



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PROFLETRAS

Janice Strunck Winter

O ensino de HQ e a leitura inferencial: uma proposta para a formação do leitor

Florianópolis
2024

Janice Strunck Winter

O ensino de HQ e a leitura inferencial: uma proposta para a formação do leitor

Dissertação submetida ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador(a): Prof.(a) Elenice Maria Larroza Andersen, Dr.(a).

Florianópolis

2024

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.
Dados inseridos pelo próprio autor.

Strunck Winter, Janice

O ensino de HQ e a leitura inferencial : uma proposta para a formação do leitor / Janice Strunck Winter ; orientadora, Elenice Maria Larroza Andersen, 2024.
112 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Letras. 2. Consciência metacognitiva. 3. Inferências. 4. HQs. I. Andersen, Elenice Maria Larroza . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. III. Título.

Janice Strunck Winter

O ensino de HQ e a leitura inferencial: uma proposta para a formação do leitor.

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado, em 15 de abril de 2024,
pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Elenice Maria Larroza Andersen, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Alaim Souza Neto, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Ernani Cesar de Freitas, Dr.
Universidade de Passo Fundo

Certificamos que esta é a **versão original** e final do trabalho de conclusão que foi julgado
adequado para obtenção do título de Mestre em Letras.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof.(a) Elenice Maria Larroza Andersen, Dr.(a)
Orientadora

Florianópolis, 2024.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por permitir a realização de um sonho.

À minha família que me auxiliou em todos os momentos.

Aos meus filhos Francisco e Maria Júlia pela paciência que tiveram comigo nessa jornada.

Ao meu marido André, que sempre esteve ao meu lado.

À minha mãe, minha inspiração.

À minha orientadora Elenice Maria Larroza Andersen, que sempre me orientou com sua voz calma e serena e me mostrou o caminho da pesquisa.

A todos os professores do PROFLETRAS da UFSC.

Aos membros da banca de qualificação e defesa, Alaim Souza Neto e Ernani Cesar de Freitas, por me auxiliarem com suas considerações.

Ao Paulo Alcaraz, sempre pronto a ajudar.

A CAPES, por me financiar.

Ao Estado de Santa Catarina, por me licenciar.

À UFSC, pela oportunidade de aprender.

“A real razão continua inescrutável – a leitura nos dá prazer. É um prazer complexo e um prazer difícil; varia de época para época e de livro para livro. Mas ele é suficiente. Na verdade, o prazer é tão grande que não se pode ter dúvidas de que sem ele o mundo seria um lugar muito diferente e muito inferior ao que é. Ler mudou, muda e continuará mudando o mundo.”

(Virginia Woolf, p.31, 2015)

RESUMO

Este trabalho, com suporte na Psicolinguística, tem como objetivo geral investigar se há aprimoramento da compreensão leitora, especialmente quanto à elaboração de inferências causais em uma turma do 7º ano do ensino fundamental, após participarem de uma intervenção pedagógica baseada em consciência metacognitiva de HQs. A amostra da pesquisa foi composta por 30 estudantes do 7º ano de uma escola pública estadual de Barra Velha, Santa Catarina. A leitura da HQ “Dom Quixote”, adaptada do original de Miguel de Cervantes, serviu de base para a avaliação diagnóstica da compreensão leitora. O percurso metodológico envolveu a análise qualitativa das três etapas do processo investigativo: atividade diagnóstica inicial, elaboração e aplicação de um plano de intervenção pedagógica baseado em consciência metacognitiva e avaliação final da compreensão leitora da HQ. O instrumento utilizado para a análise da compreensão leitora foram os recontos produzidos durante a intervenção, nas aulas de Língua Portuguesa. Os resultados são avaliados quanto às inferências causais, as interferências e as reconstruções elaboradas pelos alunos e indicam que houve efeitos positivos do programa de intervenção quanto ao aumento das inferências causais. Não foram considerados efeitos significativos quanto à redução de interferências e reconstruções, estas devido à ocorrência significativa de inferências emocionais pessoais por parte dos alunos. A partir desses resultados, verificam-se efeitos favoráveis do programa de intervenção baseado em consciência metacognitiva nas inferências causais mobilizadas pelos estudantes, bem como a necessidade de adaptações no programa visando à diminuição do número de interferências realizadas, a fim de promover o aprimoramento da compreensão leitora.

Palavras-chave: HQs; consciência metacognitiva; compreensão leitora; inferências; recontos.

ABSTRACT

This work, supported by Psycholinguistics, has the general objective of investigating whether there is an improvement in reading comprehension, especially regarding the elaboration of causal inferences in a 7th year elementary school class, after participating in a pedagogical intervention based on metacognitive awareness of comic books. The research sample was made up of 30 7th year students from a state public school in Barra Velha, Santa Catarina. Reading the comic book "Don Quixote", adapted from the original by Miguel de Cervantes, served as the basis for the diagnostic assessment of reading comprehension. The methodological path involved the qualitative analysis of the three stages of the investigative process: initial diagnostic activity, elaboration and application of a pedagogical intervention plan based on metacognitive awareness and final assessment of reading comprehension of the comic. The instrument used to analyze reading comprehension were the retellings produced during the intervention, in Portuguese language classes. The results are evaluated regarding causal inferences, interferences and reconstructions created by the students and indicate that there were positive effects of the intervention program in terms of increasing causal inferences. No significant effects were considered regarding the reduction of interference and reconstructions, due to the significant occurrence of personal emotional inferences on the part of the students. From these results, there are favorable effects of the intervention program based on metacognitive awareness on the causal inferences mobilized by students, as well as the need for adaptations to the program aimed at reducing the number of interferences carried out, in order to promote improved understanding reader.

Keywords: comics; metacognitive awareness; reading comprehension; inferences; retellings.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Questão 1 do questionário de consciência textual	67
Figura 2 – Questão 2 do questionário de consciência textual	67
Figura 3 – Questão 3 do questionário de consciência textual	68
Figura 4 – Questão 4 do questionário de consciência textual	68
Figura 5 - Questão 5 do questionário de consciência textual	69
Figura 6 - Questão 6 do questionário de consciência textual	69
Figura 7 – Questão 7 do questionário de consciência textual	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Eixo norteador para a análise dos recontos dos alunos.

62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
HQ	História em Quadrinhos
MCM	Meio de Comunicação de Massa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LP	Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PIP	Plano de Intervenção Pedagógica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
SC	Santa Catarina
UE	Unidade de Ensino

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA.....	18
1.2 JUSTIFICATIVA E APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA	19
1.3 OBJETIVOS	23
1.3.1 Objetivo geral	23
1.3.2 Objetivos específicos	23
2 REFERENCIAL TEÓRICO	24
2.1 METACOGNIÇÃO	24
2.2 ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA.....	27
2.3 AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS.....	32
2.3.1 As Histórias em Quadrinhos: evolução do gênero	34
2.3.2 As Histórias em Quadrinhos: imagem, palavras e o leitor	40
3 METODOLOGIA	46
3.1. PROCEDIMENTOS.....	51
3.2. A APLICAÇÃO DO PROJETO	52
3.2.1 Plano de Intervenção Pedagógica	55
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	57
4.1. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....	62
4.2 ANÁLISE DOS RECONTOS	66
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE CONSCIÊNCIA TEXTUAL	96
APÊNDICE B – PIP	96
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA PARA PESQUISA (CESP/UFSC)	106
ANEXO B – TALE	110

1 INTRODUÇÃO

No campo da aprendizagem, a leitura é ferramenta necessária para o avanço nos anos escolares e é imprescindível para o desenvolvimento da autonomia dos alunos nas sociedades letradas. Dessa maneira, a aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para a compreensão de textos se tornam um grande desafio para a prática pedagógica. Com isso, o ensino da leitura deve ser conduzido de forma a desenvolver, progressivamente, os níveis de compreensão leitora dos alunos e, para tanto, é importante que se conheçam os processos cognitivos envolvidos nos diversos níveis, de maneira que se possa atender às necessidades de aprendizagem dos alunos e detectar possíveis dificuldades (Souza; Gabriel, 2009; Spinillo, 2013). De acordo com Zigmond *et al.*,

Ler e escrever são apropriações culturais que possibilitam o acesso a outros conhecimentos. A leitura, diferentemente da língua oral, é apreendida por meio de instrução explícita. Ler parece ser algo muito simples; no entanto, cognitivamente é uma atividade complexa, pois envolve a codificação visual, ortográfica, fonológica, semântica, sintática e pragmática (Zigmond *et al.*, 1999 apud Souza, L.B. de, & Gabriel R, 2009).

Para que ocorra a compreensão dos processos cognitivos envolvidos nos diversos níveis de leitura, a ciência cognitiva tem trazido grandes contribuições que podem ser utilizadas em sala de aula de forma colaborativa juntamente com a metodologia utilizada pelo professor. Segundo Puliezi (2015), na atualidade a pesquisa em cognição proporciona evidências que podem subsidiar um planejamento didático que promova a proficiência em compreensão leitora na escola. Processos envolvidos na leitura, como a elaboração de inferências, a memória, a mobilização do conhecimento de mundo, a reorganização mental do texto, a capacidade de resumilo, a compreensão crítica e a consciência textual trazem grandes contribuições no processo de aprendizagem da compreensão leitora.

O ato de ler envolve múltiplos processos mentais que operam de modo seletivo e, quando lemos com compreensão, construímos uma rede de significados, a partir das informações que consideramos mais importantes (Andersen, 2019). A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto e, nesse processo, tenta-se satisfazer os objetivos que guiam a leitura (Solé, 1998). A interpretação que o leitor tem do texto depende em grande parte do objetivo da leitura, que deve ser levado em conta quando se ensina a ler e a compreender. Ao estudar o processo de leitura e

buscar ensiná-lo, é preciso ficar atento a todos os aspectos complementares, mas que conduzem à totalidade do processo e à compreensão e integração de todos esses níveis de informação (Souza, Gabriel, 2009).

Ler é, primeiramente, dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão. De acordo com Souza e Gabriel (2009), a decodificação é considerada o nível essencial e imprescindível para um bom desempenho em leitura e é importante otimizar esse nível de forma que a leitura seja mais rápida e o foco da atenção possa se concentrar na busca de significado. Ou seja, quando mais experiente for o leitor a partir da prática intensiva da leitura e dos estímulos fornecidos pelo professor em sala de aula, melhores serão suas habilidades de decodificação.

No entanto, a leitura não é um processo linear, em que o significado é construído palavra por palavra, mas um processo de levantamento de hipóteses (Leffa, 1996). O leitor precisa construir uma representação mental dos sentidos do texto em uma rede de significados (Souza, Gabriel, 2009). Ele deve ser um processador ativo do texto, e a leitura é um processo constante da compreensão do texto e do controle desta compreensão (Solé, 1998). É um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos por onde passam informações entre o leitor e o texto.

A compreensão da leitura é um processo que se desenvolve no momento em que ela é realizada e ler com eficiência é saber explorar o texto processando apenas as informações necessárias para confirmar ou rejeitar as hipóteses levantadas. Para Leffa (1996), o perfil do leitor influencia na construção de sentido da leitura e, para executar o ato de leitura, o leitor precisa conhecer o jogo de espelhos que se interpõe entre ele e a sua dimensão social. Podemos dizer que o leitor precisa possuir, além da competência sintática, semântica e textual, uma competência específica da realidade histórico-social refletida pelo texto (Leffa, 1996, p 16).

O leitor constrói o significado do texto a partir de seus conhecimentos prévios. Porém, em nossa tradição educativa, os gostos e as reações dos alunos e seus julgamentos de valor nunca foram levados muito em conta, foram considerados ilegítimos, fruto derivado da escassa formação das crianças (Colomer, 2007). Solé (1998) e Colomer (2007) ressaltam a importância da prática social nas práticas escolares e comentam que é necessário refletir sobre as situações em que os alunos são solicitados a ler em sala de aula de maneira a se aplicar ao ato de ler um sentido

enquanto prática social. A leitura está inserida em um contexto social e os conhecimentos prévios do leitor são informações relacionadas às experiências sociais vivenciadas (Spinillo, 2013).

O conhecimento de mundo do leitor, suas experiências, a conjuntura na qual ele vive precisa ser considerada, pois a leitura está inserida em um contexto social e seus conhecimentos prévios são acionados durante a leitura. Os leitores ativam os vários tipos de conhecimento armazenados na memória de longo prazo e usam esse conhecimento para mapear as sentenças lidas de modo a construir suas representações mentais do texto (Andersen, 2019). Para compreender os textos, o leitor aciona um conjunto de habilidades cognitivas, sociais e linguísticas, trazendo seu conhecimento de mundo, suas expectativas e propósitos para a situação de leitura (Spinillo, 2013).

Durante toda a vida, o leitor vai construindo representações da realidade a partir de sua interação com os demais e mediante esses esquemas, as pessoas compreendem as situações. Estes esquemas de conhecimento podem ser mais ou menos elaborados, mantendo um maior ou menor número de relações entre si, apresentando um grau variável de organização interna e representando o nosso conhecimento sempre relativo e variável (Solé, 1998).

Os problemas de leitura podem derivar de diversas fontes, e os métodos utilizados na escola na prática da leitura, na maioria das vezes, restringem-se a habilidades de decodificação. Dessa forma, a falta de utilização de estratégias de compreensão leitora se configura como um dos entraves no desenvolvimento dos alunos. O envolvimento com a leitura, além da decodificação, deveria abranger um conjunto de características afetivas, comportamentais e envolvimento na dimensão social do aluno, pois, ao produzir significado, ele utiliza conhecimentos prévios que normalmente derivam da sua cultura.

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza e habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (Solé, 1998, p.23).

Spinillo (2013) afirma que um bom desempenho em leitura depende de inúmeros fatores e que bons leitores decodificam mais rápido e com mais precisão. Os leitores proficientes possuem padrões de fixação mais eficientes e maior

vocabulário, utilizam melhor as informações do contexto, constroem representações textuais mais exatas e adequadas, possuem maior conhecimento prévio sobre o assunto, produzem maior número de inferências precisas e são capazes de aprender mais a partir da leitura. Já leitores com vocabulário limitado podem ter dificuldades em atribuir significado apropriado ao texto em virtude de restrições em seu conhecimento, suas experiências e vivências. Assim, o significado de um texto deriva de um processamento do conhecimento de mundo do leitor que permite a integração da soma de significados das palavras e das frases que o compõem.

O ensino da leitura deve enfatizar os processos da informação textual ao conhecimento prévio do aluno e muitos professores ainda menosprezam os conhecimentos preexistentes de seus alunos, dificultando ainda mais o processo de aprendizagem. A leitura em sala de aula ainda encontra muitos entraves e devido às exigências da sociedade em qualificar o aluno para a realização de concursos, provas e avaliações que não levam em consideração o processo, somente o resultado e, nesse caso, a leitura acaba excluindo ainda mais o aluno. Não se leva em conta o processo de compreensão do aluno, suas especificidades e seus objetivos, sua capacidade de posicionar-se perante o texto lido. A qualidade do ato de leitura não deve ser medida pela qualidade intrínseca do texto, mas pela qualidade da reação do leitor e a riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor ao processar o texto. O significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor (Leffa, 1996).

Práticas de leitura em sala de aula desvinculadas do contexto no qual os alunos estão inseridos, de suas vivências e de limitações apontam para a necessidade de considerar novas práticas que auxiliem o leitor e também promovam a reflexão sobre o próprio processo de leitura. O simples confronto do leitor com o texto não garante a eclosão de todos os acontecimentos que caracterizam o ato de leitura e a compreensão só ocorre se houver afinidade entre os elementos leitor e texto e se determinadas condições estiverem presentes (Leffa, 1996).

Assim, é preciso promover nos alunos a utilização de estratégias que lhes permitam interpretar e compreender autonomamente os textos escritos. É necessário fornecer referências que serão incorporadas como parte constitutiva das estratégias de leitura e atitudes do leitor. No caso da leitura, e em uma visão ampla dos processos

cognitivos subjacentes a ela, isso significa adotar uma visão ampla dos processos educativos que levarão ao seu domínio (Solé, 1998).

O êxito no conhecimento da língua e, por conseguinte, na compreensão leitora requer o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas como a consciência fonológica, a morfossintaxe, a consciência sintática e metatextual para que possamos investigar fatores que influenciam diretamente na capacidade da compreensão leitora. Para Solé (1998), ler é compreender e compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender:

É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para que fará isso; também deve dispor de recursos – conhecimento prévio relevante, confiança nas próprias possibilidades como leitor, disponibilidade de ajudas necessárias, etc. – que permitam abordar a tarefa com garantias de êxito; exige também que ele se sinta motivado e que seu interesse seja mantido ao longo da leitura (Solé, 1998, p.44).

Quando o texto é visto apenas como um repositório de mensagens e informações, apenas um conjunto de palavras cujos significados podem ser extraídos um por um, as possibilidades de alienação são maiores. De acordo com Kleiman (2004), uma consequência dessa atitude é a formação de um leitor passivo, que quando não consegue construir o sentido do texto acomoda-se facilmente a essa situação.

Algumas concepções de leitura podem se aproximar dos limites do intolerável do ponto de vista cognitivo, como a leitura como simples decodificação e a leitura em voz alta como avaliação. Essas concepções se desvirtuam do caráter efetivo da leitura e tornam o processo somente um dever. De acordo com Kleiman (2004, p.23),

A leitura é, no entanto, justamente o contrário: são os elementos relevantes ou representativos os que contam, em função do significado do texto, a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido, não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo os objetivos e intenções do leitor.

A concepção de leitura que a considera como uma atividade a ser ensinada e não como mero pretexto para outras atividades e outros tipos de atividades e outros tipos de aprendizagem, está embasada em modelos já bem definidos sobre como

processamos as informações. Modelos que lidam com os aspectos cognitivos da leitura, aspectos ligados à relação entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento. Esses modelos tentam incorporar aspectos socioculturais da leitura, uma vez que vão desde a percepção das letras até o uso do conhecimento armazenado na memória. Apontam para as regularidades do ato de ler (Kleiman, 2004, p.31).

Outro aspecto relevante a se destacar é que algumas abordagens metodológicas baseadas na pedagogia tradicional, utilizadas em sala de aula, contribuem para a falta de interesse que o aluno tem pela leitura por focalizar unidades de ensino da língua portuguesa a partir de roteiros que organizam suas unidades em torno de um texto que se converte em pretexto para atividades de ensino/aprendizagem unidirecionais que não permitem que ele acesse seu repertório de vivências.

A importância de aliar estratégias metacognitivas ao trabalho do professor na formação do leitor em sala de aula é o objeto desta pesquisa, apoiando-se nas contribuições de Kleiman (2004), Leffa (1996), Solé (1998), que apresentam a ideia de que o trabalho com a leitura deve ser realizado em todas as etapas de ensino, utilizando-se de estratégias considerando variáveis como a maturidade do leitor, a abordagem, a complexidade do texto e o propósito da leitura. O professor, como mediador no processo de leitura em sala de aula, através de estratégias metacognitivas tem importante papel no processo de tomada de consciência do seu aluno em relação aos seus processos de aprendizagem. Além disso, o conhecimento dos aspectos cognitivos da leitura é importante porque pode nos alertar de maneira segura contra práticas pedagógicas que inibem o desenvolvimento de estratégias adequadas para processar e compreender o texto, sem levar em conta os conhecimentos prévios do aluno, seu contexto e vivências.

1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA

O tema geral do estudo é a importância do trabalho docente na formação do leitor, com a utilização de estratégias metacognitivas. Dentro dessa temática, delimita-se o ensino de HQs baseado em consciência metacognitiva e seus efeitos na compreensão leitora e interesse de estudantes do 7º ano.

1.2 JUSTIFICATIVA E APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

A formação do leitor depende de inúmeros fatores para que ele se torne um leitor eficiente e a utilização de estratégias de leitura precisa estar fundamentada em uma concepção teórica que atenda às experiências de vida do leitor. Os objetivos da leitura determinam a forma que um leitor se situa frente a ela e controle a consecução do seu objetivo. Quando o leitor lê para aprender, as estratégias responsáveis por uma leitura eficaz e controlada atualizam-se de forma integrada e consciente, permitindo a elaboração de significados que caracterizam a aprendizagem (SOLÉ, 1988).

Práticas desmotivadoras provém de concepções diversas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. São sustentadas por um entendimento limitado e incoerente ativamente contrário a uma abordagem global, significativa e baseada no uso da língua. Convicções baseadas numa concepção de saber linguístico desvinculada do uso da linguagem e que para a grande maioria dos alunos torna a tarefa da leitura em sala de aula difícil demais, justamente porque não faz sentido (Kleiman, 2004).

Um dos fatores que prejudica a utilização de estratégias que favoreçam os processos metacognitivos do leitor é a dificuldade de aprimoramento dos professores, que não possuem formação teórica na área da leitura, o que impede o avanço do monitoramento e o controle da própria compreensão por parte dos professores/pesquisadores das técnicas explícitas da compreensão leitora. Também a resistência dentro da própria escola muitas vezes impossibilita uma prática alternativa de um professor que tem uma proposta baseada numa convicção de necessidade de mudança, mas sem a formação necessária para essa mudança. Práticas desmotivadoras sobre a natureza do texto e da leitura sustentadas por entendimentos limitados do que seja ensinar Português como língua materna são perpetuadas na sociedade. A abordagem de ensino não segue um questionamento significativo e com base no uso da língua, em que convicções são baseadas numa concepção de saber linguístico desvinculada do uso da linguagem.

A proposta da pesquisa ocorreu a partir da observação da professora regente/pesquisadora quanto ao interesse dos alunos do 7º ano do ensino fundamental nas aulas de leitura realizadas semanalmente. A escolha foi realizada pela necessidade de um maior aproveitamento das aulas de leitura, melhora na aprendizagem e na

compreensão textual. Além disso, o interesse e curiosidade dos alunos quando a proposta apresentada em sala de aula era a leitura de HQ, foi critério dessa escolha. As aulas de leitura ocorrem nas aulas de Língua Portuguesa da professora desde o ano de 2019, com apoio da Direção escolar e das funcionárias readaptadas que estão na biblioteca, porém o acervo de HQs na biblioteca da escola ainda é muito reduzido e pouco utilizado por outros professores de Língua Portuguesa em suas aulas. Ainda assim, a pesquisadora verificou a importância de utilizar as HQs como recurso didático nas aulas de leitura e a incorporação dessa variedade na formação do leitor como ampliação das suas experiências no processo de conhecimento, despertando o interesse dos alunos, uma vez que a qualidade do ato da leitura não é medida apenas pela qualidade intrínseca do texto, mas pela qualidade da reação do leitor e em sua experiência ao processar o texto.

O trabalho com a leitura em sala de aula costuma se restringir a ler o texto e, a seguir, responder a algumas perguntas sobre ele, geralmente referentes a detalhes ou a aspectos concretos, atividades categorizadas pelos manuais, guias didáticos e pelos próprios professores como uma atividade de compreensão leitora (Solé, 1988, p. 35).

A proposta nesta pesquisa é trabalhar a leitura como um procedimento de levantamento de hipóteses pelo leitor. Nesse sentido, a metacognição pode permitir ao leitor compreender seus próprios processos e desenvolver a sua autonomia durante a aprendizagem, eximindo-o da uniformização do ensino/aprendizagem unidirecional que prevalece na nossa sociedade, centrada na figura do professor, sem considerar o processo de construção do conhecimento do próprio aluno. Quando o processo metacognitivo ocorre, o leitor se reconhece e se modifica nesse processo, permitindo que assuma uma postura crítica e de ampliação das suas potencialidades.

A importância desta pesquisa se dá pelo intuito de promover o aperfeiçoamento da compreensão leitora e a ativação do interesse pela leitura dos alunos/leitores, considerando que a utilização de estratégias de metacognição pode ser útil tanto para os estudantes que têm dificuldades na leitura como para aqueles que já possuem habilidades avançadas. O professor, a partir de uma perspectiva construtivista, pode realizar intervenções em sala de aula, levando em conta os conhecimentos prévios do aluno, e inferir qual a melhor abordagem para que o aluno tenha um maior engajamento no processo de leitura. Além disso, se propõe a ensinar a partir de onde está o aluno, garantindo que a tarefa de aprendizagem constitua um

desafio ao seu alcance, intervindo de tal forma que se possa proporcionar a ajuda necessária e constatando que, progressivamente, ele pode usar com competência as estratégias ensinadas de forma autônoma (Solé, 1998).

Esse cenário ocorreu a partir da importância do professor como mediador e protagonista na formação de leitores e, além disso, da ampliação das habilidades leitoras por meio de uma intervenção pedagógica baseada em consciência metacognitiva. A partir desse cenário, desenvolveu-se uma proposta investigativa que teve como problemática: Quais os efeitos do ensino de HQ baseado em consciência metacognitiva na compreensão leitora de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública de ensino?

Em uma breve revisão de estudos nacionais sobre o processamento da leitura, foram encontrados trabalhos que também contribuíram para esta pesquisa, entre os quais, dissertações de mestrado, como a de Carvalho (2021) e Machado (2005) que tratam da leitura enquanto processo cognitivo e reconhecem que a habilidade de produzir inferências está intimamente ligada ao processamento da leitura. Esses estudos relacionam o processo inferencial aos esquemas mentais dos sujeitos leitores e também ao seu contexto pessoal, de modo que eles buscam estabelecer o sentido do texto com a realização de inferências. Ambos estudos, avaliam a ativação dos conhecimentos prévios e a utilização de estratégias para a compreensão do texto, partindo da relevância da leitura para a formação social do indivíduo. Também Conerado (2020), em sua dissertação de mestrado, trouxe contribuições a respeito do ensino explícito de estratégias de compreensão leitora como auxiliares no aumento do desempenho da fluência em leitura e na compreensão do texto literal e inferencial.

Além desses, artigos como “A Leitura, a Produção de Sentidos e o Processo Inferencial”, de Ferreira e Dias (2004), e “Fundamentos Cognitivos para o Ensino da Leitura”, de Souza e Gabriel (2009), publicados em revistas especializadas, trouxeram importantes contribuições para a análise das inferências, interferências e reconstruções.

Marmolejo-Ramos e Heredia (2006) trouxeram para esta pesquisa uma perspectiva dos modelos situacionais, com o interesse na dimensão emocional dos fatores da história, que obriga o leitor a usar suas próprias experiências para representar a situação interpessoal dos protagonistas e que devido ao seu caráter geralmente implícito exige abordagens mais complexas durante o processo de leitura.

A adaptação do quadro de Marmolejo-Ramos (2006) com os tipos de inferências que poderiam ser realizadas quanto às metas e objetivos e avaliação dos acontecimentos em relação às metas e objetivos serviu como ponto de partida para a análise das inferências dos alunos em seus recontos.

Já o instrumento para a avaliação da compreensão leitora utilizado na pesquisa, o reconto, se fundamentou em Corso, Sperb e Salles (2012), de maneira adaptada à realidade deste estudo. Esse instrumento foi utilizado para a elaboração de critérios de verificação e análise qualitativa do processo inferencial de estudantes quanto às inferências, interferências e reconstruções.

Trabalhos recentes em Psicolinguística consideram que o pensamento metacognitivo mediado por instrução didática explícita contribui para a melhoria da compreensão leitora. Também, o uso de estratégias metacognitivas, mediadas pelo professor, pode trazer benefícios educacionais, porque auxilia os alunos a compreenderem seus próprios processos, trazendo mais autonomia no processo de aprendizagem. Além disso, a aprendizagem da leitura orientada pelo professor aumenta a compreensão do processo de leitura pelos alunos e favorece o gosto pela leitura. No estudo de Conerado (2020), por exemplo, observou-se que o ensino explícito de estratégias de compreensão leitora auxiliou na construção do resumo e na elaboração do reconto do texto narrativo, melhorando o desempenho dos estudantes na compreensão literal e inferencial, e a ausência de instruções explícitas de estratégias de compreensão leitora trouxe lacunas expressivas nas atividades propostas aos estudantes.

Com relação à utilização de HQ para a realização desta pesquisa, a escolha se deu pela amplitude do gênero e pela importância do caráter elíptico da linguagem quadrinística que pode impulsionar a leitura e a imaginação dos estudantes. Os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar como auxiliares no desenvolvimento do hábito de leitura e escrita e na edificação do conhecimento. Para Chiappini (1997), geralmente associamos à HQ a ideia de diversão e passatempo, esquecendo o poder da interferência da imagem no modo de pensar das pessoas e em seu imaginário. A escola, ao promover atividades com a utilização de HQ, permite infinitas possibilidades de exploração do imaginário dos alunos. Além disso, aprender a ler outras linguagens implica numa conscientização da existência e importância de diferentes códigos em suas modalidades específicas (Chiappini, 1997, p.48).

1.3 OBJETIVOS

A partir da justificativa e da problemática levantada pela pesquisa, apresentam-se os seguintes objetivos:

1.3.1 Objetivo geral

O objetivo geral deste projeto é investigar se há aprimoramento da compreensão leitora dos estudantes de uma turma do 7º ano do ensino fundamental, após participarem de uma intervenção pedagógica baseada em consciência metacognitiva das HQs, segundo a perspectiva psicolinguística. Nessa perspectiva, a leitura é um processo mediante o qual se compreende a linguagem e nesta compreensão intervém tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (Solé, 1998).

1.3.2 Objetivos específicos

Em relação aos objetivos específicos, apresentam-se:

a) Realizar a leitura de uma HQ previamente escolhida pela pesquisadora com os estudantes de 7º ano do ensino fundamental em sala de aula, seguida de reconto como ferramenta de produção textual, a fim de avaliar o desenvolvimento do nível de compreensão leitora desses alunos por meio de ensino sistemático envolvendo metacognição;

b) Propor atividades metacognitivas, a partir do diagnóstico das dificuldades de compreensão leitora dos alunos nos recontos, em um plano de intervenção pedagógica (PIP), com o propósito de auxiliá-los nas dificuldades enfrentadas;

c) Verificar, por meio de uma análise qualitativa, a relevância do ensino de estratégias metacognitivas para a compreensão leitora de HQs;

d) Contribuir com as pesquisas já existentes na área de compreensão leitora, com o aperfeiçoamento de práticas de ensino na escola com a utilização de HQs como recurso pedagógico.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desta pesquisa está dividido em três partes: na primeira parte, intitulada *Metacognição*, apresenta-se uma conceituação do termo Metacognição e as características de uma abordagem metacognitiva a partir de teóricos da psicolinguística. Na segunda parte, chamada *Estratégias de Compreensão Leitora*, busca-se apresentar algumas propostas que evidenciam a utilização dos aspectos emocionais em interação com os aspectos cognitivos em todo o processo de leitura. Na última parte, denominada *As Histórias em Quadrinhos*, apresenta-se características gerais do gênero, sua evolução e sua utilização em sala de aula como meio pedagógico.

2.1 METACOGNIÇÃO

O termo metacognição foi inaugurado pelo psicólogo americano John Hurley Flavell nos anos de 1970, e a metacognição foi originalmente identificada como conhecimento e regulação das atividades cognitivas de uma pessoa nos processos de aprendizagem. O comportamento metacognitivo é caracterizado pela reflexão do leitor sobre o próprio processo de compreensão da leitura. A metacognição da leitura permite o desenvolvimento do leitor ao tentar reproduzir condições que dão a ele flexibilidade e independência no processo da leitura. Ela envolve a capacidade de planejar, monitorar e avaliar o próprio aprendizado, identificando estratégias efetivas de aprendizagem (Xavier, 2020).

Para Solé (1998, p. 68), as estratégias de leitura “são procedimentos, de ordem elevada, que envolvem o cognitivo e o metacognitivo”. O ensino estratégico de

leitura consiste, por um lado, na modelagem de estratégias metacognitivas e, por outro, no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas. Os aspectos cognitivos da leitura, ligados à relação entre sujeito leitor e texto enquanto objeto, tentam incorporar aspectos socioculturais da leitura, indo desde a percepção das letras até o uso do conhecimento armazenado na memória (Kleiman, 2004).

Os mecanismos e capacidades envolvidas no processamento do texto começam pelos olhos, que permitem a percepção do material escrito, indo para uma memória de trabalho (que organiza esse texto em unidades significativas) auxiliada por uma memória intermediária (em alerta), que torna acessíveis os conhecimentos relevantes para a compreensão do texto, dentro da memória de longo prazo. “O conhecimento do aspecto psicológico, cognitivo da leitura é importante porque ele pode nos alertar de maneira segura contra práticas pedagógicas que inibem o desenvolvimento de estratégias adequadas para processar e compreender o texto” (Kleiman, 2004, p.31).

A percepção do objeto ocorre através dos olhos e o movimento ocular durante a leitura é um movimento sacádico no qual o leitor eficiente fixa seus olhos num lugar do texto (a fixação) que é claramente focalizado, depois pula um trecho, nessa etapa a visão fica muito reduzida (a sacada) e fixa-se num outro ponto adiante. E essa fixação depende da dificuldade do material e é controlada pelo cérebro. O movimento dos olhos é progressivo, mas também pode retroceder dependendo novamente da dificuldade do material e também da eficiência do leitor, que vai controlando o seu próprio processo de compreensão. Isso aponta para um fato extremamente importante, a saber, que grande parte do material que lemos é adivinhado ou inferido, não é diretamente percebido (Kleiman, 2004, p.33).

A leitura é realizada de forma rápida e organizada para que o ordenamento dos traços apreendidos no material visual seja transformado em material significativo. Esse material vai sendo estocado na memória de trabalho, que permite a organização em unidades sintáticas a partir da gramática implícita que possuímos. Esse processo de agrupamento e análise das informações é chamado fatiamento.

A relevância desses aspectos de processamento da leitura permite ao professor propiciar contextos nos quais o leitor possa compreender o material utilizado naquele momento em diferentes níveis de conhecimento. Esse processamento

interativo utiliza dois tipos de estratégias que surgem a partir das exigências da tarefa e das necessidades do leitor. As estratégias *TOP-DOWN*, descendentes que vão do conhecimento do mundo para o nível de decodificação da palavra e as *BOTTOM-UP*, ascendentes, que a partir de um elemento escrito qualquer mobilizam outros conhecimentos.

O aluno assume o controle da própria leitura quando consegue regulá-la e tem um objetivo para ela, além de gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê. A leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação (Solé, 1998). Os fatos que se sucedem em uma história e os elementos que a compõem fazem parte de um processo que deve ser ensinado e aprendido e o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e construa uma ideia sobre seu conteúdo, extraíndo dele o que lhe interessa em função dos seus objetivos. No momento em que o aluno desenvolve uma tarefa e percebe suas dificuldades ou o seu desenvolvimento é porque houve uma melhora no aprendizado.

No modelo interativo de leitura, os pesquisadores concordam em considerar que as diferentes explicações podem ser agrupadas em torno dos modelos hierárquicos ascendente – *bottom up* – e descendente – *top down* (Solé, 1998). No modelo ascendente, as propostas de ensino atribuem grande importância às habilidades de decodificação e centram-se no texto. Já no modelo descendente, a utilização do conhecimento prévio e seus recursos cognitivos permitem estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto. Para Kleiman (2004), o leitor iniciante usa predominantemente o processo ascendente, com a decifração da letra ou palavra escrita precedendo a ativação do conhecimento semântico e enciclopédico e a compreensão fica seriamente comprometida se o professor não ajudar o aluno a mobilizar este conhecimento através de perguntas.

A concepção de leitura como atividade a ser ensinada na escola está embasada em modelos da área da psicolinguística que se voltam para aspectos psicológicos complexos e apontam para as regularidades do ato de ler. O conhecimento dos aspectos psicológicos permite alertar para práticas pedagógicas que inibem o desenvolvimento de estratégias adequadas na compreensão do texto, tornando mais difícil o seu processamento. Assim, promover nos alunos a utilização de estratégias que lhes permitam interpretar e compreender autonomamente os textos

escritos traz maiores possibilidades de atribuição de significado aos conteúdos que fazem parte do seu aprendizado.

2.2 ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA

O ensino da leitura durante a prática escolar, na maioria das vezes, privilegia a leitura do professor como a correta e a utilização do livro didático segue nesta mesma direção, impedindo a autonomia do leitor durante o processo de leitura. Para Kleiman (2004), o ensino de leitura não pode ser apenas entendido como ensino de estratégias de leitura por uma parte e o desenvolvimento das habilidades linguísticas por outra. O professor, como mediador neste processo de compreensão leitora, auxilia o aluno a iniciar o seu processo de tomada de consciência em relação aos seus processos de aprendizagem e tarefas. Também é preciso identificar eventuais crenças desadaptativas do aluno sobre suas habilidades que possam dificultar a compreensão leitora.

Segundo Andersen (2019), ler é uma atividade complexa e multidimensional, na qual processos cognitivos e emocionais interagem ativamente antes, durante e após a leitura. O conhecimento da interação entre o processamento cognitivo e emocional deve ser incluído nas reflexões e proposições para o ensino da compreensão leitora. As propostas nesta área defendem que aspectos emocionais como tristeza, alegria, raiva, medo, interagem com os processos cognitivos de construção de representações mentais, ativação de conhecimentos prévios e elaboração de inferências. Além disso, a relação emoção-cognição também ocorre após a leitura e há a possibilidade de promover alterações cognitivas e emocionais no sujeito que podem perdurar por toda a vida, fato que tem sido evidenciado nas pesquisas na área.

Um dos estudos realizados sobre a compreensão leitora investiga como as emoções humanas são ativadas para a construção de representações mentais dos estados emocionais de personagens fictícios. Os experimentos realizados identificaram pistas de que quanto mais situações emocionais eram evocadas, mais traços de memória estavam armazenados e mais conhecimento emocional estava disponível, sugerindo que o conhecimento prévio das emoções é um componente

importante no processamento da leitura (Gernsbacher *et al*, 1992a apud Andersen, 2019).

As inferências emocionais, conclusões que um leitor elabora sobre o estado emocional do protagonista de uma narrativa, também têm seu papel central no processamento da leitura e, embora possa parecer bastante complicado monitorar todas as emoções possíveis durante a leitura, as pesquisas parecem indicar que, pelo menos para os protagonistas, os leitores decodificam suas emoções prontamente (Andersen, 2019).

Durante o ato de ler, é perceptível que a leitura pode funcionar como uma experiência vicária pautada nas emoções vivenciadas por personagens de uma narrativa. Por essa razão, estratégias como pausas para verbalizações ou anotações que estimulem o aluno a inferir sobre o comportamento emocional dos personagens poderiam verificar a habilidade do aluno em atualizar as representações mentais conforme as mudanças contextuais de natureza emotivo-afetiva, favorecendo a consciência emocional.

Sobre a consciência emocional, Andersen (apud Damásio, 2012) afirma que:

A consciência de sentir as próprias reações emocionais pode oferecer uma estratégia de proteção ampliada, pois possibilita ao sujeito a tomada de melhores decisões, como, por exemplo, decidir acautelar-se em relação a algo que provoque medo. Ademais, o próprio processo de desenvolvimento de empatia por personagens, apontado na literatura como recorrente, pode ser um tema a ser explorado, a partir da reflexão colaborativa em sala de aula.

As emoções têm um papel central na compreensão leitora e a formação docente bem respaldada ajuda a direcionar o professor no planejamento de suas atividades para que ele possa proporcionar aos seus alunos uma aprendizagem efetiva, evidenciando situações de aprendizagem e envolvimento emocional e afetivo.

Com isso, o professor, ao planejar uma atividade que parta da observação/avaliação diagnóstica, pode elaborar estratégias para acompanhar a evolução da complexidade das respostas dos alunos a tarefas a partir da ativação de conhecimentos prévios (incluindo os conhecimentos sobre emoções), da elaboração de inferências (entre as quais as inferências emocionais) e da construção de modelos mentais. A observação da evolução nos níveis de consciência sobre como as emoções pessoais foram acionadas e influenciaram esse trabalho de construção de

uma representação mental para o texto atende aos objetivos da educação básica, que é o de promover habilidades socioemocionais (Andersen, 2019).

O trabalho com a compreensão leitora de forma multidimensional permite que os alunos saiam da leitura de um texto comumente utilizada em sala de aula e alcancem a construção de sentido para o que estão lendo, ao lado do uso de estratégias de leitura, que oferecem aos alunos instrumentos necessários para que consigam adquirir habilidades leitoras e se tornem protagonistas no ato de ler.

As estratégias de leitura são operações regulares para abordar o texto que podem ser inferidas a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor. As estratégias do leitor são classificadas em estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas e são indispensáveis para que a compreensão aconteça.

As estratégias cognitivas são as operações inconscientes e momentâneas do leitor que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura e que provavelmente não poderá descrever. A leitura é regida por princípios previsíveis do uso da língua. São procedimentos para os quais o leitor utiliza conhecimento sobre o qual não tem reflexão nem controle consciente, também conhecidos como automatismos de leitura. São exemplos desse tipo de estratégia as pressuposições intuitivas do leitor, tais como a de que o texto, a priori, é coerente, e a de que, em nossa cultura, a leitura convencionalmente segue da esquerda para a direita (Gomes; Sales, 2019 p. 153).

Para Gomes; Sales (2019) apud Kleiman (2013):

As estratégias cognitivas são ações que o leitor realiza para atingir algum objetivo de leitura sem estar consciente, como, por exemplo, quando pratica a leitura em voz alta em sala de aula, uma atividade que, na maioria das vezes, serve apenas para que o professor avalie a fluência da leitura do aluno. Ao concluir a leitura, provavelmente, o estudante dirá que não entendeu o texto, pois a preocupação maior certamente era realizar a leitura com uma boa entonação, fluidez.

Leffa (1996), diferencia as atividades cognitivas das metacognitivas pelo tipo de conhecimento utilizado para executar a atividade. Afirma que as atividades cognitivas envolvem o conhecimento declarativo, ou seja, o indivíduo sabe que é capaz de fazer. Pressupõe, portanto, a inconsciência do processo, não do resultado.

Já as estratégias metacognitivas são operações realizadas com algum objetivo em mente, com controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação (Kleiman, 2004). Para Leffa (1996, p. 46), “a metacognição trata do problema do monitoramento de compreensão feito pelo próprio leitor durante

o ato da leitura”, ou seja, refere-se à capacidade de o leitor conhecer o próprio conhecimento, de pensar sobre sua atuação, planejá-lo e regular a sua atuação durante a leitura.

Para Solé (1998), os leitores experientes utilizam as estratégias de forma inconsciente e o processamento de informação escrita que o ato de leitura requer acontece de maneira automática. Porém, quando encontram algum obstáculo o estado do “piloto automático” é abandonado e é preciso dispensar atenção adicional e realizar determinadas ações. Nesse momento, entra-se num estado estratégico caracterizado pela necessidade de aprender de forma planejada e deliberada, tornando consciente o processo da própria compreensão.

O ensino estratégico de leitura abrange uma tentativa da reprodução das condições que dão flexibilidade e independência ao leitor proficiente e esse leitor faz escolhas baseando-se em predições apoiadas no conhecimento prévio que possui. Na aula de leitura, esse ensino estratégico é possível quando o professor se envolve com o ensino da leitura e cria objetivos significativos para este momento.

Na aula de leitura é possível criar condições para aluno fazer predições, orientado pelo professor, que além de permitir-lhe utilizar seu próprio conhecimento, supre eventuais problemas de leitura do aluno, construindo suporte para o enriquecimento dessas predições e mobilizando seu maior conhecimento sobre o assunto (Kleiman, 2004, p.52).

As estratégias de leitura permitem que o aluno planeje a tarefa geral de leitura e facilitam a comprovação, a revisão e o controle do que se lê e a tomada de decisões adequadas em função dos objetivos perseguidos (Solé, 1998). Quando o aluno lê para aprender, sua leitura possui características diferentes das formas de ler dominadas por outros objetivos. O aluno sente-se imerso em um processo que o leva a se interrogar sobre o que lê, a estabelecer relações com o que já sabe, a rever novos termos, a efetuar recapitulações. As estratégias responsáveis por uma leitura eficaz e controlada atualizam-se de forma integrada e consciente, permitindo a elaboração de significados que caracterizam a aprendizagem.

Solé (1998), por sua vez, aponta a existência de três momentos da leitura em que as estratégias metacognitivas facilitadoras da compreensão leitora devem ser acionadas: antes, durante e depois do ato de ler. Antes da leitura é preciso que o professor estabeleça, juntamente com os alunos, orientações em relação aos seus objetivos, se ela será realizada por prazer, para obter alguma informação precisa ou para seguir alguma instrução. Também é importante nessa etapa ativar os

conhecimentos prévios sobre o conteúdo e estimular o levantamento de previsões sobre o texto. Convidar os alunos a assumirem essas responsabilidades perante a leitura é contribuir para a formação de leitores autônomos.

Durante a leitura, ocorre a maior parte da atividade compreensiva e do esforço do aluno/leitor. Para Solé (1998), são quatro as estratégias responsáveis pela compreensão durante a leitura, sendo essencial confirmar ou não as previsões sobre o texto lido; formular perguntas sobre o que foi lido; esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto e recapitular as ideias do texto. Nessa etapa, há uma busca por uma leitura ativa e eficiente e o aluno avalia o que compreendeu, acionando estratégias metacognitivas. Já Leffa (1996, p.64) considera que as estratégias metacognitivas conduzem o leitor a reflexões e avaliações do próprio conhecimento, deixando-o em atitude de alerta em relação às operações mentais que realiza.

Depois da leitura, as ações acontecem de forma compartilhada entre professor-mediador e seus alunos, visando a conclusão e a avaliação da leitura já realizada. Nessa etapa, verifica-se qual foi a compreensão, se houve confirmação das hipóteses e antecipações levantadas antes da leitura; se a inferência de compreensão do texto que o aluno fez no início da sua leitura continua a mesma no final da leitura e para isso pode-se solicitar ao aluno que ele identifique o tema e a ideia principal do texto lido. Além disso, a produção de um resumo com as ideias principais nesse momento promove a capacidade de produção de sínteses (Gomes; Sales, 2019 p. 156).

Para Solé (1998, p.147), “a elaboração de resumos está estreitamente ligada às estratégias necessárias para reconhecer o tema de um texto ou identificar sua ideia principal”. O professor, ao ensinar o aluno a fazer um resumo, está auxiliando no processo de autonomia e de leitura crítica dele, promovendo a aprendizagem e o protagonismo no processo de leitura.

Gomes e Sales (2019) consideram que as estratégias antes, durante e depois da leitura necessitam de um princípio de ensino que depende inicialmente da ação criativa e mediadora do professor, elas não se desenvolvem sozinhas e o professor precisa ter conhecimento do trabalho com o texto. Cada texto requer uma estratégia ou várias em função do seu leitor, sua forma, seu conteúdo e suas especificidades.

Ler é um procedimento e não é suficiente que os alunos apenas assistam ao processo mediante o qual seu professor lhes mostra como constrói suas previsões e como as verifica. Os alunos devem selecionar, marcar indicadores, formular hipóteses

e verificá-las. É imprescindível adequar as estratégias de leitura em cada situação concreta porque as situações de ensino se diferem em função de diversos fatores. O processo de construção pessoal deve ser estimulado visando à criação de situações didáticas eficazes e gratificantes para todos que dela participam.

A utilização das histórias em quadrinhos como meio pedagógico auxiliar que estimula o hábito pela leitura é uma dessas situações que trazem benefícios para a autonomia do aluno enquanto leitor.

2.3 AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Santaella (2005, 2010) afirma que as linguagens são muitas e desde a revolução industrial e, mais recentemente, a revolução eletrônica, seguida da revolução informática e digital, o poder multiplicador e o efeito proliferativo das linguagens vêm se ampliando enormemente. O metabolismo das linguagens, dos processos e sistemas sógnicos assemelha-se aos dos seres vivos e elas estão em permanente crescimento e mutação. O mundo das linguagens é tão movente e volátil quanto o mundo dos vivos e é através da linguagem que o ser humano se constitui como sujeito e adquire significância cultural. Apesar disso, essa volatilidade não costuma ser levada em conta e nem mesmo percebida nos currículos escolares e universitários que as separam com nitidez.

A concepção de linguagem para a maior parte dos educadores é puramente instrumental, e a escola tem a tendência a burocratizar a linguagem, desconsiderando a sua historicidade e a tornando rígida nos rituais que normalmente a domesticam como a cópia, a redação como atividade isolada e a própria leitura como simples verbalização oral de textos (Chiappini, 2011).

O estudo das diferentes linhas pedagógicas do ensino brasileiro fornece diretrizes à ação do professor e há uma discussão permanente entre teoria e prática a fim de construir um comportamento coerente na prática pedagógica. Nas escolas há um constante embate das diferentes concepções de aprendizagem e a prática em sala de aula é o reflexo da escolha do professor.

A corrente empirista centra o processo de ensino-aprendizagem no professor, que organiza as informações do meio externo que deverão ser internalizadas pelos alunos, apenas como receptores de informações. É um modelo de ensino fechado,

acabado e todo o conhecimento está fora do sujeito, portanto, no professor e nos livros. Para essa corrente, as interações socioculturais são excluídas na formação das estruturas comportamentais e cognitivas da pessoa. Nessa perspectiva, o entendimento é o de que a educação pouco ou quase nada altera as determinações inatas. Os postulados inatistas subestimam a capacidade intelectual do indivíduo, na medida em que seu sucesso ou fracasso depende quase exclusivamente de seu talento, aptidão, dom ou maturidade. Desconfiam, portanto, do valor da educação e do papel interveniente e mediador do professor (Neves, 2020).

A crescente presença das concepções dialógicas e interacionistas que apostam nos alunos como receptores ativos no processo de ensino aprendizagem evidenciam a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas na escola. Para repensar o papel da escola neste processo é preciso repensá-la historicamente, porque apesar de seus ajustes ela permanece num modelo híbrido e não alcança a formação humanista, assim como também não consegue entender o sentido e as funções das novas tecnologias (Chiappini, p. 21). Existe lacunas entre o discurso didático pedagógico e as linguagens não institucionais escolares por estas serem relativamente novas entre nós e também pela própria dificuldade operacional dos professores com relação a estas linguagens.

A força dos meios de comunicação junto às sociedades modernas provocou uma série de alterações no modo de relacionamento do homem com a informação, tais como a rapidez, a presença marcante da imagem, a linearidade e as sequências fragmentadas. Os meios de comunicação trouxeram uma imensa quantidade de códigos, imagens, ícones e símbolos nem sempre visuais que precisaram ser incorporados pela instituição escolar e, conseqüentemente, pelos professores. Os MCM representam um desafio para a maioria dos educadores, porque a própria instituição escolar não vê o campo da comunicação de massa como objeto de reflexão.

Para Chiappini (1997), mediar o conhecimento na escola nos anos 60 e 70 era uma relação feita numa única direção e tanto a pergunta como a resposta saíam do professor. Por mais que essa consciência de mediação tenha mudado nos últimos anos, o professor continua utilizando recursos que dificilmente apresentam a força interlocutiva desejada. Muitas vezes o professor está convencido da concepção interacionista, porém apoiado em livros didáticos numa realidade não tão distante daquela orientadora da prática mediativa dos anos 60.

Aprender a ler outras linguagens implica numa conscientização da existência e importância de diferentes códigos em suas modalidades específicas e a escola deverá mudar sua relação com as tecnologias, porque a comunicação visual indica uma mudança no modo como o leitor opera com as suas leituras diante da dialogicidade entre as linguagens verbal e visual. O papel do educador é desenvolver junto ao aluno o mecanismo de leitura crítica da informação e uma consciência semiótica. O professor pode desenvolver nos alunos a capacidade de interpretar o que leem, formando cidadãos conscientes, capazes de compreender o processo histórico de forma global e se posicionar criticamente dentro dele. A linguagem é uma forma de consolidação das forças de poder, pois além de transmitir informações, firma interesses e estabelece níveis de dominação. Escrever textos em sala de aula parece estar vinculado a um ritual e confirma a ideia de que nos assuntos considerados escolares, meios de comunicação não convencionais ficam obscurecidos, se tornam objeto de entretenimento e são pouco referidos quando se trata de um tópico mais sério.

2.3.1 As Histórias em Quadrinhos: evolução do gênero

Dentre os meios de comunicação de massa que estão presentes na vida dos alunos, as histórias em quadrinhos merecem destaque pela sua capacidade de alcance e popularidade obtida com o passar dos tempos. Apesar de sua popularidade, enfrentam restrição como forma de linguagem por muitos que desvinculam a sua contribuição para o aprimoramento cultural e moral do seu leitor.

Desde a época das cavernas o homem registrava iconicamente toda a história da humanidade, porém a história em quadrinhos, num sentido mais restrito como meio de comunicação de massa, só surgiu no século XIX. O homem primitivo registrava na parede das cavernas imagens que representavam sua realidade e que, mais tarde, tornaram-se elementos de comunicação para os povos que estavam por vir.

De certa forma, pode-se dizer que as histórias em quadrinhos vão ao encontro das necessidades do ser humano, na medida em que utilizam fartamente um elemento de comunicação que esteve presente na história da humanidade desde os primórdios: a imagem gráfica. O homem primitivo, por exemplo, transformou a parede das cavernas em um grande mural, em que registrava elementos de comunicação para seus contemporâneos: o relato de uma caçada bem sucedida, a informação da existência de animais selvagens em uma região específica, a indicação de seu paradeiro, etc (Vergueiro *et al.*, 2020 p. 8).

Com o acesso à palavra escrita ocorreu uma ampliação de possibilidades de transmissão de mensagens e deixou de existir uma ligação direta entre a maneira como se representava graficamente um objeto ou animal e sua forma real. Abriu-se um infinito de possibilidades de abstração entre o objeto e o seu símbolo. Com o aparecimento da imprensa, a imagem gráfica continuou a desempenhar um importante papel na comunicação humana e as obras aliavam a palavra impressa a objetos pictóricos. Nesse contexto, as histórias em quadrinhos surgiram como um meio de comunicação de massa.

Os Estados Unidos foram o primeiro local no qual as histórias em quadrinhos surgiram nas páginas dominicais dos jornais norte-americanos voltados para os imigrantes, com tom satírico, onde os quadrinhos eram em sua maioria cômicos e com personagens caricaturais. Posteriormente as “tiras” passaram a ser publicadas diariamente e com temáticas variadas, ampliando o público leitor. Foram disseminadas pelos *syndicates*, que eram as distribuidoras de notícias e entretenimento para todo o planeta (Vergueiro, 2020, p. 10).

Em 1896, o norte-americano Richard Outcault publicou no Jornal New York Sunday World, nos Estados Unidos, a história do Garoto Amarelo (*Yellow Kid*). Esta história é o marco mais aceito no surgimento das HQs e nela o personagem sempre aparece com textos escritos em sua roupa, geralmente de cunho político. Já a primeira história em quadrinhos surgiu no Brasil em 1869 com a criação do personagem “Nho Quim”, por Angelo Agostini. Nela o personagem registra suas impressões de uma viagem de Minas Gerais até o Rio de Janeiro para a “Corte”.

No final da década de 20, os desenhos dos quadrinhos se aproximavam mais da representação fiel das pessoas e objetos e com o aparecimento das publicações periódicas conhecidas no Brasil como gibis, despontaram os super-heróis, tornando os quadrinhos mais populares e atingindo um público maior. A Segunda Guerra Mundial também ajudou a popularizar o consumo massivo por grande parte dos adolescentes norte-americanos, trazendo como tema os conflitos bélicos e, conseqüentemente, a popularização dos heróis (Vergueiro *et al.*, 2020).

Com o final da guerra apareceram novos gêneros como terror, suspense e também temáticas de gostos duvidosos e realistas, levando a sociedade norte-americana a se preocupar com essa influência sobre os leitores infantis. É nesse momento que a desconfiança em relação ao que as histórias em quadrinhos poderiam

provocar no seu público leitor começa a se intensificar. O psiquiatra alemão *Fredric Wertham*, radicado nos Estados Unidos, publicou o livro *A Sedução dos Inocentes*, em 1954, na tentativa de provar que as crianças eram influenciadas negativamente pelos quadrinhos. Inúmeros fatores foram citados em seu livro na tentativa de provar que as crianças poderiam apresentar anomalias de comportamento se fossem leitoras de HQs, dentre elas:

Entre outras teses, o livro defendia, por exemplo, que a leitura das histórias do Batman poderia levar os leitores ao homossexualismo, na medida em que esse herói e seu companheiro Robin representavam o sonho de dois homossexuais vivendo juntos. Ou que o contato prolongado com as histórias do Superman poderia levar uma criança a se atirar pela janela de seu apartamento, buscando imitar um herói (Vergueiro *et al.*, 2020, p.12).

A partir daí, todas as revistas de histórias em quadrinhos deveriam receber um selo bem visível na capa que garantiria a qualidade do conteúdo apresentado para tentar reverter esta imagem negativa das histórias em quadrinhos, porém o resultado não foi o esperado. Com a criação deste selo ocorreu o desaparecimento de muitas editoras, propostas pouco avançadas e criativas e a pasteurização do conteúdo das revistas, pouco contribuindo para o aprimoramento intelectual de seus leitores. Além disso, essa tentativa de classificar os quadrinhos descartou a possibilidade nos meios intelectuais de dar a eles um estatuto de arte.

As críticas aos quadrinhos também se estenderam a diversos lugares do mundo, incluindo o Brasil onde os editores elaboraram um código próprio de ética, aplicando um selo semelhante ao utilizado nos Estados Unidos e leitura de história em quadrinhos passou a ser estigmatizada pelas camadas pensantes da sociedade. “A barreira pedagógica contra as histórias em quadrinhos predominou durante muito tempo e, ainda hoje, não se pode afirmar que ela tenha realmente deixado de existir” (Vergueiro *et al.*, 2020, p. 16).

Nas últimas décadas do século XX, o desenvolvimento das ciências da comunicação e dos estudos culturais ¹trouxe uma nova visão sobre os meios de comunicação e as histórias em quadrinhos passaram a ter um novo *status* como uma

¹ Trata-se de como a cultura por meio de suas diferentes manifestações e instrumentos tem produzido novas subjetividades e novas formas de ser, estar e entender o mundo, uma vez que os modos de ser não se engendram mais predominantemente a partir de instituições específicas, mas a partir de dispositivos sutis, indiretos e plurais, dispersos no tecido social, pelos quais nos subjetivamos sem que nos apercebamos da sua atuação. São valiosas, portanto, as articulações entre cultura, discurso e produção subjetiva, desenvolvidas no campo dos Estudos Culturais, sendo a cultura entendida como prática de significação e o mundo social concebido como construído discursivamente. (HALL, 2000)

forma de manifestação artística com características próprias. Houve a compreensão de que a resistência que existia em relação às histórias em quadrinhos partia da falta de conhecimentos e estudos específicos dessa forma de linguagem. Aos poucos as histórias em quadrinhos foram se aproximando das práticas pedagógicas, ressaltando a função utilitária de formação de leitores críticos (Vergueiro *et al.*, 2020).

Nesse mesmo período o ensino dos quadrinhos passou a ser oficialmente incorporado a diretrizes de ensino com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), assinalando a necessidade de contemplar as diversas linguagens e manifestações artísticas no ensino fundamental e médio das escolas. A prática da leitura com quadrinhos começa a ser reconhecida nas escolas, mas somente quase uma década após a criação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE, 1997) é iniciado o envio de uma obra em quadrinhos para as escolas (Vergueiro; Ramos, 2015).

A inclusão de uma obra quadrinística no PNBE de 2006 ressalta dois aspectos contraditórios: de um lado, indica certo prestígio social dos quadrinhos ao serem incluídos em um programa voltado à leitura literária; por outro lado, sua aproximação com a literatura remete ao não reconhecimento de que os quadrinhos são “uma linguagem autônoma” (Vergueiro; Ramos, 2015, p. 12).

A leitura de imagens, como os demais letramentos, também deve ser objeto de ensino-aprendizagem, especialmente pelo intenso contato dos jovens com materiais que conjugam matéria verbal e visual. O ato de ler passou a não se limitar apenas à decifração de letras, mas veio também incorporando as relações entre a palavra e a imagem, entre o texto, a foto e a legenda, entre o tamanho dos tipos gráficos e desenho da página, entre o texto e a diagramação. Longe de estarmos diante de um combate de titãs – o verbal e a imagem -, a expressão linguística e a visual são reinos distintos, com modos de representar e significar a realidade próprios de cada um. Eles muito mais se complementam, de maneira que um não pode substituir inteiramente o outro (Santaella, 2012, p.13).

Além disso, com o surgimento dos grandes centros urbanos e explosão da publicidade, o escrito, inextricavelmente unido à imagem, veio crescentemente se colocar diante dos nossos olhos na vida cotidiana. Não há por que se manter uma visão purista da leitura restrita à decifração de letra e o ato de ler se expandiu conforme as novas necessidades (Santaella, 2004, p. 17).

O espetáculo do luxo, da novidade, da sofisticação e da moda alimenta os

prazeres de consumo. Com a publicidade nova forma de comunicação pública, foi se dando a proliferação abundante de imagens e mensagens visuais, em um mundo de produtos à venda, expostos ao desejo que nasce no olhar, mundo no qual tudo vira mercadoria, até as próprias imagens são feitas para vender mercadorias. A vida cotidiana passou a ser um espectro visual, um desfile de aparências fugidias, um jogo de imagens que hipnotizam e seduzem (Santaella, 2004, p.28).

Para Santaella (2004), há uma multiplicidade de tipos de leitores que vem aumentando historicamente e a classificação desses leitores tomou por base os tipos de habilidades sensoriais, perceptivas e cognitivas que estão envolvidas nos processos e no ato de ler, de modo a configurar modelos cognitivos de leitor. Disso resultaram três tipos de leitores com modelos cognitivos que lhes são próprios, o leitor contemplativo, o leitor fragmentado e o leitor imersivo.

O leitor precisa passar por um processo de alfabetização visual, que significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem. Significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar e quais são seus modos específicos de representar a realidade (Santaella, 2012).

O gênero HQ possui várias denominações dependendo do local onde circula. É conhecido nos EUA como *comic trips*, na França são os *bandes dessinées*, nos países de língua inglesa são *funnies*, na Espanha *tebeo* (de *TBO historieta*) e em Portugal são as *histórias aos quadrinhos*. No Brasil, o termo “gibi” (que significa moleque), nome de uma revista da editora Globo da década de 30 e 40, passou a denominar, genericamente, todas as revistas em quadrinhos.

Na Semana da Arte Moderna de 1922 o cartunista Ziraldo procurou criar uma obra em HQ com temáticas nacionais com o personagem Pererê e sua turma. Esses personagens misturavam elementos do folclore com personagens característicos do nosso país. De acordo com Chiappini (1997, p.130), o personagem Pererê traz essas características:

fundamentado na junção do saci folclórico com o de Lobato, marcado, tal como o deste último, por uma busca de soluções dentro do universo infantil. Do folclórico, ele irá aproveitar a carapuça vermelha, o redemoinho de vento com o qual se locomove de um lugar para o outro, o cachimbo de pau; do de Lobato terá a sensibilidade poética e o espírito zombeteiro.

As décadas de 1960 e 1970 foram promissoras para as histórias em quadrinhos e no campo das artes plásticas as HQ chamaram a atenção de artistas de

vanguarda como Andy Warhol (1928-1987) e Roy Liechtenstein (1923-1997), que a partir de elementos da linguagem gráfica sequencial ressignificaram seus trabalhos artísticos.

Nesse mesmo período surgiram personagens como Chico Bento e Pelezinho, para satisfazer as exigências diretas do público brasileiro. Em 1990 chega ao Brasil a obra de Katsuhiro Otomo, com o primeiro número da revista *Akira* traduzida em português. O sucesso de Katsuhiro ocorreu devido à temática ligada a um mundo pós-moderno, a qualidade dos desenhos e a velocidade da narrativa. Atualmente há grande diversidade de produções, porém os Estados Unidos lideram a produção de histórias em quadrinhos com grandes editoras, como a DC e a Marvel (Vergueiro *et al.*, 2020).

Uma das possibilidades de utilização das HQs como recurso pedagógico é através de um exercício de coerência textual, pois os *baloons* das HQs, com a supressão do texto preenchido pelo aluno, estimulam a utilização da escrita para acompanhar as ações que se sucedem nos desenhos. Em sala de aula o professor pode trabalhar as histórias em quadrinhos observando, comparando e compreendendo os seguintes aspectos: os elementos constituintes, a disposição dos recursos gráfico-visuais, o título e sua relação com a narrativa das histórias, o balão como recurso gráfico, a presença ou ausência do narrador e a legenda como um recurso da narrativa (Vergueiro *et al.*, 2020).

“A inclusão efetiva das histórias em quadrinhos em materiais didáticos surgiu de forma tímida. Inicialmente, elas eram utilizadas para ilustrar aspectos específicos de matérias que antes eram explicados por um texto escrito” (Vergueiro *et al.*, 2020, p. 20). Aos poucos alguns autores de livros didáticos começaram a incluir os quadrinhos mais frequentemente em suas obras, ampliando a sua presença no ambiente escolar e nas atividades realizadas pelos professores com seus alunos.

Atualmente, a sua utilização é muito comum em praticamente todas as áreas e a partir de meados de 1990, após avaliação realizada pelo Ministério da Educação, muitos autores incorporaram a linguagem dos quadrinhos em suas obras. Os próprios órgãos oficiais de educação reconhecem a importância da utilização das HQs em sala de aula, como é o caso da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), do PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (Vergueiro *et al.*, 2020).

No 7º ano do ensino fundamental, faixa etária em que a pesquisa foi realizada, a BNCC tem como campo de atuação artístico-literário a prática de linguagem que aborda a leitura tem como objeto de conhecimento através de estratégias de leitura, apreciação e réplica e tem como habilidade:

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BNCC, 2017).

Esta habilidade refere-se a procedimentos e estratégias que podem ser usados para compreender e apreciar diferentes gêneros literários, considerando suas marcas específicas. Além disso, esse tipo de leitura favorece a fruição literária – que significa ler sem qualquer compromisso com avaliações ou apresentações formais sobre o lido. Porém, é essencial ter vivenciado experiências prazerosas de leitura e conversa sobre textos desses gêneros, em que o caráter criativo dos discursos literários tenha sido evidenciado (BNCC, 2017).

Os quadrinhos vêm conquistando espaço na escola, mas os professores cuja formação inicial é anterior à expansão da comunicação digital ainda têm muitos obstáculos a enfrentar para que a utilização das histórias em quadrinhos não seja apenas pragmática, mas uma prática que estimule a aprendizagem e a autonomia do leitor.

2.3.2 As Histórias em Quadrinhos: imagem, palavras e o leitor

Cagnin (1975) considera que a HQ é uma forma de manifestação cultural que comunica uma mensagem narrativa por meio de dois canais: a imagem (mensagem icônica) e o texto (mensagem linguística) e o relacionamento dessas duas mensagens constitui a mensagem global. A imagem desenhada dos quadrinhos é um signo analógico, porque tem relação de semelhança com o objeto representado e é contínua, pois seu significado vem do todo, não é unidirecional como na escrita. Já a

mensagem linguística da história em quadrinhos compreende o aspecto narrativo (descrição da situação) e o diálogo geralmente dentro dos balões que incorpora o texto à imagem. As imagens das HQs podem ser classificadas como realistas, estilizadas ou caricatas, dependendo do grau de distanciamento da realidade. Os desenhos vêm delimitados por linhas retas formando os quadros, que constituem as unidades narrativas mínimas.

Cagnin (1975, p.89 – 93) classifica os enquadramentos dependendo da distância entre o observador e a cena. São eles: o plano em grande detalhe ou pormenores, que abrange parte do rosto de uma figura humana ou detalhe de um objeto; o plano médio ou aproximado, que contém uma figura até ao meio do peito ou cintura; o primeiro plano, que inclui a cabeça até os membros; o plano americano, que mostra a figura até os joelhos; o plano de conjunto, que abrange as figuras de corpo inteiro e sem espaço acima das cabeças ou abaixo dos pés; o plano geral ou panorâmico, que engloba o cenário além dos personagens; o plano em perspectiva, que é o conjunto dos diversos planos; o plano *plongé*, que focaliza a imagem de cima e o plano *contre-plongé*, que focaliza a personagem de baixo.

Por suas características estruturais, a HQ interliga-se com outras artes. A tentativa de aproximação da literatura com a HQ vem de longa data, quando os livros tinham ilustrações como reforço visual aos textos. A escola, ao promover atividades que envolvam os meios de comunicação de massa, pode desmistificar a ideia de que HQ é uma forma de diversão e passatempo, dessa forma promovendo novas possibilidades de exploração do imaginário e uma relação mais crítica e dinâmica do processo de compreensão da HQ (Cagnin, 1975).

A utilização das HQs como ferramenta de aprendizagem já é utilizada por muitos professores em sala de aula, porém ainda é necessário que as novas linguagens, das quais as HQs fazem parte, sejam aceitas, exploradas e incorporadas na prática social de modo que a interação entre aluno e professor realmente ocorra. É preciso repensar as práticas educativas e adaptá-las ao contexto social. O professor, como mediador de conhecimentos, realiza seu planejamento de forma que possa despertar o interesse de seus alunos, estimulando a imaginação, a criação e dando a eles ferramentas que possam ser utilizadas na sua vida, não somente em sala de aula. Pensar na utilização de novos meios de comunicação na escola traz alternativas possíveis para que a comunicação entre aluno e professor produza novos sentidos e significações. Além disso, a utilização das HQs é uma ampliação das

possibilidades da utilização da linguagem, porém é importante que o professor tenha familiaridade com a linguagem dos quadrinhos:

Na utilização de quadrinhos no ensino, é muito importante que o professor tenha suficiente familiaridade com o meio, conhecendo os principais elementos da sua linguagem e os recursos que ela dispõe; domine razoavelmente o processo de evolução e história dos quadrinhos, seus principais representantes e características como comunicação de massa; esteja a par das especificidades do processo de produção e distribuição de quadrinhos e, enfim conheça os diversos produtos em que estão disponíveis (Vergueiro *et al.*, 2020, p.29).

No Brasil, os primeiros estudos acadêmicos relacionados às HQs, na década de 70, seguiram linhas de pensamento específicas ligadas à área de comunicação. No campo dos estudos da linguagem Antônio Luiz Cagnin foi o grande estudioso das HQ e sua dissertação de mestrado foi a primeira pesquisa nessa linha desenvolvida no Brasil, que foi orientada pelo grande estudioso da literatura brasileira, Antônio Cândido. O livro “Os Quadrinhos” (1975) de Cagnin tornou-se referência obrigatória para aqueles que se dedicaram ao estudo da linguagem em quadrinhos. Isso porque foi o primeiro livro a sistematizar o processo de reconhecimento das histórias em quadrinhos como uma forma de expressão diferente das outras modalidades narrativas, com elementos característicos para a geração de sentidos a partir de nexos entre imagens e textos.

Vergueiro e Ramos (2015, p. 58) defendem que quadrinhos são uma manifestação artística autônoma, assim como o são a literatura, o cinema, a dança, a pintura, o teatro e tantas outras formas de expressão. Esse entendimento é corroborado por diferentes autores como Moacyr Cirne (1977, 2000), Will Eisner (1989) e Daniele Barbieri (1998), para quem os quadrinhos já teriam se emancipado e constituído recursos próprios de linguagem.

Cagnin(1975) utilizou como método a análise estrutural da narrativa com a análise de elementos constitutivos dos quadrinhos. Para ele, a história em quadrinhos é um sistema narrativo que se forma a partir da imagem obtida pelos desenhos e pela linguagem escrita. O ambiente da linguagem dos quadrinhos gera uma forma de comunicação.

A análise feita por Cagnin traz a noção de complementaridade entre os elementos constitutivos da imagem como percepção visual, contextos, possibilidades de leitura da imagem, estilos de desenhos, entre outros. Ele dá um destaque especial

para a percepção visual, conceituando a imagem visual como produto de estímulos luminosos que atingem a retina a partir de um objeto.

Outro aspecto que interfere diretamente na leitura das imagens diz respeito aos contextos, que podem ser intra, inter e extra-icônicos. O intra relaciona-se com os diferentes elementos das imagens, o inter envolve a relação entre as imagens associadas e o extra-icônicos relaciona a imagem específica com elementos como tempo, instrução e idade.

A ideia de tempo é vista nas HQ como uma sequência de um antes e um depois em imagens que se sucedem, como época histórica, no sentido astronômico, no sentido meteorológico, na narração quando é reconstruído em cada quadro e tempo de leitura de cada quadrinho.

O texto como elemento linguístico nas HQ apresenta-se nos balões, legendas, onomatopeias e no título. E as funções da linguagem são de fixação pela delimitação de um significado único dentre muitos que a imagem sozinha possibilita e também de ligação no encontro da palavra e imagem.

Após analisar separadamente a imagem e o texto, Cagnin estudou a relação entre imagem e texto, ou seja, aquilo que convencionou chamar de “grau de quadrinização”. Ou seja, é a participação de um outro sistema no conjunto significativo da narrativa, que pode variar mesmo quando dois elementos coexistem no mesmo quadrinho (Cagnin, 1975, p.142). Esse grau de quadrinização pode variar desde as histórias ilustradas em que a imagem entra apenas como acessória e a narrativa é desenvolvida pelo elemento verbal até as chamadas histórias em quadrinhos mudas, nas quais apenas a imagem é que traz a mensagem.

Já Santaella e Nöth (2001, p.53) destacam que “em comparação com a língua, a semântica da imagem é particularmente polissêmica”. Essa polissemia da imagem, dada a fraqueza de seu código, “permite que qualquer um, sem necessidade de um domínio de regras e elementos rigorosos como o necessário para a leitura, possa apreender um sentido de sua presença”. A mensagem linguística tem a função de neutralizar a polissemia da imagem, a partir da avaliação de que uma imagem sem a adição de palavras apresenta acentuada polissemia. A imagem, acompanhada de qualquer tipo de texto, provoca um direcionamento ou limitação da sua leitura, o que determina ser o texto detentor de um valor repressivo, provocando um controle sobre a imagem.

Dos anos 40 até a década de 60 as HQ eram percebidas como empreendimentos meramente comerciais que traziam entretenimento barato a um público jovem ou com pouca instrução. Essa situação mudou com o ápice da *Pop Art* e também dos estudos estruturalistas de Claude Lévi-Strauss (1958). No século XXI, o mercado das HQ cresceu consideravelmente e a produção *mainstream*² (comercial) ganhou espaço com relação aos quadrinhos alternativos ou *underground*.

Segundo Cagnin (1975), a HQ é um sistema narrativo formado por dois sintagmas narrativos mínimos que são: a imagem (obtida pelo desenho) e a linguagem escrita e o sistema de códigos foi sendo criado aos poucos pelos próprios artistas e decodificado pelos leitores.

Cada momento da HQ expresso por meio de uma ilustração recebe o nome de vinheta e esse instante do relato é circundado por linhas, formando o requadro. Já o espaço em branco entre as linhas do requadro é denominado calha ou sarjeta, mas nem todos os artistas a usam. Essa distância entre as vinhetas permite que o leitor utilize a imaginação entre as imagens. O requadro pode assumir diferentes formas dependendo do objetivo proposto e das necessidades narrativas. Quando é ondulado trata-se de um sonho, com pontas retas e angulosas pode ser um acontecimento de impacto. Também a imagem pode ultrapassar as linhas do requadro ou simplesmente haver ausência das linhas.

O balão das HQ é uma convenção gráfica em que é inserida a “fala” ou “o pensamento” dos personagens, ou seja, é o recipiente simbólico dos personagens falantes. O apêndice que se alonga para fora do balão e apontado para o personagem é o rabicho. Os balões podem ter significados diferentes como: balão cochicho, balão *splash*, balão do pensamento, balão eletrônico, balão glacial, balão tremido, balão em *off*, balão uníssono, balão de fala intercalado. Ao lado dos balões, painéis normalmente retangulares chamados recordatórios (*captions* em inglês) ficam situados na parte superior das vinhetas e abrigam textos que podem ser de narração ou de expressão da voz interior de um personagem.

² Duncan e Smith (2009, p.9) referem-se à produção *mainstream* de quadrinhos nos Estados Unidos como a feita por “grandes editoras [que] têm o fardo de conseguir o maior retorno financeiro”, como a Marvel e a DComics. Esses autores apontam a consequência desse tipo de empreendimento: “muito do que elas vendem é popular, ao invés de ser vanguarda”. E concluem que o resultado é o estabelecimento de “um mercado que é largamente homogêneo e repetitivo”.

Além das convenções estabelecidas nas HQ, as novas formas de uso dos elementos semânticos empregam recursos metalinguísticos e intertextuais. A metalinguagem torna visíveis os códigos utilizados na elaboração da mensagem ou relaciona o conteúdo de um determinado tipo de texto a outros conteúdos de textos semelhantes. Já a intertextualidade é o conjunto de relações explícitas ou implícitas que um texto mantém com outros textos. O autor da HQ também pode desenvolver a metaficção onde a personagem ficcional conversa com o autor.

Os autores de HQ foram desenvolvendo elementos que passaram a fazer parte integrante da linguagem específica do gênero, sendo alguns desses elementos criados dentro do próprio ambiente dos quadrinhos e outros foram buscar inspiração em diferentes meios e formas de expressão, apropriando-se de novas linguagens e o meio que mais emprestou recursos de linguagem aos quadrinhos foi o cinema (Vergueiro *et al.*, 2020).

A imagem (linguagem visual, icônica) como elemento básico das HQs depende do objetivo de cada criador e a adequação entre o estilo de desenho e a temática abordada garante a compreensão do leitor. A ela estão ligadas questões de ângulo de visão, formato, gesticulação, criação de personagens e metáforas visuais.

Os quadrinhos ou vinhetas podem representar um ou vários momentos dentro de um mesmo quadrinho e atualmente são utilizados formatos bastante arrojados. Ações que indicam movimento são normalmente expressas em vinhetas retangulares e vinhetas de tamanhos diferentes na mesma página afastam a monotonia visual. O leitor moderno exige uma narrativa gráfica com maior dinamismo visual e figuras marcantes, porém esses aspectos podem representar uma barreira para a leitura, principalmente para leitores que não estão acostumados a esse ritmo narrativo, dificultando a compreensão da mensagem (Vergueiro *et al.*, 2020).

As linhas que demarcam o contorno das imagens possuem função informativa e podem representar a ação num momento verossímil (linhas contínuas, sólidas) como também acontecimentos ocorridos num tempo passado, sonhos, devaneios de algum personagem (linhas pontilhadas) participando metalinguisticamente da história, com a ampliação das possibilidades narrativas. Em alguns casos ocorre a não utilização da linha demarcatória na separação dos quadrinhos, não implicando em dificuldade adicional para a leitura, e também o rompimento dos contornos dos quadrinhos como efeito humorístico.

Outro aspecto importante a ser analisado é a relação entre autor e leitor nas histórias em quadrinhos. O leitor dos quadrinhos não é somente um coadjuvante, mas um coautor, que atua de forma muito mais decisiva e participativa do que em outras manifestações artísticas. Por ser uma linguagem com imensa gama de simbologia, incentiva os leitores a exercitar o pensamento, complementando em sua mente os momentos que não foram expressos graficamente, dessa forma desenvolvendo o pensamento lógico (Vergueiro *et al.*, 2020).

3 METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado em uma escola da rede estadual do norte de Santa Catarina, numa sala de aula com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, alinhando-se com a dimensão de estratégias metacognitivas no aprimoramento da compreensão leitora. Ocorreu em três momentos distintos: pré-teste, a intervenção e o pós-teste. A finalidade da investigação foi verificar se as atividades com HQ realizadas por meio de ensino sistemático envolvendo metacognição podem conduzir ao aprimoramento da compreensão leitora. As pesquisas demonstram que as estratégias metacognitivas não apenas se desenvolvem com a idade, mas podem também ser modificadas pela intervenção pedagógica (Leffa, 1996).

A parte final da pesquisa abordou os resultados obtidos a partir das técnicas metacognitivas trabalhadas em sala de aula, suas particularidades, a forma como se apresentaram aos leitores, sua aceitação e as adaptações necessárias para que elas se tornassem efetivas e proveitosas no aprimoramento da compreensão leitora.

A pesquisa teve como sujeitos colaboradores os alunos do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Barra Velha – S.C. A turma é composta por trinta (30) alunos, dos quais treze (13) meninas e dezessete (17) meninos, sendo que a maioria dos alunos ingressou nessa escola nas séries iniciais do ensino fundamental. Esses alunos estão em uma faixa etária entre 12 e 14 anos, e a maioria deles já reside no município desde a infância. Os estudantes participantes da pesquisa foram os alunos do período vespertino de uma escola estadual e somente foram excluídos da pesquisa aqueles que optaram voluntariamente por não participar da mesma. A pesquisa foi realizada em sua totalidade na sala de aula com a abordagem coletiva e, posterior participação individual dos alunos no período escolar,

durante as aulas de Língua Portuguesa no segundo semestre do ano de 2023. Dos trinta (30) alunos, vinte e oito (28) participaram da pesquisa, visto que um (1) aluno não quis participar e um (1) aluno mudou de escola no início da aplicação do projeto.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com abordagem intervencionista, desenvolvida com prática de observação e intervenção sobre as habilidades leitoras e quanto aos procedimentos é uma pesquisa-ação. A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986).

Para Thiollent (1986), na pesquisa-ação o pesquisador desempenha um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. É uma estratégia metodológica de pesquisa social onde há interação entre o pesquisador e as pessoas implicadas na situação investigada e dessa interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e as soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta.

Quanto ao percurso metodológico, foi desenvolvido em três etapas: atividade diagnóstica inicial, Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) e avaliação final. O diagnóstico e a avaliação final da compreensão leitora foram realizados por meio de recontos produzidos pelos estudantes. Os recontos foram produzidos após a leitura silenciosa da história de forma individual e sem a imposição de restrições quanto à forma, número de linhas e estrutura do texto.

O uso do reconto como instrumento para a avaliação da compreensão leitora se fundamentou em Corso, Sperb e Salles (2012), de maneira adaptada à realidade deste estudo, para a elaboração de critérios de verificação e análise qualitativa do processo inferencial de estudantes. O reconto (retelling) a partir da leitura de um texto vêm sendo há muito tempo reconhecido e utilizado como uma maneira apropriada de examinar a compreensão do leitor, ele pode ser o reconto superior – aquele em que o leitor é capaz de lembrar as passagens do texto com precisão, ou aquele no qual o leitor faz generalizações sobre a vida enquanto resume o texto (Corso; Sperb; Salles, 2012).

Os recontos são reconhecidos como uma técnica aberta e apropriada de examinar a compreensão do leitor. O leitor pode ser solicitado a recontar o texto,

recontar apenas as ideias, resumir o texto ou a responder questões sobre informações presentes ou inferidas a partir do texto. Para o estudo da compreensão leitora, interessa saber tanto o que as pessoas lembram do que leram, quanto entender como os leitores compreendem o texto lido momento a momento. A verificação do processo compreensivo precisa considerar as cláusulas ou proposições não presentes literalmente no texto, e que podem corresponder às inferências, interferências ou reconstruções realizadas pelo examinado durante o processo de leitura (Corso; Sperb; Salles, 2012).

O reconto faz parte de uma metodologia offline, quando a compreensão é examinada após a leitura do texto. Após a realização do reconto, foi avaliado o produto da compreensão dos alunos, isto é, a representação mental construída por eles. Nesse processo de compreensão foram realizadas tanto inferências que ligam informações do texto entre si, quanto inferências que ligam a informação do texto ao conhecimento prévio do leitor, indispensáveis na construção do modelo de situação. As inferências são caracterizadas como uma entre as diferentes estratégias de evocação necessárias quando o leitor é solicitado a lembrar ou reconstruir uma história.

As estratégias de evocação foram, por sua vez, classificadas em três categorias: inferências, interferências e reconstruções. As inferências foram consideradas quando ocorrem comentários pertinentes a respeito de fatos presentes na história original, utilização de uma supercategoria semântica ou relato de um fato que deve ter acontecido na história, mas ausente no texto original. As interferências ocorrem quando o sujeito modifica o significado das proposições da história por ter associado numa mesma proposição dois elementos presentes na história, mas independentes. E as reconstruções ocorrem quando há a introdução de proposições que relatam fatos não presentes na história original (Parente, Capuano e Nespoulous 1999).

A análise estrutural do texto da obra estudada pelos alunos foi realizada a partir da adaptação de Marmolejo-Ramos e Heredia (2006) segundo metas e objetivos. Os processos inferenciais que possibilitam a construção de um modelo situacional durante a compreensão do texto permitiram identificar as inferências construídas para compreender os acontecimentos possibilitados pelo texto. A análise da compreensão dos alunos teve como base o quadro das inferências acerca dos antecedentes causais propostos pelos autores, tendo como eixo norteador para a

análise dos recontos a descrição literal das cenas principais e a avaliação dos acontecimentos relacionados às metas e objetivos.

Os benefícios da pesquisa estão relacionados à ampliação do conhecimento científico para a área da Educação, especificamente para a compreensão leitora, tendo como área de concentração linguagens e letramentos. Desse modo, contribui para a elaboração de políticas públicas relacionadas a um aprimoramento das práticas de leitura e de escrita, em sala de aula, com a utilização de consciência metacognitiva como ferramenta necessária para o aprimoramento da compreensão leitora. Os participantes da pesquisa tiveram como benefícios diretos o aumento da capacidade de reflexão quanto ao processo de compreensão leitora e a utilização de HQ como ferramenta de auxílio nas aulas de leitura.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina e os riscos envolvidos na pesquisa foram considerados poucos, já que as atividades de leitura e produções textuais, ações que cotidianamente acontecem nas aulas de Língua Portuguesa, ocorreram nas aulas de Português do horário curricular da disciplina, na própria escola. Um dos riscos que poderia, ocasionalmente, acontecer era o aluno se sentir constrangido na sala de aula, pois seu texto poderia ser lido por outros estudantes da sua turma. Para minimizar tal risco de constrangimento e garantir o anonimato, as produções não apresentaram a autoria do texto. Optou-se por substituir os nomes de todos os participantes por números, tanto na transcrição dos dados, quanto na sua eventual divulgação em eventos acadêmicos e revistas científicas.

Além disso, outro aspecto importante a ser esclarecido é que em decorrência do projeto de intervenção ter ocorrido durante as aulas de Língua Portuguesa, no horário letivo, os(as) alunos(as) que não quisessem participar, que os pais não assinassem o termo de consentimento ou, ainda, aquele(a) responsável que quisesse interromper a participação do menor, poderia fazer isso a qualquer momento, uma vez que a participação foi totalmente voluntária. Foi necessário frisar que a recusa em participar das atividades pertinentes a esse projeto não acarretou em nenhuma punição. A pesquisa garantiu a confidencialidade e o sigilo das informações, de modo que somente os participantes da pesquisa terão acesso aos dados, e a divulgação dos resultados será genérica e não será possível a identificação dos participantes.

Uma distinção inicial deve ser feita entre a avaliação do processamento online e a avaliação do resultado da leitura (offline). As medidas online indicam o que está

ativo na memória de trabalho, ao mesmo tempo, durante a leitura e na metodologia online a compreensão é examinada durante a leitura. Já na metodologia offline, a compreensão é examinada após a leitura do texto e as tarefas avaliam a representação mental construída pelo leitor baseada nos índices observáveis dessa representação em atividades. As tarefas podem exigir que o leitor apenas recupere a informação do texto, como o reconto, ou podem demandar, além da recuperação, um raciocínio sobre ela, como a resposta a questões sobre informações que não podem ser resgatadas diretamente a partir do texto, mas requerem algum tipo de inferência (Corso; Sperb; Salles, 2012). Assim, considera-se que o leitor eficiente faz previsões baseadas no seu conhecimento de mundo e na aula de leitura é possível criar condições para o aluno fazer previsões, orientado pelo professor, que além de permitir-lhe utilizar seu próprio conhecimento, supre eventuais problemas de leitura do aluno, construindo suportes para o enriquecimento dessas previsões e mobilizando seu maior conhecimento sobre o assunto (Kleiman, p.52, 2004).

A história selecionada pela professora/pesquisadora atendeu os seguintes critérios de seleção: qualidade do texto, familiaridade do conteúdo em relação ao universo de crianças em geral (independentemente de situação socioeconômica) e uso de uma obra adaptada de um clássico e de autor reconhecido. Quanto ao conteúdo, observou-se ainda:

A qualidade dos conteúdos, estimulando a capacidade para despertar emoções, para obrigar a pensar e a reflectir, para fazer sonhar, para divertir e aprender, deve aliar-se à qualidade literária, linguística, de grafismo e de imagem. No caso dos livros destinados a crianças mais jovens, o grafismo e a imagem são factores determinantes na sedução do leitor (Custódio, 2012, p.88).

O texto também foi considerado pela professora/pesquisadora como próprio para a verificação da presença de inferências por parte dos examinados, pela experiência docente naquela realidade escolar. O desenvolvimento da atividade de leitura deve ser relacionado com algum propósito, de modo que levou-se em conta que o propósito de ensinar as crianças a ler com diferentes objetivos é que, com o tempo, elas mesmas sejam capazes de se colocar objetivos de leitura que lhes interessem e que sejam adequados (Solé, 1998).

3.1. PROCEDIMENTOS

O procedimento metodológico inicial da pesquisa parte da utilização do texto que servirá de base para a avaliação diagnóstica, neste caso uma HQ intitulada “**Dom Quixote**” de Miguel de Cervantes, composta por textos e imagens. A obra é uma adaptação de Philippe Chanoinat e Djan e a tradução é de Alexandre Boide. A HQ possui 54 páginas com imagens em cores e foi impressa pela L&PM editores em 2018, com apoio da Unesco. O livro foi distribuído na escola onde foi realizada a pesquisa pelo governo do estado de Santa Catarina em um número de 100 exemplares, que ficaram disponíveis na biblioteca da escola para a utilização tanto por parte dos alunos como dos professores. Após a aplicação da atividade diagnóstica, o procedimento metodológico para a interpretação dos dados, adaptado de (Corso; Sperb; Salles, 2012), deu-se mediante o levantamento das inferências, interferências e reconstruções realizadas pelos alunos na produção dos recontos a partir da HQ lida.

As inferências, como já dito, são os comentários derivados do conteúdo do texto e sua relação com o conhecimento prévio do aluno, as interferências são evocações que modificam o significado das proposições do texto a partir de uma associação de dois elementos presentes na história, mas de forma independente, e as reconstruções são os relatos de fatos não presentes na história original (Corso, 2012).

A atividade diagnóstica inicial teve como proposta a leitura por parte dos alunos da obra clássica “**Dom Quixote**” de Miguel de Cervantes, adaptada para HQ. Essa leitura individual foi realizada durante as aulas de leitura previamente programadas pela professora/pesquisadora. A partir dessa leitura inicial, também foi aplicado um questionário para a verificação da consciência textual dos alunos em relação ao texto lido. Esse questionário era composto por atividades de exploração dos traços semânticos e também dos aspectos pragmáticos do texto.

Após a realização do questionário para a verificação da consciência textual dos alunos em relação ao gênero lido, foram produzidos os recontos, nos quais cada aluno contou a história lida com suas palavras, sem a imposição de regras quanto ao número de linhas e estrutura do texto. A análise do reconto foi realizada a partir de estratégias de evocação, que foram classificadas em três categorias: **inferências, interferências e reconstruções**. Como mencionado, três formas de inferências foram consideradas: (1) comentários pertinentes a respeito de fatos presentes na história

original; (2) utilização de uma supercategoria semântica; e (3) relato de um fato que deve ter acontecido na história, mas ausente no texto original. Já as interferências foram consideradas quando o aluno modificou o significado das proposições da história por associação numa mesma proposição de dois elementos presentes na história, mas independentes. E as reconstruções ocorreram quando houve a introdução de proposições que relatam fatos não presentes na história original.

Posteriormente à análise do reconto, foi possível diagnosticar o que os alunos conseguiram inferir a partir do reconto e até que ponto essas inferências pautam-se no texto. O mapeamento das dificuldades enfrentadas pelos alunos e seus avanços permitiram a construção de um plano de intervenção pedagógica para auxiliá-los no processo de construção do conhecimento.

O Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) iniciou nesta etapa da pesquisa, com o desenvolvimento de uma proposta pedagógica com uma sequência didática baseada em ensino explícito das estratégias cognitivas e metacognitivas observadas como necessárias ao desenvolvimento do aluno leitor. Essa proposta teve como base o mesmo texto lido anteriormente pelos alunos, no caso a HQ “**Dom Quixote**” de Miguel de Cervantes, com adaptação de Philippe Chanoinat e Djian e tradução de Alexandre Boide, publicada no ano de 2018. A sequência didática consistiu na elaboração de atividades que abordaram as lacunas existentes e verificadas no processo da atividade diagnóstica inicial.

Após a realização da proposta pedagógica foi aplicada uma avaliação final nos mesmos moldes da atividade diagnóstica inicial com o intuito de verificar a aprendizagem e os avanços dos alunos no processo de compreensão leitora, observando-se se houve um incremento na compreensão leitora e na consciência textual. Realizada a atividade de avaliação final, os dados obtidos foram analisados qualitativamente pela professora/pesquisadora, a partir dos objetivos propostos inicialmente.

3.2. A APLICAÇÃO DO PROJETO

Após a entrega dos termos de assentimento livre e esclarecido (TALE) e os termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para os alunos e seus responsáveis, a professora explicou detalhadamente o objetivo do projeto e pediu aos

alunos que lessem os termos antes de realizarem a assinatura. Após a devolutiva dos alunos e responsáveis, a professora explicou que o projeto seria realizado nas aulas de Língua Portuguesa e que, os alunos que optassem por não participar do projeto não seriam prejudicados, realizando no período do projeto atividades pertencentes ao planejamento anual da escola definido no início do ano letivo. Do número total de alunos da turma (30 alunos), apenas dois alunos não participaram do projeto e o restante da turma mostrou bastante empolgação e curiosidade quando a proposta foi apresentada pela professora.

A aplicação do projeto teve início no dia vinte e um (21) de setembro do ano de dois mil e vinte e três (2023), com as explicações preliminares acerca da atividade que seria realizada naquele dia. Inicialmente, a professora pediu para os alunos se algum deles já havia feito a leitura da obra **“Dom Quixote” em HQ**. Apenas um aluno sinalizou que havia realizado a leitura da obra, porém não em sua totalidade, em outra ocasião. Então, a professora fez alguns comentários iniciais ressaltando que a obra foi traduzida, ou seja, o idioma original da obra não é a Língua Portuguesa, e que a mesma é resultado de uma adaptação da história original para quadrinhos. Após essas explicações, solicitou a leitura individual da obra em sala de aula. Além disso, a professora explicou que a obra faz referências às novelas de cavalaria e, de forma breve, definiu as novelas de cavalaria.

Efetuados esses esclarecimentos, cada aluno recebeu um exemplar com um número e, a partir desse momento, aquele exemplar seria seu até o final da aplicação do projeto. Um fator interessante é que na turma temos um aluno especial com diagnóstico de TEA e TDAH, que recebe auxílio de uma segunda professora. Este aluno decidiu participar do projeto e se mostrou empolgado, porém inseguro em relação ao seu desempenho na atividade proposta. O aluno pediu para realizar a leitura e as atividades posteriores da pesquisa sem o auxílio da segunda professora, solicitação que foi prontamente atendida pela profissional que o acompanhava.

A professora enfatizou a importância do silêncio para um melhor desempenho dos alunos na leitura individual. Cada um, dentro do seu ritmo, deveria se concentrar na obra sem se preocupar com o tempo restante da aula, pois o objetivo era compreender a história a partir de uma leitura atenta, sem outras preocupações naquele momento.

O período da pesquisa utilizado para a leitura individual da obra em sala de aula foi de aproximadamente 5 aulas com duração de 45 minutos cada aula. Alguns

alunos finalizaram sua leitura antes desse período, mas permaneceram em silêncio para não prejudicar a leitura dos colegas. Um fator que dificultou o término da leitura individual foi o cancelamento das aulas em toda a unidade escolar devido ao grande volume de chuvas que estava previsto para a região. Houve então um atraso na continuidade do projeto.

Após terminarem a leitura da obra em HQ, os alunos responderam a um questionário de consciência textual também de forma individual, processo que ocorreu em uma aula de aproximadamente 45 minutos. Alguns alunos ficaram preocupados ao responderem as questões sobre consciência textual e perguntavam para a professora o que aconteceria se eles “errassem” a resposta. A professora explicou que não existia uma resposta correta, mas inúmeras possibilidades de respostas e o que o objetivo da atividade era realizar uma sondagem para verificar o nível da consciência textual dos alunos participantes da pesquisa. Além disso, a professora explicou de forma breve o que era a consciência textual para que os alunos entendessem o objetivo daquela atividade.

No mês de outubro de 2023, os alunos realizaram seus primeiros recontos (pré-testes), processo que durou em torno de duas a três aulas para que todos entregassem seus textos. A partir daí, iniciou-se a análise das inferências, interferências e reconstruções dos alunos em seus pré-testes com o objetivo de avaliar as dificuldades enfrentadas e possibilitar a construção de um plano de intervenção pedagógica (PIP).

Após a análise dos recontos ficou evidente a dificuldade dos alunos em realizarem as inferências causais. Além disso, a reconstrução deles baseada na história lida apresentava modificações do enredo original. Também a ativação dos conhecimentos prévios como fator enriquecedor para a compreensão da história não ocorreu da maneira esperada devido à falta de conhecimento dos alunos sobre o tema abordado.

A partir dessas constatações, foi elaborado um plano de intervenção pedagógica com o objetivo de auxiliar os alunos nas suas dificuldades no processo de leitura da HQ. Este PIP resultou em uma sequência didática composta por seis atividades que abordavam a ativação dos conhecimentos prévios, a construção de um modelo de situação da história, a relação entre palavra e imagem, a seleção lexical do autor e a leitura subjetiva e a inferência causal baseada nos elementos do texto. A

professora trouxe as atividades impressas e essas foram executadas em sala de aula. Os alunos utilizaram em torno de duas aulas de 45 minutos para realizá-las.

No início do mês de novembro, após realizarem as atividades propostas pelo PIP, os alunos realizaram novamente a leitura da HQ “**Dom Quixote**”, de Miguel Cervantes, adaptada por Philippe Chanoinat e Djian e traduzida por Alexandre Boide, publicada no ano de 2018, e iniciaram o segundo reconto. Essa segunda leitura da obra teve algumas particularidades como: falta de interesse de alguns alunos em reler a obra, leitura menos atenta e também preocupação dos alunos em como seria a atividade realizada após essa releitura.

O segundo reconto dos alunos foi realizado em duas aulas com duração de 45 minutos cada aula e surgiram alguns questionamentos por parte deles em relação a este segundo reconto. Alguns alunos questionaram se esse reconto teria que ser mais longo do que o primeiro e também perguntaram para a professora se este reconto poderia ser muito diferente do realizado anteriormente. Durante essa produção, a sala de aula se mostrou um pouco agitada e alguns alunos realizaram anotações em seus cadernos para inseri-los em seus textos. Houve uma preocupação constante dos alunos em “acertar” a atividade, mesmo quando a professora assegurou que não havia um reconto “correto” ou “incorreto”. Nesse momento da pesquisa, manifestou-se de forma muito clara o quanto a educação e a escola em si ainda precisam repensar os processos de avaliação dos seus alunos, visto que eles têm muita dificuldade e também insegurança ao se posicionarem em atividades realizadas por causa das práticas utilizadas na escola para avaliação baseadas apenas no resultado (notas) e não no nível de compreensão do aluno.

3.2.1 Plano de Intervenção Pedagógica

O plano de intervenção pedagógica (PIP) justifica-se pela necessidade de aprimoramento da compreensão leitora a partir das dificuldades observadas nos recontos realizados pelos alunos após a leitura da HQ “**Dom Quixote**”, de Miguel de Cervantes, adaptada por Philippe Chanoinat e Djian e traduzida por Alexandre Boide. As dificuldades dos alunos ocorreram principalmente em relação (1) à ativação de conhecimentos prévios e (2) à elaboração de inferências causais. As dificuldades de compreensão atinentes à relação entre palavra e imagem, à seleção lexical, à leitura

subjetiva e inferencial também foram fatores responsáveis pela necessidade de um plano de intervenção.

O objetivo geral do PIP é contribuir para o aprimoramento da compreensão leitora dos alunos do 7º ano, a partir das dificuldades diagnosticadas na leitura da HQ “**Dom Quixote**”. Tem como objetivos específicos oportunizar a melhoria da compreensão leitora aos alunos através do ensino de estratégias metacognitivas relacionadas às dificuldades de compreensão leitora diagnosticadas; promover a ativação de conhecimentos prévios sobre a obra **Dom Quixote**, de Miguel de Cervantes; melhorar a compreensão das inferências causais, a partir da construção de um modelo de situação da história. Além disso, ressaltar a construção de relações de sentido entre a palavra e a imagem numa HQ. Também conscientizar os alunos quanto à importância da seleção lexical do autor para a construção de sentido e de relações causais e explicar as diferenças entre a leitura subjetiva/pessoal da leitura e a leitura inferencial baseada nos elementos do texto.

Todos os alunos participantes da pesquisa realizaram as atividades do plano de intervenção pedagógica e observou-se que o PIP teve um efeito positivo na produção do segundo reconto dos alunos, com a diminuição das lacunas existentes no pré-teste e o aprimoramento da compreensão leitora.

Na realização das atividades do plano de intervenção pedagógica, pode-se observar que os alunos, em sua maioria, preencheram corretamente as atividades relacionadas às inferências causais, conseguiram relacionar as imagens da HQ com o texto presente nos quadrinhos, adequando-se à atividade proposta. Além disso, percebeu-se que os alunos utilizaram expressões que remetiam à subjetividade do personagem principal quando relacionavam os quadrinhos com o momento representado pela HQ, com o emprego de adjetivos para o sentimento do personagem naquele momento como, “**Ele chegando no local triste**”.

Na atividade que abordava a seleção lexical do autor, o argumento mais utilizado pelos alunos foi de que a escolha das palavras pelo autor do texto se deu em virtude da época na qual a história foi escrita. Grande parte deles afirmou desconhecer vários termos utilizados na HQ, mas justificou esse desconhecimento devido ao texto ter sido escrito em uma época “antiga”, portanto, não pertencente ao período no qual eles vivem.

A atividade de leitura subjetiva/pessoal e leitura inferencial baseada nos elementos do texto demonstrou um grande avanço na realização de inferências por

parte dos estudantes. As inferências ocorreram em parte pela subjetividade do personagem principal e, conseqüentemente, geraram relações de causalidade entre os fatos do texto. Referências à **loucura** do personagem principal e os efeitos que essa loucura causou na sequência de fatos que ocorreram na história foram as mais evidenciadas pelos alunos.

Durante a realização das atividades, o aparecimento de algumas gírias que fazem parte do cotidiano desses estudantes evidencia a língua como manifestação social que não pode ser desvinculada do ambiente no qual o indivíduo vive e se relaciona.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise estrutural do texto da obra estudada pelos alunos foi realizada a partir da adaptação de Marmolejo-Ramos e Heredia (2006) segundo a avaliação dos acontecimentos relacionados às metas e objetivos. O quadro abaixo, adaptado pela pesquisadora, foi o eixo norteador para a análise dos recontos dos alunos.

Quadro 1- Eixo norteador para a análise dos recontos dos alunos.

Análise do livro "Dom Quixote" de Miguel de Cervantes (HQ).	
A) Cenas principais: descrição literal	B) De acordo com a avaliação dos acontecimentos relacionados às metas e objetivos
Momento 1	Estado 1
<ul style="list-style-type: none"> ● Apresenta o personagem principal da história. (Fidalgo) ● O personagem principal tinha mais de 40 anos e algumas posses. ● Mostra a sua paixão por leituras. 	<p>a) A caracterização do personagem pressupõe que ele é um sonhador.</p> <p>b) Está à procura de aventuras.</p> <p>Estado emocional do personagem principal é de alguém solitário e com ilusões de poder viver</p>

<ul style="list-style-type: none"> Mostra que a vida do personagem principal é cheia de momentos de ócio. 	<p>histórias que ele lia nos livros de cavalaria.</p> <p>c) O personagem está cansado de sua vida sem graça.</p>
Momento 2	Estado 2
<ul style="list-style-type: none"> O personagem principal perde o juízo e se transforma em um cavaleiro andante. <ul style="list-style-type: none"> Nomeia seu cavalo de "Rocinante". E se intitula " Dom Quixote de La Mancha". Chama sua amada (Aldonça Lourenço) de "Dulcineia Del Toboso". 	<p>a) A solidão que o personagem sentia é preenchida por sua sede de aventuras.</p> <p>b) O personagem parece se sentir feliz e animado com a sua nova identidade.</p> <p>c) Nesse momento da história o personagem principal parece se sentir livre para viver uma nova história em sua vida.</p> <p>d) A empolgação do personagem também se estende a encontrar uma amada que teria uma beleza incomparável.</p>
Momento 3	Estado 3
<ul style="list-style-type: none"> O personagem principal, agora "Dom Quixote de La Mancha" inicia suas aventuras com seu cavalo. <u>Primeira batalha</u>: cai de seu próprio cavalo e é levado de volta ao povoado por seu vizinho. De volta ao povoado tem seus livros queimados e a sala de leitura 	<p>a) Nesse momento o personagem atinge seu objetivo de sair se aventurando pelo mundo como um cavaleiro andante.</p> <p>b) O personagem principal tem a compaixão de seu vizinho ao ser levado de volta para o povoado de forma discreta para não perder a sua honra.</p> <p>c) O personagem é visto como louco por seus empregados e por</p>

<p>emparedada pelo padre, a governanta e o barbeiro como esperança de cura para sua “doença”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dom permanece tranquilo, sem recaídas, durante 15 dias. • <u>Segunda batalha</u>: seu vizinho Sancho Pança começa a acompanhar Dom em mais uma aventura. Luta com 30 gigantes que na realidade eram moinhos de vento. • <u>Terceira batalha</u>: em Porto Lápice Dom atacou monges achando que eram feiticeiros. É atingido com uma espada na face. Dom fala do Bálsamo de Ferrabrás como a cura para tudo. <ul style="list-style-type: none"> • <u>Quarta batalha</u>: com guardadores de cabras. Dom é chamado de louco e atacado. Volta ao vilarejo de carruagem porque não consegue subir no cavalo. 	<p>pessoas do povoado por sair pelo mundo como cavaleiro andante e a causa da sua doença são os livros que tanto lê.</p> <p>d) O personagem principal não se sente mais sozinho porque agora tem um fiel escudeiro que acredita em suas palavras.</p> <p>e) Dom perde suas batalhas, mas sempre tem esperança de uma nova aventura e não desanima, principalmente porque tem Sancho e o cavalo sempre a seu lado.</p> <p>f) personagem principal sempre tem alguma solução para suas derrotas e, mesmo ferido, fala de um bálsamo que cura tudo.</p> <p>g) Nesse momento da história o personagem principal mostra a sua fragilidade diante de tantas batalhas e pede por uma carruagem, por se sentir muito cansado e ferido.</p>
Momento 4	Estado 4
<ul style="list-style-type: none"> • Dom e seu fiel escudeiro chegam ao vilarejo e Dom fica quase um mês se recuperando. O barbeiro e o padre achavam que ele estava recuperado. 	<p>a) O personagem principal se sente fraco e começa a se interessar pelo que as pessoas pensam sobre ele.</p>

<ul style="list-style-type: none"> ● Dom pede para seu fiel escudeiro o que falam dele. É considerado louco e o seu escudeiro “imbecil”. ● O fiel escudeiro fala do bacharel Carrasco para Dom, informa que sua história havia virado livro. ● <u>Quinta batalha</u>: Dom lança-se numa nova empreitada para Zaragoza, a pedido do bacharel. ● Chega em Toboso em busca da benção de Dulcineia, que não é encontrada. Seu fiel escudeiro vê 3 mulheres e finge que uma delas é a amada de Dom. ● Sancho ri de seu patrão e diz que ele é louco de pedra. ● Encontro com comediantes vestidos com as peças de roupa dos personagens do teatro. 	<ul style="list-style-type: none"> b) O sentimento de rejeição aumenta para o personagem principal. c) A mudança de sentimento do personagem principal ocorre quando seu escudeiro fala que ele foi reconhecido por suas aventuras e que sua história havia virado livro. O sentimento é novamente de esperança por novas aventuras e satisfação pelo reconhecimento. d) O personagem principal inicia novamente suas aventuras e mantém a esperança de encontrar sua amada. e) O sentimento pela amada não diminuiu mesmo diante das adversidades. f) Nesse momento o fiel escudeiro do personagem principal age com falsidade ao rir de seu patrão e Dom não desconfia de seu escudeiro, ainda demonstra confiança nele. g) O personagem principal desconfia das aparências. Demonstra um sentimento de falta de confiança nos outros.
---	--

Momento 5	Estado 5
<ul style="list-style-type: none"> ● Dom e seu fiel escudeiro no caminho da praia de Barcelona são reconhecidos. ● Dom vai passear na praia e encontra o Cavaleiro da Branca Lua, que é o bacharel Sansão Carrasco disfarçado. ● <u>Sexta batalha: o duelo final.</u> Dom perde o duelo e deve ficar em repouso durante um ano. 	<ul style="list-style-type: none"> a) O personagem principal da história é reconhecido como cavaleiro andante pela primeira vez. Sente-se muito feliz e realizado. b) Ocorre uma mudança brusca de sentimento do personagem principal ao perder o duelo final por ter que voltar para o povoado e não sair mais em suas aventuras pelo período de um ano. c) Também se percebe que as pessoas se importavam com o personagem principal, como no caso do bacharel, que tentou levar ele de volta para o povoado.
Momento 6	Estado 6
<ul style="list-style-type: none"> ● Dom volta para casa. Fica de cama doente e em seu leito de morte fala para a sobrinha que está com o juízo límpido e claro. ● Antes de morrer pede para trazer um tabelião para escrever seu testamento. ● Deixa seus bens à sobrinha e ao fiel escudeiro. 	<ul style="list-style-type: none"> a) O personagem principal não conseguiu atingir seu objetivo e entrega-se, deixa de sonhar. b) Antes de morrer, o sentimento do personagem principal é de total lucidez e tristeza por não ser um cavaleiro andante. c) O personagem principal sente-se na obrigação de

	compensar financeiramente seu fiel servo.
--	---

Elaborado pela autora (2024)

Tendo como base esse quadro, a pesquisadora analisou os recontos dos alunos, identificando os processos inferenciais realizados por eles após a leitura da HQ, a partir da compreensão das metas e objetivos. As inferências ocorrem quando o aluno consegue realizar representações mentais ao compreender o texto a partir de seus próprios conhecimentos.

4.1. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

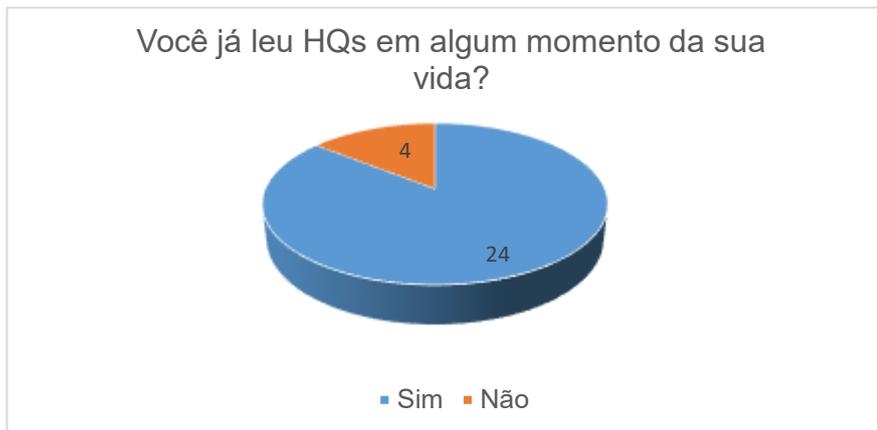
Logo após a primeira leitura da obra em HQ “**Dom Quixote**” de Miguel Cervantes, com adaptação de Philippe Chanoinat e Djian e tradução de Alexandre Boide, foi realizado o questionário de consciência textual com os alunos. Teve como objetivo avaliar o nível de conhecimento dos alunos quanto ao gênero que foi utilizado na pesquisa, nesse caso as HQs, além de trabalhar com a consciência pragmática (discursiva). A compreensão dos alunos quanto à atividade proposta depende das condições de domínio da linguagem do interlocutor e do conjunto de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos.

O questionário também foi composto por atividades de exploração de aspectos pragmáticos e semânticos do texto. As suas questões abordavam aspectos relacionados ao conhecimento dos alunos em relação às HQs, seus critérios na escolha das suas leituras e algumas questões sobre a própria reflexão durante o ato da leitura.

No total, vinte e oito (28) alunos responderam ao questionário e suas respostas nortearam a continuidade do andamento da pesquisa em sala de aula. Após a tabulação dos dados encontrados nesses questionários, verificou-se diversidade nas respostas, apesar da predominância de respostas semelhantes.

Dos 28 alunos participantes, apenas 4 nunca haviam lido HQs em algum momento de suas vidas.

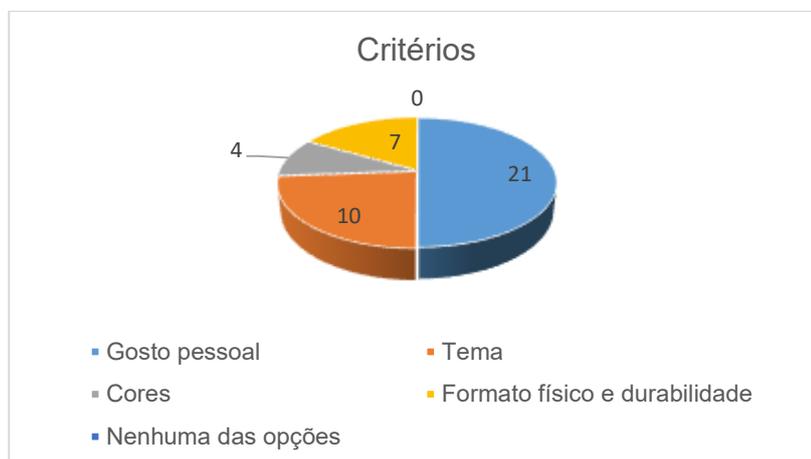
Figura 1- Questão 1 do questionário de consciência textual



Fonte: A autora (2024)

Os critérios utilizados pelos alunos no momento da escolha de uma HQ evidenciaram uma predominância do gosto pessoal (21 alunos), seguido do tema da história (10 alunos) e formato físico e durabilidade (7 alunos). As cores da HQ como critério de escolha por parte dos alunos ficaram como a opção menos escolhida (4 alunos). É importante frisar que nessa questão dos critérios utilizados na escolha da HQ, os alunos podiam marcar mais de uma opção.

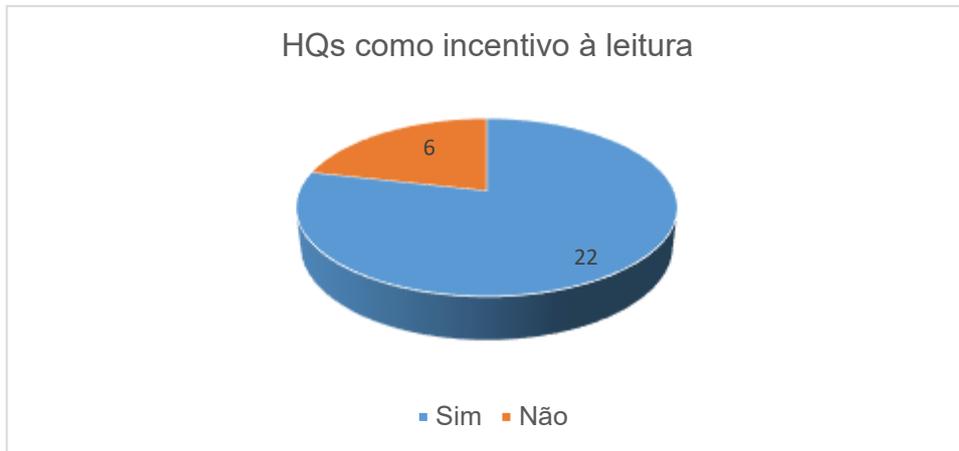
Figura 2 - Questão 2 do questionário de consciência textual



Fonte: A autora (2024)

Para os alunos, as HQs os incentivam a ler (22 alunos), porém uma minoria (6 alunos) acha que as HQs não servem como incentivo à leitura.

Figura 3 - Questão 3 do questionário de consciência textual



Fonte: A autora (2024)

A importância das imagens como elementos essenciais nas HQs foi evidenciada com as respostas dos alunos, sendo que dos 28 alunos, apenas 2 marcaram a opção de que as imagens tem pouca importância para o entendimento da história.

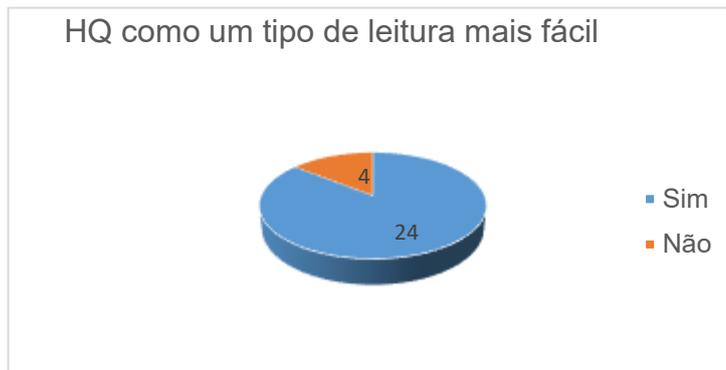
Figura 4- Questão 4 do questionário de consciência textual



Fonte: A autora (2024)

Os alunos consideram a leitura de HQs um tipo de leitura mais fácil, sendo que 24 alunos responderam que sim e apenas quatro 4 responderam que não.

Figura 5- Questão 5 do questionário de consciência textual



Fonte: A autora (2024)

Em relação a avaliação do processo de leitura, 21 alunos responderam que às vezes avaliam seu processo de leitura e estabelecem objetivos no ato de ler, enquanto 4 alunos nunca avaliam e estabelecem objetivos na sua leitura e 3 alunos sempre avaliam seu processo de leitura e estabelecem objetivos.

Figura 6- Questão 6 do questionário de consciência textual



Fonte: A autora (2024)

A aplicação do questionário foi válida para conhecer e entender o nível de compreensão dos alunos em relação à variedade de texto escolhida para a pesquisa. Os estudantes demonstraram que têm conhecimento básico de HQs e gostam do gênero, dando importância às imagens quando leem uma HQ e também exercem um papel ativo na escolha de suas leituras. Porém, ficou claro que um número mínimo de

alunos (3 alunos) realmente avalia e estabelece objetivos para a sua leitura, fato que é indício da necessidade de ampliação de atividades em sala de aula que estimulem a metacognição.

Os questionários trouxeram respostas baseadas em escolhas e fatores pessoais e, é claro, de conhecimento sobre o assunto abordado naquele momento. As vivências e conhecimentos prévios dos alunos foram responsáveis pelas suas escolhas e as cores, o tema da história, formato físico, nortearam suas preferências. Importante ressaltar que quando surgiu o questionamento sobre o estabelecimento de objetivos para a própria leitura, a reação dos alunos foi de desconhecimento dessa possibilidade, dificultando o papel do aluno enquanto leitor ativo e consciente de suas próprias necessidades.

4.2 ANÁLISE DOS RECONTOS

A partir da produção dos dois recontos (pré-teste e reconto2) dos alunos em sala de aula, foi realizada a análise dos textos com a utilização do procedimento metodológico para a interpretação dos dados, adaptado de Corso *et al.* (1999), mediante o levantamento das inferências, interferências e reconstruções.

Optou-se em realizar a análise dos recontos de todos os 28 alunos participantes da pesquisa ao invés de somente uma amostra dos textos. Essa decisão ocorreu para trazer mais confiabilidade e exatidão na pesquisa realizada.

Análise dos recontos do aluno 01

No pré-teste, o aluno apresentou de forma resumida o enredo, com a ausência de detalhes. O personagem principal apresenta desejos que influenciam suas atitudes durante toda a narrativa, dessa forma permitindo a construção de inferências por parte do aluno. O aluno apresentou o personagem principal como alguém que **“a loucura havia consumido, causando certos problemas”**, evidenciando as inferências e identificando conexões causais entre a informação lida e o seu conhecimento.

No segundo reconto, percebe-se uma maior ativação dos conhecimentos prévios do aluno e um avanço nas inferências causais com um envolvimento maior em relação à subjetividade. Os detalhes do personagem e suas atitudes são

evidenciadas nesse texto e o aluno consegue construir um modelo mental graças às emoções e elementos pessoais utilizados nessa construção. O estudante realiza uma reconstrução no seu texto porque cita que o personagem principal conheceu seu fiel escudeiro enquanto repousava em um vilarejo, fato que não ocorre dessa forma no enredo original. Durante o texto, o aluno deixa claro que o personagem principal ao tornar-se um cavaleiro intitula-se “Dom Quixote de La Mancha”, porém no final do seu relato volta a nomear o personagem principal como Quijano, seguindo o enredo original.

Análise dos relatos do aluno 02

O aluno 02 no pré-teste trouxe logo no início do seu texto cópias da estrutura de superfície do texto original e com pouco aprofundamento do enredo. Isso pode ser evidenciado no trecho em que afirma que **“tinha uma governanta que passava dos 40 anos e uma sobrinha com menos de 20”**. A leitura do seu texto não permite o entendimento da história com inferências baseadas em antecedentes causais. O estudante não consegue estabelecer ligações relevantes entre a informação textual e o seu conhecimento prévio para um nível mais profundo de compreensão. Durante o texto, o aluno realiza reconstruções quando afirma que o personagem principal **“se fingiu de machucado”** para voltar ao castelo, fato que não ocorreu na história original dessa forma. No final do texto, o aluno realizou uma inferência causal ao afirmar que o personagem principal adoeceu por estar a um bom tempo sem ler livros.

No segundo relato, percebe-se logo no início do texto de forma notória o aumento das inferências causais com o aluno assumindo um papel ativo na leitura. As inferências podem ser notadas no trecho em que afirma que o protagonista **“ficou muito chateado quando queimaram todos os seus livros”**. Ele constrói uma rede de conexões causais entre os eventos da história, resultantes da dimensão emocional dos personagens. Isso é visível quando em seu texto destaca que o personagem principal “ao voltar para a cavalaria” realiza uma série de ações a partir dessa decisão, como limpar a sua armadura e preparar o seu cavalo. O aluno avançou na construção de conexões significativas entre os elementos do texto e os seus conhecimentos prévios, favorecendo o processo de compreensão da história. As reconstruções aparecem novamente no relato do aluno em situações que aparecem de forma diversa da história original.

Análise dos recontos do aluno 03

O pré-teste do aluno 03, a partir de ligações relevantes entre a informação textual e o seu conhecimento prévio, conseguiu estabelecer relações causais a partir de inferências emocionais. Seu texto centrou-se na dimensão emocional do protagonista da história, representando emoções básicas com base nos desejos do personagem. Já no início, o aluno relata que **o sonho do personagem principal era ser um cavaleiro e que com o passar do tempo conseguiu o que queria**. Durante todo o texto, os desejos do personagem principal influenciam o aluno, que compartilha emoções e se situa no lugar do protagonista, construindo um modelo mental. Em outro trecho do pré-teste, o aluno escreve que **“Dom Quixote amava o que fazia, então ele nunca pararia de fazer o que ama”**, reforçando a construção de processos inferenciais com base nas emoções do personagem. O aluno realizou no pré-teste uma interferência porque o personagem não se tornou um cavaleiro de verdade a partir da sua loucura, como afirma o aluno em seu texto.

No segundo reconto, o estudante reforçou as relações causais a partir de inferências emocionais em diversos trechos do texto. Relacionou o contexto da história com as emoções do protagonista, a partir da realização ou não dos seus desejos e construiu processos inferenciais que deram origem à sua compreensão do texto. Esse aumento das inferências causais do aluno com um maior envolvimento em relação à subjetividade foi notável, principalmente, quando ele utiliza a expressão **“meio fora da casinha”** para justificar o estado emocional do personagem principal. Assumiu um papel ativo na leitura, compartilhando emoções e se situando no lugar do protagonista, construindo um modelo mental graças às emoções. Nesse reconto percebe-se que houve um envolvimento mais profundo do aluno, que por meio de inferências, conseguiu construir uma rede de conexões causais entre os eventos da história, desde quando Dom Quixote realizou seu sonho de se tornar um cavaleiro até o momento final da história quando ele faleceu depois de uma longa caminhada com batalhas e derrotas. O aluno conseguiu apresentar os fatos da história de forma que cada objetivo do personagem foi visto como causador de alguma ação que levou a resultados. Percebe-se no segundo reconto a continuidade da ideia de que o personagem principal realmente tornou-se um cavaleiro de verdade, ocorrendo uma interferência do aluno na história.

Análise dos recontos do aluno 04

No pré-teste do aluno 04 as inferências causais aparecem em algumas partes do texto. O aluno concentra-se nos desejos do personagem principal que **“sonhava em ser cavaleiro”** e que após decidir se tornar um cavaleiro prepara suas coisas e começa a se aventurar. As relações causais ocorrem na história a partir de inferências emocionais do aluno e centram-se na dimensão emocional do personagem principal. Ao final do texto, o aluno realiza uma reconstrução quando afirma que o personagem principal morreu de “velhice”. Existem lacunas em relação às informações inferenciais permitidas pelo texto e elaboradas pelo aluno.

No segundo reconto, o aluno já inicia seu texto afirmando que o personagem principal **“ficou louco de tanto ler livros de cavalaria”**, evidenciando o aumento das inferências emocionais do aluno. O aluno consegue construir um modelo de situação a partir das informações inferenciais permitidas pelo texto e elaboradas por ele e das relações que estabelece entre o texto e as suas experiências prévias. Nesse reconto, o aluno centra-se na dimensão emocional do protagonista da história e realiza conexões causais entre os eventos da história. Houve uma redução nas reconstruções do aluno e um aumento nas inferências realizadas a partir das emoções do protagonista da história.

Análise dos recontos do aluno 05

No primeiro reconto, o aluno utiliza o termo “fidalgo” para falar do personagem principal e em nenhum momento do texto fala que esse personagem tem o sonho de se tornar cavaleiro, somente que ele gostava muito de ler livros “sobre cavalaria e guerras”. O aluno realiza algumas inferências quando afirma que o protagonista da história queria sair para outro lugar à procura de guerra. A partir daí, o aluno realiza inferências baseadas em antecedentes causais, resultantes da dimensão emocional do personagem principal. Ao final do texto, realiza reconstruções não presentes na história original.

No segundo reconto, o aluno realizou um grande progresso no estabelecimento das relações causais entre os diferentes momentos da história,

resultantes da dimensão emocional do protagonista. Para compreender as emoções dos personagens, utilizou inferências baseadas em antecedentes causais. Essas inferências baseadas em antecedentes causais são notadas no trecho em que afirma que **o protagonista ficou fanático com os livros e que por isso decidiu virar cavaleiro**. No seu texto, conseguiu construir sentidos através de processos inferenciais que auxiliaram a sua compreensão e elaborou um modelo mental graças às emoções com conexões significativas entre os elementos do texto e os seus conhecimentos prévios. No entanto, o aluno realiza interferências quando inicia seu texto nomeando o personagem principal como “Dom Quixote” como se ele realmente fosse um cavaleiro de verdade.

Análise dos recontos do aluno 06

No primeiro reconto, o aluno apresenta trechos de cópia da estrutura de superfície do texto, com lacunas nas inferências que distinguem o conhecimento superficial do conhecimento profundo de um texto. Contudo, consegue realizar algumas inferências causais quando afirma que o protagonista da história “**perdeu o juízo de tanto ler livros de cavalaria e resolve levar a vida de um cavaleiro andante**”, utilizando palavras para justificar o estado psicológico do personagem principal.

O segundo reconto apresenta um acréscimo das inferências causais em função das inferências emocionais, evidenciando a amizade entre o protagonista e o seu fiel escudeiro e sua companhia na jornada de aventuras. Em seu texto, o aluno afirma **que o protagonista gostava muito de livros de cavalaria e um certo dia decidiu sair da realidade e virar um cavaleiro**, relacionando o contexto com a emoção do protagonista. O estudante conseguiu construir um modelo mental graças às emoções, assumindo papel ativo na leitura e contribuindo com elementos pessoais na construção desse modelo. No final do seu reconto, novamente realiza inferências ao afirmar que metade da cidade compareceu no velório do personagem principal, mesmo não gostando dele. O aluno conseguiu construir sentidos através de processos inferenciais que deram origem à sua compreensão.

Análise dos recontos do aluno 07

No pré-teste, o aluno 07 escreve sobre um nobre que amava ler livros de cavalaria e sonhava em percorrer o mundo para corrigir as injustiças. No decorrer do texto, o nomeia como “Dom Quixote” e cita vários acontecimentos que ocorrem durante o percurso do personagem. O aluno relaciona o contexto da história com a emoção do protagonista, a partir da realização ou não dos seus desejos. Realiza inferências quando enfatiza em seu texto **que as pessoas começaram a achar que Dom Quixote estava louco por causa das suas atitudes**. Para compreender as emoções do personagem, realiza inferências baseadas em antecedentes causais.

No segundo reconto, o aluno constrói inferências causais em função das inferências emocionais a partir do estado emocional do protagonista da história. Consegue construir um modelo de situação referente às informações inferenciais permitidas pelo texto e elaboradas a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e suas experiências prévias. Há um grande avanço na construção das inferências por parte do aluno, que **traz em seu texto a ideia de que a paixão por livros que fez com que o personagem principal entrasse em um mundo de fantasia tão real que ele decidiu virar um cavaleiro andante**. O envolvimento subjetivo do aluno nesse segundo reconto é muito maior e as emoções, que exerceram um papel ativo na leitura, auxiliaram na construção de um modelo mental em que o aluno se situou no lugar do protagonista e utilizou palavras como **“lelé da cuca” para justificar o estado psicológico do personagem principal da narrativa**. Em seu texto, utilizou palavras que tem significado em sua vivência para fazer referência à “loucura” do personagem principal, trazendo à tona novamente inferências emocionais. O incremento da compreensão leitora foi perceptível nesse segundo reconto realizado pelo aluno participante da pesquisa.

Análise dos recontos do aluno 08

No pré-teste, o aluno 08 inicia seu texto inferindo sobre as emoções do protagonista da história. Para isso, acessou seu conhecimento prévio e centrou-se nas atitudes do protagonista, deixando claro que ele pensava que tudo o que acontecia ao seu redor fazia parte de um mundo de fantasia. Durante todo o texto, o aluno reforça a ideia da loucura do personagem principal e cita comportamentos dele

que sempre terminavam mal. Realiza inferências a partir de termos como **“óbvio”**, **“de novo”** para justificar o comportamento do protagonista e descrever suas ações desastrosas.

No segundo relato, a ênfase às relações causais a partir de inferências emocionais ganha ainda mais destaque. O aluno consegue construir um modelo mental graças às emoções e consegue realizar inferências que distinguem o conhecimento superficial do conhecimento profundo. No seu texto conseguiu construir uma rede de conexões causais entre os eventos da história, ações do personagem principal e cada objetivo é visto como causador de alguma ação que levou a resultados. Para compreender as emoções do protagonista utilizou inferências baseadas em antecedentes causais e utiliza termos como **“sempre só piorava as situações”**, **“sua loucura o matou”** para justificar o desfecho das atitudes do protagonista. Nesse segundo relato, o aluno conseguiu se colocar no lugar do protagonista, inferindo sobre suas reações, desejos e motivações.

Análise dos relatos do aluno 09

O primeiro relato do aluno 09 apresentou o personagem principal como alguém que lia livros de cavalaria e um dia decidiu virar cavaleiro de verdade. O texto do aluno apontou inferências causais quando identificou as conexões causais locais entre as informações do que estava sendo lido e as do que foi lido antes, como no trecho “um dia ele decidiu que viraria um cavaleiro de verdade, arrumou a armadura, um cavalo.” Um fator importante a se destacar é que o aluno escreveu seu texto como se o personagem principal realmente tivesse se tornado um cavaleiro de verdade, o que caracteriza uma interferência na história original. Além disso, o texto apresentou reconstruções do aluno em relação à história original.

No segundo relato, o aluno realizou avanços nas inferências emocionais baseadas em antecedentes causais. Seu texto centrou-se na dimensão emocional do protagonista da história, seus desejos e vontades. Compartilhou emoções e se situou no lugar do protagonista, construindo um modelo mental. Em seu texto afirma que o personagem principal **era considerado louco por agir como nos livros que lia** e justifica as atitudes do protagonista a partir das emoções. Nesse segundo relato, o aluno conseguiu realizar inferências a partir da construção de sentido que deu origem

à sua compreensão. O número de reconstruções também diminuiu e houve um incremento da compreensão leitora.

Análise dos recontos do aluno 10

O aluno 10 trouxe em seu pré-teste muitas expressões de estrutura de superfície do texto e, em um trecho, realizou cópia integral da contracapa da HQ quando afirma **“Pelo caminho o engenhoso fidalgo encontra uma caverna de beneditinos, uma procissão de penitentes e os famosos moinhos de vento – porém a sede de aventura, agravado pela sandice, leva-o a ver bruxos, fantasmas e hordas de gigantes.”**

Conseguiu realizar algumas inferências de origem causal a partir das ações do protagonista, construindo conexões significativas entre os elementos do texto. Porém, seu reconto não apresenta um desfecho da história e também existem lacunas na sua compreensão do texto enquanto leitor.

Em seu segundo reconto, há um avanço significativo da construção de sentidos através dos processos inferenciais que levam à compreensão da história. Seu texto centra-se na dimensão emocional do protagonista e ele relaciona o contexto com a emoção do personagem principal a partir da realização ou não dos seus desejos. Em um trecho cita que o personagem **“fica louco e se apaixona nisso”**, evidenciando as inferências causais com um envolvimento do aluno em relação à subjetividade. Assume um papel de leitor maduro quando consegue estabelecer ligações relevantes entre as informações contidas no texto e seus conhecimentos prévios.

Análise dos recontos do aluno 11

No pré-teste, o aluno 11 realizou processos inferenciais que garantiram a coerência do seu texto. Apresentou o protagonista como um idoso que gostava muito de livros de cavalaria e devido à sua paixão pelos livros, decidiu se tornar um cavaleiro. Seu texto centrou-se na dimensão emocional do personagem principal com a representação de emoções básicas com base nos seus desejos. Os desejos do protagonista auxiliam na compreensão que o aluno teve da história e permitiram a

construção de um modelo de situação. Isso pode ser evidenciado no trecho em que o aluno afirma que **“em sua última aventura ele teve uma batalha com outro cavaleiro, ele perdeu a luta e teve a sua honra manchada, ele adoeceu e morreu”**.

No segundo reconto, o aluno realizou relações causais a partir de inferências emocionais ao afirmar que **“o personagem ficou tão obcecado por livros de cavalaria que queria ser um cavaleiro também.”** Conseguiu estabelecer ligações relevantes entre a informação textual e o seu conhecimento prévio, construindo a representação mental do texto. Apresentou um texto coerente a partir da sua própria atividade como leitor maduro, que realiza processos inferenciais. Em seu reconto, construiu uma rede de conexões causais entre os eventos da história e as ações do personagem principal, chegando a uma resolução final. No final do seu texto, reitera a ideia da loucura do personagem principal quando afirma que ele foi combater o mal em seus pensamentos.

Análise dos recontos do aluno 12

O aluno 12 no seu pré-teste enumerou diversas ações e situações pelas quais o protagonista passou, construindo uma rede de conexões causais entre os eventos da história. Um elemento iniciador (homem que gostava de ler livros) passa por vários objetivos e ações do personagem principal (batalhas, derrotas) chegando a uma resolução final (morte do protagonista) que permite a construção dessa rede de conexões. Ao final do pré-teste realizou inferências baseadas nos estados emocionais do protagonista quando afirma que **Dom Quixote perde a luta, não aguenta e morre.**

O segundo reconto evidencia um papel ativo do aluno enquanto leitor no processo de leitura, onde compartilha emoções e se situa no lugar do protagonista, contribuindo com elementos pessoais na construção de um modelo de situação. As representações mentais que o aluno construiu ao compreender a história lida permitiram a elaboração de conexões significativas entre os elementos do texto e os seus conhecimentos prévios. As inferências baseadas em antecedentes causais aparecem em todo o reconto e cada objetivo é visto como causador de alguma ação que leva a resultados. O aumento das inferências emocionais é notável no trecho em que o aluno fala que **o protagonista é visto por muitos como louco e também quando afirma que ele perde o juízo.** Ao final do reconto, o aluno realiza uma interferência (modifica o significado das proposições do texto a partir de uma

associação de dois elementos presentes na história, mas de forma independente) quando afirma que **“Dom Quixote não aguentou mais a dor e morreu sendo chamado de herói ou louco”**.

Análise dos recontos do aluno 13

O aluno 13 inicia o primeiro reconto afirmando que o personagem principal, um senhor de idade que adorava ler livros de cavalaria, um dia decidiu recriar a história de Dom Quixote. Em seu texto, o aluno consegue extrair as informações referentes às reações emocionais do protagonista e relacionar com os conhecimentos básicos que possui sobre a experiência humana. Realiza inferências baseadas na informação textual e no contexto e constrói uma rede de eventos causais entre os eventos da história. Em seu reconto manifestam-se também interferências porque ele associa dois elementos presentes na história, mas de forma independente. No desfecho de seu texto, novamente as inferências ocorrem quando ele afirma que **metade de sua cidade foi ao seu funeral mesmo a maioria o chamando de louco**.

No segundo reconto, há um grande avanço no estabelecimento das inferências emocionais. O aluno centrou-se na dimensão emocional do protagonista, utilizando de suas próprias experiências para representar a relação interpessoal dos personagens. Representou as emoções básicas com base nos desejos do protagonista da história, a partir da realização ou não dos seus desejos. Além disso, utilizou expressões como **“ele não desistiu até o final”** para justificar o estado psicológico do personagem principal da narrativa. Houve compreensão por parte do aluno da história lida, pois ele foi capaz de construir sentidos através de processos inferenciais. Houve um incremento da compreensão leitora e o aluno conseguiu construir um modelo mental graças às emoções, assumindo um papel ativo na leitura e contribuindo com elementos pessoais na construção desse modelo.

Análise dos recontos do aluno 14

O aluno 14 iniciou seu pré-teste afirmando que o personagem principal da história lia livros de cavalaria e por isso decidiu virar cavaleiro, trocando seu nome para Dom Quixote. A partir daí estabeleceu inferências causais entre os eventos da

história e cada objetivo do protagonista causou alguma ação que levou a resultados. Ou seja, para compreender as emoções do protagonista, o aluno utilizou inferências baseadas em antecedentes causais. Isso é evidenciado no trecho em que afirma **“Dom Quixote encontra um cavaleiro e o chama para um duelo. Dom Quixote perde e sai gravemente ferido. Dom Quixote abandona a vida de cavaleiro e morre.”** O texto do aluno também apresenta interferências em vários momentos quando associa dois elementos presentes na história, mas de forma independente. Ao final do texto é possível observar a ocorrência de uma interferência quando o aluno afirma que **o protagonista abandona a vida de cavaleiro e morre.**

O segundo relato demonstrou um incremento da compreensão leitora a partir do estabelecimento de ligações relevantes entre a informação textual e o conhecimento prévio do aluno. Em seu texto, o aluno conseguiu extrair as informações referentes às reações emocionais do personagem e as relacionou com os seus conhecimentos básicos sobre a experiência humana. Houve construção de um modelo de situação nesse relato a partir das informações inferenciais permitidas pelo texto e elaboradas pelo leitor em conjunto com as suas experiências prévias. Ao final do texto, o aluno realiza uma interferência ao afirmar **“que o personagem principal morreu em sua cama”**, pois modificou o significado das proposições do texto a partir de uma associação de dois elementos presentes na história, mas de forma independente.

Análise dos relatos do aluno 15

O aluno 15 inicia o pré-teste apresentando o protagonista **como “um senhorzinho que gostava de ler bastante e que estava apaixonado por uma mulher bonita”** incluindo logo no início do seu texto o estado emocional do protagonista. O relato do aluno mostra a sua dificuldade em relacionar os acontecimentos da história lida e também de identificar as conexões causais locais entre as informações do que está sendo lido e do que foi lido imediatamente antes. Importante salientar que este estudante tem o auxílio de uma segunda professora por ser um aluno especial, porém para a realização dos seus relatos pediu que a sua professora auxiliar não interferisse no seu processo de escrita. Após uma conversa com este aluno e a sua auxiliar, ficou decidido que ele realizaria seus relatos

buscando mais autonomia e a segunda professora permaneceu fora da sala de aula durante as aulas em que o aluno realizou a produção textual escrita. Em seu relato, o aluno traz vários detalhes do enredo, porém apresenta dificuldades em realizar as inferências causais e não apresenta um desfecho da história.

O segundo relato mostra um grande avanço na compreensão da história lida com a realização de inúmeras inferências por parte do aluno. Ele consegue utilizar suas próprias experiências para representar a relação interpessoal dos protagonistas e relaciona o contexto com a emoção do protagonista, a partir da realização ou não dos seus desejos. Constrói um modelo mental graças às emoções e assume um papel ativo na leitura, se situando no lugar do protagonista. Em seu relato, o trecho **“Dom Quixote queria ler mais os livros e mais e mais na cabeça dele ele tinha razão e não tinha razão se tava certo do que ele estava falando e também fazendo...”** mostra que o aluno conseguiu extrair as informações referentes às reações emocionais do protagonista e as relaciona com seus conhecimentos básicos sobre a experiência humana, conseguindo construir a representação mental do texto. Realizou inferências com a construção semântica baseada na informação textual e no contexto. O avanço do aluno nesse relato mostra que ele conseguiu construir uma rede de conexões causais entre os eventos da história. Porém, no final do seu relato realizou reconstruções ao afirmar que **“um homem salvou Dom Quixote, que se levantou e subiu no seu cavalo e voltou para a vila todo machucado e todas as pessoas aplaudiram.** Apesar dessa reconstrução no final do segundo relato, houve um grande incremento da compreensão leitora do aluno e também um avanço na sua autonomia e na capacidade de expressão através de uma produção textual escrita.

Análise dos relatos do aluno 16

O aluno 16 iniciou seu pré-teste apresentando o protagonista como **um cara que amava ler todos os livros de cavalaria até que um dia decidiu ser um cavaleiro,** extraindo do livro as informações referentes às reações emocionais do protagonista. Conseguiu construir conexões significativas entre os elementos do texto e os conhecimentos prévios que possui e ao longo do seu relato estabeleceu relações causais entre os diferentes momentos da história. Realizou inferências quando substituiu, acrescentou ou integrou informações àquelas já explicitadas no

texto. Porém, no seu reconto aparecem cópias de estrutura de superfície do texto que demonstram uma certa dificuldade em construir um modelo de situação da história.

No segundo reconto, o aumento das inferências é perceptível a partir das representações mentais que o aluno consegue construir para compreender o texto. Para compreender as emoções dos personagens utiliza inferências baseadas em antecedentes causais como no trecho **“de tanto ler ficou louco e teve a ideia de se tornar um cavaleiro andante”**. O aluno constrói um cenário de situação relacionado aos estados emocionais do protagonista do texto e seu segundo reconto relaciona o contexto com a emoção do protagonista, a partir da realização ou não dos seus desejos. Houve um aumento do envolvimento do estudante com a história lida e ele conseguiu assumir um papel ativo na leitura, construindo sentidos através de processos inferenciais que deram origem à sua compreensão.

Análise dos recontos do aluno 17

O aluno 17 no seu primeiro reconto trouxe poucas informações sobre o enredo em si e fez um breve resumo sobre a história lida sem realizar muitas inferências. Apresenta o protagonista Dom Quixote como **alguém que adorava ler livros e sempre andava a cavalo**. No seu texto, centra-se pouco na dimensão emocional dos personagens e não relaciona o contexto com a emoção do protagonista e a realização ou não dos seus desejos. Em alguns trechos, o aluno traz cópias da estrutura de superfície do texto e percebe-se que houve pouco envolvimento e contribuição do aluno com elementos pessoais para a construção do seu reconto.

No segundo reconto, o aluno centra-se na dimensão emocional do protagonista, com a representação das emoções básicas com base na realização ou não dos desejos do personagem. Ele utiliza expressões como **“ele poderia ter medo de ficar louco”** para justificar o estado psicológico do personagem principal da narrativa. O aumento de inferências realizadas pelo aluno é evidente e ele consegue identificar as conexões causais locais entre as informações do que está sendo lido e as do que foi lido imediatamente antes. Além disso, assume um papel ativo no processo de leitura e constrói um modelo mental graças ao compartilhamento emoções e à contribuição com elementos pessoais na construção desse modelo. O número de interferências do aluno diminuiu consideravelmente e a capacidade de

realizar inferências destacaram o amadurecimento do leitor por meio dessas construções realizadas para a compreensão do texto.

Análise dos recontos do aluno 18

O pré-teste do aluno 18 revelou muitos detalhes sobre o enredo e o personagem principal é apresentado como **um verdadeiro nobre que um dia resolveu virar um cavaleiro andante**. O aluno realizou inferências em seu reconto e conseguiu estabelecer relações causais entre os diferentes momentos da narrativa. Construiu uma rede de conexões causais entre os eventos da história até chegar a um desfecho final, em seu texto cada objetivo é visto como causador de alguma ação que leva a resultados. Seu reconto também revela interferências quando o aluno em alguns momentos substituiu, acrescentou ou integrou informações àquelas já explicitadas no texto.

No segundo reconto, a construção das inferências causais ganha destaque e o aluno inclui na sua representação do texto o estado emocional do protagonista da narrativa. Consegue construir um modelo mental graças às emoções, situando-se no lugar do personagem principal e contribuindo com a ativação dos seus conhecimentos prévios na construção desse modelo. No seu texto, representa as emoções básicas com base nos desejos do protagonista da história como quando afirma que **Dom Quixote era um homem que lia muitos livros e por isso achou que estava em um**. Percebe-se que houve a compreensão da história lida porque o estudante foi capaz de construir sentidos através de processos inferenciais que deram origem a essa compreensão. O número de interferências diminuiu consideravelmente e houve um aumento das inferências baseadas em antecedentes causais, sugerindo um incremento da compreensão leitora.

Análise dos recontos do aluno 19

O primeiro reconto do aluno 19 apresenta o protagonista como **um idoso que tinha vários livros e se inspirava em Dom Quixote**, trazendo em seu texto relações causais a partir de inferências emocionais. Seu reconto é resultado da

extração de informações que o texto comunica e sua relação com os seus conhecimentos prévios. O aluno consegue estabelecer relações causais entre os diferentes momentos da história, tornando seu texto coerente e construindo uma rede de conexões causais entre os eventos. Percebe-se nesse primeiro relato a ocorrência de interferências e o aluno em muitos momentos substituiu, acrescentou ou integrou informações àquelas já explicitadas no texto.

No segundo relato, o estabelecimento de relações causais entre os diferentes momentos, resultantes da dimensão emocional aparece logo no início do texto quando o aluno afirma que **um fidalgo que lia muitos livros e ficou louco por causa dos livros de cavalaria**. Seu relato centra-se na dimensão emocional do protagonista e o aluno utiliza suas próprias experiências para representar a relação interpessoal dos personagens. A realização ou não dos desejos do protagonista auxilia o aluno a construir um modelo mental graças às emoções. Ele compartilha emoções e contribui com elementos pessoais na construção desse modelo. Percebe-se que houve maior envolvimento subjetivo do aluno nesse texto como sujeito questionador e capaz de construir conexões significativas entre os elementos do texto e os seus conhecimentos prévios.

Análise dos relatos do aluno 20

O primeiro relato do aluno 20 apresenta o protagonista como **um fidalgo cansado de sua vida chata e sem graça e que perde completamente o juízo**. Seu texto centra-se na dimensão emocional do protagonista a partir da realização ou não dos seus desejos. O aluno consegue realizar inferências de origem causal porque identifica as conexões causais locais entre as informações do que está sendo lido e o que foi lido imediatamente antes. Seu texto apresenta muitas interferências como quando ele afirma que **“acharam que ele era louco e no começo ele realmente era folgado, mas com o tempo se tornou um cavaleiro de verdade”** e em muitos momentos o aluno substituiu, acrescenta ou integra informações àquelas já explicitadas no texto. Nesse caso, o aluno escreveu seu texto como se o protagonista da história realmente tivesse se tornado um cavaleiro de verdade.

O segundo relato mostra que o aluno conseguiu construir sentidos através de processos inferenciais que deram origem à sua compreensão. Também conseguiu

construir um modelo mental graças às emoções, compartilhando emoções e se situando no lugar do protagonista. Utilizou palavras para justificar o estado psicológico do personagem principal da narrativa e no final do texto realizou uma reconstrução quando afirma que **“Dom Quixote achou um outro cavaleiro armado, se desafiaram, Dom Quixote saiu muito ferido e não resistiu”**, acrescentando fatos não existentes no enredo original. Percebe-se que é necessário incrementar a atividade pedagógica para que o aluno tenha um envolvimento maior com a história lida.

Análise dos recontos do aluno 21

No pré-teste, o aluno iniciou seu texto realizando inferências a respeito do protagonista da história quando afirmou que **Dom Quixote era um senhor que lia bastante livros e tinha a imaginação muito fértil**. Seu reconto centrou-se na dimensão emocional do protagonista, representando as emoções básicas com base nos desejos do personagem principal e relacionou o contexto a partir da realização ou não desses desejos. Também conseguiu realizar conexões causais entre o que estava sendo lido e o que foi lido imediatamente antes, ou seja, em seu texto a presença de inferências causais foi facilmente identificada. No final do seu reconto, o aluno realizou reconstruções trazendo fatos não pertencentes ao enredo original.

No segundo reconto do aluno, a ocorrência de inferências emocionais ocorreu quando o aluno afirmou que o personagem estava disposto a fazer tudo para conquistar uma donzela pela qual havia se apaixonado. Conseguiu construir representações mentais substituindo, acrescentando ou integrando inferências a informações já explicitadas no texto. Isso é evidenciado no trecho em que afirma que **“No caminho ele se apaixonou por uma bela moça e estava disposto a fazer tudo para conquistar ela”**. Além disso, estabeleceu ligações relevantes entre a informação textual e o seu conhecimento prévio, que deram sentido ao enredo. A diminuição das reconstruções realizadas pelo aluno nesse reconto e o aumento das inferências trouxeram mais coerência ao texto e demonstraram um envolvimento mais profundo do leitor com a história lida.

Análise dos recontos do aluno 22

No pré-teste, o aluno iniciou seu texto afirmando que o protagonista era **um homem que amava ler livros sobre cavalaria e que virou Dom Quixote**. Percebe-se que o aluno realizou uma interferência ao afirmar que o protagonista realmente havia se tornando Dom Quixote e durante seu texto observa-se a continuidade dessa interferência. Em seu primeiro reconto, o aluno centrou-se na dimensão emocional do protagonista e relacionou o contexto com a emoção do protagonista, a partir da realização ou não dos seus desejos. Além disso, construiu sentidos através de inferências baseadas em antecedentes causais e cada novo evento ou estado do personagem conectou uma declaração explícita no contexto da passagem anterior. Um exemplo de inferência causal ocorreu quando afirmou que **depois de muitas coisas que aconteceram, Dom Quixote ficou doente**. No final do reconto, o aluno realizou inferências e terminou seu texto afirmando que **Dom Quixote reconheceu “quando era louco”**.

No segundo reconto, houve uma mudança de abordagem em relação ao personagem principal com a diminuição de interferências do aluno e o aumento de inferências quando ele afirmou que **o protagonista tinha o sonho de ser um cavaleiro**. A partir dessa inferência relacionada ao estado emocional do protagonista, o aluno conseguiu construir um modelo de situação que se refere às informações inferenciais permitidas pelo texto e elaboradas por ele a partir das relações que estabeleceu entre o que está escrito no texto e suas experiências prévias. O aluno finalizou seu segundo reconto afirmando que **o protagonista leu tantos livros de cavalaria que ficou louco**, o que sugere um aprofundamento do leitor que conseguiu extrair as informações trazidas pelo texto e relacioná-las com o seu conhecimento prévio, gerando a compreensão.

Análise dos recontos do aluno 23

O pré-teste do aluno 23 trouxe o personagem principal como **um senhor louco por livros de cavalaria que perde o juízo e embarca em uma aventura de um real cavaleiro**. Nesse momento ocorreu uma interferência do aluno, que modificou o significado das proposições do texto a partir de uma associação de dois

elementos presentes na história, mas de forma independente. A ocorrência de interferência do aluno também é visível em outro trecho do texto, onde afirma que o protagonista se tornou um verdadeiro Dom Quixote. O aluno conseguiu construir uma rede de conexões causais entre os eventos da história, mas com um número reduzido de inferências. No final do seu reconto apresentou expressões de estrutura de superfície do texto, com a cópia literal de alguns trechos da HQ lida e até mesmo com a reprodução da morte do protagonista através de um desenho semelhante ao do livro.

No segundo reconto, o aluno conseguiu estabelecer inferências, pois construiu representações mentais na busca da compreensão do texto lido, através de conexões significativas entre os elementos do texto e os seus conhecimentos prévios. Seu reconto ainda apresentou interferências e expressões de estrutura de superfície do texto, mas houve avanços no processo inferencial e o aluno conseguiu criar conexões causais entre os eventos da história. A partir de um evento iniciador, passando pelos objetivos e ações do personagem principal, o aluno conseguiu em seu segundo reconto chegar a uma resolução final e cada objetivo no texto foi visto como causador de alguma ação que levou a resultados. O aluno teve maior envolvimento em relação à subjetividade e percebe-se que houve um incremento da compreensão leitora.

Análise dos recontos do aluno 24

O pré-teste do aluno 24 apresentou muitas interferências do aluno, que modificaram o significado das proposições do texto, associando dois elementos presentes na história, mas de forma independente. Pela leitura do reconto, parece que o protagonista realmente se tornou um cavaleiro de verdade. Seu texto apresenta também várias inferências, demonstrando a capacidade de compreensão da história lida e se valendo do conhecimento prévio do aluno para fornecer parte do contexto necessário à compreensão. As inferências realizadas pelo aluno de origem causal permitem identificar conexões entre o que está sendo lido e o que foi lido imediatamente antes e ele relaciona o contexto com a emoção do protagonista, a partir da realização ou não dos seus desejos. No final do seu reconto, realizou reconstruções e alterou fatos da história no trecho em que afirma que **“o personagem**

perde sua memória e seu vizinho o cobra as recompensas que ele prometeu dar a ele". Também não apresentou um desfecho da história em seu relato.

O segundo relato do aluno não trouxe tantos detalhes da história original e apresentou uma diminuição das interferências e aumento das inferências de acordo com o estado emocional que afeta o personagem principal. Percebe-se isso logo no início do relato quando o aluno afirmou que o protagonista era **um homem fanático por livros de cavalaria que fica louco e vai em uma jornada sendo um cavaleiro**. O aumento das inferências denota um comportamento ativo do aluno na leitura, que constrói um modelo mental graças às emoções e se situa no lugar do protagonista, contribuindo com elementos pessoais na construção desse modelo. O aluno conseguiu estabelecer relações causais entre os diferentes momentos da história, trazendo ganhos para a sua compreensão e incremento na compreensão leitora.

Análise dos relatos do aluno 25

O aluno 25 apresentou inferências emocionais logo no início do seu pré-teste quando afirmou que o protagonista **"adorava ler livros e também gostava muito do seu cavalo e claro gostava de andar com seu cavalo"**. Dessa forma justificou o estado psicológico do personagem principal na narrativa e relacionou o contexto com a emoção do protagonista, a partir da realização ou não dos seus desejos. Seu texto apresentou inferências de origem causal quando conseguiu identificar as conexões causais locais entre o que está sendo lido e o que foi lido imediatamente antes, porém apresenta lacunas na compreensão da história. O relato do aluno apresentou vários aspectos da história lida, porém não apresentou um desfecho. Também é possível observar no relato expressões de estrutura de superfície do texto e interferências do aluno no enredo original.

No segundo relato, o aluno realizou mais inferências causais com um envolvimento maior da subjetividade. Utiliza expressões como **"ele pra si mesmo se achava o próprio cavaleiro"** para estabelecer relações causais entre os diferentes momentos, resultantes da dimensão emocional que alteram ou atualizam a representação mental que o aluno conseguiu construir. O aluno produziu conexões significativas entre os seus conhecimentos prévios e os elementos apresentados na história lida, demonstrando um acréscimo de inferências e uma diminuição das

interferências no texto. Nesse reconto é importante ressaltar que **o aluno refletiu em seu texto sobre sua própria produção escrita e processo de compreensão**. O segundo reconto trouxe indícios de incremento da compreensão leitora e da capacidade do aluno em realizar inferências que distinguem o conhecimento superficial do conhecimento profundo.

Análise dos recontos do aluno 26

Em seu primeiro reconto, o aluno trouxe informações sobre a história lida de forma coerente e com ações decorrentes dos desejos do protagonista que **“queria se tornar um cavaleiro igual dos livros”**. O reconto apresentou inferências de origem causal porque identifica as conexões causais locais entre as informações do que está sendo lido com as que foram lidas imediatamente antes. O aluno realizou interferências em alguns momentos do seu reconto quando modificou o significado das proposições do texto a partir de uma associação de dois elementos presentes na história, mas de forma independente. O desfecho do texto do aluno foi resultado de inferências que ele realizou, utilizando as informações extraídas do texto juntamente com os seus conhecimentos prévios.

No segundo reconto, o aumento das inferências foi evidente e logo no início do texto ele afirmou que **um homem chamado Alonso Quijano adorava ficar lendo livros sobre cavalaria**. Utilizou palavras para justificar o estado psicológico do personagem principal na narrativa e conseguiu construir sentidos através de processos inferenciais que deram origem à sua compreensão. Construiu um modelo mental graças às emoções, assumindo um papel ativo na leitura e se situando no lugar do protagonista com elementos pessoais na construção desse modelo. O aluno ainda realizou interferências no seu segundo reconto, mas os processos inferenciais ganharam destaque à medida que o aluno se envolveu como sujeito ativo no processo de compreensão da leitura.

Análise dos recontos do aluno 27

No pré-teste, o aluno 27 definiu o protagonista como **um senhor no vilarejo de La Mancha que lia livros de cavaleiros e um dia queria ser um cavaleiro e se nomeou de Dom Quixote**. Esse trecho revelou as inferências construídas pelo aluno a partir das informações presentes no texto e os seus conhecimentos prévios. As experiências emocionais do protagonista deram sentido ao enredo e através da sua compreensão o aluno conseguiu realizar conexões causais que trouxeram coerência ao reconto. Seu texto também apresentou interferências e reconstruções. Ao final do texto, o aluno utilizou expressões de estrutura de superfície do texto e apresentou uma cópia literal de um diálogo da HQ onde um personagem afirma **“que o protagonista é um louco e que devem deixá-lo em paz”**.

No segundo reconto, logo no início do texto o aluno realizou inferências quando afirmou que **após o personagem principal se nomear Dom Quixote, ele acaba criando com isso uma linhagem em sua família**. É notável que houve um aumento das inferências emocionais nesse reconto com base nos desejos do protagonista da história. O aluno conseguiu construir um modelo mental graças às emoções, contribuindo com elementos pessoais na construção desse modelo. Um fator importante sobre esse segundo reconto diz respeito à continuidade de interferências realizadas pelo aluno, que dificultam o entendimento do reconto e também alteram o enredo da história original. As interferências realizadas pelo aluno não diminuíram e é preciso repensar a prática pedagógica para que o aluno consiga atenuar essas dificuldades inferenciais de compreensão da história lida.

Análise dos recontos do aluno 28

O aluno 28 em seu pré-teste apresentou muitas inferências emocionais a respeito das vontades e desejos do personagem principal, construindo assim relações causais. Representou as emoções básicas com base nos desejos do protagonista e relacionou o contexto com a emoção dele, como pode-se verificar no trecho em que afirmou que **o protagonista achou “necessário” se tornar um cavaleiro andante**. No trecho **“ele decidiu ir para outra aventura, mas na cabeça dele precisava de um escudeiro”** também se nota que o aluno conseguiu construir representações

mentais quando buscou compreender o texto lido. O final do reconto novamente traz inferências emocionais que o aluno realizou, afirmando que **o protagonista reconheceu “sua loucura” antes de morrer.**

No segundo reconto, a capacidade do aluno em realizar inferências manifestou-se de forma acentuada quando afirmou logo no início do texto que **o personagem principal era tão viciado em ler livros de cavalaria que até enlouqueceu e se tornou um cavaleiro andante.** Por meio de inferências, o leitor construiu em seu texto conexões significativas entre seus conhecimentos prévios e os elementos do texto. Conseguiu extrair informações referentes às reações emocionais do protagonista e as relacionou com seus conhecimentos básicos, construindo uma representação mental do texto. O aluno obteve êxito ao construir uma rede de conexões causais entre os eventos da história e firmou-se como sujeito ativo ao demonstrar capacidade de realizar inferências que distinguem o conhecimento superficial do conhecimento profundo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do objetivo geral desta pesquisa que foi a investigação do aprimoramento da compreensão leitora e aumento do interesse dos alunos pela leitura em uma turma do 7º ano do ensino fundamental após uma intervenção pedagógica baseada em consciência metacognitiva das HQs, percebeu-se avanços significativos no processo de elaboração de inferências por parte dos alunos. A pesquisa trouxe dados importantes que foram analisados qualitativamente de acordo com o modelo escolhido, amparado nos estudos da Psicolinguística.

O ponto de partida desse estudo foi a leitura da HQ de “Dom Quixote” de Miguel de Cervantes pelos alunos do 7º ano do ensino fundamental. Após essa primeira leitura, os alunos realizaram um primeiro reconto (pré-teste) individual, responderam a um questionário de consciência textual e a partir das dificuldades encontradas foi elaborado um plano de intervenção pedagógica com o objetivo de incrementar a compreensão leitora. Após a realização de atividades envolvendo as inferências causais, a relação imagem e texto numa HQ, o enredo, a seleção lexical

do autor, a leitura subjetiva/pessoal e leitura inferencial baseada nos elementos do texto, os alunos realizaram um segundo reconto.

Nesse segundo reconto percebe-se que houve um incremento da compreensão leitora em grande parte dos textos dos estudantes. Esses recontos apresentaram a história lida (HQ) de forma mais clara, coerente, com a diminuição das cópias de estrutura de texto e aumento das inferências realizadas pelos alunos. Os textos também apresentaram um aumento das inferências causais quando os alunos conseguiram identificar as conexões causais locais entre o que estavam lendo e o que tinham lido imediatamente antes.

A subjetividade dos estudantes esteve sempre muito presente nos seus recontos e as inferências emocionais predominaram no momento em que eles construíram as inferências causais. Prevaleceu a ideia de compaixão e empatia pelo personagem principal da narrativa e, em vários recontos, o termo loucura foi substituído por termos “mais leves” no sentido de minimizar o impacto da palavra “loucura”. Termos como: **“ficou meio fora da casinha”**, **“sair da realidade”**, **“entrar num mundo de fantasia”**, **“perdeu a noção”**, foram utilizados para se referir ao estado psicológico do personagem principal. Aspectos emocionais relacionados ao personagem principal foram evidenciados e suas atitudes na narrativa eram justificadas nos textos dos alunos como “necessárias” para que ele realizasse seu sonho de ser um cavaleiro andante. Muitos estudantes construíram inferências causais em função das inferências emocionais. Porém, nem todas as inferências causais construídas foram baseadas em inferências emocionais. Desses alunos, uma pequena parcela realizou inferências emocionais pessoais, resultando em um grande número de reconstruções nos segundos recontos.

Também voltaram a sua atenção para o texto de forma mais consciente após a realização das atividades do PIP, contribuindo para a concepção de leitura como uma atividade a ser ensinada na escola a partir de estratégias que apontam para as regularidades do ato de ler. Os alunos tiveram uma melhora no processo de compreensão do texto, não apenas decodificando-o, mas realizando inferências importantes que os levaram a assumir um papel ativo no processo de leitura.

Um fator que chamou bastante a atenção nessa pesquisa foi a dificuldade de muitos alunos em diferenciarem nos seus recontos a ficção da realidade. Dos 28 alunos, 13 não conseguiram diferenciar o que realmente estava acontecendo na história e o que era fruto da imaginação do protagonista. Esses 13 alunos realizaram

seus recontos como se o personagem principal realmente tivesse se tornado um cavaleiro, não conseguindo inferir que o personagem viveu as aventuras como se fosse um cavaleiro andante, porém só na sua imaginação.

A partir da realização da pesquisa surgiram vários elementos importantes que devem ser observados durante a realização de uma prática em sala de aula, dentre eles: a necessidade de um aprofundamento da prática docente no campo da compreensão leitora e a dificuldade de trabalhar com os alunos leituras orientadas em sala de aula pela falta de hábito em realizar aulas de leitura frequentes.

A adoção de uma HQ para a realização da pesquisa foi adequada porque os alunos conseguiram realizar uma melhor compreensão da história, mesmo com o aparecimento de termos que não faziam parte do seu uso cotidiano. Isso porque a imagem, valorizada como fator didático, pode ser peça necessária na comunicação. Além disso, a utilização de leituras que englobem texto e imagem na sala de aula vai de encontro à utilização de múltiplas linguagens como ferramentas auxiliares no processo de aprendizagem dos alunos.

Em síntese, o ensino de HQ baseado em consciência metacognitiva é adequado para o incremento da compreensão leitora dos alunos. A metacognição contempla a leitura enquanto processo de um leitor ativo, que utiliza os seus conhecimentos prévios, suas vivências e experiências no processo de compreensão e aprendizagem, adquirindo maior autonomia na sua vida.

REFERÊNCIAS

ANDERSEN, Elenice Maria Larroza (ed.). Aspectos Emocionais da Leitura. In: SANTANA, Andreia Cunha Malheiros; RODRIGUES, Flávio Luís Freire; LIMA, Sheila Oliveira; (ORG), Sônia Pascolati. **Mediações formativas para o ensino de Língua Portuguesa: experiências no Profletras I**. São Paulo: Fonte Editorial, 2019. p. 103-124.

BARBOSA, Alexandre; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs.) **Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Midia-Educação: conceitos, história e perspectivas. Revista Educação e Sociedade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, p. 1081-1102, 01 set. 2009. Semestral.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

CAGNIN, Antônio Luiz. **Os Quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975. 239 p.

CARVALHO, Roberta Silveira. **O desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência textual: um estudo com alunos de 6º e 9º anos do ensino fundamental ii**. 2021. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

CERVANTES, Miguel de. **Dom Quixote**. 3.ed. Porto Alegre: LPM, 2018. 64p. Adaptação: Philippe Chanoinat e Djian. Tradução Alexandre Boide.

CHIAPPINI, Lígia. **Aprender e Ensinar com textos não escolares**. São Paulo: Cortez, 1997. 196 p.

CHIAPPINI, Lígia. **A Circulação de textos na escola: um projeto de formação: aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p 7-15.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

CONERADO, Simone Aparecida. **Ensino explícito de estratégias de compreensão leitora: o impacto na fluência e na compreensão do texto**. 2020. 171 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

CORDEIRO, Kelly Maia; FONSECA, Mirna Juliana Santos. Tecnologias digitais como metodologia de aprendizagem na educação especial. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 11, n. 31, p. 388–412, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4440>. Acesso em: 15 maio. 2024.

CORSO, Helena Vellinho; SPERB, Tania Mara; SALLES, Jerusa Fumagalli de. Desenvolvimento de instrumento de compreensão leitora a partir de reconto e questionário. **Neuropsicologia Latinoamericana**, Calle , v. 4, n. 2, p. 22-32, 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2075-94792012000200003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 maio 2023. <http://dx.doi.org/10.5579/rnl.2012.0080>.

CUSTÓDIO, Pedro Balas. Experiências significativas de leitura no 2º CEB: representatividade e qualidade dos textos literários. **Exedra Revista Científica**, Coimbra, p. 88-108, 01 dez. 2012. Número temático.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, 2004. Trimestral.

GOMES, Janicleide Silva; SALES, Laurência Souto. Ensinar a ler é também ensinar estratégias: implicações no processo de ensino e de aprendizagem da leitura.. In: SANTANA, Andreia Cunha Malheiros; RODRIGUES, Flávio Luís Freire; LIMA, Sheila Oliveira; (ORG), Sônia Pascolati (org.). **Mediações Formativas para o ensino de Língua Portuguesa**: experiências no profletras i.. São Paulo: Fonte Editorial, 2019. p. 149-173.

HALL, Stuart, **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis,RJ: Vozes, 2000.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria & prática. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004. 102 p.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da Leitura**.: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra - Luzzatto, 1996. 92 p.

MACHADO, Marco Antônio Rosa. **O papel do processo inferencial na compreensão de textos escritos**. 2005. 192 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MARMOLEJO-RAMOS, Fernando; HEREDIA, Alexa Tatiana Jiménez. Inferencias, modelos de situación y emociones en textos narrativos: el caso de los niños de edad preescolar. **Revista Intercontinental de Psicología y Educación**, México, v. 8, n. 2, p. 93-138, 2 jul. 2006. Semestral.

NEVES, Patrícia Andrade. O texto narrativo literário na promoção do bem estar aos pacientes psiquiátricos internados: um estudo de caso. **Revista Gatilho**, UFJF, v. 18, p. 87-108. out. 2020

OLIVEIRA, Larissa Guedes. **Histórias ilustradas: análise do conteúdo imagético do livro didático de sociologia.** 2020. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – Profsocio, Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), Recife, 2020.

PARENTE, Maria Alice de Mattos Pimenta; CAPUANO, Andréa; NESPOULOUS, Jean-Luc. Ativação de modelos mentais no recontar de histórias por idosos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [S.L.], v. 12, n. 1, p. 157-172, 1999. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-79721999000100011>.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Compreensão da leitura e consciência textual nos Anos Iniciais. **Signo: Especial - A leitura sob um viés social e cognitivo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, p. 29-43, 18 mar. 2013. Semestral.

PULIEZI, Sandra. **Fluência e compreensão na leitura de textos.:** um estudo com crianças do quarto ano do ensino fundamental. 2015. 157 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação., Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

VERGUEIRO, Waldomiro *et al* (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2020. 155 p.

VERGUEIRO, Waldomiro; SANTOS, Roberto Elísio dos (org.). **A Linguagem dos quadrinhos estudos de estética, linguística e semiótica.** São Paulo: Criativo, 2015. 111 p.

SANTANA, Andreia Cunha Malheiros; Flávio Luís Freire Rodrigues; Sheila Oliveira Lima; Sonia Pascolati (org.). **Mediações formativas para o ensino de Língua Portuguesa: experiências no PROFLETRAS I.** São Paulo: Fonte Editorial, 2019. 374 p.

SANTAELLA, Lúcia. **Como eu ensino: leitura de imagens.** 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2012. 180 p.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora visual verbal: aplicações na hipermídia.** São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo.** São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia.** São Paulo: Iluminuras, 2020. 249 p.

SANTOS, Sueli Aparecida Ros Fajardo dos; PASCOLATI, Sonia. **QUADRINHOS NA ESCOLA: UM RELATO DE INTERVENÇÃO.** São Paulo: Fonte Editorial, 2019, 374 p.

SILVA, Thalita Folmann da; MINATEL, Magaly Quintana Pouzo; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. O ensino explícito de operações metatextuais como estratégia didática para o desenvolvimento da escrita de textos de opinião. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 8, n. 1, p. 124-143, 1 jan. 2019. Fluxo Contínuo.

XAVIER, César Silva; PEIXOTO, Maurício Abreu Pinto; VEIGA, Luciana Lima de Albuquerque da. Metacognição e suas ferramentas para o Aprendizado. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 40-70, 2020. Fluxo Contínuo. Instituto Federal Espírito Santo.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artes médicas, 1998. 262 p.

SOUSA, L. B. DE; GABRIEL, R. Fundamentos cognitivos para o ensino da leitura. **Signo**, v. 34, n. 57, p. 47-63, 3 jul. 2009.

SPINILLO, Alina Galvão. **A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas.** In MOTA, M; SPINILLO, A. G. (Orgs.), **Compreensão de textos: processos e modelos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, p.171-198, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1986.

XAVIER, César Silva. **METACOGNIÇÃO E ESTRATÉGIAS DE ENSINO METACOGNITIVO**: uma revisão de literatura analítica. 2022. 389 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação em Ciências e Saúde, Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE CONSCIÊNCIA TEXTUAL



Responda as questões abaixo:

01. Você já leu HQs em algum momento da sua vida? () Sim () Não
02. Que tipo de HQs costuma ler? (Pode assinalar mais de uma categoria)
- () Drama () Terror () Fantasia\Fábulas
- () Ficção Científica () Super-herói () Informativa
- () Outros. Quais? _____
03. Quais os critérios que você utiliza para escolher as HQs no ato da leitura? (Pode assinalar mais de uma categoria).
- () Gosto pessoal () Tema () Cores () Formato físico e durabilidade
- () Nenhuma das opções.
04. Com base na sua relação com as HQs, você acha que elas te incentivam a refletir, ou mesmo incentivam você a ler? () Sim () Não
05. Qual é a importância das imagens nas HQs?
- () Não tem nenhuma importância. () Pouca importância.
- () São essenciais para o entendimento da história.
06. Você considera as HQs um tipo de leitura mais fácil?
- () Sim () Não
07. Avalio meu processo de leitura e estabeleço objetivos para mim mesmo no ato da leitura?
- () nunca () às vezes () sempre

APÊNDICE B – PIP



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –
PROFLETRAS

PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – PIP

Intervenção pedagógica elaborada após a avaliação diagnóstica de recontos produzidos a partir da leitura da obra em HQ "**Dom Quixote de Miguel de Cervantes**" para o desenvolvimento da compreensão leitora de estudantes do 7º ano da Escola Estadual Básica Conselheiro Astrogildo Odon Aguiar.

Identificação:

O presente plano de intervenção será desenvolvido na Escola Estadual Básica Conselheiro Astrogildo Odon Aguiar, localizada na cidade de Barra Velha, estado de Santa Catarina. A intervenção ocorrerá em uma turma do 7º ano do ensino fundamental com trinta (30) alunos do período vespertino. Destes trinta alunos, dois têm necessidades especiais e necessitam do auxílio de uma segunda professora, que também auxiliará no processo de intervenção em sala de aula.

Justificativa:

Este plano de intervenção justifica-se pela necessidade de aprimoramento da compreensão leitora a partir das dificuldades observadas nos recontos realizados pelos

alunos após a leitura da HQ "Dom Quixote" de Miguel de Cervantes, publicada pela L&PM Editores. As dificuldades dos alunos ocorreram principalmente em relação (1) à ativação de conhecimentos prévios e (2) à elaboração de inferências causais. As dificuldades de compreensão atinentes à relação entre palavra e imagem, à seleção lexical, à leitura subjetiva e inferencial também foram fatores responsáveis pela necessidade de um plano de intervenção.

Objetivos:

Geral:

Contribuir para o aprimoramento da compreensão leitora dos alunos do 7º ano, a partir das dificuldades diagnosticadas na leitura da HQ Dom Quixote.

Específicos:

- Oportunizar a melhoria da compreensão leitora aos alunos através do ensino de estratégias metacognitivas relacionadas às dificuldades de compreensão leitora diagnosticadas;
- Promover a ativação de conhecimentos prévios sobre a obra Dom Quixote, de Miguel de Cervantes;
- Melhorar a compreensão das inferências causais, a partir da construção de um modelo de situação da história.
- Ressaltar a construção de relações de sentido entre a palavra e a imagem numa HQ.
- Conscientizar os alunos quanto à importância da seleção lexical do autor para a construção de sentido e de relações causais.
- Explicar as diferenças entre a leitura subjetiva/pessoal da leitura e a leitura inferencial baseada nos elementos do texto.

Recursos:

- Humanos: alunos, a professora regente e a segunda professora da sala de aula.

- Materiais: aparelho celular para pesquisa na internet, caderno, folha sulfite, material escolar como lápis, caneta e borracha.
- População: 30 alunos do 7º ano do ensino fundamental, anos finais.

Sequência Didática: atividades propostas

ATIVIDADE 1 – Ativação dos conhecimentos prévios.

Duração: duas aulas (45 minutos cada aula)

Esta atividade foi elaborada com o objetivo de proporcionar a ativação dos conhecimentos prévios através de pesquisa sobre assuntos abordados na obra "Dom Quixote" de Miguel de Cervantes, adaptada para HQ por Philippe Chanoinat e Djian, que auxiliam para o entendimento da história.

Proposta de atividade 1:

Assuntos pesquisados: novelas de cavalaria, personagem Dom Quixote e Miguel de Cervantes.

A professora abordará estes assuntos a partir de questões colocadas no quadro. Questões como: - O que eram as novelas de cavalaria? - Em que época eram escritas? - Em que local eram populares? - Quem foi Dom Quixote? - Quem foi Miguel de Cervantes?

Os alunos realizarão a pesquisa individualmente, farão anotações no seu caderno e, posteriormente, será realizada uma conversa de forma coletiva com a professora, sobre as questões levantadas. Essa atividade utilizará duas aulas da disciplina, uma para a pesquisa e a outra para a conversa e interação coletiva.

ATIVIDADE 2 – Construção de um modelo de situação da história (inferências causais)

Duração: uma aula (45 minutos)

Esta atividade foi elaborada com o objetivo de melhorar a compreensão dos alunos sobre o processo de elaboração de inferências causais de um texto a construção de seus modelos de situação da história.

A atividade será realizada por meio de uma sequência de imagens que fazem parte da HQ "Dom Quixote" impressas em uma folha que serão entregues aos alunos para que estes organizem essa sequência de forma a estabelecer uma relação de causalidade (causa e efeito) entre fatos, a partir da observação de acontecimentos. A sequência contará somente com imagens, não havendo o uso de texto escrito.

Proposta de atividade 2:

Enumere nos parênteses a ordem correta da relação de causalidade entre os fatos:



()



()



()



()



()



()



()

Após a realização da atividade com os alunos, a professora terá uma conversa coletivamente sobre a importância da elaboração de inferências causais para a compreensão de uma história, ressaltando o papel da relação entre as palavras e as imagens nas HQs.

ATIVIDADE 3 e 4 – Relação palavra e imagem**Duração: uma aula (45 minutos)**

Esta atividade foi elaborada com o objetivo de auxiliar a compreensão dos alunos quanto às relações entre a palavra e a imagem em uma HQ. O texto como elemento linguístico nas HQ pode apresentar-se nos balões, legendas, onomatopeias e no título, e as funções da linguagem são de fixação pela delimitação de um significado único dentre muitos que a imagem sozinha possibilita e de ligação no encontro da palavra e imagem.

A atividade será realizada por meio de uma sequência de quadrinhos que fazem parte da HQ "Dom Quixote" impressos em uma folha que serão entregues aos alunos para que estes possam verificar qual a importância das imagens e das palavras para a compreensão daquela sequência. Num primeiro momento, os alunos escreverão ao lado de cada quadrinho o que a imagem representa para eles e, num segundo momento, eles criarão o texto de acordo com a imagem apresentada.

Proposta de atividade 3:

A partir da sequência de quadrinhos, escreva ao lado de cada quadrinho o que a imagem representa para você (aluno) no momento representado pela HQ:



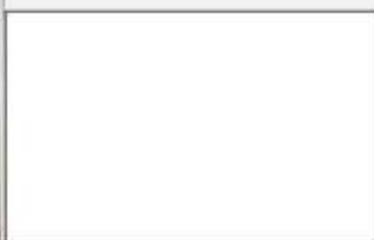




Proposta de atividade 4:

Para cada imagem, crie um texto que faça sentido naquele quadrinho (pode ser dentro de um balão de fala, como legenda, onomatopeia ou título)





ATIVIDADE 5 – Seleção lexical do autor

Duração: uma aula (45 minutos)

Esta atividade foi elaborada com o objetivo de conscientizar os alunos de que a seleção lexical do autor é feita de acordo com os objetivos que ele pretende alcançar. Para isso, serão escolhidos quadrinhos pertencentes à HQ “Dom Quixote” que apresentam vocabulário bem específico da época retratada na história e serão apresentados questionamentos sobre as escolhas lexicais e os seus significados.

Proposta de atividade 5:

Circule nos quadrinhos abaixo as palavras que você não conhece.

8



- a) A(s) palavra(s) circulada(s) faz(em) parte do vocabulário que você usa no dia-a-dia?

- b) Com que objetivo você acha que o autor utilizou esta(s) palavra(s) neste quadrinho?



- a) A(s) palavra(s) circulada(s) faz(em) parte do vocabulário que você usa no dia-a-dia?

- b) Com que objetivo você acha que o autor utilizou esta(s) palavra(s) neste quadrinho?

ATIVIDADE 6 – Leitura subjetiva/ pessoal e leitura inferencial baseada nos elementos do texto.

Duração: uma aula (45 minutos)

Esta atividade foi elaborada com o objetivo de diferenciar a leitura subjetiva/pessoal da leitura inferencial baseada nos elementos do texto. Para isso, sequências de quadrinhos que fazem parte da HQ "Dom Quixote" serão apresentadas aos alunos para que eles façam a leitura subjetiva ou inferencial baseada nos elementos do texto, monitorando as diferenças entre as leituras.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA PARA PESQUISA (CESP/UFSC)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENSINO DE HQ BASEADO EM CONSCIÊNCIA METACOGNITIVA E SEUS EFEITOS NA COMPREENSÃO LEITORA.

Pesquisador: JANICE STRUNCK WINTER

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 71982123.0.0000.0121

Instituição Proponente: Centro de comunicação e expressão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.294.577

Apresentação do Projeto:

Resumo:

O projeto tem como objetivo pesquisar o ensino baseado em consciência metacognitiva das HQs e seus efeitos na compreensão leitora e interesse de estudantes do 7º ano. A finalidade da investigação é verificar se as atividades com Histórias em Quadrinhos realizadas por meio de ensino sistemático envolvendo metacognição podem conduzir ao aprimoramento da compreensão leitora. A pesquisa tem como respaldo teórico as concepções de leitura vinculadas aos autores Kleiman (2004) e Leffa (1996), os estudos apresentados por Vergueiro (2015) sobre a utilização das HQs nas aulas e os estudos de Solé (1998) e Brandão e Spinillo (2008) sobre as estratégias de leitura, além de outros teóricos que abordam a leitura como um processo psicolinguístico. O percurso metodológico será uma abordagem qualitativa desenvolvida em três etapas: atividade diagnóstica inicial, Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) e avaliação final. A parte final da pesquisa abordará os resultados obtidos a partir das técnicas metacognitivas trabalhadas em sala de aula, suas particularidades, a forma como se apresentaram aos leitores, sua aceitação e as adaptações necessárias para que elas se tornassem efetivas e proveitosas no aprimoramento da compreensão leitora.

Introdução:

No campo da aprendizagem, a leitura é ferramenta necessária para o avanço nos anos escolares e é imprescindível para o desenvolvimento da autonomia dos alunos nas sociedades letradas. Dessa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 8.294.577

a) Realizar uma intervenção pedagógica baseada em consciência metacognitiva das HQs em sala de aula, verificando se o ensino de estratégias metacognitivas pode ser benéfico para os estudantes no sentido de melhorar a compreensão leitora e o gosto pela leitura. b) Verificar o desenvolvimento do nível de compreensão leitora nos alunos do 7º ano do ensino fundamental por meio de ensino sistemático envolvendo metacognição. c) Verificar, por meio de uma análise qualitativa, a relevância do ensino de estratégias metacognitivas para a compreensão leitora de HQs. d) Incentivar a expansão de pesquisas na área de compreensão leitora para o aperfeiçoamento de práticas de ensino na escola com a utilização de HQs como recurso pedagógico. e) Auxiliar na formação dos alunos leitores para que associem a leitura e o conhecimento não só ao contexto escolar, mas a um contexto mais amplo com o aprendizado resultante das experiências prévias vivenciadas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A participação dos alunos, nesta pesquisa, apresenta poucos riscos, já que as atividades de leitura e produções textuais, ações que cotidianamente acontecem nas aulas de Língua Portuguesa, ocorrerão nas aulas de Português do horário curricular da disciplina, na própria escola E.E.B Conselheiro Astrogildo Odon Aguiar. Os riscos que poderão ocorrer serão os que podem ocorrer com qualquer aluno, na vida escolar. Um dos riscos que pode, ocasionalmente, acontecer é do aluno se sentir constrangido na sala de aula, pois seu texto poderá ser lido por outros estudantes da sua sala de aula. Para minimizar tal risco de constrangimento e garantir o anonimato, as produções não apresentarão a autoria do texto. Será optado por substituir os nomes de todos os participantes por pseudônimos (nome inventado), tanto na transcrição dos dados, quanto na sua eventual divulgação em eventos acadêmicos e revistas científicas. Serão usados pseudônimos, que podem ser escolhidos pelos próprios participantes (se assim o quiserem) e não será divulgado o local de realização da pesquisa.

Benefícios:

O benefício relacionado à sua participação será o de ampliar o conhecimento científico para a área da Educação, especificamente para a compreensão leitora, tendo como área de concentração linguagens e letramentos. Desse modo, contribuindo para a elaboração de políticas públicas relacionadas a um aprimoramento das práticas de leitura e de escrita, em sala de aula, com a utilização de consciência metacognitiva como ferramenta necessária para o aprimoramento da compreensão leitora.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº. 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 6.294.577

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto referente a dissertação de JANICE STRUNCK WINTER do Programa de Pós- Graduação em Letras orientada por Elenice Maria Larroza Andersen.

Estudo nacional, unicêntrico e prospectivo.

Número de participantes: 30 estudantes do sétimo ano.

Previsão de início da coleta de dados: 11/09/2023

Previsão de fim da coleta de dados: 29/09/2023

Previsão orçamentária: R\$ 100,00, com financiamento próprio.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações

Recomendações:

Vide Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomendo a aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2181113.pdf	30/08/2023 14:28:54		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALEJanice.pdf	30/08/2023 14:27:39	JANICE STRUNCK WINTER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEJanice.pdf	30/08/2023 14:27:27	JANICE STRUNCK WINTER	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	30/08/2023 14:26:53	JANICE STRUNCK WINTER	Aceito
Outros	Cartaresposta.pdf	30/08/2023 14:25:01	JANICE STRUNCK WINTER	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	HISTORIAEMQUADRINHOS.pdf	17/08/2023 08:49:45	JANICE STRUNCK WINTER	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701

Bairro: Trindade

CEP: 88.040-400

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3721-6094

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 6.294.577

Declaração de Instituição e Infraestrutura	AnuenciaJanice.pdf	17/08/2023 08:45:21	JANICE STRUNCK WINTER	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoComite.pdf	18/07/2023 14:56:49	JANICE STRUNCK WINTER	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 12 de Setembro de 2023

Assinado por:
Nelson Canzian da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

ANEXO B – TALE

1 de 3

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)</p> <div style="text-align: center;">   </div> <p>Título do Projeto O Ensino de HQ baseado em consciência metacognitiva e seus efeitos na compreensão leitora.</p> <p>Pesquisadora responsável : Janice Strunck Winter.</p> <p>Telefones para contato: (47) 996460761</p> <p>e-mail: janicestrunk23@gmail.com</p> <p>Local de coleta dos dados: E.E.B Conselheiro Astrogildo Odon Aguiar</p>	<p>Professora Orientadora: Pro^{fa} Dr^a Elenice Maria Larroza Andersen. <i>Centro de Comunicação e Expressão (PROFLETRAS)</i> <i>Secretaria de Apoio Administrativo</i> <i>Telefone: (48) 3721-9351</i> <i>Bloco B Sala 315</i></p> <p>CEP - Comitê de Ética em Pesquisa/UFSC Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, s/n Bairro Trindade, Florianópolis - SC Reitoria II, 7o andar, Sala 701 Rua Desembargador Vitor Lima, n. 222, Bairro: Trindade, Florianópolis - SC Telefone: (48) 3721-6094 Email: cep@reitoria.ufsc.br</p>
---	--

Você foi convidado(a) como voluntário(a) a participar desta pesquisa, que tem por objetivo principal investigar se há aprimoramento da compreensão leitora e aumento do interesse dos alunos pela leitura em uma turma do 7º ano do ensino fundamental, após participarem de uma intervenção pedagógica baseada em consciência metacognitiva das HQ. "HQ" é a abreviação da expressão "Histórias em Quadrinhos".

Para participar, deste projeto, o responsável por você precisa liberar a participação, por meio de assinatura em um documento de autorização chamado Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Os pais ou responsáveis podem retirar a autorização ou não querer mais sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária, ou seja, você participa somente se quiser. Se não quiser participar, isso não mudará em nada a forma com que você será atendido(a) e avaliado(a) durante as aulas. Você não pagará, bem como não receberá qualquer valor pela sua participação nesta pesquisa. Vale ressaltar que seu nome será mantido

em segredo, apenas eu, como pesquisadora responsável, e a professora orientadora, teremos acesso a essa informação. Isso quer dizer que seu nome não aparecerá em nenhuma publicação ou outro documento relacionado ao trabalho em questão.

Sua participação, nesta pesquisa, apresenta poucos riscos, já que as atividades de leitura e produções textuais, ações que cotidianamente acontecem nas aulas de Língua Portuguesa, ocorrerão nas aulas de Português do horário curricular da disciplina, na própria **escola E.E.B Conselheiro Astrogildo Odon Aguiar**. Os riscos que você correrá serão os que podem ocorrer com qualquer aluno, na vida escolar. Um dos riscos que pode, ocasionalmente, acontecer é de você se sentir constrangido na sala de aula, pois seu texto poderá ser lido por outros estudantes da sua sala de aula. Para minimizar tal risco de constrangimento e garantir o anonimato, as produções não apresentarão a autoria do texto. Será optado por substituir os nomes de todos os participantes por pseudônimos (nome inventado), tanto na transcrição dos dados, quanto na sua eventual divulgação em eventos acadêmicos e revistas científicas. Serão usados pseudônimos, que podem ser escolhidos pelos próprios participantes (se assim o quiserem) e não será divulgado o local de realização da pesquisa.

Além disso, outro aspecto importante a ser esclarecido é que em decorrência do projeto de intervenção acontecer durante as aulas de Língua Portuguesa, no horário letivo, no período vespertino, os(as) alunos(as) que não quiserem participar, que os pais não assinarem o termo de consentimento ou, ainda, aquele(a) responsável que queira interromper a participação do menor, sendo livre para fazer isso a qualquer momento, uma vez que a participação é totalmente voluntária, faz-se necessário frisar que a recusa em participar das atividades pertinentes a esse projeto não acarretará penalidades, perda de benefícios ou notas baixas. Na hipótese de haver casos conforme citados acima, eu, enquanto professora da turma, na disciplina de Língua Portuguesa, providenciarei para esse(a) estudante exercícios referentes à matéria que estivermos trabalhando naquele trimestre. Os documentos gerados, nesta pesquisa, são sigilosos e ficarão em posse exclusiva da pesquisadora responsável. No entanto, mesmo de maneira involuntária e não intencional, por exemplo, na situação de furto do computador, o sigilo pode eventualmente ser quebrado. Caso sejam identificados e comprovados danos à sua pessoa em decorrência desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Além disso, caso você tenha comprovadamente qualquer despesa em função diretamente deste projeto de intervenção, como gastos com transporte e alimentação, a pesquisadora responsável providenciará o ressarcimento de seus custos.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e a qualquer momento. Além do mais, poderá ter conhecimento sobre os resultados desse estudo, quando for finalizado. Poderá, também, fazer qualquer pergunta e será respondida. A pesquisadora responsável, que também assina este documento, compromete-se a conduzir a proposta de

3 de 3

intervenção de acordo com o que preconizam as Resoluções 466/12 e 510/16, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que tratam dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. Cabe salientar a relevância do CEPESH para o participante, esclarecendo, assim, que é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Em caso de dúvidas, você poderá se comunicar com a escola e com a professora pesquisadora no telefone (47) 99646-0761, pelo e-mail janicestrunck23@gmail.com e também com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina (Rua Desembargador Vitor Lima, 222, sala 701, Trindade, Florianópolis/SC) pelo telefone (48) 3721- 6094 ou pelo e-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br.

As informações utilizadas na pesquisa ficarão guardadas comigo, pois sou a pesquisadora responsável, por 5 anos e depois serão destruídas. Este termo tem duas vias, sendo que uma será guardada pela pesquisadora e a outra ficará com você.

Assinatura da pesquisadora responsável

 Documento assinado digitalmente
JANICE STRUNCK WINTER
Data: 13/09/2023 09:39:16 -0300
CPF: ***.985.830-**
Verifique as assinaturas em <https://e.ufsc.br>

Assinatura do(a) aluno(a)

Barra Velha, _____ de _____ de 2023.