

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

SUELENE NUNES LEITÃO

**HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO LETRAMENTO INFANTIL: UMA  
ABORDAGEM SOBRE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA SOCIOCULTURAL NA  
LÍNGUA MATERNA**

BRASÍLIA, DF

2013

SUELENE NUNES LEITÃO

**HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO LETRAMENTO INFANTIL: UMA  
ABORDAGEM SOBRE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA SOCIOCULTURAL NA  
LÍNGUA MATERNA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia, sob a orientação da Professora Doutora Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias.

BRASÍLIA, DF

2013

Leitão, Suelene Nunes.

Histórias em quadrinhos no letramento infantil: Uma abordagem sobre competência comunicativa sociocultural na língua materna./Suelene Nunes Leitão – Brasília, 2013.

Monografia – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2013.

Orientadora: Doutora Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias

**1. História em Quadrinhos 2. Letramento 3. Competência Sociocultural**

SUELENE NUNES LEITÃO

**HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO LETRAMENTO INFANTIL: UMA  
ABORDAGEM SOBRE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA SOCIOCULTURAL NA  
LÍNGUA MATERNA**

**Banca Examinadora**

---

Professora Doutora Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias (Orientadora)

---

Professora Doutora Maria Alexandra Militão Rodrigues

---

Professora Doutora Miliane Nogueira Magalhães Benício

---

Professora Doutora Vera Aparecida de Lucas Freitas (Suplente)

Aos meus pais.

## **Agradecimentos**

Agradeço a Deus, por iluminar meus caminhos.

Agradeço a minha família, por todo amor. Por me instruir, por me educar e por me ajudar a seguir em frente. Principalmente aos meus pais, que me apoiariam qualquer fosse a minha decisão. Eu os amo muito. Aos meus irmãos Elder e Dênis por sempre se preocuparem comigo e cuidarem de mim. A minha irmã Tatiana, que mesmo estando um pouco longe, sei que estamos próximas de coração. A minha “prima-irmã” Ana Cléa e minha cunhada Carol, que são pedagogas, pelas dicas e pela inspiração. Agradeço também ao André Luiz, por todo carinho, compreensão e apoio em todas as dificuldades.

Agradeço a todos os professores que passaram pela minha vida, em especial à professora Paula Cobucci, que me orientou no processo de construção desta monografia e me proporcionou momentos de grande aprendizagem. Agradeço a cada um que passou pela minha vida na UnB, especialmente à Juliane Sales, Elaine Lima, Vívica Lira, Pâmela Alencar, Jéssica Araújo e Gabriela Pinto, pelas alegrias, pela ajuda nas dificuldades, pelas trocas de experiências, enfim, pela amizade de vocês. Agradeço também ao Leandro Kazuo que desde o ensino médio, mas principalmente na universidade, sempre me ajudou no que eu precisei.

Agradeço à escola onde realizei a pesquisa desta monografia, que sempre esteve de portas abertas para a realização de várias observações, entrevistas, trabalhos e na prática da docência. E a tantas outras escolas que tive a oportunidade de visitar durante estes anos de formação. Foram estes momentos que me deram ânimo para continuar estudando e sonhando em ser pedagoga.

Durante esses quatro anos no curso de Pedagogia, muitas pessoas passaram pela minha vida e me fizeram ver o mundo de outra forma. A cada sorriso e bom dia de funcionários, professores e colegas de classe, ou até nas conversas rápidas pelos corredores, eu aprendia alguma coisa. Cada um deixou um pouco de si em mim e fazem parte dessa história que construí na graduação. Agradeço a todos por tudo, pois foram essenciais na minha vida acadêmica. Sempre me lembrarei de vocês com muito carinho.

Obrigada!

*"O vento é o mesmo, mas sua resposta é diferente em cada folha. Somente a árvore seca fica imóvel entre borboletas e pássaros."*

*(Cecília Meireles)*

## **Resumo**

Este trabalho de conclusão de curso apresenta uma reflexão sobre a utilização das histórias em quadrinhos (HQs) na sala de aula, fazendo uma conexão com a teoria da competência sociocultural, formulada pela autora Celce-Murcia (2007). Dessa forma, esta pesquisa desenvolve, em seu referencial teórico, uma breve explicação sobre esse gênero textual (HQ), o conceito de letramento, uma síntese sobre competência sociocultural e uma abordagem sobre como se apresenta o cenário educacional em relação às HQs. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa de grupo focal com alunos do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, de uma escola pública, concluindo que, na sala de aula, as histórias em quadrinhos ainda não são exploradas em sua totalidade e que seu uso pode contribuir para a competência sociocultural do aluno, principalmente quando ocorre a devida mediação do professor.

**Palavras-chave:** Histórias em quadrinhos, letramento, competência sociocultural.



## **Abstract**

This paper will present a reflection about the usage of comics in classes, making a link with the sociocultural competence theory made by Celce-Murcia (2007). Thus, this research develops in its theoretical framework a brief explanation about this reading genre (comics), the concept of literacy, a summary of the sociocultural competence and a research about how is the reception of comics in an educational scenario. To prove that, it was realized a research in a public school with 1st, 2nd and 3rd grade students from elementary school, and it was recognized that the comics aren't used with their whole potential, and with the proper usage, they can benefit the student's sociocultural competence, especially with a proper guidance of the teacher.

**Keywords:** Comics, literacy, sociocultural competence.

## Lista de Ilustrações

Figura 1 - Exemplo de subversão da ordem de leitura. ....	29
Figura 2 - Exemplo de formato de HQ comumente utilizado, com linhas retas e quadros retangulares. ....	30
Figura 3 - Exemplo de linhas que indicam que alguém está contando uma história. ....	30
Figura 4 - Exemplo de formato de quadro não convencional. ....	31
Figura 5 - Exemplo de metalinguagem nos quadros. ....	31
Figura 6 - Exemplo de repetição de quadros para demonstrar prolongamento do tempo. ....	32
Figura 7 - Exemplo de balão-fala. ....	33
Figura 8 - Exemplo de balão-pensamento. ....	33
Figura 9 - Exemplo de balão-grito. ....	34
Figura 10 - Exemplo de balão-imagem. ....	34
Figura 11 - No último quadro, exemplo de balão-unísono. ....	35
Figura 12 - Exemplo de balão de linhas quebradas no 3º quadro. ....	36
Figura 13 - Exemplo de onomatopeia representando trovoadas/tempestade em inglês: Kaboom. ....	37
Figura 14 - Exemplo de onomatopeia representando trovoadas/tempestade em português: Cabrum. ...	38
Figura 15 - Exemplo do uso de legendas. ....	39
Figura 16 - Tirinha utilizada no simulado da Prova Brasil. ....	44
Figura 17 - Caracterização do Chico Bento feito por aluno. ....	51
Figura 18 - Desenho feito na atividade do Chico Bento. ....	52
Figura 19 - Uma das capas produzidas pelas crianças na atividade. ....	53
Figura 20 - Parte de uma tirinha utilizada para desenvolver a capacidade de caracterizar personagens. ....	53
Figura 21 - Hipóteses criadas por um dos alunos na atividade. ....	54
Figura 22 - Primeira cena da tirinha. ....	55
Figura 23 - Atividade da segunda aula. ....	56
Figura 24 - Exemplo do texto que precede o título nas HQs de Maurício de Sousa. ....	56
Figura 25 - Exemplo de expressão que precede o título em HQ feita pelo aluno. ....	57
Figura 26 - Diálogo produzido por uma aluna na atividade proposta pela pesquisadora. ....	57
Figura 27 - Tirinha criada pelo estudante após atividade proposta pela pesquisadora. ....	58
Figura 28 - Exemplo de tirinha feita com uma das hipóteses formuladas na atividade anterior. ....	59
Figura 29 - Tirinha que apresenta uma continuação da outra apresentada na atividade. ....	59
Figura 30 - Tirinha feita a partir das hipóteses formuladas na atividade anterior com acréscimo de solução para o problema. ....	59
Figura 31 - Folha entregue para realização da atividade: Construção de uma HQ. ....	65
Figura 32 - “O palhaço atrapalhado”, exemplo de HQ com início, meio e fim. ....	66
Figura 33 - “Era uma vez a borboleta machucada”, outro exemplo de história com início, meio e fim. ....	67
Figura 34 - Produção de HQ com a Turma da Mônica por estudante. ....	68
Figura 35 - "Um lápis" outra produção que demonstra domínio do aluno sobre o gênero. ....	69
Figura 36 - HQ criada por uma criança do 1º ano. ....	70
Figura 37 - Exemplo de atividade do 1º ano que as crianças escrevem dentro de retângulos. ....	70
Figura 38 - HQ feita por aluno do 2º ano. ....	71
Figura 39 - Primeira tirinha apresentada pela pesquisadora a todas as turmas. ....	72
Figura 40 - Segunda tirinha apresentada pela pesquisadora a todas as turmas. ....	73
Figura 41 - Terceira tirinha apresentada pela pesquisadora a todas as turmas. ....	74
Figura 42 - Quarta tirinha apresentada pela pesquisadora a todas as turmas. ....	75
Figura 43 - Quinta tirinha apresentada pela pesquisadora a todas as turmas. ....	76
Figura 44 - Sexta tirinha apresentada pela pesquisadora a todas as turmas. ....	77

Figura 45 - Sétima tirinha apresentada pela pesquisadora a todas as turmas. ....	78
Figura 46 - Oitava tirinha apresentada pela pesquisadora a todas as turmas. ....	79
Figura 47 - Tirinha apresentada pela pesquisadora apenas aos alunos do 2º ano. ....	80
Figura 48 - História em quadrinhos apresentada pela pesquisadora a todas as turmas. ....	81
Figura 49 - Tirinha com intertextualidade apresentada pela pesquisadora às turmas dos 2º e 3º anos. ....	82
Figura 50 - Tirinha com intertextualidade apresentada aos alunos dos 2º e 3º anos. ....	83
Figura 51 - Tirinha apresentada aos alunos dos 2º e 3º anos para verificar seus conhecimentos prévios. ....	84
Figura 52 - Capa: "A fuga pelos infinitos gibis" para trabalhar inferência e intertextualidade. ....	85
Figura 53 - Capa: "Uma nuvem só pra mim" também para trabalhar inferência e intertextualidade. ....	86
Figura 54 - Capa: "Nesta rua tem um anjo" também para trabalhar inferência e intertextualidade. ....	87
Figura 55 - História em quadrinhos lida por alunos do 3º ano. ....	88
Figura 56 - Elemento que as crianças não conheciam, que indicava que o personagem queria ir ao banheiro. ....	89
Figura 57 - Outra história lida pelos alunos dos 1º, 2º e 3º anos. ....	90
Figura 58 - Outra HQ lida por todos os alunos que participaram da pesquisa. ....	91

## Lista de Quadros

Quadro 1 - Exemplos de onomatopeias utilizadas em outras línguas.....	37
Quadro 2 - Direitos e Aprendizagem de Leitura propostos pelo PNAIC.....	45
Quadro 3 - Resumo das respostas dos alunos do 3º ano.....	62
Quadro 4 - Resumo das respostas dos alunos do 2º ano.....	64

## Sumário

PARTE I.....	15
MEMORIAL EDUCATIVO.....	15
PARTE II – MONOGRAFIA .....	23
INTRODUÇÃO .....	23
CAPÍTULO I – REFERÊNCIAL TEÓRICO .....	26
1.1 - Histórias em quadrinhos .....	26
1.1.1 - Imagem .....	28
1.1.2 - Sequência .....	28
1.1.3 - Texto .....	32
1.2 - O conceito de letramento .....	40
1.3 - Competência comunicativa.....	40
1.3.1 - Competência sociocultural.....	41
1.4 - Os quadrinhos na sala de aula.....	42
1.4.1 - PCN.....	42
1.4.2 - Prova Brasil.....	43
1.4.3 - PNAIC .....	44
CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	46
2.1 - Metodologia utilizada .....	46
2.2 - Contextualização da escola.....	48
2.3 - Caracterização das turmas.....	49
2.3.1 - As turmas de 3º ano .....	49
2.3.2 - As turmas do 2º ano .....	50
2.3.3 - As turmas de 1º ano .....	50
Capítulo III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	51
3.1 - Descrição e análise das aulas .....	51
3.2 - Descrição e análise das entrevistas .....	60
3.2.1 - As turmas de 3º ano .....	60
3.2.2 - As turmas de 1º ano .....	62
3.2.3 - As turmas de 2º ano .....	63
3.3 - Descrição e análise das atividades .....	65
3.3.1 - Primeira atividade – Criando uma HQ.....	65
3.3.1.1 - As turmas de 3º ano .....	66
3.3.1.2 - As turmas de 1º ano .....	69
3.3.1.3 - As turmas de 2º ano .....	71
3.3.2 - Segunda atividade – Explicando tirinhas.....	71

3.3.3 - Terceira atividade – Outras tirinhas e capas de gibis .....	82
3.3.4 - Quarta Atividade – Leitura de gibis completos .....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	92
PARTE III .....	96
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS .....	96
REFERÊNCIAS .....	97

## PARTE I

### MEMORIAL EDUCATIVO

Minha história começa em 25 de março de 1993, ano em que nasci como filha de Antônio Ferreira Leitão e Maria Bernadete Nunes Leitão. Sou filha caçula e tenho quatro irmãos, o mais novo depois de mim, Elder Nunes Leitão, nove anos mais velho que eu, Dênis Henrique Ferreira Leitão e Tatiana Ferreira Leitão, filhos de meu pai, e Ana Cléa de Oliveira Nunes, minha prima que foi criada junto comigo.

Quando criança vivia num quartinho no fundo do quintal de casa. Onde tinham as telas que meu pai pintava, discos de vinil que passava a tarde escutando e brinquedos velhos a ser desmontados. Além do incrível quadro negro que ganhei de aniversário.

Aos cinco anos de idade, fui matriculada numa escola pública próxima à minha casa. Meu pai me levava e me buscava todos os dias, cuidava da casa e me ajudava nas tarefas. Lembro pouco daquela época, mas sei que como quase todas as crianças da minha turma, amava ir para aquela escola, encontrar a professora Luciana e fazer todas aquelas atividades. Ficava chateada quando por algum motivo não podia ir à aula. Em pouco tempo aprendi a ler e a escrever, não só pelo excelente trabalho da minha professora, mas também pelo esforço dos meus pais. No meu quarto tinha muitos livrinhos. Na estante da sala, uma coleção de histórias em quadrinhos. Sei que isso me influenciou muito e provavelmente foram estes fatores que me fizeram crescer apaixonada pelo mundo da leitura e da escrita.

Como já sabia ler e escrever, fui logo para a primeira série (hoje segundo ano) e, ao completar seis anos, pude mudar de escola, indo estudar onde minha mãe trabalhava, como auxiliar de educação, profissão que exerce desde quando nasci até hoje. Esta escola marcou muito minha infância, foi onde se construiu muito do que sou hoje. Ali eu era uma boa aluna, tinha uma boa convivência com quase todos os alunos, buscando fazer com que todos fossem amigos uns dos outros. Ao final da aula, tinha que esperar minha mãe terminar de limpar as salas para ir para casa. Durante este tempo tentava ajudá-la. Mas quando eu não podia, ia brincar no parquinho, ou ficar passeando pelos “cantinhos da leitura” das salas que ela limpava, devorando livros e gibis.

Minha trajetória ali foi até a quarta série (hoje quinto ano), tempo suficiente para conhecer cada detalhe daquela escola, muitos professores, servidores e alunos. E também para participar de todos os eventos, para tocar teclado em algumas apresentações, representar a profissão da minha mãe na festa do dia do trabalhador e participar das peças de teatro da biblioteca, coisas que lembro bem. Foi durante esta época também que decidi que queria ser professora, apesar de ouvir aqui e ali e da minha própria professora que isso não seria muito bom para mim.

Na quinta série (hoje sexto ano), eu tinha que mudar de escola, meus pais ficaram preocupados, pois a escola na qual eu deveria ir não tinha uma boa fama naquela época, e eu além de ser mais nova que os outros alunos, era uma das menores, o que na opinião deles podia me causar alguns problemas. Foi aí que consegui uma bolsa para estudar numa escola particular que não era mais tão perto assim da minha casa. Passei de uma ótima aluna para uma estudante com problemas em história, mas nada muito grave, consegui recuperar. Não gostava muito daquela escola, apesar de ter conhecido muitos bons professores e ter feito grandes amizades.

Lá tinha um jornalzinho que saía mensalmente. Divulgava trabalhos realizados pelos alunos. Minha alegria foi imensa quando saiu, no mesmo mês, um poema que escrevi e um desenho que devo ter passado quase um dia inteiro pintando com lápis de cor. Eu fiquei tão feliz que percebi que valia a pena ser uma aluna mais caprichosa e dedicada.

Eu estava na sexta série quando tentaram criar naquela escola a Academia de Letras Infanto-Juvenil, três textos seriam escolhidos de cada série. Fiz um poema, fui classificada. Esqueci o sonho de ser professora, queria ser escritora. Lá deveria ser escolhido um escritor famoso para ser uma inspiração, escolhi Cecília Meireles, não só por gostar do que ela escrevia, mas também por este ser o nome da biblioteca da minha antiga escola. Tivemos um encontro com alguns escritores da cidade, ganhamos livros encantadores. Mas por algum motivo o projeto não deu certo. De qualquer forma, fiquei com meu sonho e motivada a escrever por mais uns dois ou três anos.

Nessa época, participei de uma banda com alguns amigos, era cantora e me sentia bem fazendo isso. Participava também de todos os teatrinhos em sala, e meus amigos falavam que eu tinha jeito para isso, mas eu era tímida demais para levar isso em frente. Nas feiras de ciências ficava responsável pela decoração, desenhar painéis, ampliando desenhos,



coisas que eu amo fazer até hoje. Meus melhores amigos também desenhavam, o que me fazia gostar disso mais ainda.

Na sétima série me apaixonei por matemática, culpa de uma professora maravilhosa que me desafiava todos os dias a resolver alguma questão e também de um professor que por um período a substituiu, que era muito rígido, mas que por algum motivo gostava muito de mim e tinha gostos musicais parecidos com os meus. Não que eu não gostasse antes, mas é que nessa época todo mundo parecia odiar matemática. Acho que isso também me ajudou a gostar de matemática. Foi nessa escola que conheci a professora Cátia, que foi uma das melhores professoras que tive na minha vida e que ensinava português como ninguém, era minha professora preferida. Também gostava muito da Simone, minha professora de redação, ela sempre me incentivava a escrever.

Na oitava série mudei de escola. Meu irmão mais velho passou a trabalhar no Colégio Marista de Taguatinga, então tentamos obter uma bolsa, pois a mensalidade ficaria um pouco pesado para gente. Acabou dando certo e em 2006 eu passei a estudar numa escola que era bem diferente das outras que eu havia estudado. Além da estrutura imensa, tinha uma filosofia diferenciada, pois era uma escola católica, e a maioria dos alunos era de famílias com boas condições financeiras. As diferenças eram muitas, conheci um laboratório de verdade, passei a ter aulas de inglês, e tinha muita dificuldade, mas apesar de tudo isso, fiz bons amigos e continuei tirando boas notas.

Da sexta série até aqui lia compulsivamente nos tempos livres, desde verbetes de dicionário, passando por bulas de remédio até livros de Machado de Assis, que eu amava, apesar de achar a linguagem um pouco complicada. Às vezes meus pais tinham que me mandar parar de ler, alguns dias eu sentia dor de cabeça pelo excesso.

No ensino médio passei a ter pouco tempo livre, eram muitos trabalhos e eu tinha que ficar mais tempo na escola. Fiz amizades grandiosas, não só com os meus colegas de sala, mas também com os professores, orientadores, coordenadores. Aquelas pessoas, também por influência da minha adolescência, se tornaram praticamente minha segunda família, com elas eu conversava sobre tudo e elas sempre tinham bons conselhos, principalmente os professores. No primeiro ano passei a ter aulas de química, física, música, espanhol, biologia e muitas outras disciplinas. Mas mesmo com tudo isso me deixando muito mais cansada, eu gostava da escola.

Foi no ensino médio que conheci os melhores amigos do mundo. Que me influenciaram a ter os gostos que tenho até hoje. Eu me sentia muito acolhida naquele meio.

No terceiro ano, teve um “concurso”. Era para trabalhar no Iesb, num projeto chamado Wikiteca, que tinha a ver com física e com jornalismo. Seriam selecionados um aluno do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio. Era minha chance de trabalhar, pois eram apenas durante três dias à tarde e como foi proporcionado pela escola, os horários conciliariam. Eu deveria fazer um texto, escolhendo algum dos elementos que eles propuseram e fazendo um texto explicando o funcionamento desse elemento. Só me lembro que tinha o “pardal” de trânsito e a câmera fotográfica. Eu escrevi sobre a câmera fotográfica. Apesar de ter feito um bom texto, não achava que seria classificada, mas fui. Eu comecei a trabalhar. Era um pouco difícil chegar lá no horário, pois a escola era em Taguatinga e o estágio na Asa Sul, eu tinha que almoçar correndo.

Nos primeiros dias de estágio, o professor responsável apresentou para mim toda a faculdade e alguns outros professores conversaram comigo sobre os cursos. Eu fiquei fascinada por quase todos. Mas percebi que deveria desistir de um que estava na minha cabeça há um tempo, o curso de Publicidade e Propaganda. O curso era bem diferente do que eu pensava. Esses dias foram bem esclarecedores para mim, que já estava começando a me preocupar por não conseguir escolher qual curso fazer.

No estágio eu tinha que aprender a mexer em alguns programas de computador, a ideia era fazer e postar animações na plataforma da Wikiteca, na internet. O objetivo dessa plataforma era ensinar de uma maneira mais prática e interativa conceitos de física e química e como algumas coisas funcionavam.

Infelizmente o estágio não deu tão certo como eu queria, acabei tendo que desistir, por causa dos horários, dificuldade com transporte, cansaço e também porque eu não estava tendo mais tempo para estudar.

E no fim do terceiro ano, tive que fazer a escolha que adiei por tanto tempo. Não sabia qual curso escolher. Só sabia que eu não queria medicina e direito e que teria dificuldades em História devido àquele tempo que não gostava da disciplina. Pensei primeiro no curso de Artes Plásticas, era o que eu mais gostava e o que mais levava jeito, apesar de ter certa dificuldade com a História da Arte. Mas descobri que existia uma tal Prova de Habilidades Específicas. No último dia possível me matriculei. Li todo o edital na tentativa de ficar preparada até o dia da prova, porém não sabia por onde começar. Eu deveria fazer um

portfólio, mas não daria tempo, pois ainda tinha que dar conta da escola e do estágio que havia conseguido. Então acabei levando as produções que eu tinha guardadas. Eram dois dias, uma prova escrita no sábado e uma entrevista no domingo. Fiquei bastante nervosa. Não sabia exatamente quais habilidades eu deveria demonstrar nestas provas. Não consegui passar, por menos de um ponto.

Foi estranho não passar naquela prova, e mesmo sabendo que se fosse fazer novamente estaria bem mais preparada, não quis arriscar e decidi que deveria fazer outro curso. Fiz vários testes vocacionais, mas nenhum deles me dava outra resposta que não fosse para o lado das artes. Fiz uma lista imensa de possibilidades e no fim fiquei em dúvida quanto a Matemática, Letras e Pedagogia. Na época acreditava que não me encaixava no perfil de professora, falava baixo, era tímida e sabia das dificuldades que passavam os profissionais da educação. Porém eu sabia que gostava do ambiente escolar, e por me dar muito bem com crianças as pessoas sempre me perguntavam se eu já tinha pensado em ser professora de séries iniciais. Após pesquisar bastante, ainda não sabia exatamente o que eu queria, mas não tinha mais tempo e eu tinha que me matricular na terceira etapa do PAS (Programa de Avaliação Seriada) da Universidade de Brasília. Então, marquei pedagogia e passei.

Aos dezesseis anos comecei o curso, me senti bem acolhida e no primeiro semestre não tive grandes dificuldades. Ouvei de uma professora que deveria mudar a forma como eu falava, deveria ser mais firme, mais presente, caso quisesse trabalhar com crianças ou adolescentes algum dia. Na verdade, eu ainda não sabia bem o que eu queria. Nos outros semestres fui desanimando, as disciplinas não me deixava motivada e comecei a perceber que deveria aprender a falar e a debater o conteúdo em sala o que nunca aprendi muito bem, pois sempre fui muito calada. Comecei a me tornar uma aluna mediana, mas queria continuar o curso, não tinha ainda outras opções.

Foi quando numa disciplina tivemos que fazer uma pesquisa de campo em sala de aula. Já tinha feito várias, mas desta vez ficaria mais tempo numa só turma. Quando os alunos se acostumaram com minha presença vinham sempre conversar e em um determinado momento um deles perguntou se eu estava estudando para me tornar aquilo que eu sonhava ser quando criança. Lembrei-me da criança que eu era e de sempre responder que quando crescesse seria professora. Este pequeno fato mudou a forma como eu passei a enxergar o curso, me senti mais motivada e passei a me dedicar mais.

Nos projetos 3 e 4 da faculdade me senti mais próxima à prática da docência. Também depois de toda uma indecisão, optei por seguir a área de letramento. As primeiras fases (1 e 2) do projeto 3 foi com a professora Vera Aparecida de Lucas Freitas, no tema “da fala para escrita” que foi muito enriquecedor quanto ao ensino da língua materna. A última fase do projeto 3 foi com a professora Carla Castro, na área do lúdico na educação, que, apesar de cobrar de mim um grande esforço, foi muito encantador, estudei conceitos e teorias complexas, aprendendo a ter uma intenção pedagógica por trás dos jogos e das brincadeiras. No projeto 4 voltei para a área do Letramento sendo orientada pela professora Stella Maris Bortoni-Ricardo, onde decidi relacionar as duas áreas; o letrar e o lúdico. Foram alguns meses de estágio, bastante significativos. Estar naquele estágio me fazia ter vontade de continuar, mesmo quando as matérias da faculdade não me deixavam tão entusiasmada.

Algumas disciplinas da graduação me marcaram bastante. Organização da Educação Brasileira foi uma delas. Fiz no segundo semestre e foi a primeira disciplina que fiz com pessoas de outros cursos, na verdade eu era a única aluna de pedagogia naquela turma. Foi onde conheci Michele, Maira, Júlio e Hellen, grupo impossível de esquecer. No trabalho final da disciplina visitamos o Centro de Ensino Fundamental 104 Norte que atende a alunos do 6º ao 9º ano. Foi uma experiência maravilhosa. A professora da disciplina era a Ruth Gonçalves, na qual mais tarde pude ser monitora no quinto e no sexto semestre. Além de ser uma excelente professora ela também é coordenadora do curso de pedagogia a distância da Universidade Aberta do Brasil, e com ela aprendi muito sobre essa modalidade.

Também vivi experiências muito significativas na disciplina de Processo de Alfabetização com a professora Alexandra Rodrigues. Fiz parte do grupo responsável pela biblioteca solidária. Enfeitamos uma caixa de feira e colocamos nela um enunciado: *Alimente-se*, inspiradas pelas primeiras aulas que tivemos. Nessa caixa tinha livros que cada um da turma trouxe, para que os outros pudessem pegar emprestados, fazendo assim com que lêssemos os livros dos nossos colegas de turma. Ela também fez reacender aquela chama para escrever, quando elogiou um dos textos que entreguei, fiquei até um pouco desconfiada, mas voltei com meus “escritos”. Também ganhei livros – é sempre bom ganhar livros – que ela escreveu.

O professor Braúlio Matos também me ensinou muito na Pedagogia. Cursei com ele Pesquisa em Educação, Medidas Educacionais e Filosofia da Educação. Nessas três disciplinas descobri que gosto de estudar sobre assuntos que eu não imaginava gostar e que

pretendo algum dia me aprofundar. Foi onde matei saudade das exatas e da filosofia que eu gostava tanto no ensino médio.

Outra disciplina que influenciou inclusive na escolha do tema dessa monografia, foi a disciplina Práticas Midiáticas na Educação, com o professor Pedro Andrade. Nosso trabalho final consistia em fazer um blog sobre alguma mídia que pudesse se relacionar com a educação. Pensei em desenhos animados. Mas o professor me deu uma ideia melhor: Histórias em quadrinhos. Eu aceitei na hora porque amo HQs desde criança.

No sétimo semestre, ao olhar a lista de professores que ofertariam projeto 4 – fase 2 (o último estágio antes do Trabalho de Conclusão de Curso) na área de Letramento e Formação de Professores, vi o nome de uma professora que até então eu não conhecia. Descobri alguns dias depois que o encontro era aos sábados, dia que era complicado pra mim, pois tinha outros compromissos. Mas não desisti, procurei os horários que a professora estaria em sala dando aula, e numa sexta-feira à tarde fiquei na porta de uma das salas da Faculdade de Educação esperando-a, na esperança que pudéssemos nos encontrar outro dia que não fosse sábado. Foi nesse dia que conheci a professora Paula Cobucci e após conversamos sobre o projeto não tive dúvidas; daria um jeito para aparecer nos encontros de sábado.

Nos primeiros sábado a professora nos falou que já deveríamos pensar sobre o que gostaríamos de escrever na monografia. E assim como foi no meu ensino médio para escolher um curso, foi na pedagogia para escolher sobre o que escrever. Eu tinha uma lista imensa de temas e muitas dúvidas na cabeça.

Resolvi falar sobre algo que eu gostasse. Lembrei-me das histórias em quadrinhos. Foi com elas que aprendi a ler. Mas achava que não seria um tema tão interessante para monografia. Mas o André Luiz, meu namorado, me animou. Resolvi pesquisar sobre o assunto. E havia pessoas que pensavam como eu. Mais que isso, percebi que muita gente também aprendeu a ler com histórias em quadrinhos. E também que havia pessoas que se debruçaram a estudar sobre a relação entre HQs e educação.

E percebi também que devemos valorizar o que o aluno lê. Há tantos textos diferentes espalhados pelo mundo. Ao ler sobre a história das HQs na educação, soube que elas sofreram muito preconceito e isso me deixou um pouco incomodada porque quando eu era criança eu lia muito e para mim tudo que eu lia era importante. Estes fatores foram me instigando a pesquisar sobre gibis.

Nestes encontros aos sábados, a professora Paula convidou o professor Virgílio Pereira de Almeida para nos falar um pouco sobre Competência Comunicativa, um tema que achei muito instigante. No encontro seguinte conversando com a professora Paula percebi que os dois temas poderiam se encontrar. Foi nesse momento que comecei a me dedicar para entender sobre estes dois universos, para relacioná-los à minha pesquisa, foi um processo doloroso no início, mas que depois foi me encantando cada dia mais.

Percebo que assim, no decorrer do curso, fui construindo uma identidade e compreendendo que eu tinha sim, afinal, uma vontade de seguir a carreira docente. Ainda não me sinto completamente preparada, mas hoje já posso dizer que aceito com prazer o desafio de ser educadora.

## PARTE II – MONOGRAFIA

### INTRODUÇÃO

O trabalho com gêneros textuais está recebendo cada vez mais destaque nas práticas pedagógicas do ensino da língua portuguesa. Estes textos, orais ou escritos, que são entidades comunicativas presentes nas práticas sociais, podem auxiliar no desenvolvimento da competência comunicativa (MARCUSCHI, 2005).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Língua Portuguesa abordam a importância de se trazer para a sala de aula os mais variados tipos de leitura, principalmente aquelas que são mais próximas do contexto da criança, de acordo com o documento;

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (BRASIL, 1997, p.28)

Dentre os diversos gêneros textuais existentes em nossa sociedade, as histórias em quadrinhos podem ser um dos primeiros instrumentos a despertar na criança o gosto pela leitura. Trazendo muitas vezes elementos presentes no cotidiano dela, e também uma linguagem acessível, dinâmica agradável e imagens atrativas, as HQs causam certa identificação que propiciam um contato inicial positivo com o mundo letrado.

Nesse sentido, esta pesquisa visa possibilitar uma abordagem mais ampla das histórias em quadrinhos, como instrumento que não apenas auxilia no despertar do gosto pela leitura, mas que também pode ser formador de leitores críticos e reflexivos, além de investigar se as HQs podem ser facilitadoras na apropriação de “recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.74).

As HQs não sofrem mais tanto preconceito, como acontecia há algumas décadas, porém elas poucas vezes são trabalhadas com a mesma relevância de outros gêneros textuais. Mas hoje elas podem, dentro de sala de aula, ser um excelente recurso ao professor.

Vergueiro (2010, p. 21) defende que as HQs devem ser trabalhadas em sala de aula por diversos motivos;

Os estudantes querem ler os quadrinhos; Palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente; Existe um alto nível de informação nos quadrinhos; As possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com as histórias em quadrinhos; Os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura; Os quadrinhos enriquecem o vocabulário dos estudantes; O caráter elíptico da linguagem quadrinística obriga o leitor a pensar e imaginar; Os quadrinhos têm um caráter globalizador; Os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema.

Assim, este trabalho busca responder em que medida as histórias em quadrinhos possibilitam aos alunos em processo de letramento ampliar sua competência comunicativa sociocultural na língua materna. E tem como objetivo principal, investigar e analisar o papel das histórias em quadrinhos no desenvolvimento da competência comunicativa sociocultural dos alunos de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. Tendo como os específicos; 1. Identificar como a prática de leitura das histórias em quadrinhos se relaciona com a competência sociocultural; 2. Analisar os benefícios das HQs para leitura e escrita; 3. Investigar se, no contato das crianças com as HQs, há uma relação de afetividade que contribui para o gosto pela leitura de gibis; 4. Identificar como as HQs podem contribuir para o ensino-aprendizagem de outros componentes curriculares, além do português; 5. Verificar quais descritores de leitura da Prova Brasil seriam desenvolvidos pelos alunos a partir da leitura de HQs; e 6. Analisar quais características das HQs o aluno já apreende e quais ele demonstra dificuldade em compreender.

Tendo como asserção principal; A prática de leitura das histórias em quadrinhos amplia a competência sociocultural. E como asserções específicas; 1.As HQs se relacionam com a competência sociocultural quando se utilizam elementos que devem ser previamente conhecidos pelo leitor ou quando contribui para com elementos que são socialmente culturais 2. As HQs contribuem muito para leitura e escrita, principalmente por aproximar a criança do mundo letrado; 3. No contato das crianças com as HQs há uma relação de afetividade que contribui para o gosto pela leitura de gibis; 4. As HQs contribuem para o ensino-aprendizagem de outros componentes curriculares; 5. Todos os descritores de leitura da Prova Brasil são desenvolvidos pelos alunos a partir da leitura de HQs; e 6. O aluno domina as imagens e textos que as HQs apresentam, mas tem dificuldades com sequências e símbolos.



Este trabalho está organizado da seguinte forma: O primeiro capítulo é dividido em quatro subitens. O primeiro subitem é destinado às histórias em quadrinhos, abordando-se suas características e seu histórico. Os principais autores utilizados para este tema foram Will Eisner (1995), autor referência no assunto HQs; Iannone e Iannone (1998), para explicar o histórico das HQs e algumas especificidades, Waldomiro Vergueiro (2009) e Paulo Ramos (2012), para complementar as características apresentadas por Iannone e Iannone e auxiliar na reflexão sobre a relação histórias em quadrinhos e educação.

O segundo subitem aborda o conceito de letramento, que permeia o desenvolvimento da pesquisa. As autoras que dão luz a este conceito neste trabalho são Magda Soares (2012) e Marlene Carvalho (2011).

O terceiro subitem trata sobre o conceito de competência comunicativa, apresentando-se a origem da teoria sobre competência linguística com Chomsky (1965 *apud* DIAS, 2011), passando pela competência comunicativa proposta por Hymes (1966 *apud* DIAS, 2011) e concluindo em Celce-Murcia (2007 *apud* ALMEIDA, 2011), que ampliou o conceito de competência comunicativa proposto por Hymes, complementando com os conceitos de competência sociocultural, linguística, formulaica, interacional, discursiva e estratégica. Será privilegiado nesta pesquisa o conceito de competência sociocultural.

No quarto subitem encontra-se uma breve apresentação sobre como as HQs se encontram no contexto escolar, considerando as reflexões feitas por Waldomiro Vergueiro e Paulo Ramos (2009). Neste subitem também são considerados os descritores de leitura da Prova Brasil e os direitos de aprendizagem do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), também com ênfase na leitura, considerados relevantes para esta pesquisa.

Os dois capítulos seguintes apresentam a parte prática da pesquisa. O segundo capítulo apresenta o contexto de pesquisa; a metodologia utilizada, uma descrição sobre a escola e também sobre as turmas visitadas. O terceiro capítulo analisa os dados obtidos na prática com base no referencial teórico abordado no Capítulo 1.

Por fim, as considerações finais oferecem uma visão geral da pesquisa e retoma os objetivos e asserções para uma análise sobre o processo prático realizado.

A última parte apresenta as perspectivas profissionais da pesquisadora, com suas intenções para o futuro acadêmico e profissional após o término do curso.

## **CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO**

### **1.1 - Histórias em quadrinhos**

As histórias em quadrinhos são uma forma de linguagem em que há quadros lado a lado com imagens que compõem uma história. Para Vergueiro e Ramos (2009) “Quadrinhos são [...] uma manifestação artística autônoma, assim como são a literatura, o cinema, a dança, a pintura, o teatro e tantas outras formas de expressão”.

Mas, apesar de serem facilmente reconhecidas, elas não são textos tão simples quanto aparentam ser. Como afirma Mendonça (2005, p. 195), “as HQs revelam-se um gênero tão complexo quanto os outros no que tange ao seu funcionamento discursivo” e, como argumenta Eisner (1995, p. 8) “é preciso que o leitor exerça as suas habilidades interpretativas visuais e verbais [...] um ato de percepção estética e de esforço intelectual”.

Denominada por Eisner (1995) de Arte Sequencial, ela apresenta características diferenciadas de outros textos. Os diálogos, a sequência, as letras e as imagens, têm características próprias e seguem formatos que não são muito comuns em outros gêneros.

Quanto ao tipo textual, geralmente as HQs são predominantemente narrativas, porém admitem ser argumentativas, injuntivas, expositivas e até mesmo demonstrativas (MENDONÇA, 2005).

Iannone e Iannone (1998, p.21) definem as HQs como “uma história contada em quadros [...] por meio de imagens, com ou sem texto, embora na concepção geral o texto seja parte integrante do conjunto” e contam como elas evoluíram com o passar do tempo. Com base nestes dois autores este histórico será apresentado nos parágrafos seguintes.

Na época do tempo das cavernas os indivíduos já utilizavam desenhos para representar suas histórias. Estes desenhos evoluíram para símbolos que mais tarde se tornaram ilustrações sofisticadas ou até mesmo hieróglifos, ideogramas, alfabetos. Processo complexo que foi se tornando cada vez mais sofisticado. No século XIX, era comum o trabalho de vários artistas com ilustrações que contavam alguma história, sem a utilização de textos. Isso foi se difundindo cada vez mais, principalmente devido ao surgimento da imprensa. Então, em 1897, Rudolf Dirks, apresentou uma história cômica que ficou conhecida como histórias em quadrinhos:

O exemplar inaugural da série chamou-se Ach, Those Katzenjammer Kids! (Ah! Esses garotos Katzenjammer), com os personagens Hans e Fritz [...] Hans e Fritz foram recebidos como exemplos de garotos rebeldes e suas aventuras passaram a ser acompanhadas entusiasticamente pelos leitores. Para os psicólogos a série tinha a orientação ideológica tipicamente americana, de uma família influenciada por garotos com certas características de antiautoridade. (IANNONE; IANNONE, 1998, p. 34)

Suas histórias eram impressas no jornal “Morning Journal” onde Dirk já fazia parte da equipe como desenhista. Elas apareciam em uma página do jornal de domingo.

Alguns anos depois, vários desenhistas foram seguindo este ramo, e os jornais se interessavam cada vez mais por esta arte. Além disso, precisavam de algo que incrementassem suas vendas. Foi assim que em 1904, a pedido do jornal “Chicago American”, Clare Briggs criou o personagem A. Piker Clark e se tornou o precursor das tirinhas:

No novo formato, as tiras cômicas transferiram-se dos suplementos dominicais para as páginas internas dos jornais, tornando-se diárias. Foram reduzidas a três ou quatro quadrinhos e deixaram de ser impressa em cores. Criaram-se histórias em capítulos, sempre com uma situação de suspense no último quadro. Assim, o leitor ficava na expectativa da próxima tira e era obrigado a comprar o jornal no dia seguinte. Os capítulos duravam algumas semanas e as tiras acabaram convertendo-se em seção fixa nos periódicos americanos. (IANNONE; IANNONE, 1998, p. 42)

Foi em 1930, com o sucesso dos cinemas, que os quadrinhos se associaram a esta arte. Sua técnica revolucionou-se e as aventuras e histórias de super-heróis tornaram-se clássicas. Durante a Segunda Guerra Mundial as HQs americanas serviam mais como propaganda contra os países que lutavam contra os Estados Unidos. Na Europa, neste período, as HQs americanas foram proibidas e os desenhistas sofreram com a escassez de material. Foi em 1949 que as HQs se renovaram, e traziam temas relacionados às questões políticas, sociais e morais, e se destacaram os nomes de Charles Schulz, criador de Peanuts, Quino, criador da Mafalda, os quadrinhos “O Recruta Zero e Pimentinha” criados por Mort Walker, “Cowboy Tex” pelos italianos Gian Luigi Bonelli e Aurelio Gallepini, além do norte americano Will Eisner, criador do personagem Spirit.

No Brasil, acredita-se que a primeira revista em quadrinhos a ser lançada foi “O Tico Tico” no ano de 1905. Dentre os vários quadrinistas<sup>1</sup> que foram surgindo, merece destaque Ziraldo com sua série “O menino maluquinho” e Maurício de Sousa com a “Turma

---

<sup>1</sup> Quadrinistas são aqueles que criam, desenham e escrevem as histórias em quadrinhos.

da Mônica”. Vale ressaltar aqui também os gibis<sup>2</sup> da Disney que fizeram grande sucesso nos anos 50.

São muitas as características e peculiaridades das histórias em quadrinhos. Serão apresentadas a seguir algumas que aparecem com mais frequência e que foram consideradas mais relevantes para esta pesquisa.

### **1.1.1 - Imagem**

Nos quadrinhos, as imagens são essenciais. Uma HQ pode ser construída apenas com imagens. Em outros casos as imagens são utilizadas como ilustrações da palavra, ou como um recurso para ampliar o entendimento das palavras. Como afirma Vergueiro (2010, p. 22):

Na medida em que essa interligação texto/imagem ocorre nos quadrinhos com uma dinâmica própria e complementar, representa muito mais do que o simples acréscimo de uma linguagem a outra – como acontece, por exemplo, nos livros ilustrados –, mas a criação de um novo nível de comunicação, que amplia a possibilidade de compreensão do conteúdo programático por parte dos alunos.

Dessa forma, o autor aponta que HQs são diferentes de livros ilustrados, pois permitem mais possibilidades de compreensão. As imagens, assim, uma após a outra, formam uma sequência, como é explicitado a seguir.

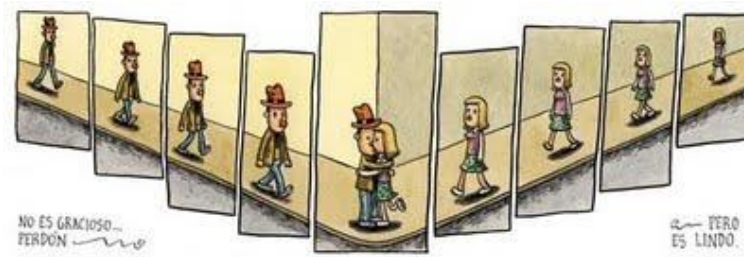
### **1.1.2 - Sequência**

As imagens dos quadrinhos ficam em uma determinada sequência. No Brasil ela geralmente é feita de cima para baixo e da esquerda para direita, assim como é lido qualquer outro texto. Apesar de algumas histórias apresentarem, propositadamente, algumas vezes, outro tipo de sequência. Isso ocorre porque o formato do quadrinho é variável (RAMOS, 2012), atendendo ao que o autor da HQ quer passar, permitindo a subversão da ordem de leitura.

---

<sup>2</sup>A palavra gibi deve-se a uma revista em quadrinhos criada em 1939. Anteriormente a palavra significava “moleque”, mas após esta revista que se tornou bastante popular na época, gibi se tornou sinônimo de revista de histórias em quadrinhos (IANONE; IANONE, 1998).

**Figura 1 - Exemplo de subversão da ordem de leitura.**



Fonte: LINIERS, 2009. Esquina<sup>3</sup>.

Na figura 1 temos um exemplo disto, a leitura é feita das bordas para o centro, permitindo ao leitor entender que eles caminham na mesma direção e por fim se encontram.

A compreensão é feita tanto de um único quadro, como do todo, criando assim ligações. Essas ligações entre as imagens não estão representadas de fato, elas são feitas no nosso cérebro (EISNER, 1995).

A divisão de cada quadro também pode ser feita de variadas formas, com linhas contínuas, em diagonal, linhas pontilhadas, linhas em formato de nuvens, sem a utilização de linhas, com a saída do personagem do seu próprio quadro e pode inclusive ser estilizada pelo próprio autor, aderindo assim várias formas, tamanhos e modelos diferentes do convencional.

O convencional são as linhas retas e contínuas, pois são as mais utilizadas. Há também uma preferência por quadros retangulares (Figura 2), tanto na horizontal quanto na vertical.

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://www.macanudo.com.ar/2009-01-19>> Acesso em: 20 mar. 2013

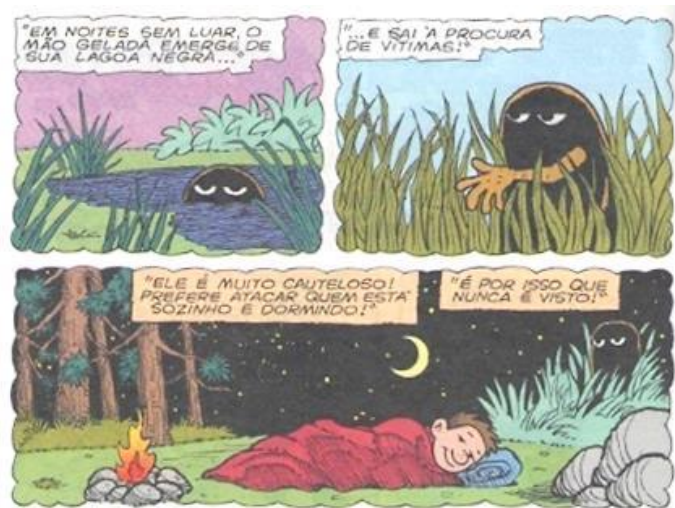
Figura 2 - Exemplo de formato de HQ comumente utilizado, com linhas retas e quadros retangulares.



Fonte: Bill Watterson, 1984<sup>4</sup>.

As linhas em formatos de nuvens podem indicar um flashback do personagem, mas também podem indicar, como mostra a figura 3, que no quadro está a ilustração de uma história contada por algum personagem.

Figura 3 - Exemplo de linhas que indicam que alguém está contando uma história.



Fonte: Maurício de Sousa, 2013<sup>5</sup>.

Alguns quadrinistas saem do convencional de uma maneira que o leitor, acostumado à forma convencional, seja surpreendido, como ocorre nesta tirinha em que o

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://depositodocalvin.blogspot.com.br/>> Acesso em: 25 abr. 2013.

<sup>5</sup> História em quadrinhos “O terrível mão gelada” da revista Turma da Mônica nº 77 “Nesta rua tem uma anjo”, p. 50.

quadro (Figura 4) não aguenta o peso do Garfield, e como ocorre na HQ da turma da Mônica (Figura 5) em que os próprios personagens, Cebolinha e Mônica, têm consciência do requadro em sua história, uma forma de metalinguagem<sup>6</sup>.

Figura 4 - Exemplo de formato de quadro não convencional.



Fonte: Jim Davis, 1983<sup>7</sup>.

Figura 5 - Exemplo de metalinguagem nos quadrinhos.



Fonte: Maurício de Sousa, 2013<sup>8</sup>.

Também é a sequência que costuma determinar o tempo de uma história, algo que precisa ser identificado pelo leitor para contemplar seu entendimento. Suas modificações podem ocorrer por meio das cores, da luz, da sobreposição de quadros ou de outros

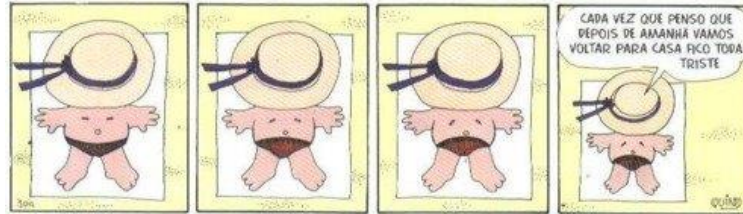
<sup>6</sup> A metalinguagem ocorre quando uma linguagem descreve sobre si mesma ou sobre outra linguagem. No exemplo utilizado, a tirinha discorre sobre suas próprias características, no caso, os quadros.

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://tirinhasdogarfield.blogspot.com.br>> Acesso em: 20 nov. 2013.

<sup>8</sup> História em quadrinhos “Lenda ulbana dos quadlinhos?!” da revista Cebolinha nº 77 “Uma nuvem só pra mim”, p. 28.

marcadores contidos dentro da história, como os ponteiros de um relógio, a goteira de uma torneira, os passos de um personagem, dentre outros. Quando há quadros iguais repetidos, por exemplo, significa que há um prolongamento do tempo daquela cena (Figura 6).

**Figura 6 - Exemplo de repetição de quadros para demonstrar prolongamento do tempo.**



Fonte: Quino<sup>9</sup>.

### 1.1.3 - Texto

O tamanho da letra também muda o entendimento da forma como o personagem fala, por isso Eisner (1995) aponta que, nos quadrinhos, as letras também são imagens. Elas podem ser de acordo com sua representação; sussurrada; gritada ou em tom natural.

Os diálogos são feitos por meio de balões. O que aparece nos balões é a forma oral da língua. Os balões são “locus da linguagem verbal nas HQs” (MENDONÇA, 2005, p. 195). Existem vários tipos de balões, como por exemplo, de fala, cochicho ou sussurro, pensamento, grito, imagem, onomatopeia, uníssonos e de linhas quebradas (RAMOS, 2012).

Os formatos mais comuns são balão-fala e balão-pensamento, o balão fala é constituído de linhas contínuas (Figura 7), já o balão pensamento se apresenta em forma de nuvens com o rabicho em forma de bolhas (Figura 8).

<sup>9</sup> Disponível em: <[http://clubedamafalda.blogspot.com.br/2007/02/tirinha-310.html#.Up\\_VrsRDu6M](http://clubedamafalda.blogspot.com.br/2007/02/tirinha-310.html#.Up_VrsRDu6M)> Acesso em: 20 nov. 2013.



Figura 7 - Exemplo de balão-fala.



Fonte: Charles Schulz, Peanuts, 1996<sup>10</sup>.

Figura 8 - Exemplo de balão-pensamento.



Fonte: Quino<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Disponível em: <<http://www.ideiaoquadrado.com/2012/04/quadrinhos-peanuts.html>> Acesso em: 20 nov. 2013.

<sup>11</sup> Disponível em: <[clubedamafalda.blogspot.com.br](http://clubedamafalda.blogspot.com.br)> Acesso em: 20 nov. 2013.

Os balões de grito geralmente possuem sua forma aumentada, às vezes com pontas, e com letras maiores que as outras do texto (Figura 9). É comum também as letras estarem em negrito. A expressão corporal do personagem também ajuda a evidenciar que ele está gritando.

**Figura 9 - Exemplo de balão-grito.**



Fonte: Maurício de Sousa, 2013<sup>12</sup>.

O balão-imagem carrega em si uma imagem que pode facilmente substituir a fala do personagem e gerar um entendimento mais amplo. Como na figura 10, em que somente a imagem do coração pode representar uma declaração de amor, a ilustração da escada, no contexto, transmite a ideia de que ele vai buscar uma escada para que a Magali possa descer da torre e, no último quadro, ainda no contexto da tirinha, a imagem do sorvete comunica que a Magali aproveita para pedir um sorvete.

**Figura 10 - Exemplo de balão-imagem.**



Fonte: Maurício de Sousa, 2001<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> Imagem do site: <<http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos>> Acesso em: 29 nov. 2013.

<sup>13</sup> Disponível em: <[www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira130.htm](http://www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira130.htm)> Acesso em: 23 fev. 2013.

O balão uníssono é utilizado para expressar que dois ou mais personagens estão falando a mesma coisa ao mesmo tempo (Figura 11). Para isso, o balão possui mais de um rabicho.

Figura 11 - No último quadro, exemplo de balão-uníssono.



Fonte: Maurício de Sousa, 2013<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> Tirinha da revista Cebolinha nº 77 “Uma nuvem só pra mim”, p. 66.

Por fim, o balão de linhas quebradas indica a fala de algum aparelho eletrônico, como rádio, televisão, computador, entre outros (Figura 12).

Figura 12 - Exemplo de balão de linhas quebradas no 3º quadro.



Fonte: Quino<sup>15</sup>.

Nos quadrinhos temos também as onomatopeias, que são a forma escrita de um som. Segundo Iannone e Iannone (1998, p. 74) é por meio da onomatopeia que “o autor procura transmitir um ruído específico”, mas os autores ressaltam que não necessariamente é um ruído em si, mas pode ser também um vocábulo expresso por algum dos personagens. Algumas onomatopeias vêm dos quadrinhos norte-americanos e acabaram se mantendo no mundo inteiro, como *click*, *crash*, *crack*, *splash* e *smack*, que em português se traduziriam respectivamente como estalar ou desligar, colidir ou bater, quebrar ou rachar, esguichar ou espirrar água e beijar, e podem ser utilizadas nos quadrinhos em português sem causar nenhuma perda para a compreensão do leitor.

É importante ressaltar aqui que ao, se utilizar de onomatopeias; não se explica o barulho de um fato/objeto, o leitor deve identificar que a palavra representa um som e que este som representa algo. As onomatopeias são construídas culturalmente e são diferentes em cada país (VERGUEIRO, 2010), como pode ser observado no quadro 1 apresentado a seguir.

<sup>15</sup> Disponível em: <clubedamafalda.blogspot.com.br> Acesso em: 20 nov. 2013.

## Quadro 1

## Exemplos de onomatopeias utilizadas em outras línguas.

Brasil	Outras línguas
<i>Bang!</i> (disparo de arma)	<i>Pim Pam!</i> em catalão ou <i>Pum Pum!</i> em italiano
<i>Beee!</i> (ovelha)	<i>Baa!</i> em inglês ou <i>Bäh!</i> em alemão
<i>Buáaah!</i> (choro bebê)	<i>Baaw!</i> em inglês ou <i>Uee!</i> em italiano
<i>Smack!</i> (beijo)	<i>Chuic!</i> em espanhol ou <i>Chuu!</i> em japonês
<i>Clic!</i> (clicar)	<i>Click!</i> em inglês ou <i>Kurikku!</i> em japonês
<i>Cocoricó!</i> (galo)	<i>Cockledoodledo!</i> em inglês ou <i>Chicchirichi!</i> em italiano
<i>Quac!</i> (pato)	<i>Quack!</i> em inglês ou <i>Coin-coin!</i> em francês
<i>Au au!</i> (cachorro)	<i>Bow wow!</i> em inglês ou <i>Gavv!</i> em russo
<i>Hahaha!</i> (risadas)	<i>Jajaja!</i> em espanhol ou <i>Jajaja-jojojo!</i> em russo
<i>Miau!</i> (gato)	<i>Meow!</i> em inglês ou <i>Nyaa!</i> em japonês
<i>Muu!</i> (vaca)	<i>Moo!</i> em inglês ou <i>Meu!</i> em francês
<i>Oinc-oinc!</i> (porco)	<i>Gmy!</i> em catalão ou <i>Grunz!</i> em alemão
<i>Bi-bi!</i> (buzinas)	<i>Jonk!</i> em inglês ou <i>Pouet-pouet!</i> em francês
<i>Toc-toc!</i> (bater na porta)	<i>Knock-knock!</i> em inglês ou <i>Tuk-tuk!</i> em russo
<i>Trim-trim!</i> (telefone tocando)	<i>Ring-ring!</i> em inglês ou <i>Drin-drin!</i> em italiano

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Nas figuras 13 e 14, temos um exemplo de tirinhas em inglês e em português, mostrando onomatopeias diferentes, mas que possuem o mesmo significado.

Figura 13 - Exemplo de onomatopeia representando trovoadas/tempestade em inglês: **Kaboom.**



Fonte: Jim Davis<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Disponível em: <<http://garfield.com/comic>> Acesso em: 10 nov. 2013.

**Figura 14 - Exemplo de onomatopeia representando trovoada/tempestade em português: Cabrum.**



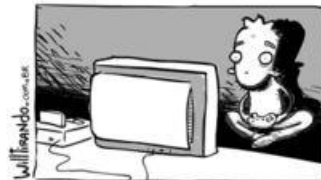
Fonte: Maurício de Sousa, 2013<sup>17</sup>.

Alguns outros recursos utilizados pelos quadrinistas, que podem ser interessantes para esta pesquisa são as legendas retangulares, quando a história precisa de um narrador, ou quando há necessidade de o autor explicar alguma coisa. No exemplo da Figura 15, o autor da HQ utiliza um narrador para dar maior ênfase ao sentido final que ele gostaria de dar: a namorada do personagem fez muitas atividades durante o dia enquanto que o namorado passou o dia inteiro jogando vídeo game.

---

<sup>17</sup> História em quadrinhos “Na fila do cinema” da revista Turma da Mônica nº 77 “Nesta rua tem uma anjo”, p. 27.

Figura 15 - Exemplo do uso de legendas.



Fonte: Will Leite, 2010<sup>18</sup>.

Muitos recursos são utilizados nas HQs, pois elas possuem uma linguagem autônoma que lhes permitem ter liberdade e amplas possibilidades. Hoje as HQs não estão mais apenas nos livros, nas revistas ou nos jornais, mas também na internet, onde qualquer pessoa pode criá-las e postá-las à sua maneira. Dessa forma, os recursos e formatos se tornam cada vez mais diversificados, alterando-se conforme o estilo do autor e o gosto do leitor.

<sup>18</sup> Disponível em: <<http://www.willtirando.com.br/?post=282>> Acesso em: 24 nov. 2013.

## 1.2 - O conceito de letramento

Letramento é um termo que, desde a metade dos anos 80, está cada vez mais frequente nos discursos das áreas da Educação e das Ciências Linguísticas (SOARES, 2012). Podemos definir que “letrar é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e escrita” (CARVALHO, 2011, p. 65). Diferente de alfabetizar que, segundo a mesma autora, se refere ao ensino do código alfabético.

Segundo Magda Soares (2012, p. 17) o letramento

[...] é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

Desta forma, a autora explicita que uma pessoa analfabeta pode ser letrada, por conviver em ambientes que lhe permite estar envolvida com a leitura e a escrita;

Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já e de certa forma letrada. (SOARES, 2012, p. 24)

O letramento é de grande auxílio no processo de alfabetização. As histórias em quadrinhos proporcionam a criança um bom contato inicial com o mundo letrado (VERGUEIRO, 2010). Ao folhear uma HQ, mesmo não sabendo decodificar as letras, a criança sente que já sabe ler, por interpretar por meio das imagens o que pode estar acontecendo na história, mesmo que não seja exatamente o que está naquelas páginas.

## 1.3 - Competência comunicativa

O conceito de competência comunicativa foi proposto pelo sociolinguista Dell Hymes, em 1966, ampliando o conceito de competência linguística elaborado pelo linguista Noam Chomsky em 1965.

Chomsky elaborou o conceito de competência linguística retomando os conceitos de Saussure sobre língua e fala (DIAS, 2011). Para este autor, competência se refere ao conhecimento da língua e da sua gramática, percebendo ambiguidades e reconhecendo sentenças corretas ou erradas. Atrelado ao conceito de competência, Chomsky apresentou o conceito de desempenho, como o uso que o falante faz da língua (*ibid*).



No ano seguinte, Hymes propôs o conceito de competência comunicativa. Segundo ele, a competência comunicativa não se restringe apenas à gramática, pois também devem ser consideradas as variações linguísticas, o conhecimento daquilo que é formal, viável e apropriado. Como define Bortoni-Ricardo (2004, p.73) “A competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias”. Cabendo assim à escola, ampliá-la, considerando que os mais diferentes gêneros textuais devem ser valorizados da mesma forma que se valoriza a gramática normativa (DIAS, 2011).

Posteriormente, a autora Celce-Murcia (2007 *apud* ALMEIDA, 2011) ampliou ainda mais a teoria de Hymes, propondo um modelo que contempla as seguintes competências: sociocultural, linguística, formulaica, interacional, discursiva, estratégica. A seguir, será abordada a competência que, das seis, será privilegiada nesta pesquisa, considerando-se que ela engloba a vivência da criança, fator imprescindível para a aprendizagem dos primeiros anos.

### **1.3.1 - Competência sociocultural**

A competência sociocultural se encontra dentro da competência comunicativa, e se refere à adaptação da linguagem por fatores contextuais sociais, por adequação estilística e por entendimento de fatores culturais (CELCE-MURCIA, *apud* ALMEIDA, 2011).

Os fatores contextuais sociais se referem a adaptações que ocorrem devido à idade, ao gênero e ao status, entre outros fatores. Por exemplo, os jovens costumam falar de forma diferente de uma criança ou de um idoso, e é mais comum ouvirmos uma mulher falar no diminutivo do que um homem.

A adequação estilística se refere a estratégias de polidez, adequação a gêneros do discurso ou ao registro. Um exemplo disso são os trabalhos acadêmicos, que precisam de uma linguagem mais formal e um pouco mais sofisticada do que a usada habitualmente.

Já o entendimento de fatores culturais se refere às adaptações da linguagem feita por meio do conhecimento da comunidade falante, das diferenças dialetais e da sensibilidade transcultural. Quando, por exemplo, se entende uma intertextualidade devido ao conhecimento prévio de algo construído socialmente ou popularmente utilizado, quando se usam ditos populares, expressões próprias de um local e tantos outros conhecimentos próprios de um determinado grupo, que facilitam o entendimento ao se comunicar, mas que podem ter uma compreensão dificultosa para o sujeito que não está inserido naquele contexto.

## 1.4 - Os quadrinhos na sala de aula

Durante muito tempo, as histórias em quadrinhos foram proibidas nas salas de aulas. Isso porque se acreditava que as HQs eram apenas uma leitura de lazer, superficiais e que seu conteúdo não era apropriado para os alunos (RAMOS; VERGUEIRO, 2009).

Dois dos argumentos muito usados é que geravam preguiça mental nos estudantes e afastavam os alunos da chamada “boa leitura”. Na realidade, tratava-se de discursos ociosos, sem embasamento científico, reproduzidos de forma acrítica para contornar um desconhecimento sobre a área. (*ibid*, p. 9)

Segundo os mesmos autores, este cenário começou a ficar diferente após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que apontava para a necessidade de se inserir na educação brasileira outras linguagens e manifestações artísticas: “Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios [...] II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte” (BRASIL, 1996, p. 1) e também ao propor no artigo 36, § 1º, que “os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que, ao final do ensino médio, o educando demonstre [...] II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem” (*ibid*, p. 14). Mas foram os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação (PCN) que abriram portas para a utilização de histórias em quadrinhos na sala de aula.

### 1.4.1 - PCN

Os PCN de língua portuguesa trazem como abordagem a proposta de utilizar os mais diversos gêneros para o processo de ensino-aprendizagem.

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. (BRASIL, 1997, p. 25)

O documento também propõe que os quadrinhos, assim como os outros gêneros, sejam distribuídos e produzidos conforme algum tema transversal estudado e que esteja à disposição dos alunos nas bibliotecas para leitura. O gênero também aparece como adequado para o trabalho com produção textual.

Pode parecer pouco, mas, pelo fato de os Parâmetros Curriculares Nacionais ser um documento de referência para professores e editores de livros didáticos, foi o ponto de partida para a inserção das HQs nas salas de aula.

#### **1.4.2 - Prova Brasil**

Em 2005, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) criou a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil, como parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A prova é aplicada a cada dois anos e em Língua Portuguesa tem foco em leitura.

O Saeb é realizado pelo Inep desde 1990 com o objetivo de fazer um diagnóstico do sistema educacional brasileiro. As informações coletadas retratam a situação educacional das redes pública e privada por Região e Unidade da Federação [...] A Prova Brasil produz informações a respeito da qualidade do ensino público nos municípios e em cada unidade escolar. Essa avaliação fornece aos gestores públicos, à comunidade escolar e à sociedade detalhes a respeito da qualidade da educação oferecida pelas redes de ensino e complementa, assim, as informações produzidas pelo Saeb até então. (BRASIL, 2011, p. 6)

Segundo Ramos e Vergueiro (2009), diferentes gêneros de quadrinhos principalmente de humor estão sendo utilizadas em avaliações feitas pelo Inep (Figura 16). Os autores destacam que isso se deve ao eixo que exige dos alunos o domínio de leitura de outras linguagens.

Figura 16 - Tirinha utilizada no simulado da Prova Brasil.



Toda Mafalda. Joaquim Salvador Lavado (Quino). São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 111.

11

A menina do texto

- (A) chora de tristeza ao verificar que está trocando dentes.
- (B) está trocando seus dentes de leite e não gosta disso.
- (C) reclama da dor que sente ao trocar os dentes.
- (D) usa o espelho para observar a beleza dos seus dentes.

Fonte: Prova Modelo do 5º ano, 2011<sup>19</sup>.

Na Prova Brasil, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do 5º ano, tem em seus descritores<sup>20</sup> no tópico procedimentos de leitura: “D1 Localizar informações explícitas em um 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; D11 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato” (BRASIL, 2011, p. 9).

Assim como a Prova Brasil, outra ação de política pública mais recente também contribui e instiga os educadores a utilizarem HQs em sala de aula, como é apresentado no próximo subitem.

### 1.4.3 - PNAIC

O PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) propõe Direitos de Aprendizagem que devem ser garantidos aos estudantes nos quatro eixos para o ensino de língua portuguesa: leitura, produção textual, oralidade e análise linguística.

Especificamente para o eixo de leitura, o PNAIC propõe que os seguintes Direitos de Aprendizagem sejam garantidos:

<sup>19</sup> Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/downloads/simulado/2011/prova\\_modelo\\_5ano.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/downloads/simulado/2011/prova_modelo_5ano.pdf)> Acesso em: 20 nov. 2013

<sup>20</sup> Descritores é o conjunto de habilidades e competências necessários para a compreensão leitora.

## Quadro 2

### Direitos e Aprendizagem de Leitura propostos pelo PNAIC.

Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.

Fonte: PNAIC, Cadernos de formação, Ano 1, Unidade 1, 2012<sup>21</sup>.

As letras I (Introduzir), A (Aprofundar) e C (Consolidar) demonstram em que ano do ciclo de alfabetização o direito de aprendizagem deve ser introduzido, aprofundado e consolidado. Neste trabalho, verificaremos quais direitos de aprendizagem são garantidos aos alunos com o trabalho de leitura a partir de HQs.

A seguir, apresentamos os aspectos metodológicos que nortearam este estudo.

<sup>21</sup> Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_1\\_Unidade\\_1\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf)> Acesso em: 25 nov. 2013.

## CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

### 2.1 - Metodologia utilizada

Para esta pesquisa, foram utilizados os pressupostos de uma pesquisa qualitativa. Conforme afirma Bortoni-Ricardo (2008, p.32) “as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo”. A pesquisa qualitativa é feita quando os dados que podem ser obtidos se referem a questões mais subjetivas e podem ser analisados de uma maneira mais interpretativa, diferentemente da quantitativa, que se preocupa mais com os valores, com a quantidade.

De acordo com Dias (2000), as técnicas que mais se utilizam em pesquisas qualitativas são as entrevistas não direcionadas e semiestruturadas, as técnicas projetivas e os grupos focais. Técnicas que foram utilizadas nesta pesquisa.

As entrevistas não direcionadas e semiestruturadas geralmente são individuais, ou seja, há apenas um entrevistador e um entrevistado, e são diferenciadas de acordo com o grau de intervenção e direcionamento.

As técnicas projetivas ocorrem quando o pesquisador acredita que os indivíduos participantes da pesquisa não sabem responder sobre as causas reais de tomarem certas atitudes ou realizarem certos comportamentos.

E grupo focal é uma técnica utilizada com pequenos grupos para investigar problemas ou avaliar conceitos. Segundo Vaughnet al. (1996 *apud* DIAS, 2000), “a entrevista de grupo focal é uma técnica qualitativa que pode ser usada sozinha ou com outras técnicas qualitativas ou quantitativas para aprofundar o conhecimento das necessidades de usuários e clientes”. Dentro dela encontramos as entrevistas semi-estruturadas e as técnicas projetivas.

As pesquisas que utilizam a técnica de grupo focal têm como objetivo:

[...] identificar percepções, sentimentos, atitudes e idéias dos participantes a respeito de um determinado assunto, produto ou atividade. Seus objetivos específicos variam de acordo com a abordagem de pesquisa. Em pesquisas exploratórias, seu propósito é gerar novas idéias ou hipóteses e estimular o pensamento do pesquisador, enquanto que, em pesquisas fenomenológicas ou de orientação, é aprender como os participantes interpretam a realidade, seus conhecimentos e experiências (DIAS, 2000, p. 3).

Geralmente, os grupos possuem de seis a dez integrantes. Dias (2000) também afirma que os pesquisadores escolhem esta técnica por acreditar que os dados podem assim ser mais do que a simples soma das respostas individuais. O pesquisador tem temas e objetivos previamente estabelecidos e planeja seus encontros a partir disso, os participantes têm liberdade para debater sobre os assuntos acreditando inclusive que a conversa é bastante flexível, mas o pesquisador a conduz ao tema, retornando-o sempre que o debate possa desviar do assunto.

Para identificar como a prática de leitura das histórias em quadrinhos se relaciona com a competência sociocultural, primeiramente buscou-se verificar, através de uma entrevista, o quanto o aluno colaborador da pesquisa domina sobre HQs. Tanto de suas características estilísticas e físicas, quanto do conhecimento dos personagens. Buscando assim compreender se o aluno lê muitas histórias, quem lhe dá estas histórias ou se ele lê apenas na escola, e também, se o professor utiliza ou se é indiferente a isso. E analisar inclusive se, no contato das crianças com as HQs, há uma relação de afetividade que pode contribuir para o gosto pela leitura de gibis.

Depois foi verificado de que maneira ele reconhece os elementos de uma HQ, como ele percebe questões de imagem, sequência e tempo, por exemplo, encontrando alguns benefícios das HQs para leitura e escrita. Logo após, analisou-se a construção do entendimento de onomatopeias e a identificação de elementos intertextuais, tentando identificar, além disso, como as HQs podem contribuir para o ensino-aprendizagem de outros componentes curriculares, além do português.

E, ao fim, verificou-se o que pode contribuir para que o aluno amplie sua competência comunicativa sociocultural, quais elementos podem auxiliar o aluno em seu processo de ensino-aprendizagem e também o professor na mediação da leitura, se possível num contexto de interdisciplinaridade, relacionando a prática vivenciada nesta pesquisa aos descritores de leitura da Prova Brasil e aos direitos de aprendizagem do PNAIC, também referentes à leitura.

No primeiro semestre de 2013 foram visitadas duas turmas, uma de 2º ano do turno matutino e outra do 3º ano do turno vespertino, no período de dois meses, sendo que na turma do 3ª ano apresentaram-se alguns elementos significativos a esta pesquisa. E no segundo semestre foram visitadas seis turmas, duas do 3º ano, duas do 1º ano e duas do 2º

ano, todas do turno vespertino. No período de um mês, sendo cinco dias em cada série. Uma hora e meia em cada turma.

Em cada turma, a cada dia, buscou-se trabalhar com no máximo oito crianças e com no mínimo três crianças, isso dependia tanto do tempo, quanto dos trabalhos que estavam ocorrendo em sala. Cada momento era feito de diferentes formas, com perguntas ou atividade diretas e indiretas, e em grupos ou de forma individual.

As turmas foram escolhidas pela direção da escola, primeiramente visitou-se as turmas de 3º ano, depois as de 1º ano e por último as de 2º ano. Os alunos foram escolhidos aleatoriamente, para que assim pudessem ser maiores as chances de se encontrar diferentes dados.

## **2.2 - Contextualização da escola**

A escola onde a pesquisa foi realizada fica localizada na zona urbana da cidade de Samambaia Norte. Foi construída com uma estrutura física de caráter provisório, na data de 10/04/1990 para atender a comunidade das quadras próximas. Mas há vinte e três anos, se mantêm como no projeto inicial, sofrendo a ação do tempo e conseqüentemente o sucateamento da sua estrutura física.

Nela há diretora, vice-diretora, supervisor pedagógico, supervisor administrativo, secretário, equipe de apoio (uma psicopedagoga e uma psicóloga), duas orientadoras educacionais, duas coordenadores pedagógicos, três professoras readaptadas, sete agentes de conservação e limpeza, agente de copa e cozinha; três agentes de serviços gerais; quatro agentes de portaria; quatro agentes de conservação e limpeza; três cozinheiras; três monitores; dois prestadores de serviço do TJDF e; quatro vigias. O corpo docente é formado por trinta e sete professores, sendo vinte e nove professores regentes, 14 em cada turno e um professor na classe especial no turno da manhã.

Ela é inclusiva, funciona com vinte e nove turmas em dois turnos (matutino e vespertino), sendo uma turma de ensino especial, quatro turmas de 1º ano, cinco turmas de 2º ano, seis turmas de 3º ano, seis turmas de 4º ano e seis turmas de 5º ano, somando um total de seiscentos e sessenta e dois alunos. 98% dos alunos residem em Samambaia, nas quadras próximas a escola e aproximadamente 2% são de Taguatinga.

Sua principal proposta é uma educação de qualidade que possa atender as necessidades educacionais, resgatando por meio do processo de aprendizagem os valores



éticos, sociais e morais, oferecendo aos seus alunos a capacidade de compreender e interagir na sociedade.

Na parte de cima ficam os alunos do 1º ao 3º ano, é também onde se encontra a sala do Serviço de Orientação Educacional e a sala de informática. Na parte de baixo, ficam alunos do 3º ao 5º ano, a sala de leitura e a classe especial, que funciona pela manhã. Há pelo pátio da escola vários murais, com atividades confeccionadas pelos próprios alunos, sobre um determinado tema que costuma mudar com frequência. Há também cartazes com frases que engradece valores e outros conscientizando sobre coleta de lixo e questões referentes à sustentabilidade. A sala de leitura estava sendo organizada para ser reaberta e a sala de informática é utilizada por cada turma uma vez por semana.

As visitas foram realizadas em 2013, principalmente no turno vespertino e, durante esse período, as crianças chegavam às 13h e ficavam no pátio onde sempre há uma conversa e às vezes também apresentações e comunicados aos pais. Depois elas subiam ou desciam em filas, acompanhadas pelos seus professores.

### **2.3 - Caracterização das turmas**

As salas são fisicamente bem parecidas. Todas possuem um cantinho para leitura, murais, calendários, alfabeto com letras maiúsculas e minúsculas e imagens correspondentes às letras, cartazes com números e quantidade de objetos, brinquedos e jogos. As turmas pesquisadas tinham entre 23 e 28 alunos. Vejamos com mais detalhes cada uma delas.

#### **2.3.1 - As turmas de 3º ano**

No total foram visitadas três turmas de 3º ano, uma no primeiro semestre de 2013 durante dois meses. E duas no segundo semestre, durante cinco dias. Na primeira visita, buscou-se observar se os estudantes tinham contato com gibis, e também foi o momento de realizar algumas aulas que abordassem este assunto. Era uma turma que gostava de ficar muito tempo no cantinho da leitura. E que gostava de ler gibis neste momento. Mesmo que fazendo uma leitura mais das imagens do que do texto em si. Era uma turma também que surpreendia a professora com respostas inesperadas às questões feitas e nas suas produções textuais.

As outras duas turmas de 3º ano visitadas no segundo semestre de 2013, durante cinco dias, eram bem parecidas. A professora da primeira turma instigava bastante a imaginação e a criatividade das crianças. A professora da segunda turma era bem firme em questões disciplinares. Todas as crianças que participaram da pesquisa tinham entre 8 e 9 anos de idade, e no período em que estive lá elas liam muito, porém não foi visto nenhuma criança lendo gibi nessas turmas.

### **2.3.2 - As turmas do 2º ano**

No 2º ano, ocorreu da mesma forma como no 3º ano, três turmas, sendo que na primeira a visita pretendia ser mais longa e nas outras duas, durante uma semana. Mas a turma da manhã, que teve o estágio com duração de dois meses, era bastante agitada e despendia de um tempo bem maior do que o esperado para concluir suas atividades. Nesta trabalhou-se pouco com gibis. No segundo semestre de 2013, visitou-se as outras duas turmas. Os alunos que participaram da pesquisa tinham entre 7 e 8 anos de idade e demonstravam gostar muito de ler.

### **2.3.3 - As turmas de 1º ano**

No 1º ano, duas turmas foram visitadas durante o segundo semestre de 2013. As duas turmas, neste período constantemente ficavam juntas na mesma sala, por opção das professoras. Nas duas salas, eles liam com frequência e levavam histórias para ler em casa. Entre estas histórias tinham alguns gibis. Os alunos que participaram da pesquisa tinham entre 6 e 7 anos e se esforçavam bastante na leitura e escrita.

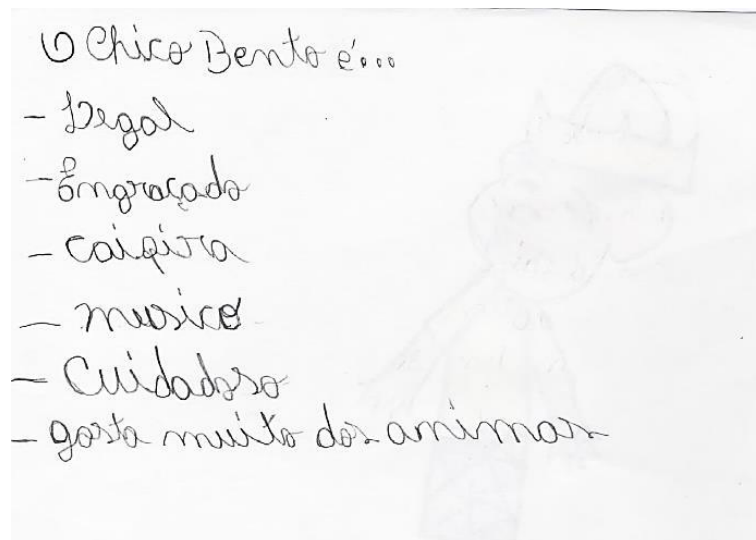
## Capítulo III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 3.1 - Descrição e análise das aulas

No primeiro semestre de 2013, como parte do estágio obrigatório do curso de Pedagogia, houve a visita, durante dois meses, a uma turma de 3º ano. Em um dos dias desta visita, duas das aulas realizadas tinha relação com as histórias em quadrinhos.

Na primeira, os estudantes leram histórias do Chico Bento, depois caracterizaram o personagem e criaram um texto coletivo em que o Chico Bento conversava com eles. Após a leitura dos gibis do Chico Bento, a professora regente pediu para ser feito um mural, com o título “Falamos.../Mas escrevemos...”, e cada um ia falando palavras do seu cotidiano que são escritas de uma forma e faladas de outra maneira. As palavras que eles sugeriram foram: “Cuelho, cê, denti, pufavô, burracha”. Depois, a professora também pediu que eles produzissem um texto com essas palavras. Então se deu o intervalo das crianças e, logo após, foi feita a caracterização do Chico Bento e um texto coletivo, que foi um diálogo entre as crianças e o personagem. Após uma breve conversa sobre o personagem, cada criança listou seis características do personagem (Figura 17).

Figura 17 - Caracterização do Chico Bento feito por aluno.



O Chico Bento é... legal; engraçado; caipira; músico; cuidadoso; gosta muito dos animais.

Fonte: Atividade feita por um dos alunos do 3º ano.

O texto coletivo ficou assim:

*Diálogo com Chico Bento*

- *Oi Chico! Tudo bem?*

- *Tudo bão! E com ocê?*

- *Tudo. Você está cuidando bem dos animais?*

- *Tô sim! Como tá na cidade?*

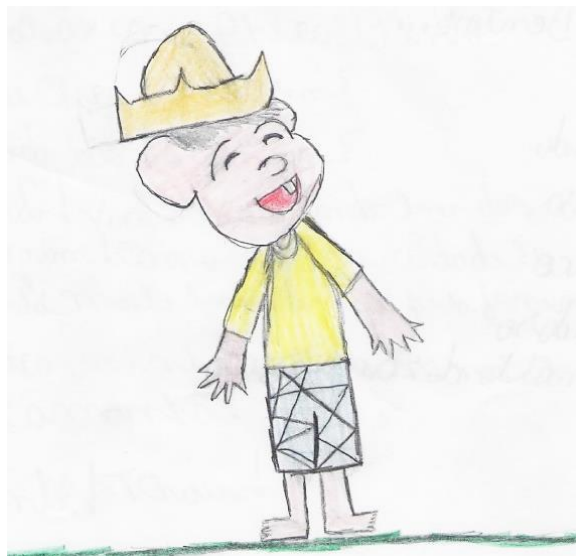
- *Está muito bom! Teve até festa junina... Ah Chico! Minha mãe está me chamando, até amanhã!*

- *Inté! Tchau!*

No momento da construção do texto coletivo, foi interessante perceber que os alunos iniciaram da forma como eles mesmos falam, mas depois perceberam que o Chico Bento fala de uma forma diferente da que eles estavam colocando na historinha, então reiniciaram o texto para que o Chico falasse como alguém que mora na zona rural. Observe, portanto, os conhecimentos socioculturais dos estudantes, a partir dessa reflexão a respeito da linguagem do personagem.

Ao fim, todos quiseram fazer um desenho do Chico na capa da atividade. A maioria dos desenhos tinha apenas o Chico (Figura 18), mas uma das crianças colocou em seu desenho os elementos dos quadrinhos unindo à história criada em sala (Figura 19). Na imagem, na próxima página, podemos ver a utilização do balão de fala e o distanciamento entre o Chico Bento e sua casa.

**Figura 18 - Desenho feito na atividade do Chico Bento.**



Fonte: Atividade feita por aluno do 3º ano.

**Figura 19 - Uma das capas produzidas pelas crianças na atividade.**



Fonte: Atividade realizada pelo aluno do 3º ano.

A segunda aula foi mais interessante, tinha como objetivo principal proporcionar ao aluno uma reflexão sobre a tirinha, além de estimular a criatividade ao criar histórias e desenvolver a capacidade de caracterizar personagens. No quadro da sala, foi colado um cartaz com parte de uma tirinha (Figura 20).

**Figura 20 - Parte de uma tirinha utilizada para desenvolver a capacidade de caracterizar personagens.**



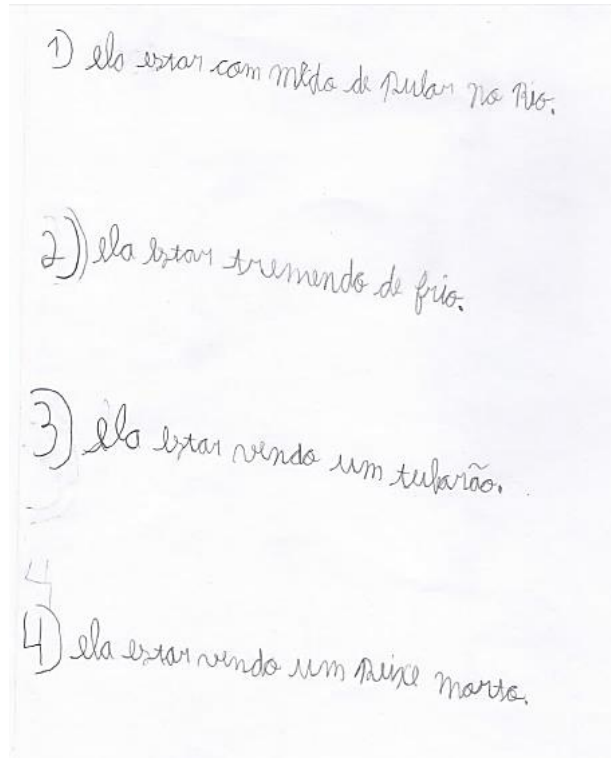
Fonte: Maurício de Sousa, 2001<sup>22</sup>.

Primeiramente, eles deveriam explicar quem é a personagem e quais são suas principais características, enquanto a pesquisadora ia escrevendo no quadro as respostas. As

<sup>22</sup> Disponível em: <[www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira253.htm](http://www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira253.htm)> Acesso em: 23 fev. 2013. Apresenta-se completa na página 70 (Figura 40).

principais características que apareceram, depois de “gordinha”, “baixinha” e “dentuça”, foram “brigona”, “inteligente”, “boa amiga” e “mandona”. Depois, foi perguntado como ela está na imagem e o que será que pode ter acontecido. Permitiu-se neste momento que os alunos formulassem hipóteses. Estas hipóteses não foram apresentadas oralmente por eles, mas registradas por escrito (Figura 21).

**Figura 21 - Hipóteses criadas por um dos alunos na atividade.**



- 1) ela estar com medo de pular no rio; 2) ela estar tremendo de frio;  
3) ela estar vendo um tubarão; 4) ela estar vendo um peixe morto.

Fonte: Hipóteses elaboradas por aluno do 3º ano.

Os estudantes não podiam olhar as respostas de seus colegas, mas mesmo assim, escreveram hipóteses parecidas. Vinte e um alunos participaram da atividade e cada um escreveu quatro hipóteses. A hipótese que se repetiu mais vezes era a de que a Mônica estava com medo de entrar ou cair na água, repetida quinze vezes. Dez vezes foi mencionado “medo de jacaré” e nove vezes, “medo” apenas. Sete vezes, foi citado que a Mônica estava tremendo e, outras sete vezes, que ela estava assustada ou apavorada. Seis menções propuseram que ela estava com medo de tubarão e quatro que ela estava suando. Três supuseram que ela estava com frio, também três pensaram que ela estava nervosa. O Sansão<sup>23</sup> ter caído na água ou estar apenas olhando o rio foram hipóteses citadas por duas crianças.

<sup>23</sup> Coelho de pelúcia da Mônica.

Outras respostas diferentes foram; medo de algum peixe; havia um sapo, ela estava triste; ela viu um cachorro bravo; ela ia bater no Cebolinha; ela viu um peixe morto.

Depois, eles viram a primeira cena da tirinha (Figura 22). Desta vez, os alunos deveriam caracterizar o Cebolinha.

**Figura 22 - Primeira cena da tirinha.**



Fonte: Maurício de Sousa, 2001<sup>24</sup>.

A primeira coisa que os estudantes disseram sobre o Cebolinha é que ele sempre irritava a Mônica e tentava dar nós nas orelhas do Sansão. Falaram também que ele queria ser o dono da rua.

Após este momento, eles receberam uma atividade para ser feita individualmente (Figura 23) e puderam ver o desfecho da tirinha. Foi pedido a eles que construíssem um texto a partir daquela tirinha e que depois criassem sua própria tirinha, lembrando inclusive das hipóteses feitas anteriormente.

---

<sup>24</sup> Disponível em: <[www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira253.htm](http://www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira253.htm)> Acesso em: 23 fev. 2013. Apresenta-se completa na página 70 (Figura 40).

**Figura 23 - Atividade da segunda aula.**

Crie uma pequena história de acordo com a tirinha:




---



---



---



---



---



---



---

Crie agora a sua própria tirinha!



Fonte: Atividade elaborada pela autora.

Em seus textos, os estudantes utilizaram uma fórmula comum, que precede os títulos das HQs da Turma da Mônica (Figura 24). Maurício de Sousa costuma colocar em suas histórias o nome do personagem seguido da preposição “em”. O título “Mônica em” ou “Cebolinha em” foi colocado em doze atividades como mostra a figura 25, com o título “Mônica em Salva-vidas”.

**Figura 24 - Exemplo do texto que precede o título nas HQs de Maurício de Sousa.**

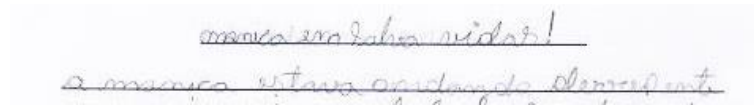
**CEBOLINHA e XAVECO em**  
**UMA NUVEM SÓ PRA MIM!**

Fonte: Maurício de Sousa, 2013<sup>25</sup>.

<sup>25</sup> História em quadrinhos “Uma nuvem só pra mim” da revista Cebolinha nº 77 de mesmo nome, p.3.



Figura 25 - Exemplo de expressão que precede o título em HQ feita pelo aluno.



Monica em salva vidas!

Fonte: Atividade de aluno do 3º ano.

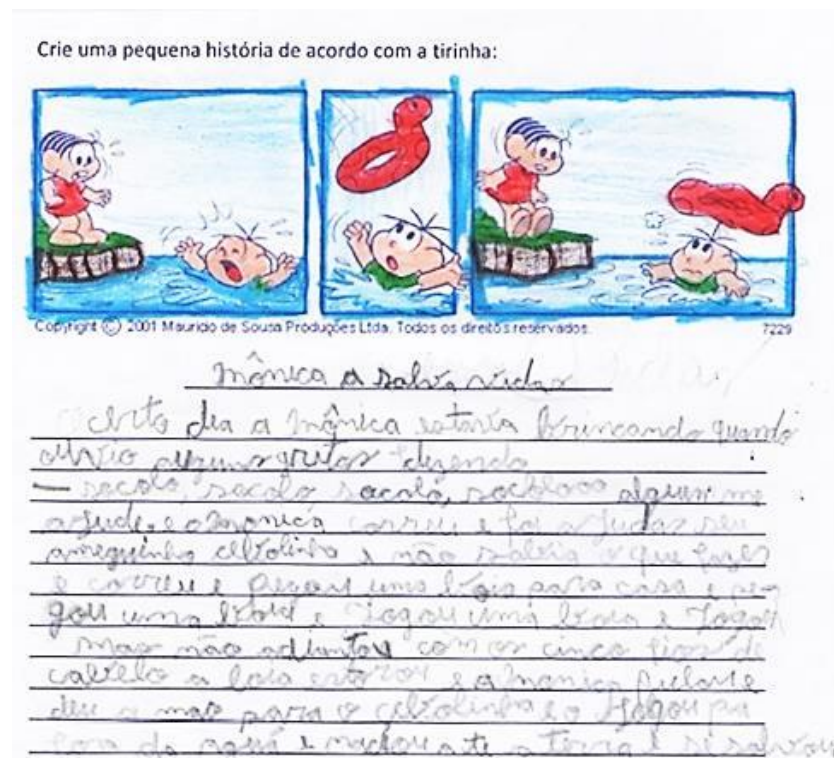
Os textos produzidos em sua maioria descreviam o que aconteceu na tirinha. Dez alunos optaram pela forma de diálogo, geralmente com o Cebolinha pedindo socorro e a Mônica respondendo que iria ajuda-lo ou tentando dar soluções para o problema. Duas historinhas, produzidas pelas crianças na forma de diálogo, consideraram a troca do “r” pelo “l” feita pelo personagem Cebolinha, como acontece na história “Mônica, a salva vidas” (Figura 26), apresentada a seguir:

*Certo dia, a Mônica esta brincando quando ouviu alguns gritos dizendo:*

*- Socolo, socolo, socolo, socooooo, alguém me ajude.*

*E a Mônica correu e foi ajudar seu amiguinho Cebolinha [...].*

Figura 26 - Diálogo produzido por uma aluna na atividade proposta pela pesquisadora.



Fonte: Atividade de aluno do 3º ano.

A história apresentada na imagem é a seguinte:

### *Mônica a salva vidas*

*Certo dia a Mônica estava brincando quando ouviu alguns gritos dizendo:*

*- Socolo, socolo, socolo, socolo, socolo, alguém me ajude.*

*E a Mônica correu e foi ajudar seu amiguinho Cebolinha e não sabia o que fazer, e correu e pegou uma boia e jogou, mas não adiantou, com os cinco fios de cabelos a boia estourou e a Mônica pulou e deu a mão para o Cebolinha e o jogou pra fora da água e nadou até a terra e se salvou.*

Na conversa anteriormente feita pelos alunos, todos eles citaram que o Cebolinha trocava o “r” pelo “l”, mas poucos se atentaram a isto na hora de escrever sua história.

As tirinhas criadas pelas crianças foram bem diversificadas. Algumas utilizaram as ideias que pensaram anteriormente, naquele momento em que só se mostrava a primeira cena. Mas nos exemplos a seguir, podemos ver até uma história que foi criada após a atividade ser proposta, ou seja, o aluno não utilizou as hipóteses previamente realizadas, mas criou outra (Figura 27). Nesta história, vemos a Mônica impressionada, e “de boca aberta”, como explicou a própria criança, ao ver o Cascão dentro d’água. Dessa forma, ela demonstrou conhecer o fato de que o Cascão não toma banho. Assim, quem vê esta tirinha, mas não souber desse fator, ficará sem entender. A criança, além de conhecer isso previamente, conseguiu criar uma boa tirinha, utilizando-se disso.

**Figura 27 - Tirinha criada pelo estudante após atividade proposta pela pesquisadora.**



Fonte: Atividade realizada por aluno do 3º ano.

Outros alunos preferiram usar as hipóteses criadas anteriormente para fazer a sua tirinha, como mostra a figura 28 a seguir:

**Figura 28 - Exemplo de tirinha feita com uma das hipóteses formuladas na atividade anterior.**



Fonte: Atividade realizada por aluno do 3º ano.

Alguns alunos não utilizaram as hipóteses que criaram, mas resolveram apresentar uma solução para a tirinha original apresentada. Em uma delas (Figura 29), vemos a Mônica pular dentro da água para salvar o Cebolinha:

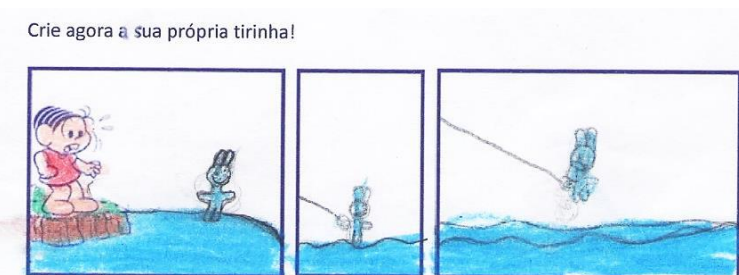
**Figura 29 - Tirinha que apresenta uma continuação da outra apresentada na atividade.**



Fonte: Atividade realizada por aluno do 3º ano.

Alguns estudantes utilizaram as hipóteses criadas anteriormente, mas ampliaram e criaram uma solução para o problema. Como na figura 30, em que a criança tinha escrito anteriormente que a Mônica viu o Sansão dentro da água. Na tirinha final, a solução encontrada foi jogar uma corda para prender o coelho e puxá-lo, conforme as palavras da própria criança:

**Figura 30 - Tirinha feita a partir das hipóteses formuladas na atividade anterior com acréscimo de solução para o problema.**



Fonte: Atividade realizada por aluno do 3º ano.

### 3.2 - Descrição e análise das entrevistas

No primeiro dia da pesquisa, em todas as turmas, foi feita uma pequena entrevista com os alunos. Para saber a opinião deles sobre as Histórias em quadrinhos.

As perguntas norteadoras foram:

1. Você sabe o que são histórias em quadrinhos/gibis?
2. Quais histórias em quadrinhos ou gibis você conhece?
3. Você gosta?
4. Você lê em casa?
5. Alguém da sua família já te deu uma HQ? Quem?
6. Você já comprou ou pediu para alguém comprar alguma?
7. Você já leu algum gibi na escola?
8. A professora já trabalhou com quadrinhos em sala de aula? Como foi? Você gostou?
9. Qual sua preferida?
10. Quais personagens você mais gosta?

#### 3.2.1 - As turmas de 3º ano

Na primeira turma do 3º ano, foram entrevistadas oito crianças, cada uma individualmente. Dessas oito, seis tinham nove anos e duas tinham oito anos. A primeira pergunta muitas vezes tinha que ser contextualizada, pois algumas diziam que não conheciam histórias em quadrinhos, mas conheciam gibis. Outras só entendiam quando se utilizava o exemplo da Turma da Mônica. A maioria apesar de saber o que era, diziam não saber explicar. Das oito, cinco apenas disseram que conheciam, mas não explicaram. Duas falaram da organização em quadros, uma citou os desenhos e outra falou dos balões de fala dos personagens.

Já na segunda pergunta, é interessante observar que três responderam que gostam “mais ou menos”, quatro disseram que gostam e uma disse “muito não”. Quando perguntado se têm o hábito de ler em casa, metade das crianças entrevistadas disse que sim. Duas disseram que não, e outras duas que leem de vez em quando. Uma ressaltou que leu porque a professora emprestou. Cinco crianças disseram nunca ter ganhado uma HQ de seus familiares. As outras três disseram já ter ganhado do pai, mãe, tia e até de outros parentes.

As perguntas seis e sete se referiam ao trabalho com HQs no ambiente escolar. Duas crianças disseram nunca ter lido HQs na escola, as outras seis disseram que sim, em um trabalho feito dentro de sala de aula. Mais tarde a professora afirmou que durante um período emprestou algumas para os alunos levarem para casa, fato que foi inclusive lembrado por duas crianças. Mesmo elas se lembrando disso, não conseguiram lembrar exatamente qual foi a atividade que a professora passou. Ela havia deixado as crianças lerem livremente as histórias em quadrinhos. Três conseguiram lembrar quais eram as histórias, e citaram o Pato Donald e o Zé Carioca.

Ao perguntar quais HQs já foram lidas por eles, citaram as que foram utilizadas em sala de aula, Pato Donald, Zé Carioca e Turma da Mônica. Duas disseram também ter lido na igreja e citaram Smilinguido.

Na segunda turma, as crianças sentaram todas num mesmo grupo, assim após a entrevista, elas pegavam a atividade e iam fazendo enquanto dialogavam com os colegas. Nesta turma, a entrevista também foi feita com oito crianças.

As oito crianças conheciam as HQs, mas pelo nome de gibi. E tinham respostas diferentes ao tentar explicar. Seis delas responderam da seguinte forma: “É tipo a Turma da Mônica”, “É uma história com vários quadrados e têm desenho”, “É um monte de histórias, como as do Chico Bento”, “São histórias pra gente ler”, “São histórias, com quadrados, desenhos e balões com as falas deles, tem de Super-heróis, da Turma da Mônica...” e realmente demonstravam ter bastante contato com os Quadrinhos. Foi unânime, na segunda pergunta, o gosto pela leitura de HQs.

Sobre o hábito de ler gibis em casa, apenas uma criança respondeu que não. Esta foi a única que também respondeu não ter ganho uma Revista em Quadrinhos de alguma familiar. As outras explicaram que ganham dos pais, avós, tios e irmãos. Essas mesmas sete crianças também já tinham pedido para alguém comprar uma HQ para elas.

A pergunta seis, sobre o trabalho com gibis na sala de aula demonstrou que não houve uma atividade envolvendo gibis, mas que elas liam bastante, principalmente após o término dos trabalhos, enquanto esperam os colegas também concluírem.

As HQs que elas já tinham lido eram em sua maioria da turma da Mônica, mas alguns também citaram Pato Donald, Mickey, Tio Patinhas, além de Super-heróis, como

Hulk, Superman, Batman e Capitão América, e também uma criança citou Turminha da Fé, um gibi que ela ganhou na igreja.

Na primeira turma, os alunos não tinham tanto contato com os gibis, como se apresentou na segunda. Porém, parece que o estímulo feito pelas duas professoras para leitura deste gênero textual era bem parecido, pois segundo elas, o trabalho era feito conjuntamente. Mas na segunda turma, a família aparenta ter um peso maior, pois a entrevista apontou que aqueles que tiveram facilidade tinham o hábito de ler em casa e ganhavam gibis de seus familiares.

**Quadro 3**

**Resumo das respostas dos alunos do 3º ano.**

<b><u>Primeira turma</u></b> <b><u>8 alunos entrevistados</u></b>	<b><u>Segunda turma</u></b> <b><u>8 alunos entrevistados</u></b>
<b>Sobre conhecer HQs/gibis.</b>	
5 sim; 3 não	8 sim
<b>Sobre gostar de gibis.</b>	
3 “mais ou menos”; 4 sim; 1 não	8 sim
<b>Sobre ler em casa.</b>	
4 sim; 2 não; 2 “de vez em quando”	7 sim; 1 não
<b>Sobre ter ganhado algum gibi de algum familiar.</b>	
5 não; 3 sim	7 sim; 1 não
<b>Sobre ler gibis na escola.</b>	
6 sim; 2 não	6 sim; 2 não
<b>Sobre o gibi preferido.</b>	
Turma da Mônica	Turma da Mônica

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

### 3.2.2 - As turmas de 1º ano

Na primeira turma de 1º ano, a entrevista foi realizada com um grupo de cinco alunos. Quatro crianças de sete anos e uma de seis. Foram feitas as mesmas perguntas da entrevista do 3º ano, porém teve um formato mais de conversa do que de entrevista, para que eles entendessem melhor do que se tratava.

Primeiramente eles disseram não conhecer gibis, mas depois de conversarmos melhor, quatro disseram conhecer algumas histórias da turma da Mônica. Duas disseram que liam em casa, pois a mãe comprava e também porque a professora emprestava.

Na segunda turma de 1º ano, foi feito da mesma forma, com cinco crianças. Três com sete anos e duas com seis anos. Apenas duas disseram conhecer, explicaram que são histórias em que há “vários quadrinhos” e que são “separadas pela linha”. Uma lia revistas da Turma da Mônica, apenas na escola e disse gostar muito. A outra explicou que tem uma coleção em casa e que além da Turma da Mônica também lê HQs da July.

Elas responderam com prazer todas as perguntas e ficaram entusiasmadas quando alguns gibis foram colocados na mesa. Porém não fizeram direito a atividade, pois toda a turma estava no parquinho e elas também queriam brincar.

Nestas duas turmas, nenhuma das crianças lembrou-se do trabalho feito com HQs em sala de aula. Mas citaram os livros emprestados pelas professoras. Pelo menos uma vez por semana cada aluno da turma leva um livro para ler e trazer alguns dias depois. No meio da pilha de livros que eles devolveram este dia, havia alguns gibis. A intenção era fazer um rodízio, e por isso, talvez nem todas as crianças entrevistadas tenham entrado em contato com aquelas histórias em quadrinhos ainda.

### **3.2.3 - As turmas de 2º ano**

No 2º ano foram feitas as mesmas perguntas do 3º ano, porém também foi perguntado aos alunos para que servem as Histórias em quadrinhos. Com eles a entrevista foi feita individualmente, num cantinho ao fundo da sala.

Na primeira turma de 2º ano foram entrevistadas dez crianças. Sete com oito anos, duas com sete anos e uma com nove anos. Todas elas responderam saber o que são HQs, mas que era “difícil explicar”. Todas disseram gostar muito. Apenas uma disse não ter gibis em casa, mas que os pais lhe davam quando era menor. Ela explicou da seguinte forma: “Meus pais me davam quando eu estava aprendendo a ler. Agora eles pararam e só me dão livros assim” apontando para o cantinho da leitura que tinham livros com contos infantis. A maioria recebia gibis dos pais, um dos dez disse ganhar do avô, outra criança citou também os tios e padrinhos. Apenas um respondeu que nunca ganhou, mas que lia em casa porque têm no livro didático.

Na escola não haviam feito trabalhos com gibis, mas liam com frequência. Sobre as HQs que já tinham lido todas citaram Turma da Mônica. Um aluno lembrou-se de Patati e Patatá e uma aluna de uma história da Chapeuzinho Vermelho. Mas a preferida de todos era Turma da Mônica.

A última pergunta acrescentada era sobre a utilidade e o público. Cinco alunos disseram que as HQs são para ajudar ou para aprender a ler. Duas não sabiam responder. Uma disse que era para “ler, se distrair e pra rir também”, uma falou apenas “pra ler” e outro disse “pra poder ser inteligente”. Quanto ao público, “é pra criança, mas pra adulto também”.

Na segunda turma, foram oito crianças entrevistadas. Cinco com sete anos e três com oito anos. Todos eles conheciam gibis e apenas um disse não gostar. Dois disseram não ler em casa e quatro já tinham ganhado de algum familiar. Três já haviam pedido para alguém lhes dar alguma. Apenas três disseram que já haviam lido na escola: dois disseram que leram na sala de aula e outro aluno disse ter lido na sala de leitura. Todos conheciam Turma da Mônica e um aluno citou Turma da Mônica Jovem. As respostas para a pergunta “Para que serve?” foram várias. Dois alunos responderam “só pra ler”, outros dois responderam que as HQs servem “pra aprender a ler”, uma aluna respondeu “pra ler quando não tem nada pra fazer” outro respondeu “pra aprender a ler mais rápido” e dois não sabiam responder.

#### Quadro 4

Resumo das respostas dos alunos do 2º ano.

<b><u>Primeira turma</u></b> <b><u>10 alunos entrevistados</u></b>	<b><u>Segunda turma</u></b> <b><u>8 alunos entrevistados</u></b>
<b>Sobre conhecer HQs/gibis.</b>	
10 sim	8 sim
<b>Sobre gostar de gibis.</b>	
10 sim	7 sim; 1 não
<b>Sobre ler em casa.</b>	
10 sim	4 sim; 2 não
<b>Sobre ter ganhado algum gibi de algum familiar.</b>	
9 sim; 1 não	4 sim; 2 não
<b>Sobre ler gibis na escola.</b>	
10 sim	3 sim; 5 não



<b>Sobre o gibi preferido.</b>	
Turma da Mônica	Turma da Mônica
<b>Para que serve.</b>	
1 “pra ler”; 5 “pra aprender a ler”; 1 “ler, se distrair e pra rir também”; 1 “pra poder ser inteligente” e; 2 não sabiam responder.	2 “só pra ler”; 2 “pra aprender a ler”; 1 “pra ler quando não tem nada pra fazer”; 1 “pra aprender a ler mais rápido” e; 2 não sabiam responder.

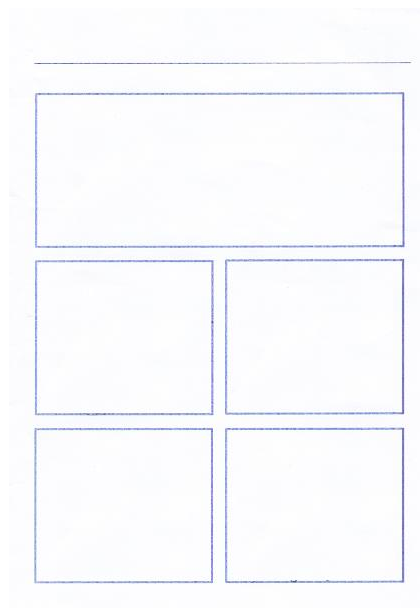
Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

### 3.3 - Descrição e análise das atividades

#### 3.3.1 - Primeira atividade – Criando uma HQ

Ao fim da entrevista, era proposto a elas criarem uma história em quadrinhos. Para isso foi entregue uma folha em branco com um retângulo grande e quatro menores (Figura 31). O objetivo desta atividade era perceber a relação entre as respostas das entrevistas com a sua produção.

Figura 31 - Folha entregue para realização da atividade: Construção de uma HQ.

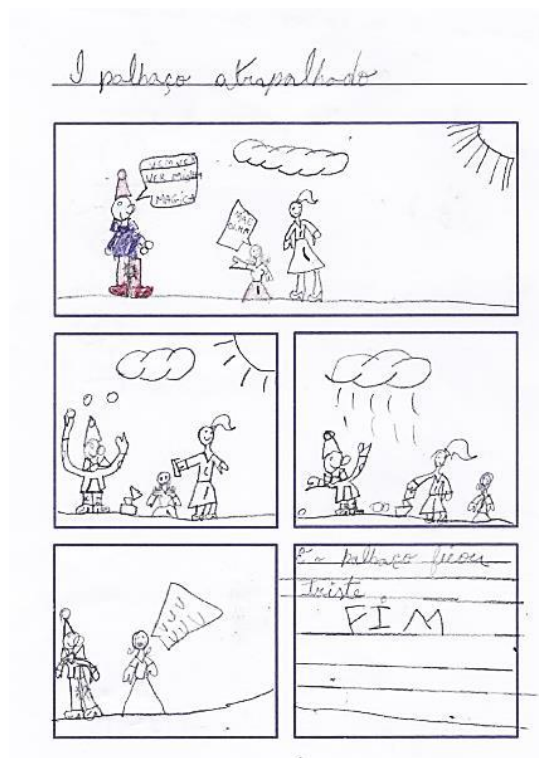


Fonte: Atividade elaborada pela pesquisadora.

### 3.3.1.1 - As turmas de 3º ano

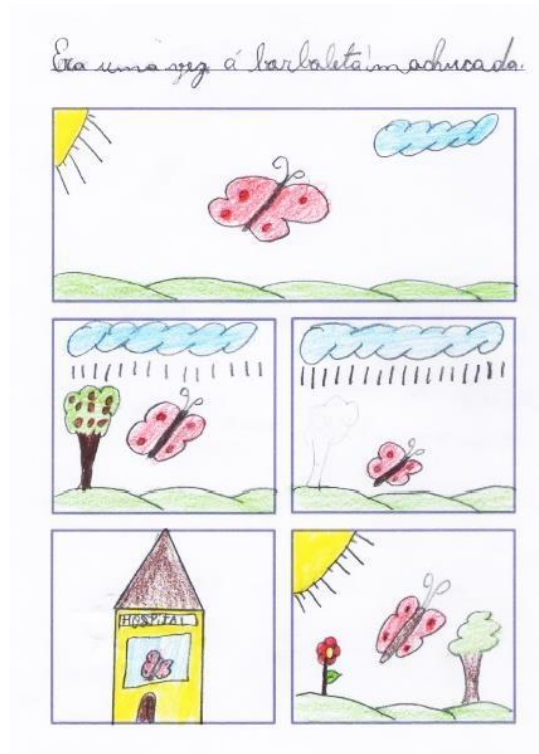
A ideia inicial era que da última pergunta da entrevista pudesse ser desenvolvida a atividade de produção textual e criação de uma história em quadrinhos, porém, quatro crianças falaram que não tinham personagem preferido nas HQs. Por isso, a atividade foi livre, com o objetivo de perceber o que a criança destacaria na sua HQ, deixando de lado neste momento a produção textual. Duas crianças não quiseram fazer a atividade proposta. Outras quatro apenas desenharam, sem construir exatamente uma história. Duas crianças fizeram suas histórias com tema livre, com início, meio e fim *O palhaço atrapalhado* (Figura 32) e *Era uma vez a borboleta machucada* (Figura 33). Na história do *palhaço atrapalhado*, a aluna utilizou balões de fala, e no último quadrinho, pode-se dizer que ela utilizou uma legenda, com sua própria fala, explicando que o palhaço ficou triste. Na história da borboleta, não há fala de nenhum personagem, mas este fato não prejudica o entendimento do leitor, que consegue compreender a história sem a necessidade da explicação da autora.

Figura 32 - “O palhaço atrapalhado”, exemplo de HQ com início, meio e fim.



Fonte: Atividade realizada por aluna do 3º ano.

Figura 33 - “Era uma vez a borboleta machucada”, outro exemplo de história com início, meio e fim.



Fonte: Atividade realizada por aluna do 3º ano.

É interessante notar que a estudante que criou a história da borboleta, respondeu em sua entrevista que não tem muito contato com HQs, apenas lê na escola. Ela também foi uma das que respondeu gostar “mais ou menos”, porém demonstrou ter facilidade em criar uma HQ com muita propriedade.

Na segunda turma, ao observar os estudantes produzirem as HQs, podia-se pensar que cada imagem era feita por vez, que o aluno não havia pensado previamente na história. Algumas produções pareciam não construir uma história em si, mas imagens sem vínculos. Porém, no dia seguinte, eles explicaram oralmente o que tinham feito. A história correspondia a uma ordem de fatos que ocorriam num dia, por exemplo. Na história de uma das crianças (Figura 34), a Turma da Mônica está brincando, depois o Cebolinha e o Cascão estão andando de skate, o Cebolinha está escutando música, a Mônica e o Franjinha estão passeando com seus animais de estimação e, por fim, eles tiram uma foto para recordarem o dia que tiveram. Na lógica da criança, há uma sequência de acontecimentos dentro de uma temporalidade que, um pouco mais bem trabalhada, chegaria a uma história facilmente compreendida pelo leitor.

Figura 34 - Produção de HQ com a Turma da Mônica por estudante.



Fonte: Atividade realizada por aluno do 3º ano.

Neste caso, o aluno pode utilizar o que ele produziu para fazer um texto escrito em outro gênero textual. Porém, para uma História em quadrinhos, faltam informações que auxiliem o leitor a compreender a história. Falta, por exemplo, um enredo, como vimos na história da borboleta machucada, criada pela outra aluna. Ela apresenta uma situação inicial, que é a borboleta voando, um momento em que nesta situação ocorre um problema, quando a borboleta se machuca, que também é o clímax da história, e um desfecho, no qual a borboleta vai ao hospital e fica curada. Nesta, da Turma da Mônica não há uma situação inicial, um conflito e um desfecho apresentados, o aluno pode até ter pensando nisso ao criá-la, porém isto não ficou explicitado na tirinha, sendo apenas explicado pela criança à pesquisadora.

Poucos alunos escreveram nas suas produções algo além do título. O único aluno que apresentou um balão de diálogo foi o aluno que tem mais contato, em sua casa, com HQs. Como pode ser observado na figura 35, ele colocou um título e, no primeiro quadro, uma situação problema, em que o personagem não quer emprestar ao outro um lápis. Porém a

história termina de uma forma bem trágica, o que provavelmente é influência das histórias que ele lê de Super-heróis<sup>26</sup>.

**Figura 35 - "Um lápis" outra produção que demonstra domínio do aluno sobre o gênero.**



Fonte: Atividade realizada por aluno do 3º ano.

A segunda turma de 3º ano apresentou mais facilidade em fazer a atividade do que a primeira, provavelmente por terem mais contato com os gibis em suas casas.

### 3.3.1.2 - As turmas de 1º ano

Após a entrevista, os estudantes realizaram a atividade proposta. E mesmo tendo visto um exemplo de HQ na mesa, eles começavam do segundo quadro, colocando no primeiro o título (Figura 36). Este fato pode ser explicado pelo fato de muitas atividades que as professoras costumam passar nesta idade terem um retângulo para a parte em que se deve escrever, principalmente quando se trata de títulos (Figura 37).

<sup>26</sup> As histórias em quadrinhos de super-heróis apresentam conteúdo de violência, inclusive muitos possuíam classificação indicativa. O aluno, em sua entrevista, falou que sua mãe lê as histórias com ele. É necessário que haja uma atenção das pessoas próximas quanto a isso. É possível também que sua história possa ter influência de seu próprio cotidiano, ou até mesmo do que ele assiste na televisão, porém na conversa ele demonstrou que a HQ que ele criou tinha influência direta dos quadrinhos que ele lia.

**Figura 36 - HQ criada por uma criança do 1º ano.**



No 1º quadro: O Cebolinha saiu com o Cascão e pegou o ursinho da Mônica. No 2º quadro: E correu. No 3º quadro: E jogou. No 4º quadro: E a Mônica pegou. No último quadro: E ela jogou no Cebolinha.

Fonte: Atividade realizada por aluno do 1º ano.

**Figura 37 - Exemplo de atividade do 1º ano que as crianças escrevem dentro de retângulos.**

**LIGADO NO POEMA**

1) COMPLETE AS FRASES DE ACORDO COM O POEMA.

A) ELIANA  RESPLANDECENTE.

B) LEANDRO É HOMEM .

C)  É O AMADO.

D) PEDRO É , PEDRA.

Fonte: Atividade elaborada pela professora regente.

### 3.3.1.3 - As turmas de 2º ano

Nas turmas de 2º ano, os estudantes apresentaram pouco ânimo para fazer a atividade, pois nesse dia, as professoras das duas turmas se uniram para passar um filme e as crianças, curiosas para assistir o filme, fizeram a atividade com pressa e sem muito capricho (Figura 38).

Figura 38 - HQ feita por aluno do 2º ano.



Fonte: Atividade realizada por aluno do 2º ano.

### 3.3.2 - Segunda atividade – Explicando tirinhas

No segundo dia de pesquisa, as crianças analisaram nove tirinhas e uma história em quadrinhos pequena. Estas foram escolhidas de acordo com os seguintes critérios; apenas imagens (Figuras 39, 40 e 41), imagem complementando o texto (Figura 42), sequência sem requadro (Figura 43), modificação da sequência da história (Figuras 44, 45 e 46) e uma história em quadrinhos simples, com imagens que ilustram a fala dos personagens (Figura 48), porém esta última acabou sendo retirada nas turmas de 1º ano. Nas turmas de 2º ano, acrescentou-se outra tirinha (Figura 47) em que apresenta uma sequência um pouco mais complicada de se entender. Nesta atividade foram trabalhados alguns dos descritores da Prova Brasil e também foram contemplados alguns direitos de aprendizagem do eixo de leitura do PNAIC, que serão abordados conforme aparecerem.

Na primeira turma do 3º ano, o trabalho foi feito com cinco crianças e, na segunda turma, com seis, ou seja, onze no total. Elas eram chamadas num cantinho ao fundo da sala, cada aluno individualmente. No 2º ano, foi feito da mesma forma, porém com apenas duas crianças da primeira turma e três da segunda turma, totalizando cinco. No 1º ano, as duas turmas estavam juntas na mesma sala no dia desta atividade, por isso foram escolhidas cinco crianças, aleatoriamente.

As três primeiras tirinhas eram simples e sem texto para que fossem facilmente compreendidas pelas crianças. Assim, as crianças puderam ler textos não-verbais, através das imagens, contemplando um dos direitos de aprendizagem propostos pelo PNAIC.

Na primeira tirinha apresentada pela pesquisadora à turma, os alunos do 3º ano explicaram bem o que aconteceu, mas tiveram dificuldade em explicar por que os personagens estavam de cabeça para baixo. Nela, duas não entenderam que, no final da história o Cebolinha e o Cascão ficaram de cabeça para baixo para enganar quem visse a foto (Figura 39). Diferente do que acontece no segundo ano e no primeiro ano, que quase todos entenderam bem o que ocorreu.

**Figura 39 - Primeira tirinha apresentada pela pesquisadora a todas as turmas.**



Fonte: Maurício de Sousa, 1999<sup>27</sup>.

Somente uma criança do 2º ano não soube explicar por que o Cebolinha e o Cascão ficaram de cabeça para baixo. No 1º ano todas entenderam.

<sup>27</sup> Disponível em: <[www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira10.htm](http://www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira10.htm)> Acesso em: 23 fev. 2013



**Figura 40 - Segunda tirinha apresentada pela pesquisadora a todas as turmas.**



Fonte: Maurício de Sousa, 2001<sup>28</sup>.

Na segunda tirinha apresentada pela pesquisadora à turma (Figura 40), a Mônica joga a boia para o Cebolinha, que está se afogando. Mas o cabelo dele espeta e fura a boia. Nesta tira foi comum os alunos do 3º ano e do 2º ano citarem alguns outros fatores que não se encontram explícitos, como por exemplo, iniciarem com “A Mônica e o Cebolinha estavam brincando quando de repente o Cebolinha caiu na água, ou “A Mônica estava passeando e viu o Cebolinha se afogando” ou terminarem a fala dizendo que “Aí a Mônica pulou na água, salvou o Cebolinha e eles foram para casa” ou darem um fim trágico como “A boia furou e o Cebolinha se afogou”. E quando não entendiam que o fio de cabelo do Cebolinha espetou a boia, procurava outra forma de explicar, como por exemplo, “a boia voou”,

Outro episódio que merece destaque é que uma das crianças do 3º ano, ao descrever a segunda tirinha, disse que o Cebolinha estava fingindo estar se afogando. Um fato que pode ser percebido nesse episódio (e em outros apresentados mais adiante), é que as crianças costumam ir além do que a tirinha realmente apresenta, deixando sua criatividade e imaginação dar asas, contrariando o discurso de que a leitura de gibis é uma leitura preguiçosa. O leitor demonstrou, além disso, conhecer bem o personagem, pois, conforme seu raciocínio, o Cebolinha estava fingindo se afogar por um motivo, que era pegar o Sansão, o coelhinho de pelúcia da Mônica.

Na terceira tirinha apresentada pela pesquisadora, os alunos não demonstraram ter muita dificuldade, são apenas dois simples quadros, mas que, para entendê-los, devem-se ter conhecimentos prévios tanto sobre a Mônica e o Cebolinha, quanto do Mágico que tira um coelho da cartola.

A cena mostra o Sansão saindo da cartola e logo após o Cebolinha e a Mônica agarrados a ele (Figura 41). Aqui também os alunos fizeram algumas inferências, mas apenas

<sup>28</sup> Disponível em: <[www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira253.htm](http://www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira253.htm)> Acesso em: 23 fev. 2013

os do 2º ano apresentaram em sua fala: “Eles estavam brigando antes”, “O Cebolinha queria puxar o coelho para dar para Mônica”, “Eles queria assustar o mágico”.

**Figura 41 - Terceira tirinha apresentada pela pesquisadora a todas as turmas.**



Fonte: Maurício de Sousa, 2001<sup>29</sup>.

Os alunos utilizaram assim, das informações contidas na tirinha e tiraram conclusões que caberiam à cena. No caso, não é possível definir a inferência realizada como correta ou incorreta, mas eles foram capazes de inferir uma informação implícita no texto, um dos descritores importantes para leitura na Prova Brasil e também um direito de aprendizagem do PNAIC, no caso, lido pela criança com autonomia.

Após a leitura e explicação por elas, de cada uma das três tirinhas, foi perguntado às duas turmas de 3º ano como elas sabiam que aquilo era uma história se não havia nenhum texto. Sabe-se que elas já entraram em contato com diversas histórias formadas apenas por imagem, mas a intenção era verificar se elas diferenciariam as histórias em quadrinhos de outros gêneros textuais, pois ali não há apenas imagens soltas, mas um formato diferenciado.

Além disso, poderia ser percebida nesse momento, qual a concepção que elas têm do que pode ser considerada ou não uma história. Essa pergunta parece ter causado confusão na cabeça das crianças e, talvez por isso, duas não quiseram responder. Foram obtidas três respostas diferentes, mas com elementos comuns, a primeira disse: “Pelo desenho ó... Aqui é o início (apontando para o primeiro quadro de uma das tirinhas) e aqui é o fim (apontando para o último quadro)”. O outro deu uma resposta simples e direta: “Pelos quadrados”. E uma delas foi mais além: “Olha, é uma história, porque tá fazendo imagens do agora, depois e depois”. Constata-se, portanto, que os elementos gráficos foram os principais identificadores do gênero tirinhas para as crianças.

<sup>29</sup> Disponível em: <[www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira243.htm](http://www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira243.htm)> Acesso em: 23 fev. 2013

A quarta tirinha proposta pela pesquisadora era mais complexa, pois a imagem apresentava um outro sentido possível para o texto, mudando o desfecho e o entendimento da história (Figura 42).

**Figura 42 - Quarta tirinha apresentada pela pesquisadora a todas as turmas.**



Fonte: Adão Iturrusgarai, 2013<sup>30</sup>.

No 3º ano, poucas crianças realmente entenderam. Na primeira turma, três crianças disseram que não tinham entendido. Outra criança coçou a cabeça e, em voz alta, disse o que lhe incomodava: “Isso é um pouquinho embolado... O livro equilibra a vida ou a mesa dele?”. Apenas uma criança explicou de forma a demonstrar que ela entendeu o efeito humorístico que a tirinha desejava passar. Na segunda turma, também só um aluno conseguiu compreender de fato. No 2º ano, a aluna que entendeu a tirinha explicou ao fim que também usava livros para equilibrar sua mesa. E mesmo não entendendo o que era “Ulysses, de James Joyce”, percebeu que o livro equilibra sua vida por equilibrar sua mesa. Para o entendimento da tira, era necessário relacionar o verbal e o não verbal<sup>31</sup>, pois apenas lendo o texto sem ver a imagem não era possível compreender a mensagem transmitida.

Aqui é importante ressaltar que esta é uma tirinha que não se encontra próxima ao contexto da criança, e que, com certeza, este é um importante fator que pode ter dificultado o entendimento da mesma. Dessa forma, podemos ver inclusive, que se faz necessário que a escola e que os professores estejam atentos quanto aos textos utilizados, para que sejam próximos do contexto dos estudantes ou que seja feita essa aproximação. É necessário que os educadores revejam suas práticas e reflitam as causas das dificuldades de seus alunos.

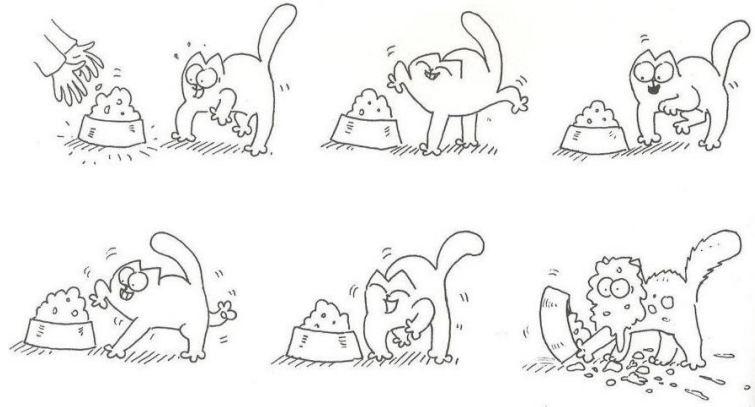
A quinta tirinha trabalhada com a turma, do Gato do Simon, apresenta uma sequência sem o requadro (Figura 43). Poderíamos achar que se trata apenas de imagens

<sup>30</sup> Disponível em: <[http://adao.blog.uol.com.br/arch2013-04-01\\_2013-04-30.html#2013\\_04-22\\_08\\_46\\_10-7399276-0](http://adao.blog.uol.com.br/arch2013-04-01_2013-04-30.html#2013_04-22_08_46_10-7399276-0)> Acesso em 13 ago. 2013.

<sup>31</sup> Direito de aprendizagem do eixo de leitura do PNAIC a ser introduzido e aprofundado no 1º ano e aprofundado e consolidado nos 2º e 3º anos.

soltas, porém ao vê-la, logo entendemos que é uma tirinha, porque há uma imagem complementando a outra num sentido temporal.

**Figura 43 - Quinta tirinha apresentada pela pesquisadora a todas as turmas.**



Fonte: Simon Tolfied, 2012<sup>32</sup>.

Essa tirinha foi entendida por todos. Eles explicaram exatamente da forma como se apresentavam as imagens. Perguntei então se aquilo era uma história em quadrinhos, pois não tinha quadros. Todos eles responderam que sim, mas apenas dois alunos do 3º ano se arriscaram em explicar o porquê. Os dois alunos falaram das gravuras, porque continha o mesmo gato, mas um deles citou o espaço entre as imagens, pois elas estavam próximas, enquanto o outro falou da sequência, que as imagens eram um pouco parecidas e que o gato fazia “uma coisa e depois outra coisa”, ou seja, tinham ações próximas e que se complementavam.

A sexta tirinha apresentada pela pesquisadora ao grupo de alunos causou um pouco de confusão. Ela foi propositadamente escolhida para que a criança pudesse analisá-la e identificar se deveria lê-la da esquerda para direita e de cima para baixo ou de outra forma (Figura 44). A bruxinha está sentada lendo seu livro, e seu gato aparece correndo de um cachorro imenso. A bruxinha então faz uma magia para proteger o seu gato, deixando o cachorro bem pequeno. Porém isso não alterou nada, pois, como mostra o último quadro, o gato continuou correndo do cachorro.

<sup>32</sup> TOLFIED, Simon. Simons Cat: As aventuras de um gato travesso e comilão. 2012, p. 12. Disponível em: <[http://lpm.com.br/livros/Imagens/simons\\_cat\\_1\\_trecho.pdf](http://lpm.com.br/livros/Imagens/simons_cat_1_trecho.pdf)> Acesso em: 12 jul. 2013.

Figura 44 - Sexta tirinha apresentada pela pesquisadora a todas as turmas.



Fonte: FURNARI, Eva. Cão e Gato. 1982.

As expressões da bruxinha e a movimentação dos animais nos quadros davam pistas para que a criança descobrisse o sentido da história. Em comparação com as outras tirinhas, os alunos passavam bem mais tempo analisando-a antes de explicar. Um deles começou da esquerda para direita: “Tinha uma bruxinha, sentada, lendo um livro. Aí apareceu um gato. Aí o livro caiu e ela viu um cachorro pequeno. Aí o gato que estava escondido atrás dela saiu e apareceu um cachorro grande... Depois o livro caiu de novo e... Peraí... Eu vou começar de novo”.

A estudante então recomeçou, mas contou da mesma forma, quando chegou novamente ao mesmo quadro, ela disse que tinha algo errado: “Acho que essa história tá errada” e devolveu a tirinha. Outra explicou a história de forma parecida com a primeira, mas contou até o fim: “A bruxinha tava sentada lendo um livro e tava feliz. Aí passou um gato correndo, depois passou um cachorro pequeno correndo, e depois um cachorro grande, correndo também. Ah, e o gato tinha passado de novo. Só que o livro dela caiu no chão. Ela pegou o livro e fez uma nuvem, só que o cachorro pequeno e o gato passaram de novo e a bruxa ficou triste”.

Várias crianças, nas seis turmas, contaram de forma parecida. Algumas destacavam os sentimentos, como “a bruxinha se sentiu culpada, porque fez algo errado” ou mesmo que, no fim, ela ficava triste porque não conseguia ler o livro.

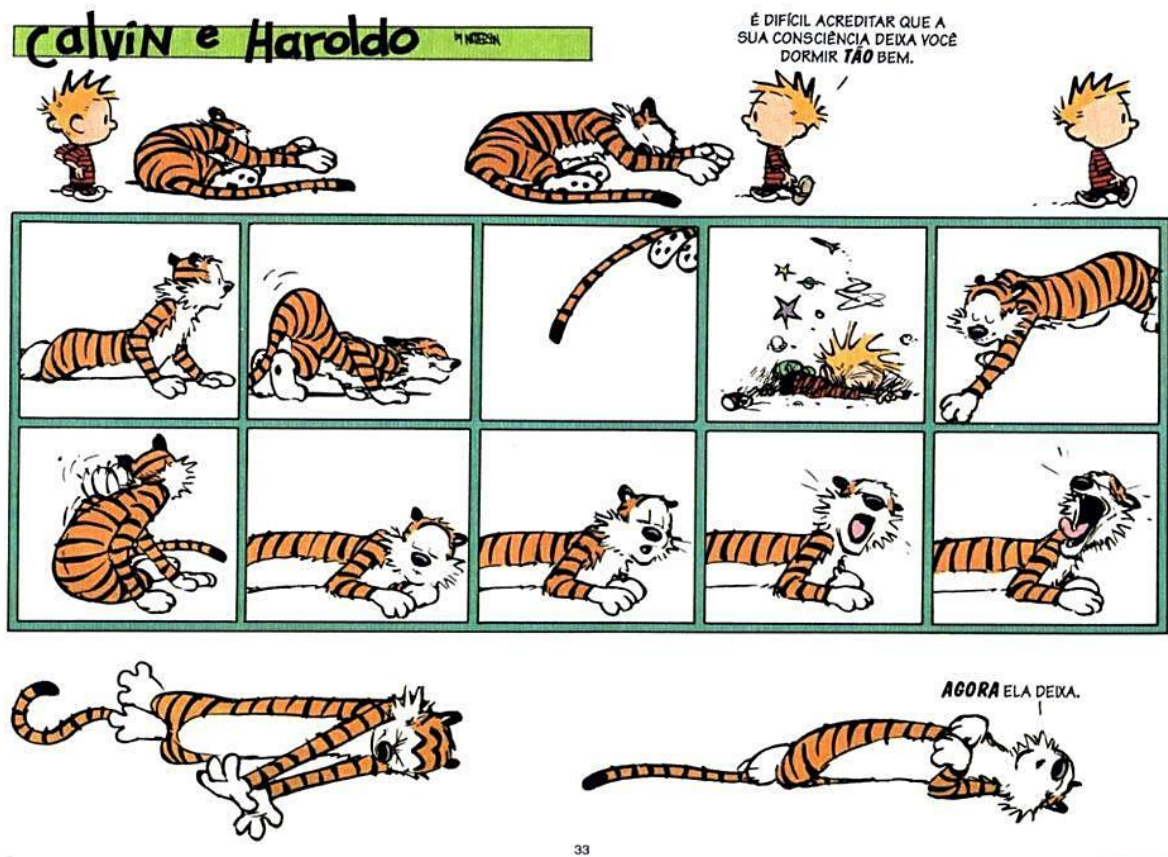
No 3º ano, das onze crianças, apenas duas explicaram na sequência correta. Mas, de qualquer forma, elas sempre tentavam explicar e criar uma forma de vínculo entre as



perguntou “Pode começar daqui?” e começou pela direita. Outra deu uma resposta inesperada. “É uma fila de idades, é... Mostra bebê, criança, pré-adolescente, adolescente e adulto”.

A oitava tirinha apresentada pela pesquisadora à turma, dos personagens Calvin e Haroldo (Figura 46), exigia um pouco mais dos alunos. Muitos deles não leram a fala do Calvin e, por isso, acabaram por não entender bem a história. Também não conseguiram compreender que o quê está dentro do quadro ocorre mais rápido do que está fora. E somente uma criança do 1º ano percebeu que o tigre “atacou” o Calvin antes de voltar a dormir.

Figura 46 - Oitava tirinha apresentada pela pesquisadora a todas as turmas.



Fonte: Bill Watterson, 1987<sup>33</sup>.

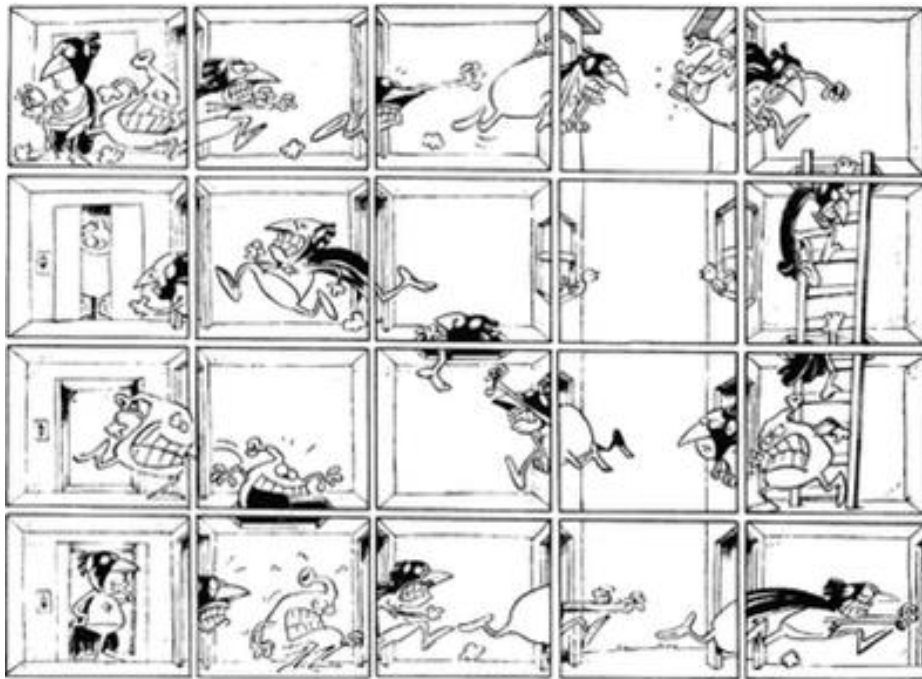
No primeiro ano, a atividade se encerrou aqui, pois mesmo que a pesquisadora lesse a história em quadrinhos, os alunos apresentavam algumas dificuldades em compreender a história. As cinco crianças, do 1º ano, mesmo que apresentassem dificuldades em alguns momentos, demonstraram muita facilidade em lidar com as tirinhas. Elas as explicavam de

<sup>33</sup> Disponível em <<http://depositocalvin.blogspot.com.br>> Acesso em: 13 ago. 2013.

maneira mais rápida e objetiva, localizavam informações explícitas e implícitas, além de quase sempre captar o humor que se apresentava em algumas.

No 2º ano, apresentou-se mais uma tirinha. Mais uma que brincava com a sequência e com os quadros (Figura 47). Uma das cinco crianças do 2º ano entendeu o que ocorria na cena. O super-herói corre atrás do vilão passando por uma escada e por um elevador. Esta foge completamente do sentido usual que vemos nas tiras. Além de seguir uma ordem diferenciada, há o desenho dos dois pássaros na janela e uma quebra de sequência novamente nos quadros finais, quando o herói desce no elevador um “andar abaixo” do vilão.

**Figura 47 - Tirinha apresentada pela pesquisadora apenas aos alunos do 2º ano.**



Fonte: O Galha, por Antonio Eder<sup>34</sup>.

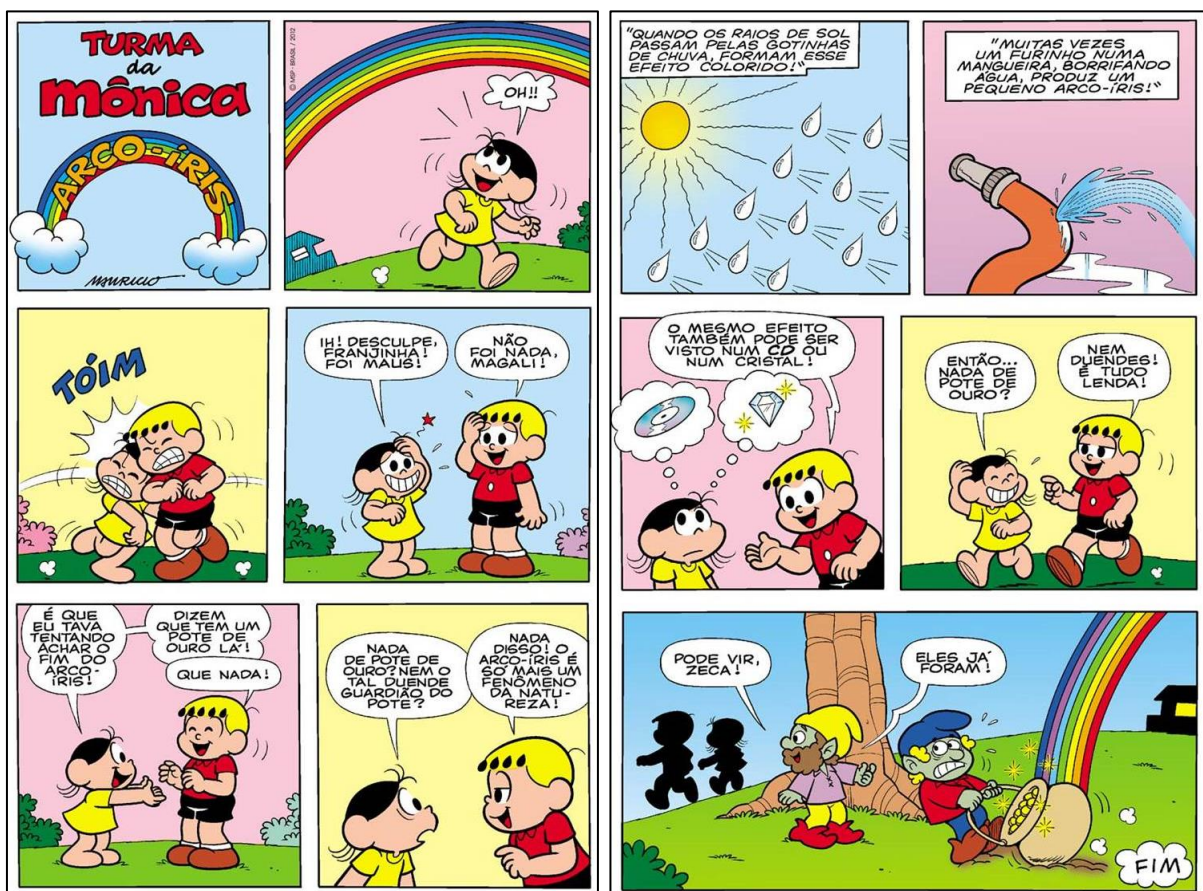
Por último, as crianças do 2º e do 3º ano tinham a opção de ler ou não uma história em quadrinhos (Figura 48). Todos eles quiseram ler. Todos eles responderam que esta foi a que eles mais gostaram. Esta é uma história em quadrinhos bem simples, explicando como é formado o arco-íris. Eles recontaram a história de maneira bem parecida, mas dando uma ênfase maior aos duendes que aparecem ao fim. Foram feitas algumas perguntas sobre a história, ao fim. Eles disseram não acreditar em duendes. Falaram que já viram um arco-íris e duas crianças já tinham “feito um” com uma mangueira e que por isso, inclusive, acreditavam não ter duendes ao final do arco-íris.

<sup>34</sup> Disponível em: <[http://ficcaohq.blogspot.com.br/2011\\_07\\_01\\_archive.html](http://ficcaohq.blogspot.com.br/2011_07_01_archive.html)> Acesso em: 12 out. 2013.



Um conteúdo que facilmente se encontra nos livros de Ciência, pode ser trabalhado de várias formas. E é trabalhado nesta história de maneira cômica e imaginativa. Há muitas possibilidades de mediação com esta HQ, mas é importante perceber que para todas as crianças chamaram a atenção os duendes, e por isso, o professor pode, a partir daí, conduzir os alunos até o conteúdo que também está explícito na própria história, no caso, a formação do fenômeno do arco-íris.

Figura 48 - História em quadrinhos apresentada pela pesquisadora a todas as turmas.



Fonte: Maurício de Sousa, 2012<sup>35</sup>.

No decorrer desta atividade também foi feita a experiência com algumas tirinhas de se esconder o final e ir mostrando cena por cena, perguntando o que está acontecendo e o que poderá acontecer, antecipando sentidos e ativando conhecimentos prévios relativos ao texto. Quando feita desta forma, elas achavam a tirinha mais engraçada, devido ao inesperado que acontecia. Dessa forma, elas também percebiam que não era

<sup>35</sup> Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos>> Acesso em 14 ago. 2013

possível entender as histórias que não tinham uma sequência comum e procuravam outras formas de lê-la.

### 3.3.3 - Terceira atividade – Outras tirinhas e capas de gibis

Esta segunda atividade foi realizada com as turmas do 2º e do 3º ano. No decorrer da pesquisa, foi percebido que poucos alunos escreviam sobre o que entendiam, mas que faziam uma descrição da tirinha, por isso, se considerou também o que foi falado por eles. No 2º ano, os textos tinham pouco mais de três linhas, por isso eles realizaram a atividade oralmente.

Ao 3º ano, foi proposto que fizessem um texto a partir das tirinhas que receberam. As tiras foram entregues aleatoriamente. Nas duas turmas, oito crianças toparam participar da atividade.

Uma das tirinhas trabalhadas foi esta da Mônica (Figura 49) que possui intertextualidade, contemplando assim inclusive um dos direitos de aprendizagem do PNAIC. Ao falar “Espelho meu... há alguém mais bonitinha do que eu?” ela se remete à história da Branca de Neve, e a história é mais bem compreendida quando se tem este conhecimento prévio deste conto.

Figura 49 - Tirinha com intertextualidade apresentada pela pesquisadora às turmas dos 2º e 3º anos.



Fonte: Maurício de Sousa, 2000<sup>36</sup>.

Duas crianças escreveram sobre esta história. Mas elas apenas descreveram o que acontecia, alterando pouco o desfecho. No 2º ano, participaram cinco crianças e, em vez de escreverem, elas foram falando o que acontecia e respondendo as perguntas da pesquisadora. Os quadros eram mostrados aos poucos e perguntava-se o que elas acham que poderia ocorrer na próxima cena. Algumas acreditaram que o espelho iria responder. “Que ela ia ficar mais bonita” “Ele vai dizer que não existe”. Duas não entenderam a história. Foi perguntado a elas se já haviam visto algo parecido em outra história, e apenas uma disse que

<sup>36</sup> Disponível em: <[www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira188.htm](http://www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira188.htm)> Acesso em: 23 fev. 2013.

sim: “Vi no filme Deu a louca na branca de neve”. Também três disseram que ela saiu brava, apesar de ser claramente perceptível que no último quadro ela está sorrindo. A dificuldade que se apresentou se resume na pergunta: O que é “consentir”? Havia algo mais para ser compreendido previamente, “Quem cala consente” é um dito popular usado com frequência na nossa língua. Nem sempre quem cala consente, mas as pessoas utilizam desta frase para aceitar o silêncio do outro. Além de saber o que significa “consentir”, de saber que o espelho dos contos de fadas da Branca de Neve deveria responder algo, há ainda um dito popular para ser compreendido. O dito ou ditado popular é algo cultural, que vai passando de pessoa para pessoa geralmente oralmente, e permanece o mesmo durante vários anos.

A segunda tira apresentada pela pesquisadora aos alunos exhibe o Cascão na história errada (Figura 50). Dever-se-ia saber previamente que são três os porquinhos e que o Cascão não gosta de água.

**Figura 50 - Tirinha com intertextualidade apresentada aos alunos dos 2º e 3º anos.**



Fonte: Maurício de Sousa, 1999<sup>37</sup>.

O aluno do 3º ano que escreveu sobre esta tira imaginou o que teria acontecido antes disso:

*“Era uma vez dois porquinhos e o cascão que estava andando pela floresta. E quando ficou a noite, eles foram dormir e o cascão que não dormiu porque ele ficou com medo do lobo mal. No outro dia lindo eles saíram para fora da casa. Eles tomaram café da manhã que era pão com muçarela e suco. O café da manhã estava cheirando tanto que atraiu o lobo mal. E o lobo mal foi lá e quando ele assoprou que a casa caiu e eles fugiram e eles correram muito e um porquinho percebeu que o Cascão não era dela. Então ele falou você tem certeza de que não está na história errada.”*

Na sua produção textual ele demonstra conhecer bem a história dos três porquinhos, no trecho “e o lobo mal foi lá e quando ele assoprou que a casa caiu e eles

<sup>37</sup> Disponível em: <[www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira36.htm](http://www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira36.htm)> Acesso em: 23 fev. 2013

fugiram e eles correram muito” isto fica evidente. Mas faltou a reflexão sobre o Cascão estar na história, no dia seguinte a pesquisador perguntou qual seria o motivo do Cascão estar na história, e o aluno respondeu que era devido ao Cascão ser “sujinho”. Aqui, além de serem contemplados os direitos do PNAIC quanto a inferência e intertextualidade, também foi trabalhado os descritores da Prova Brasil referentes a identificação do tema e a inferência de uma informação implícita no texto.

No 2º ano, ao ser perguntado o porquê de o Cascão estar ali, duas das cinco crianças explicaram que era por ele não gostar de tomar banho, sendo assim, um porquinho.

Na terceira tirinha trabalhada aqui, a Magali pede para sua mãe que leia um livro de receitas, em vez de algum conto que é o que as mães geralmente leem para seus filhos antes de dormir (Figura 51). Além disso, a tirinha mostra a frustração da mãe com a decisão da filha.

**Figura 51 - Tirinha apresentada aos alunos dos 2º e 3º anos para verificar seus conhecimentos prévios.**



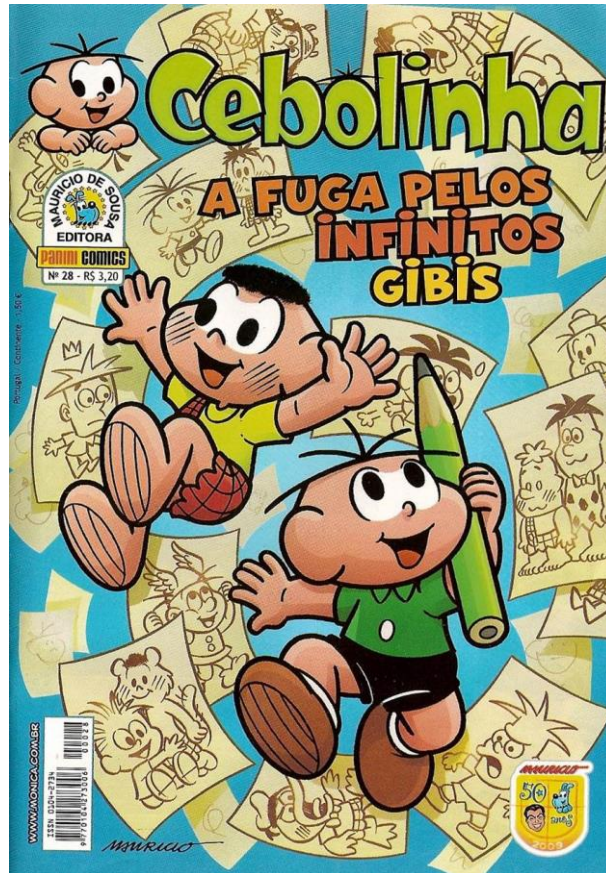
Fonte: Maurício de Sousa, 1999<sup>38</sup>.

O aluno do 3º ano que escreveu sobre a tira se perdeu no início de sua produção textual e acabou contando sobre outra história. No 2º ano, todos os alunos entenderam bem e souberam explicar por que a Magali não queria o livro de Contos, e sim o de receitas, por ser comilona, gostar de comer e estar sempre com fome.

Os estudantes participantes da pesquisa também escreveram sobre capas de gibis. Uma delas foi a capa apresentada à seguir (Figura 52).

<sup>38</sup> Disponível em: <[www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira56.htm](http://www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira56.htm)> Acesso em: 23 fev. 2013.

Figura 52 - Capa: "A fuga pelos infinitos gibis" para trabalhar inferência e intertextualidade.



Fonte: Maurício de Sousa, Revista Cebolinha #28. De direito da Editora Panini Brasil Ltda<sup>39</sup>.

Esta capa apresenta o Cebolinha com um lápis na mão e o Cascão em meio a diversos desenhos em que eles são apresentados nos estilos de outros quadrinhos e também, no formato mais antigo em que eram desenhados. As crianças então explicavam que era uma história em que o Cascão e o Cebolinha iriam criar seus próprios gibis. Não houve diferenças significativas nas respostas dos alunos dos três anos em relação a esta capa. A maioria também conhecia as outras histórias e os outros personagens apresentados na capa. Diziam “É o Cebolinha e o Cascão no formato dos Simpsons, e dos Flintstones<sup>40</sup>”. Observa-se que os estudantes perceberam a intertextualidade, mas só falaram sobre isso quando perguntado pela pesquisadora. Verifica-se, portanto, que a mediação foi imprescindível para a compreensão leitora.

<sup>39</sup> Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/136347-Cebolinha-A-fuga-pelos-infinitos-gibis>> Acesso em: 24 mar. 2013

<sup>40</sup> Os Simpsons e Os Flintstones são desenhos animados norte-americanos, o primeiro criado por Matt Groening, e o segundo pela empresa Hanna-Barbera.

Figura 53 - Capa: "Uma nuvem só pra mim" também para trabalhar inferência e intertextualidade.



Fonte: Maurício de Sousa, 2013<sup>41</sup>.

Um aluno do 3º ano escreveu sobre esta capa. Ele conta na sua história que a nuvem se apaixonou pelo Cebolinha:

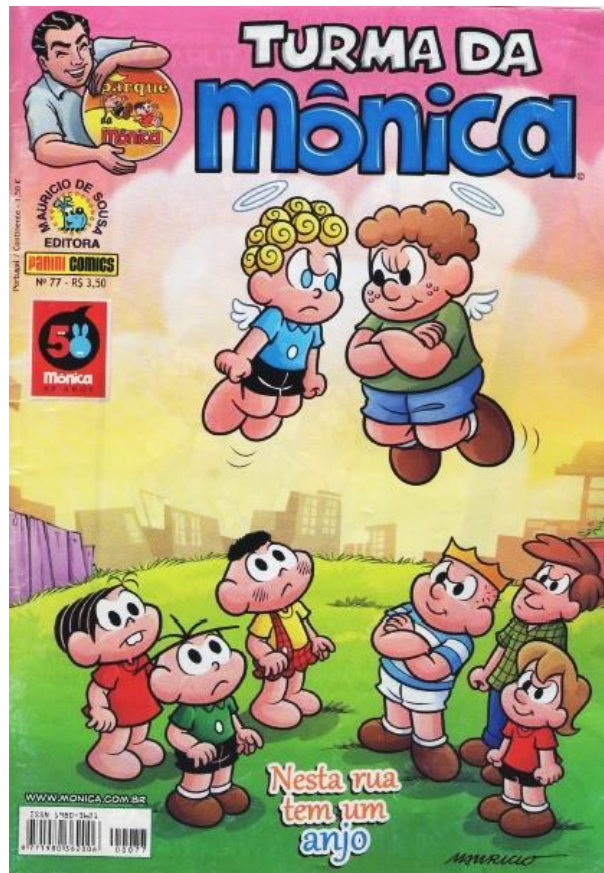
*“Era uma vez um menino chamado Cebolinha. Um dia apareceu uma nuvem e ela se apaixonou por ele. E a nuvem correu atrás do Cebolinha. Quando o Cebolinha viu a nuvem indo atrás dele ele correu, mas a nuvem o pegou e a nuvem só jogava água nele e ele ficou triste. Quando o Cascão viu ele riu tanto que ele quase desmaia, mas quando o Xaveco apareceu ele não tinha rido mais a nuvem se apaixonou mais para o Cascão e ele correu atrás do Cascão e o Cebolinha ficou feliz”.*

Assim, ele contou uma história que poderia estar por trás desta capa, e considerou os detalhes, principalmente as expressões dos personagens. Já no 2º ano, nenhum dos alunos se arriscou a dizer que mensagem esta capa poderia passar.

A terceira capa que os alunos analisaram foi a seguinte (Figura 54):

<sup>41</sup> Capa da revista em quadrinhos Cebolinha nº 77 “Uma nuvem só pra mim”.

Figura 54 - Capa: "Nesta rua tem um anjo" também para trabalhar inferência e intertextualidade.



Fonte: Maurício de Sousa, 2013<sup>42</sup>.

Esta capa foi interpretada sem dificuldades pelas crianças. Em todos os anos, elas citaram um anjo bom e um anjo mau, que provavelmente iriam brigar. Metade dos alunos, considerando-se todos os anos de ensino participantes desta pesquisa, disseram que o anjo mau se achava melhor que todo mundo, por isso eles iriam brigar. No 2º ano, todos também falaram da turma, que a Turma da Mônica era do bem e que a outra turma era do mau e que “se achavam os valentões”. Como em outros momentos, elas valorizaram bastante a fisionomia do personagem e sempre relacionava ao sentimento (triste, feliz, aborrecido, assustado, entre outros), isso pode ter sido um elemento facilitador na compreensão da história, que realmente seguiria este sentido dito por elas. Observa-se, portanto, que os alunos foram capazes de relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos. Direito de aprendizagem proposto pelo PNAIC imprescindível para o desenvolvimento da competência leitora.

<sup>42</sup> Capa da revista em quadrinhos Turma da Mônica nº 77 “Nesta rua tem um anjo”.

### 3.3.4 - Quarta Atividade – Leitura de gibis completos

Em todos os anos, os alunos leram os gibis entregues pela pesquisadora, em alguns momentos os alunos escolhiam a história em quadrinhos que queriam ler, em outros a pesquisadora pedia para que eles lessem determinada história. A leitura era feita predominantemente em voz alta, no 3º ano, era claramente perceptível a entonação da voz para expressar bem o que o personagem estava dizendo, inclusive quando havia a presença de onomatopeias.

Uma das histórias cuja leitura a pesquisadora propôs foi *Aquela vontade doida* (Figura 55), história em que o personagem Anjinho está com vontade de ir ao banheiro, mas encontra dificuldades para ter privacidade. Nessa história, foi interessante observar que eles voltavam alguns quadros – quando percebiam que o anjinho estava com vontade de ir ao banheiro – para poder dizer esta informação. Mas poucos alunos se atentaram a isto. No 3º ano, os alunos que perceberam foram apenas aqueles que falaram ter mais contato com as HQs.

Figura 55 - História em quadrinhos lida por alunos do 3º ano.



Fonte: Maurício de Sousa, 2013<sup>43</sup>.

<sup>43</sup> História em quadrinhos “Aquela vontade doida...” da revista Turma da Mônica nº 77 “Nesta rua tem um anjo”, p. 37.



Podemos considerar também que há um elemento na HQ que eles ainda desconheciam. O sinal<sup>44</sup> que aparece no segundo quadro demonstrando que o personagem está com vontade de ir ao banheiro (figura 56), ainda não foi reconhecido por eles, porém alguns, a partir da terceira cena, percebiam o que estava acontecendo na história, pois ele demonstrava também com as mãos que estava “apertado” e olhava para os lados parecendo procurar um banheiro, outros percebiam mais a diante, quando aparecia uma nuvem em formato de banheiro.

**Figura 56 - Elemento que as crianças não conheciam, que indicava que o personagem queria ir ao banheiro.**

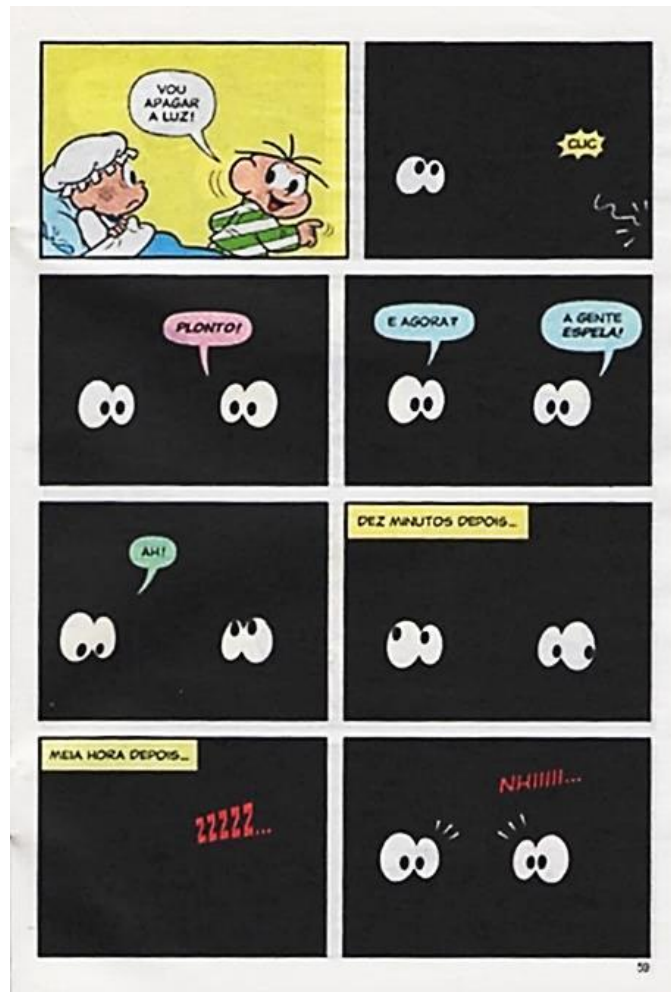


Com esta cena, também foi possível perceber que o entendimento de elementos desse tipo são apreendidos a partir da repetição, quanto mais vezes eles vissem este sinal em histórias e compreendessem por meio de outras pistas que o personagem gostaria de utilizar o banheiro, eles compreenderiam o que o desenho significava.

Da mesma forma acontece com as onomatopeias. O “Cabrum” como onomatopeia de chuva era a mais conhecida, seguida de “clic”, que para eles era o som de uma câmera. Porém uma das histórias (Figura 57, na próxima página) tinha “clic” como o som do interruptor de luz, quando se liga ou desliga. Isso causou muita confusão, pois não havia sentido uma câmera fotográfica na história. Dessa forma, nos 1º e 2º anos, por mais que eles entendessem o que estavam acontecendo, explicando que o Cebolinha iria apagar a luz, eles acrescentavam que alguém havia tirado uma foto.

<sup>44</sup> Este sinal comumente aparece nas histórias da Turma da Mônica, porém a pesquisadora desconhece a utilização deste em outros gibis.

Figura 57 - Outra história lida pelos alunos dos 1º, 2º e 3º anos.



Fonte: Maurício de Sousa, 2013<sup>45</sup>.

Parece que com os símbolos ocorre da mesma forma. O símbolo de dinheiro apresentado na história da figura 58 não causou nenhuma dificuldade para os alunos. Era mais fácil do que entender no último quadro que o dinheiro “voa”. A história tinha duas páginas e não apresentava nada escrito, assim, foi apresentada para os três anos. Mesmo entendendo os símbolos e o que ocorria, não conseguiam sintetizar a ideia principal da história. Zé Munheca, que é o personagem principal, vai à massagista por estar um pouco corcunda e com as costas doendo. Porém não foi uma solução muito eficaz, devido ao fato de que o preço era tão alto que o fez ficar novamente deprimido, corcunda e com dor nas costas. Os alunos contavam de quadro em quadro o que acontecia, mas ao final não sabia explicar a ideia que a história passava.

<sup>45</sup> História em quadrinhos “É o fim da picada” da revista Cebolinha nº 77 “Uma nuvem só pra mim”, p. 53.

Figura 58 - Outra HQ lida por todos os alunos que participaram da pesquisa.



Fonte: Maurício de Sousa, 2013<sup>46</sup>.

Refletindo-se sobre a competência sociocultural, podemos supor que tal situação não faça parte diretamente da realidade dos alunos. Talvez, eles ainda não lidam com dinheiro e ainda não vivenciaram a situação de se sentirem mal ao terem que pagar algo acima do valor imaginado. Como tal situação não é significativa para os alunos, eles não interpretaram essa situação sociocultural.

<sup>46</sup> História em quadrinhos “Massagem” da revista Turma da Mônica nº 77 “Nesta rua tem um anjo”, p. 47.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta monografia apresentou a pesquisa realizada durante o ano de 2013 sobre a relação entre histórias em quadrinhos e competência sociocultural, no letramento de crianças do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Para tanto, foram visitadas oito turmas, sendo que, em sete foram obtidos resultados relevantes para esta pesquisa, pois em uma delas não foi possível coletar os dados necessários. Sendo assim, no total foram observadas atividades e respostas de aproximadamente 80 crianças. Foi desenvolvido o trabalho com uma seleção de doze tirinhas, dez histórias em quadrinhos e dois gibis.

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar e analisar o papel das histórias em quadrinhos no desenvolvimento da competência comunicativa sociocultural dos alunos de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. A partir das análises realizadas, confirmou-se a asserção geral de que a prática de leitura das histórias em quadrinhos amplia a competência sociocultural. Constatou-se que os recursos que os alunos apreendem na leitura de HQs os auxiliam na leitura de outros textos, devido à necessidade de perceber que há uma determinada ordem e um significado próprios na linguagem, como nas onomatopeias, que inclusive são socialmente culturais. Nas HQs, o aluno precisa entender não só a própria linguagem dos quadrinhos, mas a própria cultura, costumes, precisa necessariamente de uma “bagagem” anteriormente adquirida ou construída com a mediação do professor, para poder compreender o texto na sua totalidade, lendo-o de maneira crítica e reflexiva.

No decorrer da pesquisa, percebe-se também que é necessário interpretar várias vezes em histórias diferentes determinados símbolos, formatos de balões, onomatopeias, para compreender melhor a história. Porém, não se desconsidera que o próprio aluno recria as histórias de acordo com suas vivências. Isso muito se relaciona com a competência sociocultural. Pois a partir daí entendemos que a leitura não depende só de decodificar os signos ou de apenas compreender o texto. Mas de saber como e quando utilizar as habilidades adquiridas através dessa leitura.

Em relação ao primeiro objetivo específico proposto, a realização da pesquisa possibilitou identificar como a prática de leitura das histórias em quadrinhos se relaciona com a competência sociocultural e confirmar a primeira subasserção, uma vez que constatou-se que as HQs se relacionam com a competência sociocultural quando se utilizam elementos que devem ser previamente conhecidos pelo leitor ou quando contribui para com elementos que

são socialmente culturais. Como quando na atividade de leitura de tirinhas, a Mônica utiliza o ditado popular “Quem cala consente”, dificultando o entendimento do aluno que não conhecia esse termo, ou em qualquer outro momento em que o conhecimento prévio das características do personagem ou de elementos próprios da HQ facilitou, para o aluno, o entendimento do texto.

O segundo objetivo específico tinha como proposta analisar os benefícios da HQ para leitura e escrita, sendo que, em sua respectiva asserção a pesquisadora além de confirmar o fato, ainda acrescenta que as HQs aproximam a criança do mundo letrado. A asserção foi assim confirmada pela pesquisa. Em alguns momentos, foram observados esses benefícios. Nos 1<sup>os</sup> anos principalmente, em que poucas crianças conheciam o gênero proposto a ser trabalhado, logo poderia ser visto uma identificação da criança com o que ela lia. Os alunos dessa faixa etária demonstraram o mesmo entusiasmo dos alunos do 3<sup>o</sup> e do 2<sup>o</sup> anos, que conheciam HQs. Todos os alunos quiseram ler mais do que era proposto, mesmo que se apresentassem tirinhas cada vez mais difíceis, com mais palavras ou maiores, eles não se importavam em ler. Já o escrever se mostrava essencial quando, por algum motivo, eles não conseguiam expressar em desenho o que eles realmente queriam dizer dentro da história em quadrinhos. Faziam o uso de legendas, colocavam títulos e perguntavam como escrever, tudo para que sua história pudesse ser mais facilmente entendida pelo leitor. Mesmo as HQs não necessitando necessariamente da escrita.

No terceiro objetivo específico foi proposto investigar se, no contato das crianças com as HQs, há uma relação de afetividade que contribui para o gosto pela leitura de gibis, tendo como asserção respectiva que nesse contato há sim uma relação de afetividade. Isso foi parcialmente confirmado, conforme se apresenta inclusive no segundo objetivo específico, pode-se perceber que elas demonstravam gostar de fazer aquelas atividades, mas algumas falas das entrevistas demonstram que nem todas gostam e sentem vontade de ler gibis em momentos externos à sala de aula. Quanto a afetividade também, os alunos que gostavam de ler gibis falaram na entrevista e em outros momentos sobre os pais que lhes davam quadrinhos para ler, amigos que lhes emprestavam, entre outros, e podia-se perceber que isso era relevante e significativo para criança, ser algo que alguém próximo lhe deu ou emprestou.

Infelizmente, pouco trabalhou para se chegar a uma conclusão significativa referente ao quarto objetivo específico; identificar como as HQs podem contribuir para o ensino-aprendizagem de outros componentes curriculares, além do português. Mas há, numa

das atividades de análise oral, uma HQ que tratava de conceitos do componente curricular de ciências, apresentando a formação de um arco-íris. E se apresentando com um bom recurso inicial para o professor.

O quinto objetivo específico tratava-se dos descritores de leitura da Prova Brasil, como asserção tínhamos que: Todos os descritores de leitura da Prova Brasil são desenvolvidos pelos alunos a partir da leitura de HQs. Esta foi parcialmente confirmada. Os primeiros descritores realmente podem ser desenvolvidos também pela leitura de HQs como, localizar informações explícitas em um texto, inferir o sentido de uma palavra ou expressão, inferir uma informação implícita em um texto, identificar o tema de um texto, como pode ser observado principalmente na leitura de tirinhas e gibis. Mas, um dos descritores: distinguir um fato da opinião relativa a esse fato em nenhum momento apareceu na pesquisa.

Além dos descritores da Prova Brasil, foram garantidos alguns direitos de aprendizagem do PNAIC, referentes ao eixo de leitura. Como, ler textos não verbais, em diferentes suportes; ler tirinhas com autonomia; compreender textos lidos por outras pessoas, no caso, do gênero trabalhado; antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças; reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças; ler em voz alta e com fluência, em diferentes situações; apreender assuntos ou temas tratados nesse gênero; interpretar frases e expressões; localizar informações explícitas; estabelecer relação de intertextualidade entre textos; realizar inferências; interpretar frases e expressões em textos do gênero aqui trabalhado e relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos.

O sexto objetivo específico propunha-se analisar quais características das HQs o aluno já apreende e quais ele demonstra dificuldade em compreender, tendo como asserção que aluno domina as imagens e textos que as HQs apresentam, mas tem dificuldades com sequências e símbolos. Asserção que foi parcialmente confirmada, pois os alunos apresentaram, de maneira geral, certa facilidade com símbolos e com imagens, mas dificuldades com o texto e com as sequências. Eles entendiam e conheciam muitas onomatopeias, por exemplo, mas no momento em que se apresentava uma sequência fora das que são comumente utilizadas, os estudantes apresentavam dificuldade ou não a identificavam.

Por fim, deve-se ressaltar que há muito que se trabalhar dentro do amplo mundo das HQs. Que havia ainda muitas considerações a serem feitas e muitos tópicos a

serem destrinchados. No decorrer da pesquisa, encontraram-se muitas outras HQs e tirinhas que poderiam ser utilizadas e foram vistos muitos outros fatores interessantes que, se trabalhados, poderiam influenciar de maneiras diferentes, porém esta monografia tinha como intuito ser um minucioso estudo desse tema particular que se refere as HQs dentro do contexto de competência sociocultural. Espera-se que este Trabalho de Conclusão de Curso possa vir a esclarecer dúvidas, quebrar preconceitos e inspirar mais pessoas a se debruçar nos estudos e no uso deste gênero tão complexo.

### **PARTE III**

#### **PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS**

Quando passei na UnB ainda estava realmente confusa quanto ao que eu queria fazer dali para frente, mas o curso de pedagogia me cativou e aos poucos fui me apaixonando cada vez mais pela profissão de professor. E agora, ao concluir pretendo estudar ainda mais e me aprofundar em áreas referentes à educação.

No decorrer dessa graduação descobri que gostava de estudar temas que anteriormente eu acreditava que não iriam me agradar. Por isso, penso em fazer uma pós-graduação, relacionando a educação às áreas que gosto, como letramento, gestão, artes ou até mesmo mídias e tecnologias. E mais para frente talvez, fazer outros cursos, como Artes, Desenho Industrial, Letras e Filosofia.

Hoje penso em passar no concurso da Secretaria de Educação do Distrito Federal, pretendo ser educadora de crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental, quero um dia ser professora da rede pública. Mais adiante provavelmente buscarei trabalhar em outros cargos dentro da escola, e talvez, fazer outros concursos para trabalhar como pedagoga também em outros âmbitos.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Virgílio Pereira de. **Conhecendo as regras do jogo: a competência comunicativa e os manuais didáticos de ensino de inglês como língua estrangeira.** Tese (Doutorado em linguística). Brasília: Universidade de Brasília - UnB, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 25 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. **Prova Brasil.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: MEC/INEP, 2011. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/downloads/livretos/livreto\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/downloads/livretos/livreto_2011.pdf)> Acesso em: 10 nov. 2013.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DIAS, Cláudia Augusto. **Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas.** 2000. Disponível em: <[periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/download/330/252](http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/download/330/252)> Acesso em: 20 nov. 2013.

DIAS, Paula Maria Cobucci Ribeiro. **Contribuições da sociolinguística educacional para materiais de formação continuada de professores de língua portuguesa.** Tese (Doutorado em linguística). Brasília: Universidade de Brasília - UnB, 2011.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial.** Tradução de Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

IANNONE, Leila Rentroia; IANNONE, Roberto Antonio. **O mundo das histórias em quadrinhos**. São Paulo: Moderna, 1998. 87 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A. DIONÍSIO, A. P. MACHADO, A. R. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.p. 19 - 36.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: BEZERRA, M. A. DIONÍSIO, A. P. MACHADO, A. R. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 194 - 207.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

VERGUEIRO, Waldomiro. (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

VERGUEIRO, Waldomiro, RAMOS, Paulo. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. *in*: \_\_\_\_\_. (orgs.). **Quadrinhos na Educação: da Rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 9 – 42.