



## GÊNERO QUADRINHO: CONSTRUÇÃO DE SENTIDO A PARTIR DE LEITURA COMPARTILHADA

### GENDER QUADRINHO: CONSTRUCTION OF SENSE FROM SHARED READING

Nilza Pereira Crepaldi<sup>1</sup>  
Eliana Alves Greco<sup>2</sup>

**Resumo:** O artigo apresenta uma estratégia de leitura do gênero História em Quadrinhos, fundamentada na abordagem sociointeracionista de Bakhtin/Volochínov (1992) e nas metodologias de Solé (1998). Trata-se de uma pesquisa de investigação bibliográfica e intervenção pedagógica direcionada a alunos da rede pública do ensino fundamental II com o intuito de compreender como eles constroem sentidos para a leitura. Atesta também o papel do mediador que estimula e orienta o processo ensino e aprendizagem de modo que o aluno, por meio de recursos linguísticos, textuais e conhecimentos prévios, contextualiza a leitura, associando uma situação imediata a um contexto social e cultural mais amplo, desenvolvendo o letramento e a formação humana.

**Palavras-chave:** Estratégia de leitura. Gênero quadrinhos. Ensino-aprendizagem.

**Abstract:** The paper presents a strategy of reading the genre. History with Comics, based on the socio-interactionist approach of Bakhtin / Volochínov (1992) and on the methodologies of Solé (1998). It is a research of bibliographic research and pedagogical intervention directed to students of the public elementary school II in order to understand how they construct meanings for reading. It is also stresses the role of the mediator who stimulates and guides the teaching and learning process that the student, through linguistic, textual and prior knowledge resources, contextualizes reading, associating an immediate situation with a wider social and cultural context, developing literacy and human formation.

**Keywords:** Reading strategy. Comic genre. Teaching-learning.

---

<sup>1</sup>Professora do ensino fundamental II, graduada em Letras Português/Inglês (FACILCAM/FAFIMAN/Pr), pós-graduada em Administração Pública e Literatura Brasileira (UEM/Pr) e Ead e as Tecnologias Educacionais UNICESUMAR/Pr). Atualmente, mestranda em Língua Portuguesa pelo PROFLETRAS/2017 (UEM/Pr) E-mail: [nilzapereiracrepaldi@gmail.com](mailto:nilzapereiracrepaldi@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora do PROFLETRAS-UEM. Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Doutora em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo. E-mail: [elianagreco@gmail.com](mailto:elianagreco@gmail.com)

## Introdução

Verificando as dificuldades de aprendizagem em relação à prática discursiva da leitura em contexto escolar, procura-se desenvolver e discutir, neste artigo, uma estratégia de leitura compartilhada do gênero história em quadrinhos (HQ), com base nas concepções de leitura de Kleiman (2004) e nas metodologias de Solé (1998), que defende um processo da leitura pelas etapas do antes, durante e depois da leitura, por meio da discussão coletiva. Além disso, respalda-se na abordagem interacionista de Bakhtin/Volochinov (1992), que tratam a linguagem como um ato social que se efetiva por meio dos gêneros do discurso. A estratégia foi mediada pela pesquisadora e direcionada a alunos da Sala de Apoio da rede pública de ensino do ensino fundamental II.

A pesquisa parte da seguinte problemática: Como a leitura de HQ pode ajudar o aluno da Sala de Apoio em seu letramento, preparando-o para usar a linguagem em diferentes contextos, enfrentar as situações de seu cotidiano e se humanizar? E, na tentativa de responder ao questionamento, o trabalho fundamenta-se na Linguística Aplicada, no campo da formação de professores e em uma perspectiva qualitativo e interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), com base em diagnóstico de contexto de ensino e aprendizagem, por investigação bibliográfica e observação da ação pedagógica.

Reflete ainda o papel do mediador que estimula e orienta o processo ensino e aprendizagem da língua por meio da oralidade, interação e contextualização da leitura, considerando os recursos linguísticos, textuais e os conhecimentos prévios do aprendiz. Tem o intuito de discutir como o estudante constrói sentidos para a leitura, partindo de uma prática social imediata até compreender um contexto social mais amplo, desenvolvendo o seu letramento e a sua formação humana.

A pesquisa se organiza da seguinte forma: a primeira parte apresenta conceitos teóricos sobre a linguagem e sobre o gênero discursivo na abordagem bakhtiniana e concepções de leitura na perspectiva de Kleiman (2004) e Solé (1998). Na sequência, explana-se uma metodologia sociológica de análise da linguagem do Círculo de Bakhtin e uma estratégia de leitura do ponto de vista de Solé (1998). Na terceira etapa, apresenta-se o desenvolvimento e discussão de uma estratégia de leitura de História em Quadrinho em âmbito escolar. E,

para concluir, expõe-se os resultados e as considerações finais do trabalho.

### **Fundamentação teórica**

O trabalho tem como suporte as concepções teóricas de Bakhtin/Volochínov (1992a), que afirmam que é a linguagem que organiza a atividade mental, pois, ao se materializar em signos, a consciência se transforma nas relações sociais entre o eu e o outro em um processo dialógico, polissêmico, polifônico, coletivo e interativo. Os autores tratam a língua não somente como forma e estrutura, mas também como discurso, enunciação, concebendo-a como um fenômeno social, cultural, histórico e ideológico. Na visão desses autores, enunciado é o produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados, ou seja, o momento do uso real da linguagem.

Para eles, o processo comunicativo da linguagem é determinado por uma situação social e pelo meio social e cultural, pois o que organiza a comunicação é o exterior, e este envolve não apenas a presença física de seus participantes como também o tempo histórico e as relações sociais. Para os autores, se não houver um interlocutor real durante o processo de enunciação, a comunicação não será compreendida e, conseqüentemente, não será respondida pelo interlocutor. Com isso, é indispensável trabalhar a linguagem na escola como algo concreto e que faça sentido para o aluno/leitor, de modo que ele compreenda a sua realidade e responda ativa e criticamente ao processo.

Durante o ato comunicativo da linguagem, Bakhtin (1992b) defende os gêneros discursivos como os modelos que funcionam como articuladores entre o produtor e o leitor em uma determinada situação social e ideológica de produção e organizadores da fala e da subjetividade humana para apresentar uma realidade. Para o filósofo, o gênero de um enunciado é determinado pela relação locutor e interlocutor e seus papéis sociais, tendo em vista a força de influência do destinatário sobre o enunciado.

Os elementos que constituem o gênero, segundo o autor, seriam: *conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional*, e todos estão interligados, pois não podem ser interpretados de forma estanque. O autor acrescenta que o gênero discursivo é constituído também de uma *forma arquitetônica* que corresponde às suas dimensões internas e que leva

em conta as suas relações dialógicas e ideológicas. A *forma arquitetônica* do gênero seria o que expressa os valores morais e físicos do homem estético, o que reflete o seu ambiente, a sua vida particular, social e histórica. É o que vai possibilitar ao leitor compreender a vida e a sociedade.

Kleiman (2004) afirma que o leitor, durante o processo de leitura, possui diversos níveis de conhecimento interagindo entre si, por isso o processo é dinâmico. Para ela, os conhecimentos prévios do leitor se desdobram em: *conhecimento linguístico*, ou seja, aspectos que abrangem a pronúncia do português, o conhecimento de vocabulário e regras da língua e o seu uso; *conhecimento textual*, isto é, noções e conceitos sobre o texto; e *conhecimento de mundo*, que é adquirido pelas experiências na sociedade.

A autora expressa que o leitor é o agente que ativa os seus conhecimentos prévios e faz inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto, para compreendê-lo como um todo. Para a autora, o leitor mais experiente, guiado por suas hipóteses de leitura e por elementos intratextuais, deve ter uma noção dos aspectos gerais de reconhecimento do gênero e ser capaz de fazer deduções sobre aquilo que não está explícito no texto. Sem o conhecimento prévio, o leitor terá dificuldades para interpretar o texto chegando até interromper a leitura. E, por trabalhar, nesta pesquisa, com a leitura visual, os conhecimentos prévios do aluno devem abranger o conhecimento sobre os recursos gráficos empregados no texto, bem como as características do gênero quadrinhos, a fim de que se consiga relacionar a linguagem verbal à não-verbal.

Solé (1998) complementa dizendo que, quando se fala em conhecimentos prévios do leitor, não está se referindo ao fato de se saber o conteúdo do texto, mas que, entre o leitor e os seus conhecimentos, haja um certo distanciamento, permitindo a atribuição de sentido que irá caracterizar a compreensão. Segundo a autora, essas estratégias são usadas de forma inconsciente, uma vez que o processo é automático, ou seja, de forma cognitiva, mas, quando o leitor encontra algum obstáculo que torna impossível a compreensão, é necessário reler o contexto da frase e rever detalhes com mais atenção, envolvendo componentes metacognitivos de controle sobre a própria compreensão.

Kleiman (2004) alega que o professor deve ter um objetivo para a leitura, e isso tem que ficar claro na atividade proposta ao aluno, pois este deve saber o porquê está lendo. E a capacidade de processamento e

a memória do aprendiz melhoram muito quando lhe é fornecido um propósito para essa tarefa. Para ela, quando o professor estabelece alguma meta para a leitura, as estratégias metacognitivas são ativadas, porque se está inserindo uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento. A autora explica que, ao fazer uso da metacognição para a leitura, o leitor desenvolverá autonomia e será capaz de determinar os próprios objetivos para a atividade de ler.

### **Metodologia**

A pesquisa fundamenta-se na Linguística Aplicada, na formação de professores de Língua Portuguesa, e adota uma perspectiva qualitativa e interpretativa (BORTONI-RICARDO, 2008) de trabalho, tendo em vista que o intuito não é comprovar hipóteses pré-estabelecidas, mas, por investigação bibliográfica e observação da ação pedagógica, preocupa-se em responder à problemática apresentada. E, com base em diagnóstico de contexto de ensino e aprendizagem, a pesquisa tem como parâmetro uma prática pedagógica fundamentada nas estratégias de leitura de Solé (1998).

Segundo a autora, antes de trabalhar a leitura, o professor deve motivar os alunos para o processo, esclarecendo-lhes a finalidade da leitura. Entre as estratégias que apresenta, destaca-se a leitura compartilhada, ou seja, quando os próprios alunos, oral e coletivamente, selecionam marcas e indicadores, formulam hipóteses, verificando-as e construindo interpretações. Isso irá ocorrer durante todo o processo de leitura pelas previsões em relação ao tipo de texto apresentado, à sua organização formal, às ilustrações, entre outras características. Essas previsões devem estar compatíveis com o texto ou ser substituídas por outras e, quando as informações previstas pelo leitor se integram às do texto, é que a compreensão da leitura acontece. A estratégia estará presente antes, durante e depois da leitura, e suas etapas podem ser assim classificadas: previsões sobre o texto a ser lido, perguntas sobre o que foi lido, possíveis dúvidas sobre o texto e resumo das ideias principais do texto.

A autora expressa que, durante o processo discursivo da leitura, embora o aluno seja o centro, o mediador desempenha papel preponderante. O professor tem a função de guia e deve garantir a construção da leitura do aluno, traduzindo os objetivos e conteúdos

prescritos pelos currículos escolares. A autora explica que o educador orienta o processo e propicia ao aluno passos necessários para que este, progressivamente, domine as estratégias e as utilize de forma autônoma. Deve, o educador ler oralmente, dar exemplos, demonstrar, incentivar a participação do aluno, formulando perguntas descritivas para que este formule hipóteses sobre o conteúdo antes, durante e depois da leitura e acate opiniões.

Solé, entretanto, não descarta a possibilidade de erros na formulação das hipóteses do aluno, o que não constitui empecilho para que este não se arrisque. Deste modo, durante o processo compartilhado de leitura, “[...] professor e alunos assumem a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de envolver os outros na mesma” (SOLÉ, 1998, p.118). O objetivo é transferir a responsabilidade e controle da tarefa da leitura das mãos do mediador para as mãos do aluno, todavia o professor planeja e dirige as questões com propostas estimulantes, permitindo condições para que os aprendizes possam avançar em seus níveis de compreensão. O mediador deve compreender que existe uma sequência temporal durante a estratégia, e o aprendiz deve mostrar competência em cada fase. Contudo, se isso não ocorrer, não se pode avançar. E, ao passar para uma nova etapa, não se deve abandonar etapas anteriores.

Para o desenvolvimento desta estratégia, o trabalho sustenta-se em uma abordagem de uso da linguagem na concepção sociointeracionista (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992a). Por isso, o cuidado com a escolha do gênero discursivo a ser discutido em sala de aula é fundamental, pois fatores sociais e históricos que envolvem a produção e a recepção do gênero devem ser considerados, tais como: quem é o produtor do texto, em que época foi escrito, de onde se escreveu, como era a sociedade nesta época, quem são os seus possíveis leitores, onde ele poderia circular, para que ele poderia ter sido escrito e em que suporte ele estaria sendo apresentado.

É imprescindível também que o estudante reflita, durante a leitura, sobre o conteúdo temático do gênero, a forma como este foi construído e as marcas individuais do locutor em sua produção. Além do que, o aprendiz terá que observar as diferentes vozes do discurso, isto é, as relações entre essas vozes, as expressões de valor dessas vozes e as ideologias por elas difundidas. E não se esquecer de verificar se o texto em questão apresenta elementos (temas, sujeitos, trechos, estilo, etc.) existentes em outros textos já produzidos. Desta forma, terá meios

concretos para responder positivamente a esse processo de ensino e aprendizagem. O aluno deve compreender que, além de uma forma composicional, todo gênero é composto de elementos morais, físicos, sociais, culturais e históricos que refletem um modo de pensar e de viver de um grupo social.

Com essa análise, o aluno/leitor terá condições para associar a realidade discursiva e o seu entorno social, desenvolvendo habilidades cognitivas e linguísticas, ampliando a capacidade de ler explícita e implicitamente, desenvolvendo o senso crítico e a autonomia para responder ao processo, preparando-se para atuar em diferentes contextos sociais, crescendo, assim, como homem e cidadão. É nesta expectativa que se propõe este trabalho, contando tratar a leitura no contexto escolar como algo real, vivo, concreto, de modo a fazer sentido ao aluno.

### **Desenvolvimento e discussão da estratégia**

A intervenção envolveu vinte alunos, meninos e meninas do 6º e 7º anos, que estudam no período contraturno, na Sala de Apoio, em uma escola do noroeste paranaense. A princípio, a pesquisadora se propôs a diagnosticar quais as expectativas de leitura dos alunos. Ao constatar o envolvimento destes pela linguagem visual, optou-se pelo estudo do gênero HQ. A primeira oficina teve o intuito de motivar os alunos para a leitura. Por isso, na sala de informática, os alunos tiveram acesso à HQ *A turma na escola*<sup>3</sup> da Turma da Mônica. Em seguida, fizeram a leitura da HQ animada da coleção Mônica Jovem, de Maurício de Sousa, *O príncipe perfeito*, pelo *youtubé*<sup>4</sup>. A mediadora fez observações a respeito dessa nova forma de ler. Entretanto, os alunos demonstraram familiaridade com o uso do recurso digital devido às suas experiências fora da escola. Após a leitura, a professora convidou um e outro para contar o que leu para a classe.

Na segunda oficina, analisou-se as condições de produção do gênero HQ, verificando: as esferas em que esse gênero é produzido e lido; a finalidade da produção de uma HQ; alguns produtores famosos de HQ para crianças e adolescentes; quem são os possíveis leitores de HQ; e em quais suportes e esferas poderiam o gênero circular. Na oportunidade, a pesquisadora leu para a turma uma história da revista em

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://youtu.be/ZdBY7qEQDjc>>. Acesso em: 15 ago. 2017

quadrinhos *Super Heróis*<sup>5</sup>, da biblioteca escolar, analisando a estrutura da narrativa, a importância do título, as personagens, conflito, espaço, clímax, tempo e discursos usados. Em seguida, discutiu-se alguns recursos linguísticos e composicionais que marcavam o estilo individual do produtor e a forma estrutural do gênero, tais como: onomatopeias, cores, tamanho das letras ou das figuras, movimentos das figuras, perspectiva da apresentação das figuras, ou seja, *plongé* ou *contra-plongé*, plano de frente ou de fundo, tipos e posição dos balões e ponto de maior luminosidade (PELEGRINI; ZANIRATO, 2005).

Dessa maneira, com questionamentos orais coletivos, foi-se materializando, em sala de aula, a teoria bakhtiniana da linguagem e as teorias de Solé (1998) pelo processo da leitura oralizada na classe. Os alunos notaram que o gênero HQ possui um tema e que, por meio de recursos gráficos, linguísticos e textuais (forma), o autor vai desenvolvendo o tema com um estilo próprio, de modo que o leitor, em determinada circunstância, local e tempo venha compreender do que trata o texto. Foi importante que entendessem que o tema é um elemento do discurso e não das formas linguísticas, ou seja, ele diz respeito às expressões de valor traduzidas pelo texto em uma determinada situação interativa.

Na terceira oficina, fez-se a leitura de uma HQ de Maurício de Sousa (2014), da coleção Mônica Jovem da Tina<sup>7</sup>. Antes de ler a narrativa, analisaram-se as suas condições de produção, discutindo: a vida e obras do autor<sup>8</sup>; onde a HQ foi produzida; época de sua produção; quem seriam os possíveis leitores desta HQ; em que esferas poderia circular; o suporte em que é apresentada e com que propósito poderia ter sido criada.

---

<sup>5</sup> Coleção da Disney, 2017.

<sup>6</sup> Segundo Arnheim (2004), *plongé* é um termo francês, que significa “mergulho” e consiste em retratar a pessoa ou o objeto no desenho, na foto ou no filme, de cima para baixo, captando toda a sua dimensão, transmitindo a ideia de inferioridade do que está sendo retratado, tendo em vista que o espectador é posicionado acima do objeto que está em cena. Em contrapartida, para o autor, pelo recurso *contra-plongé*, as figuras retratadas ficam abaixo do nível dos olhos dos personagens, voltadas para cima, situando a pessoa ou o objeto filmado acima do leitor ou espectador, engrandecendo o personagem e sugerindo, por consequência, a sua superioridade.

<sup>7</sup> Obras do autor disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/39865062/Almanaque-Turma-da-Tina>>. Acesso em: 15 ago.2017. A HQ analisada foi entregue como atividade pedagógica para a Sala de Apoio, pela Coordenação Pedagógica, sem a referência e título, durante uma reunião, nas dependências do Núcleo Regional de Ensino. Acesso em: 10 de jun. 2017.

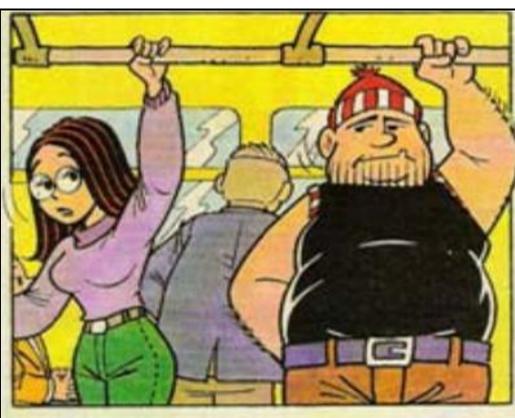
<sup>8</sup> Biografia disponível em: <[https://www.ebiografia.com/mauricio\\_de\\_sousa/](https://www.ebiografia.com/mauricio_de_sousa/)>. Acesso em: 15 ago. 2017.

A história envolve Tina e um sujeito dentro de um ônibus. Ambos estão em pé, um ao lado do outro. Tina olha o sujeito com desconfiança, devido à sua aparência. De repente, suspeita que o seu relógio sumiu. Fica nervosa, enquanto o indivíduo permanece calado e tranquilo. A jovem acredita ser ele o autor do furto. Aproxima-se do sujeito e lhe pede, cochichando, que coloque o relógio em seu bolso. O rapaz a



obedece, transtornado. A garota chama pela amiga Pipa para descerem do ônibus. Pipa, que estivera dormindo no banco do ônibus, acorda sem saber de nada. As personagens saem do coletivo. Tina conta nervosa à amiga o ocorrido e lhe mostra um relógio que segura na mão. Pipa acha estranho, pois a amiga está com o relógio dela no pulso. Tina, então, se desespera, pois percebera o engano que cometera. Pipa diz à Tina que ela tinha razão ao falar que hoje em dia havia muito assalto dentro de ônibus. E acaba a história.

A HQ foi apresentada em sala de aula pelo recurso do *Datashow*, mostrando um quadrinho por vez, na intenção de, segundo a metodologia de Solé (1998), estimular a leitura compartilhada, a formulação de hipóteses, as inferências e as associações de um quadro a outro. O título foi propositalmente ocultado para que os alunos



fizessem deduções, inferissem, relacionassem o visual ao verbal e acionassem os seus conhecimentos prévios.

Por meio de perguntas abertas, os alunos iam associando as situações da HQ às suas práticas cotidianas, pensando também em um

contexto mais amplo, refletindo as crenças e ideologias que eram expressas pelas falas de Tina e de Pipa, relacionando as cores e formas das figuras dos quadrinhos ao tema central do texto: o preconceito social. Por se tratar de uma estrutura narrativa dialogal, constatou-se a interação entre Tina e o homem, Tina e Pipa, e, sobretudo, Tina e o leitor. Isto se confirmou pelo emprego dos balões de pensamento na narrativa. Esses pensamentos representavam um discurso coletivo que procurou se legitimar pela voz de Tina. E, quando ela usou o pronome “ele” e “esse”, referindo-se ao homem ao seu lado, trouxe em cena o “outro”, mas com um certo grau de distanciamento, apresentando uma nova identidade com a qual ela parecia não aceitar.

Com essas reflexões a classe foi respondendo ao processo de forma ativa e responsiva, sugerindo, complementando, refutando e aceitando os elementos abordados. Entre as questões utilizadas, nesta segunda etapa da leitura, citam-se:

- a) No quadro 2, por que Tina suspeitou do homem?
- b) Você acredita que Tina corre perigo? Por quê?
- c) O que poderá ocorrer com ela na cena seguinte?
- d) Que recursos gráficos o autor usou, no quadro 2, para expressar as dúvidas de Tina?
- e) Tina usa, no 3 quadro, um pronome pessoal do caso reto para se referir ao personagem citado no quadro anterior. A quem ela se refere?
- f) Que indícios verbais foram usados, no quadro 5, para expressar a emoção de Tina?
- g) Até o quadro 6, o pensamento de Tina revela um modo de ver a vida de muitas outras pessoas. Que modos são esses?
- h) Por que Tina, no quadro 8, sussurrou ao se dirigir ao homem ao lado?
- i) Como você resolveria o conflito dessa história se fosse Tina?
- j) Qual poderia ser o tom de voz de Tina, no quadro 13? Que recursos revelam isso?
- k) Qual o ponto, no quadro 14, que está sendo focado pelo desenhista? Por quê? Como se observa isso?
- l) No quadro 16 (balões em branco), o que as personagens estariam dizendo?
- m) Pela fala de Pipa, no quadro 17, ela também pensa como a maioria das pessoas? Como se nota isso?
- n) Que outro final você daria à narrativa?

Essas e outras questões contribuíam para que se discutissem as características apontadas por Bakhtin sobre o estudo dos gêneros: o tema, a progressão temática, as crenças e ideologias reveladas pelas diferentes vozes do discurso, a posição das figuras na imagem, os tipos de balões, a associação da cor de fundo com os fatos apresentados, os recursos gráficos indicando os movimentos e as expressões faciais das personagens, a estrutura da narrativa e a relação de uma situação social imediata com um contexto social mais amplo. Isso contribuía com as inferências, e o aluno/leitor ia construindo a sua leitura a cada hipótese engendrada, expressando também os seus valores diante da daquela prática social. E, refletir a fala e a atitude das personagens possibilitava ao aluno/leitor se identificar ou não com as situações do texto.

Entretanto, durante o processo, alguns alunos apresentaram dificuldades para relacionar a posição das figuras (plano de frente ou fundo, de cima para baixo ou de baixo para cima) à semântica textual. Um e outro demonstrou relutância para inferir os recursos gráficos ao conteúdo da história. Também houve quem não conseguisse associar o comportamento e a fala de Tina à prática social apresentada. Foi preciso, neste momento, considerar a diversidade da classe e conscientizar os estudantes quanto à possibilidade de cometerem erros, durante a construção de suas hipóteses, pois a tarefa exigia que corresse riscos. No entanto, as suposições que eles faziam sobre a leitura não podiam fugir do que o texto sugeria por meio do seu discurso e de sua textualidade, como alega Solé (1998).

Para Solé (1998), quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre a sua própria compreensão, fazer relação entre o que lê e o que já conhece, questionar seu conhecimento e modificá-lo, e, sobretudo, transferir conhecimentos para contextos diferentes com autonomia. E, conforme os quadros iam surgindo, a professora notava uma participação maior do aluno que demonstrava um conhecimento de mundo, linguístico e textual mais elaborado. No entanto, haviam aqueles que precisavam ser estimulados, haja vista que algumas hipóteses iam se confirmando e outras não. Por isso, a mediadora sentiu necessidade de, em algumas situações, re apresentar quadros anteriores, repetir informações e reformular ou improvisar questões para que a leitura pudesse dar seqüência e fosse compreendida.

Os alunos iam verbalizando seus pensamentos à medida que a professora os questionava de modo que ativavam o que já conheciam

sobre os aspectos da narrativa, da estrutura textual e dos elementos linguísticos, formulando previsões sobre o que poderia suceder. A cada quadro, eles verificavam se as suas hipóteses e inferências iam se confirmando e percebiam que, entre uma intervenção e outra, o sentido do texto se construía. As impressões dos alunos iam sendo movidas pelos conceitos de vida de Tina, ou seja, achando ser o homem um ladrão.

No entanto, Pipa desestrutura uma prática anterior, desafiando-a e fazendo com que o leitor repense a situação social narrada. Aquela estrutura social de poder representada pela fala da personagem Tina ganha outra forma de representação, contribuindo para mudanças nas relações sociais de domínio e poder. A personagem Pipa deixou transparecer que nem todos, na sociedade, pensam e agem pelo mesmo viés, de forma que uma realidade também pode ser transformada. Dessa maneira, ativa e interativamente, os alunos/leitores iam refletindo esses detalhes da linguagem e se mostrando coautores da narrativa, confirmando as concepções teóricas de Solé (1998) e as Bakhtin (1992a e b).

### **Considerações finais**

O artigo apresentou a elaboração e aplicação de uma estratégia de leitura colaborativa sugerida por Solé (1998), por meio do gênero discursivo HQ, possibilitando ao professor de língua materna analisar e rever o seu papel como mediador durante o processo e adotar uma concepção de linguagem sociointeracionista (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1992a) pela prática dialógica, interativa e contextualizada de leitura, considerando tanto os processos cognitivos quanto os metacognitivos de aprendizagem do aluno.

A proposta possibilitou uma reflexão sobre a importância dos conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo do aluno/leitor como pré-requisitos para a aprendizagem da leitura. Isto fez com que o estudante selecionasse marcas e indicadores, fizesse inferências, contextualizasse e formulasse hipóteses, verificando-as e construindo interpretações. E, quando ele não demonstrou compreensão, o professor entrevistou e retornou a etapas anteriores, repetindo informações e reformulando questões para que a leitura fosse compreendida, conforme sugerido por Solé (1998). E, apesar das dificuldades, o

aprendiz, por meio de relações interdiscursivas, relacionou uma situação imediata do cotidiano de preconceito social a uma situação mais ampla que envolve um modo de pensar e de viver legitimado por um grupo social.

Por fim, a experiência possibilitou que se desconstruísse o conceito do professor que é dono da verdade, monopoliza as atenções, manipula as respostas dos alunos, direciona as interpretações e condiciona o aluno a um papel passivo, impedindo-o de responder criativa e criticamente às atividades de leitura. Contribuiu também para que o mediador transferisse a palavra ao aluno e este percebesse como se processa a leitura, transformando-se em coautor do texto. Com isso, o aprendiz ganha novas habilidades de leitura, preparando-se para viver em sociedade como homem e cidadão autônomo, crítico e criativo.

## Referências

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**: uma psicologia da visão criadora. Tradução de Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.

BAKHTIN, Mikhail M. (Volochninov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Laud e Yara F. Vieira, São Paulo: Hucitec, 1992a.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira, São Paulo: Martins Fontes, 1992b.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 2004.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1996.

PELEGRINI, Sandra; ZANIRATO, Silvia Helena. **As dimensões da imagem**: interfaces teóricas e metodológicas. Maringá: Eduem, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, Maurício de. **Histórias em quadrinhos da Mônica**. Maurício de Sousa Produções Ltda, 2016. Disponível em:

GÊNERO QUADRINHO: CONSTRUÇÃO DE SENTIDO A PARTIR DE LEITURA COMPARTILHADA

<<http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/>>. Acesso em: 10 ago. 2017

**Recebido:** 17/0/2018

**Aprovado:** 13/04/2018