

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**

**CENTRO DE HUMANIDADES**

**UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS**

**UFCG**

**ALBA LÚCIA FERREIRA TORRES**

**COMPREENSÃO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS ( HQ )  
POR ALUNOS DE 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**SUPRA OMNES LUX LUCES**

**CAMPINA GRANDE**

**DEZEMBRO/2010**

**ALBA LÚCIA FERREIRA TORRES**

**COMPREENSÃO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS ( HQ )  
POR ALUNOS DE 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Federal de Campina Grande , como pré-requisito para obtenção do grau de Licenciado em Letras.

Orientadora: Maria Augusta Macedo Reinaldo

**CAMPINA GRANDE-PB**

**DEZEMBRO/2010**

# ALBA LÚCIA FERREIRA TORRES

Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Comissão Examinadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Augusta Macedo Reinaldo  
Universidade Federal de Campina Grande

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marli Pereira  
Universidade Federal de Campina Grande

*Este trabalho dedico ao Pai Celestial , que me concedeu a graça de chegar até aqui. E aos meus filhos, exemplos de sabedoria e paciência.*

## AGRADECIMENTOS

Terminado o curso, é chegado o momento de agradecer primeiramente a Deus, por conceder-me graça e dado a oportunidade de vencer os obstáculos, desafios por que passei durante toda a jornada de estudante.

Agradecer aos meus filhos (Igor, Camila e Carol), que sempre me incentivaram durante estes anos, que me apoiaram, ajudando, na medida do possível, nos trabalhos. Sei que poderia ter pesquisado e me dedicado mais. Mas as dificuldades e a necessidade me limitaram no tempo, que era insuficiente para leituras mais aprofundadas.

Agradecer a minha família, especialmente aos meus pais, que souberam nos educar e orientar com carinho e amor. As minhas colegas do curso de Letras, que juntamente enfrentamos as mesmas dificuldades e superamos os preconceitos enfrentados por sermos alunas do convênio PEC-Ufcg (Bernadete, Edilma, Lindalva, Socorro, Zélia, entre outros.).

A todos os professores e funcionários, pela atenção e carinho que tiveram em nos unir e contribuir nas orientações no decorrer do curso.

Por último, agradeço a Deus e a todos que contribuíram, de uma forma ou de outra, para o meu desempenho e realização de mais uma etapa da vida acadêmica.

Em especial, agradeço a minha orientadora, que esteve disposta a me ajudar e orientar com paciência nestes últimos meses contribuindo para a realização efetiva deste trabalho monográfico. Fica aqui a minha eterna gratidão.

## RESUMO

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa-ação realizada com uma turma do 6º Ano do Ensino Fundamental na área de leitura de Histórias em Quadrinhos (HQ). Nesse sentido, foram objetivos específicos: a) identificar as habilidades de leitura requeridas nas questões presentes na atividade de leitura aplicada; b) descrever o desempenho dos alunos, a partir das respostas dadas a essa atividade. O estudo desenvolveu-se baseado nas abordagens teóricas sobre leitura proposta por Pietri (2007), Kleiman (2000), Mendonça (2010) e Marcuschi (1989), sobre o gênero textual HQ. Fundamentaram também a análise dos dados, os critérios estabelecidos para o ensino de leitura, pelo PNLD/2011. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, com método interpretativista de análise reflexiva. Entendendo que a escola deve oferecer aos alunos subsídios básicos para terem acesso a leitura dos diversos textos multimodais que estão presentes no nosso cotidiano, reconhecendo a importância desses recursos para a composição do sentido do texto. Os resultados, de forma geral, revelam, nesse estudo que o desempenho dos alunos não foi satisfatório, pois apresentaram muitas dificuldades na compreensão do texto da História em Quadrinhos, particularmente nas questões cujas respostas estavam implícitas.

Palavras-chave: Leitura de História em Quadrinhos, Multimodalidade, Ensino de gênero textual

## **LISTA DE QUADROS, HQ E TABELA**

Quadro I- Dimensões de análise da leitura/PNLD/20 .....	21
Quadro II- Síntese das propostas de leitura .....	22
Quadro III- HQ .....	26
Quadro IV- As questões de leitura .....	27
Tabela I- Desempenho dos alunos na compreensão de HQ .....	29

## **LISTAS DE ABREVIATURAS**

HQ - História em Quadrinhos

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PLND- Programa Nacional do Livro Didático

LD - Livro Didático

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>08</b>
<b>CAPÍTULO 1.....</b>	<b>10</b>
<b>FUNDAMENTAÇÃO TEORICA .....</b>	<b>10</b>
1.1. Dois modos de considerar a relação leitor-texto.....	10
1.1. 1. O conhecimento prévio e estratégias de leitura.....	11
1.1.2 A produção do texto e a distribuição social da leitura.....	13
1.1.2.1 A invenção do texto eletrônico e as rupturas na ordem do impresso .....	15
1.2. A mediação escolar e a leitura do texto em sala de aula.....	15
1.2.1. Estratégias de leitura, conhecimento textual e gêneros do discurso.....	16
1.3. A história em quadrinhos: Um gênero multimodal.....	17
1.4 As orientações oficiais para o Ensino da Leitura.....	20
<b>CAPÍTULO 2.....</b>	<b>24</b>
<b>METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>24</b>
2.1 O objeto, os sujeitos e o tipo de pesquisa .....	24
2.2 O instrumento aplicado para a geração dos dados .....	24
2.2.1 O autor e a HQ.....	25
2.2.2 As questões de leitura e as habilidades requeridas .....	27
<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>29</b>
<b>ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS- As habilidades de leitura demonstradas pelos alunos de 6º Ano .....</b>	<b>29</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>34</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>35</b>

## INTRODUÇÃO

A presente monografia, que atende a uma das exigências da disciplina “Redação Científica”, cujo objetivo é iniciar o licenciando de Letras à prática do trabalho científico, tem como objeto de estudo a compreensão de Histórias em Quadrinhos por alunos de 6º ano do ensino fundamental.

É inegável a necessidade de integrar diferentes linguagens nas aulas em todos os níveis de ensino, em particular no ensino de língua portuguesa. A escolha que fazemos do estudo da compreensão de HQ por alunos da escola pública sinaliza o interesse em discutir a necessidade de que o ensino da leitura desse gênero torne o trabalho em sala de aula mais significativo para o aluno.

As HQ, entendidas como um hipergênero que agrega diferentes gêneros textuais (RAMOS, 2009), consolidaram-se como objeto de pesquisa entre pesquisadores de diversas áreas de conhecimentos, como linguística, semiótica e sociologia, entre outras. A importância que esse gênero textual vem recebendo dos pesquisadores sobre ensino de língua se deve às linguagens nele envolvidas que, quando objeto de ensino-aprendizagem, contribuem para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, conforme recomendam as diretrizes oficiais (PCN, 1998), bem como os programas que têm sido implementados pela instância federal, como o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que vem distribuindo livros para todas as escolas do país, incluindo HQ, gênero que tem recebido atenção especial desse Programa, nas adaptações de obras literárias.

Os meios de comunicação transmitem cada vez mais informações que aliam imagem, texto e som, devido ao grande avanço tecnológico dos últimos tempos, causando um distanciamento entre o que é transmitido pela mídia e as informações recebidas em sala de aula. Por essa razão, a compreensão dos aspectos multimodais utilizados na produção de HQ pode fazer com que seu uso seja melhor aplicado ao ensino de língua portuguesa.

Nesse contexto, a presente pesquisa procura responder à seguinte pergunta: *quais as habilidades de compreensão de textos manifestadas por alunos de 6º ano na leitura de uma HQ?*

Para responder a essa pergunta, o estudo estabelece como objetivos específicos:  
a) identificar as habilidades de leitura requeridas nas questões presentes na atividade de

leitura aplicada; b) descrever o desempenho dos alunos, a partir das respostas dadas a essa atividade.

Para o alcance desses objetivos, a presente monografia está organizada em três capítulos, conforme descrição a seguir.

No primeiro capítulo, são apresentados os fundamentos teóricos do estudo, representados pelos modos de relação do leitor com o texto, conforme duas concepções de leitura reconhecidas na literatura e recomendadas pelas orientações oficiais para o ensino: a) a concepção cognitiva, que considera os tipos de conhecimento necessários – habilidades - para a compreensão de textos (lingüístico, textual e de mundo) e as estratégias de leitura empreendidas pelo leitor proficiente ( utilização de conhecimento prévio, localização de informações, elaboração de inferências, identificação de aspectos lingüísticos, textuais e discursivos dos gêneros ); e b) a concepção social, que trata das condições sociais de acesso à leitura, envolvendo a produção, a distribuição e circulação dos materiais impressos e eletrônicos.

No segundo capítulo, são apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa, com explicitação do objeto e dos sujeitos da pesquisa, bem como do instrumento de geração dos dados aplicados.

No terceiro capítulo, são apresentadas a análise e interpretação dos dados. Encerram a monografia as considerações finais sobre os resultados do estudo e as referências utilizadas para sua realização.

# CAPÍTULO 1

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1. Dois modos de considerar a relação leitor-texto

“A leitura torna o homem completo; a conversação o torna ágil; e o escrever dá-lhe precisão”. (Francis Bacon).

Segundo Pietri, em *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente* (2007), a leitura não é uma prática social escolarizada. A instituição escolar não é a única principal responsável para ensinar a ler, pois uma pessoa pode aprender a ler sem ter frequentado a escola através da convivência com pessoas dedicadas à prática de leitura de gêneros diversificados. O primeiro contato que temos com a leitura se dá no ambiente familiar. Quando criança, escutamos as histórias contadas em voz alta, isto acontece com pessoas letradas, que têm condições de usar materiais escritos.

Embora a escola não seja a única instituição responsável pela leitura, numa sociedade letrada, ela é a principal fonte do saber. É a única que possibilita ter acesso aos bens sociais e culturais através da escrita, sobretudo para alunos provenientes de comunidades não-letradas, em que as relações sociais se fundamentam em usos orais de linguagem, e só a escola garante a relação com a escrita.

Pietri afirma que há diferentes relações entre as instituições escolares e o tipo de comunidade social em que estão inseridas as pessoas: seu modo de vida envolvendo a cultura e as condições financeiras para o acesso aos materiais escritos. Por essa razão, as práticas de leitura realizadas na escola tanto podem contribuir para a desigualdade, quanto para o acesso aos materiais escritos pelos alunos oriundos das comunidades menos privilegiadas social e economicamente.

O acesso ao material escrito é necessário, mas não suficiente para a formação de leitores na escola, considerando que há os diversos níveis de letramento decorrentes dos estilos de vida. Assim, há alunos que têm capacidade de desenvolver habilidades

diferentes de leitura, mesmo pertencentes à mesma classe social, com acesso a bons livros, revistas, jornais, internet, etc.

Uma vez considerada a função e a relação que há numa sociedade letrada e não-letrada, a respeito da leitura e do material escrito adequado para o conhecimento do leitor, passamos a tratar dos dois termos que no entender de Pietri (2007), se dá essa relação entre leitor e texto: o conhecimento prévio e as estratégias de leitura, bem como a produção do texto e a distribuição social da leitura.

### 1.1.1 O conhecimento prévio e estratégias de leitura

Quanto à relação leitor-texto foi observada que o leitor precisa conhecer e compreender o texto, isto é, o que leu e qual a mensagem que ficou gravada na sua mente, através dos processos cognitivos envolvidos na leitura e compreensão de textos.

Só podemos questionar o conhecimento de leitura, através das estratégias utilizadas pelo leitor, para a construção do sentido do texto. A escolha do texto exige, portanto, que o professor conheça quem é o aluno que se encontra ali, a sua frente, na sala de aula, não podendo ser feita antes de saber quais são os conhecimentos que o aluno traz para o interior da escola.

Estudos como o de Kleiman (2000), e Pietri (2007), defendem que a leitura de um texto se faz com base na elaboração e verificação de hipóteses. O leitor, para elaborar as hipóteses e testá-las, recorre a seus conhecimentos prévios, que podem ser de três tipos: lingüísticos, textuais e de mundo ( ou enciclopédicos). O conhecimento linguístico diz respeito aos sons que compõem o sistema fonético, e os modos como esses sons se organizam, isto é, seu sistema fonológico, vocabulário, das regras de formação de palavras, estruturas sintáticas e, também do uso da língua, para a compreensão de um texto. Esses conhecimentos linguísticos são colocados em prática, a partir do momento em que nos deparamos com o novo durante a leitura. Já o conhecimento textual consiste em conhecer os tipos e os gêneros textuais. Um dos requisitos para a realização de uma boa leitura é conhecer as características dos tipos : narrativo, descritivo e expositivo-argumentativo. Um dos critérios para a prática de leitura de textos narrativos é trabalhar com o acontecimento dos fatos gradativamente. Para este tipo de texto, temos o uso dos verbos no pretérito perfeito e imperfeito.

O texto expositivo-argumentativo requer o posicionamento do leitor mais constante e que esteja integrado com o tema de que trata. Quanto ao tempo verbal não há muita importância, mas os argumentos são prioritários.

O texto descritivo refere-se ao nível de informações que o leitor precisa para elaborar e descrever com o uso dos substantivos e adjetivos.

Atualmente à noção de tipo de texto veio se sobrepor a noção de gêneros textuais que se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo. São textos caracterizados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Ex: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, reportagem etc Por outro lado, os tipos de textos usamos para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de uma composição ( aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas ) como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Quando estamos numa situação de interação verbal, a escolha de gênero não é completamente espontânea, pois leva em conta um conjunto de coerções dadas pela própria situação de comunicação: quem fala, sobre o que fala, com quem fala, com qual finalidade. Todos esses elementos condicionam as escolhas do locutor, que tendo ou não consciência, acaba por fazer uso do gênero mais adequado àquela situação. Por exemplo, se desejamos contar a alguém uma experiência pessoal que vivemos, podemos fazer uso de um relato pessoal; se pretendemos contar aos seus leitores os fatos mais importantes da política, fazemos uso da notícia; se um leitor está insatisfeito com a orientação de sua revista e reclamar, faz uso de uma carta de leitor; se desejamos fazer uma exposição oral a respeito de determinado conhecimento científico, fazemos uso de seminário ou da conferência; se desejamos transmitir a outrem nosso conhecimento sobre o que preparar um prato culinário, fazemos uso da receita, e assim por diante.

O conhecimento de mundo é o terceiro tipo de requisito para a realização da leitura. Acontece nas experiências vividas ao longo de nossa vida e também das situações de modo formal e informal adquiridas no dia a dia.

Portanto, um leitor proficiente é aquele que consegue estabelecer objetivos de leitura e construir estratégias para a elaboração de hipóteses. A atividade de leitura requer muito trabalho, e o prazer de leitura se origina dessas condições. Cabe ao

professor conhecer seus alunos e o nível de leitura para trabalhar em sala, isto é, familiarizar-se com a experiência de mundo dos alunos para poder introduzir os textos.

É através da interação dos conhecimentos lingüísticos, textuais e de mundo, que construímos o sentido do texto. Trata-se de uma atividade que percorre todo o processo de leitura. A possibilidade de uma leitura ágil é garantida pela interação entre os conhecimentos prévios e, com base neles, por aquilo que o leitor antecipa durante a leitura, sobre o que será informado a seguir. Caso contrário, ler seria uma atividade muito demorada e cansativa.

A necessidade desses conhecimentos nas práticas de leitura está enfatizada nas orientações oficiais adotadas nos PCNS/1998, como atesta o trecho a seguir:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos que estabeleça relações entre o texto que se lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitem fazê-lo. (Parâmetros Curriculares Nacionais- Língua Portuguesa, p.36)

Para escolher o livro didático, o professor precisa ter o primeiro contato com os textos e constatar as possibilidades relevantes das leituras e atividades que irão seduzir o aluno. Quanto à forma de fazer leitura, é de responsabilidade do professor os modos e a mediação entre o leitor e texto. Para isso, o livro didático constitui um instrumento que tem como objetivo oferecer oportunidade para o trabalho com a leitura em sala de aula, através do conhecimento prévio dos textos.

### 1.1.2 A produção do texto e a distribuição social da leitura

A produção e a distribuição social dos textos diz respeito à disponibilidade de diversos materiais escritos, que servirão de mediação para o processo de acesso à leitura. Na sociedade, encontramos várias atividades de leitura que são responsáveis pelos materiais de produção de textos: Ex: jornais, livros, etc.

Enfatiza Pietri(2007) que a produção do texto é algo construído historicamente e, por isso, não é natural, é um conhecimento aprendido. A escola muitas vezes se esquece deste fato e considera que o aluno que sabe ler- que é alfabetizado- já sabe ler qualquer texto e sabe manusear qualquer suporte, desconsiderando que muitos alunos

não têm como utilizar um jornal, uma revista, porque não têm acesso a esses suportes em sua casa, portanto, cabe à escola fazer uso desse material. Por receber alunos de vários níveis sociais, a escola, para não ser excludente, não pode desconsiderar essas diferenças, pois há alunos vindos de comunidades letradas e outras de comunidades tipicamente orais.

A produção e a reprodução do texto, antes da invenção da escrita, estavam submetidas às vicissitudes do manuscrito e à precariedade dos materiais utilizados para sua realização. Se as condições de produção do escrito eram precárias, as condições de sua reprodução também colocavam vários obstáculos para a permanência do texto. Não havia, então, a figura do autor como nós a conhecemos hoje: aquele a quem se atribui a produção de texto e os sentidos que orientaram sua elaboração; aquele que confere uma imagem de unidade, que permite atribuir características a uma determinada obra (Pietri, op.cit. p. 25). Com a invenção da imprensa no século XV tornou-se viável a produção do livro em quantidades desconhecidas até então: a possibilidade de reproduzir várias vezes o mesmo texto, de modo mais rápido, conferiu à unidade textual uma estabilidade diferente daquela que possuía na época do manuscrito.

Entretanto os editores, inicialmente não tinham a preocupação de conferir ao texto publicado uma unidade ou um acabamento formal mais cuidadoso. Os livros eram feitos rapidamente, muitas vezes comprometendo a coerência dos textos, com o objetivo de tornar a leitura mais fácil, encurtavam os textos, alteravam passagens consideradas sintaticamente muito complexas. Portanto, o papel fundamental do editor era assumir uma prática de leitura nas comunidades de leitores. Sendo o principal responsável pela construção desses conhecimentos e habilidades seduzindo o público que compraria seus produtos.

Hoje, o livro é resultado desse processo histórico, e possibilita práticas impensáveis antes da invenção da imprensa e de sua evolução. A leitura do texto no rolo, ou no pergaminho, exigia que as duas mãos estivessem ocupadas em segurar o suporte do texto durante a leitura. Não existiam recursos de localização e direcionamento da leitura na contracapa ou nas orelhas dos livros, etc.

### 1.1.2.1 A invenção do texto eletrônico e as rupturas na ordem do impresso

No século xx, surge a invenção do texto eletrônico, outra revolução nas práticas de leitura, tendo como suporte a tela do computador. O texto eletrônico se caracteriza pelo papel central que nele ocupa a hipertextualidade, isto é, o leitor do texto eletrônico trabalha a perspectiva de que haverá links para outros textos que oferecem possibilidades de escolhas durante a leitura. Não sendo necessário seguir um padrão de leitura linear, pré-estabelecido, como se espera geralmente da leitura do texto impresso. As práticas de leitura produzidas na cultura impressa continuam fundamentando nossas relações com os textos com os textos mesmo após a revolução digital.

Para Chartier (1996 *apud Pietri*, 2007), a invenção da imprensa foi uma grande revolução técnica que alterou as possibilidades materiais de produção da escrita, paradoxalmente aumentou a força, na cultura ocidental, da oposição entre a pureza da idéia e sua corrupção pela matéria. Essa “desmaterialização textual”, que se produziu no Ocidente com o advento da imprensa, regula tradicionalmente o trabalho com o texto em sala de aula. A leitura de textos na escola tem como objetivo, nessa tradição, a busca de um sentido único, aquele que teria sido determinado pelo autor, e a tentativa de controle desse sentido. Um texto, ao ser lido, pode produzir sentidos que não seriam os mesmos em outras condições, pois a atuação sobre a materialidade textual pode, por exemplo, recordar de diferentes maneiras um determinado texto. Em consequência, diferentes relações intertextuais podem ser produzidas, pois a leitura de um texto é sempre modificada pela leitura de outros textos.

## 1.2 A mediação escolar e a leitura do texto em sala de aula

Nos livros didáticos, a forma como se faz a leitura e as atividades mostra que as invenções sobre a materialidade textual exercem um papel fundamental na didatização da leitura em contexto de ensino, facilitando e oferecendo na sala de aula um trabalho de ensino/aprendizagem de leitura na escola. Pois é função da escola formar leitores proficientes, que sejam capazes de estabelecer seus próprios objetivos de leitura, fazendo as escolhas e as referências de acordo com as condições em que foram produzidos os textos: onde, por quem, para quem, com que objetivos.

Para se obter uma leitura satisfatória, o leitor precisa se fundamentar em informações encontradas em várias fontes em função das características dos diferentes gêneros. Devemos observar as referências e publicações no suporte que utilizamos ou em outras obras, quando as informações procuradas não se encontram na edição que estão sendo lidas. Dessa forma, a leitura de textos com base em suas referências, em suas condições de produção, pode ser realizada de modo a produzir sentidos de forma satisfatória para o aluno.

Pietri (2007), quando enfatiza o primeiro termo da relação leitor-texto, enfoca os recursos que o leitor precisa ter, isto é, seus conhecimentos prévios, para compreender satisfatoriamente um determinado texto, priorizando os aspectos cognitivos envolvidos no processo de leitura e compreensão de textos. No segundo termo da relação leitor-texto, o autor enfatiza os aspectos materiais envolvidos com as práticas de leitura. Sob isso, salienta que quando os alunos apresentam baixo nível de letramento, por haver pouca circulação de materiais impressos na comunidade em que está inserido ou por não possuir variedade desses materiais, a escola se torna o principal lugar social responsável para oferecer o manuseio desses materiais aos seus alunos, com a mediação do professor, prevendo outras leituras que serão necessárias para fundamentar a leitura do (s) texto(s) lido(s) em sala de aula.

### 1.2.1 Estratégias de leitura, conhecimento textual e gêneros do discurso.

Para o trabalho de atividades de leitura, é necessário ter o texto como suporte (um dos recursos que podem ser utilizados na leitura) e destacar questões relativas ao conhecimento textual e sua relação com determinados gêneros de discurso. Deve-se partir do tipo do texto que predomina num determinado discurso e, com base nas características desse tipo de texto, realizar atividades relacionadas ao texto lido.

Os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, contribuindo para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. A noção de gênero textual tornou-se mais divulgada e fundamentada pelas propostas de ensino de língua portuguesa, que passaram a tratar de narração, não como referência apenas em situações típicas do contexto ensino, a partir de um tema sugerido apresentando uma sequência de fatos, mas com foco nos diversos gêneros que circulam na sociedade.

Desse modo, com a noção de gêneros de discurso, surgiu a necessidade de se estudar textos de diversos gêneros na sala de aula, considerando os diversos tipos de texto (narrativos, descritivos, argumentativos, injuntivos, etc.), uma vez que não aparecem sozinhos na composição de um determinado texto: mais de um deles pode compor a estruturação textual de um gênero. A partir do momento em que uma maior variedade de gêneros de discurso pode fazer parte das aulas de língua portuguesa, evidenciam-se também as relações entre texto e suporte e a participação deste na estruturação textual.

Com base nessas considerações e tendo em vista os objetivos deste estudo, apresentamos a seguir a caracterização do gênero história em quadrinhos, tomando-a como referência para o estudo da compreensão por parte dos sujeitos de pesquisa.

### 1.3 A história em quadrinhos: um gênero multimodal

Desde a pré- história, pode-se verificar registros de imagens exercitadas pelo homem, quando procurava representar nas paredes das cavernas cenas de seu cotidiano, como, por exemplo, os incidentes de suas caçadas. Diante dos perigos de um meio hostil, o homem descobria, sem mesmo saber, a sua capacidade criadora através da imagem, não só comunicando, mas produzindo cultura.

Pouco a pouco, imagens e textos foram se adaptando. Os quadrinhos são formados por dois códigos de signos gráficos: a imagem e a palavra escrita. A história em quadrinhos atual possui mais um elemento gráfico na sua composição, que aparece como um prolongamento do personagem, proporcionando maior dramatização na leitura. São os chamados balões.

Com a invenção da imprensa, a palavra escrita contribuiu para o avanço da tecnologia e dos novos meios de impressão, possibilitando o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa que contêm a expressão gráfica e visual.

Hoje, as HQ estão presentes nos mais variados países, com diversos autores, e suas publicações circulam com uma enorme variedade de títulos e tiragens que às vezes, atingem até milhões de exemplares que são consumidos, principalmente, por um público composto de crianças e jovens.

É por meio das linguagens que interagimos com outras pessoas, próximas ou distantes, alterando a opinião de vários interlocutores ou sendo modificados pela

opinião deles. É pela linguagem que é expressa toda forma de opinião, de informação e de ideologia (Cereja e Magalhães, 2003, p.3).

Na Cultura ocidental, a linguagem verbal tem sido considerada o modo dominante de comunicação, com a escrita tendo status maior que a fala e os outros modos semióticos, como ilustrações, fotos, grafites, considerados apenas como “suportes ilustrados da coisa real” (KRESS, 1993, p.3). Contudo, com o surgimento da televisão nos meios de comunicação, com a ampla e massiva utilização de imagens em jornais, revistas, internet, propaganda, a tese da dominância da linguagem verbal ficou abalada.

A profusão de imagens, nas práticas de escrita, abre espaço para mudanças do discurso, colocando em evidência, principalmente, a linguagem visual. A utilização da modalidade visual tem provocado efeitos nas formas e nas características dos textos, evidenciando os textos multimodais, ou seja, aqueles que empregam duas ou mais modalidades semióticas em sua composição (palavras e imagens, por exemplo), daí resultando a noção de multimodalidade. Dessa forma, a proposta de analisar textos multimodais surgiu pela observação de que as imagens estão cada vez mais evidentes no discurso contemporâneo. A linguagem visual, juntamente com a linguagem verbal, consiste em subsídio para uma investigação significativa dos atos de produção linguística nas práticas sociais contemporâneas.

Considerando essa realidade de uso das linguagens na sociedade atual, ainda não é satisfatório o uso de HQs nas escolas, apesar do constante incentivo dos programas oficiais à leitura, com obras de qualidade, de quadrinistas diversos. Visualmente, as HQ são facilmente identificáveis, dada a peculiaridade dos quadros, dos desenhos e dos balões. Entretanto, as HQ revelam-se um gênero tão complexo quanto os outros no que tange o seu funcionamento discursivo. Por isso, categorizá-las exige um grande esforço de sistematização, tendo em vista a multiplicidade de enfoques possíveis. Por esta razão, procuraremos apenas caracterizar as HQ, sem a pretensão de estabelecer uma tipologia. Ler quadrinhos, de maneira geral, exige capacidade de associar diferentes padrões estéticos (estilos de cores, traços, ângulos) com os dois tipos de linguagem que os compõem (a textual e a imagética). Não se trata apenas de associar texto e imagem para sua compreensão, mas de saber que cada uma dessas linguagens detém suas peculiaridades. E no caso de tirinhas, por vezes, têm que ser acionados

conhecimentos prévios, ora temáticos e extratextuais, ora acerca do próprio universo das histórias.

Nessa perspectiva, os quadrinhos têm características interessantes, para estimular a percepção e a interpretação dos alunos, devido a sua multimodalidade, devendo ser trabalhado em seu caráter dialógico, relevante para o aluno (a) acionar seus conhecimentos prévios, lingüísticos, textuais e de mundo, com os conhecimentos expressos nos quadrinhos, para a apreensão de significado. Só com essa interação de conhecimentos haverá compreensão por parte do leitor (KLEIMAN, 1989).

A variedade de tipos de quadrinhos e sua diversidade lingüística propiciam um trabalho amplo de leitura de textos. Reconhecer e utilizar os processos de leitura de quadrinhos “como ferramenta pedagógica parece impor-se como necessidade, numa época em que a imagem e a palavra, cada vez mais, associam-se a produção de sentido nos diversos contextos comunicativos” (MENDONÇA, 2010) e as HQs surgiram na periodicidade dos jornais e com o passar do tempo foram ganhando autonomia , alcançando sucesso de público , passando a figurar-se em publicações especializadas , “ os gibis “. Atualmente, permanecem nos jornais e encontram-se em outros veículos midiáticos, tais como gibis e revistas destinadas aos mais diversos leitores , além de boletins informativos de empresas públicas e privadas . Publicações voltadas para o lazer educativo das crianças, como Recreio, Picolé, e revistas para colorir, também trazem tirinhas de humor. As tiras são um tipo de HQ, mais curtas (até 4 quadrinhos) e , portanto de caráter sintético , podem ser seqüenciais ( “ capítulos de narrativas maiores ) ou fechadas ( um episódio por dia ) . Quanto às temáticas , algumas tiras também satirizam aspectos econômicos e políticos do país , embora não sejam tão “datadas” quanto a charge.

As histórias em quadrinhos podem ser utilizadas para introduzir um tema, para aprofundar um conceito já apresentado, para gerar discussão a respeito de um assunto, para ilustrar uma ideia. Não existem regras para sua utilização, porém uma organização deverá existir para que haja um bom aproveitamento de seu uso no ensino, podendo dessa forma atingir o objetivo da aprendizagem.

#### 1.4 As Orientações Oficiais para o Ensino da Leitura

Os PCN (Brasil, 1998) incorporaram o consenso sobre a necessidade de exposição à diversidade de gêneros de circulação social como um dos princípios básicos do ensino de língua materna. O documento salienta, baseando-se em teorias sociointeracionistas, que a representatividade dos gêneros nas práticas comunicativas diárias é um dos critérios essenciais para a escolha dos materiais de leitura. Apesar das preferências dos leitores pelas HQs, estas ainda são preteridas pela escola.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p.56), para haver prática de leitura de textos escritos, é necessária a articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas e pragmáticas), autorizadas pelo texto, para dar conta de ambiguidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor.

As inferências são processos cognitivos que implicam a construção de representação semântica baseada na informação textual e no contexto, sendo justamente a capacidade de reconhecimento da intenção comunicativa do interlocutor, e mais precisamente, no caso do texto escrito, que caracteriza o leitor maduro e, portanto, crítico, questionador e reconstrutor dos saberes acumulados culturalmente (MARCUSCHI, 1985 e 1989).

Ainda segundo essas diretrizes, as propostas didáticas de ensino de língua portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de ensino, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. Através de uma análise crítica dos vários discursos, o aluno pode identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados. Na prática de leitura, especificamente, recomendam a discussão das mensagens implícitas e explícitas veiculadas nos jornais, revistas, livros, fotos, propagandas ou programas de TV, pois estes meios de comunicação veiculam valores e papéis sociais. Nesse sentido, a leitura do gênero HQ em seus diversos formatos (tiras, cartuns, charges) permite o desenvolvimento de habilidades variadas em diversas esferas sociais. Esse trabalho amplia a perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje, centrado, em grande parte, na análise da frase deslocada do uso, da função e do texto.

Desse modo, o trabalho com leitura, seja em classe, seja extraclasse, deve ser uma prática constante, cujo objetivo é de formar leitores competentes, auxiliando

na produção de textos. Para que isso se realize, a prática de leitura deve ser organizada em torno da diversidade de textos e gêneros textuais, e o professor deve ser um bom leitor e estar sempre atualizado em relação a novas publicações, estimulando sempre os alunos com a leitura, cumprindo com o seu papel, que é o de ampliar, pela leitura da palavra, a leitura do mundo.

Seguindo a orientação dos PCN, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) delineou o “norte” para a qualidade dos livros didáticos, criando condições para a renovação das práticas de ensino da leitura nas escolas.

Nesse sentido, o PNLD/2011 (p.49) apresenta critérios para avaliação das propostas dos livros didáticos referentes ao ensino da leitura, conforme discriminado a seguir:

#### Quadro I – Dimensões de análise da leitura (PNLD/2010)

1. As atividades de leitura colaboram para a formação do leitor?
  - a. Definem objetivos plausíveis para a leitura proposta?
  - b. Resgatam o contexto de produção ( esfera, suporte, função social, contexto histórico)?
  - c. Propõem apreciações estéticas, éticas, políticas, ideológicas?
  - d. Discutem questões relativas a diversidade sociocultural brasileira?
  - e. Situam as práticas de leitura em seu universo de uso social?
  - f. Respeitam as convenções e os modos de ler constitutivos de diferentes gêneros praticados em diferentes esferas de letramento?
  - g. Incentivam os alunos a buscarem textos e informações fora dos limites do LD?
  - h. Tratam a leitura como processo de interlocução, promovendo o diálogo leitor-texto-autor?
2. As atividades de leitura colaboram efetivamente para o desenvolvimento da proficiência do aluno?
  - a. Trabalham as diferentes estratégias cognitivas envolvidas no processo de leitura( ativação de conhecimentos prévios, formulação e verificação de hipóteses)?
  - b. Desenvolvem capacidades de leitura para além da localização de informações?
  - c. Exploram aspectos discursivos {interdiscursividade, intertextualidade, marcas, enunciativas, efeitos de sentido, pressupostos e subentendidos, polifonia(vozes, marcas da presença do discurso alheio), argumentatividade,etc.}?
  - d. Exploram os recursos lingüístico-textuais específicos dos diferentes gêneros para a produção de sentido (recursos de conexão, coesão verbal e nominal, recursos sintáticos)?
  - e. Exploram a compreensão das relações que se estabelecem entre texto verbal e imagem em textos multissemióticos?

De acordo com o quadro I, as dimensões que orientam a análise das propostas de leitura, tendo em vista a formação de leitores, estão agrupados em dois blocos: o primeiro – colaboração para formação do leitor – envolve oito aspectos relacionados ao tratamento interacional e sociocultural das atividades de leitura; o segundo bloco – desenvolvimento da proficiência do aluno - constitui-se de cinco aspectos relacionados que contemplam estratégias cognitivas de leitura ( conhecimentos prévios, formação e verificação de hipóteses e informações além de localizações de informações ), os recursos linguísticos, textuais e discursivos específicos dos diferentes gêneros, culminando com a exploração das relações entre texto verbal e imagem em textos multissemióticos como é o caso das HQ, cuja compreensão pelo aluno é objeto de estudo desta monografia.

As dimensões propostas para orientar as atividades encontram-se sintetizadas no quadro II ,a seguir, que orienta o professor na escolha do livro didático, em termos de ensino da leitura.

Quadro II

NA ANÁLISE DA UNIDADE DO LD, VERIFIQUEM SE:	COMENTÁRIOS E EXEMPLOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades de compreensão colaboram satisfatoriamente para a reconstrução dos sentidos do texto pelo leitor, não se restringindo à localização de informações.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades exploram as propriedades discursivas e textuais em jogo, subsidiando adequadamente esse trabalho.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades desenvolvem estratégias e habilidades inerentes à proficiência em leitura que se pretende levar o aluno a atingir.</li> </ul>	
VERIFIQUEM, AINDA, SE:	COMENTÁRIOS E EXEMPLOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os conceitos e informações básicos eventualmente utilizados nas atividades (inferência; tipo de texto; gênero; protagonista etc.) estão suficientemente claros para os seus alunos.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A unidade em análise mobiliza e desenvolve diversas capacidades e competências envolvidas em leitura.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A unidade em análise... (acrescentem, aqui, outros aspectos que o grupo considera essenciais, no ensino de leitura).</li> </ul>	

Como se observa, nos dois quadros o professor encontra subsídios que o orientam criticamente, na seleção da obra didática com que deverá trabalhar durante o ano letivo.

## **CAPÍTULO 2**

### **METODOLOGIA DA PESQUISA**

#### **2.1 O objeto, os sujeitos e o tipo de pesquisa**

O objeto de estudo desta pesquisa é a leitura e compreensão das HQ por alunos do 6º ano D, turno da tarde, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Senador Argemiro de Figueiredo da cidade de Campina Grande-PB.

Portanto, os sujeitos diretamente envolvidos são os alunos por representarem o grupo a ser analisado, e a professora por participar efetivamente do desenvolvimento das atividades de ensino no referido grupo.

Trata-se de uma escola com boa estrutura física, mas pouca assistida por equipes técnicas de apoio pedagógico. Não há prática sistemática de planejamento didático-pedagógico coletivo, dada a ausência de reuniões periódicas nas áreas para planejamento e avaliação das atividades. Dessa forma, o trabalho pedagógico deixa muito a desejar, pois o professor trabalha de forma isolada.

Do ponto de vista de infraestrutura e equipamentos, a escola funciona em condições precárias, apesar de possuir uma sala de informática, sala de vídeo com aparelho de DVD, biblioteca, laboratório de ciências, além de uma grande área coberta, onde são realizados os eventos comemorativos.

A pesquisa é de natureza qualitativa, com dois aspectos metodológicos, a descrição interpretativista e a pesquisa ação. A professora pesquisadora exerceu o papel de sujeito participativo e investigativo, construindo uma oportunidade de reflexão sobre o próprio fazer docente, durante sua atuação em sala de aula, identificando quais os efeitos que trazem na aprendizagem da leitura, tendo em vista” a construção de novos significados para essa prática” (MAGALHÃES, 2001).

#### **2.2 O Instrumento aplicado para geração dos dados**

A atividade foi aplicada no dia 06/10/2010, retirada do livro didático de português de Cereja e Magalhães (p. 106 e 107 ) sobre a HQ “Um dia daqueles”, do

autor Bill Watterson. Neste dia estavam presentes na sala 27 alunos, sendo 18 meninas e 9 meninos. Houve algumas dificuldades no entendimento da atividade proposta, embora as HQ viessem sendo trabalhadas desde o início do ano, por constar no conteúdo do livro didático do 6º ano.

A etapa inicial do trabalho constou de um momento de socialização da professora com os alunos, quando falou dos objetivos da aplicação da atividade de leitura e compreensão das HQ e que o envolvimento deles seria fundamental para um bom trabalho.

### 2.2.1 O autor e a HQ

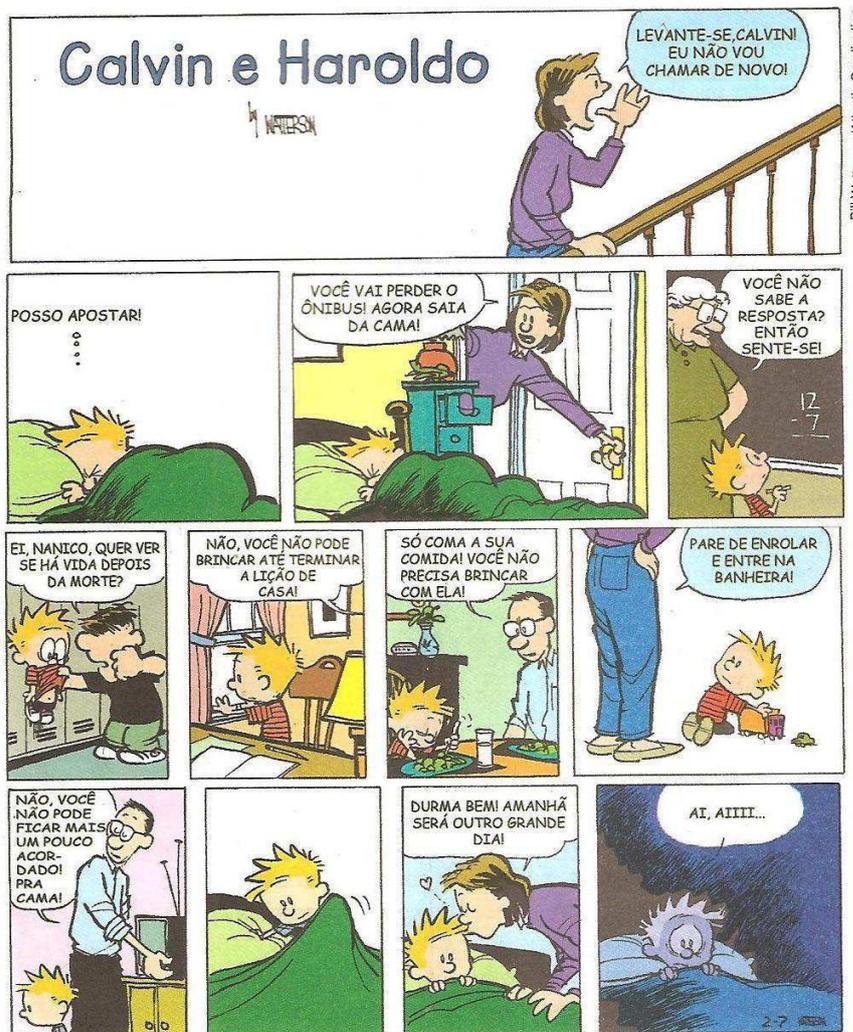
O autor da HQ selecionada foi William Bill Watterson, nascido em 5 de julho de 1958 em Washington, e criador das histórias de Calvin & Haroldo, dois personagens representados por um garoto de seis anos e seu melhor amigo, um tigre de pelúcia chamado Haroldo. As tirinhas de Calvin & Haroldo figuraram em mais de 2400 jornais em todo mundo, no período de 1985 a 1996, ano em que Bill Watterson parou de publicar a sua criação. Foi nomeado para ganhar o Reuben Award de 1992 pelo prêmio de Outstanding Cartoonist of the year (notável cartunista do ano) pela Sociedade Nacional dos Cartunistas, e ganhou os prêmios de 1986 e 1988. Em 1986, Watterson foi o mais jovem cartunista a ganhar este prêmio, por ser considerado tão bom escritor quanto cartunista. O gênio do mau comportamento, que é Calvin, é feito tanto de grandes diálogos quanto de um desenho personalíssimo. A primeira tira foi lançada no dia 11 de novembro de 1985 e desde então Calvin & Haroldo ganhou fama pelo mundo ([www.calvinbr.hpg.ig.com.br](http://www.calvinbr.hpg.ig.com.br)).

Veremos a seguir a História em Quadrinhos que serviu de suporte para a geração dos dados.

# Um dia daqueles...

Você já viveu um dia “daqueles”, em que tudo dá errado? Nem acordamos ainda e já sentimos alguma coisa no ar; nem abrimos a boca e já ouvimos um NÃO!!!; damos um passo e lá vem bronca. Ai! Era melhor não ter levantado hoje! Ou já ter nascido adulto...

Leia a história em quadrinhos a seguir, de Bill Watterson.



(A vingança da babá. São Paulo: Best News, 1997. v. 1, p. 75.)

A história retrata o cotidiano de Calvin, um garoto aparentemente calmo e calado que sempre dava trabalho a sua mãe para acordar e ir à escola todos os dias. Mesmo sendo criança, achava-se contrariado porque recebia ordens de sua mãe, de seu pai e da escola. Como toda criança, devia obedecer aos pais e cumprir com seus deveres. No 5º quadrinho, Calvin sofre agressão de um colega na escola, e ele não reage. No 7º quadrinho, o garoto recebe ordens do pai para estudar, tomar banho e fazer

as refeições para poder ir brincar. Sente-se coagido por ter hora para tudo, mesmo sendo uma criança. No penúltimo quadrinho, a mãe o acariciaria na hora de dormir, anunciando as obrigações do dia seguinte. O último quadrinho encerra a história com Calvin na cama, fazendo uma expressão de dor e lamento (Ai, Aiiii...) por ter que acordar no dia seguinte. É assim a vida de Calvin que desejaria ter nascido adulto por não ter que ser obrigado a cumprir com as mesmas tarefas todos os dias não tendo o direito de tomar decisões por conta própria e por ser criança. Mesmo sabendo que sendo adulto, somos obrigados a cumprir com os direitos e deveres de cidadão

### 2.2.2 As questões de leitura e as habilidades requeridas

A atividade foi elaborada com (6) questões objetivas, sendo três com subitens: 4 ( a b), 5 ( a,b,c) e 6 ( a,b,c), conforme descrição a seguir:

Depois da leitura da história em quadrinhos “Um dia daqueles...”, responda às questões a seguir.

1. Qual o autor da história? Em que livro e em que ano foi publicada?
2. Os quadrinhos apresentam um dia da personagem Calvin. Quem interage com ele em casa? E na escola?
3. No 1º quadrinho, a mãe grita para o menino que se levante da cama e diz que não o chamará de novo. O menino obedece imediatamente à ordem da mãe? Por quê?
4. Observe o comportamento das pessoas em relação a Calvin.
  - a) Quem é que mais “pega no pé” de Calvin: o pai ou a mãe?
  - b) Em todas as situações, Calvin age passivamente? Justifique sua resposta.
5. As pessoas dirigem-se a Calvin empregando palavras e expressões como: “Levante-se“, “saia da cama!”, “sente-se!”, ”coma sua comida”, ” Pare de enrolar”, “ entre na banheira”, “ Durma bem!”.
  - a) O que grande parte dessas expressões indica?
  - b) Entre elas, há apenas uma que provavelmente agrada a Calvin. Qual é a expressão?
  - c) Por que, em quase todas as situações, Calvin é contrariado?
6. A história começa e termina com Calvin na cama. Observe-o nesses dois momentos.
  - a) Que estado emocional a expressão “AI, AIIII...” revela?
  - b) A expressão usada por Calvin no ultimo quadrinho diz respeito às duas situações? Por quê?
  - c) O que é um “ grande dia” para mãe de Calvin?

As questões de leitura da HQ, presentes no instrumento aplicado colaboram efetivamente com a formação do leitor. Assim as questões (1) e (2) solicitam que o aluno recupere informações sobre o contexto histórico da HQ , quando solicita a identificação do autor do texto, do livro, e o ano de sua publicação. As questões (3) e (4) a e b solicitam o contexto social dos personagens, o que remete à família e à escola, enfocando a interação do personagem principal com os pais, com a professora e com um colega.

As questões (5) e (6) colaboram para a proficiência do aluno. Em (5) exploram-se os recursos lingüísticos utilizados na determinação das ordens ao personagem; em (6) solicita-se que o aluno-leitor identifique, através de inferências, as duas situações corriqueiras no dia a dia do personagem ao ser acordado pela mãe e ao adormecer, prevendo o que acontecerá no dia seguinte, quando enfrentará as mesmas atividades. Para que o aluno realize essa compreensão, deverá associar a leitura do texto verbal com a imagem, pois trata-se de um texto multissemiótico.

## CAPÍTULO 3

### ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS – AS HABILIDADES DE LEITURA DEMONSTRADAS PELOS ALUNOS DE 6º ANO

Levando em consideração os objetivos da pesquisa, os dados são analisados neste capítulo. O instrumento foi aplicado com 27 alunos e o levantamento das respostas dos alunos está discriminado na tabela I, a seguir:

Tabela I- Desempenho dos alunos na compreensão de HQ

Questões	Acertos	Erros
1	25	2
2	13	14
3	7	20
4-a	0	27
4-b	7	20
5-a	27	-
5-b	20	7
5-c	2	25
6-a	0	27
6-b	2	25
6-c	10	17
TOTAL	107	190

Os dados desta tabela permitem várias constatações. Apenas a questão 5 (a) contou com a totalidade de acertos satisfatórios.

Solicitava-se o significado de palavras e expressões que indicam ordem.

Por outro, as questões 4 (a) e 6 (a) contaram com a totalidade de erros. Na primeira solicitava-se a identificação de quem mais pegava no pé de Calvin (o pai ou a mãe) alguns responderam (a mãe), outros (o pai), (a professora), não reconhecendo que ambos exigiam o cumprimento das ordens por parte do filho. E na questão 6 (a) solicitava-se a identificação do estado emocional de Calvin, revelado na expressão

“AI,AIII...”. Todos os alunos apontaram de “medo”. Essa resposta revela que os alunos consideraram que o personagem não temia os pais.

Outra constatação é a de que das 11 questões, além da questão 4 (a) e 6 (a), ficaram com a mesma, 04 contaram com uma incidência de erros muito acentuada (questões 3 ,4b, 5c, 6b).

Na questão 3, apenas sete alunos responderam satisfatoriamente, com respostas do seguinte tipo (“ Não. Porque ele disse vamos apostar e continuou dormindo.”; “ Não. Porque ele sabia que a mãe dele ia lhe chamar de novo;” “Não. Porque ele não se levanta e espera sua mãe ir no seu quarto novamente.”) . Os vinte alunos restantes responderam inadequadamente, posicionando-se de maneiras diferentes, como atestam os seguintes exemplos :

“Não. Porque ele está dormindo e não atende.”

“Não. Porque ele está num sonho bom.”

A partir destas respostas, podemos observar que os alunos não tiveram habilidades cognitivas para identificar, inferindo, a partir da imagem e do texto, o pensamento de Calvin, no 2º quadrinho o de que sua mãe sempre o acordava da mesma maneira todos os dias. Essa resposta deveria ser inferida a partir do pensamento “posso apostar”, pois é o que vemos no terceiro quadrinho, quando a mãe retorna ao quarto de Calvin , fazendo-o acordar rapidamente.

Na questão 4 (b), também apenas sete alunos responderam de acordo com o previsto, com respostas que apresentavam inferências, como: “Não. Porque ele estava dormindo e não queria acordar.”, “ Não. Porque ele é um menino muito preguiçoso.”, Ele não age passivamente, porque a mãe manda ele se levantar e só obedece depois.” Vinte alunos responderam de várias maneiras.

“Sim. Porque ele é uma criança calma.”

“Não. Porque o menino é muito preguiçoso”.

“Sim. Porque o pai dele manda fazer as coisas e ele não fala nada.”

“Sim. Porque ele já sabia que hoje não era o dia de sorte para ele.”

Observando essas respostas, vemos que os alunos não foram capazes de captar as informações contidas nos quadrinhos (6º, 8º e 9º), a partir dos quais pode-se inferir que as falas desses balões parecem respostas negativas a pedidos feitos por ele , como pedir para brincar (6º quadrinho), pedir para brincar mais um pouco ou para não tomar

banho ( 8º quadrinho) , pedir para ver mais TV ( 9º quadrinho). Suas respostas apontam para inferências não esperadas por desconsiderarem o contexto da imagem e do texto.

. Na questão 5 ( c), que exigia inferência relacionada com o fato de Calvin ser criança e não ter autoridade, só dois alunos responderam adequadamente: “Porque ele é pequeno, é criança e tem que obedecer às ordens “. Os demais alunos responderam de forma dispersa:

Ex. “Porque ele é teimoso”.

“Porque ele é o principal da história”.

“Porque ele faz tudo errado”.

“Porque ele aperreia em casa e na escola.”

Não houve portanto, neste grupo de respostas, uma compreensão adequada por parte dos alunos , em relação às expressões linguísticas da ordem utilizadas nos quadrinhos.

Por último a questão 6 (b) solicitava, por inferência, a associação da expressão de duas situações enfocadas: “ levantar cedo da cama é penoso para o garoto,” e saber que iria viver novamente a idéia de que ao acordar, ele irá viver outro “ grande dia” igual ao anterior. Apenas dois alunos responderam corretamente:

“Porque ele estava com muito medo de ter outro dia ruim.”

“Porque quando ele se acordar vai ser a mesma coisa.”

Isso indica pouco uso da inferência na leitura pelos alunos. Os 25 alunos restantes apresentaram respostas variadas e distantes da resposta esperada, como atestam os exemplos:

“Porque, é quando ele se levanta de manhã e vai dormir de noite.”

“Porque ele estava com sono.”

“Porque ele respeita aos outros.”

“Porque ele estava cansado.”

Outro grupo de respostas teve predominância de acertos. Ele está constituído das respostas às questões (1) e 5 (b).

Na questão I, que solicitava o contexto de produção dos quadrinhos, apenas dois alunos não responderam corretamente o nome do autor do texto. O restante da turma (25) correspondeu à expectativa da pergunta, que resgata o contexto histórico da proposta HQ, como exemplos: “Bill Watterson” (autor), ”A vingança da babá. São Paulo. 1997”; ”Bill Watterson.A vingança da babá,ano 1997.”

Na questão 5 (b), vinte alunos responderam de acordo com o esperado, que era a identificação da ordem (“durma bem”). Sete alunos não responderam à questão adequadamente, uma vez que não correlacionaram a informação com a organização da frase imperativa.

Ex: “O beijo que a mãe dele dá.”

“Não agrada porque ele não gosta.”

“Porque é muito preguiçoso.”

O último grupo de respostas do instrumento apresenta equilíbrio entre acertos e erros. Está constituído pelas respostas às questões (2) e 6 (c).

Na questão 2, quatorze alunos responderam apenas sobre a interação na família (“quem interage com ele é o pai e a mãe”), treze responderam sobre a interação na família e na escola: em casa (era a mãe e o pai) e na escola (a professora e um colega).

Exemplos: A mãe, o pai e a professora;

Casa- mãe e pai;

Na escola- um menino e a professora.

Portanto, nesta questão podemos observar que os alunos compreenderam e identificaram os personagens no seu contexto social de interação.

A questão 6 (c) - que solicita a opinião do aluno de como seria “ Um grande dia”, para a mãe de Calvin- exige uma compreensão global, por inferência. Dezesete responderam da seguinte forma: Exemplos:

“Um dia de muito trabalho.”

“É levantar cedo ir para à escola, estudar muito,tirar notas boas e etc.”

Dez alunos responderam sem coerência, como os exemplos a seguir:

“De grandes aventuras e mais um dia de trabalho.”

“Para Calvin ir para a escola.”

“E porque é um dia que no qual ela cuidava do filho.”

“Um grande dia para a mãe de Calvin é ele ir comer e ir para a escola.”

“Um dia perfeito para a mãe de Calvin, por que ela está todos os dias de bom humor.”

Os resultados da aplicação desta atividade permitem verificar que no grupo pesquisado, registra-se pouco envolvimento dos alunos no sentido de perceber as implicações desses aspectos da imagem e do texto da narrativa apresentada na HQ. Essa

tendência a uma leitura apenas das informações explícitas no texto aponta para a necessidade de o professor do ano seguinte investir mais na leitura de textos do gênero HQ.

Enfim, a análise desse corpus de HQ evidenciou que para haver uma boa percepção da linguagem no gênero HQ, é importante levar em consideração os componentes multimodais do gênero e análises para que se possa chegar a uma efetiva leitura de humor, estimulando a percepção de ironias presentes nas HQ, como a presente na expressão “UM DIA DAQUELES”, e pouco percebida pelos alunos, por falta de atenção e de pouca leitura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa objetivou a compreensão, por alunos do sexto ano, proposta no livro de Português, observando os critérios estabelecidos no (PNLD/2011). Mais especificamente, a pesquisa pretendeu identificar as habilidades requeridas ao instrumento e demonstradas pelos alunos.

Em relação ao desempenho dos alunos demonstrado nas respostas, a análise permitiu algumas constatações que podem ser consideradas importantes para futuras intervenções na sala de aula por parte da professora pesquisadora.

O primeiro ponto diz respeito à necessidade de considerar o gênero HQ com maior frequência, contemplando as questões inferenciais. Sob esse aspecto, podemos afirmar que, fora dos meios acadêmicos, o trabalho pedagógico com gêneros textuais ainda é bem restrito. Os professores manifestam-se muito interessados no assunto, porém, carentes de fundamentação teórica e de exemplos práticos. É necessário, portanto, que o professor, além das orientações oficiais, tenha acesso a fundamentação teórica, como a contemplada nesta pesquisa.

Desse modo, podemos afirmar, considerando a análise dos dados, que os alunos pesquisados poderão melhorar e ampliar seus conhecimentos com a utilização de leitura envolvendo esse gênero no decorrer do ensino fundamental, conhecendo e vivenciando esse tipo de linguagem verbal e visual para a construção e significação, contemplando a interpretação das linguagens utilizadas.

Apesar desse desempenho insatisfatório, foi demonstrado que é possível, a partir de uma reflexão sistemática e aplicação planejada, incorporar a utilização de HQ no ambiente escolar. Essa ferramenta constitui um recurso viável de grande potencial para a ação pedagógica, ampliando as práticas de leitura em sala de aula e, assim, formando leitores mais proficientes.

Esperamos que as considerações, apresentadas neste estudo, possam ser vistas como uma contribuição para a prática docente, no sentido de alertar sobre a mudança dos modos de significar o texto na sociedade contemporânea, sendo necessária uma revisão nos paradigmas de ensino de leitura baseado numa perspectiva multimodal, levando em conta uma melhor exploração do gênero HQ.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua português*. Brasília: MEC/ SEF,1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de Livros Didáticos PNLD 2010: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC,2010.

CEREJA, W.A; MAGALHÃES, T.C. *Português: Linguagens*. 6º Ano. São Paulo: Atual, 2009.

COSTA VAL, Maria da Graça. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5º a 8º séries de Ensino Fundamental. In: Rojo, Roxane. *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

DE PIETRI, E. (2007). *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente*. Rio de Janeiro: Lucerna.

KLEIMAN, A (1989). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes.

\_\_\_\_\_(2004). *Oficina de Leitura: Teoria e prática*. Campinas: Pontes/ Unicamp.

\_\_\_\_\_( 1995). Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras.

MAGALHÃES, L.M (2001). *Modelos de Educação Continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor*. In: KLEIMAN. A. B. (org)

Formação reflexiva do professor: perspectiva da Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, p. 239-25.

MARCUSCHI, L.A (2002). Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P, MACHADO, A.R. BEZERRA, M.A.(orgs). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. P. 19-36.

MEIRA, Zélia Silva. *A Reflexão sobre a Língua (gem) em atividades com HQS propostas por livros didáticos de português*. Campina Grande, 2010.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Sousa. *Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos*. In: DIONÍSIO, A. P; Machado, M. A. (orgs). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.p.209-224.

PINTO, Ana Cláudia Soares. *A Leitura em sala de aula: Uma abordagem multimodal de textos publicitários*. Campina Grande, 2008.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo. Contexto, 2009.

SCHNEULY, Bernard; DOLZ, Joaquin. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. E org. Roseane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

VIEIRA, Josenia Antunes. *Novas Perspectivas para o Texto: Uma visão multissemiótica*. In:\_\_\_\_\_. Reflexões sobre a língua portuguesa: Uma abordagem multimodal. Rio de Janeiro. Vozes, 2007.p.9-33.

*A carta*. Disponível em: < <http://www.calvinbr.hpg.ig.com.br/autor.htm>>. Acessado em 19 de outubro de 2010.

*Linguasagem enquadrando a compreensão: Leitura e interpretação de quadrinho*. Disponível em:< <http://www.lettras.ufscar.br/>>. Acessado em 20 de julho de 2010.