

## PROCESSOS DE COMPREENSÃO DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS EM UM PROTOCOLO DE LEITURA: UMA ANÁLISE TRANSVERSAL DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA

*Rosângela Veiga Júlio Ferreira\**, *Ariane Rodrigues Gomes Leite Godoy\*\**,  
*Patrícia Aparecida Pogianelo Mendes\*\*\**, *Andreia Cristina Teixeira Tocantins\*\*\*\**

### RESUMO

O objetivo deste texto é apresentar os resultados de uma pesquisa transversal que analisa estratégias de leitura mobilizadas por estudantes do 1.º ao 5.º ano, a partir de tarefas que envolvem a leitura de unidades menores que o texto e de textos de diferentes gêneros, dentre eles a história em quadrinhos (HQ), que é o foco deste trabalho. A complexidade que envolve o ato de ler e a responsabilidade social da escola como instância formadora de leitores são alguns dos pontos considerados nesta análise, que busca compreender, por meio de tarefas específicas, o percurso cognitivo das crianças diante de situações nas quais precisam refletir sobre o gênero em questão. Atentos às contribuições advindas dessa reflexão, trazemos aspectos teóricos e metodológicos que sustentaram a elaboração e a aplicação do protocolo de leitura, analisando as respostas com base em uma perspectiva interacionista de linguagem. Pensar na relação entre conhecimento extralinguístico e metalinguístico oportunizou reflexões sobre como as crianças entendem o gênero HQ como leitura realizada em momentos de ludicidade junto a colegas e em situações escolarizadas. Trata-se de diferentes apropriações consideradas neste texto como formas de lidar socialmente com o gênero, constituindo o que chamamos de conhecimento social. Como se refere a um gênero cuja leitura de implícitos enriquece a formação do leitor, defende-se que a escola oportunize situações nas quais as crianças possam refletir sobre o processo cognitivo implicado na interpretação desse gênero e acerca da leitura por fruição.

**Palavras-chave:** História em quadrinhos. Análise transversal. Estratégias de leitura.

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT-DE) – Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. E-mail: rosangelaveiga.ferreira@ufjf.edu.br

\*\* Especialista em Educação no Ensino Fundamental. Professora Efetiva na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. E-mail: ariane-csc@hotmail.com

\*\*\* Pós-graduanda em Linguagem. Fonoaudióloga. Pesquisadora voluntária do estudo que originou este trabalho. E-mail: patypogy@ig.com.br

\*\*\*\* Pós-graduanda em Educação no Ensino Fundamental pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Bolsista de Iniciação Científica (BIC) – Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. E-mail: andreiatocantins@hotmail.com

## UNDERSTANDING STORY IN COMICS THROUGH A READING PROTOCOL: A TRANSVERSAL ANALYSIS OF READING STRATEGIES

### ABSTRACT

*The aim of this paper is to present the results of a transversal survey that analyzes reading strategies mobilized among students from 1st to 5th grade of Elementary School, from tasks that involve reading of units smaller than the text and texts of different genres, including Comics, which is the focus of this work. The complexity involved in the act of reading and the social responsibility of the school as a training instance of readers are some of the points considered in this analysis, which seeks to understand, through specific tasks, the cognitive path of children before situations in which they need to reflect on the genre in use. Aware of the contributions from this reflection, we bring theoretical and methodological aspects that supported the development and implementation of the reading protocol, analyzing the answers based on an interactionist perspective of language. To think about the relation between extralinguistic knowledge and metalinguistic knowledge provided an opportunity to reflect on how children understand the genre Story in Comics as a reading which is done in moments of playfulness with colleagues and schooling situations. They are different appropriations we consider as forms of dealing with genre socially, and we call social knowledge. As it refers to a genre whose reading of the implicit aspects enriches the reader education, we argue that school offers situations in which children can reflect on the cognitive process involved in the interpretation of that genre, as well as on the reading enjoyment.*

**Keywords:** *Story in comics. Transversal analysis. Reading strategies.*

## PROCESOS DE ENTENDIMIENTO DE TEBEOS EN UN PROTOCOLO DE LECTURA: UN ANÁLISIS TRANSVERSAL DE LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA

### RESUMEN

*El objetivo de este trabajo es presentar los resultados de una investigación transversal que examina las estrategias de lectura movilizadas entre los estudiantes de 1.º a 5.º año de primaria, por intermedio de tareas orientadas para la lectura de unidades más pequeñas que el texto y los textos de diferentes géneros, incluso las historietas, que son el foco este trabajo. La complejidad implicada en el acto de la lectura y la responsabilidad social de la escuela en la formación del lector son algunos de los puntos considerados en estos análisis para entender, por intermedio de tareas específicas, el camino cognitivo de los niños en situaciones en que es necesario hacer una reflexión sobre el género en cuestión. Atentos a las contribuciones de esta tarea, aportamos aspectos teóricos y metodológicos que reforzaron el desarrollo y la implementación del protocolo de lectura, el análisis de las respuestas basadas en una perspectiva interaccionista del lenguaje. Pensar en la relación entre el conocimiento extralingüístico y metalingüístico, nos permitió alguna reflexión*

*sobre cómo entender el género historietas como lectura realizada en momentos de recreación con los colegas y situaciones de aprendizaje. Los diferentes tipos de aprendizaje considerados en este texto como formas de lidiar con el género, constituyen lo que llamamos conocimiento social. Como se refiere a un género cuya lectura de lo implícito enriquece la formación del lector, se argumenta que la escuela podría crear oportunidades de situaciones en las que los niños podrían reflexionar sobre el proceso cognitivo implicado en la interpretación de este género y, a la vez, la lectura por disfrute.*

**Palabras clave:** *Historietas. Investigación transversal. Estrategias de lectura.*

## 1 INTRODUÇÃO

Ler é um ato complexo. Trata-se de uma atividade linguística que requer trabalho e implica o estabelecimento de sentidos a partir da interação do leitor com textos. As questões relacionadas à compreensão da leitura desafiam pesquisadores a pensar em como os sujeitos leitores apropriam-se de estratégias de leitura desde os anos iniciais do ensino fundamental. Mais do que aquilo que leem, o foco deste texto é pensar em como leem e o que compreendem do que leem, estando os pesquisadores atentos aos percursos cognitivos que os estudantes estabelecem diante dos desafios de leitura.

O objetivo deste trabalho é discutir, a partir de uma experiência-piloto de aplicação de protocolos de observação de estratégias de leitura, os sentidos atribuídos pelos estudantes a uma história em quadrinhos (HQ) predominantemente não verbal. Os protocolos em questão são parte da pesquisa “Análise transversal de estratégias de leitura mobilizadas por estudantes do 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental”, financiada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). Tal investigação teve como intuito identificar estratégias de leitura mobilizadas a partir da aplicação de protocolos de leitura.

O protocolo destinado aos estudantes do 1.º e 2.º anos foi composto de 72 tarefas, sendo dez palavras e três frases com níveis de complexidade distintos e textos de gêneros variados: lista de material, convite, poesia e história em quadrinhos (HQ). O protocolo designado aos estudantes do 4.º e 5.º anos, além das mesmas palavras e frases, contou ainda com os gêneros poesia, HQ, fábula, texto escolar e diário, totalizando 83 tarefas. O proposto para os estudantes do 3.º ano apresentou uma característica diferenciada: além de apresentar as mesmas tarefas sobre leitura de palavras e de frases, congregou gêneros textuais dos dois outros protocolos. A nosso ver, essa escolha decorre do fato de se tratar de uma etapa de escolarização que traz informações relevantes sobre o processo de alfabetização, considerado pelos documentos oficiais etapa na qual as crianças precisam estar alfabetizadas (BRASIL, 2014). A escolha das atividades para esse último protocolo reuniu os textos dos gêneros convite, poesia, HQ, fábula e texto escolar, perfazendo um total de 82 tarefas.

As tarefas de ler palavras e frases, assim como os gêneros poesia e HQ são aquelas que aparecem em todos os instrumentos, constituindo-se em um dos eixos

do estudo transversal. No caso deste trabalho, a escolha é por analisar as estratégias relacionadas à história em quadrinhos.

A investigação que sustenta as análises aqui apresentadas articula-se à linha de pesquisa do CAEd denominada “modelos, instrumentos e medidas educacionais” e nasce de um interesse de especialistas que atuam nessa linha de pesquisa voltada para o aprimoramento de instrumentos de avaliação da alfabetização em diversos estados do Brasil<sup>5</sup>. Essa investigação se encontra na segunda fase de desenvolvimento. A primeira, intitulada “Perfis de leitores de estudantes do 3.º ano do ensino fundamental: relações entre habilidades e estratégias de leitura”, foi financiada pelas mesmas instituições de fomento e teve por objetivo realizar, de forma simultânea, um estudo sobre os dados do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), os obtidos na aplicação de itens de leitura com base na matriz PROALFA e aqueles que compuseram um protocolo de leitura aplicado a crianças do 3.º ano do ensino fundamental<sup>6</sup>.

Tanto na primeira pesquisa como na que está sendo desenvolvida, o procedimento foi a apresentação das tarefas aos estudantes, individualmente, por dois aplicadores. Um deles deveria mediar o processo, e o outro, registrar no protocolo as observações, tanto pela marcação de alternativas previamente pensadas pelos pesquisadores/aplicadores quanto por anotações livres realizadas antes, durante e após a execução das atividades propostas.

A aplicação-piloto dos protocolos de leitura da segunda pesquisa foi realizada na Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis, localizada na cidade de Juiz de Fora, na Zona da Mata mineira, com o intuito de validá-los e aprimorá-los. Além desse objetivo, a pesquisa pretendeu também dar uma devolutiva dos dados analisados nesses protocolos, com vistas a contribuir com a formação continuada de professores do referido estabelecimento de ensino.

Com a intenção de trazer elementos teóricos que sustentem as análises das respostas das crianças de diferentes anos sobre o processo de compreensão de textos predominantemente não verbais, trazemos, num primeiro momento, aspectos teóricos que envolvem não só as especificidades do gênero em questão, como os processos inferenciais que movem o entendimento das estratégias de leitura. Na sequência, apresentamos detalhamentos do protocolo, atentos, especificamente, aos elementos que subsidiam a identificação das estratégias de leitura mobilizadas pelas respostas das crianças do 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental às questões elencadas para avaliar os esquemas cognitivos movidos durante a leitura da HQ.

<sup>5</sup> Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE Alfa (Ceará), Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco – SAEPE (Pernambuco), Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar – SEAPE (Acre), Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas – SADEAM (Amazonas), Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás – SAEGO (Goiás), Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA (Minas Gerais, em parceria com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE), Sistema de Avaliação da Educação Fundamental das Escolas da Prefeitura de Belo Horizonte – AVALIA BH (Belo Horizonte), Sistema de Avaliação Baiano da Educação – AVALIE BA (Bahia), Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia – SAERO (Rondônia), Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – PAEBES (Espírito Santo), ALFABETIZA Rio (Rio de Janeiro). Informamos que alguns desses estados incluíram, nas avaliações dessa etapa de escolarização, a escrita, constituindo assim modalidade de avaliação rica em informações sobre a fase inicial da alfabetização.

<sup>6</sup> Sobre os dados analisados no protocolo que compôs a primeira pesquisa, ver Ferreira e Pinho (2012).

## 2 O PROCESSO DE COMPREENSÃO DA LEITURA: AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

A leitura, a alfabetização e o letramento estão, inevitavelmente, ligados entre si. A alfabetização está fortemente relacionada com a instrução formal; porém, não é um fim em si mesma, é um processo. Tfouni (2006, p. 15) enfatiza que “[...] a alfabetização, enquanto processo individual, não se completa nunca, visto que a sociedade está em contínuo processo de mudança, e a atualização individual para acompanhar essas mudanças é constante”. Assim, por se tratar de um processo individual, podemos falar em níveis de alfabetização, uma pessoa não necessariamente possui o mesmo nível de alfabetização que a outra, nem de letramento, porque a experiência cultural é singular.

Tfouni (2006, p. 20) destaca que o letramento “[...] focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade [...]” e, para que o indivíduo haja com autonomia em uma sociedade letrada, é de extrema importância que entenda e domine o processo de leitura<sup>7</sup>.

Sobre essa questão, Kleiman (2011) destaca que a leitura pode ser entendida como um processo de interação entre os sujeitos-leitores e o texto. Dessa forma, o leitor é participante ativo desse processo de interação, à medida que busca sentidos para aquilo que lê. Elias e Koch (2007, p. 12) corroboram essa afirmação ao destacarem que o sentido do texto é construído, considerando “[...] as ‘sinalizações’ textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor”.

Compreendemos que o texto não possui apenas um sentido; entretanto, como ressaltam Elias e Koch (2007), é de extrema importância que, ao realizarmos a leitura de um texto, consideremos as suas sinalizações e os conhecimentos prévios para o estabelecimento de sentidos.

Partimos do pressuposto teórico de que o processo de compreensão leitora requer o acionamento de conhecimentos extralinguísticos e metalinguísticos. O primeiro deles refere-se às experiências do leitor com o mundo; o segundo pauta-se numa reflexão sobre aspectos da língua. Nessa perspectiva de complementaridade do conhecimento, cabe retomar as discussões anteriores para reiterar que o processo de apropriação da leitura não é linear nem igual para todos, relaciona-se às experiências dos sujeitos com a leitura. Em confluência com Marcuschi (2014), defendemos que a incompletude do ato de ler e de se apropriar de sentidos da leitura aponta para uma perspectiva de linguagem viva e dinâmica, que se dá na relação com o outro, seja ele sujeito, seja ele texto.

No processo de uso da língua em situações de interação do leitor com o texto, percebe-se que há esquemas mentais cognitivos que são mais complexos que os conceituais. Referimo-nos aos gêneros textuais “[...] que operam como formas discursivas de enquadre poderoso para guiar o sentido” (MARCUSCHI, 2014, p. 229). Marcuschi (2005) defende que, em geral, existem cinco tipos textuais: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Já gêneros textuais, existem vários; tantos quantos nossa comunicação permite.

<sup>7</sup> Sobre essa concepção de alfabetização e letramento, ver também Soares (2010).

No caso deste texto, o que nos desafia, a partir dessa concepção de gênero textual, é pensar nas estratégias que o leitor dos anos iniciais mobiliza quando está diante de uma história narrada por meio de imagens. Nesse contexto, é necessário considerar os múltiplos aspectos relacionados ao fato de o gênero textual ser uma forma estável, embora aberta a interpretações.

Como o foco aqui são as histórias apresentadas em quadrinhos, entendemos que a comunicação nelas estabelecida remete a uma função social de formação de um leitor atento aos implícitos que movem um texto dessa natureza. Acionar conhecimentos extralinguísticos, nesse caso, é de fundamental importância, pois um texto não consegue dar conta de todas as informações necessárias ao seu entendimento. Na mesma medida, os conhecimentos metalinguísticos também se referem à especificidade do gênero HQ, o que implica o entendimento de como ler os quadros para, assim, compreendê-los como uma sequência narrativa<sup>8</sup>.

Assim, para a compreensão de um texto em quadrinhos, é necessário que estratégias de leitura sejam mobilizadas. De acordo com Kleiman (1998), um leitor experiente lê, porque tem um objetivo e compreende aquilo que está lendo. Quando não consegue compreender, recorre a diversos procedimentos, denominados estratégias de leitura<sup>9</sup>. Para essa mesma autora, as estratégias podem ser mobilizadas quando o leitor busca pistas textuais para estabelecer um sentido para a leitura. Nesse percurso de interação com o texto, procura fazer perguntas sobre o texto, sínteses, paráfrases; estabelecer significados para palavras pouco familiares. Além disso, lança mão de estratégias que possibilitem a retomada do texto, atento às principais informações, sublinhando trechos que julga relevante e/ou realizando leituras dinâmicas, observando ainda aspectos formais, como título, subtítulos, introduções dos temas, ilustrações, entre outros. Trata-se de iniciativas que possibilitam uma visão do todo, constituindo-se em estratégias de antecipação que podem contribuir para a compreensão do sentido global.

As ações elencadas pelos estudantes para resolver as tarefas propostas no protocolo de leitura referente ao texto que compõe a HQ é o mote das discussões apresentadas a seguir.

### 3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA INTERAÇÃO COM HQs

A análise transversal proposta nos três protocolos a partir do gênero história em quadrinhos foi estruturada com base em cinco tarefas que visaram identificar estratégias mobilizadas no procedimento de leitura quanto ao reconhecimento do gênero e aos processos de síntese e de interpretação de texto predominantemente não verbal. No contexto de aplicação, estivemos atentos às explicações dadas pelas crianças durante a realização das atividades propostas.

As escolhas das possíveis respostas dos estudantes às tarefas pautaram-se na concepção de que, ao fazer uso de estratégias de leitura para o processo de compreensão, o leitor ativa diversos tipos de conhecimento. Dentre esses tipos,

<sup>8</sup> Sobre estratégias de leitura em HQ por estudantes do 3.º ano, ver Leite (2013), cuja monografia de conclusão do curso de Pedagogia trabalhou com os dados da pesquisa “Perfis de leitores de estudantes do 3.º ano do ensino fundamental: relações entre habilidades e estratégias de leitura”.

<sup>9</sup> Sobre a autonomia do leitor experiente para compreensão do texto, ver também Solé (1998).

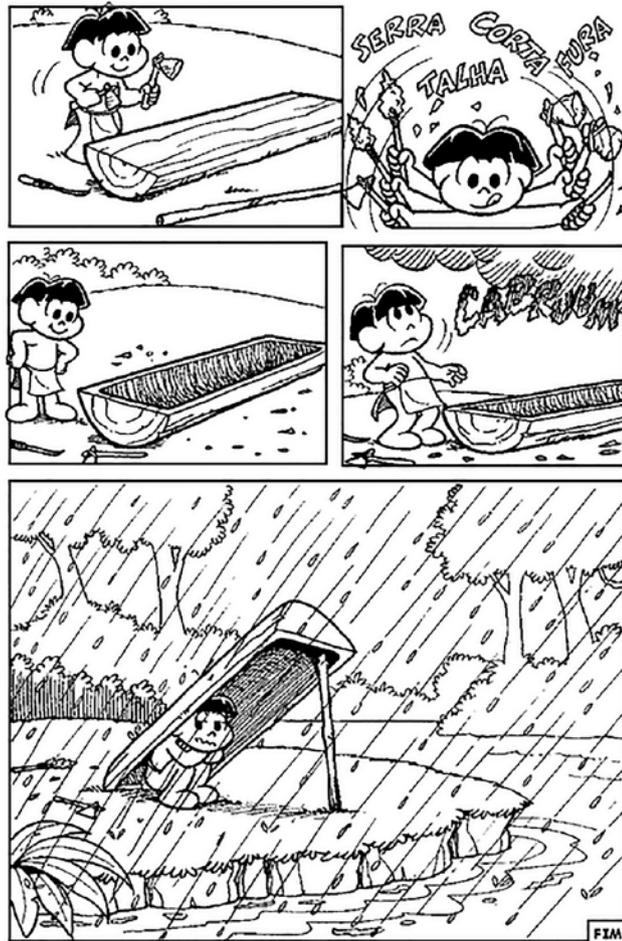
destacamos o conhecimento prévio, aqui entendido também na relação com os conhecimentos extralinguístico e metalinguístico. O leitor procura aquele conhecimento na memória, a partir de elementos dados no texto, informações relevantes ao assunto que está sendo lido. Kleiman (2011, p. 25) afirma que “[...] há evidências experimentais que mostram com clareza que o que lembramos mais tarde, após a leitura, são as inferências que fizemos durante a leitura; não lembramos o que o texto dizia literalmente”.

Essas experiências ocorrem tanto pelo esforço dos sujeitos falantes que a usam em seu cotidiano como pelas reflexões sobre o que e como se fala. Nesse processo de uso da língua em situações de interação do leitor com o texto, percebemos que há esquemas mentais cognitivos mais complexos que os conceituais - referimo-nos aos gêneros textuais. As formas discursivas aqui escolhidas são as que se referem ao processo de compreensão das HQs, o que requer uma relação inferencial.

Com essa concepção de que é necessário ao leitor interagir com o texto, mobilizando conhecimentos extralinguísticos e metalinguísticos para o processo de compreensão, trazemos a seguinte HQ.

Ao apresentar a história em quadrinhos, solicitou-se ao aluno que respondesse à primeira questão - “Você sabe qual é o nome desse tipo de texto?” -, que está diretamente relacionada a um conhecimento metalinguístico. Observou-se que a maioria dos estudantes do 1.º e 2.º anos, 47,05% de 34 alunos, identificou o texto como sendo uma história da Turma da Mônica. O mesmo pode ser observado entre os estudantes que responderam ao protocolo do 3.º ano, 36,84% de 19 alunos. Entre os do 4.º e 5.º anos, constatamos que a maioria dos estudantes, 37,5% de 32 alunos, aloca-se entre aqueles que identificam o texto como sendo uma história em quadrinhos, mobilizando estratégias metalinguísticas oriundas de experiências escolares<sup>10</sup>. Outro fator que

Figura 1 – Texto de HQ escolhido para compor os três protocolos de leitura



Fonte: Sousa [2014].

<sup>10</sup> Informamos ao leitor que, em algumas das tarefas do protocolo do 4.º e 5.º anos, mais de uma alternativa foi marcada pelo aplicador, o que altera os dados estatísticos em relação aos outros dois protocolos. Nesse caso, a opção dos pesquisadores foi considerar ambas as marcações, desde que não fossem excludentes.

destacamos é que foi possível identificar, nos três protocolos, que alguns estudantes fizeram referência não a outro gênero, mas sim à tipologia da ordem do narrar – o quê, a nosso ver, mobiliza estratégias de leitura que se aproximam do que é proposto na tarefa e que reforçam a importância de promover, no processo de escolarização, o acesso a diferentes gêneros em suas tipologias.

No que se refere à familiaridade com o gênero, nossa percepção é de que as crianças entendem esse gênero textual como leitura deleite, o que explica as respostas sobre o fato de terem visto em casa a HQ e, portanto, o afastamento das aprendizagens consideradas como responsabilidade da escola. Em entrevistas que realizou com estudantes do ensino fundamental tanto em escolas públicas quanto em particulares, Mendonça (2005, p. 194) constatou que os estudantes “[...] delectam-se com as tramas narrativas de personagens diversos, heróis ou anti-heróis, montadas através do recurso de quadrinização [...] demonstra[ndo] que suas preferências em termos de materiais de leitura recaem sobre as histórias em quadrinhos (HQs)”. Aqui defendemos que tal percepção pode se constituir como um ainda tímido “pulo do gato” no processo de aprendizagem das relações inferenciais, por ser pouco explorada em situações escolares.

Apesar dessa constatação, a autora afirma que as histórias em quadrinhos ainda não foram efetivamente incorporadas ao dia a dia da escola. O entretenimento e o humor, como características mais marcantes desse gênero, são apontados como motivo desse afastamento. Até os anos 1970, poucos livros didáticos de português traziam esse gênero. Já na década de 1990, com o avanço das pesquisas linguísticas e educacionais, praticamente todos já traziam histórias em quadrinhos. No entanto, os livros didáticos as trazem mais como forma de entretenimento e humor ou, ainda, como pretexto para exercícios que não exploram a dimensão inferencial.

A segunda questão dos protocolos apresenta uma relação direta com o gênero que os estudantes das diferentes etapas de escolarização elencaram como sendo aquele que respondia à primeira pergunta. Ao serem perguntados sobre o porquê da escolha – “Por que você acha que é um (repetir o gênero dito pelo(a) aluno(a))?” –, a maioria dos estudantes do 1.º e 2.º anos, 61,76% de 34 alunos, não soube responder. Todavia, um fator que nos chamou a atenção foi que, apesar dessa negação ao processo de classificação do gênero textual, 20,58% afirmaram que a explicação da escolha do gênero se deu por já conhecerem o personagem do texto.

A maioria dos estudantes do 3.º ano, 31,57% de 19 alunos, fez referência a outros elementos que não apareceram no texto. Dentre esses elementos, destacamos os que compõem as imagens do quadro e o fato de já terem tido acesso ao gênero: “[...] por causa do desenho; tenho em casa; já vi outra vez igual”. No que se refere aos estudantes que responderam ao protocolo do 4.º e 5.º anos, devemos destacar dois aspectos: a referência aos quadrinhos, marcada pelo percentual de 31,25% de um total de 32 alunos; e o fato de 18,75% também terem feito referência, assim como no 3.º ano do ensino fundamental (EF), a fatores que não apareceram no texto, mas que são elucidativos da familiaridade do estudante com o gênero, pois remetem ao fato de a história ser contada por meio de desenhos.

De acordo com os estudos de Mendonça (2005), as histórias em quadrinhos podem ser classificadas como um gênero icônico-verbal ou icônico, no qual predomina o tipo textual narrativo e a progressão temporal se dá quadro a quadro – o que

exigiria um maior trabalho cognitivo por parte do leitor, para que este pudesse reconstruir e preencher as lacunas do fluxo narrativo. Além dos elementos gráficos – desenhos, formatos dos balões –, as expressões dos personagens remetem, em alguns momentos, a movimentos expressos por um texto verbal, como no caso do segundo quadro em que o Curumim trabalha na madeira. Devem ser destacados ainda os aspectos que constituem o processo inferencial de textos do gênero HQ. Ramos (2007) enfatiza que os quadrinhos representam os elementos da narrativa de uma maneira própria; ao mesmo tempo em que os personagens são mostrados, é também perceptível o espaço da ação e o tempo em que ela ocorre.

Esse destaque de Ramos (2007) pode ser evidenciado ao nos debruçarmos sobre a terceira questão dos protocolos – “O que aconteceu nessa história?”. Nesse caso, estivemos atentos às estratégias mobilizadas para a realização da síntese da história. Ao observar os dados dos protocolos, o que aferimos foi uma questão a ser considerada no processo de compreensão do texto entre os estudantes do 1.º e 2.º anos, uma vez que 41,17% dos 34 estudantes elaboraram uma síntese que se aproximava da narrativa, embora omitindo detalhes. A estratégia que a maioria dos estudantes mobilizou foi discorrer sobre informações pontuais do texto, desconsiderando a sequência narrativa. Houve casos em que a estratégia dos estudantes foi a de se deter em um único quadro para a realização da tarefa do protocolo. Outro fator a ser considerado é que 35,29% desse mesmo total não realizaram a tarefa. A soma desses percentuais demonstra que um número significativo de estudantes não se apropriou das especificidades que compõem uma HQ, distanciando-se, dessa forma, do processo de compreensão da leitura, uma vez que acreditamos, assim como Solé (1998), que o resumo é uma das estratégias que podemos utilizar para verificar se conseguimos compreender a ideia principal do texto, seu tema e seus detalhes secundários. Cabe ressaltar, no entanto, que esses mesmos estudantes mostraram familiarização com o gênero, como vimos na análise da tarefa anterior, o que nos leva a problematizar que, apesar de terem contato em casa, a dimensão de compreensão poderia ser potencializada nas práticas escolares.

O que se observa entre os estudantes que responderam aos protocolos do 3.º ano e do 4.º e 5.º anos é a mobilização de estratégias que se aproximam do processo interpretativo de uma HQ, já que 57,89% dos 19 estudantes e 34,37% dos 32 estudantes, respectivamente, conseguiram realizar uma síntese, respeitando a sequência narrativa. No que se refere ao protocolo do 4.º e 5.º anos, cabe destacar, em confluência com o que ocorreu entre os estudantes do 1.º e 2.º anos, que a soma dos que mobilizaram estratégias para a elaboração da síntese sem considerar detalhes ou pautando-se em uma única informação corresponde à metade dos estudantes avaliados.

Durante o processo de compreensão de um texto que requer uma relação inferencial, a estratégia de realizar uma síntese coloca-se como elucidativa sobre a forma como o estudante lida com o texto. No caso em tela, alguns já conseguem lê-lo respeitando a sequência narrativa; entretanto, um número significativo de estudantes não mobiliza essa estratégia, o que aponta para a necessidade de romper com uma familiaridade doméstica, trazendo para essas crianças situações nas quais possam refletir sobre textos que exigem procedimentos de leitura específicos para a compreensão de relações inferenciais nas práticas escolares.

Todavia, as histórias em quadrinhos ainda não são reconhecidas como gêneros tão sérios como os demais. Constatação paradoxal, já que vivemos em uma sociedade na qual a imagem e a palavra se unem na produção de sentido, o que torna importante, a nosso ver, em concordância com Mendonça (2005), reconhecer e usar o recurso da quadrinização como instrumento pedagógico.

A quarta tarefa, que avalia a interação dos leitores investigados com o gênero HQ, remete a um procedimento de leitura. O que se buscou aferir é “Como o(a) aluno(a) procedeu para realizar a síntese da história?”. Observamos que, como 35,29% dos 34 estudantes, do 1.º e 2.º anos, não conseguiram realizar a síntese, não foi possível observar esse procedimento de leitura. A maioria dos estudantes do 3.º ano, 42,10% de 19 alunos, mobiliza a estratégia de retomada integral ou parcial da leitura para lembrar-se do lido, conseguindo sintetizar a história. Um percentual muito próximo, 31,57% desse mesmo total, conseguiu sintetizar a história sem retomar a leitura. Entre os estudantes que responderam ao protocolo do 4.º e 5.º anos, há um número significativo alocado entre os que conseguem realizar a tarefa com sucesso sem retomar a leitura, 34,37% de 32 alunos; se somado aos que utilizaram a estratégia de retomada, seja de forma parcial, seja de modo integral, esse percentual se desloca para 62,5% do total.

Diante dos desafios que o leitor precisa enfrentar para realizar inferências em um texto predominantemente não verbal, é importante considerar que os conhecimentos metalinguísticos possibilitam o entendimento da estrutura narrativa própria dos quadrinhos. Referimo-nos aqui ao fato de que a leitura deve ser feita da esquerda para a direita, entendendo que os quadros se relacionam uns com os outros e que a interpretação quadro a quadro representa um sentido literal. O domínio dessas estratégias amplia a possibilidade de se estabelecer relações inferenciais, o que seria o entendimento do sentido não literal. Entendemos que a interpretação, tanto do sentido literal como do não literal, contribui para o processo de compreensão, embora aponte para diferenças desse processo compreensivo. De acordo com Marcuschi (2014, p. 236), “[...] o sentido literal exige contexto para ser interpretado e o sentido não literal exige uma certa convenção”, que, no caso em tela, refere-se às especificidades do processo interpretativo de uma HQ.

A disposição desse gênero exige um trabalho cognitivo mais complexo por parte do leitor, conforme afirma Mendonça (2005), tendo em vista que se faz necessário ativar estratégias de leitura que lhe possibilitem reconstruir e preencher as lacunas do fluxo narrativo.

A última tarefa dos protocolos requer a identificação da vínculo entre o que se colocava para o Curumim no início da história e o que foi determinante para o desfecho. Na nossa interpretação, o personagem trabalhou arduamente para construir uma canoa, o que pode ser inferido não só por meio do conhecimento extralinguístico, identificando que se trata de um índio, cuja canoa serve de meio de transporte para navegar pelo rio, como por intermédio do conhecimento metalinguístico, a partir da identificação de pistas textuais apresentadas quadro a quadro, como, por exemplo, a presença de um rio, evidenciada apenas na última cena. Na mesma medida, em virtude da sequência narrativa, esse mesmo personagem, diante da chuva, encontrou outra utilidade para sua canoa, que passou a protegê-lo de um fenômeno natural.

A quinta tarefa do protocolo aborda a interpretação da sequência narrativa, que aponta para um processo de compreensão do texto<sup>11</sup>.

Tabela 1 – Síntese das respostas à questão “O que o menino queria fazer no início da história e para quê?”

	1.º e 2.º	3.º	4.º e 5.º
A) O(A) aluno(a) inferiu que o menino queria fazer uma canoa para navegar no rio.	2,94%	36,84%	28,12%
B) O(A) aluno(a) inferiu que o menino queria fazer uma canoa, sem citar a finalidade.	5,88%	0%	12,5%
C) O(A) aluno(a) inferiu que o menino queria fazer uma cabana (ou outro objeto) para se proteger da chuva.	32,35%	21,05%	21,87%
D) O(A) aluno(a) inferiu que o menino queria fazer uma cabana (ou outro objeto relacionado à ideia de abrigo), sem citar a finalidade.	2,94%	5,26%	9,37%
E) O(A) aluno(a) inferiu que o menino queria fazer um cocho (ou outro objeto relacionado à ideia de recipiente) para aparar a água da chuva.	2,94%	0%	0%
F) O(A) aluno(a) inferiu que o menino queria fazer um cocho (ou outro objeto relacionado à ideia de recipiente), sem citar a finalidade.	0%	0%	3,12%
G) O(A) aluno(a) inferiu que o menino queria cortar lenha para fazer uma fogueira.	5,88%	0%	3,12%
H) O(A) aluno(a) inferiu que o menino queria cortar lenha, sem citar a finalidade.	5,88%	0%	0%
I) Apontou outra intenção do menino no início da história.	8,82%	26,31%	9,37%
J) Qual?			
K) O(A) aluno(a) não conseguiu inferir o que o menino queria fazer.	11,76%	5,26%	0%
L) Não respondeu.	20,58%	5,26%	12,5%

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Pela leitura dos dados estatísticos apresentados a partir das respostas dos estudantes ao protocolo do 1.º e 2.º anos, cabe destacar que a maioria, 32,35% de 34 alunos, infere que a intenção do menino é a de fazer um objeto para se proteger da chuva. A estratégia de leitura mobilizada é a de identificar, no quadro final, a resposta à tarefa. Essa estratégia desconsidera as pistas apresentadas no decorrer da narrativa, as quais apontam para a imprevisibilidade dessa situação no começo do texto. A maioria dos estudantes do 3.º ano, 36,84% de 19 alunos, e do 4.º e 5.º anos, 28,12% de 32 alunos, entende, em confluência com a interpretação apresentada neste texto, que a intenção do menino foi a de, inicialmente, fazer uma canoa para navegar no rio. Esses estudantes realizaram uma inferência que exigiu a mobilização de estratégias que articularam o conhecimento extralinguístico - o fato de a canoa ser usada pelos índios que vivem nas florestas - com o conhecimento metalinguístico - estratégia de leitura que atenta para os sentidos implícitos na sequência narrativa.

Cabe destacar que, nas respostas que se referiram à letra “J”, que versam sobre a intenção do menino no início da história, os estudantes que responderam ao protocolo do 3.º e do 4.º e 5.º anos remetem à ideia de que o personagem tinha a intenção, desde o princípio, de construir algum tipo de abrigo. Nesse caso, as estratégias se pautaram em descrever uma ação do personagem que aparece de

<sup>11</sup> A opção por apresentar a última questão na forma de tabela se deu porque os pesquisadores mapearam um número significativo de possibilidades inferenciais a serem apresentadas.

forma mais elucidativa no último quadro, já que há a chuva, e o Curumim encontra-se protegido dela. No que se refere aos registros referentes às observações dessa tarefa entre os estudantes do 1.º e 2.º anos, cabe relatar que as colocações não foram plausíveis. Nessa perspectiva, o leitor não trabalha no texto e desconsidera os detalhes, o que, uma vez mais, remete à importância de se explorar, em sala de aula, o estudo das especificidades que compõem esse gênero, colocando em diálogo expressões dos personagens e ações encadeadas, isto é, relacionando texto e contexto.

Ramos (2007) destaca que os personagens das HQs possuem um importante papel na narrativa, já que ela é conduzida por meio de suas ações, funcionando como referência para orientar o leitor sobre o rumo da história, ao passo que os elementos de suas ações são transmitidos por suas expressões e movimentos. Na mesma linha argumentativa, Solé (1998) destaca que os elementos que compõem uma história – personagens, cenário, dentre outros – possibilitam-nos prever o que acontecerá. Em virtude disso, esse processo deve ser ensinado, para que possa assim munir os estudantes de um conhecimento que os apodere.

De acordo com Marcuschi (2014, p. 228), “[...] só tomamos conhecimento de algo e identificamos algo como sendo determinada coisa quando temos categorias ou esquemas cognitivos para isso”. Dessa forma, podemos afirmar que o estudante pode ver a canoa ou pode ver a cabana, de imediato, olhando um quadro em especial ou analisando o encadeamento da narrativa, o que, nesse caso, demanda da escola proporcionar condições para o acionamento de conhecimentos que possibilitem perceber, de forma crítica, essas diferenças interpretativas.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionamos ao longo deste texto, ler é uma tarefa difícil, que exige trabalho, ou seja, ensino. Dessa forma, ensinar a ler é ensinar estratégias de leitura para que o leitor possa compreender aquilo que lê. Esse domínio implica lidar com as especificidades dos gêneros textuais que circulam socialmente, operando com estratégias específicas para a mobilização de diversos tipos de conhecimento.

É a dimensão do ensino como responsabilidade da escola que se destaca nas análises transversais sobre o gênero história em quadrinhos aferidas a partir do protocolo de leitura. As estratégias de leitura acionadas pelos estudantes nos três protocolos remetem a uma familiarização com o gênero em questão. Há que se considerar também que, a despeito do processo de escolarização do gênero aparecer mais fortemente entre os alunos do 4.º e 5.º anos, a escola pode apoderar os estudantes em relação ao trabalho a ser realizado durante o processo inferencial desde os primeiros anos.

Na análise das respostas das duas primeiras tarefas do protocolo, as quais requerem do estudante a identificação e a explicação sobre o gênero, foi possível identificar transversalmente que as estratégias mobilizadas foram aquelas que remeteram ora ao gênero História da Turma da Mônica (conhecimento social – extralinguístico), ora à tipologia narrativa (conhecimento metalinguístico). Sobre as referências tipológicas, cabe relatar que os estudantes sustentaram seus argumentos em experiências com outros gêneros da ordem do narrar, elencando personagens e lugares, por exemplo, como estratégia argumentativa da escolha.

As respostas referentes às outras duas tarefas subsequentes, que remeteram ao procedimento de síntese que compõe o processo de compreensão da leitura, sinalizaram que as estratégias elencadas pelos estudantes, na perspectiva transversal, foram aquelas que se pautaram na omissão de detalhes, na retomada do texto e na descrição quadro a quadro ou ainda de um único quadro.

Na análise transversal das estratégias de relação inferencial presentes na tarefa final, destacamos o reconhecimento apontado na última cena do quadrinho, que remete à ideia de que a intenção do menino foi, desde o início da história, fazer uma cabana para proteger-se da chuva, desconsiderando a sequência narrativa.

Apesar de a análise transversal das cinco tarefas apontar, em geral, para a presença dos elementos faltantes do processo de compreensão da história em quadrinhos, é necessário considerar que um grupo de estudantes já consegue mobilizar estratégias inferenciais relacionadas ao gênero, principalmente os do 4.º e 5.º anos. Essa dimensão faltante reitera a defesa deste texto sobre a responsabilidade da escola em possibilitar práticas pedagógicas nas quais os estudantes possam compreender complexidades do ato de ler. Investigar como essas aprendizagens ocorrem poderá contribuir para o processo de alfabetização e para a discussão, junto à instituição que gentilmente nos acolheu, sobre o que identificamos entre os estudantes que responderam ao protocolo. É desses lugares que alocamos as contribuições deste texto e convidamos os leitores para estabelecer um debate em seus espaços de atuação e formação.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: apresentação*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2014.
- ELIAS, V. M.; KOCH, I. V. Leitura, texto e sentido. In: ELIAS, V. M.; KOCH, I. V. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2007.
- FERREIRA, R. V. J.; PINHO, C. Estratégias de leitura e avaliação: a construção do conceito de palavra. In: ENCONTRO NACIONAL DE LÍNGUA FALADA E ESCRITA, 6., 2012, Maceió. *Anais...* Maceió: EDUFAL, 2012. p. 76-77.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 6. ed. Campinas: Pontes, 1998.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 14. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- LEITE, A. R. G. *Estratégias de leitura e histórias e quadrinhos: quais as estratégias utilizadas pelas crianças*. 2013. 40 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2014.
- MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In:

- DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 194-207.
- RAMOS, P. *Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor*. 2007. 421 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUSA, Maurício de. [*Papa-capim*]. São Paulo, [2014]. Disponível em: <<http://goo.gl/gHISkT>>. Acesso em 14 dez. 2014.
- TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.



Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará – UFC  
Av. da Universidade, 2932 – fundos – Benfica  
Fone: (85) 3366.7485 / 7486  
CEP: 60020-181 – Fortaleza – Ceará  
[imprensa.ufc@pradm.ufc.br](mailto:imprensa.ufc@pradm.ufc.br)