

## O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES LEITORAS A PARTIR DO GÊNERO MULTIMODAL TIRINHA

## THE DEVELOPMENT OF READING SKILLS FROM THE MULTIMODAL GENRE COMIC STRIP

Maria Genilda Santos de Souza<sup>1</sup>  
Laurênia Souto Sales<sup>2</sup>

**Resumo:** Tornar-se proficiente na linguagem multimodal é essencial para que os alunos compreendam os vários gêneros que circulam socialmente. Assim, o trabalho com tirinhas pode ser considerado um caminho para o desenvolvimento de habilidades leitoras. O estudo pauta-se em Koch e Elias (2013) e Solé (1998), sobre leitura; Dionísio (2011), sobre multimodalidade e letramentos; Vergueiro (2014) e Ramos (2016), sobre quadrinhos. Trata-se de uma pesquisa-ação de caráter intervencionista, na qual foram realizadas oficinas de leitura. Como resultados, os alunos consolidaram habilidades leitoras já adquiridas e avançaram em outras, como inferir informação implícita e interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso.

**Palavras-chave:** tirinha; multimodalidade; habilidades de leitura.

**Abstract:** Becoming proficient in multimodal language is essential for students to understand the various genres that circulate socially. Thus, working with the comic strip can be considered a path to the development of reading skills. The study is based on Koch and Elias (2013) and Solé (1998), about reading; Dionísio (2011), about multimodality and literacy; Vergueiro (2014) and Ramos (2016) about comic. It is an action research of an interventionist nature, in which reading workshops were held. As a result, students have consolidated acquired reading skills and advanced in others, such as inferring implicit information and interpreting text with the help of diverse graphic material.

**Keywords:** comic strip; multimodality; reading skills.

### Introdução

As pesquisas advindas da Linguística, especialmente as que partem de uma concepção sociocognitiva e interacional da linguagem, e a elaboração dos Parâmetros Curriculares

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras pelo ProfLetras da UFPB. Professora da Educação Básica. E-mail: mariagenildas@yahoo.com

<sup>2</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Docente da Unidade do ProfLetras na UFPB, onde desenvolve pesquisas em ensino de leitura e escrita, prática de ensino e formação do professor. E-mail: laureniasouto@gmail.com

Nacionais (PCN), na segunda metade da década de 1990, tiveram uma grande influência, especificamente, no encaminhamento das atividades de leitura e produção de textos orais e escritos na sala de aula, nas últimas duas décadas. Consequentemente, o livro didático de Língua Portuguesa também sofreu mudanças ao longo desses anos, pois muitos livros passaram a apresentar uma grande diversidade de gêneros discursivos e avançaram nas propostas de interpretação e de produções textuais.

Todos esses progressos foram possíveis, entre outros fatores, porque as pesquisas sobre a linguagem ultrapassaram os “muros” das universidades e adentraram as escolas, especialmente por meio dos cursos de capacitação, das formações continuadas em serviço, das Pós-Graduações e das publicações de livros e artigos voltados para questões que envolvem o ensino e a aprendizagem. No entanto, apesar dos avanços nos estudos sobre a linguagem, os resultados das avaliações elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC), a exemplo da Prova Brasil, que foca apenas em habilidades de leitura, e a nossa experiência em sala de aula, com o ensino-aprendizagem da língua materna, demonstram que ainda temos muito a avançar.

De acordo com dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2015 dos anos finais do Ensino Fundamental, de vinte e quatro Estados brasileiros, mais uma vez não alcançou a meta nacional, que era de 4,7. Essa meta foi obtida apenas pelos Estados de São Paulo, Santa Catarina e Goiás. Na região Nordeste, os números variam entre 2,9 (Sergipe) e 4,2 (Ceará). Na Paraíba, onde atuamos como professora do Ensino Fundamental anos finais, o IDEB foi 3,3.<sup>3</sup>

É fato que o Governo Federal, nos últimos anos, investiu na formação de professores, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental – o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um exemplo disso –, porém, em geral, nas escolas públicas por onde passamos, encontramos ainda um grande número de alunos que chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental II sem ter adquirido muitas das habilidades e competências de leitura e de escrita. No que diz respeito à leitura, interesse desta pesquisa, uma parte expressiva desses alunos consegue apenas localizar informações explícitas em textos curtos. A compreensão das informações de textos longos é extremamente comprometida. Em razão da sua dificuldade, os alunos sentem-se desanimados e tendem a rejeitar as aulas de leitura. No entanto, observamos

---

<sup>3</sup> Dados obtidos através do site <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em 18 de jan.2018.

que o mesmo não acontece com textos multimodais<sup>4</sup> como cartum, tirinha e história em quadrinhos (HQ).

Um dos caminhos apontados pelos PCN de Língua Portuguesa para alcançar a proficiência leitora é o trabalho com a diversidade de gêneros que circulam socialmente. Acreditamos que os gêneros multimodais contribuem para que os alunos possam desenvolver habilidades de compreensão leitora e um senso crítico mais aguçado, mediante os diversos temas que abordam. Além disso, por apresentarem um tom humorístico, agradam os jovens leitores.

Diante dessas constatações, levantamos o seguinte questionamento: Que habilidades de compreensão leitora podem ser ensinadas a partir dos gêneros multimodais? Tendo por base esse questionamento, por ocasião da realização do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), desenvolvemos uma pesquisa que resultou na dissertação intitulada: “O ensino de estratégias de leitura a partir de gêneros multimodais” (SOUZA, 2018). A proposta de intervenção foi realizada em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Santa Rita/PB, a partir do estudo do gênero tirinha.

A pesquisa está alicerçada, especialmente, na concepção de leitura defendida por Koch e Elias (2013) e Solé (1998), atribuindo um destaque especial para as estratégias de leitura apresentadas por esta autora. Tratamos também do conceito de multimodalidade e “letramentos”, de acordo com Dionisio (2011), e apontamos os principais recursos multimodais necessários para promover a leitura dos quadrinhos, tendo como aportes teóricos os estudos de Vergueiro (2014) e Ramos (2016).

Em relação ao percurso metodológico, optamos pela pesquisa-ação e desenvolvemos a proposta de intervenção em três etapas: a avaliação diagnóstica inicial, a realização de oficinas de leitura e a avaliação diagnóstica final.

Nos próximos tópicos, apresentamos algumas concepções teóricas que alicerçaram a pesquisa, bem como explicamos o percurso metodológico escolhido, destacando uma oficina com o gênero tirinha e os resultados obtidos a partir da intervenção proposta.

## **1 Leitura, multimodalidade e “letramentos”**

Nas últimas décadas, foram vários os autores que apresentaram as concepções de leitura, procurando explicar, especialmente, o que é ler, como ler, qual(is) a(s) finalidade(s) da

---

<sup>4</sup> Textos multimodais são aqueles que conjugam, pelo menos, duas linguagens (escrita e visual, por exemplo).

leitura e como atribuímos sentido ao que lemos. Em comunhão com Koch e Elias (2013), entendemos que a concepção que temos de leitura está intimamente relacionada à de sujeito, de língua, de texto e de sentido. Para fins deste trabalho, interessa-nos falar sobre a leitura numa perspectiva interacional, conforme define Solé (1998, p. 22) no livro *Estratégias de Leitura*: a leitura é um “processo de interação entre o leitor e o texto”. Portanto, no processo de construção de sentido, intervêm tanto o texto quanto o leitor. Essa concepção implica que uma leitura proficiente envolve: um texto bem escrito (coerente, coeso, relevante, informativo etc.), o domínio das habilidades de decodificação, um leitor ativo e finalidade(s) para guiar a leitura. Além disso, a construção dos possíveis sentidos do texto contempla a ativação de diversas estratégias de compreensão leitora mobilizadas pelo leitor antes, durante e depois da leitura.

Para a autora, as estratégias de compreensão leitora são entendidas como “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (SOLÉ, 1998, p. 70). Exigem, portanto, do leitor ações cognitivas (inferir, antecipar, ler etc.) e metacognitivas complexas (avaliar, refletir, checar etc.), o que demonstra a necessidade de se ensinar ao aluno não apenas a ler, mas como ler de maneira mais proficiente.

Segundo Solé (1988), para ler um texto de forma proficiente precisamos responder às seguintes questões: 1) qual o(s) objetivo(s) da leitura do texto? (Por que/para que preciso lê-lo?); 2) que conhecimentos prévios tenho sobre o texto que podem contribuir na sua compreensão? (O que sei sobre o conteúdo, o autor, o gênero?); 3) qual é a principal informação do texto? quais são as informações secundárias? 4) há coerência textual? (Tem sentido? que problemas apresenta?); 5) qual a ideia central de cada parágrafo/trecho/capítulo? Além disso, precisamos também fazer inferências, previsões e checá-las ao longo da leitura.

Para que o discente aprenda as estratégias de compreensão leitora e torne-se independente e proficiente, Solé (1998) detalha que passos precisam ser ensinados aos alunos antes, durante e depois da leitura. A autora ressalta que essas estratégias não são estanques, nem restritas a uma só etapa. Tais estratégias são passíveis de trocas e podem estar presentes ao longo de todas as fases e atividades de leitura.

A autora entende que as estratégias que antecedem a leitura – “motivar os alunos, oferecer-lhes objetivos, atualizar seu conhecimento prévio, ajudá-las a formular previsões,

incentivar suas perguntas” – encontram-se estreitamente relacionadas, fazendo com que uma geralmente leve à outra (SOLÉ, 1988, p. 113). É tarefa do professor, portanto, aplicá-las e ensiná-las, com o objetivo de contribuir na formação de leitores ativos e proficientes.

Ao abordar o ensino de estratégias que acontecem durante o processo de leitura, Solé (1998) aponta que esse ensino objetiva auxiliar os discentes a construírem os possíveis sentidos do texto, bem como dirimir dúvidas que surgem ao longo desse processo. Tomando por base especialmente os estudos de Palincsar e Brown (1984), a autora cita algumas atividades que podem ser realizadas durante a leitura compartilhada, a fim de contribuir na compreensão textual. São elas: “Formular previsões sobre o texto a ser lido, formular perguntas sobre o que foi lido, esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto, resumir as ideias do texto” (SOLÉ, 1998, p. 118). Essas atividades têm como objetivo maior envolver o aluno em um processo ativo de compreensão leitora. O mais importante é que, de maneira progressiva, o aluno vá adquirindo autonomia e controle no processo de compreensão dos textos.

A fim de obter essa autonomia, o professor precisa propiciar, cada vez mais, situações de leitura independente (ler por deleite ou para realizar alguma tarefa), a fim de que o aluno coloque em prática estratégias de ler, resumir, refletir, prever, verificar etc., que vem aprendendo em sala com o professor e com seus colegas. Além disso, o docente pode preparar materiais específicos para que os alunos pratiquem algumas dessas estratégias.

A autora aborda, ainda, sobre como devem ser tratados os erros e as lacunas na compreensão. Em sua perspectiva, os erros devem ser encarados em uma dimensão mais ampla da que a escola costuma abordar, pois esses revelam “sobre o que o leitor compreendeu, sobre o que ele sabe ou não sabe que compreendeu e sobre sua possibilidade de tomar decisões adequadas para resolver o problema” (SOLÉ, 1998, p. 125). Para o professor, o erro constitui uma pista valiosa para avaliar a compreensão leitora dos discentes, além de ser uma fonte de reflexão sobre seu (re)fazer pedagógico.

No que diz respeito às estratégias de leitura que podem ser trabalhadas e ensinadas depois da leitura, Solé (1998) apresenta: identificação da ideia principal, elaboração de resumo e formulação e resposta de perguntas. Essas estratégias, bem como as demais, não constituem sequências rígidas e estanques, mas caminhos possíveis, tendo em vista que a leitura é uma atividade cognitiva complexa guiada pelos objetivos do leitor.

Em suma, como podemos observar, a tarefa de ensinar a ler de forma proficiente e autônoma não é fácil, mas é essencial para que os alunos aprendam a aprender por meio da

leitura e descubram o prazer que ela pode proporcionar. Por isso, ela não pode ser efetivada apenas pelo “pedagogo da linguagem” – professor de Língua Portuguesa –, mas precisa ser compreendida e abraçada de maneira coletiva também pelos professores de outras disciplinas e pela equipe pedagógica da escola.

No tópico a seguir, é possível compreender por que a leitura e produção de gêneros multimodais exigem novos “letramentos”.

### **1.1 Os gêneros multimodais e a necessidade de “letramentos”**

De acordo com Dionísio (2011), em virtude do contexto tecnológico em que nossa sociedade está inserida, é preciso rever e ampliar alguns conceitos atrelados ao “campo dos estudos das interações humanas”, a exemplo do conceito de letramento, de escrita e de leitura. Por esse motivo, a autora defende o conceito de “letramentos”, que abarca, dentre outros conhecimentos, o domínio tanto da linguagem verbal (oral e escrita) quanto da visual, imagética. A autora defende também o conceito de multimodalidade enquanto “traço constitutivo do texto falado e escrito”.

Em relação ao conceito de letramento, Dionísio (2011) defende que ele seja ampliado, tendo em vista que a habilidade de interagir socialmente a partir da leitura e da escrita não é suficiente em uma sociedade pós-moderna. Isso porque, “na atualidade, uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem” (DIONISIO, 2011, p.138).

As interações nos grandes centros urbanos, em especial, confirmam essa afirmação. Basta observarmos a quantidade de textos que conjugam imagem e linguagem verbal escrita, ou imagem e som/linguagem oral, com os quais nos deparamos constantemente. Isso sem mencionar a grande quantidade de mensagens, *gifs*, *memes*, vídeos e *emoticons* que recebemos diariamente em nossos celulares ou via redes sociais. Assim, para interagirmos socialmente de maneira inclusiva, precisamos compreender e, quando necessário, produzir os mais diferentes textos, utilizando os vários recursos tecnológicos à nossa disposição. Em outras palavras, na sociedade atual, é preciso nos afinar também com o “letramento visual”, ou seja, com a compreensão e a utilização do signo imagético.

Segundo Dionisio e Vasconcelos (2013, p. 21), “o termo ‘texto multimodal’ tem sido usado para nomear textos constituídos por combinação de recursos de escrita (fonte,

tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais), gestos, movimentos, expressões faciais etc”. Assim, tanto a fala quanto a escrita são multimodais “porque quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens [...]” (DIONISIO, 2011, p. 139).

Dizendo de outra forma, a fala é multimodal porque, ao nos comunicarmos oralmente, utilizamos som e, no mínimo, expressões faciais. A escrita, por sua vez, também é multimodal levando em consideração não apenas as palavras, mas a “própria disposição gráfica do texto no papel ou na tela de computador” (DIONISIO, 2011, p. 141). Partindo dessa concepção, Dionisio (2011, p. 142) afirma que “pode-se falar na existência de um contínuo informativo visual dos gêneros textuais escritos que vai do menos visualmente informativo ao mais visualmente informativo”. Em outras palavras, há alguns textos que, a depender do *layout*, da maneira como estão dispostos no papel ou na tela de um computador, já oferecem pistas ao leitor sobre qual gênero está posto ali.

Por fim, a autora, respaldada na teoria cognitiva da aprendizagem multimodal (TCAM), advoga que multiletramentos<sup>5</sup> e gêneros multimodais podem ser ensinados nas escolas, mas é preciso que os professores estejam preparados para trabalhar as especificidades de cada gênero (características, que recursos empregam, em que contextos são utilizados etc.), estejam familiarizados com os suportes que os veiculam, observem alguns princípios de organização de textos multimodais (por exemplo, quando utilizarmos imagens e palavras correspondentes não devemos afastá-las umas das outras no papel ou na tela do computador, pois isso dificulta a aprendizagem) e compreendam como os alunos aprendem (por exemplo, que os alunos aprendem melhor quando apresentamos palavras e imagens correspondentes de maneira simultânea, e não sucessivamente).

Assim, não é suficiente levarmos diferentes recursos tecnológicos para o espaço escolar, com vistas a chamar a atenção dos alunos e tornar nossas aulas mais interessantes. É preciso que haja um “intercâmbio da teoria dos gêneros com a teoria cognitiva da aprendizagem multimodal, a fim de que possamos ter subsídios para um uso mais consciente da multimodalidade textual no contexto de ensino-aprendizagem”. (DIONISIO, 2011, p. 149-150). É preciso também ter a percepção de que quando trabalhamos com textos multimodais,

---

<sup>5</sup> Nesse contexto, “multiletramentos” referem-se ao domínio das muitas linguagens que nos cercam.

em nossas aulas, estamos colocando os alunos em contato com sistemas complexos de atividades, que exigem o domínio de diferentes letramentos.

A partir dessas considerações, com o fim de contribuir para o desenvolvimento dos “letramentos” por parte dos alunos, vamos discorrer a seguir sobre como os quadrinhos precisam ser lidos, tendo em vista sua configuração multimodal e suas características peculiares.

## **1.2 Principais recursos icônico-verbais para a leitura dos quadrinhos**

Em se tratando da leitura dos quadrinhos, tornar-se proficiente na linguagem multimodal e nos recursos que seus autores utilizam para construir suas narrativas é essencial para a compreensão dos textos quadrinizados e para o sucesso de seu uso em sala de aula. Por isso, elencamos aqui algumas características básicas dessa linguagem e desses recursos.

Antes disso, porém, precisamos deixar claro o que entendemos por “quadrinhos”. De acordo com Ramos (2016, p. 20-21), quadrinhos são “um grande rótulo, um hipergênero, que agregaria diferentes outros gêneros, cada um com suas peculiaridades”. Dessa forma, as histórias em quadrinhos (HQs), as tirinhas, os cartuns, as charges etc., por compartilharem de uma mesma linguagem para compor suas narrativas, podem ser “abrigados dentro desse grande guarda-chuva chamado quadrinhos”.

A primeira característica que destacamos nos quadrinhos é a utilização da linguagem multimodal (verbal escrita e visual/icônica), atuando para a construção do(s) sentido(s) da narrativa. Tanto a linguagem escrita quanto a icônica ocupam um lugar especial dentro dos quadrinhos, reforçando uma a outra, a fim de garantir o entendimento da mensagem.

Vale salientar, porém, que o elemento básico dos quadrinhos é o desenho. Não existem quadrinhos sem imagem, sem linguagem visual. Os desenhos, por sua vez, encontram-se em uma sequência de quadros que, normalmente, apresentam uma narrativa. A menor unidade narrativa é denominada quadrinho ou vinheta.

Vergueiro (2014, p. 35) destaca ainda que a vinheta “constitui a representação, por meio de uma imagem fixa, de um instante específico ou de uma sequência interligada de instantes, que são essenciais para a compreensão de uma determinada ação ou acontecimento”. Dessa forma, dentro de uma mesma vinheta podem ser vistos vários momentos de uma mesma ação. E os formatos das vinhetas também são pistas que

contribuem para a compreensão dos gêneros que utilizam esse recurso. Por exemplo: vinhetas retangulares são utilizadas para ações que indicam movimento; vinhetas de tamanhos diferentes na mesma página afastam a monotonia visual, colaborando para a leitura da narrativa (VERGUEIRO, 2014, p. 37).

Além do formato, as linhas que demarcam o contorno dos desenhos também revelam informações. Segundo o autor, “linhas contínuas, sólidas, envolvendo as imagens, indicam que a ação retratada ocorre num momento real, presente - verossímil, portanto”. Já as linhas pontilhadas podem indicar que a ação aconteceu no passado ou podem representar “sonho ou devaneio de algum personagem” (VERGUEIRO, 2014, p. 38).

É preciso ressaltar também que as linhas (contornos) que demarcam as vinhetas podem ser transgredidas. Por exemplo, a trajetória de uma flecha pode transpor várias vinhetas, inter-relacionando, assim, a ação em mais de uma vinheta. No entanto, há alguns autores que, propositalmente, optam por não utilizar nenhum contorno. Nesse caso, cabe ao leitor inferir a presença do contorno na narrativa.

Outra característica dos quadrinhos que merece destaque é a utilização de figuras cinéticas e de metáforas visuais. As figuras cinéticas são artifícios (traços, linhas e repetição de imagens) criados pelos desenhistas para dar a sensação de movimento. Servem para representar deslocamentos, oscilações e impactos. As metáforas visuais são “signos ou convenções gráficas que têm relação direta ou indireta com expressões do senso comum, como por exemplo, ‘ver estrelas’, ‘falar cobras e lagartos’, ‘dormir como um tronco’ etc.” (VERGUEIRO, 2014, p. 52). Essas metáforas são utilizadas para expressar “ideias e sentimentos” e, em geral, reforçam o conteúdo verbal.

É importante destacar também a utilização de planos e ângulos de visão no traçado das imagens. Segundo Vergueiro (2014, p. 40), “os enquadramentos ou planos representam a forma como uma determinada imagem foi representada, limitada na altura e largura, da mesma forma que ocorre na pintura, na fotografia e no cinema”. A depender do objetivo do autor, um desenho pode: apresentar um enquadramento amplo, abrangendo tanto a figura humana quanto o cenário (Plano Geral); representar apenas o(s) personagem(ns) (Plano Total ou de Conjunto); representar o(s) personagem(ns) da cintura pra cima (Plano Médio ou Aproximado); retratar o(s) personagem(ns) a partir da altura dos joelhos (Plano Americano); limitar um enquadramento à altura dos ombros, a fim de realçar a expressão do personagem e o seu estado emocional (Primeiro Plano); destacar parte de uma figura humana ou objeto, a

fim de realçar um elemento que normalmente passaria despercebido pelo leitor (Plano de Detalhe, Pormenor ou *close-up*).

Em relação aos ângulos de visão, estes apontam para a forma como o autor deseja que a cena seja observada. O autor destaca três tipos: ângulo de visão médio: a cena é observada como se acontecesse à altura dos olhos do leitor, e é utilizada para retratar cenas de ação mais lentas; ângulo de visão superior: a ação é focalizada de cima para baixo e, em geral, é utilizado em momentos de suspense, tensão; e ângulo de visão inferior: a ação é enfocada de baixo para cima, e é utilizado quando se quer enaltecer um personagem, em geral, o protagonista.

Além dessas questões de perspectiva, a compreensão dos quadrinhos também depende da sensibilidade do leitor em observar os detalhes. Vergueiro nos adverte que questões como “cores, claro/escuro, tonalidades de sombra e massa etc. influenciam tanto no aspecto gráfico da página quanto na compreensão da mensagem” (VERGUEIRO 2014, p. 50).

Ramos (2016) aponta ainda que a escolha da(s) cor(es) também aponta para algumas informações dos quadrinhos. Uma delas é a identificação de alguns personagens. Por exemplo, o Incrível Hulk e o Lanterna Verde são verdes; os Smurf são azuis; o Super-Homem usa uma capa vermelha etc. Em alguns casos, a cor pode também substituir as figuras cinéticas, ao imprimir a ideia de movimento à imagem. Em outros, a cor pode ser utilizada para destacar algum personagem. Assim, observamos que a cor faz parte da linguagem dos quadrinhos e não pode ser desconsiderada na compreensão das narrativas.

Não podemos esquecer o papel da linguagem verbal escrita nos quadrinhos. “Esta vai aparecer principalmente para expressar a fala ou pensamento dos personagens, a voz do narrador e os sons envolvidos nas narrativas apresentadas, mas também estará presente em elementos gráficos, como cartazes, cartas, vitrines etc.” (VERGUEIRO, 2014, p. 55). Nos gêneros que utilizam a linguagem dos quadrinhos, os textos verbais que pertencem aos personagens aparecem, geralmente, em balões, e os que pertencem ao narrador, em um retângulo colocado no canto superior esquerdo do quadrinho, denominado legenda. A representação verbal dos sons é feita por meio das onomatopeias.

Além da linguagem verbal, a linha que delimita os balões também é informativa. A esse respeito, Vergueiro (2014) e Ramos (2016) orientam: linhas tracejadas passam a ideia de que o personagem está falando em voz baixa, sussurrando (“balão-cochicho”); linhas em formato de nuvem, com o rabicho semelhante a bolhas, indicam que as palavras nele contidas

são o pensamento do personagem (“balão-pensamento”); linhas com traço em zig-zag pode indicar um grito de um personagem ou uma voz vinda de algum aparelho mecânico (“balão de linhas quebradas”); linhas levando o rabicho para fora do quadrinho indicam que a voz que está sendo emitida pertence a alguém que não está na ilustração (“balão de apêndice cortado”); balões ligados indicam as pausas que um personagem faz em um diálogo, nele alternando os balões de seu interlocutor (“balões compostos”); balões com múltiplos rabichos indicam que vários personagens estão falando ao mesmo tempo (“balão-uníssonos”).

Ramos (2016, p. 37-41) apresenta outros exemplos para as diversas formas de balão que existem, quais sejam: “balão-fala” – é a forma mais comum e neutra; apresenta contorno com “traçado contínuo, reto ou curvilíneo”; “balão-berro” – apresenta as “extremidades para fora, como uma explosão”; é usado para expressar tom de voz alto; “balão-trêmulo” – as linhas são tortas, sugerindo medo, terror ou “voz tenebrosa”; “balão-sonho” – mostra, através de imagens, o que o personagem está sonhando; “balão de apêndice cortado” – é utilizado para indicar a fala de um emissor que está fora do quadrinho.

O tipo de letra com o qual é construído o enunciado verbal contido nos balões também tem um significado específico. De maneira geral, utilizam-se nos balões letras de imprensa maiúsculas, fechando-se a mensagem com um ponto de exclamação. No entanto, se as palavras estiverem em um tamanho maior que o normal, em negrito, isso indica que as mesmas são pronunciadas em um tom de voz mais alto que o normal; se estiverem em tamanho menor que o normal, representam um tom mais baixo; se estiverem tremidas, significam medo, e se o tamanho da letra for maior que o normal, deve ser interpretado como um grito de medo, pavor ou susto. Quando são utilizados alfabetos ou tipologias diferentes representam outro idioma, em geral, não familiar a outros personagens da história (VERGUEIRO, 2014, p. 57-59).

Além do tipo de letra, a legenda é outra marca dos quadrinhos, especialmente nas HQs, que precisa ser considerada em sua leitura. Ela fica disposta, geralmente, no alto do quadrinho, representa a voz onisciente do narrador e deve ser lida antes da fala dos personagens. É “utilizada para situar o leitor no tempo e no espaço, indicando mudança de localização dos fatos, avanço ou retorno no fluxo temporal, expressões de sentimento ou percepções dos personagens etc.” (VERGUEIRO, 2014, p. 62).

Por fim, destacamos outro recurso bastante utilizado nos quadrinhos: as onomatopeias. Estas são “signos convencionais que representam ou imitam um som por meio

de caracteres alfabéticos” (VERGUEIRO, 2014, p. 62). Geralmente, elas são grafadas fora dos balões, em letras grandes, próximo ao local onde o som é emitido. Elas variam de país para país, e impõem um ritmo agitado às narrativas de ação. A maioria das onomatopeias tem origem na língua inglesa, mas alguns autores e editores as adaptam ao idioma de seu país.

Ramos (2016, p. 81) aponta outra função das onomatopeias: sugerir movimento, “atuando como linha cinética”, ao mesmo tempo em que pode representar o som. Além disso, “o aspecto visual da letra utilizada pode indicar expressividades diferentes. Sua cor, tamanho, formato e até prolongamento adquirem valores expressivos distintos dentro do contexto em que é produzida”.

Esse autor também chama a atenção para uma “leitura oculta” que precisa ser considerada na compreensão dos quadrinhos: a inferência entre as vinhetas. “A passagem entre um quadrinho e outro exige do leitor a inferência de que houve um corte na ação, tanto de tempo quanto de espaço” (RAMOS, 2013, p. 108-109). Esse espaço, também chamado de “hiato” ou “sarjeta”, exige que o leitor faça inferências para compreender a história e é essencial para o desenvolvimento da narrativa.

À semelhança das HQs, para lermos proficientemente tirinhas e cartuns, precisamos conjugar a linguagem verbal à visual (informações explícitas), acionar nossos conhecimentos de mundo, fazer inferências e conhecer a linguagem peculiar dos quadrinhos (tipos de balões, figuras cinéticas, metáforas visuais, onomatopeias etc).

Em relação às tirinhas e cartuns, uma característica que precisa ser levada em consideração é a presença do humor. A respeito da tirinha, Ramos (2016, p. 24) afirma: “trata-se de um texto curto (dada a restrição do formato retangular, que é fixo), construído em um ou mais quadrinhos, com presença de personagens fixos ou não, que cria uma narrativa com desfecho inesperado no final”.

Em linhas gerais, observamos que o professor que pretende utilizar HQs, tirinhas e cartuns em suas aulas precisa conhecer suas diferentes linguagens e seus recursos icônicos. Do contrário, comprometerá/empobrecerá a compreensão textual e, conseqüentemente, não obterá sucesso na construção do(s) sentido(s) desses gêneros.

Dito isso, passemos ao próximo tópico, no qual explicamos como se deu o trabalho com o gênero tirinha na pesquisa e detalhamos como foi realizada a intervenção em sala de aula.

## 2 Percurso Metodológico

Para concretização do projeto de intervenção, optamos pelo método da pesquisa-ação, pois, ao mesmo tempo, pesquisamos, aplicamos os conhecimentos adquiridos, (re)avaliamos os sujeitos da pesquisa e a nossa prática pedagógica ao longo do processo, bem como interpretamos e quantificamos os dados coletados nas avaliações. Trata-se ainda de uma pesquisa de natureza descritiva, de abordagem quali quantitativa e interpretativista.

A intervenção pedagógica deu-se em três etapas: Avaliação Diagnóstica Inicial, Oficinas de Leitura e Avaliação Diagnóstica Final. Inicialmente, aplicamos um instrumento de avaliação diagnóstica, com foco em compreensão textual, a partir de questões que exigiam habilidades de leitura, a fim de mensurar o nível de compreensão leitora dos alunos. Para isso, elaboramos um instrumento de avaliação com questões selecionadas a partir de um banco de dados que montamos, advindas de *blogs* da *Internet*, livros didáticos, Prova Brasil, provas de concursos etc., bem como de questões elaboradas/adaptadas pela pesquisadora.

Para fins da produção da dissertação de mestrado, aplicamos uma avaliação diagnóstica que constou de vinte e uma questões de múltipla escolha e foi estruturada a partir de sete (07) descritores da Matriz de Referência da Prova Brasil de Língua Portuguesa do 5º ano (BRASIL, 2008). Escolhemos esta porque as questões que envolvem a matriz do 9º ano são mais complexas e os alunos apresentam muitas dificuldades em compreensão textual.

A referida matriz do 5º ano está dividida em seis blocos/tópicos, quais sejam: I - Procedimentos de leitura; II - Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; III - Relação entre textos; IV - Coerência e coesão no processamento do texto; V - Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; VI - Variação linguística. Cada bloco apresenta descritor(es) (D1, D2, D3...) que, como o próprio nome já indica, descrevem o que os alunos precisam dominar para compreender os mais diversos gêneros discursivos.

Para essa primeira avaliação, selecionamos três tópicos da matriz (e sete descritores), porque julgamos que a compreensão dos mesmos dão conta de uma leitura proficiente dos gêneros que utilizam a linguagem dos quadrinhos. Além disso, compreendemos que se os alunos dominarem essas habilidades terão uma melhor compreensão textual de outros gêneros também.

Escolhemos três questões para cada descritor e utilizamos HQs, tirinhas e cartuns, como textos-base para as questões. Os tópicos escolhidos e seus respectivos descritores

foram: a) Tópico I - Procedimentos de Leitura: D1 (Localizar informações explícitas do texto); D3 (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão); D4 (Inferir uma informação implícita em um texto); D6 (Identificar o tema de um texto); b) Tópico II – Implicações do suporte, do gênero, e/ou do enunciado na compreensão de texto: D5 (Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc)); c) Tópico V - Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido: D13 (Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados) e D14 (Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações).

Após a avaliação diagnóstica inicial, percebemos que, com exceção dos descritores D4 e D5, cujos percentuais de acertos foram de 84% e 87%, respectivamente, o número de acertos nos demais foi inferior a 70%. Focando apenas nos números, poderíamos considerar esse resultado satisfatório, tendo em vista que a meta municipal do IDEB, em 2021, para os anos finais do Ensino Fundamental, no município de Santa Rita, é 4,4<sup>6</sup>. No entanto, é preciso destacar que a matriz de referência escolhida e o nível das questões estão voltados para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, e os nossos alunos já estavam no 7º ano do Ensino Fundamental II. Além disso, não temos certeza se eles marcaram conscientemente as questões. Nesse tipo de avaliação, muitos assinalam as questões irrefletidamente e acertam mesmo assim. Por isso, acreditamos que, com nossa intervenção, os alunos poderiam avançar nos descritores que obtiveram resultados abaixo de 70% de acertos e consolidariam aqueles nos quais obtiveram um melhor desempenho (acima de 80% de acertos).

Após a análise dos resultados, com o fim de melhorar o nível de compreensão leitora da turma, organizamos oficinas de leitura e compreensão dos gêneros HQ, tirinha e cartum. Essas oficinas foram divididas em seis momentos, que correspondem a doze horas-aula de 45 minutos. Como temos cinco aulas de português por semana, fizemos duas oficinas semanais, intercaladas por uma aula de leitura livre.

Salientamos que, nessas oficinas, adotamos as estratégias de leitura defendidas por Solé (1998), a qual destaca a importância de o professor seguir os três momentos fundamentais do processo da leitura: o *antes* – a motivação, a apresentação dos objetivos, as previsões, o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto/tema que será abordado, –, o *durante* – as relações que o leitor faz quando está lendo –, e o *depois* – as

---

<sup>6</sup> Dados obtidos através do site: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> . Acesso em 07 de mar. 2018.

verificações das confirmações das hipóteses, o posicionamento/a reação do leitor diante do texto.

Para este trabalho, fizemos um recorte da dissertação e apresentamos, a seguir, como foram realizadas as oficinas com o gênero tirinha e quais os resultados obtidos com esse trabalho.

### 3 Oficina de compreensão leitora: a tirinha em foco

Com a oficina realizada com o gênero tirinha, objetivamos trabalhar os seguintes descritores: Localizar informações explícitas em um texto (D1); Inferir uma informação implícita em um texto (D4); Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (D5); Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados (D13); Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações (D14).

Inicialmente, antes de apresentar a primeira tirinha, perguntamos: qual dos personagens da Turma da Mônica vocês mais gostam? Por quê? Depois que cada um falou, explicamos que naquela aula iríamos ler três tirinhas da Turma da Mônica e duas de um personagem que alguns ainda não conheciam. Então, com o auxílio de um *Datashow*, projetamos a seguinte tirinha, e pedimos que os alunos a lessem silenciosamente:



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

7712

Fonte: <http://tirinhasdahistoria.blogspot.com.br/2012/10/tirinha-do-cascao.html>

Depois da leitura silenciosa, fizemos a leitura oral da tirinha e, em seguida, perguntamos: quais são os personagens dessa tirinha? Lendo apenas o primeiro balão, conseguimos identificar quem está pedindo ajuda? Por quê? Por que as palavras desse balão estão em negrito? Cebolinha de fato está precisando de ajuda? Que elementos da tirinha

comprovam sua resposta? Com que intenção ele pede ajuda a Cascão? Por quê? O que desencadeia o humor no texto?

Os alunos conseguiram responder satisfatoriamente às perguntas e perceberam a intenção de Cebolinha, bem como a reação de Cascão ao seu pedido, pois afirmaram que Cebolinha não estava se afogando, pois a água estava na cintura. Um deles afirmou: “Ele queria que Cascão tomasse banho, mas este sempre foge da água”. Para perceber essa intenção do personagem os alunos precisaram ativar seus conhecimentos prévios sobre Cascão (que sempre foge a banhos) e sobre Cebolinha (que sempre tenta dar um banho em Cascão). De acordo com Koch e Elias (2013), esse conhecimento prévio (denominado pelas autoras de “conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo”) constitui um dos pilares para a produção de sentido de um texto.

Em seguida, mostramos a seguinte tirinha e solicitamos que os mesmos a lessem silenciosamente.



Fonte: <http://arquivosturmamadamonica.blogspot.com.br/search/label/Tirinhas>

Após a leitura silenciosa, chamamos a atenção dos alunos para o *layout* da tirinha, o título e a palavra FIM, no último quadrinho. Explicamos que as tirinhas podem aparecer no sentido horizontal ou vertical, apresentam poucos quadrinhos (em geral, de três a cinco) e têm um final surpreendente. Depois disso, perguntamos: quais as principais características do personagem Chico Bento? Que tipo de linguagem o caracteriza? O que torna esse texto engraçado? A resposta de Chico Bento é irônica? Por quê?

A partir da resposta que Chico Bento deu à professora, conversamos um pouco sobre variação linguística porque os alunos disseram que Chico Bento falava errado. Explicamos que a fala desse personagem representa o dialeto caipira, que não é mais ou menos errado que os outros dialetos, mas é diferente. Ressaltamos também que já sabemos falar português desde pequenos, mas, em nossa sociedade, se quisermos ascender socialmente, precisamos dominar uma outra variedade da língua: a padrão. Após essa explicação, solicitamos que fizessem uma leitura silenciosa da tirinha abaixo, sobre Magali. Desta vez, ocultamos o último quadrinho da tirinha, a fim de que os alunos levantassem hipóteses sobre o provável desfecho da narrativa.



Fonte: <http://arquivosturmadaonica.blogspot.com.br/search/label/Tirinhas>

Depois da leitura silenciosa dos dois primeiros quadrinhos, perguntamos: Quem são as personagens da tirinha? Qual é a característica mais conhecida de Magali? A partir da observação do primeiro e do segundo quadrinhos, qual será a necessidade de Magali? Que elementos do texto alicerçam essas hipóteses?

Após os questionamentos, os alunos levantaram as seguintes hipóteses: “Eu acho que Magali queria que Borro fosse salvar seu gato que estava em cima de uma árvore”, disse um aluno. Outro falou: “Do jeito que ela é gulosa, acho que ela quer que ele pegue uma melancia pra ela comer”. Um terceiro aluno comentou: “Deve ser alguma coisa ligada a comida”.

A respeito da formulação de hipóteses, Solé (1998, p. 119) aponta como uma das quatro estratégias fundamentais para uma leitura compartilhada eficaz: ler (silenciosamente ou em voz alta), resumir (recapitular o que foi lido), solicitar esclarecimentos (ou esclarecer dúvidas) e prever. “A previsão consiste em estabelecer hipóteses ajustadas e razoáveis sobre o que será encontrado no texto, baseando-se na interpretação que está sendo construída sobre o que já se leu e sobre a bagagem de conhecimentos e experiências do leitor”.

Depois de os alunos fazerem suas previsões, mostramos a tirinha completa e perguntamos: Qual a real necessidade de Magali? O que torna esse texto engraçado? A maioria dos alunos percebeu que a necessidade de Magali estava relacionada à comida, mas só um aluno percebeu que a espada estava sendo usada como espeto para o churrasco. Isso gerou riso na turma. Vejamos a tirinha completa:



Fonte: <http://arquivosturmadamonica.blogspot.com.br/search/label/Tirinhas>

Em seguida, projetamos a imagem da personagem principal (ver figura, a seguir) de outra tirinha a ser lida e fizemos as seguintes perguntas: Quem conhece este personagem? O que vocês sabem sobre ele?

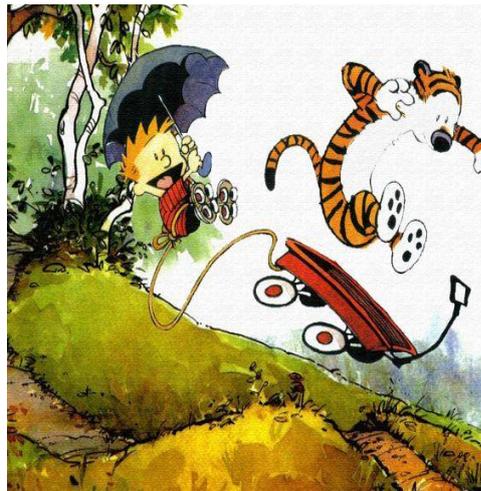


Fonte: <http://kdfrases.com/autor/calvin>

Às respostas dos alunos, acrescentamos que Calvin é um personagem criado pelo cartunista Bill Watterson, em 1985. Ele representa uma criança de seis anos que, à semelhança de muitas, não gosta de tomar banho, de ir cedo para a cama, ou de comer alimentos saudáveis, mas que fala, na maioria das vezes, como um adulto. Essas informações contextuais são relevantes para a compreensão mais ampla das tirinhas de Calvin.

Segundo Koch e Elias (2013, p. 59), “[...] a produção de sentido realiza-se à medida que o leitor considera aspectos contextuais que dizem respeito ao conhecimento da língua, do mundo, da situação comunicativa, enfim”. No caso dos quadrinhos, o conhecimento dos personagens é bastante relevante para compreendermos suas (re)ações dentro da narrativa.

Em seguida, mostramos a imagem abaixo de Calvin, desta vez com Haroldo, e perguntamos: Quem é este personagem que aparece com Calvin? O que vocês sabem sobre ele?



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/570620215270916425/>

A partir da observação dessa imagem, pretendíamos que os alunos ativassem seus conhecimentos prévios, a fim de engajarem-se em uma leitura ativa, tendo em vista que “a leitura é um processo de emissão e verificação de previsões que levam à construção da compreensão do texto” (SOLÉ, 1998, p. 115).

Como os alunos não possuíam informações sobre o novo personagem, explicamos que Haroldo é o melhor amigo de Calvin. Um tigre que, para o garoto, é um animal real, seu confidente, companheiro de todas as horas e uma das vítimas de suas peraltices, mas que os adultos o veem apenas como um tigre de pelúcia.

Entregamos aos alunos a tirinha a seguir, do personagem Calvin, a fim de que percebessem as principais características da personalidade do garoto e algumas peculiaridades dos recursos utilizados nas HQs. Pedimos que observassem todos os detalhes da tirinha (os enunciados verbais e os recursos não verbais) e fizessem uma leitura silenciosa da mesma.



Fonte: <http://tiras-do-calvin.tumblr.com/>

Após a leitura silenciosa da Tirinha I, perguntamos: a partir dessa tirinha, o que podemos concluir sobre a personalidade de Calvin? Quem vocês acham que é esse personagem do último quadrinho? Como vocês chegaram a essa conclusão? Os alunos disseram que Calvin era muito “danado”, “bagunceiro”, e inferiram que o personagem do último quadrinho era o pai do garoto. Essas questões tinham por objetivo desenvolver nos alunos a habilidade de inferir uma informação implícita em um texto (D4).

Após ouvir as respostas dos alunos, entregamos mais uma tirinha de Calvin e solicitamos sua leitura silenciosa. Vejamos:



Fonte: <https://deposito-de-tirinhas.tumblr.com/post/58371329385/por-bill-watterson>

Após a leitura silenciosa, perguntamos: além de sapeca, que outra(s) característica(s) da personalidade de Calvin podemos perceber? Que palavras ou expressões reforçam essa conclusão? A linguagem dos quadrinhos é na maioria das vezes informal ou coloquial? Esse é o tipo de linguagem usada por Calvin? Por quê? Mais uma vez pretendíamos que os alunos fizessem inferências tanto do sentido de palavras e expressões, quanto de informações que não estão explícitas na tirinha. (D3 e D4).

Alguns alunos não conseguiram compreender essa tirinha. Então, fizemos uma leitura em voz alta, chamando a atenção também para os recursos icônicos, a fim de tornar o texto mais compreensível para eles. Depois disso, a fala de um dos alunos nos chamou a atenção. Ele disse: “Esse homem é o pai dele? Eu acho que não, porque Calvin está tentando vender um desenho feio por muito dinheiro. Ele tá querendo roubar o pai, é?” A classe “caiu na gargalhada”.

Explicamos que outra característica de Calvin é sua capacidade de argumentar. Perguntamos: o que é argumentar? Os alunos não souberam definir essa palavra. Então, explicamos que Calvin, mesmo sendo uma criança, possuía uma capacidade de convencer, de discutir sobre um determinado assunto e que, para isso, usa a linguagem formal (nesse momento, explicamos a diferença entre linguagem formal e informal). Concluímos afirmando que as características mais marcantes desse personagem são: linguagem formal (especialmente quando conversa com adultos) e sua capacidade de argumentar.

Após essa discussão oral, entregamos um exercício de compreensão textual, para ser feito em casa, o qual continha questões sobre duas tirinhas: uma de Magali e outra de Calvin. Na aula seguinte, fizemos a correção da atividade proposta, discutindo o porquê das respostas dadas pelos alunos.

Após a realização de todas as oficinas com o gênero tirinha, aplicamos a avaliação final com a mesma quantidade de questões (vinte e uma) e contemplando os mesmos descritores da avaliação inicial. Os resultados apontam que os alunos avançaram em todos os descritores e consolidaram os que já dominavam, perfazendo um percentual de acertos totais de 84%.

#### **4 Algumas considerações sobre a intervenção pedagógica**

Ao longo das oficinas de leitura, observamos o desenvolvimento dos alunos em relação à compreensão dos quadrinhos, bem como identificamos quais as principais dúvidas que eles possuíam, as quais dificultavam o entendimento dos textos analisados. Percebemos que, muitas vezes, os alunos não acertavam as questões de compreensão leitora porque não liam atentamente o enunciado da questão ou não compreendiam os textos que estavam lendo. Além disso, a não familiarização com os recursos da linguagem dos quadrinhos dificultava a produção de sentidos. Nas palavras de Vergueiro (2014, p. 31), “A ‘alfabetização’ na linguagem específica dos quadrinhos é indispensável para que o aluno decodifique as múltiplas mensagens neles presentes [...]”.

A cada leitura das tirinhas, observamos que os alunos ficavam mais atentos aos detalhes visuais e recursos dos quadrinhos, procurando conjugá-los à linguagem verbal, com o fim de compreenderem melhor o texto. O conhecimento de novos personagens dos quadrinhos também contribuiu para uma melhor apreensão dos textos quadrinizados.

Ao final das oficinas, confirmamos que as seguintes habilidades de compreensão leitora podem ser ensinadas a partir do trabalho com tirinhas: localizar informações explícitas do texto; inferir o sentido de uma palavra ou expressão; inferir uma informação implícita em um texto; interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.); identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados; identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

A partir, especialmente, do trabalho de intervenção pedagógica, chegamos a algumas conclusões. Em primeiro lugar, comungamos com Solé (1998, p. 172) a ideia de leitura enquanto “processo de construção lento e progressivo, que requer uma intervenção educativa respeitosa e ajustada”. Essa intervenção precisa ser planejada, de modo que os alunos tornem-se leitores ativos e autônomos; respeitosa, no sentido de que os alunos encontrem um ambiente favorável para fazer previsões, partilhar opiniões, arriscar-se, sem que haja desrespeito; e ajustada ao contexto, aos gostos e necessidades dos discentes, visando também sua formação enquanto cidadão.

Em segundo lugar, as estratégias de leitura que o professor (leitor-modelo) compartilha com os alunos, bem como as atividades que ele propõe para o ensino e a aprendizagem da leitura, contribuem não apenas para a compreensão dos textos, mas “para a consecução geral da educação, que consiste em que os alunos aprendam a aprender” (SOLÉ, 1998, p. 173).

Defendemos que essas atividades, por sua vez, precisam ser promovidas desde a Educação Infantil. A partir da contação de história, por exemplo, o professor pode instigar os alunos a questionar, dar respostas, fazer previsões e antecipações, emitir opiniões, discordar, resumir (oralmente) uma narrativa, recontar histórias etc. Essas estratégias estão na base de um leitor ativo e crítico.

Em terceiro lugar, de acordo com Koch e Elias (2013, p. 40 e 41), “na atividade de leitura e produção de sentido”, ativamos diversas estratégias (cognitivas e metacognitivas) e conhecimentos (linguístico, enciclopédico e interacional). Visto dessa forma, concluímos que a leitura é uma atividade de interação (autor-leitor-texto) muito complexa que precisa ser ensinada aos leitores iniciantes, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, mas que precisa também fazer parte de um projeto maior da escola, a fim de que seja tratada como objeto de estudo de outros componentes curriculares.

Em quarto lugar, para a leitura dos gêneros que utilizam a linguagem dos quadrinhos, é preciso levar em consideração também os diversos recursos que os compõem (tipos de balões, metáforas visuais, figuras cinéticas, ângulo, escolha das cores, tipos de letras etc.). Dessa forma, para ler quadrinhos precisamos de um olhar afinado para as linguagens visual e verbal utilizadas por seus autores. Por isso, os professores que pretendem trabalhar com quadrinhos necessitam possuir afinidade com os gêneros quadrinizados e compreender suas linguagens.

## Referências

- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- \_\_\_\_\_. Pressupostos da aprendizagem e do ensino da alfabetização. In: *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. Fascículo 1. Brasília: MEC, SAEB, 2008, p 9-13.
- \_\_\_\_\_. *Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.
- DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A., GAYDECZA, B. & BRITO, K. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 137-152.
- DIONISIO, A. P., VASCONCELOS, L.P. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 19-42.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender. Os sentidos do texto*. 3 ed., 8ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.
- RAMOS, P. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2016.
- SOUZA, M. G. S. de. *O ensino de estratégias de leitura a partir de gêneros multimodais*. 2018. 150 f.. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS), Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2018.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino. In: BARBOSA, A. *et al. Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2014, p. 7-29.
- \_\_\_\_\_. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: BARBOSA, A. *et al. Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2014, p.31-64.

**Sites consultados:**

[≤http://ideb.inep.gov.br/resultado/≥](http://ideb.inep.gov.br/resultado/). Acesso em 18 de jan. 2018.

[≤http://tirinhasdahistoria.blogspot.com.br/2012/10/tirinha-do-cascao.html≥](http://tirinhasdahistoria.blogspot.com.br/2012/10/tirinha-do-cascao.html). Acesso em 15 de ago. 2017.

[≤http://arquivosturmadamonica.blogspot.com.br/search/label/Tirinhas≥](http://arquivosturmadamonica.blogspot.com.br/search/label/Tirinhas). Acesso em 15 de ago. 2017.

[≤http://tiras-do-calvin.tumblr.com/≥](http://tiras-do-calvin.tumblr.com/). Acesso em 13. jul. 2017.

[≤https://deposito-de-tirinhas.tumblr.com/post/58371329385/por-bill-watterson≥](https://deposito-de-tirinhas.tumblr.com/post/58371329385/por-bill-watterson). Acesso em 13. jul. 2017.

[≤http://kdfrases.com/autor/calvin≥](http://kdfrases.com/autor/calvin). Acesso em 13 de jul. 2017.

[≤https://br.pinterest.com/pin/570620215270916425/≥](https://br.pinterest.com/pin/570620215270916425/). Acesso em 13 de jul. 2017

*Recebido em 31 de maio de 2018.*

*Aceito em 16 de agosto de 2018.*