

Arte e Educação: A história em quadrinhos como ferramenta pedagógica e suas contribuições à abordagem por gêneros e aos multiletramentos

Art and Education: Comics as a pedagogical tool and their contributions to genre-based learning and multiliteracies

Amanda Ferraz de Oliveira e Silva ¹

Irene de Oliveira Ribeiro ²

Rafaela Aparecida Medeiros de Almeida ³

RESUMO

Este artigo investiga a integração das artes no ensino de Língua Portuguesa, com foco nas teorias dos multiletramentos e dos gêneros textuais, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O estudo explora como a história em quadrinhos (HQ), um gênero multimodal, pode ser empregada como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de competências de leitura e produção textual no ensino fundamental. Por meio da descrição e análise de uma sequência didática, composta por 16 aulas e aplicada em uma turma de 6º ano de uma escola pública, o trabalho demonstra como o uso das HQs, a partir de uma proposta fundamentada em Dolz e Schneuwly (2004) e adaptada à realidade escolar conforme orientam Costa-Hubers e Simioni (2014), além de Magalhães e Cristóvão (2018), contribui para a formação de alunos críticos e autônomos. A metodologia adotada insere-se na perspectiva da pesquisa-ação e abrange as etapas de leitura, análise e produção do gênero HQ, utilizando o universo de Mauricio de Sousa como referência. Os resultados indicam que essa abordagem, ao promover o desenvolvimento das capacidades de ação, discursiva e linguística, potencializa a compreensão da linguagem multimodal, favorece a leitura crítica e estimula a produção textual consciente, aproximando a prática escolar das demandas da sociedade contemporânea. Conclui-se que o trabalho com HQs, orientado pelos princípios dos multiletramentos e dos gêneros textuais, amplia as possibilidades de ensino da Língua Portuguesa, ao articular arte e linguagem de forma significativa. Essa integração contribui para uma aprendizagem mais participativa, crítica e criativa, fortalecendo o papel da escola na formação de sujeitos competentes para atuar nos múltiplos contextos comunicativos da atualidade.

Palavras-chave: histórias em quadrinhos; sequência didática; multiletramento.

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora/MG. Mestra em Letras pela Pontifícia Universidade Católica (PUC), Rio de Janeiro/RJ. Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Carangola/MG. E-mail: amanda.oliveira@uemg.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1757-7132>.

² Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora/MG. Email: ireneor09@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1742-8059>.

³ Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestra em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG. Email: rafaelamedeiros.academico@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4162-4380>.

ABSTRACT

This article investigates the integration of the arts in the teaching of Portuguese Language, focusing on the theories of multiliteracies and textual genres, in accordance with the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). The study explores how comics (*histórias em quadrinhos* – HQs), as a multimodal genre, can be employed as a pedagogical tool for developing reading and writing competencies in elementary education. Based on the description and analysis of a didactic sequence composed of 16 lessons and implemented in a 6th-grade public school class, the research demonstrates how the use of comics—grounded in the didactic model proposed by Dolz and Schneuwly (2004) and adapted to the school context according to Costa-Hubes and Simioni (2014), as well as Magalhães and Cristóvão (2018)—contributes to the formation of critical and autonomous students. The methodology follows an action research approach and comprises the stages of reading, analysis, and production of the comic genre, using the universe created by Mauricio de Sousa as a reference. The results indicate that this approach, by fostering the development of actional, discursive, and linguistic capacities, enhances the understanding of multimodal language, promotes critical reading, and stimulates conscious text production, thereby aligning school practices with the demands of contemporary society. It is concluded that working with comics, guided by the principles of multiliteracies and textual genres, broadens the possibilities for Portuguese Language teaching by meaningfully articulating art and language, fostering a more participatory, critical, and creative learning process, and reinforcing the school's role in forming competent individuals capable of acting within the multiple communicative contexts of today's world.

Keywords: comic books; didactic sequence; multiliteracy.

1 Introdução

O trabalho com Arte no ambiente escolar transcende a mera apreciação estética, estabelecendo-se como um pilar fundamental na formação integral dos estudantes. Ao explorar as intersecções entre as artes, os sujeitos e os sentidos por eles produzidos, o campo educacional reconhece a capacidade da arte de atuar como agente de catarse, entretenimento e crítica social. Nesse contexto, a linguagem artística, em suas diversas manifestações – da arquitetura à música, do cinema aos quadrinhos –, não só permite a expressão e o diálogo, mas também fomenta o desenvolvimento de capacidades cognitivas e sociais essenciais. Partindo dessa premissa, este artigo investiga a relevância e a aplicação das artes no processo de ensino-aprendizagem, com foco especial na integração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com as teorias de gêneros textuais e multiletramentos.

A prática de ensino de Língua Portuguesa no Brasil tem passado por significativas transformações, especialmente após a homologação da BNCC, em 2018. Ao adotar uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, a BNCC preconiza que o ensino deve se basear em gêneros que circulam em práticas sociais autênticas. Conforme essa abordagem, a linguagem não se restringe a um conjunto de regras gramaticais, mas é compreendida como uma ferramenta de ação e interlocução, aprimorando a capacidade do indivíduo de ler, produzir e interagir de forma consciente em diversas esferas sociais.

A presente pesquisa propõe uma análise aprofundada de como a história em quadrinhos (HQ), um gênero multimodal reconhecido pela BNCC, pode ser utilizada como recurso pedagógico para o desenvolvimento de competências de leitura, escrita e análise semiótica. O estudo descreve a elaboração e a aplicação de uma sequência didática (SD) abrangente, com 16 aulas, direcionada ao ensino de HQs no ensino fundamental. Ao articular a teoria dos multiletramentos e a pedagogia de Dolz e Schneuwly (2004) com o universo de Mauricio de Sousa, este trabalho visa demonstrar como o ensino de um gênero artístico pode contribuir para a formação de leitores críticos e autores autônomos, capazes de compreender e produzir textos em uma sociedade cada vez mais complexa e visual.

2 A concepção de gênero na Base Nacional Comum Curricular

A prática de ensino de Língua Portuguesa passou por mudanças significativas nas últimas décadas. A partir dos anos 90, a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, posteriormente, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que se tornaram obrigatórias na educação básica nos anos 2000, já indicavam novos caminhos para a educação. Mais recentemente, em 2018, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC não é um currículo ou um guia de metodologias de ensino. De acordo com o próprio documento, é uma "norma que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (Brasil, 2018, p. 7). Sendo assim, a BNCC serve como um ponto de partida comum para a elaboração dos currículos escolares, com o objetivo de possibilitar uma formação mais coesa e progressiva dos alunos em todo o país.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) adota a mesma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nessa abordagem, a linguagem é vista como uma ação interindividual, com uma finalidade específica. Ela se manifesta como um processo de interlocução, que ocorre nas práticas sociais de uma sociedade, em diferentes momentos de sua história.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Língua Portuguesa apropria-se da teoria dos gêneros do discurso, proposta por teóricos, como Mikhail Bakhtin (2011); e desenvolvida para o campo da educação por autores, como Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004). Essa teoria considera os gêneros como ferramentas sociais que organizam a comunicação humana. Em vez de estruturas rígidas, eles são vistos como formas relativamente estáveis de enunciados, moldadas pelas práticas sociais e culturais. A BNCC abraça essa visão ao defender que a linguagem é uma prática social e que o ensino deve se basear em gêneros que realmente circulem na sociedade.

Essa visão de linguagem como prática social é fundamental para a BNCC. Ao conceber a língua dessa forma, o documento orienta o ensino a ir além das regras gramaticais e do estudo de textos isolados, valorizando o uso da linguagem em situações reais de comunicação. A partir desse norteammento, a BNCC defende que

os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (Brasil, 2018, p.7).

A apreensão aprofundada da linguagem, que transcende a mera decodificação, revela-se um pilar inquestionável no ambiente pedagógico. A instituição escolar, enquanto espaço de legitimação e circulação de saberes, expõe o discente a uma profusão de gêneros textuais, desde os narrativos – como os contos de fadas – até os expositivo-argumentativos, exemplificados pelos artigos científicos. Adicionalmente, formatos híbridos e contemporâneos, como os *posts* de blog e *podcast*, integram o universo de estudo. Cada um desses gêneros é caracterizado por uma arquitetura textual singular, um léxico específico e uma teleologia intrínseca.

Dessa forma, a capacidade de identificação e de produção desses textos não se restringe ao aprimoramento da proficiência linguística em leitura e escrita. Tal processo fomenta a compreensão de como a linguagem se amolda a diversas situações comunicativas e intencionalidades distintas. Essa consciência metalinguística capacita o indivíduo a se posicionar como um leitor crítico e um produtor textual deliberado, apto a selecionar o gênero mais adequado para exprimir suas ideias de maneira eficaz, tanto em contextos acadêmicos quanto em sua interação social cotidiana.

Para que o desenvolvimento das práticas de linguagem seja possível, a BNCC foi elaborada a partir de quatro eixos principais. Com base nessa concepção, ela estrutura o ensino em eixos que se integram aos campos de atuação social, como o jornalístico, o artístico-literário e o cotidiano. Assim, a leitura e a produção de textos não se limitam a exercícios escolares, mas se conectam à sua função na vida real. Por meio da análise linguística e semiótica, o estudante aprende a refletir sobre como os elementos da língua e outras linguagens (visuais, sonoras) são usados para construir sentido. Essa organização tem como objetivo formar um aluno crítico e autônomo, capaz de utilizar a linguagem de forma consciente em diferentes contextos, tornando o ensino de Língua Portuguesa conectado às práticas reais de uso da linguagem.

É importante observar a abordagem dos eixos de ensino de Língua Portuguesa propostos pela BNCC de forma sistematizada. Para isso, recorreremos ao trabalho de Oliveira Filho (2023), que elaborou uma proposta didática fundamentada nos quatro eixos delineados pelo documento.

O eixo de Leitura e Escuta vai além da decodificação superficial, concentrando-se na compreensão de textos multissemióticos, que combinam elementos verbais, visuais e sonoros. O propósito é capacitar o estudante a interpretar, criticamente, desde uma notícia jornalística até um meme, reconhecendo as intenções e os contextos por trás de cada mensagem. Complementar a isso, o eixo de Produção de Textos incentiva a criação para diferentes finalidades e públicos. Segundo o documento norteador, o “tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão” (Brasil, 2018, p. 72).

Ao encontro disso, a produção textual se expande da escrita tradicional para incluir formatos digitais, como *podcasts*, vídeos e apresentações, enfatizando o uso eficaz das diversas linguagens em variados contextos de uso na contemporaneidade.

A Oralidade é outro pilar fundamental. O documento nacional enfatiza a importância de se explorar “o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais” (Brasil, 2018, p. 89). Dito isso, esse eixo desenvolve habilidades essenciais, como a participação em debates e a realização de apresentações com fluidez e clareza. Por fim, a Análise Linguística e a Semiótica promovem uma reflexão crítica sobre o funcionamento da língua e de outras linguagens. Sobre esse eixo, o documento elucida que “envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos” (Brasil, 2018, p. 80). Dito isso, o foco não reside na memorização de regras gramaticais, mas na compreensão de como a gramática, a ortografia e a pontuação colaboram na construção de sentido, e como elementos visuais e sonoros contribuem para o significado em diferentes mídias.

Considerando a articulação entre os eixos mencionados anteriormente e o trabalho com gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa, este se revela essencial para a formação integral do estudante, conforme evidencia Oliveira Filho (2023). Ao abordar os gêneros em seus campos de atuação social, a escola não apenas contextualiza o aprendizado, mas também capacita o aluno a se comunicar de forma consciente e eficaz. O domínio desses gêneros, que inclui a compreensão de suas estruturas e finalidades, permite que o estudante se torne um leitor mais crítico, um escritor mais autônomo e um participante ativo nas diversas esferas da sociedade. Dessa forma, a abordagem por gêneros textuais alinha-se diretamente aos objetivos da BNCC, preparando o indivíduo para os desafios comunicativos da vida contemporânea.

2.1 Multiletramentos e gêneros na BNCC

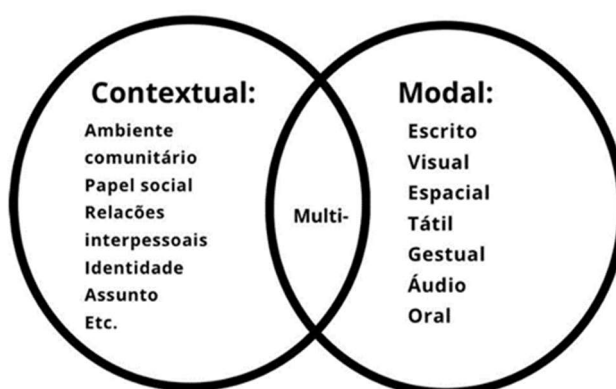
A palavra “letramento” é um termo que surge nos textos educacionais em 1984, no livro *Literacy in theory and practice*, quando Street (1984) fez uso da expressão *Literacy practices*, adotando o significado focado nas práticas sociais e na concepção do ler e escrever. Entende-se letramento como a habilidade de compreender, interpretar e utilizar a linguagem escrita na interação, de modo a produzir significado durante as práticas sociais.

O termo multiletramentos, cunhado em 1996 por um grupo de pesquisadores, intitulado Grupo de Nova Londres (Grupo Nova Londres, 2021; Cazden *et al.*, 2021, p. 14), emerge de

um corpo de discussões teóricas que propõem a expansão do ensino de língua para além do domínio exclusivo da linguagem verbal. Na perspectiva dos teóricos desse grupo, o letramento tradicional, concentrado unicamente na escrita e na leitura, é considerado insuficiente para responder às demandas de uma sociedade globalizada e tecnologicamente avançada. Eles argumentam que a comunicação contemporânea é crescentemente multimodal, integrando diversas linguagens — verbal, visual, sonora e gestual — na construção de significado (Grupo Nova Londres, 2021; Cazden *et al.*, 2021, p. 46).

Além disso, os teóricos ressaltam que as mudanças sociais pelas quais os sujeitos vêm passando nos últimos tempos, bem como seus contextos, também devem ser consideradas, de modo a possibilitar a proposição de práticas educativas mais realistas e significativas. Isso justifica a presença do prefixo “multi” acompanhado da palavra “letramentos”, conceito que, até os dias atuais, continua relevante e estimulante para a ressignificação das práticas pedagógicas. Sobre essa multiplicidade de fatores envolvidos no processo de aprendizagem, Kalantz, Cope e Pinheiro (2020, p. 20) esquematizam:

FIGURA 1 – Os dois “multi” dos multiletramentos



Fonte: Kalantz; Cope; Pinheiro, 2020, p. 20.

Nessa concepção, a pedagogia dos multiletramentos postula o desenvolvimento de habilidades comunicativas que capacitem os discentes a não apenas decodificar, mas a analisar criticamente a linguagem em seus variados formatos e contextos culturais. A criticidade, dessa

forma, constitui um pilar fundamental, alcançada por meio da interpretação e produção de textos multimodais que circulam nas diversas esferas sociais.

Nesse prisma, Soares (2004) enfatiza que aprender a ler e a escrever não se restringe à simples decodificação de sílabas; mas significa, sobretudo, construir sentido a partir e por meio dos textos escritos, mobilizando experiências e conhecimentos prévios. É importante salientar que esses textos não devem ser compreendidos como exclusivamente verbais, uma vez que todo texto é, em maior ou menor grau, multimodal, conforme destaca Ribeiro (2016; 2021). Ao encontro disso, Soares (2004) evidencia que o texto, bem como as múltiplas relações nele implicadas, desempenha um papel central no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Ao encontro disso, a perspectiva dos multiletramentos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) entende que o trabalho com gêneros textuais que integram múltiplas linguagens e letramentos é fundamental. Essa abordagem contribui para que os alunos compreendam a complexa teia de informações do mundo contemporâneo, do qual já fazem parte. Além de ampliar o repertório cultural, a inclusão de práticas da cultura digital capacita-os a reconhecer que a língua se manifesta em seu contexto de uso. Dessa forma, eles aprendem a identificar os mecanismos linguísticos que acionam para manifestar suas intenções de forma clara.

Nesse sentido, cabe ao professor proporcionar oportunidades que levarão o aluno além do que se tem, alcançando caminhos determinados previamente. Dessa maneira, a questão dos multiletramentos está intimamente ligada à proposta da BNCC, que preconiza a abordagem da diversidade cultural e linguística. Assim, “A BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares com baixo nível de hipertextualidade até aqueles que envolvem a hipermídia” (Brasil, 2018, p.70). O documento faz menção do estudo de várias formas artísticas como desenhos animados, fotografias e vídeos, incluindo, assim, uma prática pedagógica que fomenta a leitura dos elementos verbais e não verbais.

Dessa forma, o gênero história em quadrinhos (HQs) deve ser utilizado na sala de aula como um recurso que envolve práticas de leituras que valorizem “manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador” desse gênero (Brasil, 2018, p. 87).

3 Os multiletramentos e os gêneros: sequência didática na escola

A utilização da HQ como recurso pedagógico vai além do simples prazer da leitura, configurando-se como uma estratégia lúdica para a inserção de diferentes temáticas e conhecimentos. Reconhecendo sua relevância, inclusive em documentos oficiais, estruturamos nosso trabalho a partir da noção de sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly (2004). Para tanto, selecionamos textos multimodais vinculados ao universo de interesse dos alunos, como o filme infantojuvenil *Chico Bento e a Goiabeira Maraviosa* e HQs do universo de Mauricio de Sousa. Nesse sentido, o Grupo de Nova Londres (1996) ressalta que partir do repertório dos estudantes constitui uma prática situada, permitindo que acionem seus conhecimentos prévios sobre determinado texto ou temática e, a partir disso, desenvolvam novas aprendizagens e habilidades.

Em contraposição à abordagem que prioriza o estudo de conteúdos isolados – a exemplo de regras gramaticais ou de um vocabulário descontextualizado –, a sequência didática foi estruturada com base na metodologia de pesquisa-ação, conforme Thiollent (2011), privilegiando o ensino da língua, em seu contexto de uso; e a exploração de textos multimodais que se relacionam e se complementam, favorecendo a construção de sentidos pelos alunos. A aprendizagem, portanto, é edificada a partir de um gênero que cumpre uma função social autêntica, como é o caso da sinopse, para ter um panorama geral da obra cinematográfica ou assistir ao filme recém-lançado no cinema. Dolz e Schneuwly (2004) abordam o desenvolvimento de sequências didáticas na sala de aula, pois elas permitem aos alunos dominar melhor um gênero textual em um movimento em espiral (complexo-simples-complexo). A SD elaborada e apresentada neste trabalho foi desenvolvida e inspirada a partir da proposta dos teóricos; no entanto, considerando o contexto de aplicação – uma escola pública situada em área periférica –, foi necessário realizar adaptações na organização das atividades. Para fundamentar essas adaptações da sequência didática, respaldamo-nos em Costa-Hubes e Simioni (2014) e em Magalhães e Cristóvão (2018), que destacam o papel do professor na adaptação da sequência didática, de modo a contemplar as demandas dos alunos e os desafios presentes no cotidiano das aulas.

Cabe destacar também pesquisas de Santos, Riche e Teixeira (2013), que abordam a leitura sob a perspectiva do letramento, que vai além da simples decodificação. As autoras, em uma perspectiva sociointeracionista, enfatizam a importância de o professor considerar os conhecimentos prévios dos estudantes. Elas também defendem que é essencial trabalhar diversos tipos de conhecimento: textual, linguístico, enciclopédico, intertextual e contextual; e

que a combinação desses elementos capacita o leitor a interpretar o texto de forma mais profunda.

Assim, abordamos os estudos sobre o letramento a partir da necessidade de se compreender os sentidos da leitura e da escrita, entendidas como práticas discursivas com distintas funções e profundamente arraigadas a seus contextos, especialmente na sociedade tecnológica. Conforme Street (2014) discute, o letramento, a partir de sua esfera ideológica, não se restringe ao reconhecimento da inserção cultural das práticas de leitura e escrita; mas abrange, sobretudo, a análise das relações de poder a elas imbricadas, afirmando que

A tendência tem sido no rumo de uma consideração mais ampla do letramento como uma prática social e numa perspectiva transcultural. Dentro dessa perspectiva, uma mudança importante a rejeição por vários autores da visão dominante do letramento como uma habilidade “neutra”, técnica, e a conceitualização do letramento, ao contrário, como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos (Street, 2014, p. 17).

A sequência didática, nesse contexto, configura-se como uma ferramenta produtiva para o trabalho com gêneros artísticos, como filmes e histórias em quadrinhos. Essa abordagem possibilita ao professor ir além da mera exibição ou leitura, transformando essas mídias em objetos de estudo aprofundado. Assim, torna-se possível explorar as múltiplas semioses que compõem o texto, bem como promover reflexões sobre aspectos sociais e culturais, conforme será demonstrado na seção seguinte.

Uma das razões para a escolha dos gêneros multimodais HQ e tirinha – atrelados a outros gêneros multimodais, como é o caso da produção fílmica – foi a observação do comportamento dos alunos diante do uso de imagens. Apesar de considerarem esses recursos atrativos, os estudantes demonstram significativa dificuldade na leitura e na produção desses textos, demonstrando, por vezes, dificuldades em compreender o humor em alguns textos; além de terem dificuldades em perceber o uso de recursos expressivos, como é o caso da metáfora. Essas observações na prática docente evidenciam a importância de um trabalho mais sistemático com tais gêneros. Nesse sentido, Barros (2009) ressalta que as especificidades desses textos que

aliam a materialidade verbal à pictográfica exigem que o leitor recorra não somente às estratégias de compreensão e apreciação, mas também a estratégias particulares de observação multimodal que o levam a selecionar e verificar as informações verbais e organizar as informações da sintaxe visual (Barros, 2009, p. 167).

Entendendo que o trabalho com textos multimodais não é algo fácil e espontâneo, consideramos fundamental o letramento visual. A atribuição de significado às imagens deve ser contextualizada, pois a interpretação delas deve ser feita levando em consideração suas dimensões, o ambiente em que circulam, as intenções comunicativas do autor e as experiências e conhecimentos do receptor desses textos, que constrói sentidos a partir do texto multimodal.

É essencial destacar que, segundo Ribeiro (2016, 2021), todo texto é multimodal; e que, de forma geral, a escolha dos modos que compõem o texto não é feita de forma aleatória. Nesse sentido, Kress e van Leeuwen (2006, p. 9) ressaltam que as escolhas modais são situadas, considerando os aspectos sociais e culturais, tanto do participante interativo produtor quanto do leitor. A motivação de cada escolha, portanto, deve ser compreendida em relação aos contextos de produção e recepção desses textos, não podendo ser analisada isoladamente. Isso evidencia que as decisões semióticas estão sempre vinculadas às intenções comunicativas dos sujeitos e ao contexto social em que essas multissemioses se inserem.

Não obstante, Koch e Elias (2013) discorrem sobre a construção de sentidos no texto, a consideração do leitor e de seus conhecimentos prévios – que variam de indivíduo para indivíduo – e implica na aceitação da pluralidade de significados de um mesmo texto. No entanto, as autoras enfatizam que essa pluralidade não significa que

o leitor possa ler qualquer coisa em um texto, pois, o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor. Por isso, é de fundamental importância que o leitor considere na e para a produção de sentido as “sinalizações” do texto, além dos conhecimentos que possuem (Koch; Elias, 2013, p. 21).

Nessa perspectiva, abordamos os estudos sobre multiletramentos considerando a necessidade de compreender os sentidos da leitura e da escrita como práticas discursivas complexas, com funções distintas, mas intrinsecamente articuladas aos contextos em que ocorrem. Essas práticas não se restringem ao simples reconhecimento de palavras ou de estruturas gramaticais, mas envolvem a interpretação de múltiplas camadas de significado presentes nos textos, incluindo aspectos visuais, simbólicos e culturais.

Conforme destaca Ribeiro (2021, p. 142), é fundamental “considerar uma linguística que analise os textos de maneira integrada e não desconsidere outras camadas de sentido tão importantes quanto a palavra”. Nesse sentido, compreender os multiletramentos implica reconhecer que a leitura e a escrita são processos interativos, em que o sentido se constrói a partir da mobilização de experiências prévias, do conhecimento de mundo do leitor e das diversas formas semióticas que compõem o texto. Tal abordagem reforça a importância de

práticas pedagógicas que vão além do ensino tradicional, promovendo uma compreensão mais ampla e contextualizada dos textos e preparando os estudantes para atuarem enquanto *designers* na construção de sentidos por meio do texto, conforme enfatiza o Grupo de Nova Londres (1996).

4 História em quadrinhos como expressão da nona arte

O trabalho com as artes no espaço escolar deve ser visto como uma prática que valoriza a singularidade de cada estudante, reconhecendo-o como sujeito ativo no processo de criação e apreciação artística. Ao ir além da simples técnica, a escola possibilita que os alunos desenvolvam sua sensibilidade, expressão e pensamento crítico. Assim, o fazer artístico se torna um meio para que os estudantes se apropriem de diferentes linguagens e culturas, construindo pontes entre seu universo pessoal e o mundo à sua volta, e transformando a sala de aula em um ambiente de descoberta e autoconhecimento.

A integração das histórias em quadrinhos (HQs) no ambiente escolar, abordando-as como uma manifestação artística, pode ser efetivada por meio de práticas que transcendam a mera leitura e decodificação textual. As HQs constituem uma linguagem complexa, que integra elementos verbais e visuais. Sua análise permite o estudo do contexto histórico e cultural do período em que foram criadas. É possível, por exemplo, examinar como o surgimento de super-heróis se relaciona a crises sociais, ou como as tiras de jornal abordam questões cotidianas e críticas políticas.

Adicionalmente, além da fruição, os discentes podem ser incentivados a produzir suas próprias HQs. Tal atividade não apenas aprimora a escrita, como também fomenta a capacidade de síntese, a criatividade e a habilidade de construir narrativas por meio de sequências visuais. Essa prática pode ainda ser utilizada para estabelecer diálogos com outras expressões artísticas, tais como o cinema, a literatura e as artes plásticas. Torna-se viável, por exemplo, a comparação da narrativa de uma HQ com a de um conto ou romance, ou a análise da proximidade estética entre a obra de um ilustrador e um movimento artístico específico.

Quando abordada sob a perspectiva da arte, a HQ permite que os alunos explorem novas formas de expressão e apreendam a complexidade da comunicação multimodal, enriquecendo, assim, o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, McCloud (2008) ressalta a importância de atenção a cada detalhe das imagens que compõem as HQs, considerando elementos, como a escolha cuidadosa de imagens

e palavras, o olhar e as expressões faciais dos personagens, a profundidade e o enquadramento das cenas, sempre de acordo com o aspecto que se deseja enfatizar. Esses cuidados conferem vida à narrativa e promovem maior envolvimento do leitor com o texto. A perspectiva de McCloud (2008) dialoga diretamente com a Gramática do *Design Visual* de Kress & van Leeuwen (2006), sendo ambos os autores fundamentais para fundamentar o trabalho com textos multimodais em sala de aula, ao evidenciar como diferentes modos de representação se articulam para construir significado.

Ao encontro desses teóricos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) confere um reconhecimento abrangente à relevância das imagens e das histórias em quadrinhos (HQs), concebendo-as não somente como um instrumento pedagógico para o aprimoramento da leitura e da escrita, mas também como uma linguagem artística e cultural a ser explorada no ambiente educacional. O documento orienta a integração das HQs em diversos componentes curriculares, com ênfase nas áreas de Linguagem e Artes. A premissa subjacente é a de que os discentes devem transcender a mera decodificação de palavras, desenvolvendo a capacidade de leitura crítica a partir do texto multimodal.

Essa abordagem pedagógica preconiza que os estudantes compreendam a linguagem multimodal inerente às HQs, que conjuga elementos verbais e visuais, tais como ilustrações, balões de falas, onomatopeias e cores. A BNCC salienta a importância da análise de como esses componentes interagem para a construção de sentidos. Ademais, incentiva-se a análise de contextos e intenções, estimulando o aluno a discernir como as HQs refletem o arcabouço histórico, social e cultural de sua produção, o que viabiliza a discussão de temas como crítica social, política, diversidade e manifestações culturais.

O grau de envolvimento com uma personagem ou um universo ficcional, em função da leitura de livros e HQs anteriores, da vivência com filmes e *games* relacionados, da participação em comunidades de fãs etc., pode ser tamanho que encoraje a leitura de trechos de maior extensão e complexidade lexical ou sintática dos que os em geral lidos (Brasil, 2018, p. 76).

A BNCC também propõe que os estudantes se tornem produtores de HQs, uma atividade que abarca o desenvolvimento de habilidades vinculadas às artes visuais, como o manuseio de materiais e técnicas (desenho, colagem, recursos digitais), bem como o fomento à criatividade e à capacidade de expressar ideias e sentimentos por intermédio da narrativa visual. A BNCC percebe a HQ como uma forma de arte versátil e acessível que serve como elo entre diversas

áreas do saber, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem e contribuindo para a formação de leitores mais críticos e criadores mais autônomos.

Nessa perspectiva, a proposta deste trabalho se alinha à BNCC, pois, ao incentivar a produção de HQs, o documento reconhece o potencial dessa linguagem não só como objeto de análise, mas também como meio de expressão e autoria. Aprofundando essa ideia, a próxima seção explora as implicações e os desafios de se efetivar a prática de produção de HQs em sala de aula, considerando o multiletramento; em especial, o letramento visual, como um alicerce fundamental para a construção de narrativas multimodais autênticas e significativas.

4.1 História em quadrinhos: uma proposta para o ensino fundamental nos anos finais

A presente seção descreve a aplicação de uma sequência didática abrangente, em uma turma de 6º ano de uma escola de periferia, na cidade de Juiz de fora, com duração de 16 aulas, voltada para o estudo aprofundado dos gêneros textuais história em quadrinhos (HQs) e tirinha. O plano de aula, cujo intuito é promover o desenvolvimento de múltiplas capacidades – ação, discursiva, linguística e enciclopédica –, articula a leitura, a análise e a produção textual, utilizando como fio condutor o universo de Mauricio de Sousa. O objetivo central é capacitar os estudantes a reconhecerem a complexidade dos gêneros, compreendendo como diferentes recursos semióticos (verbais e não verbais) se inter-relacionam para a construção de sentido.

Ao final da aplicação da sequência estruturada de atividades, esperamos que os estudantes compreendam os contextos reais de circulação desses gêneros e os objetivos comunicativos que cada texto apresenta. Além disso, que reconheçam a capacidade das imagens e dos balões de conferir sentido à narrativa, refutando a ideia de que o significado do texto reside exclusivamente na linguagem verbal, sendo as imagens meramente complementares. Buscamos também que os alunos sejam capazes de construir o sentido dos textos lidos a partir das características estruturais e discursivas dos gêneros, produzindo e interpretando-os de maneira situada e reflexiva, mobilizando suas competências linguísticas, discursivas e de ação.

A seguir, apresentaremos os passos adotados para o desenvolvimento de cada etapa da sequência, organizados em módulos e estruturados ao longo das aulas. A sequência foi inspirada nos pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), embora tenha sido adaptada à realidade educacional de um 6º ano de uma escola pública de periferia, na cidade de Juiz de Fora; e à autonomia docente, que deve sempre considerar suas observações profissionais ao planejar as etapas, conforme respaldam Costa Hubes e Simioni (2014) e Magalhães e Cristóvão

(2018). A primeira etapa consiste na apresentação inicial dos gêneros HQ e tirinha, realizada por meio de uma roda de conversa. Nesse momento, o objetivo é desenvolver a capacidade de ação dos estudantes, bem como o reconhecimento do propósito comunicativo do interlocutor e do meio de comunicação no qual o texto circula.

4.2 Módulos e Estrutura das Aulas

4.2.1 Módulo 1: Apresentação e Análise Preliminar (Aulas 1 a 5)

Este módulo inicial foca na introdução do gênero por meio de uma abordagem dialógica. A primeira aula, em formato de roda de conversa, busca ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre tirinhas e HQs, explorando o propósito comunicativo, o público-alvo e o contexto de circulação desses textos. A discussão é orientada por uma tirinha da Turma da Mônica, incentivando a interpretação oral do texto e a identificação de elementos essenciais da narrativa.

Figura 2: Tirinha em comemoração aos 60 anos do personagem Chico Bento



Fonte: disponível em: <https://www.wwf.org.br/?79089/Em-tirinha-especial-Turma-da-Monica-inicia-comemoracao-dos-60-anos-de-Chico-Bento>. Acesso: 04 nov. 2025.

Na sequência, o plano se aprofunda na intertextualidade entre diferentes mídias, sempre articulando os gêneros multimodais com outras formas de artes. As aulas 2 a 5 utilizam o filme *Chico Bento e a Goiabeira Maraviôsa* (2024) para analisar a narrativa sob uma perspectiva multissemiótica. A professora responsável pela aplicação da sequência criada exibiu o filme, por meio de equipamentos eletrônicos disponibilizados na escola; porém, ela mesma adquiriu o filme por meio de uma plataforma de Streaming. Os estudantes comparam a tipologia textual e os recursos (visuais, sonoros, verbais) presentes no filme com os encontrados nas HQs.

Figura 3: Cartaz de divulgação do Filme *Chico Bento e a Goiabeira Maraviosa* (2024)



Fonte: Disponível em: <https://cineacessivel.com.br/em-cartaz/chico-bento-e-a-goiabeira-maraviosa> Acesso: 01 nov. 2025.

A análise do filme é complementada pela leitura e pela discussão de uma sinopse – permitindo aos alunos aprofundar sua capacidade enciclopédica ao refletir sobre temas sociais e políticos, como progresso, preconceito e tradição *versus* modernidade –, além de uma reportagem crítica sobre o filme. Após a leitura de textos de diferentes gêneros sobre a mesma temática, a produção de um parágrafo de opinião, ao final do módulo 1, consolida a compreensão crítica e a capacidade de expressão dos alunos. Em momentos anteriores ao início da sequência, os alunos compreenderam a composição de um texto de opinião; sendo assim, já demonstraram habilidade específica para desenvolver a produção proposta.

Para melhor orientar a leitura, incluímos abaixo as capturas de tela de *sites* com a sinopse e a crítica do filme *Chico Bento e a Goiabeira Maraviosa* (2024). Esta seção foi pensada para demonstrar, de forma prática, como as atividades propostas neste trabalho podem ser aplicadas em sala de aula, seguindo as diretrizes da BNCC, para o estudo de gêneros multimodais e multiletramentos. O mesmo será feito na apresentação dos outros módulos.

Figura 4: Sinopse do filme – *Chico Bento e a Goiabeira Maraviósa* (2024)

Sinopse

Livre

Um dos personagens mais queridos do universo de A Turma da Mônica irá enfrentar um grande desafio em *Chico Bento e a Goiabeira Maraviósa*. Chico Bento acorda para mais um dia na Vila Abobrinha focado em conseguir subir em sua amada goiabeira para pegar a fruta sem o dono das terras saber. O que Chico não esperava era que sua preciosa árvore estaria ameaçada pela construção de uma estrada na região, já que, para desenhar a rodovia, será preciso pavimentá-la pela propriedade de Nhô Lau, exatamente onde a goiabeira está plantada. Focado em salvar a árvore, Chico Bento reúne seus amigos Zé Lelé, Rosinha, Zé da Roça, Tábata, Hiro e toda a comunidade para acabar com o projeto da família de Genezinho e Dotô Agripino. Com a turminha se metendo em diversas confusões, Chico Bento e a Goiabeira Maraviósa traz uma aventura que irá tirar o sossego e a tranquilidade da Vila Abobrinha.

Fonte: Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-318334/> Acesso: 04 nov. 2025.

Abaixo, inserimos a página inicial da reportagem, com o título, com vista à orientação para futuros trabalhos que podem ser desenvolvidos.

Figura 5: Print da tela inicial da reportagem/crítica - *Chico Bento e a Goiabeira Maraviósa* (2024) a comunidade contra o falso progresso

← → ↺ ☰

café
história

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DESDE 2008

CLARO ☰ 🔍

f x 📷 📺 📧

INÍCIO SOBRE ARTIGOS ENTREVISTAS NOTÍCIAS BIBLIOGRAFIAS ENSINO CINEMA ENGLISH CONTATO

CRÍTICA DE CINEMA

“Chico Bento e a Goiabeira Maraviósa”: a comunidade contra o falso progresso

"Chico Bento e a Goiabeira Maraviósa" expande o universo da Turma da Mônica, e sabe o que está fazendo. Sorte a nossa.

16 de fevereiro de 2025 - por Bruno Leal

Fonte: Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/chico-bento-e-a-goiabeira-maraviosa/> Acesso: 01 mai. 2025.

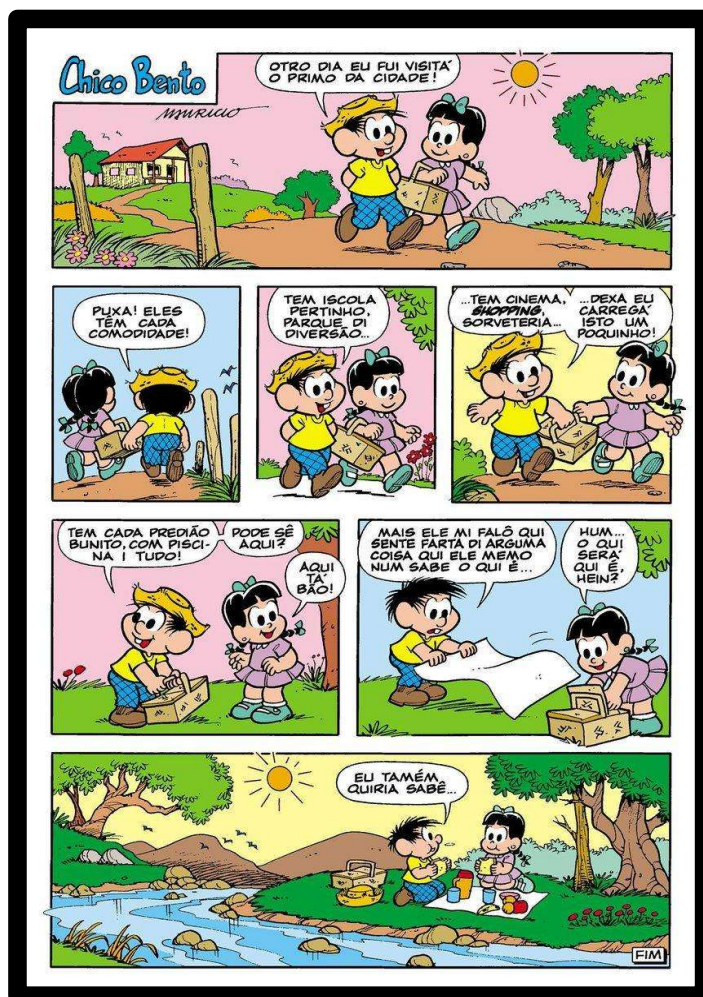
Antes de apresentarmos o módulo subsequente da sequência didática, lembramos que este módulo finaliza com a escrita de um texto em que os alunos expressam sua própria opinião sobre o filme. Após esse momento, a professora corrigiu os textos e devolveu aos alunos para que estes observassem algumas orientações dadas, a fim de que os próximos textos passem por momentos de melhoria na escrita, em relação à norma padrão.

Na sequência, apresentaremos o módulo 2 da sequência didática, com descrição das atividades e textos propostos para sua execução.

4.2.2 Módulo 2: Análise Linguística e Discursiva (Aulas 6 a 11)

Este módulo se dedica à leitura e à análise de HQs do Chico Bento, com ênfase nos recursos semióticos específicos do gênero. As aulas 6 a 8 exploram como falas, imagens, balões, cores e gestos contribuem para a construção de sentido. A análise linguística se concentra na função e na flexão verbal, relacionando a escrita e a pronúncia do personagem Chico Bento com a variedade linguística do interior de São Paulo.

Figura 6: Piquinique com a Rosinha



Fonte: Disponível em:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1891642867558758&id=165205036869225&set=a.177940715595657>

57 Acesso: 04 nov. 2025.

As aulas 9 a 11 aprofundam a análise da relação entre texto e imagem, explorando o uso de recursos tipográficos (caixa alta, negrito) e pontuação para expressar emoções e sentimentos. A distinção entre discurso direto e indireto em textos verbais e a função dos balões nas HQs são trabalhadas em atividades práticas, consolidando a compreensão do funcionamento do gênero.

Figura 7: Chico Bento vai ao dentista

Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/shorts/r7khCovj4Qw> Acesso: 04 nov. 2025;

Abaixo, compartilhamos a Figura, 8 que ilustra um quadro com as modalidades de balões utilizados em HQs, o que possibilita ao aluno compreender os balões como sinalizadores do discurso direto nas HQs e Tirinhas.

Figura 8: Tipos de Balões



Fonte: Disponível em: <https://site.eraumavezbrasil.com.br/wp-content/uploads/2016/05/gui.png> Acesso: 04 nov. 2025.

O reconhecimento dos balões como elementos visuais cruciais nas tirinhas e também nas histórias em quadrinhos (HQs) é importante para a leitura e a compreensão do gênero, pois eles podem representar a fala, o pensamento ou outros sons e emoções dos personagens, tornando a comunicação e a narrativa visíveis para o leitor. Ajudam a guiar o olho do leitor pela tirinha, indicando a ordem em que as falas devem ser lidas, geralmente da esquerda para a direita, de cima para baixo, seguindo a sequência das ações. Neste momento, é possível trabalhar com os conceitos de discurso direto e indireto, bem como as funções da pontuação.

Como sugestão durante esta etapa, compartilhamos um quadro-resumo sobre o assunto, que também trabalha recursos visuais.

Figura 9: Tipos de Discurso gramatical



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

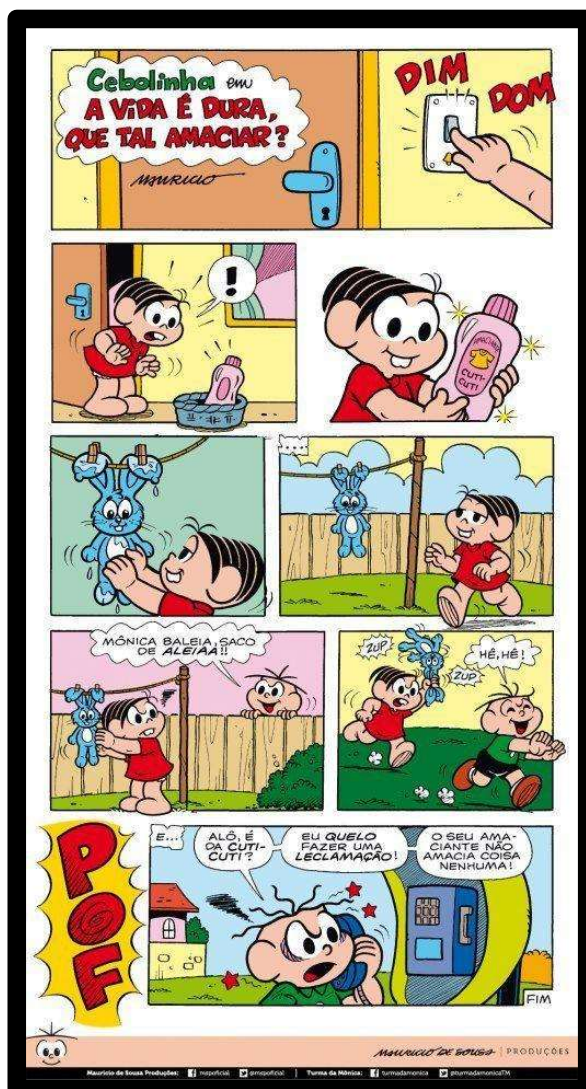
Ao comparar a forma como as falas são sinalizadas em quadrinhos e tirinhas com o uso da pontuação em textos verbais, os alunos podem compreender melhor a função e a importância desses sinais. Essa atividade enriquece a aprendizagem e contribui para que eles melhorem a ortografia e a organização de seus próprios textos.

4.2.3 Módulo 3: Onomatopeias, Quebra de Expectativa e Multissemiótica (Aulas 12 a 16)

O último módulo explora conceitos mais avançados, como o uso de onomatopeias e a quebra de expectativa. As aulas 12 e 13 analisam uma HQ das personagens da Turma da Mônica, focando na relação entre onomatopeias e imagens para expressar sons e construir o sentido narrativo. A discussão sobre a quebra de expectativa estimula o pensamento crítico dos alunos. Os alunos receberam estímulos em vários momentos. Trabalhou-se a figura de linguagem como recurso, o que fora bastante apreciado e pode ser aplicado em outras ocasiões.

Ao final, um quadro de onomatopeias é apresentado, como fonte de pesquisa para produções em outras atividades e modelo de como podem ser produzidos, além de quadro de significados das onomatopeias.

Figura 10: Cebolinha em – A vida é dura, que tal amaciar?



Fonte: Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/624311567096990654/> Acesso: 04 nov. 2025.

A seguir, apresentam-se variadas onomatopeias.

Figura 11: Modelo de Onomatopeias



Fonte: Disponível em: <https://www.desenhadorecordatorios.com/post/conhecendo-os-quadrinhos-parte-10-onomatopias> Acesso: 04 nov. 2025.

Quadro de significados de onomatopeias em HQs, possível de ser compartilhado com os alunos:

Quadro 1: Quadro de significados

| SENTIDO | ONOMATOPEIA |
|---------------------|---|
| Explosão | Bum! Kabum! |
| Quebra | Crack! Krak! Skrek! |
| Batida | Crash! |
| Queda na água | Splash! |
| Pingos de chuva | Plic! Plic! Plic! |
| Trovão | Cabrum! ou KRAK-A-BOOM! |
| Golpe ou soco: | Pow! Soc! |
| Sono | ZZZZZZZZZZZZZZZZZZ! |
| Campainha/interfone | Ding Dong, Ring! Ring! (Também serve para telefone) |
| Metralhador | Rá-tá-tá-tá-tá |
| Beijo | Smack! |
| Tiro | Bang!, Blam!, Bam!, Pow! |
| Cavalgada | pocotó! Pocotó |

| | |
|-----------------------|--|
| Vento forte | Vooosh! |
| Carro de polícia | EEEEEEEEEEEEEEEEOOOOHH |
| Carro acelerando | VVRRRRRROOOOOMMMMMM!! ou VRUUMMMM ou Vrum-Vrum |
| Relógio ou cronometro | Tic-Tac ou Tique-Taque |
| Tosse | cof-cof |
| Choro | Buááá |
| Palmas | Clap clap |

Fonte: Disponível em: www.desenhadorecordatorios.com/post/conhecendo-os-quadrinhos-parte-10-onomatopeias Acesso: 04 nov. 2025.

As aulas 14 a 16 retomam a abordagem multissemiótica, promovendo a análise comparativa entre diferentes modos de representação do sentido. Para tanto, foram utilizados episódios de desenho animado da *Turma da Mônica*, com o objetivo de estabelecer paralelos entre os recursos sonoros presentes nas animações e as onomatopeias empregadas nas histórias em quadrinhos (HQs). Essa relação possibilita a ampliação da percepção dos alunos acerca das potencialidades expressivas de diferentes linguagens e de seus efeitos de sentido.

A escolha dos episódios também favoreceu a problematização de temas socialmente relevantes, como a violência e o bullying, a partir de narrativas ficcionais. Tal estratégia constitui uma forma significativa de ampliar o repertório sociocultural dos estudantes e de desenvolver competências críticas para a leitura e interpretação de fenômenos complexos da realidade.

Os episódios utilizados nas sessões podem ser acessados nos seguintes links:

Episódios 1: https://www.youtube.com/watch?v=8IWk_SRos8E Acesso: 04 nov. 2025.

Episódio 2: <https://www.youtube.com/watch?v=mjh7JYFpiHc> Acesso: 04 nov. 2025.

A partir da sequência de atividades propostas, o plano culmina na produção textual coletiva de uma história em quadrinhos (HQ), inspirada nos episódios trabalhados. Nessa etapa, os alunos mobilizam, de forma integrada, as capacidades desenvolvidas ao longo da sequência didática. O roteiro de produção, que contempla a definição do objetivo comunicativo, do público-alvo e dos materiais necessários, orienta a elaboração de uma narrativa coesa e significativa, concluindo-se com a revisão colaborativa do material produzido.

Essa etapa final consolida o processo de aprendizagem, uma vez que possibilita aos estudantes exercitar a autonomia, a criatividade e a autoria por meio da linguagem verbo-visual característica dos quadrinhos. Nessa perspectiva, os alunos assumem o papel de designers de significados, conforme proposto pelo Grupo de Nova Londres (1996), atuando ativamente na construção de sentidos. Após as orientações e sugestões de ajustes apresentadas pela professora responsável, o grupo produziu a versão final da HQ, selecionando, de maneira colaborativa, os momentos mais representativos da narrativa. O resultado configurou-se como uma produção coletiva, que integra as contribuições individuais e reflete os ideais e perspectivas compartilhadas pela turma.

Considerações finais

Este estudo evidenciou a relevância e a eficácia de uma abordagem pedagógica que integra os multiletramentos e o trabalho com gêneros textuais, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O acompanhamento da evolução da escrita dos alunos, ao longo das etapas da sequência didática, revelou avanços significativos, tanto na qualidade textual quanto no desenvolvimento do pensamento crítico e na capacidade de transpor ideias de forma coerente e autoral.

Ao tomar as histórias em quadrinhos (HQs) como objeto de estudo e de produção, a proposta didática validou o potencial desse gênero para o ensino de Língua Portuguesa, demonstrando como a arte pode atuar como um catalisador do aprendizado. As HQs favoreceram o desenvolvimento de diferentes capacidades – de ação, discursiva, linguística e enciclopédica –, ao mesmo tempo em que estimularam a criatividade, a leitura crítica e a expressão dos estudantes.

As atividades foram organizadas em módulos progressivos, possibilitando que os alunos mobilizassem seus conhecimentos prévios e, gradualmente, aprofundassem as práticas de leitura, análise e produção de narrativas multimodais. Essa estrutura contribuiu para uma aprendizagem mais significativa, ao integrar dimensões verbais e visuais, relacionando-as a outros contextos e manifestações artísticas, como o cinema.

Entretanto, o estudo também evidenciou limitações práticas, especialmente no que diz respeito à disponibilidade de recursos tecnológicos. A execução de algumas atividades demandou equipamentos, como televisão com acesso à internet, nem sempre disponíveis nas escolas públicas. Ademais, a docente responsável precisou recorrer a recursos próprios para

viabilizar o acesso ao filme utilizado, o que expõe a precariedade das condições materiais da educação básica pública e o esforço contínuo de professores que, muitas vezes, investem financeiramente para garantir experiências de aprendizagem mais completas a seus alunos.

A análise geral da proposta indica que, ao adotar as HQs como ferramenta de ensino, a escola se alinha às práticas comunicativas contemporâneas, formando estudantes mais autônomos, críticos e conscientes de seu papel social. A produção textual coletiva – etapa final da sequência – reforçou a assimilação dos conceitos e a aplicação prática das habilidades desenvolvidas, confirmando a importância de um ensino de língua que valorize a criatividade e a expressividade dos sujeitos. Em síntese, a integração das artes ao currículo, mediada pelas teorias dos gêneros textuais e dos multiletramentos, constitui um caminho promissor para o ensino de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ADOROCINEMA. **Chico Bento e a Goiabeira Maraviósa**. 2025. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-318334/>. Acesso em: 06 set. 2025.
- BARROS, C. G. P. Capacidade de leitura em textos multimodais. **Polifonia**, Cuiabá, n. 19, p. 161-186, 2009. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/dal1fb711700d927dbf8296e0464aeb96.pdf>. Acesso em: maio de 2015.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 29 jul. 2025.
- CHICO BENTO QUADRINHOS. **Chico Bento Quadrinhos - Gibis Narrados**. YouTube, s.d. Disponível em: <https://www.youtube.com/shorts/r7khCovj4Qw>. Acesso em: 06 set. 2025.
- CINE ACESSÍVEL. **Chico Bento e a Goiabeira Maraviósa**. 2025. Disponível em: <https://cineaccessivel.com.br/em-cartaz/chico-bento-e-a-goiabeira-maraviosa>. Acesso em: 06 set. 2025.
- COSTA-HUBES, T. C. da; SIMIONI, C. A. **Sequência Didática**: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. BARROS, E. M. D. de; RIOSREGISTRO, E. S. Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- DAMIAN, Estela. **Depósito de Tirinhas — por Mauricio de Sousa**. Pinterest, 2013. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/624311567096990654/>. Acesso em: 06 set. 2025.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

ERA UMA VEZ... BRASIL. **Guia do projeto Era uma vez... Brasil**. 2016. Disponível em: <https://site.eraumavezbrasil.com.br/wp-content/uploads/2016/05/gui.png>. Acesso em: 06 set. 2025.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. 8. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. London: Routledge, 2006.

LEAL, Bruno. “Chico Bento e a Goiabeira Maraviosa”: a comunidade contra o falso progresso. **Café História**, 16 fev. 2025. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/chico-bento-e-a-goiabeira-maraviosa/>. Acesso em: 06 set. 2025.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V.L.L. Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

MCCLOUD, Scott. **Desenhando quadrinhos: os segredos das narrativas de quadrinhos, mangás e graphic novels**. Tradução de Roger Maioli dos Santos. São Paulo: M. Books, 2008.

OLIVEIRA FILHO, Aluizio Moreira de. **Conto maravilhoso: uma proposta de ensino a partir dos quatro eixos de integração de Língua Portuguesa na BNCC anos finais do ensino fundamental**. 2023. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RODRIGUES, Iuri Biagioni. **Conhecendo os Quadrinhos parte 10: Onomatopeias**. Desenhando Recordatórios, 18 jul. 2023. Disponível em: <https://www.desenhandorecordatorios.com/post/conhecendo-os-quadrinhos-parte-10-onomatopeias>. Acesso em: 06 set. 2025.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, 2004.

STREET, Brian. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THIOLLENT, Michel J. M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 136 p.

TURMA DA MÔNICA. **Chico Bento e a Goiabeira Maraviosa**. Facebook, 2025. Disponível em:
<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1891642867558758&id=165205036869225&set=a.177940715595657>. Acesso em: 06 set. 2025.

TURMA DA MÔNICA. **Chico Bento em: Sonolento, sonolento!**. YouTube, 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8IWk_SRos8E. Acesso em: 06 set. 2025.

TURMA DA MÔNICA. **Um dia muito especial**. YouTube, 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8IWk_SRos8E. Acesso em: 06 set. 2025.

WWF-BRASIL. **Em tirinha especial, Turma da Mônica inicia comemoração dos 60 anos de Chico Bento**. 2021. Disponível em: <https://www.wwf.org.br/?79089/Em-tirinha-especial-Turma-da-Monica-inicia-comemoracao-dos-60-anos-de-Chico-Bento>. Acesso em: 06 set. 2025.

Recebido em: **10/09/2025**

Aprovado em: **05/11/202**

