



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Josilene Rodrigues Borges

QUADRINHOS EM SALA DE AULA: A LINGUAGEM QUADRINHÍSTICA APLICADA AO
LETRAMENTO VERBO-VISUAL EM UMA TURMA DE ENSINO FUNDAMENTAL II

Montes Claros/MG

2019

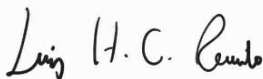
JOSILENE RODRIGUES BORGES

QUADRINHOS EM SALA DE AULA: A LINGUAGEM QUADRINHÍSTICA APLICADA AO
LETRAMENTO VERBO-VISUAL EM UMA TURMA DE ENSINO FUNDAMENTAL II

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Estadual de Montes Claros como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, sob orientação do professor Dr. Luiz Henrique C. Penido.

Área de concentração: Linguagens e
Letramentos

Liberado em 25 de junho de 2019.

A handwritten signature in black ink, reading "Luiz H. C. Penido". The signature is written in a cursive style with a large initial 'L'.

Montes Claros/MG

2019

B732q Borges, Josilene Rodrigues.
Quadrinhos em sala de aula [manuscrito]: a linguagem quadrinhística aplicada ao letramento verbo-visual em uma turma de Ensino Fundamental II / Josilene Rodrigues Borges. – Montes Claros, 2019.
131 f. : il.

Bibliografia: f. 120-125.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ PROFLETRAS, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Henrique Carvalho Penido.

1. Letramento 2. Histórias em quadrinhos - Interpretação .3. Educação visual. 3. Ensino fundamental I. Penido, Luiz Henrique Carvalho. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: A linguagem quadrinhística aplicada ao letramento verbo-visual em uma turma de Ensino Fundamental II.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



JOSILENE RODRIGUES BORGES

" QUADRINHO EM SALA DE AULA: a linguagem quadrinhística aplicada ao
letramento verbo-visual em uma turma de Ensino Fundamental II."

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores Doutores:

Prof. Dr. Luiz Henrique Carvalho Penido (Orientador - Unimontes)

Prof.^a Dr.^a Priscila Brasil Gonçalves Lacerda (IFMG)

Prof.^a Dr.^a Maria da Penha Brandim de Lima (Unimontes)

Montes Claros (MG), 28 de março de 2019

Dedico este trabalho a Deus, autor da vida; aos meus amados pais, pilares da minha existência, Gerscino e Josefina; a meu esposo Luiz Carlos; aos meus filhos Anne Louise e Davi Luiz, e a Divanilda Almeida.

AGRADECIMENTOS

Ao bondoso Deus, agradeço o dom da vida, as graças e bênçãos a mim concedidas todos os dias.

Ao meu esposo Luiz Carlos, o apoio, incentivo, paciência e companheirismo.

Aos meus filhos, Anne Louise e Davi Luiz, o amor.

Ao meu orientador Luiz Henrique Carvalho Penido, o apoio e incentivo que foram fundamentais para realizar e prosseguir este estudo e a gentil compreensão da mudança de percurso.

Às minhas irmãs: Girselha, Juliana e Janaina o incentivo.

À Divanilda Almeida, a sua amizade, incentivo e confiança.

Aos alunos da Escola Estadual Caio Martins, que se envolveram de forma tão singular nesta pesquisa, especialmente os alunos do 8º ano, turma 2018.

À Secretaria Municipal de Educação de Januária, o apoio.

Aos colegas da Escola Estadual Caio Martins e Cemei Jove da Mata, a compreensão e solidariedade, em especial a Claudine, Gildaene, Josenice.

À Direção da Escola Estadual Caio Martins: Áurea Aparecida Batista dos Reis e Cremilda Araújo Melo, o apoio.

À Maria Aparecida, diretora do Cemei Jove da Mata, a compreensão.

Aos colegas da Turma IV do Profletras Unimontes, os bons momentos de aprendizagem.

Aos meus irmãos na fé, as orações.

A todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para este trabalho.

“Quanto mais equipados para ler os quadrinhos estivermos, melhor será nossa compreensão e apreciação de sua forma”.

Barbara Postema

RESUMO

Este estudo tem como objeto de investigação a linguagem quadrinhística aplicada ao letramento verbo-visual em uma turma de Ensino Fundamental II. Seu objetivo geral é analisar, através de investigação teórico-prática, a dificuldade dos alunos participantes da pesquisa em ler e interpretar bem textos que envolvam a linguagem quadrinhística, bem como o desenvolvimento de intervenção pedagógica junto ao problema, a fim de minimizá-lo. Especificamente, objetiva: a) pesquisar e estudar autores que abordem conhecimentos referentes à linguagem dos quadrinhos e ao letramento; b) elaborar atividades didático-pedagógicas com o propósito de coletar material para análise; c) aplicar as atividades didático-pedagógicas; d) elaborar um plano de ação a ser desenvolvido na turma participante da pesquisa; e) promover a intervenção pedagógica, objetivando minimizar as dificuldades de leitura e interpretação de textos que envolvem a linguagem quadrinhística; f) comparar os resultados da fase diagnóstica com os da fase pós-intervenção para avaliação dos mesmos; g) ao término da pesquisa, contribuir satisfatoriamente para o alcance de melhor proficiência leitora dos alunos, especificamente no que se refere à leitura e à interpretação de textos que envolvam a linguagem quadrinhística. As hipóteses foram as seguintes: a) a partir de estratégias eficientes e da prática de intervenção pedagógica, os problemas detectados relativos às dificuldades de leitura e interpretação de textos que envolvam recursos da linguagem dos quadrinhos seriam amenizados, de modo que a competência leitora dos participantes da pesquisa seria aprimorada; b) o trabalho com a linguagem das HQs poderia oportunizar condições favoráveis a um possível interesse pela leitura de outros quadrinhos que não só *Turma da Mônica*, mas outras narrativas, inclusive clássicos adaptados em quadrinhos. Para a realização deste estudo, buscamos fundamentação na Linguística e Semiótica e em pesquisadores que abordassem conhecimentos referentes à linguagem dos quadrinhos, como: Daniele Barbieri (2017), Cagnin (2014) Vergueiro (2009; 2010; 2014), Ramos (2014), Postema (2018). Luyeten e Lovetro (2017) e Santos Neto e Silva (2015), que abordam os quadrinhos no plano pedagógico e as possibilidades que estes proporcionam aos alunos; Magda Soares (2009) e Rildo Cosson (2014a; 2014b), que tratam das práticas de letramento, entre outros, fundamentam esta pesquisa. Quanto aos procedimentos metodológicos adotados, utilizamos a pesquisa-ação para aliar os conhecimentos teóricos adquiridos à prática, intervindo no problema detectado e a análise quanti-qualitativa para a avaliação dos dados coletados. Ao final do estudo, entendemos que houve um avanço significativo na postura de muitos alunos com relação à leitura de quadrinhos. Desse modo, através da utilização das histórias em quadrinhos, acreditamos ter contribuído para o letramento visual dos alunos participantes.

Palavras-chave: letramento verbo-visual, quadrinhos, linguagem quadrinhística

ABSTRACT

This study aims to investigate the comic books language applied for verbal-visual literacy in a class of elementary school II. Its general purpose is to analyze, through theoretical and practical investigation, the difficulty of students in reading and interpreting texts that involve comic books language as well as the development of pedagogical intervention in the problem, in order to minimize it. Specifically, it aims to: a) research and study authors who approach knowledge related to comics language and literacy; b) elaborate didactic-pedagogical activities with the purpose of collect material for analysis; c) apply the didactic-pedagogical activities; d) elaborate an action plan to be developed in the group participating in the research; e) promote pedagogical intervention, intending to minimize the difficulties of reading and interpreting texts that involve comics language; f) compare the results obtained in the diagnostic phase with those of the post-intervention phase to assess them; g) at the end of the research, contribute satisfactorily to the achievement of students reading proficiency, specifically regarding to texts that involve comics language. The hypotheses were as follows: a) from efficient strategies and practice of pedagogical intervention, the problems detected regarding to the difficulties in reading and interpretation of texts related to comics language would be softened, so that the reading competence of the research participants would be improved; b) the work with comic books language could provide favorable conditions for a possible interest in other comics besides *Turma da Mônica*, such as classic books adapted for comics. In order to carry out this study, we sought foundation in Linguistics and Semiotics and in researchers that deal with knowledge related to comics' language, like: Daniele Barbieri (2017), Cagnin (2014) Vergueiro (2009, 2010, 2014), Ramos Postema (2018). Luyeten and Lovetro (2017) and Santos Neto and Silva (2015), who approach comics and the possibilities they provide to the students in the pedagogical plan; Magda Soares (2009) and Rildo Cosson (2014a; 2014b), who deal with literacy practices and, among others, support this research. As for the methodological procedures adopted, we used action research to combine theoretical knowledge with practice, intervening in the problem detected and the quantitative-qualitative analysis for the evaluation of the data collected. At the end of the study, we understood that there was a significant advance in the posture of many students regarding comic books reading. Thus, through the use of comics, we believe we have contributed to the visual literacy of the participating students.

Keywords: verb-visual literacy, comic books, comics language

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – ESCOLA ESTADUAL CAIO MARTINS: MATRÍCULAS INICIAIS E FINAIS	66
TABELA 2 – REGISTRO DE EMPRÉSTIMOS DA BIBLIOTECA NILZA BORGES DA ESCOLA ESTADUAL CAIO MARTINS	67
TABELA 3 – REGISTROS DE EMPRÉSTIMOS DE LIVROS E GIBIS	69
TABELA 4 – OBJETIVOS DAS QUESTÕES DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: PROCEDIMENTOS DE LEITURA	104
TABELA 5 – OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO FINAL	112

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – TIRINHA DO GARFIELD.....	34
FIGURA 2 – HAGAR, O TERRÍVEL	34
FIGURA 3 – CAPA DA PRIMEIRA EDIÇÃO DA TURMA DA MONICA JOVEM.....	35
FIGURA 4 – CAPA DA GRAPHIC NOVEL A TERCEIRA MARGEM DO RIO	36
FIGURA 5 – ESQUEMA DE LEITURA MODO OCIDENTAL	40
FIGURA 6 – EXEMPLO DE REQUADRO NUMA HISTÓRIA DA TURMA DA MONICA.....	41
FIGURA 7 – PERSONAGEM CEBOLINHA SONHANDO	42
FIGURA 8 – REQUADRO SUGERINDO LEMBRANÇA OU PENSAMENTO	42
FIGURA 9 – REQUADRO SUGERINDO UM ACONTECIMENTO DE IMPACTO	43
FIGURA 10 – AUSÊNCIA DE REQUADRO.....	43
FIGURA 11 – EXEMPLO DE CALHA OU SARJETA.....	44
FIGURA 12 – TIPOS DE BALÕES E SEUS SIGNIFICADOS	45
FIGURA 13 – EXEMPLO DE ONOMATOPEIA	46
FIGURA 14 – EXEMPLO DE ONOMATOPEIA EM CORES.....	46
FIGURA 15 – EXEMPLO DE LINHA CINÉTICA.....	47
FIGURA 16 – EXEMPLO DE METALINGUAGEM NOS QUADRINHOS	48
FIGURA 17 – EXEMPLO DE INTERTEXTUALIDADE POR PARODIA NA TURMA DA MÔNICA E TURMA DA MÔNICA JOVEM	48
FIGURA 18 – GRUTA DO JANELÃO – CAVERNAS DO PERUAÇU-JANUÁRIA /MINAS GERAIS.....	49
FIGURA 19 – PERSONAGENS DA TURMA DA MÔNICA.....	52
FIGURA 20 – MÔNICA, PERSONAGEM DA TURMA DA MÔNICA, NO DECORRER DO TEMPO.....	52
FIGURA 21 – TURMA DA MÔNICA JOVEM	53
FIGURA 22 – MAGALI, PERSONAGEM DA TURMA DA MÔNICA, COMO CHAPEUZINHO VERMELHO .	54
FIGURA 23 – MAGALI, PERSONAGEM GULOSA DA TURMA DA MÔNICA	54
FIGURA 24 – PERSONAGEM MÔNICA, APRESENTA MESMAS CARACTERÍSTICAS AINDA QUE A HISTÓRIA SEJA UMA ADAPTAÇÃO DO CLÁSSICO ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS	55
FIGURA 25 – GRAPHIC NOVEL.....	56
FIGURA 26 – MAPA DO MUNICÍPIO DE JANUÁRIA.....	62
FIGURA 27 – PONTOS TURÍSTICOS DO MUNICÍPIO DE JANUÁRIA	63
FIGURA 28 – ARTESANATO E MANIFESTAÇÕES CULTURAIS DA CIDADE DE JANUÁRIA	64
FIGURA 29 – FACHADA DA ESCOLA ESTADUAL CAIO MARTINS	65
FIGURA 30–AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	81
FIGURA 31 – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	82
FIGURA 32 – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	83
FIGURA 33 – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA.....	84
FIGURA 34 – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA.....	85
FIGURA 35 – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	86
FIGURA 36 – RETRATO DO ITALIANO ANGELO AGOSTINI (1843-1910).....	88
FIGURA 37 – AS AVENTURAS DE NHÔ-QUIM DE ANGELO AGOSTINI	89
FIGURA 38 – ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO	91
FIGURA 39 – QUESTIONÁRIO ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO.....	92
FIGURA 40 – ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO.....	93
FIGURA 41 – DOM CASMURRO EM QUADRINHOS	95
FIGURA 42 – AVALIAÇÃO FINAL DO PROJETO DE INTERVENÇÃO	97
FIGURA 43 – AVALIAÇÃO FINAL	98

FIGURA 44 – AVALIAÇÃO FINAL	99
FIGURA 45 – AVALIAÇÃO FINAL	100
FIGURA 46 – AVALIAÇÃO FINAL	101
FIGURA 47 – QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO	102
FIGURA 48 – QUESTÃO 6 DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	105
FIGURA 49 – QUESTÃO 8 DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	106
FIGURA 50 – PRODUÇÃO DE TEXTO DE ALUNO PARTICIPANTE DA PESQUISA	111

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – PERGUNTA 2 DO QUESTIONÁRIO INICIAL SOBRE PERFIL-LEITOR	73
GRÁFICO 2 – PERGUNTA 9 DO QUESTIONÁRIO INICIAL	73
GRÁFICO 3 – PERGUNTA 10 DO QUESTIONÁRIO INICIAL	74
GRÁFICO 4 – PERGUNTA 11 DO QUESTIONÁRIO INICIAL	74
GRÁFICO 5 – RESULTADO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	105
GRÁFICO 6 – RESULTADO FINAL DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	113
GRÁFICO 7 – QUESTIONÁRIO FINAL	114
GRÁFICO 8 – QUESTIONÁRIO FINAL	114
GRÁFICO 9 – QUESTIONÁRIO FINAL	115
GRÁFICO 10 – QUESTIONÁRIO FINAL	115

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
2.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1 LEITURA E LETRAMENTOS	21
2.2 O LEITOR DE QUADRINHOS	28
2.3 HISTÓRIAS EM QUADRINHOS – A NONA ARTE.....	30
2.4 CLASSIFICAÇÃO DAS HQS	33
2.5 ASPECTOS DA LINGUAGEM, DA NARRATIVA E DA ESTÉTICA.....	38
NA LEITURA DOS QUADRINHOS:.....	38
2.6. HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E LEITURA LITERÁRIA.....	49
3. PERCURSO METODOLOGICO	58
3.1 PESQUISA-AÇÃO, MÉTODO, METODOLOGIA E TÉCNICAS DE OBTENÇÃO DE DADOS.....	59
3.2 O UNIVERSO DA PESQUISA	62
3.3 A ESCOLA ESTADUAL CAIO MARTINS	64
3.4 A COMUNIDADE ESCOLAR.....	70
3.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA	71
4.PROJETO DE INTERVENÇÃO	76
4.1 O PROBLEMA DA PESQUISA	77
4.2 OBJETIVO DA INTERVENÇÃO	77
4.3CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	78
4.4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	79
4.5 APLICAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	79
5.DISSCUSSÃO DOS RESULTADOS	103
6.CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	121
ANEXOS	128

INTRODUÇÃO

A memória mais antiga a respeito de leitura desta pesquisadora remete aos gibis que ganhava de uma tia, nos anos de 1980, e que constituíam o seu tesouro particular, escondido debaixo da cama em uma caixa de biscoitos. Quando criança, era presenteada com as mais variadas revistas em quadrinhos, todos doados pela tia, que, por sua vez, ganhava as revistas do patrão. Dessa época, lembra-se com tristeza do dia em que a mãe, influenciada pelas ideias de que os quadrinhos eram prejudiciais às crianças e aos adolescentes, ao perceber que a filha, absorvida pela leitura, deixou queimar o feijão, incendiou todo o seu precioso tesouro.

Recorda-se com detalhes de quão espantada ficou ao ver o fogo consumir revistas como *Turma da Mônica*, *Zé Carioca*, *Tio Patinhas*, *Tex* e *Clássicos Disney*, entre eles, *Donald e Margarida em E o vento levou*. Tal foi seu assombro que passou muito tempo sem ler e, só nos anos finais do Ensino Fundamental, recuperou-se do trauma e voltou à leitura, embora os quadrinhos tivessem perdido, para ela, o interesse, retomado apenas no ano de 2010.

Em 2010, já formada professora, foi transferida para a Escola Estadual Caio Martins, em Januária, e foi surpreendida pelo trabalho que a professora Divanilda Almeida realizava e ainda realiza com os quadrinhos. Ela comprava as revistinhas com recursos provenientes da venda de chupa-chupa, chegando a montar uma gibiteca. Atualmente o acervo conta com mais de 2000 revistas. A maioria dos títulos foi adquirida pela própria professora e uma parte, recebida via Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). É possível, ainda, encontrar no acervo coleções completas de obras literárias quadrinizadas.

O interesse dos alunos pela leitura de quadrinhos chamou a atenção desta pesquisadora, que passou a utilizá-los em sala de aula. No entanto, era notável o fato de que, embora leitores dos quadrinhos, os alunos persistiam nas dificuldades em interpretá-los. Uma tirinha, às vezes, era motivo para sair da sala de aula desanimada. Se trabalhasse um quadrinho que não fosse *Turma da Mônica*, a dificuldade deles aumentava consideravelmente.

Em 2017 ocorreu o ingresso no Mestrado Profissional em Letras (Profletas). Quando questionada sobre a maior angústia do ambiente em que lecionava, recordou-se da dificuldade dos estudantes em interpretar quadrinhos. Apesar da variedade disponível na escola, eles insistiam em ler obras mais simples, como *Turma da Mônica* e *Turma da Mônica Jovem*.

Como aproveitar o gosto e o prazer que a leitura de quadrinhos propicia, de forma produtiva, na sala de aula? Foi a pergunta muitas vezes feita, e que passou a nortear a pesquisa.

A princípio, a exploração da obra *Grandes Clássicos em Quadrinhos* foi cogitada. Seriam escolhidos de dois a três clássicos para desenvolvimento de trabalho com os alunos. Entretanto, a sugestão da parecerista do projeto de pesquisa era a de selecionar apenas uma obra

e explorar não só os aspectos literários, mas também os aspectos da linguagem dos quadrinhos, o que acabou conduzindo a um problema bem maior do que o pensado anteriormente.

Conforme diagnóstico feito àquela altura, foi notado, coerentemente com as observações anteriores, que a maioria dos alunos não lia quadrinhos baseados em obras literárias. A coleção *Grandes Clássicos em Quadrinhos*, embora presente na biblioteca, era desconhecida de quase todos.

Parecia, então, que o problema de pesquisa estava bem delineado, mas, surpreendentemente, descobertas feitas no decorrer das leituras para elaboração do texto causaram a impressão de que até hoje os quadrinhos são considerados uma subcultura sem relevância artística, ainda que de forma implícita. Há também um pensamento equivocado de que eles estão mais próximos da literatura. Após inúmeras discussões sobre o uso educativo dos quadrinhos no Brasil, o reconhecimento do potencial pedagógico dos mesmos em sala de aula tem se tornado cada vez mais presente nos documentos nacionais curriculares – ainda que por motivos variados conforme lembra Chinen, Vergueiro e Ramos (2014). Entretanto, somente a partir de 2006, ano de criação do PNBE, houve a inclusão dos quadrinhos entre as obras distribuídas às escolas públicas do país.

O reconhecimento dos quadrinhos enquanto arte pela academia, ainda hoje, está em processo. Nos estudos sobre o tema, até pouco tempo atrás, a academia buscava explicações de outra ordem para o fenômeno dos quadrinhos, quase sempre os tratando como uma estratégia para a leitura, fosse ela literária ou não. Há, ainda, entre pesquisadores e educadores, aqueles que consideram os quadrinhos uma arte menor. Tal hipótese foi levantada após a constatação do baixo número de trabalhos acadêmicos que abordam os quadrinhos, talvez uma herança daqueles que os julgavam prejudiciais, repetindo as teses de Fredric Wertham em *Sedução do Inocente*¹ como aponta Vergueiro e Rama (2010). O psiquiatra trazia concepções acerca dos efeitos negativos dos quadrinhos sobre a personalidade das crianças e jovens, citando, entre elas, a influência antieducacional, alegando que o leitor assíduo de quadrinhos é sempre um não leitor de livros. São exemplares os apontamentos negativos de Santos Neto e Silva (2015) em “Os gibis estão na escola, e agora? ”, texto presente na obra *Histórias em quadrinhos e práticas educativas*.

Teses como as defendidas por Wertham ganharam guarida em pesquisadores por ele influenciados, como Renato Almeida no texto “Literatura infantil”, presente em *A Literatura no*

¹ *Seduction of the Innocent* (Sedução do Inocente), escrito pelo psiquiatra Fredric Wertham foi publicado em 1954. A obra, dividida em 14 capítulos, expõe a indústria de quadrinhos de forma histórica e exagerada e a responsabiliza pelos graves problemas apresentados pela juventude de então, incluindo o que se considerava a problemática do desvio do comportamento sexual e o aumento da criminalidade e da delinquência.

Brasil, Relações e Perspectivas (2004). Em um momento de expansão dos quadrinhos no Brasil, o autor buscava validar, ou pelo menos justificar, a ideia de que a literatura é uma arte melhor se comparada a outras artes. Lamentava, então, a presença dos quadrinhos entre as leituras, linguagem nova que, segundo o autor, infelizmente “venceu”, sendo impossível extirpá-la. Tal afirmação foi lembrada quando, em um debate sobre estratégias de leitura durante um seminário já no mestrado, uma professora pesquisadora afirmou não ver sentido em ler quadrinhos ou ler quadrinhos adaptados de clássicos literários na escola, pois, segundo ela, o gênero empobrecia a leitura do clássico pelo aluno, deixando-o mal-acostumado.

É complexo definir se o estranhamento maior se deu pelo fato dessa afirmação ter ocorrido em uma aula sobre leitura ou em pleno ano de 2017.

Tais inquietações e suspeitas acabaram por conduzir a pesquisa aos trabalhos acadêmicos que tinham os quadrinhos como referência. Surpreenderam, dessa vez, as descobertas feitas ao constatar que, quando tema de pesquisas acadêmicas,² a ênfase é dada ao desinteresse pela leitura de clássicos da literatura ou outros textos literários, reduzindo os quadrinhos a meros facilitadores dessa precária situação. Tais trabalhos acadêmicos consideram os quadrinhos como mediadores da leitura das grandes obras canônicas. Entre os encontrados nos bancos de dissertações das instituições associadas ao Profletras, destaca-se apenas uma do banco de dissertações do Profletras da Unimontes: *Literatura em quadrinhos: diálogos e ressignificações na formação do leitor da educação básica* de Fernandes (2016). Não foram encontradas nessas pesquisas nenhuma referência ou observação mais específica quanto à relação dos alunos com a leitura de quadrinhos antes da intervenção, ou se já havia algum trabalho sendo desenvolvido com esse tipo de material em sala de aula. Como dito, nos trabalhos lidos, a leitura dos quadrinhos era vista como um caminho intermediário capaz de preparar os alunos para o contato com o texto literário propriamente dito.

Pareceu-nos muito óbvio e inquietante, após as leituras citadas, que, se um aluno não lê um clássico da literatura, ao oferecer-lhe um quadrinho, ele optará pelo segundo, já que a imagem é mais atrativa. Para os autores das pesquisas anteriores, bastaria o aluno ler o clássico em quadrinhos, então, o problema da leitura literária, por ora, estaria resolvido.

Em um dos seminários realizados durante a disciplina *Leitura do texto literário*, cursada no mestrado, surgiu a discussão sobre quadrinhos poderem ou não ser considerados literatura. Por acreditar que os quadrinhos sejam um tipo de arte, de certa forma, chamou a atenção negativamente o fato de colegas de mestrado, professores da rede pública, considerarem a

² As pesquisas foram feitas nos bancos de dissertações das instituições associadas do Profletras em maio de 2018.

literatura uma arte melhor e, os quadrinhos, apenas um suporte facilitador, espelhando assim o levantamento feito em trabalhos acadêmicos,

A partir daí, ficou ainda mais clara a necessidade de respeitar as particularidades dos quadrinhos frente ao texto literário, desafio raramente encarado por educadores. De fato, a escola tem, erroneamente, perpetuado a ideia de que os quadrinhos apresentam uma linguagem fácil, direta, transparente, dispensando, assim, o ensino de estratégias de leitura específicas da visualidade. Também contribuiu para esse diagnóstico uma autoanálise do papel na sala de aula e do engano que ocorria ao querer que os alunos lessem e interpretassem quadrinhos facilmente apenas pelo fato de já serem leitores contumazes de determinadas variações. Como se isso os capacitasse a aprenderem sozinhos a complexa gramática do texto visual.

Assim, entende-se que, atualmente, é indiscutível o investimento da escola em alfabetização visual, ou melhor, em um letramento visual (*visual literacy*)³. Conforme lembra Silvino (2012), isto nada mais é do que o ensino-aprendizagem da leitura competente de imagens nas práticas sociais, o estímulo da capacidade de ver, compreender e, finalmente, interpretar e comunicar o que foi interpretado através da visualização. Através da exploração de estudos teóricos e críticos acerca dos tipos de letramentos, da importância do ato de ler, da leitura literária na escola e da linguagem dos quadrinhos, objetiva-se, com esse trabalho, demonstrar que muitas vezes a abordagem dos quadrinhos se resume a uma leitura superficial, sem a atenção para sua especificidade. Porém, quando mediada adequadamente pelo professor, pode proporcionar o desenvolvimento de habilidades leitoras do texto visual, de forma a converter o hábito muitas vezes autônomo e prazeroso de ler quadrinhos em um momento de aprendizagem, envolvendo maior interação no ato da leitura e, conseqüentemente, na construção do sentido do texto.

É urgentemente necessário que os alunos não só “leiam” uma imagem, mas construam ferramentas de leitura através dela. Que sejam capazes de desmembrá-la, parte por parte, a exemplo dos discursos escritos. Que consigam lê-la em voz alta, decodificá-la como se decifra um código e de traduzi-la, do mesmo modo que traduzimos textos de uma língua para outra. Traduzindo, por conseguinte, os efeitos de sentido percebidos em uma linguagem para outro tipo de linguagem. Isso nada mais é do que a possibilidade de construção e de busca de sentido em outras linguagens, ou seja, a leitura efetivamente realizada.

³ Cf. SILVINO. **Letramento Visual: linguagem e tecnologia**, 2012.

Acrescem-se a essas questões o fato de que a quadrinhização de uma obra clássica é já uma leitura específica de quadrinhistas⁴ e roteiristas, uma interpretação, uma tradução da obra tomada como referência. Embora o leitor possa ser eventualmente beneficiado por essa mediação possibilitada pela visualidade dos quadrinhos e pelos registros gráficos da leitura do artista, através dos traços escolhidos, cores, formas e gramática visual, o quadrinhista compartilha com o leitor não a obra-origem, mas estratégias de representação que podem oferecer, por um lado, pistas de como dissecou o texto literário e suas estratégias retóricas para transpor esse texto para a linguagem dos quadrinhos. Por outro lado, trata-se de uma obra absolutamente nova e autônoma. E, nessa nova perspectiva, surge a necessidade de trabalhar o letramento visual. Os quadrinhos, sejam eles literários ou não, possuem vocabulário e gramática próprios, sendo muitas as formas para narrar uma história no tempo e no espaço, descrever um cenário e explorar sensações e efeitos. Esse vocabulário e gramática possuem complexidades técnicas e de sentidos que precisam ser ensinados. Tal como a linguagem verbal, em que há sistemas e estratégias para realizar a leitura, na linguagem visual também há sistemas, técnicas e estratégias que ultrapassam o limite do simplesmente visto, do óbvio. Tal é o enfoque deste trabalho com os quadrinhos

⁴ O termo quadrinhista, conforme aparece no *Dicionário Caldas Aulete*, designa o autor de histórias em quadrinhos. Quadrinhista (quadrin[ho] + -ista) é utilizado nesta pesquisa como substituto da expressão “autor de quadrinhos”, dada a especificidade desse tipo de autor. Contudo, como lembra Vinícius Rodrigues no texto *Histórias e quadrinhos & Literatura*: por um projeto de formação de leitura “menos quadrado” (2013, p. 22), a variação quadrinista apresenta o mesmo sentido, sendo apenas uma questão de escolha.

2.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 LEITURA E LETRAMENTOS

Ler é uma exigência da vida contemporânea. No entanto, mais do que em outras épocas, é imprescindível que a escola invista não só em uma alfabetização tradicionalmente voltada para o código verbal, mas também em uma alfabetização visual, ou melhor, em um letramento visual (*visual literacy*). É imprescindível que os nossos alunos leiam bem desde um simples texto a uma imagem, e sejam capazes de desmembrá-la parte por parte, a exemplo do que se faz com textos verbais, de lê-la em voz alta, de decodificá-la e de traduzi-la, do mesmo modo que traduzimos textos de uma língua para outra. Incorporando os efeitos de significação percebidos em uma linguagem para outro tipo de linguagem, nada mais fazemos do que abrir as possibilidades de construção e de busca de sentidos, ou seja, propiciamos a leitura efetivamente realizada.

Considera-se leitor o indivíduo que não apenas lê gêneros conhecidos em suportes tradicionais – o livro, o jornal, a revista – mas também aquele capaz de articular a leitura de uma variada e distinta gama de gêneros nos mais variados suportes. Lemos revistas, gibis, cordéis, jornais, bulas de remédio, anúncios de jornais, fotografias, pinturas, placas de trânsito, avisos luminosos, outdoors etc. Nesse contexto, somos leitores em tempo integral, embora não leiamos do mesmo jeito os diferentes textos que se apresentam e nem utilizemos, do mesmo modo, a leitura no enfrentamento dos desafios do convívio social ou façamos, na mesma medida, uso do conhecimento adquirido para continuar aprendendo e nos desenvolvendo ao longo da vida.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), responsável por regulamentar o conjunto de aprendizagens essenciais a serem trabalhadas na escola, estabelece conhecimentos, competências e habilidades que devem ser desenvolvidos por todos os estudantes ao longo da escolaridade básica. No âmbito do campo artístico-literário, o documento trata sobre possibilitar o contato com as manifestações artísticas, para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora e, portanto, garantir a formação de um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura.

Segundo a BNCC, para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso

Promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha

e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores. (BRASIL, 2018, p. 139)

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás é uma das propostas para o 6º ano do Ensino Fundamental, segundo a BNCC (BRASIL, 2018).

Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas – cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas –, referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos, é outra das habilidades a serem desenvolvidas conforme o documento:

Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio: - da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações; - da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade; - do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística. (BRASIL, 2018 p.156-157)

Formar leitores competentes em várias linguagens e que gostem de ler, seja por mobilização da própria leitura, seja para estudar e adquirir conhecimentos, obter informações para as mais diversas finalidades, ou pela simples fruição, é formar as bases para que as pessoas continuem a aprender durante toda a vida e esse é o papel da escola, isto é, habilitar os estudantes para o jogo da leitura, munindo-os dos instrumentos necessários para que eles consigam buscar, analisar, selecionar, relacionar, organizar as informações complexas do mundo contemporâneo e exercer a cidadania.

No entanto, deparamo-nos no dia-a-dia escolar com alunos que não gostam de ler ou que dizem não entender o que leram, ou ainda, que apenas conseguem indicar superficialmente informações presentes no texto, não sendo este o nível de letramento necessário para o exercício da cidadania.

Acerca do conceito atribuído ao ato de ler, concordamos com a definição de Isabel Solé, no livro *Estratégias de leitura* (1998), de que ler é um processo de interação entre o leitor e o

texto. Nessa perspectiva, entendemos que há mais do que simplesmente escrita ou signos verbais e não verbais entre o leitor e o texto. Para a autora da obra citada, ler é compreender e interpretar textos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos, o que contribui de forma decisiva para autonomia da pessoa, na medida em que a leitura é um instrumento necessário em uma sociedade letrada.

Magda Soares, na obra *Letramento: um tema em três gêneros* (2001, p. 29- 30), ao fazer o que ela denominou “passeio” pelo campo semântico das palavras alfabetização, letramento, alfabetizar, alfabetizado, analfabetismo, alfabetismo, iletrado, afirma que ler é um conjunto de habilidades e de comportamentos que se estende desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler *Grande Sertão: veredas*, de Guimarães Rosa. Segundo Soares, uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete ou uma história em quadrinhos e não ser capaz de ler um romance. Há diferentes tipos e níveis de letramento que dependerão, obviamente, das necessidades, das demandas do indivíduo, do seu meio, do seu contexto social e cultural. A experiência em sala de aula, com diferentes indivíduos e contextos sociais, torna concretas as diferenças semânticas desses termos.

Em 2015 foi realizada a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, por encomenda do Instituto Pró-Livro, entidade mantida pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (Snel), pela Câmara Brasileira do Livro (CBL) e pela Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros). Executada pelo Ibope Inteligência⁵, a pesquisa tinha por objetivo medir a intensidade, a forma, as limitações, a motivação, as representações e as condições de leitura e de acesso ao livro – impresso e digital –, buscando conhecer o comportamento leitor do brasileiro. Os dados, disponibilizados para que estudiosos e interessados pudessem aprofundar a análise a fim de orientar suas ações ou seus estudos, vão ao encontro tanto dos apontamentos teóricos anteriores quanto da experiência concreta em sala de aula.

Quando se pensa na atividade leitora no Brasil sob o enfoque do texto literário, recorte da pesquisa mencionada, percebe-se que a ausência de habilidades é ainda um grande desafio a ser superado pelos professores. Por mais esforços que estejam sendo feitos pela escola, pela família – corresponsável pelo letramento –, pelo governo – por meio, por exemplo, da criação do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) –, por entidades religiosas, por organizações não governamentais, o brasileiro ainda apresenta baixos níveis de leitura, apesar de ligeira melhora, apontada nos dados de 2015.

⁵ Mais detalhes desta pesquisa podem ser consultados no seguinte endereço eletrônico: <http://prolivro.org.br/home/index.php/atuacao/25-projetos/pesquisas/3900-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-48>. Acesso em: 28 de abril de 2017.

A pesquisa ouviu 5.012 pessoas alfabetizadas ou não, entre os dias 23 de novembro e 14 de dezembro em todo o território nacional. Esse número de sujeitos ouvidos representa, segundo o Ibope, 93% da população brasileira. De acordo com os critérios, é leitor quem leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses. Já o não leitor é aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses. Dentre os dados preocupantes apontados pela pesquisa, chamou a atenção o fato de que, para 67% da população, não houve uma pessoa que incentivasse a leitura, enquanto, dos 33% que tiveram alguma influência, a mãe, ou representante do sexo feminino, foram as principais responsáveis (11%), seguidas pelo professor (7%). Os resultados da pesquisa corroboram a análise de que o hábito de leitura é uma construção que vem da infância, atravessando gerações, geralmente atrelada a familiares próximos, especialmente por mães e pais, uma vez que os leitores, ao mesmo tempo em que tiveram mais experiências com a leitura na infância pela mediação de outras pessoas, também promovem essa experiência para as crianças com as quais se relacionam em maior medida que os não leitores. A influência de professores é, também, significativa nesse contexto, muitas vezes suprimindo as lacunas familiares.

Isso reforça uma das ideias de Rildo Cosson, no livro *Letramento literário: teoria e prática* (2014a), de que o letramento literário começa antes mesmo da educação escolar. Apenas um terço dos brasileiros teve influência de alguém na formação do seu gosto pela leitura, sendo que a mãe ou o responsável do sexo feminino em primeiro e o professor, em seguida, foram as influências mais citadas. A pesquisa indica que essa influência tem impacto no fato de o indivíduo ser ou não leitor, uma vez que, enquanto 83% dos não leitores não receberam a influência de ninguém, o mesmo ocorre apenas com 55% daqueles considerados pela pesquisa como leitores.

A pesquisa também indica que o potencial de influenciar o hábito de leitura dos filhos está correlacionado à escolaridade dos pais – filhos de pais analfabetos e sem escolaridade tendem menos a ser leitores que filhos de pais com alguma escolaridade. Da mesma forma, enquanto 57% dos leitores viam suas mães ou responsáveis do sexo feminino lendo sempre ou às vezes, 64% dos não leitores nunca viam essas figuras referenciais lendo (embora em diferentes proporções, o mesmo se dá em relação à figura do pai ou do responsável do sexo masculino). Sobre a questão da escolaridade, considerar-se-ão também os dados divulgados pelo IBGE⁶ em

⁶ A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua investiga, trimestralmente, um conjunto de informações conjunturais sobre as tendências e as flutuações da força de trabalho e, de forma anual, temas estruturais relevantes para a compreensão da realidade brasileira. Dados educacionais são obtidos em ambos os casos: na coleta trimestral, por meio de um questionário sobre as características básicas de educação, aplicado às pessoas de 5 anos ou mais de idade, com o objetivo de auxiliar a compreensão das informações conjunturais de

21 de dezembro de 2017 da PNAID (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua) que apresenta uma análise sobre o aumento da escolaridade média da população. Em números, em 2016, cerca de 66,3 milhões de pessoas de 25 anos ou mais de idade (ou 51% da população adulta) tinham concluído apenas o Ensino Fundamental e menos de 20 milhões (ou 15,3% dessa população) haviam concluído o ensino superior. Apesar disso, comparando-se os dados, podemos atestar que o aumento da escolaridade média da população brasileira teve um caráter mais quantitativo (mais pessoas alfabetizadas) que qualitativo (do ponto de vista do incremento na compreensão leitora). De fato, o aumento da escolarização não aumentou na mesma medida a atividade leitora.

Os dados divulgados, em 2017, mostraram, ainda, que a taxa de analfabetismo no país foi de 7,2% em 2016 (o que correspondia a 11,8 milhões de analfabetos), variando de 14,8% no Nordeste a 3,6% no Sul. Para pessoas pretas ou pardas, essa taxa (9,9%) era superior a duas vezes a taxa das pessoas brancas (4,2%).

Houve incremento também no número de leitores na faixa etária entre 18 e 24 anos – de 53%, em 2011, para 67% em 2015. Um dos principais destaques da pesquisa em 2015 é o fato da população adulta e aquela fora de a escola estarem lendo mais do que foi observado nos anos anteriores da pesquisa, embora ser leitor ainda seja uma característica significativamente associada à escolaridade, à renda e ao contexto socioeconômico no qual os indivíduos estão inseridos, o que aponta para um desafio no processo de inclusão de parte significativa dos brasileiros na população leitora.

Em geral, mesmo que tenha aumentado o número médio de livros lidos, os leitores continuam reportando uma quantidade maior de livros lidos em parte, em relação aos livros inteiros (o que não se repete entre os que têm renda mais alta, mas sobretudo entre os que têm escolaridade superior, que reportam a leitura de livros lidos inteiros e em partes praticamente na mesma proporção). Outra tendência indicada por essa edição da pesquisa se refere ao aumento da importância dos livros lidos por iniciativa própria em relação aos indicados pela escola, mesmo entre os estudantes.

Entre as principais motivações para ler um livro, entre os que se consideram leitores, estão: gosto (25%), atualização cultural ou conhecimento geral (19%), distração (15%), motivos

trabalho; na coleta anual, realizada no segundo trimestre de cada ano civil, por meio de um questionário mais amplo, aplicado a todas as pessoas da amostra, com a finalidade de retratar o panorama educacional. Os informativos da PNAD Contínua também são disponibilizados no portal do IBGE na Internet, que reúne, ainda, um vasto leque de informações, tais como: tabelas de resultados; séries históricas; microdados; fascículos do periódico Indicadores IBGE, com comentários analíticos sobre os seus resultados mensais e trimestrais; notas técnicas com considerações metodológicas sobre a pesquisa; calendários de divulgação; conceitos e métodos; entre outros aspectos. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 12 de janeiro de 2018.

religiosos (11%), crescimento pessoal (10%), exigência escolar (7%), atualização profissional ou exigência do trabalho (7%), não sabe ou não responderam (5%), outros (1%). Gosto e atualização cultural ou conhecimento geral são os principais fatores que motivaram os brasileiros a ler, sendo que as menções a gosto aumentam de forma inversamente proporcional à idade do leitor, o contrário ocorrendo com as menções à atualização cultural e conhecimento geral, indicando uma transformação da motivação da leitura ao longo da vida. O mesmo ocorre com outros motivos ligados, por um lado, ao prazer e, por outro, aos aspectos instrumentais da leitura. Podemos observar que adolescentes entre 11 e 13 anos são os que mais leem por gosto (42%) – faixa etária dos alunos da presente pesquisa –, seguidos por crianças de 5 a 10 anos (40%). Sobre fatores que mais influenciam na escolha de um livro, 7% dos entrevistados disseram ser a dica dos professores.

Segundo os dados, “gostar muito de ler” é mais característico das crianças menores, sendo que os adolescentes e adultos declararam, em maior proporção, que “gostam um pouco de ler”, indicando uma mudança importante na relação com a leitura a partir do ingresso no Ensino Fundamental II. No entanto, entre os indivíduos que atingiram escolaridade superior, a proporção dos que gostam muito de ler ultrapassa a metade desse grupo. Da mesma forma, quanto mais alta a renda, maior a proporção dos que declararam que gostam muito de ler em relação aos que gostam um pouco ou não gostam. Em contrapartida, em 2011, 22% liam por indicação da escola e, em 2015, esse percentual caiu para 10%.

Fato que merece atenção é que a sala de aula está em segundo lugar entre os ambientes de leitura. E os professores são, também em segundo lugar, aqueles que mais influenciam o gosto pela leitura, perdendo tão-somente para a família. Isso reafirma a importância do papel do professor como mediador da leitura literária e de outros tipos de leitura para além dos muros da escola tendo em conta o incipiente contexto leitor apontado pelos dados. Interessante observar que a principal ideia associada com a leitura na percepção dos brasileiros, segundo a pesquisa, é a de que a “leitura traz conhecimento”, influência provável da modificação do ambiente escolar tradicional. Já representações negativas da leitura, como “ocupar muito tempo”, “ser cansativa” e “obrigatória” são mencionadas em proporções significativamente inferiores às representações positivas.

Um outro dado relevante diz respeito aos gêneros mais lidos. As HQs, foco de nossa pesquisa, aparecem em sétimo lugar, quando se considera a faixa etária ou a escolaridade, sendo que do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental as HQs são lidas por 15% dos entrevistados, e do 6º ao 9º, por 14% destes. Se a questão é sobre os livros mais marcantes, os religiosos continuam sendo os mais citados. A Bíblia segue como referência, independentemente do fato de estarem

estudando ou não, embora os estudantes tenham contato com tipos de materiais mais variados que os não estudantes. O mesmo ocorre com os mais escolarizados. Livros clássicos e infanto-juvenis foram citados pelos participantes da pesquisa: *O pequeno príncipe*, *Dom Casmurro*, *Meu pé de laranja lima* e *Vidas Secas* representando a literatura brasileira. Foram citados ainda, em um escopo mais geral: *A Culpa é das Estrelas*, *A Cabana*, *Cinquenta Tons de Cinza*, *Diário de uma banana*, *Turma da Mônica*, *Violetas na Janela*, *O Sítio do Pica-pau Amarelo*, *Crepúsculo*, *Ágape*, *O Alquimista*, *Harry Potter* e *Casamento Blindado*. Entre os escritores preferidos dos brasileiros estão: Monteiro Lobato, Machado de Assis, Paulo Coelho, Maurício de Sousa, Augusto Cury, Zibia Gasparetto, Jorge Amado, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Chico Xavier, John Green (autor americano), Ada Pellegrini, Vinícius de Moraes, José de Alencar e Padre Marcelo Rossi.

Merece atenção o fato de Mauricio de Souza não ser um escritor e, sim, um quadrinhista e, mais ainda, o fato de, em duas edições seguidas, ser considerado como tal, como afirma Rodrigues em *Histórias em quadrinhos & ensino de literatura*: por um projeto de formação de leitura “menos quadrado” (2013, p. 19).

A análise da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* traz algumas implicações importantes. A primeira diz respeito ao já mencionado fato de que a motivação para a leitura não acontece ao acaso, e vai muito além da tradução de um código linguístico. Possivelmente, se a escola desenvolver eventos de leitura, ensinar estratégias para a leitura dos mais diversos textos, os alunos poderão alcançar melhor competência leitora de todo tipo e gênero textual e não endossarão mais tão triste realidade quanto à mostrada pela pesquisa e pelos resultados das avaliações externas como Simave, Saeb e Pisa.

A segunda é a de que é importante não só alfabetizar visualmente os alunos mas possibilitar o letramento dos mesmos. Embora alfabetizar e letrar tenham significados distintos e apresentem características próprias, no processo educativo devem ser interligados, tendo sempre em vista as práticas sociais de leitura nas quais o leitor é um sujeito que atua socialmente, construindo sua experiência e história, e deve compreender o que lê a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo, como aponta Cafiero no texto “Letramento e leitura: formando leitores críticos” (2010). O leitor é, enfim, parte ativa do ato de ler.

A terceira e última implicação diz respeito ao papel do professor. Existem inúmeras estratégias para ensinar o leitor iniciante a aumentar sua competência leitora e tais estratégias devem permear as aulas de leitura. Ensinar a ler sistematicamente os mais variados textos que circulam socialmente deve ser um compromisso da escola, mas necessário é que o professor de

língua portuguesa tenha muito claro o quanto sua formação e exemplo podem contribuir na formação de leitores.

Assim, compreendendo a necessidade de ler e interpretar bem textos verbais ou imagens, bem como o ensino das estratégias para esses tipos de leitura no Ensino Fundamental justificamos o presente estudo.

2.2 O LEITOR DE QUADRINHOS

As primeiras revistas de quadrinhos geralmente continham uma compilação aleatória de obras curtas, esperando dos leitores uma compreensão fácil da mistura imagem-palavra e da tradicional decodificação de texto. Assim, por muito tempo, as histórias em quadrinhos foram vistas puramente como um empreendimento com fins comerciais, um produto cultural para o consumo massivo visando entreter um público infanto-juvenil ou leitores com pouca instrução, conforme lembra Santos e Santos Neto (2015).

A visão de leitor infantil e de pouca inteligência perseguia as histórias em quadrinhos desde a Idade Média, conforme lembra Eisner (2015), quando a “arte sequencial” – termo cunhado por ele em 1989 para enfatizar simultaneamente o caráter artístico e narrativo dos quadrinhos – passou a se ocupar de contos edificantes ou histórias religiosas sem muita profundidade. O público-alvo era aquele de pouca educação formal. Nesse contexto, os leitores que buscavam temas mais sofisticados e uma narrativa mais sutil e complexa ficavam restritos às narrativas verbais.

A facilidade de leitura dos quadrinhos era considerada um ponto negativo segundo os primeiros estudos acadêmicos sobre o perfil de leitores das revistas em quadrinhos, por volta da década de 1940 do século XX, o que corroborou a ideia de que o público que consumia as histórias era de pouca instrução. Tal como afirma Will Eisner (2015, p. 148), “supunha-se que o leitor buscava nas histórias em quadrinhos informações visuais instantâneas”.

Ainda conforme Santos (2015), a partir dos anos de 1960, a visão dos quadrinhos mudou bastante. Nessa década, com o surgimento da *Pop Art.*, criada primeiramente para criticar o excesso de consumismo que permeava o comportamento social, o movimento artístico possibilitou também a apropriação dos signos da publicidade, do cinema e dos quadrinhos para a criação de pinturas e colagens. Em outras palavras, permitiu a estetização dos produtos massificados.

Se, por um lado, a *Pop Art.* confirmava a ideia de que os quadrinhos eram uma cultura de massa, devido ao perfil do público leitor que, segundo Eisner (2015, p. 148), “era o de uma

criança de 10 anos, do interior” e ler quadrinhos era “considerado sinal de pouca inteligência”; por outro lado, o novo suporte e sua popularidade chamou a atenção de estudiosos. Surgiram, nesse período, as primeiras pesquisas estruturalistas sobre o assunto, inspiradas na visão de autores como Claude Lévi-Strauss, aplicando os princípios da linguística e da semiologia saussureana aos estudos da comunicação de massa.

Segundo Vergueiro (*Prefácio* In: POSTEMA, 2018), o desenvolvimento das Ciências da Comunicação e dos Estudos Culturais, a partir da década de 1960, possibilitou que os meios de comunicação fossem vistos de forma menos apocalíptica. As HQs⁷ se beneficiaram dessa tendência, que atingiu também a televisão, o rádio e os jornais. Elas passaram a receber a atenção das elites intelectualizadas e a ter destaque no sistema global de comunicação, tendo seus aspectos artístico-estéticos reconhecidos e valorizados.

De acordo com Vergueiro (*Prefácio* In: POSTEMA, 2018), os acadêmicos europeus foram os primeiros a enxergar o potencial dos quadrinhos como artefato cultural e artístico, pois, segundo aponta Santos (2015), passaram a explorar as dimensões semiótica, sociopolítica, psicológica e filosófica dos produtos massivos, dentre eles os quadrinhos, tornando-os objetos de estudos acadêmicos. Tais estudos contribuíram para mudar a visão do perfil de leitor dos quadrinhos.

A partir do final dos anos de 1970, a aceitação dos quadrinhos como forma de arte já se tornava evidente devido ao investimento na produção e busca pela qualidade das editoras, visando atrair o novo público-leitor. Isso resultou em publicações vistosas, as *graphic novels*, termo cunhado, também por Eisner, para designar tanto livros de não ficção quanto obras genuinamente romanescas. Feitas para durar, tais publicações atraíam um público mais exigente ao mesmo tempo em que as revistas em quadrinhos em preto e branco e de qualidade inferior também encontravam seu espaço.

Pode-se afirmar que o reconhecimento dos quadrinhos como artefato cultural e artístico, resultado da atenção acadêmica dispensada à nova arte, a sua disseminação para além do público alvo inicial e a sofisticação das *graphic novels* representaram o início de um processo de legitimação cultural, atualmente, bem avançado, dado o volume de publicações ano a ano.

Contudo, toda a discussão produzida e a crescente busca pela compreensão sobre o uso pedagógico dos quadrinhos ainda não conseguiram desvincular dessa manifestação o rótulo de arte menor. Conforme afirma Vergueiro (*Prefácio* In: POSTEMA, 2018), pretensamente

⁷ Utilizaremos nesse trabalho a sigla HQs no plural como referência a Histórias em Quadrinhos, já que é assim que a sigla aparece em alguns estudos teóricos sobre o assunto. Por lógica, conforme Paulo Ramos, a forma plural seria HQs: uma HQ, duas HQs (apesar de "quadrinhos" ser escrito no plural). Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/educacao/dicasport/ult2781u281.jhtm>. Acesso em: 22 de outubro de 2018.

simples, as HQs são dotadas de uma singeleza apenas aparente, uma vez que possuem uma forma narrativa única não reproduzível – seja no cinema, na literatura ou na música – por nenhuma outra arte.

As HQs apresentam inúmeras particularidades. Recursos narrativos de outras artes, quando apropriados pelos quadrinhos, angariam formas de interação muito mais complexa do que pode parecer à primeira vista. A linguagem dos quadrinhos conduz o leitor pelo processo de leitura de uma forma que outras linguagens não conseguem reproduzir, já que este se vê seduzido em um nível de construção participativa ímpar. Não faltam argumentos para defender a necessidade de estudos que permitam compreender, aplicar e tirar o máximo proveito da linguagem dos quadrinhos no ambiente educacional.

Infelizmente, no entanto, há muito a ser feito até os quadrinhos serem vistos, pelo menos, no mesmo patamar das outras artes. Conforme aponta Cagnin (2014), a preferência pelo sistema verbal por parte da academia afasta os pesquisadores das especificidades da linguagem dos quadrinhos. Tal afastamento acarreta um número ainda muito reduzido de estudos acadêmicos sobre o uso pedagógico da linguagem dos quadrinhos na sala de aula da educação básica. Este é o tema que orienta a proposta dessa dissertação, pois, mais do que conhecer as características dos elementos que compõem as histórias em quadrinhos, interessa-nos discutir a forma de transmissão de sua mensagem e como ela atinge seu leitor. Já que, nos quadrinhos, sem a participação do leitor não há leitura possível.

Não existe imagem inocente, afirma Cagnin (2014), nos quadrinhos de hoje, mais do que em qualquer outra linguagem, não existe leitura ao acaso. Por mais aparentemente simples ou breve, a leitura dos quadrinhos exige do leitor propensão a reelaborar, ressignificar. Ainda que, ocasionalmente, ele não esteja consciente disso.

2.3 HISTÓRIAS EM QUADRINHOS – A NONA ARTE

Assim como literatura é denominada arte, HQs também são consideradas uma forma de arte, a nona arte. Ricciotto Canudo, intelectual italiano radicado na França, escreveu em 1923 o *Manifesto das Sete Artes*. Conforme lembra Rogério Luiz Covaleski (2012), Canudo organizou o manifesto da seguinte forma: Primeira Arte – Música; Segunda Arte – Dança/Coreografia; Terceira Arte – Pintura; Quarta Arte – Escultura; Quinta Arte – Teatro; Sexta Arte – Literatura; Sétima Arte – Cinema, uma síntese de outras artes, uma arte híbrida.

A partir, então, do manifesto de Canudo, conforme aponta Covaleski em “Artes e comunicação: a construção de imagens e imaginários híbridos” (2012), surgiram novas propostas

classificatórias incluindo outras formas de arte⁸, assim: Oitava Arte – Fotografia (imagem); Nona arte – Quadrinhos (cor, palavra, imagem); Décima Arte – Jogos de Computador e de Vídeo (no mínimo integra as 1ª, 3ª, 4ª, 6ª, 9ª arte); Décima Primeira Arte – Arte digital (integra artes gráficas computadorizadas 2D, 3D e programação).

Voltando ao nosso objeto de estudo, é evidente que a leitura prazerosa, a beleza das imagens e a atração das narrativas das HQs são responsáveis pela popularidade entre os leitores desde o final do século XIX, quando os *comics strips*, ou tiras cômicas, publicados diariamente na imprensa americana, ultrapassaram as fronteiras do país. Popularização que é acompanhada por um igual distanciamento das universidades do fenômeno *comics*. Foi precisamente nos anos 60, como dissemos, que um grupo de intelectuais liderados por professores da Sorbonne começou a “esquadrinhar” os quadrinhos sob variados ângulos, com o objetivo de dar-lhes o status de arte, a nona arte.

Com a classificação, também vieram divergências, mas fato é que, para alguns estudiosos, como Vergueiro (2012) e Ramos (2009), os quadrinhos, que começaram como entretenimento simples, barato e de massa, evoluíram e se estabelecem hoje, definitivamente, como arte. E como arte se apresentam ao mundo e devem ser apresentados aos alunos, uma vez que todos os principais conceitos das artes plásticas estão embutidos nas páginas de uma HQ.

Cabe uma ressalva: embora as HQs impliquem a leitura, não é correto dizer que elas constituem uma forma literária. Quadrinhos são quadrinhos, garante Paulo Ramos no texto “A leitura dos quadrinhos” (2009). Pode parecer óbvia essa conclusão se pensarmos em HQs, como *A turma da Mônica* de Maurício de Sousa, ou quadrinhos de super-heróis da Marvel, facilmente encontrados nas bancas de revistas ou internet. Mas, quando se trata de publicações mais elaboradas como os clássicos literários transpostos para as HQs, as palavras de Paulo Ramos deixam de ser evidentes. E o que pode parecer simples, definir o que são as HQs – segundo uma definição corrente, textos verbais e visuais integrados, dispostos em pequenos quadros ou vinhetas, compondo uma narrativa – impõe ao teórico um esforço extra para compreender as suas particularidades.

Daniele Barbieri, no livro *As linguagens dos quadrinhos* (2017), ao tratar da narrativa, afirma que a ideia geralmente difundida de que a linguagem dos quadrinhos é a simples justaposição de palavras a imagens traz alguns questionamentos. Não é tão simples assim, como esperamos demonstrar durante este estudo. Para o autor, quadrinhos não são literatura por conter elementos verbais, pois os textos não vivem uma vida própria em seu interior. Enquanto na

⁸ Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/download/8218/9413>. Acesso em: 22 de outubro de 2018.

literatura as formas verbais apresentam uma vida autônoma, nos quadrinhos essas formas são somente o componente de um jogo bem mais amplo.

Ele ainda ressalta que a linguagem dos quadrinhos resulta não só das palavras por si mesmas, nem das imagens por si mesmas, mas de suas relações, que tanto acontecem no plano de microformas: modos de expressar certas coisas, de contar, de intercalar; como no plano das macroformas, que seriam as chamadas formas narrativas. Essa plasticidade potencial dos quadrinhos permite a eles se apropriarem de elementos narrativos típicos do texto literário, admitindo, por exemplo, a possibilidade da adaptação de contos ou de romances.

Esse parentesco ou diálogo foi o que permitiu Eisner, famoso e renomado quadrinhista norte-americano, englobar, sob a denominação de "Arte Sequencial", uma atividade artística composta por inúmeras produções ao longo da história, como a arte rupestre, os painéis em baixo-relevo em templos mesopotâmicos, as narrativas em papiros e paredes egípcias, as tapeçarias medievais, culminando com a nona arte moderna: os quadrinhos.

Antônio Luiz Cagnin, na obra *Os quadrinhos: linguagem e semiótica* (2014), propõe-nos um estudo abrangente da arte sequencial ao abordar a narrativa dos quadrinhos sob a perspectiva de Vladimir Propp. Este último, estruturalista russo que analisou os componentes básicos do enredo dos contos populares russos visando identificar os seus elementos narrativos mais simples e indivisíveis, revolucionou a teoria geral da narrativa. Sua apropriação por Cagnin permitiu compreender os elementos e a sua complexa interação nas HQs.

Cagnin, fazendo alusão a Thibault-Laulan, reafirma que diante da junção da imagem e da palavra, há duas atitudes por parte do leitor: a contemplativa e a ativa. A primeira leva o espectador a fruir esteticamente o que contempla; e a segunda, a identificar, compreender e decifrar. Segundo ele, nessas duas posturas do leitor, a semântica e a estética, estão inseridos os dois níveis de leitura: o denotativo, ou seja, aquilo que é mostrado, o significado básico das imagens sequenciais dos quadrinhos; e o conotativo, que emerge dos significados emocionais e sensoriais das conotações que, ao atribuir significados às histórias, acabam por constituir uma segunda mensagem. Tais posturas do leitor de quadrinhos acabam por envolvê-lo na narrativa.

Cabe ressaltar, então, que, se por um lado, o verbal tem amplo poder de representação no campo das ideias e dos conceitos, por outro, a imagem também é revestida da imensa riqueza da representação do real. A partir dessa compreensão, conforme aponta Cagnin, podemos afirmar que a imagem por si só já é uma narrativa, pois a ação, elemento fundamental da narração, possibilita deduzir e contar o que aconteceu antes e o que poderá acontecer depois daquele momento retratado.

Assim, a forma de leitura dos quadrinhos é sempre multimodal. Não basta o texto ou a imagem, mas a sua interação, inclusive com a materialidade das HQs (textura, cores, a correlação entre páginas [traços que se estendem de uma outra], etc.). Não podemos nos limitar ao texto ou ao enredo separadamente, tampouco enfocar apenas recursos de linguagem, linhas estéticas e estruturas narrativas. Pelo contrário, deve-se priorizar as possíveis significações que podem ser extraídas das suas complementariedades, possibilitando, assim, a ampliação dos níveis de leitura por seus leitores.

2.4 CLASSIFICAÇÃO DAS HQs

As HQs, conforme lembra Paulo Ramos (2010), podem ser definidas como um grande rótulo, ou como um hipergênero, termo utilizado por Maingueneau (2004; 2006) e Ramos (2010), já que compartilhariam diversos elementos de diferentes outros gêneros, como charge, cartum, tira e álbum ou romance gráfico (*graphic novel*), cada um com suas particularidades.

Para Barbieri (2017), no entanto, classificar as HQs como gênero é diferente da classificação por linguagens, e é preciso não confundir as duas coisas. Pode-se contar histórias relativas a muitos gêneros com a linguagem dos quadrinhos, e o mesmo gênero de história pode ser contado em muitas linguagens.

Para o autor, leitores atentos podem encontrar nos quadrinhos os ecos do estilo de muitos gêneros literários, isto é, determinadas convenções atreladas às expectativas de produção e leitura. De fato, são ecos dos modos de combinar as palavras e as frases que, independentemente do que nos dizem, reconhecemos como pertencentes ao gênero romântico, à história de detetive, à ficção científica e assim por diante. E como toda linguagem em rápida evolução, os quadrinhos se apropriaram dessas convenções de gênero e as aproveitaram, uma vez que, de acordo com a nossa perspectiva, são uma *linguagem*, não um gênero, são um ambiente em que se produzem e reproduzem discursos, e não um tipo de discurso.

Devido à multiplicidade de gêneros advindos das HQs, nosso estudo focalizará a tira, a revista em quadrinhos e os álbuns (*graphic novel*), estabelecendo as principais diferenças entre eles.

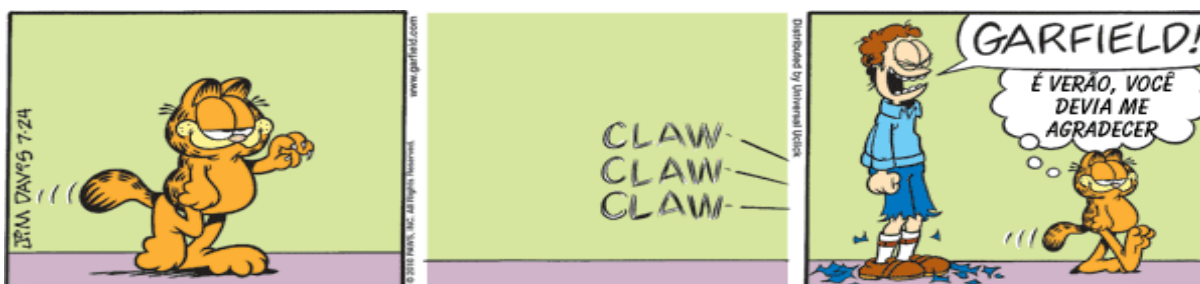
*** **

Atribuem-se ao gênero tira diferentes nomes: “tira”, “tira cômica”, “tira em quadrinhos”, “tira de quadrinhos”, “tirinha”, “tira de jornal”, “tira diária” e “tira jornalística”. Conforme Ramos (2009), essa falta de clareza de nomes para denominar o gênero decorre da falta de

conhecimento das características das histórias em quadrinhos e da multiplicidade de seus diferentes gêneros. As tiras são o gênero predominante nos jornais brasileiros.

Trata-se de uma narrativa curta, disposta em até quatro quadrinhos, com formato predominantemente retangular e horizontal. Os personagens podem ser fixos ou não, já que a característica principal do gênero é o desfecho inesperado, como *Garfield*, de Jim Davis, e *Hagar*, de Dick Browne, Figuras 1 e 2, respectivamente.

Figura 1 – Tirinha do Garfield



Fonte: tirinhasdogarfield.blogspot.com.br. Acesso em: 5 de dezembro de 2017.

Figura 2 – Hagar, o terrível



Fonte: planetatirinha.files.wordpress.com. Acesso em: 11 de dezembro de 2017.

A periodicidade da tira dependerá do veículo de publicação, podendo ser diária, semanal, mensal, trimestral e até anual. As revistas em quadrinhos, ou gibis, surgiram como brindes, contendo a compilação de tiras já publicadas. No Brasil, as primeiras revistas com material inédito foram publicadas somente na década de 1930. Com o surgimento das histórias de super-heróis, o gênero se tornou o mais popular e o mais lido entre os jovens e as crianças.

Passando às revistas em quadrinhos, um exemplo conhecido é a *Turma da Mônica*, grande sucesso entre o público infantil e juvenil. No ano de 2008, foi publicada a primeira aventura da *Turma da Mônica Jovem*, Figura 3, intitulada Eles cresceram.

Figura 3 – Capa da primeira edição da *Turma da Monica Jovem*

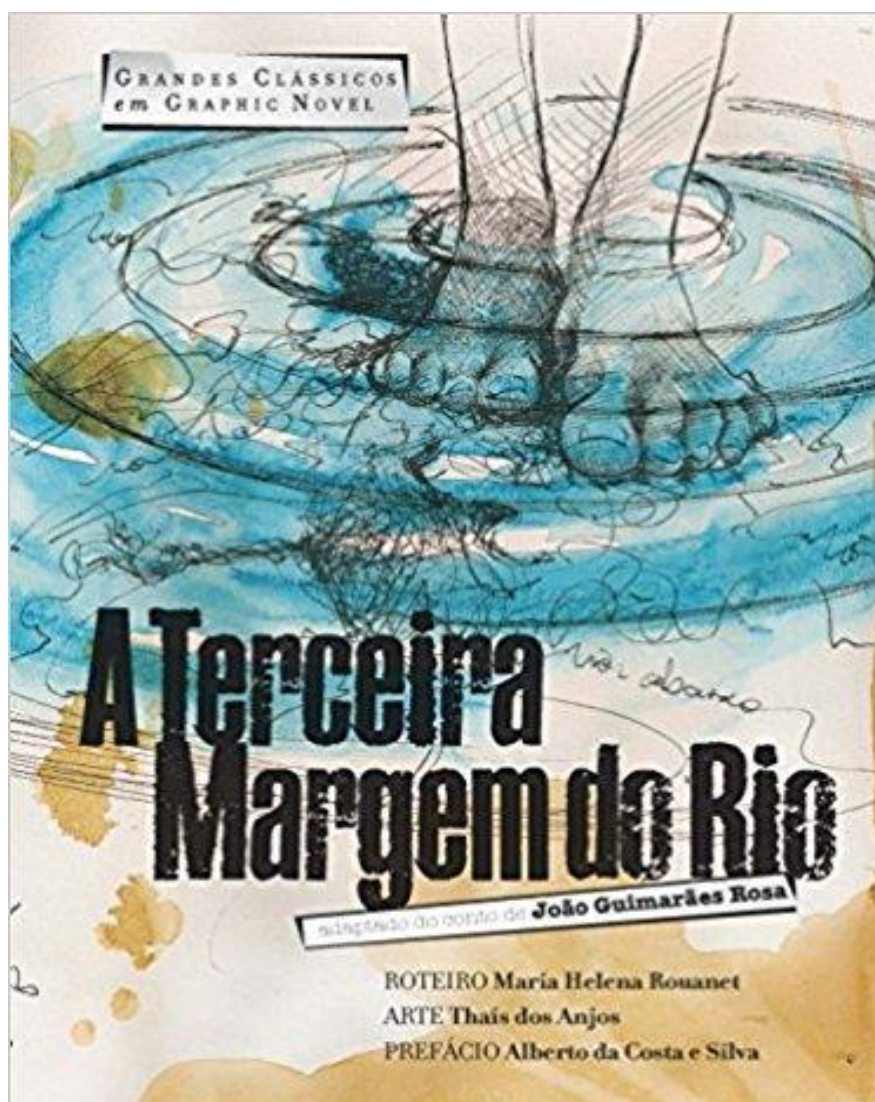


Fonte: <https://loja.panini.com.br/panini/produto/msp-turma-da-monica-jovem-volume-1-primeira-serie..> Acesso em: 15 de dezembro de 2017.

Os personagens da turma, desenhados com grandes olhos, agora adolescentes, aparecem em estilo mangá, nome dado à estética dos desenhos de quadrinhos japoneses, que são, invariavelmente, grandes almanaques.

Por último, o álbum difere da revista em quadrinhos por ser composto por histórias mais longas, produções mais elaboradas e voltadas ao público adulto. Para alguns estudiosos, com a disseminação da venda de quadrinhos em livrarias, as editoras são forçadas a investir em publicações mais luxuosas, com capas duras e papel de qualidade. Dentro dessa categoria de álbum, destacam-se as publicações no formato *graphic novel*, Figura 4, quadrinhos de maiores ambições artísticas e qualidade em comparação aos produtos padronizados que as grandes editoras apresentavam aos leitores de HQs.

Figura 4 – Capa da *graphic novel* A terceira margem do rio



Fonte: reprodução da capa do *graphic novel* baseado na obra de Guimarães Rosa, *A Terceira Margem do Rio*.

O termo *graphic novel* apareceu pela primeira vez nos Estados Unidos, nos anos de 1960. À época, o termo aludia a um conceito hipotético, surgido da necessidade de dissociar as publicações voltadas para o público adulto, portanto mais longas e complexas, daquela ideia, já disseminada e culturalmente aceita, de que HQs eram histórias destinadas às crianças e aos jovens, um produto descartável, barato.

A intenção de Eisner, responsável por popularizar o termo, era estabelecer uma diferença da sua obra *Um contrato com Deus* dos conhecidos *comics* que, segundo o autor, remetiam a temas infantis e juvenis. Antes de Eisner, foram várias as tentativas de nomenclatura: *visual novel*, *graphic album*, *comic novel*, e *novel-in-pictures* são exemplos de termos utilizados para tentar definir esse novo gênero das HQs. No entanto, o mérito da popularização do termo *graphic novel* coube a ele.

O termo *graphic novel* torna-se popular e, a partir dos anos 1980, passa a ser usado pelas grandes editoras para diferenciar a produção mais luxuosa de HQs dos outros quadrinhos vendidos nas bancas de revistas.

Constituindo uma exploração do potencial narrativo das HQs, as *graphic novel* são publicações mais extensas e desafiadoras que, ao longo do tempo, tiveram vários traços literários, dentre outras apropriações das mais variadas manifestações artísticas, incorporadas à sua linguagem quadrinhística.

Tanto os roteiros, que deixaram de ser vistos como uma forma linear de narrar e passaram a possuir maior profundidade narrativa, explorando sentidos, exigindo que a obra seja lida com mais atenção aos detalhes da narração, quanto a densidade narrativa, ou seja, a quantidade de informações transmitidas ao leitor em uma dada vinheta ou página, equivalente a muitas páginas ou volumes de um dado livro, chamaram a atenção para as especificidades e potencialidades desse novo gênero. Os autores de HQs, ao traduzirem uma obra literária ou mesmo ao retratar eventos cotidianos, encaram desafios parecidos aos dos escritores do texto verbal em prosa, pois precisam capturar os detalhes e a sutileza das atividades humanas e expressá-las em imagens e textos verbais finamente articulados.

Além disso, tal como na literatura, as *graphic novels* se preocupam em estabelecer um vínculo entre autor e leitor, levando quem lê a um envolvimento emocional com o jogo da narrativa. Utilizam, no entanto, recursos gráfico-visuais em articulação com a palavra, ocupando, agora, um espaço distinto daquele comumente observado na literatura.

A apropriação das formas literárias pela linguagem dos quadrinhos, que passa sempre por um regime de traduzibilidade e transformação, reforça, então, a ideia já defendida de as HQs não são uma forma literária, pois essa forma de arte é essencialmente uma atividade envolvendo potencialidades visuais, verbais e gráficas capazes de avançar, de entrelaçar, de dialogar com novos territórios sem perder suas características de HQs.

Ao considerar as HQs como material durante as aulas, é preciso que o educador tenha conhecimento não só dos elementos linguísticos, mas também dos elementos visuais e icônicos. É importante, ainda, que ele seja capaz de explorar as possibilidades de inserir o estudante no estudo, por meio da interação com a cultura, a história, a arte, a ludicidade e ou o idioma em seus preceitos norteadores, como nos lembra Ana Paula Rodrigues Ferro no texto “Clássicos literários adaptados para história em quadrinhos: um recurso para ensinar línguas e despertar para a leitura” (2016). Sobre esses aspectos falaremos a seguir.

2.5 ASPECTOS DA LINGUAGEM, DA NARRATIVA E DA ESTÉTICA NA LEITURA DOS QUADRINHOS:

Em todas as épocas temos exemplos de narrativas que foram vistas, lidas, ouvidas ou mesmo gestualizadas. As mais diversas artes estão há séculos narrando fatos e feitos. Tudo tem servido para contar, para comunicar: a dança, o teatro, a língua escrita ou falada e também as HQs. Estas, a exemplo de outros sistemas de imagens, em série ou sequência, comportam uma estrutura narrativa, como aponta Antonio Luiz Cagnin na obra *Os quadrinhos: um estudo abrangente da arte sequencial - linguagem e semiótica* (2014, p.178). Para o autor, as HQs são “um sistema narrativo formado de dois códigos de signos gráficos: a imagem, obtida pelos desenhos; e a linguagem escrita”. Tal definição, a nosso ver, abarca tanto os dois códigos que atuam para compor a linguagem, quanto o aspecto essencial dela que é o caráter narrativo. Embora caiba ressaltar que, tratando-se da leitura de quadrinhos, um aspecto complementa o outro.

Segundo Cagnin (2014), os quadrinhos devem ser estudados sob todos os aspectos e formas, pois são substância de expressão narrativa. Uma substância constituída por dois códigos: a imagem, signo visual analógico do código iconográfico, formado por figuras de pessoas, animais, objetos e cenário onde se desenrolam as ações da narrativa; e o texto, do código linguístico, representado pela palavra escrita dos balões, das legendas e do título pelo narrador. Reconhecer que dois códigos formam as histórias em quadrinhos, como sugere o autor, leva-nos a compreender a linguagem como qualquer meio sistemático de comunicar ideias ou sentimentos através de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais, iconográficos etc., inclusive em suas intercessões.

Em contrapartida, na obra *As linguagens dos quadrinhos*, Barbieri (2017) afirma que, no processo de comunicação, as linguagens tanto podem ser instrumentos, como podem ser ambientes. No papel de instrumentos, as linguagens funcionam como fundo, meio que utilizamos para comunicar o que pretendemos. Temos uma ideia a transmitir, utilizamos a linguagem para fazê-lo, temos outra ideia e de novo utilizamos a linguagem para comunicá-la e assim por diante.

No entanto, a linguagem também pode ser considerada um ambiente, já que é possível habitá-la, além, obviamente, de utilizá-la. Por exemplo: ao formamos uma ideia, em que linguagem a formamos? Sempre com palavras? E a ideia de uma pintura ou de um som? Daí a analogia feita por Barbieri com o ambiente. Por serem formadas apenas no interior de uma linguagem, ou de várias linguagens, todas as ideias nascem, habitam uma linguagem.

Considerando, então, a linguagem dos quadrinhos um ambiente, conforme proposta de Barbieri, ela não terá apenas as características de um instrumento utilizado para transmitir as ideias do texto literário, já que, como ambiente, uma linguagem pode ser modificada, transformada, traduzida, contaminada por outras linguagens, ampliando, assim, suas possibilidades significativas.

Permite-nos também afirmar que a linguagem dos quadrinhos, enquanto ambiente, não goza de absoluta autonomia, já que ela não é totalmente independente ao gerar uma forma de comunicação específica com o leitor, ao mesmo tempo em que não deixa de ter pontos em comum com outras linguagens (verbais, não verbais, audiovisuais etc.).

Partindo então da definição dada por Cagnin (2014), é possível criar universos complexos e contar histórias dos mais variados gêneros em um sistema de códigos criado por artistas, reconhecido e decifrado pelos leitores. Sistema que, no caso em questão, segundo Santos (2015), corresponde ao que Umberto Eco denominou semântica das HQs.

Ao se debruçar sobre os elementos que constituem uma HQ, Cagnin (2014), analisa tais elementos separadamente destacando a percepção visual, os contextos, as possibilidades de leitura da imagem, os meios expressivos (abrangendo os ângulos, planos), estilos e desenhos. Ele não o faz no sentido de separar um elemento do outro, mas no sentido de reafirmar como um precisa do outro na construção do sentido.

O autor afirma, então, que os pontos, linhas e desenhos nos quadrinhos não seriam outra coisa além de rabiscos e borrões não fossem as possibilidades que cada um tem de relacionar esses elementos com o seu repertório individual de conhecimentos, de capacidade perceptiva dos objetos, das pessoas, fatos, meio social, a fim de lhes dar um sentido e um significado.

Sendo assim, é necessário um aprendizado para a leitura da imagem, do desenho que, diferente da fotografia, devido à quase imediata identificação do signo, do referente e do sentido, não requer um aprendizado maior – embora a fotografia já seja, por si só, um recorte significativo do mundo e, portanto, balizada em determinada estética do olhar. Conforme Cagnin aponta, o desenho exige elaboração por parte do emissor e a preocupação de orientar a percepção do significado ou de produzir um significado desejável. Sendo que isso se dá de forma seletiva, já que tal seletividade perpassa a intenção do desenhista e as limitações do receptor.

O desenho, no momento de sua construção, ultrapassa o significado puramente denotativo para enriquecer-se de conotações diversas. Vem daí, segundo o autor, a maior diferença entre o desenho e a fotografia, por exemplo, já que o desenho é significativamente mais dirigido. Sua capacidade de representar não tem origem apenas na similaridade, mas em conhecimentos prévios pertencentes tanto ao autor, ao desenhar, quanto ao leitor, ao interpretar

os traços. Isso implica reiterar que o desenho é um código, um sistema de signos. Para Cagnin (2014), além da conotação e denotação, este código traz consigo o estilo próprio de cada desenhista. E como sua elaboração já é conotativa, a denotação exigirá maior aprendizagem.

Os autores de HQs vêm desenvolvendo seu trabalho de interação entre imagens e palavras, buscando uma hibridação bem-sucedida entre a ilustração e a prosa. Como resultado, há uma sobreposição de palavra e imagem que exige do leitor cada vez mais habilidades interpretativas visuais e verbais, conforme aponta Will Eisner (2015). As regências da arte (por exemplo, simetria, pincelada, cores) e as regências da literatura (enredo, gramática), ao se sobreporem mutuamente, tornam a leitura um ato de percepção estética e de esforço intelectual.

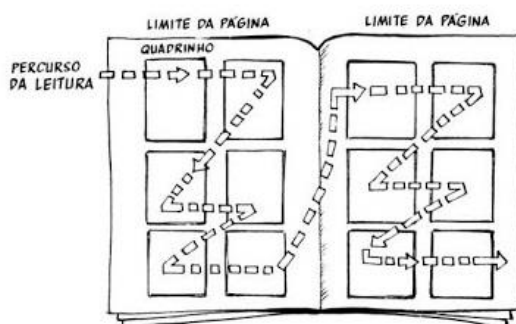
A isso, é somado outro aspecto que pode interferir na leitura dos quadrinhos: o contexto. Para Cagnin (2014), podem ser contextos intra, inter e extra icônicos. O primeiro contexto se relaciona com os diferentes elementos da imagem; o segundo envolve a relação entre as imagens associadas; o terceiro relaciona a imagem específica com elementos de natureza diversa, como o tempo, idade etc. Nesse sentido, um componente essencial nas narrativas de todos os tipos: a ideia de tempo, que pode ser vista de diversas formas nas HQs.

Quanto ao texto, sua forma de apresentação nos quadrinhos pode ocorrer nos vários tipos de balão, nas legendas, nas onomatopeias e no título.

Consideramos, nesse trabalho, o sistema ocidental ao nos referirmos à leitura de quadrinhos. Nele, a leitura das páginas de texto e de quadrinhos vai da esquerda para a direita, enquanto que a virada das páginas lidas se faz da direita para a esquerda.

De acordo com Cagnin, o quadrinho é a unidade mínima articulável da história e as sequências, unidades superiores, são formadas de quadrinhos dispostos usualmente em linhas ou tiras horizontais que vão de uma margem à outra da página. Da leitura do último quadrinho de uma tira, à direita, passa-se para o 1º quadrinho da tira seguinte, à esquerda, logo abaixo.

Figura 5 – Esquema de leitura modo ocidental

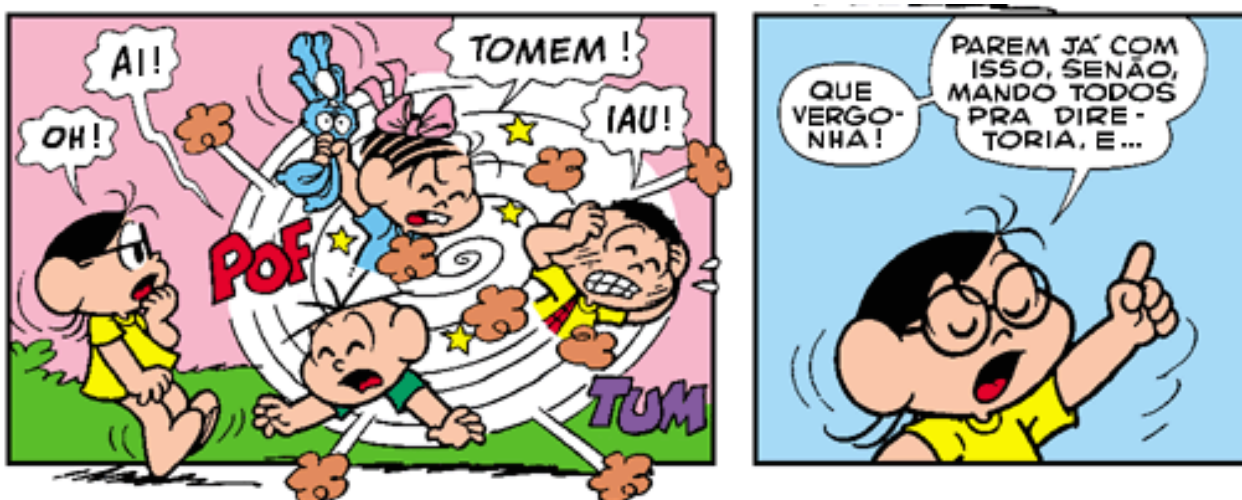


Fonte: EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista*, 2015, p.42.

A narrativa nos quadrinhos se estabelece a partir de uma série de imagens (desenhos normalmente, embora se possam utilizar fotos e pinturas) que, acompanhadas ou não por palavras, correspondem a um momento fixo do fluxo narrativo.

Cada momento expresso por meio de uma ilustração recebe o nome de vinheta que, quando circundado por linha, forma o requadro. Segundo Eisner, o propósito do requadro não é tanto estabelecer um limite, mas aumentar o envolvimento do leitor com a narrativa, de maneira semelhante a uma peça de teatro em que os atores interagem com o público em vez de simplesmente atuarem diante dele.

Figura 6 – Exemplo de requadro numa história da *Turma da Monica*



Fonte: www.turmadamonica.com.br. Acesso em: 14 de janeiro de 2018.

A forma de requadro pode sofrer alterações em função das necessidades narrativas. Indo desde o formato ondulado, que pode indicar, desde um sonho, exemplificado na Figura 7, a uma lembrança ou pensamento, conforme Figura 8; com pontas retas e ângulos sugerindo um acontecimento de impacto, como na Figura 9, até a ausência de linhas que dá ao ambiente onde se passa a história uma ideia de amplitude, de espaço infinito exemplificado pela Figura 10.

Figura 7 – Personagem Cebolinha sonhando



Fonte: www.turmadamonica.com.br. Acesso em: 14 janeiro de 2018.

Figura 8 – Requadro sugerindo lembrança ou pensamento



Fonte: EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista*, 2015, p. 49. Requadro em forma de nuvem indicando uma lembrança ou pensamento.

Figura 9 – Requadro sugerindo um acontecimento de impacto



Fonte: EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista*, 2015, p.49. O requadro é o vão da porta, informando ao leitor que a personagem se encontra em uma área pequena dentro de uma construção maior.

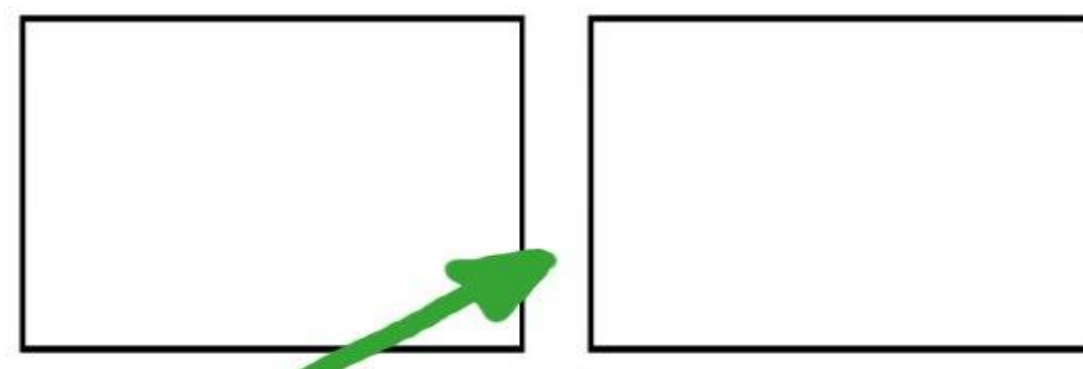
Figura 10 – Ausência de requadro



Fonte: EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista*, 2015, p. 49. A ausência de requadro tem a intenção de expressar espaço ilimitado

O espaço em branco entre as linhas do requadro, conforme a Figura 11, é denominado calha ou sarjeta. Essa distância entre as vinhetas se torna um campo propício para que a imaginação e subjetividade do leitor complete as elipses existentes entre uma vinheta e outra, acrescentando detalhes inexistentes nas imagens, mas reais no imaginário do público.

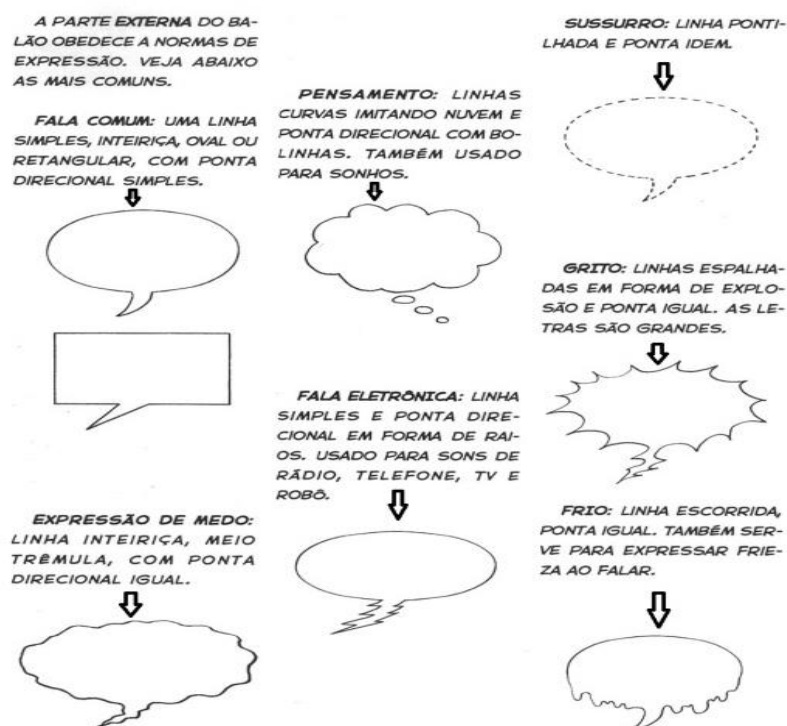
Figura 11 – Exemplo de calha ou sarjeta



Fonte: <http://bibileitura.blogspot.com/2015/11/o-que-sao-quadrinhos.html>. Acesso em: 30 de maio de 2018.

Um traço distintivo das HQs é o balão, convenção gráfica onde é inserida a fala ou pensamento das personagens. Ele é indicado por um signo de contorno, a linha que o envolve e pelo rabicho, o apêndice que se alonga para fora do balão e aponta para a cabeça do personagem que fala. Segundo Santos (2015), os balões não são uma novidade, pois são encontrados nas pinturas medievais. Eles viriam a acompanhar o humor gráfico muitos séculos depois. Existem vários tipos de balões, que assumem significados diferentes conforme a Figura 12 abaixo.

Figura 12 – Tipos de balões e seus significados



Fonte: mediatividades.wordpress.com/2013/06/12/identificando-os-baloos-e-onomatopeias-2/. Acesso em: 30 de maio de 2018.

Ao lado dos balões, temos ainda os recordatórios, que também têm a função de abrigar os textos, sejam eles de narração (passagem de tempo ou de espaço) ou de expressão da voz interior de uma personagem. São painéis normalmente retangulares e situados na parte superior das vinhetas e contêm informações necessárias para que o leitor compreenda a história e possa prosseguir com a leitura.

Segundo Santos (2015), o termo “recordatório”, em português, surgiu porque na primeira vinheta das tiras contínuas de aventura publicadas em jornais, eles eram usados para alojar a síntese da história daquele momento, servindo para trazer à memória dos leitores os fatos passados anteriormente. Em inglês recebem a denominação de *captions*.

O elemento verbal, as palavras que são inseridas em balões e recordatórios ganham novos significados dependendo do tamanho, estilo e das cores das fontes e das letras.

Outro recurso que se refere ao código verbal é a onomatopeia, utilizada para recriar sons em um produto cultural midiático e silencioso, convertendo-se em um elemento que complementa ou, em alguns casos, desprende-se e se destaca dos desenhos, ao ser estilizado, distorcido ou acrescido de cores conforme demonstram as Figuras 13 e 14.

Figura 13 – Exemplo de onomatopeia



Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/3621/calvin-e-seus-amigos>. Acesso em: 14 janeiro de 2018.

Figura 14 – Exemplo de onomatopeia em cores



Fonte: www.turmadamonica.com.br. Acesso em: 14 janeiro de 2018.

Para a leitura de quadrinhos, é importante, ainda, considerar as linhas cinéticas, traços, normalmente paralelos que indicam o movimento do personagem ou de algum objeto circunscrevendo uma ação (máquina acionada) ou sendo arremetido, conforme Figura 15.

Figura 15 – Exemplo de linha cinética



Fonte: <http://bibileitura.blogspot.com/2015/11/o-que-sao-quadrinhos.html>. Acesso em: 30 de maio de 2018.

Com o tempo, os artistas passaram a ir além das convenções estabelecidas por esses códigos dos quadrinhos. Novas formas de uso dos elementos semânticos estreitaram os laços entre a criatividade dos criadores e o entendimento do público leitor. Essas inovações passam, muitas vezes, pelo emprego de recursos metalinguísticos e intertextuais, o que exige um leitor preparado, alfabetizado em imagens.

Segundo Santos (2015), há três formas de inovar a linguagem consolidada: pelo exercício da metalinguagem, pela intertextualidade e pela metaficção.

Para Maingueneau, o conceito de intertextualidade remete tanto a uma propriedade constitutiva de todo o texto, como ao conjunto de relações explícitas ou implícitas que um texto mantém com outros textos nos quadrinhos. Partindo dessa premissa, Santos (2015) afirma que o exercício da metalinguagem se dá com a utilização de algum elemento da semântica dos quadrinhos, como o balão de fala na Figura 16 abaixo que lembra um guarda-chuva.

Figura 16 – Exemplo de metalinguagem nos quadrinhos



Fonte: www.turmadamonica.com.br. Acesso em: 14 janeiro de 2018.

Já a intertextualidade, para ele, consiste em citar, parodiar ou contracenar com personagens de outras histórias, como representada pela Figura 17.

Figura 17 – Exemplo de intertextualidade por paródia na *Turma da Mônica* e *Turma da Mônica Jovem*



Fonte: <https://quadrinhos.com/2014/11/28/quotista032/>. Acesso em: 14 janeiro de 2018.

A metaficção é um recurso usado na literatura que consiste em uma narrativa em que o personagem sabe de sua natureza de ser ficcional e dialoga com o autor (que muitas vezes está fora da história) ou que conhece ou descobre seu destino como parte da narrativa. Esse tipo de história exige um leitor preparado para entender não apenas a linguagem dos quadrinhos, mas também sua qualidade ficcional inter-relacional.

Assim, compreendemos que, ao estudarmos a linguagem dos quadrinhos, seja com o objetivo de tratar da sua história ou analisar o seu conteúdo independente de um ponto de vista social, cultural ou narrativo, concluímos que é impossível o desenvolvimento do estudo caso não se considerem suas características. As condições materiais desse suporte, como lembra Postema (2018), conseqüentemente, solicitam considerações sobre os elementos formais: as vinhetas, a

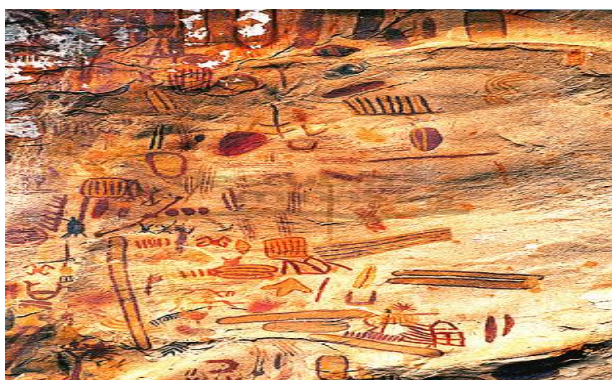
localização dos quadros e sarjetas, a forma e tamanho dos títulos e recordatórios os balões de fala e as próprias palavras utilizadas compõem um sistema em que um número de elementos trabalham em harmonia para criar um todo completo.

2.6. HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E LEITURA LITERÁRIA

Assim como a evolução do conhecimento, as narrativas gráficas e o ato de lê-las também mudaram no decorrer do tempo. Necessário é, para melhor compreensão da pesquisa, entender como essas mudanças influenciaram e influenciam o professor ainda hoje.

Logo, parece ser crucial entender que a imagem, como um sistema de significação, está presente desde os primórdios da humanidade, conforme nos lembra Valdomiro Vergueiro (2010), e a origem dos quadrinhos remonta à pintura rupestre, conforme Figura 18.

Figura 18 – Gruta do Janelão – Cavernas do Peruaçu-Januária /Minas Gerais



Fonte: fotografia de Henry Yun da Gruta do Janelão - Cavernas do Peruaçu, Januária MG. Disponível em: www.descubraminas.com.br/Turismo/DestinoFoto.aspx?destino=70. Acesso em: 22 de outubro de 2017.

Para facilitar a comunicação, o homem cria a escrita, uma das primeiras e mais antigas tecnologias utilizadas para conhecer-se a si mesmo e ao outro. À medida que se escrevia, novos modos e maneiras foram sendo incorporados ao modo de escrever e a escrita passou, então, a funcionar como elemento básico de comunicação. Com a invenção do alfabeto fonético foi possível, segundo Vergueiro (2010), ampliar as possibilidades de composição e de transmissão de mensagens e atingir um grau de comunicação que a imagem, isoladamente, não conseguia atingir.

É importante levar em consideração, no entanto, a ressalva de Vergueiro (2010) sobre o acesso à palavra escrita, que aconteceu de forma gradual e atingiu, a princípio, apenas as parcelas mais privilegiadas da população, o que garantiu que a imagem gráfica permanecesse como elemento essencial de comunicação na história da humanidade.

O surgimento da imprensa, no século XVI, possibilitou que a imagem continuasse a desempenhar seu papel, agora de forma a atingir um público ainda maior. A evolução da indústria tipográfica, no decorrer dos séculos XVII a XIX, deu espaço, no final do século XIX, para uma cultura mais massificada, ligada à reprodutibilidade. Nesse contexto, surgem nos Estados Unidos as HQs.

Cunhadas como cultura de massa, as HQs, por muito tempo, não tiveram espaço entre os críticos literários, conforme lembra Moacyr Cirne (2004), poeta, teórico da poesia, artista visual e professor, considerado o maior estudioso brasileiro das histórias em quadrinhos. Em *Quadrinhos, memória e realidade textual*, Cirne (2004) afirma que estudar quadrinhos só despertava nos acadêmicos algum tipo de interesse sociológico a partir de uma perspectiva cultural, que nem sempre era a adequada para a sua compreensão como discurso gráfico-narrativo visual. Devido a esse silêncio da Academia, afirma Vinícius da Silva Rodrigues em *Histórias em quadrinhos & ensino de literatura: por um projeto de formação de leitura menos “quadrado”* (2013, p.17), permanece o estranhamento ao falar em letramento visual utilizando HQs na sala de aula. Há o que parece ser uma tendência em substituir o termo “quadrinhos” por um rótulo que confira maior seriedade por parte da academia. A substituição do nome “quadrinhos” por *graphic novel*, por exemplo, não só sugere uma aversão, quanto a necessidade de demarcar certo *status*, culminando na separação entre os diferentes gêneros de quadrinhos, em especial quando são imprecisos como *graphic novel*, e no apagamento das especificidades da linguagem quadrinhística.

Entretanto, o que vemos são os quadrinhos ainda sendo restritos a desculpas para o ensino da escrita ou de conhecimentos gramaticais. Por mais que se tenham empreendido esforços na tentativa de ressaltar o seu valor na formação do leitor competente, na prática, ainda são notadas tímidas tentativas de mudança.

O papel das HQs na formação de leitores, no entanto, não é novidade, já que desde a educação infantil, as crianças são apresentadas ao mundo da leitura, graças, entre outras, às populares tirinhas da *Turma da Mônica*.

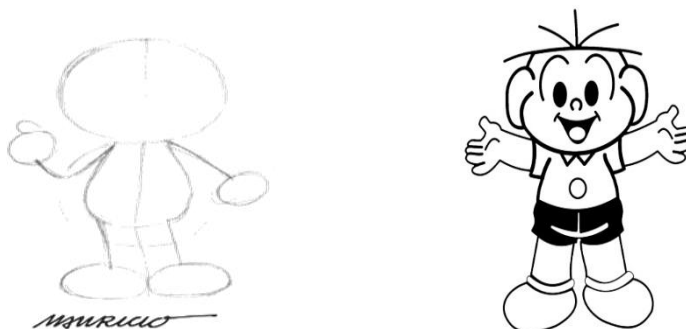
Essa afirmação é corroborada quando se pensa na utilização do gênero HQs nas salas de aula. Segundo Flávia Brocchetto Ramos e Berta Lúcia Tagliari Feba no texto “Leitura de Histórias em quadrinhos na sala de aula” (2011), trata-se de uma modalidade narrativa que, por um lado, seduz o público, principalmente o mirim e, por outro, é ignorado e até mesmo rejeitado pela escola por acreditar que se trata de um texto de fácil compreensão.

Esse tipo de leitura exige muitas habilidades do leitor, pois, ao conjugar duas linguagens, conforme Ramos e Feba (2011), as narrativas gráficas são consideradas textos multimodais.

Pressupõe-se que, para que o aluno consiga fazer associação entre os elementos vocabulares, visuais, espaciais, entre outros, torna-se necessário o estudo com os mesmos elementos da narrativa: personagens, enredo, sequência temporal, disposição dos recursos gráfico-visuais, título e sua relação com a história narrada, entre outros.

Não há dúvidas de que, para as referidas autoras, os leitores interagem e apreciam enredos da Disney ou *Turma da Mônica* e que as personagens das histórias citadas têm papéis fixos, cuja sequência fornece a totalidade da ação, o que provoca o divertimento dos leitores. O leitor da *Turma da Mônica* sabe que as histórias são curtas e nelas predomina o humor. As personagens, como é perceptível também na *Turma da Mônica Jovem*, mantêm suas peculiaridades ou marcas, como define Antônio Luiz Cagnin em *Os quadrinhos: um estudo abrangente da arte sequencial, linguagem e semiótica* (2014, p. 180). Todos os personagens da *Turma da Mônica* têm o mesmo formato da cabeça aos pés. Tal identificação das imagens por si só já é uma espécie de fio condutor da narrativa. Por não diferenciarem suficientemente o desenho das personagens ao longo da narração, a utilização de outros recursos da linguagem quadrinhística, independente da narrativa, sempre será lido com a marca caricata da personagem.

Figura 19 – Personagens da *Turma da Mônica*



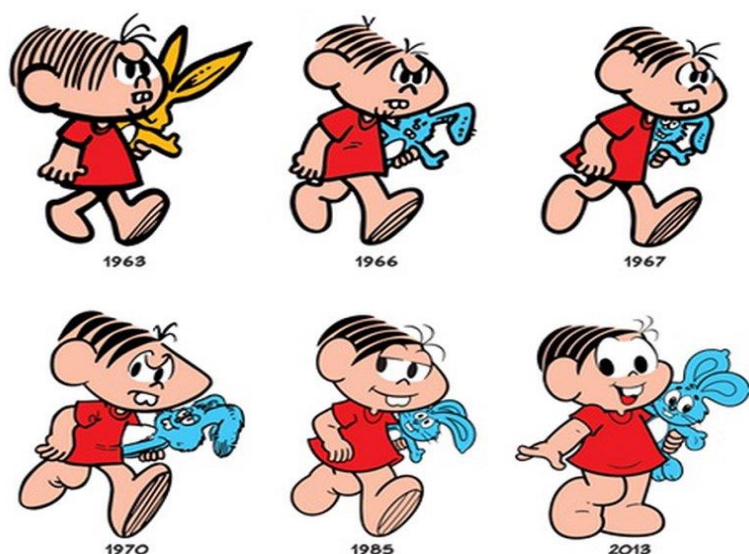
Fonte: <http://turmadamonica.uol.com.br/wp-content/uploads/2013/03/personagens.png> Acesso em: 5 de dezembro de 2017.

Maurício de Souza acrescentou a uma figura padrão às marcas distintivas físicas e psicológicas de cada personagem: o dente de coelho e a força física demonstrada pela Mônica; os cabelos em espeto do Cebolinha; o chapéu de palha do Chico Bento; Cascão não toma banho; Magali é gulosa etc.

Embora essas personagens estejam sendo renovadas de tempos em tempos, conforme Figuras 20 e 21, ainda assim essas marcas limitam o significado.

Assim, essa é nossa proposta, o aluno do Ensino Fundamental deve ter contato com enredos de HQs que não sejam tão previsíveis como os da *Turma da Mônica* ou dos *Clássicos Disney*.

Figura 20 – Mônica, personagem da *Turma da Mônica*, no decorrer do tempo



Fonte: www.dm.com.br/cultura/2016/03/parabens-monica.html. Acesso em: 5 de dezembro de 2017.

Figura 21 – *Turma da Mônica Jovem*



Fonte: <http://botecodeoa.blogspot.com.br/2015/05/turma-da-monica-jovem-comparacao-das.html>. Acesso em: 11 de dezembro de 2017.

Como exemplo, temos a personagem Magali, Figuras 22 e 23, que nas HQs, mesmo aquelas que fazem referência aos clássicos literários, independente de qual papel assuma, sempre prevalecerá sua característica de comilona. Comprovamos essa afirmação, quando analisamos a Figura 24, da *Turma da Mônica Jovem*.

Figura 22 – Magali, personagem da *Turma da Mônica*, como Chapeuzinho Vermelho



Fonte: <http://arquivosturmadamonica.blogspot.com.br/2014/03/capa-da-semana-magali-n-18.html>. Acesso em: 5 de dezembro de 2017.

Figura 23 – Magali, personagem gulosa da *Turma da Mônica*



Fonte: <http://arquivosturmadamonica.blogspot.com.br/2014/03/capa-da-semana-magali-n-18.html>. Acesso em: 5 de dezembro de 2017.

Figura 24 – Personagem Mônica, apresenta mesmas características ainda que a história seja uma adaptação do



clássico *Alice no País das Maravilhas*

Fonte: SOUSA, Maurício de. *Turma da Mônica jovem no País das Maravilhas*. Parte I, 21. ed., 2010, p. 24.

Talvez seja esse um dos motivos de muitos considerarem a leitura dos quadrinhos fácil e ignorarem o poderoso recurso que pode ser seu uso na sala de aula como estratégia pedagógica. Para isso, é preciso que na sala de aula seja propiciada a leitura sistemática dos quadrinhos sempre que possível.

Uma boa maneira de começar é explorar o diálogo entre os quadrinhos e outros tipos de arte buscando os aspectos que as aproximam e as distinguem de outras linguagens, como, por exemplo, com a literatura escrita. Os quadrinhos diferem da literatura por usarem também imagens, frequentemente na forma de quadros nas páginas, estabelecendo outro tipo de processo de significação. O mesmo se dá com o cinema. Ambos, os quadrinhos e o filme, contam histórias e usam imagens, porém, diferem no fato de as imagens existirem simultaneamente, separadas apenas pelo espaço (a tela) e substituídas ao longo do tempo.

Desse modo, abordar os aspectos da linguagem visual dos quadrinhos no ensino permite ao aluno criar ou recriar o significado a partir dos fragmentos e lacunas deixadas. E, ao conectar esses fragmentos, o leitor envolve diversos e diferentes tipos de leitura, em que apenas uma segundo Postema (2018) é a leitura de palavras. Os muitos elementos presentes na linguagem quadrinhística exigem do leitor diferentes formas de decodificação e compreensão em cada nível. O ato de ler quadrinhos, atenta e criticamente, demanda do leitor a capacidade de extrair as informações presentes no texto visual, mas também em suas lacunas, espaços e, principalmente, interações. Essa prática desnaturaliza determinado tipo de leitura superficial e mostra os sofisticados processos de significação feitos pelo leitor para compreensão da leitura das HQs.

Figura 25 – *Graphic novel*



Fonte: reprodução do *graphic novel* *Grande Sertão: veredas*, arte de Rodrigo Rosa e roteiro de Eloar Guazelli, 2014, p. 95.

Conforme Donis A. Dondis no prefácio da obra *Sintaxe da linguagem visual* (2007), a força cultural e universal do cinema, da fotografia e da televisão, na configuração da autoimagem do homem, dá a medida da urgência do ensino de alfabetismo visual, tanto para os comunicadores quanto para aqueles aos quais a comunicação se dirige. Em 1935, a autora Moholy-Nagy, citada por Donis A. Dondis, dizia que os iletrados do futuro vão ignorar tanto o uso da caneta quanto o da câmera. Temos visto o impacto da comunicação universal por meio de imagens e também o aumento do analfabetismo visual.

A exemplo da alfabetização verbal e escrita que, em nossa sociedade, ainda não foi atingida plenamente, a alfabetização visual simples ou complexa também não foi. Uma pessoa alfabetizada visualmente é capaz de ver algo além do simples, enxergar, preencher lacunas e

compreender os significados de uma ou mais imagens. Da mesma forma que na alfabetização verbal, a visual também possui níveis de dificuldade e de excelência.

Em uma sociedade que valoriza tanto a imagem como a atual, o que ainda se observa é uma grande lacuna quanto ao ensino de como ler imagens. Por isso a urgência em se ensinar a ler imagens, pois, segundo Donis A. Dondis (2007), o modo visual constitui todo um corpo de dados que, como a linguagem, pode ser usado para compor e para compreender mensagens em diversos níveis de utilidade, desde o puramente funcional até os mais elevados domínios da expressão artística. E, sendo um corpo de dados constituído de partes, um grupo de unidades determinadas por outras unidades, cujo significado, em conjunto, é uma função do significado das partes; é possível determinar o nível da leitura de imagens por meio de provas, de exercícios, de observações e, finalmente, por meio das relações entre todos os níveis da expressão visual e todas as características das artes visuais e de seu "significado" sem centralizar-se em apenas um aspecto.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo aborda os aspectos metodológicos adotados para o desenvolvimento do estudo. Nesse sentido, inicialmente, são descritos a pesquisa-ação, a metodologia e as técnicas de obtenção de dados da proposta de intervenção. Esta proposta contemplou a dificuldade dos alunos participantes em ler e interpretar bem textos que envolvessem a linguagem quadrinhística. Posteriormente, o capítulo apresenta ainda a descrição do universo da pesquisa, a escola, a comunidade escolar, os sujeitos da pesquisa e a análise de algumas das perguntas do questionário inicial.

3.1 PESQUISA-AÇÃO, METODOLOGIA E TÉCNICAS DE OBTENÇÃO DE DADOS

Este subcapítulo aborda os procedimentos metodológicos utilizados durante a realização da pesquisa. Inicialmente, apresentamos uma breve exposição acerca das teorias que embasaram metodologicamente o estudo; em seguida, expusemos informações contextualizando o universo da pesquisa, bem como informações etnográficas acerca dos seus participantes; por fim, descrevemos as atividades desenvolvidas durante a fase diagnóstica e de intervenção.

A partir das informações obtidas por meio do questionário aplicado, esta pesquisa apontou para aspectos da realidade social dos participantes, de modo a contribuir para a implementação da pesquisa-ação. O questionário, assim como a atividade diagnóstica, auxiliou na definição de estratégias de intervenção para o desenvolvimento do aprendizado dos alunos. Na sequência, descrevemos os aspectos metodológicos aqui adotados.

Pesquisa-ação, nas palavras de Michel Thiollent em seu livro *Metodologia da Pesquisa-ação*, é uma “linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação” (2000, p. 7). Em nossa pesquisa, utilizamos a pesquisa-ação como forma de investigação, já que, ainda segundo Michel Thiollent, dessa forma “[...] os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico” (2000, p. 75).

Método pode ser definido, de acordo com Antônio Carlos Gil em *Métodos e técnicas de pesquisa social* como “o caminho para se chegar a determinado fim” e método científico como “o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento” (2008, p. 08).

Os métodos fornecem as bases lógicas da investigação e se dividem em: dedutivo, indutivo, hipotético-dedutivo, dialético e fenomenológico (GIL, 2008).

O método eleito para levar adiante a investigação foi o fenomenológico, preconizado por Edmund Husserl, não sendo este nem dedutivo nem indutivo. Tem como foco a descrição direta

da experiência tal como ela é. A realidade é construída socialmente (parte-se do eu e das relações com as pessoas) e entendida como o compreendido, o interpretado, o comunicado. E, segundo Gil, “o que interessa ao pesquisador não é o mundo que existe, nem o conceito subjetivo, nem uma atividade do sujeito, mas sim o modo como o conhecimento do mundo se dá, tem lugar, se realiza para cada pessoa” (2008, p. 100). A realidade, então, não é única. Será tantas quantas forem as suas interpretações e comunicações e o sujeito/ator é reconhecidamente importante no processo de construção do conhecimento, sendo ele o objeto do conhecimento.

A observação subsidiou todo o processo da pesquisa-ação, constituindo-se como elemento fundamental para a pesquisa, partindo da formulação do problema, perpassando todas as fases da pesquisa-ação até a interpretação dos dados obtidos. “A observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano” (GIL, 2008, p. 100).

Conforme Gil, segundo os meios utilizados e o grau de participação, a observação pode ser estruturada ou não estruturada e participante ou não participante, respectivamente. A observação participante pode ter as seguintes classificações: a) observação simples; b) observação participante e c) observação sistemática (2008, p. 101).

Nesta pesquisa será utilizada a observação participante, uma vez que professor-pesquisador-observador tem participação real e conhecimento da vida do grupo pesquisado, sendo membro do grupo – até certo ponto.

Já o percurso metodológico será quanti-qualitativo. Os dados são obtidos através de um questionário, traduzidos em números (quantitativamente) e, posteriormente, são relacionados aos sujeitos, tendo o foco principal em todo o processo de desenvolvimento do projeto (qualitativamente).

As pesquisas qualitativa e quantitativa se complementam, uma não substitui a outra. A pesquisa qualitativa é exploratória. Nela os entrevistados são estimulados a pensar e falar de modo livre sobre algum tema, objeto ou conceito e fazem emergir aspectos subjetivos, atingindo motivações não conscientes de modo espontâneo. O número de entrevistados é pequeno e não há preocupação em fornecer resultados para a população.

Nas pesquisas quantitativas, são apuradas opiniões e atitudes que estão explícitas e conscientes nos entrevistados através de instrumentos padronizados, como os questionários. Estes são utilizados quando se sabe exatamente que perguntas fazer e quais objetivos atingir. Elas testam precisamente as hipóteses levantadas na pesquisa e os índices levantados podem ser comparados com outros. Nesse tipo de pesquisa, os resultados são projetados para a população

representada, além de exigir um número maior de entrevistados, para se garantir maior precisão dos resultados.

Segundo Gil (2008), a pesquisa-ação é caracterizada tanto pelo envolvimento do pesquisador quanto dos participantes da pesquisa. Thiollent define a pesquisa-ação da seguinte forma:

[...] Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1985, p. 14 citado por GIL, 2008, p. 30).

A pesquisa-ação é um importante instrumento para os professores repensarem a prática pedagógica, de forma a intervirem na prática educativa, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem. A presente pesquisa se orienta metodologicamente pela pesquisa-ação, uma vez que o problema envolve práticas educativas, a saber, o letramento visual através dos quadrinhos no Ensino Fundamental e a busca por soluções, por meio de teorias e da prática pedagógica, considerando o pesquisador como mediador e os indivíduos participantes.

Em relação aos objetivos pretendidos, esta pesquisa foi de natureza exploratória, utilizando-se de técnicas diretas (pesquisa de campo) e indiretas (pesquisa documental e bibliográfica) para a obtenção de dados. O instrumento de obtenção dos dados referentes aos hábitos e atitudes dos alunos se constituiu de um questionário com questões, abertas e fechadas, que permitiram ao aluno expor suas opiniões e sugestões sobre o assunto analisado.

Esta pesquisa de natureza exploratória foi desenvolvida na área educacional e contém as seguintes fases: observação e levantamento das necessidades, pesquisa preliminar, que consiste na revisão bibliográfica; definição de um problema; levantamento das possíveis hipóteses, dos objetivos e das justificativas; coleta de dados para análise e diagnóstico; implementação e desenvolvimento do plano de ação; avaliação do plano de intervenção; e, por fim, considerações finais sobre a pesquisa realizada.

No que se refere às técnicas de pesquisa, Lakatos e Marcone (2003, p. 174) postulam que “técnica é um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática. Toda ciência utiliza inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos”. Portanto, esta pesquisa se pauta em tais orientações a fim de atingir o resultado pretendido.

3.2 O UNIVERSO DA PESQUISA

Nessa etapa, abordamos algumas informações acerca do município de Januária (MG), da escola e dos alunos participantes que compõem o universo da pesquisa. O estudo foi desenvolvido na Escola Estadual Caio Martins, com os alunos da turma do 7º ano (2017), localizada na Alameda Coronel José de Almeida, s/nº, na Fazenda Barra, na cidade de Januária.

O município de Januária (FIGURA 26), localizado na região norte do estado de Minas Gerais, conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), contava, em 2018, com uma população estimada em 67.628 habitantes. Posicionada ao lado esquerdo do rio São Francisco, completou, em sete de outubro de 2018, 158 anos de emancipação político-administrativa.

Figura 26 – Mapa do município de Januária

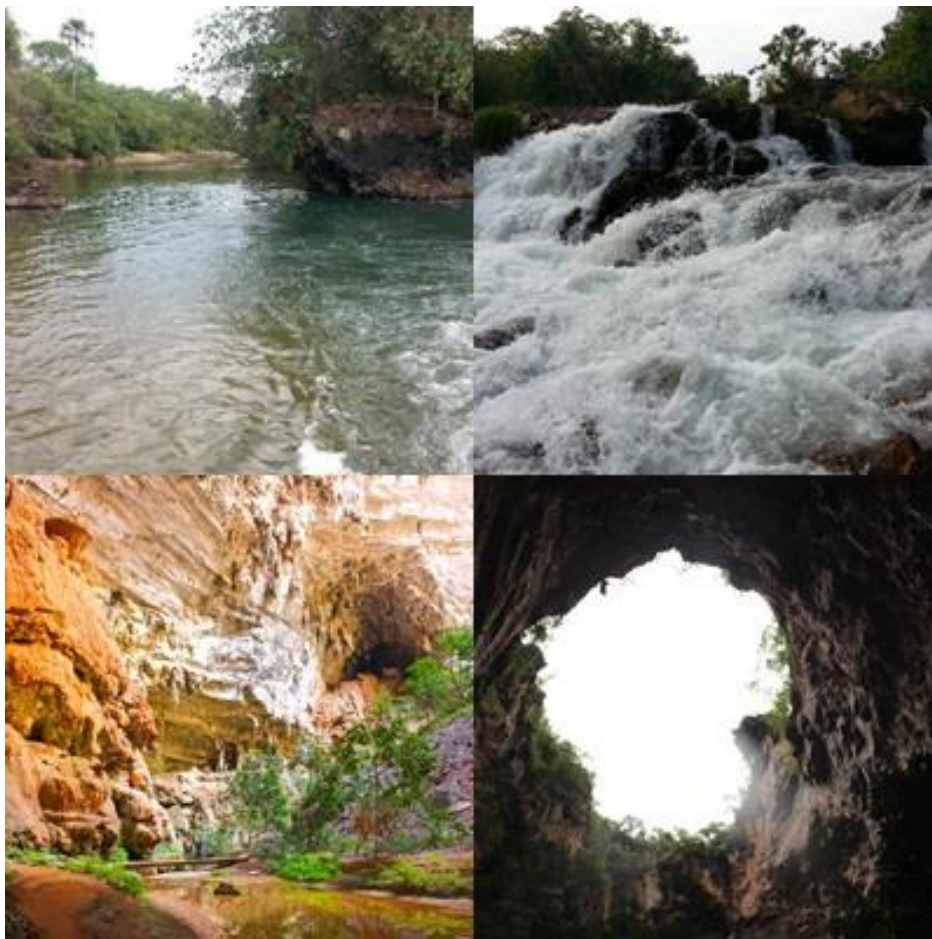


Fonte: <http://blogdobanu.blogspot.com/>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2019.

Devido a sua extensão territorial, de 6.661,591 km², o município possui, conforme figura 27, alguns pontos turísticos ainda pouco explorados, como o Balneário do rio Pandeiros e o Parque Nacional Cavernas do Peruaçu. A economia é baseada na agricultura, na pecuária e em serviços. É considerada cidade-polo da microrregião do alto médio São Francisco, ocupando a

54ª posição de maior cidade do estado de Minas. O clima oscila entre o tropical e o semiárido; a vegetação que ali predomina é o cerrado, com transição para a caatinga.

Figura 27 – Pontos turísticos do município de Januária



Fonte: acervo pessoal.

Atualmente conta com quatorze escolas da rede estadual de ensino; nove escolas municipais, incluindo o atendimento à educação infantil; duas escolas particulares; duas escolas técnicas; cinco instituições que oferecem o ensino superior, incluindo o campus avançado da Unimontes e o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG).

No tocante ao aspecto cultural, a cidade é rica em manifestações culturais, como as festas tradicionais, incluindo os reis e as danças típicas (Reis dos Temerosos, Terno das Ciganas, Reis de Boi, a festa de Santa Cruz, a Cavallhada), o artesanato, o folclore, entre outros, conforme enumera Vera Lúcia Matos em *Januária no tempo e no espaço* (1990).

Figura 28 – Artesanato e manifestações culturais da cidade de Januária



Fonte: acervo pessoal.

A cidade conta também com a Academia Januarense de Letras “Jove da Mata”, fundada em 31 de maio de 2014, cujos princípios norteadores são a preservação e a divulgação da arte e da cultura januarense.

3.3 A ESCOLA ESTADUAL CAIO MARTINS

A Escola Estadual Caio Martins está situada na Alameda Coronel Almeida, s/n, conhecida também como Fazenda Barra, Centro, na cidade de Januária, Norte de Minas Gerais. Contribui com a educação há 53 anos, tendo passado por transformações bruscas em relação ao número e ao perfil do aluno atendido.

Figura 29 – Fachada da Escola Estadual Caio Martins



Fonte: acervo pessoal.

A Figura 29 mostra a fachada do prédio escolar que apresenta a seguinte arquitetura: oito salas de aula, quatro sanitários masculinos, quatro femininos, secretaria, diretoria, cantina, sala de mecanografia, depósito para armazenar merenda, sala para professores com dois sanitários, biblioteca, sala da supervisão pedagógica, laboratório de informática, depósito para material de limpeza e pátio coberto.

Quanto ao alunado atendido, cabe ressaltar alguns pontos para melhor compreensão da proposta deste estudo. Segundo o histórico da escola, disponível na proposta pedagógica, a referida instituição tem seu percurso ligado ao de Januária, isto é, ao Centro de Treinamento de Jovens Líderes Rurais, pertencente à rede das Escolas Caio Martins da Polícia Militar. Em janeiro de 1948, era instalada na Fazenda Santa Tereza, município de Esmeraldas, a Granja-Escola. De acordo com o seu fundador, deputado Manoel de Almeida, a denominação Caio Martins foi inspiração de momento, devido ao desastre na Serra da Mantiqueira com um escoteiro chamado Caio Martins que provou coragem e amor ao próximo recusando socorro a si próprio, dando preferência aos outros feridos. Aos 14 de junho de 1956, instala-se o Centro de Treinamento de Jovens Líderes Rurais de Januária, ao tempo em que alia ao seu funcionamento às escolas combinadas na Barra, na sede do Município de Januária, sob única direção: a professora Elzita Gasparino Pimenta, diretora de 1956 a 1975. O Decreto nº 9.777 de 17 de maio de 1966, publicado em MG de 18 de maio de 1966, transforma, então, em Escolas Reunidas,

com a denominação de “Caio Martins”, as Escolas combinadas da Barra, Centro de Treinamento de Jovens Líderes Rurais, no Município de Januária. Com a transformação das Escolas Caio Martins da Polícia Militar em Fundação Educacional “Caio Martins” – FUCAM, pela lei Estadual nº 6.514 de 10/12/74, (modificada pela lei Estadual nº 7.094, de 05/10/77) foram desmembradas as direções da Escola Estadual e do Centro de treinamento. Desde sua criação oferecia a seguinte modalidade de ensino: Ensino de 1ª a 4ª série e pela Resolução nº 4.068, publicada em Minas Gerais de 09 de março de 1982 pag. 15 col. 02, recebeu autorização para extensão gradual de series, de 5ª a 8ª série. Os alunos que concluíam a 4ª ou 8ª série, em sua maioria, retornavam à zona rural. No entanto, com o passar dos anos, seu sistema de internato começou a ser questionado pelo Ministério Público Estadual, o que culminou em seu reordenamento a partir de 2015. Neste período, a escola começou também a receber, via decisão judicial, alunos que cumpriam medidas socioeducativas oriundos das mais diversas regiões do município e de municípios circunvizinhos.

A chegada desses alunos trouxe muitas dificuldades aos professores e à equipe pedagógica, que não receberam uma capacitação específica para atendê-los, culminando no que seriam os anos mais difíceis da escola, pois, em razão do atendimento à ordem judicial e do baixo aproveitamento dos alunos recebidos, a procura e efetivação de novas matrículas começou a diminuir, conforme apontam os dados do Educacenso na tabela a seguir:

Tabela 1 – Escola Estadual Caio Martins: matrículas iniciais e finais

Ano	Nº de matrículas iniciais	Nº de matrículas finais
2011	403	376
2012	358	330
2013	310	258
2014	220	156
2015	201	183
2016	131	119
2017	117	113

Fonte: Educacenso.

Agressões físicas e verbais, furtos, desobediência às normas e indisciplina passaram a fazer parte do cotidiano escolar. Os poucos alunos que permaneceram na escola, em sua grande maioria, eram indisciplinados e com grande dificuldade de aprendizagem.

A fim de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, a biblioteca escolar se tornou imprescindível. No período de 2011 a 2013, enquanto o número de matrículas diminuía, em meio ao caos gerado pela nova realidade do alunado escolar, principalmente pelas dificuldades de leitura e escrita dos alunos, bem como pela falta de perspectiva quanto à aprendizagem, os projetos que incentivavam a leitura dos mais diversos tipos de gibis ganhavam cada vez mais leitores.

Segundo os dados do livro de empréstimos da biblioteca no período de 2011 a 2013, é possível observar que a leitura estava entre as atividades preferidas dos alunos. Conforme tabela a seguir.

Tabela 2 – Registro de empréstimos da biblioteca Nilza Borges da Escola Estadual Caio Martins

Ano	Livros	Gibis
2011	238	1135
2012	466	1396
2013	323	1710

Fonte: Livro de registros Biblioteca Escolar.

Dentre os projetos desenvolvidos pela escola destacamos, para melhor compreensão da proposta de intervenção, o “Pratique Leitura”, criado em 2006 pela bibliotecária da escola, professora de português em ajustamento funcional⁹, projeto ainda ativo. Este deu origem a outros, como: “Vi, Li e gostei”, “Armadilhas literárias” e “Tiras a gosto”, todos envolvendo a leitura literária e a leitura de revistas em quadrinhos.

O acervo de revistas em quadrinhos foi construído pela bibliotecária através da venda de chupa-chupa, marcadores e canetas personalizadas. Toda a renda era revertida para aquisição de revistinhas. Atualmente, a escola conta com mais de 2000 revistinhas, entre elas coleções completas da *Turma da Mônica Jovem*, *Tex*, *Saiba Mais* e *Clássicos Disney*.

⁹ Ajustamento funcional segundo o Art. 2º da resolução Seplag, nº 61 de 15 de dezembro de 2013 do estado de MG é a atribuição ao servidor de atividades e responsabilidades compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade física ou mental, verificada em avaliação pericial, sem alteração de seu cargo, podendo ser temporário ou permanente.

A partir de 2014, os projetos, antes executados apenas pela bibliotecária, passaram a contar com a participação mais efetiva das professoras de português. Durante esse ano foram realizados, em parceria com o PIBID Interdisciplinar da Letras e da Educação Física da Unimontes, o “Leitura em Movimento”, que consistia na realização de atividades culturais, envolvendo prática de leitura na praça principal da cidade e, também, o primeiro “Encontro de apaixonados por gibi”, atividade articulada com outras escolas estaduais e que tinha como objetivo a recepção dos visitantes pelos alunos da escola para um momento de leitura e dramatização de textos literários.

No ano de 2015, foram desenvolvidos, também em parceria com o PIBID, o “Lendo na Praça”, o “2º Encontro de apaixonados por gibi” e o “Gibiajando”, que consistia em visitas dos alunos leitores a escolas da zona rural. Nessas visitas, os alunos levavam parte do acervo das revistas em quadrinhos para escolas que não possuíam biblioteca, visando à democratização do acesso ao acervo, principalmente de gibis. Em 2017, além dos projetos já realizados, aconteceu o “Lendo enquanto espera”, em parceria com a agência local do banco do Brasil.

Entre 2015 e 2016, ocorreu o fim do internato e os discentes internos matriculados na escola tiveram que retornar para suas casas, em atendimento à legislação em vigor, desde que em suas regiões já existissem escolas ou transporte escolar que permitissem a continuação dos estudos e a convivência com o núcleo familiar.

Tal fato, acrescentado à difícil localização da escola, uma fazenda, afastada da região central da cidade, culminou com a diminuição do número de alunos matriculados. Como a escola recebia alunos oriundos da zona rural do município, falta de estudantes não era um problema. A saída dos internos deixou a escola sem demanda para atender as vagas ociosas.

Nota-se, no entanto, que mesmo diminuindo consideravelmente o número de alunos, o registro de empréstimos da biblioteca aponta que a leitura de livros e gibis se mantinha. Em 2014, por exemplo, a escola teve 220 alunos matriculados, sendo, conforme aponta a tabela 3, o número de livros lidos 1124 e de gibis 1893. No ano de 2015, o número de alunos matriculados foi de 201 alunos, no período foram lidos 1064 livros e 1320 gibis. Em 2015, embora o número de matrículas tenha sido reduzido em mais de 40%, 131 alunos em 2016, e mais de 45% em 2017, o interesse por gibis e livros aumentou.

Tabela 3 – Registros de empréstimos de livros e gibis

Ano	Livros	Gibis
2014	1124	1893
2015	1064	1320
2016	665	1047
2017	633	1258

Fonte: Livro de registros Biblioteca Escolar.

A participação efetiva das professoras de língua portuguesa, a partir de 2014, proporcionou um maior envolvimento das outras disciplinas, bem como dos alunos da escola, e os projetos passaram a assumir um caráter mais interdisciplinar, já que diferentes áreas do conhecimento foram envolvidas nas realizações.

Os objetivos também mudaram e passaram a se pautar no protagonismo social juvenil e no compromisso de favorecer o desenvolvimento das estruturas intelectuais e a formação da personalidade ética, ou seja, da integração dos valores morais à identidade do indivíduo.

Naquele ano, foi desenvolvido também o projeto “Nossa escola, nossa história” que tinha por objetivo geral:

Proporcionar a realização de uma sequência de atividades interdisciplinares, e significativas que desenvolvam capacidades e competências individuais, despertando o interesse em aprender e pesquisar, melhorando a disciplina e a qualidade das relações entre professor/aluno; aluno/aluno; aluno/escola, comunidade/escola visando à mobilização dos mesmos para o resgate e registro das memórias de diversas formas, contribuindo assim para o fortalecimento da identidade da Escola Estadual Caio Martins e de seus protagonistas (Projeto *Nossa escola, nossa história*)

A execução de tais projetos, focando no protagonismo dos alunos, foi responsável pelo ensino de regras e normas, resultando em uma diminuição dos casos de indisciplina, agressão verbal, física e depredação do patrimônio público.

Para participar dos projetos era necessário que o aluno lesse e compreendesse o que lia. Era imprescindível que o protagonismo social dos alunos fosse o centro das atenções. Consequentemente o trabalho com a leitura passou a ser acompanhado mais de perto.

Pressupondo, assim, a necessidade de uma relação dinâmica entre formação, conhecimento, participação, responsabilização e criatividade como mecanismos que fortalecem a

educação e viabilizam uma cidadania ética e responsável, voltada para a valorização das expressões juvenis, foram oportunizados aos alunos momentos diferentes dos vivenciados cotidianamente em sala de aula. O objetivo em vista é o desenvolvimento da linguagem, tanto oral quanto verbal, da exploração da capacidade de comunicação do aluno com o público, da habilidade de ler e interpretar textos verbais ou imagens, além do contato com uma cultura diferente da deles e de maior interação entre os próprios alunos e seus professores.

Daí, desses momentos na sala de aula, surgiu a questão que este estudo se propôs a esclarecer: a necessidade de um letramento visual por parte dos alunos já leitores de quadrinhos. Não bastava ter acesso aos diversos tipos de quadrinhos. Era necessário que os alunos compreendessem os quadrinhos lidos.

3.4 A COMUNIDADE ESCOLAR

Atualmente, a escola acolhe o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. No primeiro turno, são atendidas as turmas do 6º ao 9º ano e no terceiro turno, as turmas do 1º ao 5º ano.

Os alunos recebidos pela escola são, em sua maioria, oriundos de uma classe socioeconômica baixa. Muitas famílias sobrevivem, exclusivamente, com o auxílio de bolsas pagas pelo governo federal e, em geral, os pais, quando alfabetizados, possuem baixo nível de escolaridade e de letramento. Para a maioria dos alunos, é comum o convívio com problemas, como alcoolismo, o uso e o tráfico de drogas, a privação de liberdade em pessoa da família (pai, irmãos ou namorado), os casos de gravidez na adolescência e muitos casos de violência, incluindo abusos de crianças e de adolescentes.

Vinte e cinco servidores atuam na escola: quatorze professores efetivos, dois designados, um supervisor pedagógico, uma secretária, quatro auxiliares de serviços e três assistentes técnicos da educação. A administração tem evitado a rotatividade de servidores nos últimos anos.

Em parceria com a Fundação Educacional Caio Martins (FUCAM), desde 2017, a escola oferece a educação em tempo integral, tendo quase 90% do seu alunado matriculado nessa modalidade.

De acordo o documento orientador da Política de Educação Integral e Integrada, estabelecida pelo Decreto nº 47.227, a perspectiva de atendimento aos estudantes das escolas estaduais de Minas Gerais, nesse regime

(...) visa a assegurar o acesso e a permanência dos estudantes na educação básica, com a melhoria da qualidade do ensino e o respeito à diversidade, garantindo-se as condições necessárias ao desenvolvimento dos diversos saberes e habilidades pelos estudantes e a ampliação da oferta da jornada em tempo integral, em consonância com as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. (MINAS GERAIS, Decreto 47.227 de 02 de agosto de 2017)

Embora a permanência dos estudantes em uma carga horária ampliada seja uma ação complexa que exige o apoio estrutural (financeiro, pedagógico) dos órgãos públicos, organização e administração da gestão escolar, atuação eficaz de toda gestão pedagógica e, principalmente, a participação dos próprios estudantes, a atual direção tem dedicado todo empenho e esforço para que os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Tudo isso com certa dificuldade devido à quantidade de estudantes matriculados.

Segundo o documento orientador, a finalidade geral da ampliação da jornada é proporcionar uma educação integral aos estudantes por meio da efetiva associação entre a formação básica e outros conteúdos e experiências, garantindo-lhes a melhoria das aprendizagens em todas as áreas do conhecimento, a construção e ocupação da cidade como território educativo, a possibilidade de exercício de voluntariado com intervenção social na comunidade, a promoção e o desenvolvimento de habilidades que ampliem a alfabetização e o letramento em Língua Portuguesa e matemática além de Educação para Cidadania e Direitos Humanos, Projetos de Pesquisa e Inovação Tecnológica, dentre outros.

Nesse sentido, o currículo construído em todas as suas dimensões e ações deve ser elaborado de forma a garantir a flexibilização, o protagonismo dos estudantes, o desenvolvimento pleno das crianças e adolescentes por meio de ações e atividades que contemplem a abordagem de conhecimentos, as experiências e atitudes que se materializam na formação humana integral, gerando reflexão crítica, criatividade, e ampliando o letramento social com autonomia.

3.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA

As informações sobre o perfil dos alunos participantes deste estudo foram extraídas a partir da aplicação de um questionário e tiveram a intenção de conhecer e descrever o público-alvo desta pesquisa. Assim, a turma selecionada para a realização da pesquisa e aplicação do projeto de intervenção pedagógica foi o 7º ano do Ensino Fundamental II no ano de 2017, 8º ano do ensino Fundamental em 2018. Os estudantes da referida turma são, em sua grande maioria, oriundos de famílias de baixo nível socioeconômico e apresentam dificuldades quanto à leitura e

à produção de textos escritos, sendo boa parte proveniente do Bairro Moradeiras, um dos mais carentes da cidade entre os atendidos pela escola.

Essa turma, em particular, é a que, segundo registro da biblioteca escolar, mais lê quadrinhos e, conforme avaliação diagnóstica aplicada no início do ano de 2017, apresentou níveis diferenciados quanto à apropriação da leitura de um modo geral, principalmente dos quadrinhos.

A pesquisa foi desenvolvida com quatorze alunos. Para a tabulação dos dados, consideramos os alunos que participaram ativamente das atividades desenvolvidas durante a fase diagnóstica e de intervenção. O quadro a seguir exemplifica a idade, sexo e se leitores ou não de quadrinhos em 2018, fase da intervenção da pesquisa.

Quadro 1– Perfil dos alunos em 2018

Código	Idade	Sexo	Leitor de quadrinhos
A	12	Masc.	Sim
B	13	Masc.	Sim
C	14	Fem.	Sim
D	13	Fem.	Não
E	13	Masc.	Sim
F	13	Masc.	Sim
G	14	Masc.	Sim
H	14	Masc.	Sim
I	12	Masc.	Sim
J	14	Masc.	Não
K	12	Masc.	Sim
L	12	Masc.	Sim
M	13	Masc.	Sim

Legenda: Masc. = masculino Fem. = feminino

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na primeira coluna do Quadro 1, o código representado pelas letras maiúsculas do alfabeto identifica os alunos que participaram do questionário. Na segunda coluna está descrita a idade dos participantes, seguida do sexo, e se são ou não leitores de quadrinhos. Participaram desse questionário quatorze estudantes, sendo dois do sexo feminino e doze do sexo masculino.

Sobre o questionário inicial, foi possível tirar as seguintes informações, conforme aponta o Gráfico 1 sobre o que os alunos mais leem:

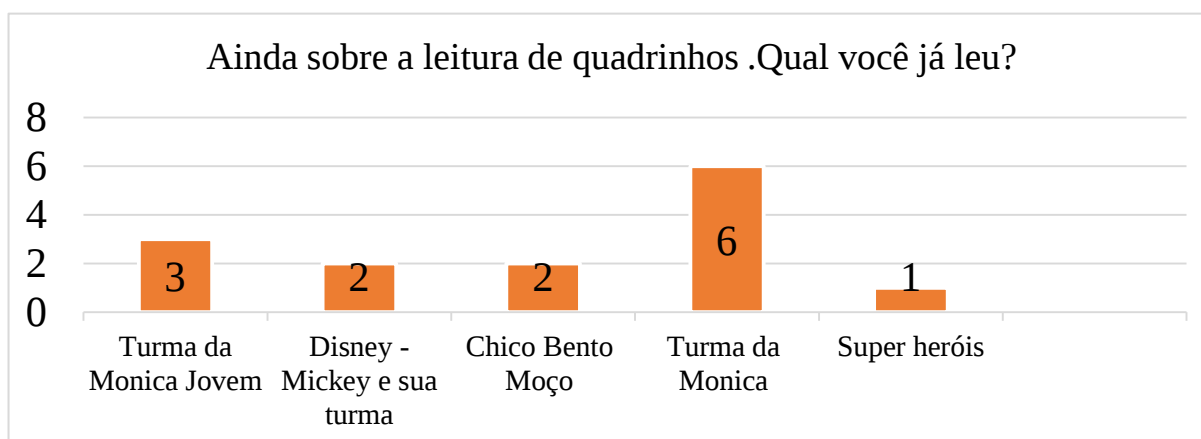
Gráfico 1 – Pergunta 2 do questionário inicial sobre Perfil-leitor



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Interpelados sobre a leitura de quadrinhos, segundo o Gráfico 2 abaixo, os quadrinhos da *Turma da Mônica* aparecem como os mais lidos, seguidos pela *Turma da Mônica Jovem*, *Clássicos Disney*, *Chico Bento Moço* e *Super Heróis*.

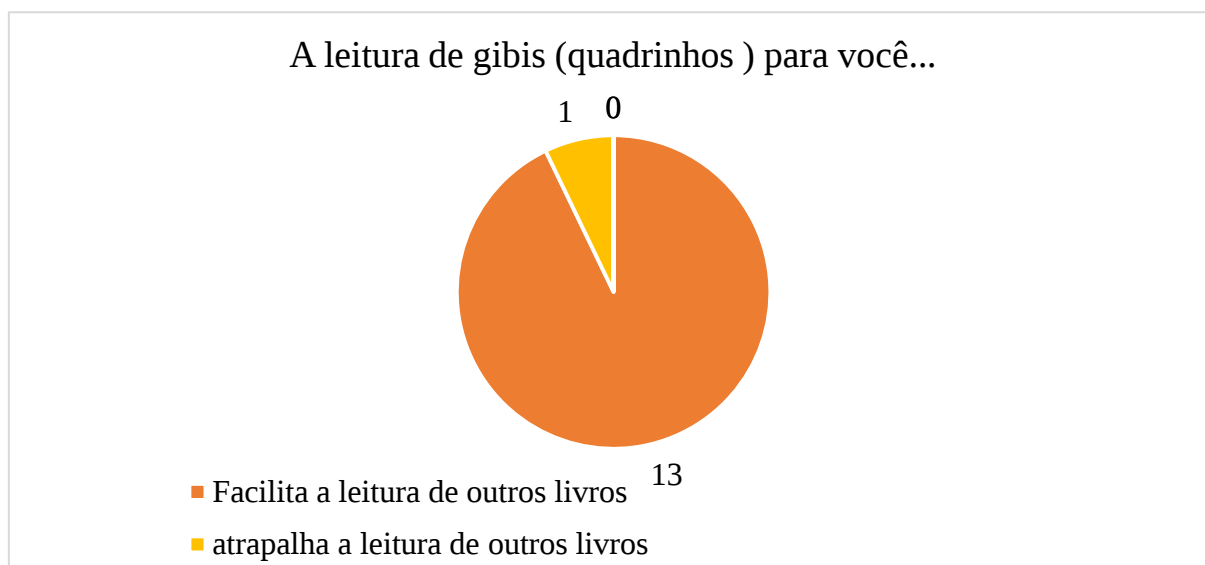
Gráfico 2 – Pergunta 9 do questionário inicial



Fonte: elaborado pela pesquisadora

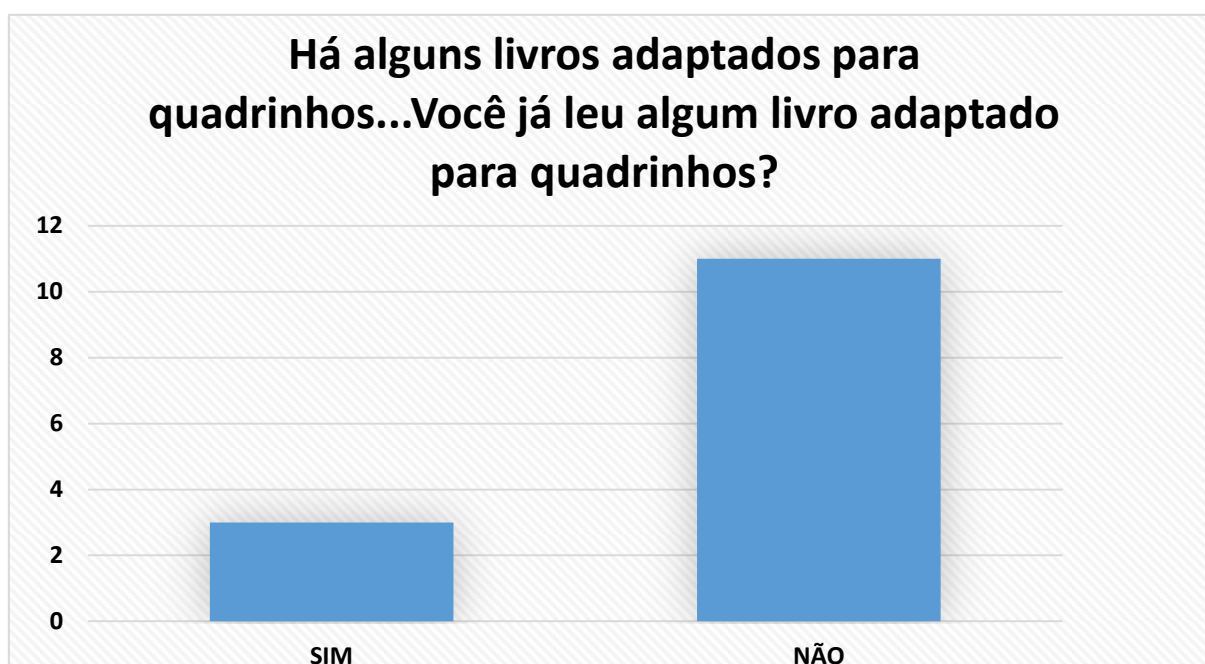
A leitura de gibis e quadrinhos facilita o interesse pela leitura de outros livros para 99% dos entrevistados, de acordo o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Pergunta 10 do questionário inicial



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Gráfico 4 – Pergunta 11 do questionário inicial



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Diante do exposto, inferimos que os alunos participantes da pesquisa são leitores contumazes de quadrinhos e os consideram de fácil leitura. Embora a maioria seja alfabetizada, ainda que de forma rudimentar nos recursos da linguagem, não se pode afirmar que sejam letradas. Partindo, então, da ideia de ser indiscutível, atualmente, que a escola invista não só em uma alfabetização verbal, é urgentemente necessário que os alunos sejam letrados visualmente

para, assim, se tornarem leitores competentes de imagens, desenvolvendo a capacidade de ver, compreender e, finalmente, interpretar e comunicar o que foi interpretado através da visualização.

Partimos, então, dessas informações referentes ao público-alvo da pesquisa e também das teorias que servem como arcabouço teórico nos âmbitos da Linguística, Semiótica e Teoria da Literatura. Dentre os autores é importante mencionar Daniele Barbieri (2017), Cagnin (2014) Vergueiro (2009; 2010; 2014), Ramos (2014), Postema (2018) no que diz respeito à compreensão das HQs enquanto linguagem, Luyeten e Lovetro (2017) e Santos Neto e Silva (2015), que abordam os quadrinhos no plano pedagógico e as possibilidades que os quadrinhos proporcionam aos alunos e Magda Soares (2009) e Rildo Cosson (2014a; 2014b), que tratam das práticas de letramento.

O plano de intervenção foi desenvolvido e aplicado contemplando atividades de leitura e interpretação de quadrinhos a fim de proporcionar aos discentes participantes o contato com os recursos da linguagem quadrinhística, inicialmente com a obra adaptada *Dom Casmurro*. O objetivo era tornar o hábito autônomo e prazeroso de ler quadrinhos um momento de aprendizagem, provocando maior interação no ato da leitura, construindo os sentidos do texto através dos recursos quadrinhísticos.

4.PROJETO DE INTERVENÇÃO

4.1 O problema da pesquisa

A proposta de intervenção aqui apresentada foi desenvolvida em uma turma de 8º ano, outrora, 7º ano, do Ensino Fundamental, na Escola Estadual Caio Martins, em Januária/MG. A instituição atende atualmente 135 alunos, nos turnos matutino e vespertino, residentes nos bairros Moradeiras, Boa Vista, Quinta das Mangueiras. A turma em questão é composta por 14 alunos, bastante heterogênea quanto aos níveis das práticas de leitura, conforme observação empírica. A experiência desta pesquisadora como docente de Língua Portuguesa nesta turma diagnosticou que a maioria dos alunos leem apenas quadrinhos da *Turma da Mônica*, não leem outro tipo de quadrinho, sendo raros ou inexistentes os momentos autônomos de leitura. Além disso, foi notável a dificuldade na interpretação dos quadrinhos lidos.

Diante da observação dessa realidade, surgiu a necessidade de realizar percursos teóricos críticos acerca da formação do leitor, da importância do ato de ler e da leitura na escola, como também, estudos sobre tipos de letramentos e a linguagem dos quadrinhos, além das estratégias de leitura que podem atenuar ou até superar as dificuldades identificadas, por meio de uma metodologia que utilizasse as HQs como suporte.

Nessa perspectiva, o problema que essa pesquisa se propôs a investigar foi: por que, embora leitores de HQs, os alunos do 8º ano da Escola Estadual Caio Martins apresentam dificuldade na leitura de imagens que envolvem elementos da linguagem dos quadrinhos?

4.2 Objetivo da intervenção

Esse trabalho tem por objetivo proporcionar aos alunos do 8º ano da Escola Estadual Caio Martins o desenvolvimento da compreensão leitora através de atividades que envolvam os diversos tipos de HQs de forma que os discentes possam ler, autonomamente, compreendendo e selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos, percebendo as características da linguagem verbo-visual na construção do sentido em textos não literários e literários.

4.3 Considerações teóricas

Neste trabalho, pesquisamos a possibilidade de se desenvolver o letramento verbo-visual a partir da leitura de HQs, na tentativa de despertar o aluno para a leitura eficiente de imagens, ao ensinar os recursos quadrinhísticos utilizados na produção de uma HQ.

No que diz respeito à compreensão das HQs enquanto linguagem, a abordagem teórica deste projeto foi ancorada nos pressupostos da Linguística, Semiótica e nos estudos de Daniele Barbieri (2017), Cagnin (2014), Postema (2018), Vergueiro (2009; 2010; 2014) e Ramos (2014). Os autores citados abordam a linguagem específica dos quadrinhos. No caso de Postema, não só a linguagem, mas também a estrutura narrativa dos quadrinhos são o tema central da discussão de sua obra. Barbieri enfatiza as semelhanças e diferenças entre os quadrinhos e demais linguagens, priorizando os quadrinhos enquanto linguagem autônoma, tratando-os como potencial desencadeador de uma rica leitura verbo-visual. Ramos e Vergueiro endossam a necessidade de se tratar os quadrinhos como quadrinhos, linguagem isoladamente capaz de produzir encantamentos e conhecimento. Os postulados teóricos desses autores respaldam a necessidade de abordar os quadrinhos como linguagem de características próprias, tal como sugere este estudo.

Quanto às possibilidades pedagógicas dos quadrinhos, nos baseamos, entre outros, em Luyeten e Lovetro (2017) e Santos Neto e Silva (2015). Tais autores reforçam a ideia de que quadrinhos não são uma leitura fácil. Pelo contrário, ler quadrinhos na escola implica exigir de seus leitores e leitoras interpretações visuais e verbais. Obviamente, demanda também àqueles que desejaram trabalhar com as HQs, alfabetização em sua linguagem no intuito de conhecer seus limites e possibilidades no trabalho na sala de aula.

As discussões provenientes dos estudos de Magda Soares (2009) e Rildo Cosson (2014a; 2014b), contribuíram com este estudo à medida que abordaram práticas dos diversos tipos de letramento. Tais conceitos auxiliaram-nos a problematizar os desafios enfrentados pelos professores no trabalho com a leitura, particularmente, a leitura de HQs ou textos verbo-visuais na escola. Bem como, também, nos instruíram sobre a formação do/a leitor/a através de práticas de letramento, essenciais para a apropriação dos conteúdos, discursos e mensagens veiculados a esse público, consideradas as circunstâncias de produção, recepção, apropriação ou reação de potenciais leitores. Compreende-se, assim, a necessidade de formar discentes na perspectiva da cultura visual, conforme Santos e Santos Neto (2015), permitindo que eles sejam não apenas consumidores passivos das imagens, mas leitores críticos capazes de interpretar e apropriar-se delas em seu contexto de mundo, participando ativamente das mudanças da sociedade.

4.4 Percurso Metodológico

Para nossa intervenção utilizamos *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula* de Angela Rama e Waldomiro Vergueiro (2012); *Efeito HQ: uma prática pedagógica* de Sonia Bibe Luyeten e José Alberto Lovetro (2017), *Histórias em quadrinhos e práticas educativas: os gibis estão na escola e agora?*; de Elydio dos Santos Neto e Marta Regina Paulo da Silva (2015); *Estratégias de Leitura* de Isabel Solé (1998); *Quadrinhos e Literatura: diálogos possíveis* de Waldomiro Vergueiro e Diego Figueira (2014); e, por contemplar a leitura de uma clássica em quadrinhos, os ‘círculos de leitura’ tal como é desenvolvido por Rildo Cosson em seu livro *Círculos de leitura e letramento literário*¹⁰ (2014b), porém adaptados à nossa realidade escolar e ao objetivo do nosso trabalho. Esta última atividade, que também pode receber outros nomes, tais como clube de leitura, clube do livro, círculo de literatura, oficina de leitura, consiste basicamente na reunião de um grupo de pessoas, em encontros sucessivos, para discutir a leitura de uma obra literária, trocando impressões orientadas pelo professor.

4.5 Aplicação do Projeto de Intervenção e análise dos resultados

A intervenção foi desenvolvida em uma turma do 8º ano, com um total de quatorze alunos, em um período de 25 horas/aula no quarto bimestre de 2018, quando concluímos as observações iniciadas em 2017, na mesma turma que estava no 7º ano. A turma é heterogênea e os alunos apresentam níveis diferenciados quanto à apropriação da leitura de quadrinhos. As atividades foram aplicadas como parte do planejamento bimestral realizado pela professora da turma, pesquisadora deste estudo.

A coleta de dados para a elaboração da proposta de intervenção foi realizada através da observação participante, questionário-perfil do leitor e da aplicação de uma atividade escrita, pela própria professora-pesquisadora, constando de questões que envolviam a leitura de diversos tipos de quadrinhos e as principais características da linguagem quadrinhística.

A aplicação dessa atividade diagnóstica nos possibilitou, por meio das análises realizadas, identificar as dificuldades apresentadas pelos alunos quanto à leitura e interpretação

¹⁰ Segundo Cosson, os círculos de leitura podem ser agrupados em três tipos: os estruturados, os semiestruturados e os abertos ou não estruturados. Em um *círculo de leitura* estruturado, os participantes seguem um roteiro com atividades bem definidas para o acompanhamento da leitura, a discussão e o registro de conclusões. Os círculos semiestruturados são controlados por um condutor, que organiza as atividades e orienta o processo de leitura dos participantes. Os círculos abertos ou não estruturados têm condução coletiva das atividades de leitura, as quais se restringem à seleção das obras e à discussão sobre as impressões de leitura. Independentemente do formato, o primeiro passo para se montar um *círculo de leitura* é identificar os participantes e seus interesses de leitura. No caso da pesquisa, optou-se pelo círculo semiestruturado, adaptando-se, assim, aos objetivos deste trabalho.

de textos em quadrinhos, assunto desta pesquisa. Esclarecemos que as análises quantitativa e qualitativa, denominadas *1º módulo*, descritas posteriormente, foram realizadas com base apenas na atividade diagnóstica inicial.

1º módulo: avaliação diagnóstica (2horas/aula de 50 minutos cada)

Na primeira atividade desenvolvida, seguimos os seguintes procedimentos: a sala foi decorada com balões, imagens, personagens e símbolos que remetem ao universo dos quadrinhos. O objetivo da atividade foi explicado aos alunos. Na sequência, solicitamos leitura silenciosa das questões e a resolução das mesmas. Observamos através da atividade diagnóstica inicial, *1º módulo*, que grande parte dos alunos apresenta dificuldade em interpretar o texto e o comando das questões, seja por falta de interesse e atenção na leitura, seja por defasagem e dificuldade no processamento do texto verbal e não verbal.

A falta de autonomia esperada para os alunos participantes da pesquisa em relação à leitura dos quadrinhos selecionados para avaliação diagnóstica, de certa forma, nos surpreendeu. A autonomia do educando se reveste de extrema importância na superação dos problemas relacionados à leitura. Quando isso não acontece, o trabalho do professor é multiplicado e dificultado.

Figura 30–Avaliação diagnóstica

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL

ALUNO(A): _____

QUESTÃO 1 Leia com atenção:

Objetivo: compreender a utilização significativa de diferentes marcações gráficas no contexto da tira.



(www.meninomalquinho.com.br. Acesso: 19/07/2010.)

As palavras em **negrito** e letras maiores indicam

- A) a ênfase dada na pronúncia das palavras.
- B) a expectativa gerada pela pergunta da mãe.
- C) o desânimo sentido pelos personagens.
- D) o contraste entre o problema da mãe e do menino.

QUESTÃO 2

Objetivo: Inferir o significado de uma imagem usadas em um texto.



(http://goo.gl/3kwIYI. Acesso: 08/01/2014.)

Raiva bovina: É uma doença causada por um vírus e transmitida por morcegos hematófagos. A vacinação contra essa doença só é feita em regiões onde existem colônias permanentes de morcegos sugadores de sangue. A vacinação se torna obrigatória quando aparecem focos esporádicos da doença em certas regiões. A aplicação da vacina é anual e feita em todo o rebanho, independentemente de idade.

(http://goo.gl/VlGdJ2. Acesso: 08/01/2014.)

A imagem do morcego presente no anúncio estabelece relação de sentido com a palavra

- A) "elimine".
- B) "raiva".
- C) "rebanho".
- D) "vacine".

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Figura 31 – Avaliação diagnóstica

QUESTÃO 3

*Objetivo: Reconhecer recurso **metáfora visual** usados em um texto e seus efeitos de sentido*



(<http://goo.gl/6qx0r>. Acesso: 05/03/2013.)

A imagem do segundo quadrinho revela que o garoto acredita que a semelhança de gostos seja um sinal de que "Alê"

- A) convive com pessoas gulosas.
- B) está com problemas de saúde.
- C) pode se apaixonar por ele.
- D) procura se alimentar bastante.

QUESTÃO 4

Objetivo:

Reconhecer o significado das linhas cinéticas usados no texto e seus efeitos de sentido.



(<http://goo.gl/JXSLs>. Acesso: 06/12/2012.)

Na imagem, o homem espera

- A) a madeira ser recolhida.
- B) a mudinha virar árvore.
- C) o momento de lançar.
- D) o pagamento da limpeza.

Figura 32 – Avaliação Diagnóstica

QUESTÃO 5 Este cartum é de autoria de Angel Bóligan, cartunista e caricaturista cubano.

Objetivo: Inferir o significado de uma imagem



(<http://goo.gl/vSFNe>. Acesso: 10/03/2013.)

O tema desse cartum é

- A) consumismo. B) desmatamento. C) escassez de alimento. D) mudança climática.

QUESTÃO 6 Esta é uma tirinha da Mafalda.

Objetivo: Reconhecer o significado das linhas cinéticas no contexto da tira.



(<http://clubedamafalda.blogspot.com>. Acesso: 20/07/2010.)

Observando a fala de Mafalda e o comportamento de Miguelito, conclui-se que

- A) as atitudes de Miguelito são coerentes com o que a sua amiga diz.
 B) as respostas de Miguelito opõem-se à ideia defendida por Mafalda.
 C) Miguelito é descrente quanto a um futuro próspero da humanidade.
 D) Miguelito manteve-se atento ao diálogo estabelecido com Mafalda.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Figura 33 – Avaliação diagnóstica

QUESTÃO 7

Objetivo: Inferir o significado da onomatopeia na construção do sentido.

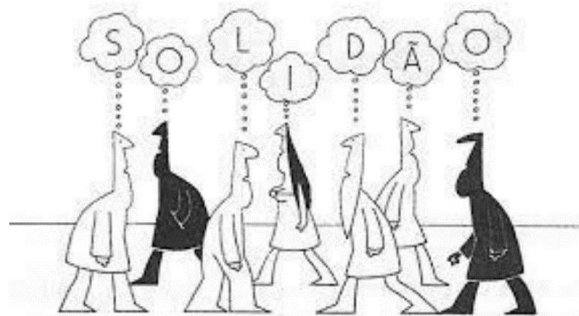


A expressão “CHUAC!” reproduz

- (A) o som do beijo da personagem no sapo.
- (B) o susto que o sapo levou ao ser beijado.
- (C) o surgimento de uma ideia repentina.
- (D) o desejo realizado por um príncipe.

QUESTÃO 8 Leia o cartum abaixo com atenção:

Objetivo: Inferir o significado do balão utilizado na construção do sentido.



No cartum apresentado, o significado da palavra escrita é reforçado pelos elementos visuais, próprios da linguagem não verbal. A separação das letras da palavra em balões distintos contribui para expressar principalmente a seguinte ideia:

- (A) dificuldade de conexão entre as pessoas
- (B) aceleração da vida na contemporaneidade
- (C) desconhecimento das possibilidades de diálogo
- (D) desencontro de pensamentos sobre um assunto

Figura 34 – Avaliação diagnóstica

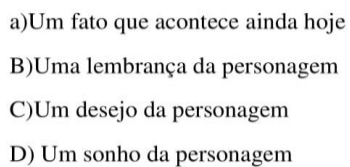
Objetivo: Identificar os recursos utilizados no quadrinho



O trecho: “Parecia que a pobre coitada recebia nas costas todo o peso do mundo.”

- A) indica a fala de uma personagem
- B) indica a presença do narrador
- C) indica o esforço feito pela personagem
- D) indica o barulho feito pela personagem

Fonte: Elaborada pela pesquisadora



Fonte: elaborada pela autora

2º módulo: breve contextualização histórica das HQs e Diferentes HQs (2horas/aula de 50 minutos cada)

O *2º módulo:* breve contextualização histórica das HQs e Diferentes HQs, foi realizado nesta turma em dois horários, 3º e 4º. Do total de quatorze alunos, estavam presentes onze, sendo nove meninos e duas meninas. Dos três ausentes, dois são do bairro Moradeiras. As ausências foram justificadas devido à falta de transporte escolar, de responsabilidade da prefeitura que, por conta da dificuldade financeira enfrentada, decretou a antecipação do encerramento do ano escolar na rede municipal.

Houve, durante todo o processo, um acompanhamento individual das respostas dadas pelos alunos. Posteriormente, procedemos à discussão coletiva das respostas. Esse processo é tradicional, importante para acompanhar o comprometimento e a participação de cada um, estabelecendo um diálogo com a turma e abrindo espaço para novas discussões.

Nessa oficina, esses momentos foram valiosos para acrescentar esclarecimentos nos pontos que suscitaram dúvidas e refletir sobre a leitura e interpretação da linguagem dos quadrinhos como elemento desencadeador da narrativa. Por meio da leitura dos textos e da releitura de trechos, destacamos e discutimos as possibilidades de interpretação que poderiam ser usadas no mesmo contexto.

Fizemos várias indagações sobre a história das HQs, entre elas se alguém tinha ideia de como elas surgiram. Alguns alunos arriscaram dizendo: “França”, “Estados Unidos”, “Japão”. Com Datashow, apresentei a imagem de uma parede da gruta do Janelão.

A maioria dos alunos já conheceram a gruta e relataram interesse pelas imagens. Partindo daí traçamos uma linha do tempo sobre o surgimento das HQs. Eles se mostraram atentos durante a exposição, principalmente quanto à informação sobre o uso de balões nas HQs. A criação do desenho do personagem Mickey Mouse, em 1929, também foi um ponto que atraiu a atenção dos alunos e gerou admiração quando confrontados com a idade do personagem.

Em seguida, continuamos com a linha do tempo abordando as HQs no Brasil. Mostraram-se surpresos por não ser Maurício de Souza o criador das HQs no Brasil. Também relataram nunca terem ouvido falar de Ângelo Agostini, quando mencionamos a importância de sua obra para o reconhecimento dos quadrinhos não só no Brasil.

Não nos assustou o fato de os alunos não conhecerem ou nunca terem ouvido falar sobre Angelo Agostini (1843-1910). Segundo Cagnin (2014), Agostini foi “injustamente esquecido”. Ele, que era desenhista, ilustrador e caricaturista brasileiro de origem italiana, é

considerado o primeiro cartunista do Brasil. Em 1876 fundou a *Revista Ilustrada*, na qual narrava “As Aventuras de Zé Caipora”, primeira HQ de longa duração feita no país. Na revista retratava também, com humor ferino, a vida política nacional da época.

Figura 36 – Retrato do italiano Angelo Agostini (1843-1910)



Fonte: CAGNIN, Antônio Luiz. *Os quadrinhos: um estudo abrangente da arte sequencial, linguagem e semiótica*, 2014.

Tivemos a interferência de aproximadamente 05 minutos, por parte de um grupo de cinco discentes de uma escola da cidade que foram convidar nossos alunos para participarem de uma feira tecnológica.

Os alunos dispersaram um pouco e após um tempo para acalmá-los e solicitar que prestassem atenção aos slides, continuamos com a linha do tempo sobre as HQs no Brasil.

Ao fazermos referências aos anos de 1930 e a importância de Adolfo Aizen, responsável pelo lançamento do *Suplemento Juvenil*, introduzindo no Brasil histórias em quadrinhos americanas, um aluno lembrou a morte de Stanley Martin Lieber, mais conhecido como Stan Lee, em 12 de novembro de 2018, aos 95 anos de idade. Mostraram-se surpresos também quando mencionado que o *Gibi* foi o título de uma revista brasileira de HQ, cujo lançamento ocorreu em 1939. Graças a ela, no Brasil, o termo gibi tornou-se sinônimo de revista em quadrinhos. Relataram também nunca terem ouvido falar sobre *O Vingador*, de P. Amaral e Fernando Silva, e *Jerônimo* - o herói do Sertão, de Moisés Weltman e Edmundo Rodrigues, aventuras de heróis de novelas juvenis radiofônicas que foram transpostas para os quadrinhos nacionais. Bem como o *Fantasma*, versão brasileira de personagem importado, criado para enfrentar a forte concorrência dos heróis americanos.

Continuamos abordando a linha do tempo da produção de quadrinhos no Brasil e os alunos participaram citando o nome das revistas publicadas pela Editora Abril dos heróis da *Marvel* e da *DC Comics* no Brasil, como *Capitão América* e *Heróis da TV*. Posteriormente lembraram de *Batman*, *Super-Homem*, *Homem-Aranha* e *Incrível Hulk*, dentre outras.

Abordamos as tirinhas e o fato de que, a partir da década de 80, os grandes jornais brasileiros passaram a inserir trabalhos de autores nacionais, antes exclusivamente americanos. Dentre eles, destacam-se Miguel Paiva (*Radical Chic*), Glauco (*Geraldão*), Laerte (*Piratas do Tietê*), Angeli (*Chiclete com Banana*), Fernando Gonsales (*Níquel Náusea*) e Luís Fernando Veríssimo (*As Cobras*). Também a edição brasileira da revista americana *Mad* passa a publicar trabalhos com autores brasileiros.

Mostraram-se mais à vontade para responder sobre os cartunistas e algumas personagens de tirinhas relatando já terem lido ou visto e citaram a cesta de *Tiras a gosto* do início da aula como exemplo. Demonstraram ainda surpresa quando informados que *Mad* não é um meme “novo”, mas sim uma personagem de uma revista americana de humor satírico criada em 1952. Devido às interrupções não foi possível finalizar o módulo.

3º módulo: a importância dos recursos não verbais (4 horas/aula de 50 minutos cada)

As atividades do 3º módulo foram adaptadas de uma atividade sugerida no portal do professor do MEC. Elaborada pela professora Walleska Bernardino Silva¹¹, a proposta era sensibilizar os alunos quanto à importância dos recursos não verbais.

Figura 38 – Atividade de Intervenção

MÓDULO III- A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS Data :17/12

Plano de aula

Na atividade, a proposta é que os alunos conheçam sobre a linguagem dos quadrinhos para, assim, compreenderem a função dos recursos não verbais.

O professor exibirá aos alunos, por meio de *data show* os textos, a partir das quais eles terão de responder o questionário:

Fonte: atividade adaptada pela pesquisadora.

¹¹ Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=48619>. Acesso em: novembro de 2018.

Figura 39 – Questionário atividade de intervenção

QUESTIONÁRIO
1. Observando as HQs acima, o que vocês concluem em relação ao tipo de texto predominante: seria: A) uma narração, B) uma descrição, C) uma argumentação, D) uma exposição? Justifiquem sua escolha com elementos textuais. 2. Depois de ter percebido qual o tipo de texto predominante, o que vocês percebem de recorrente em relação ao modo como esse tipo de texto se organiza e se apresenta ao leitor, isto é, como as tiras se apresentam, no que concerne ao layout? Há a mesma quantidade de quadrinhos em todas elas? Explique. 3. Em todas as tiras, há presença, maior ou menor, de balões. O que eles indicam? Qual a importância de sua função para a configuração da tira? Eles são sempre essenciais? Discorra. 4. Para além dos balões, os personagens também são presença em todas as ocorrências. Por meio deles, no cenário de cada tira, é possível perceber movimentações? Como elas são apresentadas ao leitor? 5. É possível afirmar que há passagem de tempo e ou mudança de lugar nas tiras? Explique como isso acontece. 

Fonte: atividade adaptada pela pesquisadora.

A atividade original explorava apenas os recursos não verbais. Para esse momento foi interessante não apenas abordar a importância dos recursos não verbais como também o tipo

de texto predominante nas tirinhas através de um questionário. Falamos sobre os formatos das HQs em uma conversa descontraída. Os alunos foram observando os quadrinhos e comentando sobre suas impressões e conhecimento dos elementos das HQs, suas características, quadro ou requadro, o uso das onomatopeias e das metáforas, o realce do uso das metáforas visuais, linhas cinéticas, desenhos iconográficos e, por fim, o uso dos balões: balão-fala, balão-duplo, balão-coletivo, balão-grito, balão-cochicho, balão-pensamento, e balão-narrador e a linguagem utilizada – verbal ou não verbal.

Nesse módulo, foi ainda sugerida a produção de um pequeno texto aos alunos. Foram propostas duas imagens da *Turma da Mônica*, apresentando intertextualidade com os contos de fada. Os alunos deveriam escolher apenas uma das imagens e analisar os recursos da linguagem, produzindo assim um texto.

Figura 40 – Atividade de Produção de texto

PRODUÇÃO DE TEXTO

ESCOLHA UMA DAS TIRAS ABAIXO E A SEGUIR ,PRODUZA UM TEXTO LEVANDO EM CONSIDERAÇÃO A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS PRESENTES NOS TEXTOS:

TEXTO I	 Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.
TEXTO II	 Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Fonte: atividade adaptada pela pesquisadora.

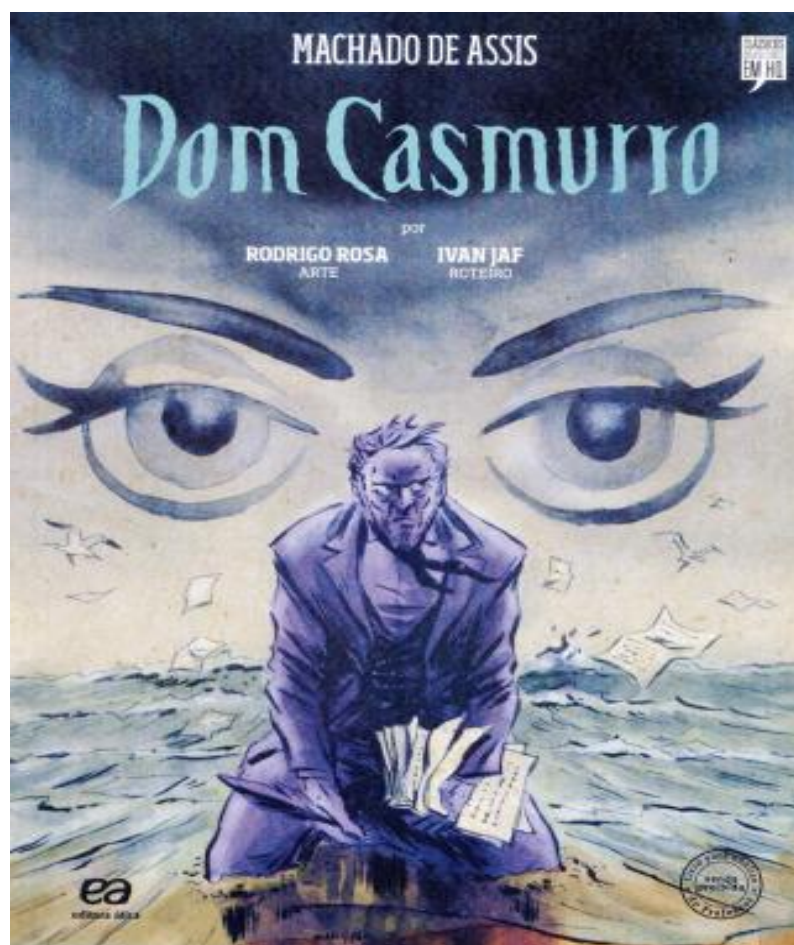
A conversa durante esse módulo foi muito interessante, pois saímos da apresentação para um bate-papo mais informal no qual os alunos puderam dizer sem receios suas dúvidas. Eles puderam expor sua admiração por elementos que não conheciam, além de interagirem na aula. Não houve interrupções como no módulo anterior.

4º módulo: a leitura da imagem e a construção do sentido em narrativas (06 horas/aula de 50 minutos cada)

O *4º módulo* foi dividido em dois momentos. No primeiro momento, a turma foi acomodada em semicírculo, a fim de tornar o ambiente mais favorável à leitura. Foram levadas para a sala diversas obras clássicas em quadrinhos. Cada aluno pôde escolher qual obra gostaria de ler. Enquanto escolhiam livremente, os alunos perguntavam se havia algo para ser escrito. Quando explicado que o objetivo era apenas que eles lessem, selecionavam sorrindo as obras e voltavam aos seus lugares. Foi um momento inusitado, inesperado e produtivo.

No segundo momento foi selecionada para leitura coletiva a obra *Dom Casmurro* em quadrinhos.

Figura 41 – Dom Casmurro em quadrinhos



Fonte: reprodução de capa.

Baseada na obra de Machado de Assis, a adaptação em quadrinhos de *Dom Casmurro* (formato 19 x 26 cm, 88 páginas) é uma releitura feita por Ivan Jaf com arte de Rodrigo Rosa.

A obra em questão foi, dentre as outras opções, a que apresentou uma releitura da obra mais acessível para a sala de aula, sem trair a essência do original, mantendo as principais características de *Dom Casmurro*, como o lirismo e o estilo mordaz de Machado de Assis. Tudo isso baseado em uma extensa pesquisa histórica para retratar com fidelidade a época em que se passa a trama.

Bento Santiago, velho e solitário, escreve um livro em que narra sua própria história para tentar entendê-la e desvendar o enigma que o assombra: sua mulher o teria traído?

A retrospectiva começa em 1857, no Rio de Janeiro, quando, aos 15 anos, ele se descobre apaixonado por sua amiga de infância, Capitu, de 14 anos, menina pobre da casa ao lado. O rapaz só se dá conta de seu real sentimento pela vizinha ao ouvir o agregado José Dias

alertar sua mãe, a rica viúva dona Glória, de que a proximidade dos garotos poderia trazer dificuldades ao ingresso do menino no seminário – para onde Bento deveria ir por conta de uma promessa materna.

Diante do obstáculo, os jovens se unem ainda mais e juram se casar. Sem ter como escapar ao seu destino, o jovem vai para o seminário e lá conhece Escobar, que se torna o seu melhor amigo. Mas Bento está determinado a não se ordenar padre, dado o desenrolar do romance com Capitu.

Mas uma terrível dúvida – uma dupla traição – pode abalar toda a promessa de felicidade que aparentemente aguarda o casal.

Fizemos a primeira leitura coletiva com auxílio do Datashow, no estilo pausa protocolada. Recorremos a essa estratégia de leitura pois acreditamos que ela pode contribuir para o leitor pouco experiente monitorar sua compreensão. Por meio de uma série de perguntas, provocamos os estudantes a fazer previsões e checá-las; a articular o repertório prévio – aquilo que já se sabe – com as informações do texto; a compreender e refletir sobre o que foi lido. Assim, o jovem leitor atento aos recursos empregados, aos modos de dizer próprios de cada autor, aprende a ler as diversas camadas do texto, ampliando a compreensão do sentido.

A medida em que líamos, os alunos eram instigados com perguntas e levantamento de hipóteses, abordando, principalmente, a linguagem e os recursos utilizados. Os alunos ficaram atentos à leitura e algumas vezes antecipavam o que iria acontecer com base apenas nas imagens. Acharam difícil o vocabulário, mas uma vez explicado o porquê do quadrinho ser escrito de tal forma, vez ou outra, repetiam a palavra que para eles parecia mais estranha e tentavam identificar o significado.

Foram necessárias quatro aulas de 50 minutos para a leitura da obra. Tão envolvidos estavam que não queriam sair para o intervalo.

5º módulo: avaliação de leitura (4 horas/aula de 50 minutos cada)

O 5º módulo foi voltado para avaliar as leituras feitas e o projeto de intervenção. Foram elaboradas então, com base no diagnóstico inicial, questões de múltipla escolha contemplando a obra *Dom Casmurro* em quadrinhos. Os alunos resolveram demonstrando atenção e o fato que chamou atenção foi o tempo gasto. Eles leram atentamente as questões e

notava-se uma preocupação em resolver corretamente o que foi proposto, o que não foi observado na avaliação diagnóstica inicial.

Figura 42 – Avaliação final do projeto de intervenção

A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS NA OBRA DOM CASMURRO

DE RODRIGO ROSA E IVAN JAF

QUESTÃO 1 O trecho destacado: “Foi o segundo dente do ciúme que me mordeu” cumpre nos quadrinhos a função de recordatório. A voz presente no recordatório refere-se:

Objetivo: Identificar a função do recordatório nos quadrinhos



- A) à personagem Capitu
- B) à personagem Escobar
- C) ao narrador personagem Bentinho
- D) a onomatopeia

QUESTÃO 02 No segundo quadrinho aparecem como recursos da linguagem quadrinhística os seguintes elementos :EXCETO:

Objetivo: Identificar os recursos da linguagem dos quadrinhos

- A)onomatopeia B)metáforas visuais C)linhas cinéticas D)balão de pensamento

QUESTÃO 03 A expressão “**BLAM!**” reproduz

Objetivo: Inferir o significado da onomatopeia na construção do sentido.

- A) a entrada de Bentinho após o diálogo com Capitu
- B)o barulho da porta devido a força colocada por Bentinho
- C) O beijo de Capitu em Bentinho
- D) A discussão de bentinho e Capitu por ciúme

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Figura 43 – Avaliação final

QUESTÃO 04 Leia com atenção os trechos a seguir:

Objetivo: Identificar o significado do requadro na construção do sentido.



O leitor ao ler os quadrinhos acima envolve-se na angústia da personagem, no texto I, e tem à sensação de espaço e tempo decorrido, no texto II, graças a ausência de um recurso da linguagem dos quadrinhos. Tal recurso é denominado de:

- A) Balões
- B) requadro
- C) linhas cinéticas
- D) personagem

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Figura 44 – Avaliação final

QUESTÃO 05 No quadrinho a seguir, o que reforça a ideia de que Capitu está escondendo algo é:

Objetivo: Inferir o significado de recursos da linguagem dos quadrinhos utilizados na construção do sentido.

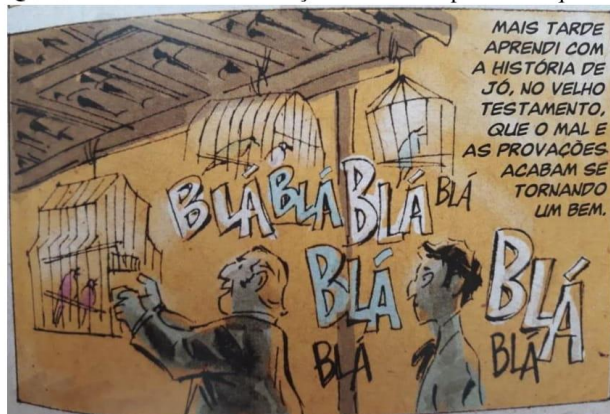


- A) a palavra nada B) o dedo de Bentinho
C) A pergunta de Bentinho D) A presença de metáfora visual (suor) próximo ao rosto de Capitu.

QUESTÃO 06 No segundo quadrinho, o recurso que marca o movimento das personagens é:

- a) A palavra **RIS...RIS** B) O requadro C) As linhas cinéticas D) Os balões.

QUESTÃO 07 Leia com atenção antes de responder ao que se pede :



A expressão “BLÁ BLÁ” reproduz

Objetivo: Inferir o significado da onomatopeia na construção do sentido

- A) o abrir de uma das gaiolas B) o canto dos pássaros
C) o barulho do vento D) a história sobre Jó contada ao personagem

Figura 45 – Avaliação final

QUESTÃO 08 O uso de balão duplo no fragmento abaixo indica:

Objetivo: Identificar o uso do recurso balão duplo na construção do sentido.



- A) A continuidade da fala das personagens B) O diálogo entre as personagens
C) O pensamento das personagens D) para indicar várias personagens

QUESTÃO 09: Observe com atenção os quadrinhos abaixo:

Objetivo: Identificar a função do recordatório no quadrinho



O trecho: “Parecia que a pobre coitada recebia nas costas todo o peso do mundo.”

- A) indica a fala de uma personagem
B) indica a presença do narrador
C) indica o esforço feito pela personagem
D) indica o barulho feito pela personagem

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Nessa fase, apresentamos, também, um questionário de autoavaliação, intitulado “Minha viagem pela leitura de clássicos em quadrinhos”. O formulário foi elaborado com base na pesquisa *Literatura em quadrinhos: diálogos e ressignificações na formação do leitor da educação básica* de Luciane de Oliveira Bertulino Fernandes (2016) e adaptado aos objetivos deste projeto de pesquisa.

Figura 47 – Questionário de autoavaliação

QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO Minha viagem pela leitura de clássicos em quadrinhos... Caro(a) aluno(a), Este questionário visa coletar dados para avaliação do projeto realizado. 1) A sua visão ou o seu gosto pela leitura foram alterados com a participação neste projeto sobre a linguagem dos quadrinhos? () sim () não 2) Se sim, que aspectos do projeto foram positivos para que isso acontecesse? _____ 3) Se não, o que sugere que seja alterado para uma melhor eficácia do projeto? _____ 4) Sentiu vontade de ler outras obras literárias após a leitura das histórias em quadrinhos? () sim () Não 5) Se sim, que outros livros pretende ler? () Outras obras adaptadas para Histórias em quadrinhos. () Os livros clássicos que deram origem a adaptação em quadrinhos. () Outros tipos de adaptações () Outros livros 5) Você sugeriria as Histórias em quadrinhos que você leu para um amigo ou colega que não gosta de ler ? () sim () Não Obrigada pela participação Professora Josy
--

Fonte: questionário adaptado pela pesquisadora.

5.DISSCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após o levantamento dos primeiros dados, de leituras e observações feitas em sala de aula, houve a necessidade de se criar um sistema de avaliação da leitura de quadrinhos pelos alunos. Assim, foi pensada uma avaliação diagnóstica que contemplasse questões sobre a linguagem quadrinhística e as habilidades leitoras esperadas de um aluno dos anos finais do Ensino Fundamental. Para isso, com base nos procedimentos de leitura e na matriz de referência do PROEB e SAEB, foi elaborada pela pesquisadora a tabela 4, a seguir:

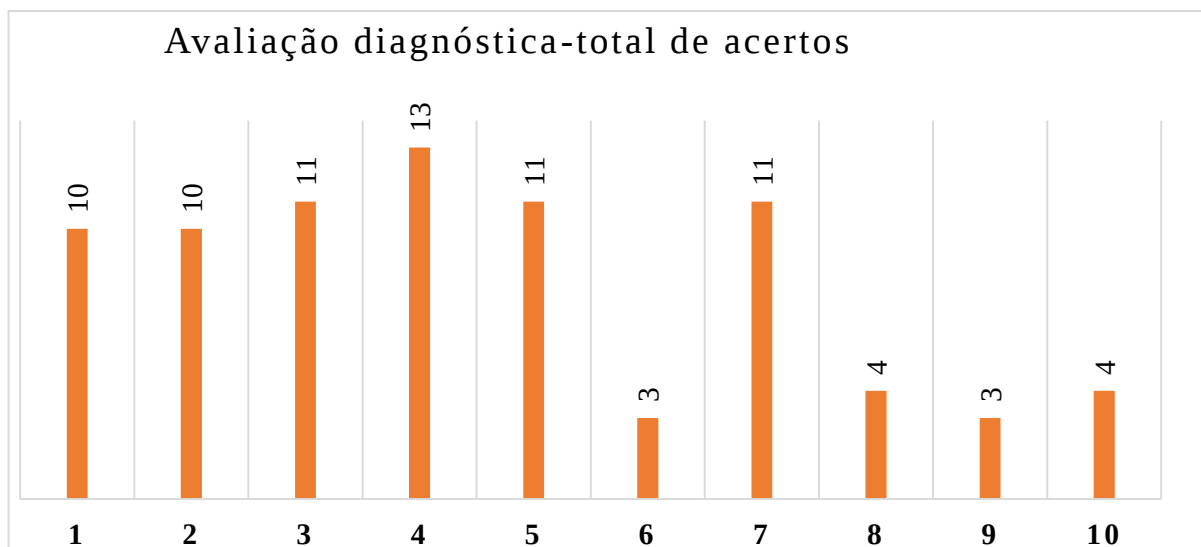
Tabela 4 – Objetivos das questões da avaliação diagnóstica: procedimentos de leitura

Objetivos	O que foi avaliado
Compreender a utilização significativa de diferentes marcações gráficas no contexto.	A habilidade de o aluno encontrar, claramente na superfície do texto, o que está sendo solicitado no enunciado. Embora pareça se tratar de uma habilidade simples, ela é muito importante na medida em que se utilizam quadrinhos mais complexos. Pois, para chegar à resposta correta, o aluno deve ser capaz de retomar o texto e considerar as marcações gráficas globalmente.
Inferir o significado de uma imagem usada em um texto.	Por meio desse item, foi possível avaliar a habilidade de o aluno deduzir o sentido de uma imagem com base no registro verbal estabelecendo relações entre essas informações e seus conhecimentos prévios.
Reconhecer o recurso à metáfora visual usado em um texto e seus efeitos de sentido.	A habilidade de o aluno reconhecer os efeitos causados por metáforas visuais utilizadas pelo autor do texto. Tal habilidade é importante, pois ler corretamente as metáforas visuais possibilita a percepção do sentido irônico ou humorístico do texto.
Reconhecer o significado das linhas cinéticas usadas no texto e seus efeitos de sentido.	A habilidade de o aluno distinguir os diferentes traços presentes no quadrinho, estabelecendo, assim, os efeitos provocados por esse recurso para a compreensão global do texto.
Inferir o significado da onomatopeia na construção do sentido.	A habilidade de o aluno reconhecer os efeitos causados pelo uso de onomatopeias. Trata-se de uma habilidade simples, mas que permite ao aluno compreender a onomatopeia como elemento gráfico narrativo de destaque que utiliza a representação dos sons como evento desencadeador da narrativa.
Inferir o significado do balão utilizado na construção do sentido.	A habilidade de o aluno reconhecer os efeitos causados pelos variados tipos de balão, de forma que ele compreenda que o balão é um dos elementos gráficos narrativos da linguagem quadrinhística.
Identificar os recursos utilizados no quadrinho	A habilidade de reconhecer, na leitura, o objetivo dos variados recursos gráficos da linguagem quadrinhística.

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Consideremos, a seguir, o Gráfico 5, com os resultados da aplicação da avaliação diagnóstica.

Gráfico 5 – Resultado da avaliação diagnóstica



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

As questões que os alunos mais erraram foram: a questão seis, oito, nove e dez. Para a questão seis, o objetivo proposto foi o de reconhecer o significado das linhas cinéticas no contexto da tira. O enunciado da questão pede para que o aluno observe a fala de Mafalda e o comportamento de Miguelito.

Figura 48 – Questão 6 da avaliação diagnóstica

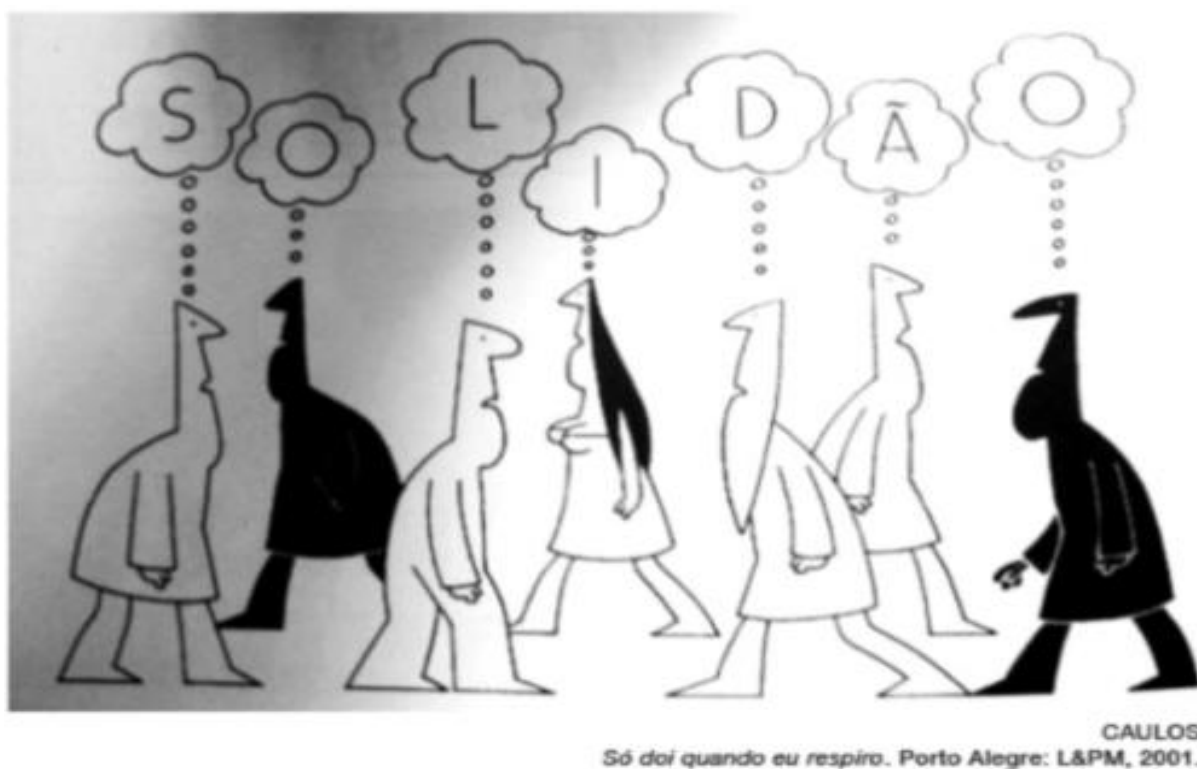


A partir dessa observação, o esperado era ele concluir que as respostas e atos de Miguelito se opunham às ideias defendidas por Mafalda. Nesse sentido, o aluno deveria observar o segundo e o terceiro quadrinho, reconhecendo as linhas cinéticas como parte do

significado global da tirinha, apenas quatro alunos conseguiram chegar a essa conclusão. Sete alunos não conseguiram distinguir os diferentes traços presentes no quadrinho, nem estabelecer os efeitos provocados por esse recurso para a compreensão global do texto.

Para a questão oito, era esperado que o discente fosse capaz de inferir o significado do balão utilizado na construção do sentido do texto. O enunciado do cartum apresentado explorava o significado da palavra escrita, reforçado pelos elementos visuais, no caso, os balões de pensamento. A separação das letras da palavra em balões distintos contribuía para reforçar a ideia de solidão.

Figura 49 – Questão 8 da avaliação diagnóstica



Após análise da imagem, era esperado que a resposta fosse a dificuldade de conexão entre as pessoas. Apenas quatro alunos conseguiram chegar a essa conclusão, sete não reconheceram os efeitos causados pelo balão de pensamento, nem compreenderam que o balão é um dos elementos gráficos narrativos, nesse caso, responsável pelo entendimento do texto.

A questão nove foi retirada das páginas do clássico em quadrinho *Dom Casmurro*, uma das obras selecionadas para a intervenção que exigia do aluno uma leitura mais detalhada. No quadrinho em questão, foi analisada a habilidade de o aluno perceber os

recordatórios, ou balões do narrador. Apenas três alunos conseguiram fazer corretamente a leitura.

A última questão, de número dez, também retirada das páginas do clássico *Dom Casmurro*, trabalhava a questão da temporalidade provocada pela ausência e disposição dos requadros, bem como pela forma como foram dispostos na página. Exigia do aluno uma leitura mais detalhada para a compreensão global do texto. Somente quatro alunos conseguiram fazer corretamente a leitura.

Durante a avaliação diagnóstica, o que mais chamou a atenção foi a rapidez com que os alunos resolveram as questões propostas.

Os alunos consideraram a atividade fácil e um deles empregou apenas dez minutos para responder à avaliação diagnóstica. Quando interpelado se não gostaria de mais tempo, respondeu que estava muito fácil e tinha certeza de que estava certo. Esse aluno deixou uma questão em branco e acertou apenas três das questões propostas. Surpreendentemente, segundo a classificação da biblioteca escolar, tratava-se do aluno que mais leu quadrinhos durante o ano de 2018.

Os dados coletados através da avaliação diagnóstica reforçaram a hipótese de que os alunos leem quadrinhos, mas, na escola em questão, o fazem de forma mecânica, sem nuances. A leitura de quadrinhos pode e deve sim ser prazerosa, no entanto, exigirá do leitor habilidades e o conhecimento de uma linguagem específica que lhe permita compreender o que é lido. Trata-se de um processo em que se deve compreender não só a linguagem escrita, pois não envolve apenas a leitura do verbal. Ler quadrinhos pressupõe a compreensão de que, como forma de arte e de narrativa, eles constituem um sistema em que o número de elementos ou fragmentos, por mais diferentes que sejam, trabalham juntos para criar um todo completo. Assim, a leitura envolve não só o texto, sua forma e conteúdo, mas também o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Conforme lembra Solé:

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (1998, p. 23)

Embora a afirmativa de Solé se refira ao texto escrito – levando-se em consideração as já citadas diferenças entre a linguagem verbal e a linguagem dos quadrinhos –, em geral, a

leitura de quadrinhos exige do leitor maior habilidade, envolvimento e maior utilização de estratégias a fim de possibilitar a compreensão do texto e da imagem, uma vez que nos quadrinhos estes trabalham para complementarem um ao outro. Uma linguagem supre com detalhes ou informações aquilo que a outra não faz ou não consegue fornecer.

Barbara Postema (2018), no livro *Estrutura narrativa nos quadrinhos*, afirma que os quadrinhos compartilham características com uma série de formas de arte diferentes. Para ela, no entanto, o que os diferencia das outras artes é a maneira como a forma é construída com sequências de imagens ou recursos que permitem compor a narrativa. É necessário ensinar ao aluno, então, como perceber essa construção, já que segundo ela:

Os quadrinhos são conceitualmente interessantes na maneira como seu formato permite que imagens adotem padrões linguísticos de codificação e decodificação em sua significação, em vez de tentar forçar uma continuidade entre verbal e o visual. Inversamente, o texto nos quadrinhos assume a significação visual. As próprias imagens (como quadros ou vinhetas) significam como imagens simultaneamente no espaço, mas além disso, as vinhetas dos quadrinhos são estruturadas para serem lidas de forma sequencial, como o texto. (POSTEMA, 2018, p.118)

A aprendizagem da leitura de quadrinhos, então, não deve ser pensada como algo inato ao ato de ler, algo de que se possa apropriar sem a mediação de um letramento específico. Os resultados da leitura de imagens de um modo geral, e de quadrinhos especificamente, nas avaliações externas do Ensino Fundamental, o PROEB em Minas e SAEB a nível nacional, bem como no Enem, provam que não basta o aluno ler, ele precisa dominar as particularidades da linguagem quadrinhística, o que vai além da mera compreensão do que é lido.

E esse é o papel da escola: oferecer possibilidades que viabilizem uma leitura de quadrinhos de forma atenta e criticamente direcionada. Criando metodologias coerentes que transponham as características dos quadrinhos peculiares à linguagem quadrinhística, como os balões, o requadro e onomatopeias às características que são inerentes a todas as formas de narrativa, literárias ou não. Estabelecendo, assim, uma abordagem dos quadrinhos que faça justiça ao importante aspecto visual da linguagem por eles proporcionada, pois conforme afirma Postema (2018):

Os quadrinhos oferecem o texto e o manual de como deve ser lido. Desse modo, os quadrinhos envolvem e se dirigem aos seus leitores de forma direta. Aquele que une os requisitos e fragmentos a serem inseridos na lacuna deixada nos quadrinhos, em última análise, é o próprio leitor. (POSTEMA, 2018, p.24)

Assim, será possível, nas palavras da autora “desnaturalizar” os vários tipos de leitura que os quadrinhos exigem e mostrar os processos sofisticados de significação que estão sendo trabalhados.

O segundo módulo da intervenção, breve contextualização histórica das HQs e Diferentes HQs, foi realizado em dois horários, 3º e 4º. Do total de quatorze alunos, estavam presentes onze, sendo nove meninos e duas meninas. Dos três ausentes, dois são do bairro Moradeiras. As ausências foram justificadas pela falta de transporte escolar, de responsabilidade da prefeitura, que, por conta da dificuldade financeira que enfrenta, decretou a antecipação do encerramento do ano escolar na rede municipal.

Os alunos foram distribuídos em um círculo. Demos início solicitando que eles pegassem da cesta “Tiras a gosto” as tirinhas que quisessem e fizessem a leitura. Baseando-nos na proposta de Luyeten e Lovetro (2017) e Santos Neto e Silva (2015), que abordam os quadrinhos no plano pedagógico, utilizamos uma cesta de vime com tirinhas diversas. Feita pela bibliotecária da escola, a cesta contém vários tipos de quadrinhos, colados em papel colorido, retirados de livros didáticos já inutilizados. Apresentei a cesta aos alunos: embora seja um recurso da biblioteca, alguns alunos mostraram-se surpresos. Solicitei que eles escolhessem à vontade e lessem as tirinhas. Foi um momento bastante agradável. Após um tempo, direcionamos algumas perguntas como: “o que aparece na tirinha?”, “quantos quadrinhos há na tirinha que você leu?”, “o que há em comum nas tirinhas lidas?”, “em todas as tiras há balões?”, “o que eles significam?”, “há presença de onomatopeias?”, “quando será que surgiram os quadrinhos?” Foi uma atividade essencialmente dinâmica. Feito isso, iniciamos a contextualização histórica e os alunos participaram ativamente, respondendo e contribuindo com colocações.

Nesse módulo, compreendemos o que apontam Rama e Vergueiro (2012) quando afirmam que a inclusão dos quadrinhos na sala de aula não é objeto de qualquer tipo de rejeição por parte dos estudantes que, em geral, recebem os quadrinhos de forma entusiasmada e se sentem, com sua utilização, mais propensos a uma participação ativa. Os quadrinhos aguçaram a curiosidade e desafiaram o senso crítico dos alunos. No entanto, houve muitas interrupções, impossibilitando a conclusão do conteúdo pretendido.

Durante o terceiro módulo, finalizamos a contextualização histórica e abordamos os diferentes tipos de HQs. Sem interrupções, foi possível finalizar o módulo anterior e aplicar duas atividades. A primeira elaborada a partir da proposta da professora Walleska Bernardino Silva consistia em um questionário a ser respondido oralmente pelos alunos à medida que as

imagens eram expostas. Tal recurso resultou em uma atividade produtiva. Os alunos participaram do mesmo modo, ativamente. Não tinham medo de arriscar respostas. Surpreendiam-se quando erravam e foi comum ouvir expressões como “tá na cara”, “essa eu sei...”, entre outras.

A segunda foi uma produção de texto visando verificar se os alunos conseguiriam ler e interpretar tirinhas, identificando os recursos da linguagem quadrinhística. Além de reconhecer e compreender a imagem/ilustração como um texto.

As tirinhas são uma forma divertida para trabalhar leitura, interpretação e produção de textos. Por geralmente apresentarem histórias curtas, narradas em três ou quatro quadros, podem estimular o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita do aluno ao ampliarem sua capacidade de argumentação uma vez que, para respondê-las, terá que selecionar ideias, organizando-as oralmente e/ou por escrito.

Além dos objetivos já citados, ao propor essa atividade, tínhamos também como objetivo que o aluno fosse capaz de produzir textos, tanto orais como escritos, coerentes, coesos, adequados aos assuntos tratados.

Antes da produção propriamente dita, foi feita a leitura descoberta, o texto foi entregue aos alunos e solicitada a leitura. Em seguida, solicitamos a alguns alunos que caracterizassem os personagens que aparecem na história. Ocorre, então, uma discussão sobre como a história começa, quem aparece e o que acontece com esse personagem, quais problemas os personagens estão enfrentando.

PRODUÇÃO DE TEXTO

ESCOLHA UMA DAS TIRAS ABAIXO E A SEGUIR, PRODUZA UM TEXTO LEVANDO EM CONSIDERAÇÃO A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS PRESENTES NOS TEXTOS:

TEXTO I

Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

TEXTO II

Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Em um dia normal magali saiu para
caminhar e caminhar e ela não viu ninguém e continu-
ou a caminhar devagarinho ela viu uma coisa
brilhando, ela foi até lá e viu uma coisa parecida
com um bote de café mas estava um pouco feia ela
pegou na sua sujeira e esfregou na coisa que parecia um
bote que começou a sair fumaça ela se assustou e saiu
a correr da fumaça que falou.
- Não me brinca! pode pedir o que você quiser!
Ela procurou ele e deu um livro de receitas para ela
e ela mandou ele fazer tudo que estava no livro

Figura 50 – Produção de texto de aluno participante da pesquisa

Já o 4º módulo, a leitura da imagem e a construção do sentido em narrativas, foi dividido em dois momentos. Considerado pelos alunos o momento mais prazeroso, na definição de alguns, nessa fase foi consentido aos alunos que escolhessem as obras em quadrinhos a serem lidas e se fizesse a leitura individual das mesmas. Apenas um aluno demonstrou resistência em ler o clássico em quadrinho, mas convencido pelos demais escolheu um livro e o leu.

Em outro momento, foi proposta a leitura coletiva do clássico *Dom Casmurro* em quadrinhos acontecida na forma de pausa protocolada. Na atividade de pausa protocolada o

texto vai sendo apresentado em partes, com interrupções estrategicamente selecionadas. A cada interrupção o professor propõe perguntas que permitem recapitular, fazer previsões para antecipar acontecimentos e verificar se as hipóteses levantadas estão adequadas.

Ler quadrinhos não é diferente, e a pausa protocolada foi um recurso que supriu a falta de livros. O ideal seria que todos os alunos lessem o livro, mas não havia a quantidade de exemplares disponíveis na escola. Não julgamos que o trabalho feito com cópias atingiria os objetivos propostos, uma vez que a qualidade da cópia poderia interferir na leitura e interpretação do livro selecionado. Assim, a utilização da pausa protocolada foi a estratégia que atendeu não só aos objetivos propostos, como também tornou a leitura dinâmica e interessante para os alunos participantes da pesquisa.

De acordo com a pesquisadora da área da linguagem Magda Soares (2009), o leitor é diferente a cada prática leitora. São inúmeros os gestos, os modos de ler, sempre atrelados ao objetivo da leitura: ler silenciosamente, em voz alta, rapidamente, sublinhar o texto, anotar nas bordas das páginas, deter-se nas imagens e apelos visuais, ler nas entrelinhas, aprofundar, reler quando surgem dúvidas. Em qualquer dessas situações, o desafio é materializar – no cenário da sala de aula – a leitura como construção ativa do aluno: interação do leitor com o texto, tendo o professor como mediador desse processo.

Para avaliarmos, no 5º módulo, não só a leitura do clássico, mas todo o trabalho feito sobre os recursos da linguagem quadrinhística, foi proposta uma atividade que contemplasse itens correspondentes aos da avaliação diagnóstica, de forma a mensurar os resultados obtidos, conforme Tabela 5.

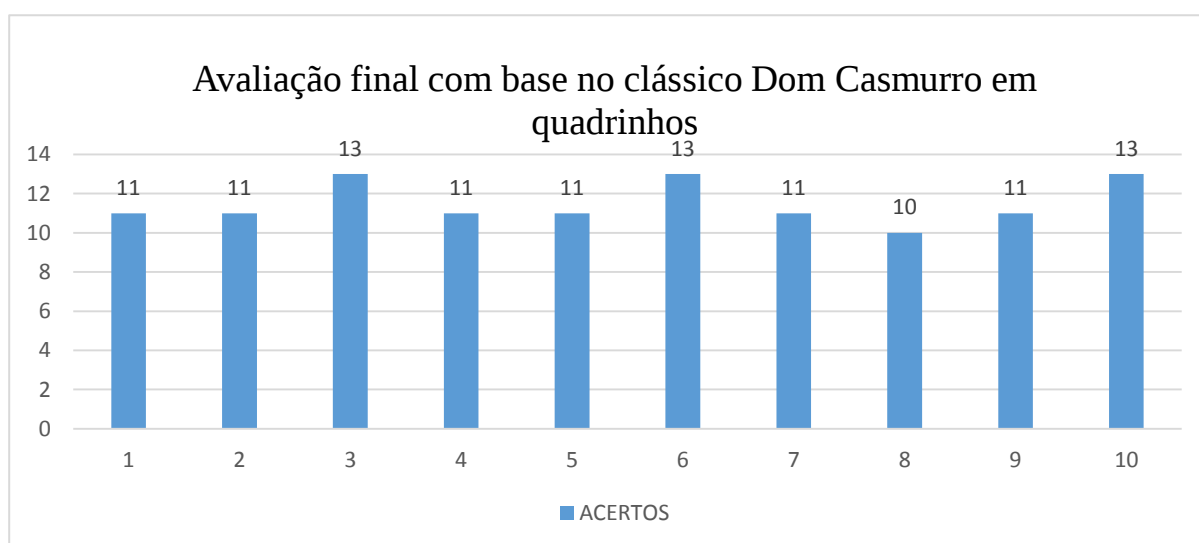
Tabela 5 – Objetivos da avaliação final

Objetivos	O que foi avaliado
Identificar a função dos recordatórios nos quadrinhos.	A habilidade de o aluno reconhecer a função dos recordatórios no quadrinho.
Identificar os recursos da linguagem dos quadrinhos.	A habilidade de o aluno reconhecer os recursos da linguagem quadrinhística presentes no livro.
Inferir o significado da onomatopeia na construção do sentido.	A habilidade de o aluno reconhecer os efeitos causados pelo uso de onomatopeias, bem como permitir ao aluno compreender a onomatopeia como elemento gráfico narrativo de destaque que utiliza a representação dos sons como parte da narrativa.
Identificar o significado do requadro na construção do sentido.	A habilidade de o aluno reconhecer a função dos requadros no quadrinho.

Inferir o significado de recursos da linguagem dos quadrinhos utilizados na construção do sentido.	A habilidade de o aluno reconhecer os efeitos causados pelo uso dos recursos da linguagem quadrinhística e sua importância como elemento gráfico narrativo de destaque na construção da narrativa.
Identificar a função das linhas cinéticas nos quadrinhos.	A habilidade de o aluno reconhecer a função das linhas cinéticas para a construção do sentido no quadrinho.
Identificar o uso do balão duplo na construção do sentido.	A habilidade de o aluno reconhecer a função dos balões para a construção do sentido no quadrinho
Identificar a ausência da calha como marcador temporal.	A habilidade de o aluno reconhecer a função da calha para a construção da noção de tempo nos quadrinhos.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Gráfico 6 – Resultado Final da Avaliação Diagnóstica



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Para finalizar, foi solicitado aos alunos que preenchessem um questionário sobre o trabalho feito. A primeira pergunta foi, conforme Gráfico 7, sobre a visão do aluno após a intervenção.

Gráfico 7 – Questionário final

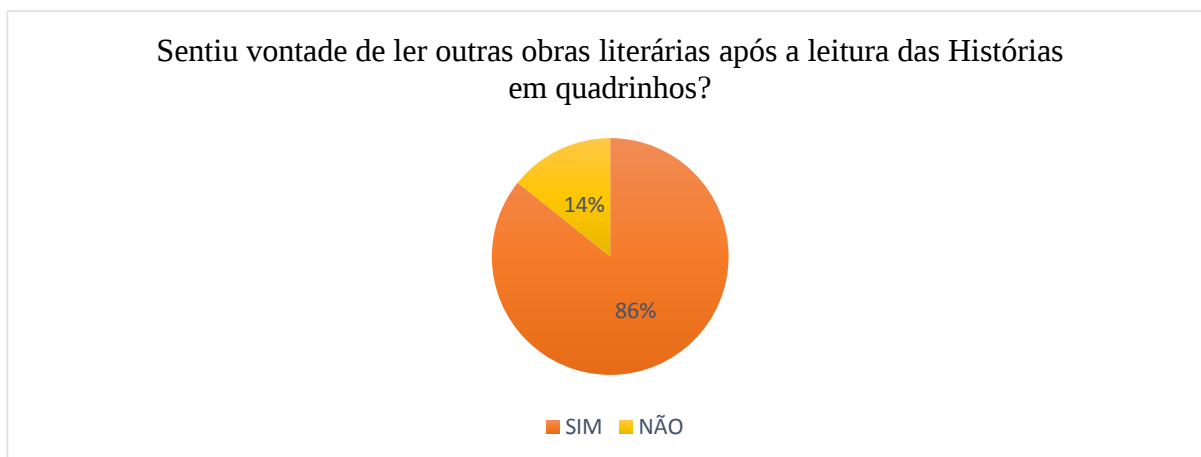


Fonte: elaborado pela autora.

Na autoavaliação final, a maioria de nossos alunos declarou ter tido a visão da leitura modificada após a participação na intervenção.

Perguntados sobre a vontade de ler outras obras literárias após a leitura das HQs em quadrinhos, conforme aponta o Gráfico 8, 86% dos alunos entrevistados responderam afirmativamente.

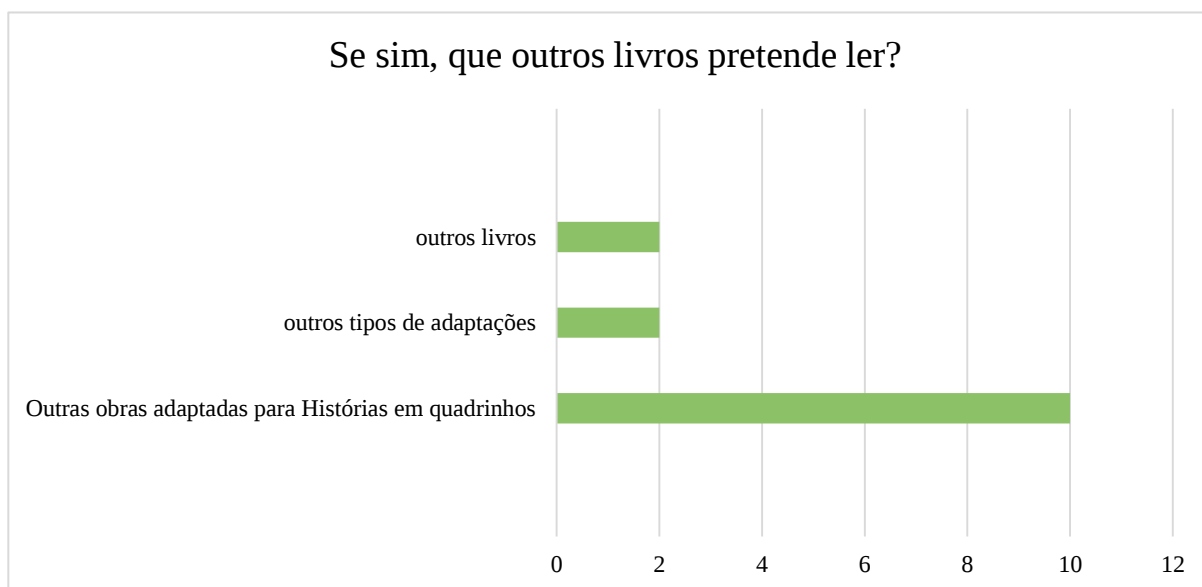
Gráfico 8 – Questionário final



Fonte: elaborado pela autora.

O desejo de ler outras obras adaptadas para HQs apareceu como manifestação do desejo de dez dos alunos pesquisados, seguido por outros tipos de adaptações ou outros livros.

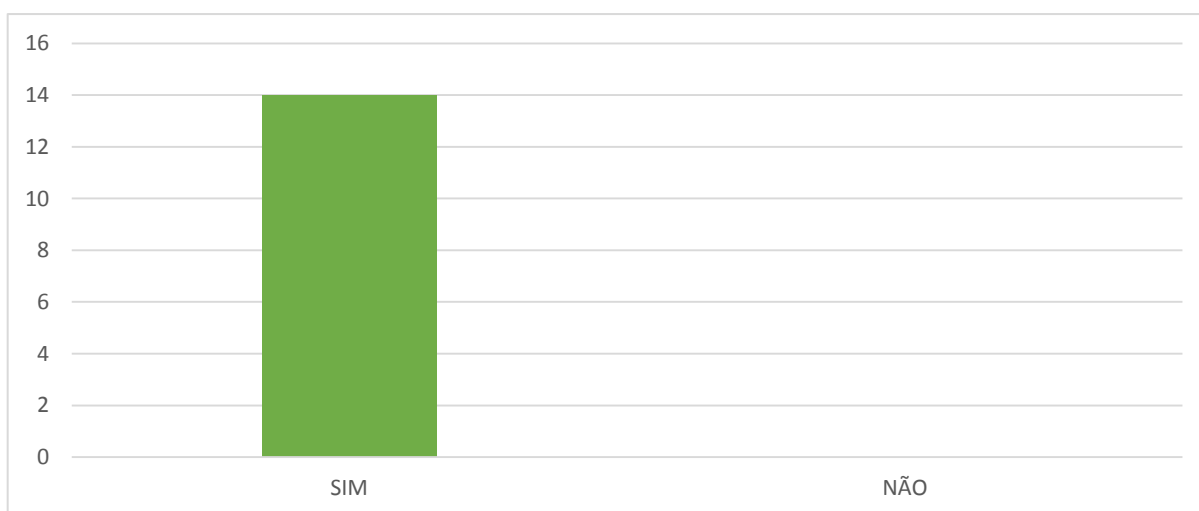
Gráfico 9 – Questionário final



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os leitores foram unânimes em opinar que indicariam as HQs lidas a um amigo ou colega que não gosta de ler, conforme aponta o Gráfico 10, a seguir:

Gráfico 10 – Questionário final



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Acreditamos que não há uma receita única para solucionar todos os problemas. Mas cabe à escola e ao professor de Língua portuguesa unirem forças no sentido de buscar a democratização da leitura e de tudo o que for útil e prazeroso que ela possa oferecer. Não basta ensinar a ler, é preciso ensinar como se deve ler o texto verbal, o texto não verbal, a fotografia ou os diversos tipos de quadrinhos.

As HQs possuem uma linguagem popular entre alunos de todas as faixas etárias, com ampla aceitação desde a alfabetização. São capazes de despertar emoções e sentimentos diversos, como ódio, raiva, contentamento ou descontentamento, curiosidade, pena, dentre outros, conforme percepção nos módulos da intervenção aplicada.

Assim sendo, vimos que a troca de experiências no ato da aprendizagem sobre a linguagem quadrinhística tornou a leitura dos mais variados tipos de quadrinhos significativa. Sendo o professor o mediador do processo, cabe destacar a necessidade de desnaturalizar a leitura de quadrinhos considerada como fácil demais para ser ensinada. Essa é a importância da escola, do papel do professor: ensinar aos alunos as técnicas de interpretação dos textos mais variados possíveis.

6.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, realizado com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Caio Martins, foi desenvolvido com o intuito de analisar, por meio de investigação teórico-prática, as dificuldades dos alunos participantes da pesquisa em ler e interpretar bem textos que envolvam a linguagem quadrinhística, bem como intervir junto ao problema, a fim de minimizá-lo.

Para tanto, foi delineado como objetivo geral desse trabalho, proporcionar aos alunos participantes da pesquisa o desenvolvimento da compreensão leitora, através de atividades que envolvessem diversos tipos de HQs de forma que os discentes pudessem ler, autonomamente, compreendendo e selecionando procedimentos e estratégias adequados a diferentes objetivos. Esperava-se, assim, que os participantes percebessem as características da linguagem verbo visual na construção do sentido.

Os objetivos específicos a fim de alcançar o que se propõe este estudo foram os seguintes: (a) pesquisar autores que abordassem a linguagem dos quadrinhos. Quanto a esse objetivo inicial, recorremos a autores diversos como: Daniele Barbieri (2017), Cagnin (2014) Vergueiro (2009; 2010; 2014), Ramos (2014), Postema (2018), Luyeten e Lovetro (2017) e Santos Neto e Silva (2015), que abordam as potencialidades dos quadrinhos no plano pedagógico. Magda Soares (2009) e Rildo Cosson (2014a; 2014b) contribuíram, por sua vez, fundamentando as práticas de letramento, transpostas para o campo do verbo-visual. Através da exploração desses estudos teóricos e críticos acerca dos tipos de letramentos, da importância do ato de ler, da leitura literária na escola e da linguagem dos quadrinhos, foi possível a construção de um referencial teórico que nos possibilitasse a compreensão do objeto de estudo pesquisado.

Nosso segundo e terceiro objetivos específicos buscavam, respectivamente: (b) elaborar atividades didático-pedagógicas com o propósito de coletar material para análise e (c) aplicar as atividades didático-pedagógicas. Para tanto, a partir da observação participante, aplicamos o questionário perfil do leitor e uma atividade escrita, constando questões que envolviam a leitura de diversos tipos de quadrinhos e as principais características da linguagem quadrinhística.

A aplicação dessa atividade diagnóstica nos possibilitou, por meio das análises realizadas, identificar as dificuldades apresentadas pelos alunos no que diz respeito à leitura e à interpretação de textos em quadrinhos, assunto desta pesquisa. Então, colhemos material que nos serviu para análise e avaliação das dificuldades de leitura dos participantes.

No quarto e no quinto objetivos específicos tencionamos: (d) elaborar um plano de ação a ser desenvolvido na turma participante da pesquisa e (e) promover a intervenção pedagógica, objetivando minimizar as dificuldades de leitura e interpretação de textos que envolvessem a linguagem quadrinhística. Para esses objetivos específicos, elaboramos o plano de intervenção pedagógica que foi aplicado aos alunos da turma participante da pesquisa.

Finalmente, nos dois últimos objetivos, propusemos: (f) comparar os resultados da fase diagnóstica com os da fase de pós-intervenção para avaliação dos resultados e, ao término da pesquisa, (g) contribuir satisfatoriamente para o alcance de melhor proficiência leitora dos alunos, especificamente no que se referia à leitura e interpretação de textos que envolvessem a linguagem quadrinhística. Para atingir esses objetivos, procedemos à comparação dos resultados da fase diagnóstica com os da fase pós-intervenção.

Percebemos então que os eventos de letramento nas escolas não darão resultados se o professor ou a escola insistirem na concepção do aluno enquanto observador passivo. É preciso que ele se sinta estimulado e participe do processo de ensino e aprendizagem. A troca de experiências ocorrida no ato da leitura dos mais variados tipos de quadrinhos, entre aluno/aluno e aluno/professor foi de extrema importância, pois as interações feitas no decorrer da intervenção produziram reflexões, tornando o processo de aprendizagem mais significativo.

Ressaltamos, ainda, que nos deparamos com muitos problemas no desenvolvimento da intervenção: falta de recursos, greve, falta de transporte escolar etc. Apesar das dificuldades impostas à realização das atividades, todas alcançaram êxito e resultados positivos.

A pesquisa desenvolveu-se partindo da seguinte problematização: por que, embora leitores de HQs, os alunos do 8º ano da Escola Estadual Caio Martins apresentam dificuldade na leitura de imagens que envolvem elementos da linguagem dos quadrinhos? Como possíveis respostas para esse problema, retomamos nossas hipóteses levantadas.

A primeira hipótese foi a de que: (a) a partir de estratégias eficientes e da prática de intervenção pedagógica, os problemas detectados relativos à dificuldade de leitura e interpretação de textos que envolvessem recursos da linguagem dos quadrinhos seriam minimizados, de modo que a competência leitora dos participantes da pesquisa seria aprimorada. Com base nos dados obtidos após as análises realizadas, essa primeira hipótese se confirmou.

A segunda hipótese – (b) de que o trabalho com a linguagem das HQs oportunizaria condições favoráveis a um possível interesse pela leitura de outros quadrinhos além da *Turma*

da Mônica, fossem clássicos adaptados e/ou outros –, conforme a autoavaliação final, foi comprovada.

Os alunos demonstraram, através da socialização das respostas e do questionário final, prazer nas leituras realizadas e interesse em outras obras, inclusive clássicos literários adaptados, de modo espontâneo.

Quanto aos procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, utilizamos a pesquisa-ação, para aliar os conhecimentos teóricos adquiridos à prática, intervindo no problema detectado. A avaliação dos dados coletados se utilizou da análise quanti-qualitativa.

Diante dos resultados desta pesquisa, entendemos que houve um avanço significativo na postura de muitos alunos com relação à leitura de quadrinhos. Estamos cientes, no entanto, de que outras pesquisas ainda precisam ser desenvolvidas nessa área ainda pouco explorada no ambiente escolar, entretanto, esperamos que a realização deste estudo contribua com concepções, estratégias e ações pertinentes ao letramento verbo visual, em especial, àquele que se utiliza das potencialidades da linguagem quadrinhística.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Renato. Literatura Infantil. In COUTINHO, Afrânio (org). **A literatura no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Global, 2004. v. 6.

AMARAL, Emília. **Texto literário e contexto didático**: os (des) caminhos na formação do leitor. 1986. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1986.

BARBIERI, Daniele. **As linguagens dos quadrinhos**. Tradução de Thiago de Almeida Castor do Amaral. São Paulo: Peirópolis, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 de novembro de 2018.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (Org.). **Língua Portuguesa**: ensino fundamental. DF-BRASÍLIA: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010. 200 p. (Coleção Explorando o Ensino), v. 19.

CAGNIN, Antônio Luiz. **Os quadrinhos**: um estudo abrangente da arte sequencial, linguagem e semiótica. São Paulo: Criativo, 2014.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CANDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In:_____. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CHINEN; VERGUEIRO; RAMOS. Literatura em quadrinhos. In: FERREIRA, Diego VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo(org) **Quadrinhos e Literatura**/Diálogos possíveis. São Paulo: Criativo, 2014.

CERQUEIRA. Suely Correia. **Leitura e quadrinização**: uma proposta para o letramento literário. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2016.

CIRNE. Moacyr. Quadrinhos, memórias e realidade textual. In: XXVII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO - INTERCOM. COMUNICAÇÃO, ACONTECIMENTO E MEMÓRIA. NP 16 - HISTÓRIAS EM QUADRINHOS, 2004, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: FAMECOS/PUCRS, 2004. Disponível em: <http://ltx-ead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/obj3469.pdf>. Acesso em: 24 de junho de 2017.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. Letramento literário: educação para vida. **Vida e Educação**, Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. São Paulo: Contexto, 2014a.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014b.

COVALESKI, Rogério Luiz. Artes e comunicação: a construção de imagens e imaginários híbridos. **Galáxia**, São Paulo, n. 24, p. 89-101, 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/galaxia/article/view/8218/9413>. Acesso em: 23 de novembro de 2017.

CULLER, Jonathan. **Teoria Literária: uma introdução**. Tradução de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca, 1999.

DONDIS, Donis A. **A sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista**. São Paulo: WWF Martins, 2015.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Organização de Zoara Failla. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/index.php/atuacao/25-projetos/pesquisas/3900-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-48>. Acesso em: 27 de março de 2017.

FERNANDES, Luciane de O. Bertulino. **Literatura em quadrinhos: diálogos e ressignificações na formação do leitor da educação básica**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2016

FIORIN, José Luiz. A noção de texto na Semiótica. **Organon**, Porto Alegre, v. 9, n. 23, p. 165-176, 1995. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29370/18060>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Inara Ribeiro. Sobre “por que” e “como” ensinar literatura. **Nau Literária**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, [s. p.], 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/viewFile/16231/11688>. Acesso em: 23 de novembro de 2017.

GRIJÓ, A. A. Leitura de adaptações de clássicos da literatura universal e propostas de mediação escolar. In: 15º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 2005, Campinas. **Caderno de Resumos [...]**. Campinas: UNICAMP, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica 1** - 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003

LITS. Valesca Giordano. **O uso da imagem no ensino de história**. Curitiba: Instituto de Ensino Superior/Universidade Federal do Paraná, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf>. Acesso em: 24 de junho de 2017.

LUYETEN, Sonia M. Bibe; LOVETRO, José Alberto. **Efeito HQ: uma prática pedagógica**. Disponível em: https://issuu.com/efeitohq/docs/efeito_hq. Acesso em 19 de outubro de 2017.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. **Dom Casmurro**. São Paulo: Ática, 2013.
MACHADO, Ana Maria Machado. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de Textos de Comunicação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Cenas da Enunciação**. Curitiba: Criar, 2006..

MATOS, Vera Lúcia A. **Januária no tempo e no espaço**. Belo Horizonte: Editora do Autor, 1990. (manuscrito)

MINAS GERAIS. Decreto nº 47.227 de 02 de agosto de 2017. Dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na rede de ensino pública do Estado. Diário do Executivo, Belo Horizonte, MG, 2 de agosto. 2017.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PINA, Patrícia Kátia da Costa. A Literatura em quadrinhos e a formação do leitor hoje. In: VERGUEIRO, Waldomiro; FIGUEIRA, Diego (Org.). **Quadrinhos e Literatura: diálogos possíveis**. São Paulo: Criativo, 2014.

POSTEMA, Barbara. **Estrutura narrativa nos quadrinhos: construindo sentido a partir de fragmentos**. Traduzido por Gisele Rosa. São Paulo: Peirópolis, 2018.

RAMOS, Flávia Broccheto; PANOZZO, Neiva S. Perry. Leitura de Histórias em quadrinhos na sala de aula In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Org.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 213-247.

RAMOS, Paulo. **Pontos de fuga: registros do processo de alargamento do formato das tiras**. Nona Arte: Revista Brasileira de Pesquisas em Histórias em Quadrinhos. São Paulo: Observatório de Histórias em Quadrinhos; ECA-USP, 2014. v. 3. n. 1. p. 85-103. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/nonaarte/ojs/index.php/nonaarte/article/view/96/117> Acesso em: 27 maio. 2017.

RAMOS, Paulo. **Histórias em quadrinhos: gênero ou hipergênero?** Estudos Linguísticos, São Paulo, n. 38 (3), p. 355-367, set./dez. 2009.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos** – coleção Linguagem & Ensino. São Paulo: Ed. Contexto, 2009.

RODRIGUES, Vinícius da Silva. **Histórias em quadrinhos & ensino de literatura: Por um projeto de formação de leitura “menos quadrado”**. Dissertação (Mestrado em Letras/Literatura Brasileira) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/88354>. Acesso em: 24 de junho de 2017.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. História em Quadrinhos. Arte de Rodrigo Rosa e roteiro de Eloar Guazzelli. São Paulo: Globo Livros Graphic, 2014.

SANTOS, Roberto Elísio dos; SANTOS NETO, Elydio dos. Narrativas gráficas como expressões do ser humano. In: NETO, Elydio dos Santos; SILVA, Marta Regina Paulo da (Org.). **Histórias em quadrinhos e práticas educativas: os gibis estão na escola, e agora?** São Paulo: Criativo, 2015. v. 2. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/viewFile/3113/2613>. Acesso em: 24 de junho de 2017.

SANTOS NETO, Elydio dos; SILVA, Marta Regina Paulo da. Os gibis estão na escola, e agora?. In: _____ (Org.). **Histórias em quadrinhos e práticas educativas: os gibis estão na escola, e agora?** São Paulo: Criativo, 2015. v. 2.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. In: PG LETRAS 30 ANOS, 2004, Porto Alegre. **Anais [...]**. Recife: PPGL/UFPE, 2006. Disponível em: <https://pibidespanholuefs.files.wordpress.com/2015/07/texto-para-o-encontro-de-amanhc3a3.pdf>. Acesso em: 24 de junho de 2017.

SILVINO, Flávia Felipe. Letramento Visual: linguagem e tecnologia. **STIS Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC - Cadernos Didáticos e Anais**, Belo Horizonte, n. 1, [s. p.], 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/stis/article/view/2116/2714> . Acesso em: 4 de setembro de 2018.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins *et al.* (Org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUSA, Maurício. **Cebolinha**: novo plano. Disponível em: www.turmadamonica.com.br. Acesso em: 14 janeiro. 2018.

TELES, Gilberto Mendonça. Historiografia literária brasileira. **Memórias da Academia das Ciências de Lisboa**, Lisboa, v. 1, p. 149-163, 2011. Disponível em: <http://www.jornalopcao.com.br/posts/opcao-cultural/historiografia-literaria-brasileira>. Acesso: em 23 de novembro de 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2000.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMA, Angela. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2012.

VERGUEIRO, Waldomiro; FIGUEIRA, Diego (Org.). **Quadrinhos e Literatura**: diálogos possíveis. São Paulo: Criativo, 2014.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: USO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQs) COMO ESTRATÉGIA DE LEITURA LITERÁRIA DE CLÁSSICOS UNIVERSAIS
Pesquisador Responsável: JOSILENE RODRIGUES BORGES
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 81535317.7.0000.5146
Submetido em: 27/12/2017
Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1007767

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

Versão 1
- Versão 1

opção - Submissão 2
missão 2
do Projeto - Submissão 2

ochura Investigador - Submissão 2
sentimento / Justificativa de Ausência - Submissão 2
idade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES - Versão 1

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações

LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO

Apreciação *	Pesquisador Responsável *	Versão *	Submissão *	Modificação *	Situação *	Exclusiva do Centro Coord. *	Ações
PO	JOSILENE RODRIGUES BORGES	1	27/12/2017	03/02/2018	Aprovado	Não	   

HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	03/02/2018 00:35:34	Parecer liberado	1	Coordenador	Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES	PESQUISADOR	
PO	03/02/2018 00:35:17	Parecer do colegiado emitido	1	Coordenador	Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES	
PO	03/02/2018 00:35:00	Parecer do relator emitido	1	Coordenador	Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES	
PO	02/02/2018 09:59:43	Aceitação de Elaboração de Relatoria	1	Membro do CEP	Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES	
PO	27/12/2017 11:36:54	Confirmação de Indicação de Relatoria	1	Coordenador	Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES	
PO	27/12/2017 11:35:21	Indicação de Relatoria	1	Secretária	Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES	
PO	27/12/2017 11:34:34	Aceitação do PP	1	Secretária	Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES	
PO	27/12/2017 09:29:45	Submetido para avaliação do CEP	1	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES	
PO	30/11/2017 10:10:53	Rejeição do PP	1	Secretária	Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES	PESQUISADOR	-No TCLE deve ter, obrigatoriamente, a explicitação Ver mais >>
PO	28/11/2017 17:56:44	Submetido para avaliação do CEP	1	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES	

ANEXO B- DIAGNÓSTICO

ESCOLA ESTADUAL CAIO MARTINS

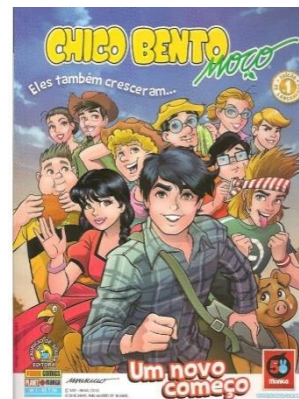
Professora: Josilene Rodrigues Borges

Data: ____/____/____

Aluno(a): _____ Turma: _____



Pesquisa



Caro(a) aluno(a)

Este questionário pretende conhecer seus hábitos de leitura, principalmente quanto à leitura de gibis. Por favor, responda-o com toda a sinceridade possível. Ele não pretende medir conhecimentos nem servir como avaliação, servirá somente para conhecer melhor o perfil leitor dos alunos da escola.

Obrigada!

Qual a sua idade? _____(anos)

1. Você gosta de ler? () sim () não () às vezes

Se respondeu **NÃO**, qual(is) razão(ões)?

() Não tenho tempo () Não gosto de ler () Tenho dificuldade de concentração

() acho os livros muitos chatos () outro: _____

Se respondeu **SIM**, o que você mais lê?

() livros () jornais () revista () quadrinhos () websites

Outro: _____

2. Quanto a leitura de quadrinhos, qual você mais lê?

() Turma da Mônica () Turma da Mônica Jovem () Chico Bento Moço () Tina

() Disney () Super heróis () Clássicos universais

Outros: _____



3. Com que frequência você lê?

() diariamente () semanalmente () mensalmente () anualmente

() raramente () só quando é obrigatório outro: _____

4. Há alguns livros adaptados para quadrinhos em nossa escola. A coleção *Clássicos da Literatura* é um exemplo. Você já leu um livro adaptado para quadrinhos?

() sim () não

Se respondeu **SIM**, qual foi o livro lido?

() Os miseráveis () Guerra e paz () Robinson Crusoe

Outro: _____



5. Depois de ler a obra adaptada em quadrinhos, você leu a obra completa?

() sim. Explique: _____

() não. Explique: _____

6. A leitura de gibis (quadrinhos) para você:

() facilita o interesse pela leitura de outros livros.

() atrapalha o interesse por outros livros. Explique: _____

7. Ao ler um livro você costuma:

() ficar no início () parar na metade () ir até o final () só olhar a capa e as figuras

Outro: _____

8. Você procura um livro para ler:

() por iniciativa própria () por indicação do professor () por indicação de um amigo

() pelo título ou nome do livro () pela capa e figuras () quando o vê na biblioteca

() outro jeito: _____

9. Você gosta de qual tipo de livro?

() divertido, mas ao mesmo tempo cheio de suspense. () Bem romântico

() cheio de suspense, ação e aventura () Outros: _____

10. Você acabou de ler um livro que gostou muito, o que faz depois?

() reflito sobre os ensinamentos e lições de vida que aprendi.

() conto a história do livro para todos os meus amigos.

() crio finais alternativos para a história.

() Fico imaginando como seria viver no cenário onde se passa a história.

11. Quanto tempo você demora para ler um livro do qual está gostando?

() de um a três dias. () em média uma ou duas semanas

() um mês, às vezes mais () algumas horas

12. Você se interessa por:

() livros não muito grossos, e que façam parte de sagas ou trilógias.

() curtos e em volume único.

() livros grossos, de preferência que façam parte de sagas ou trilógias.

() tanto faz, o que importa é a história ser boa!

13. Para facilitar o acesso a um determinado livro você prefere:

() que ele seja adaptado em quadrinhos

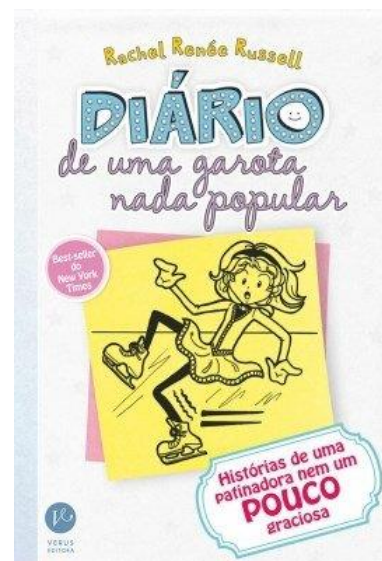
() ler a obra original

() assistir ao filme

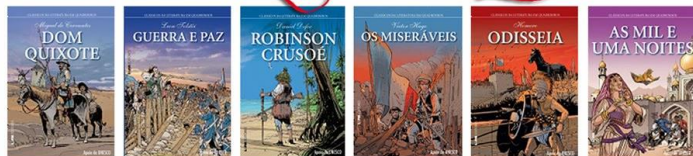
14. Que livro você mais gostou de ter lido até hoje? Por quê?

15. Escreva três assuntos ou temas sobre os quais você prefere ler.

16. Se você escrevesse um livro, qual tema escolheria?



Clássicos da Literatura em Quadrinhos



Harry Potter