



**HELEONARA GABRIELA SOUZA DE PAULA**

**QUANDO A LEITURA É TEMA EM TIRINHAS: UM ESTUDO SOBRE AS  
REPRESENTAÇÕES DE LEITURA**

**LAVRAS-MG**

**2019**

**HELEONARA GABRIELA SOUZA DE PAULA**

**QUANDO A LEITURA É TEMA EM TIRINHAS: UM ESTUDO SOBRE AS  
REPRESENTAÇÕES DE LEITURA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na  
Universidade Federal de Lavras - UFLA como  
requisito básico para a conclusão do Curso de  
Pedagogia.

Orientador (a): Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart

**LAVRAS-MG**

**2019**

**QUANDO A LEITURA É TEMA EM TIRINHAS: UM ESTUDO SOBRE AS  
REPRESENTAÇÕES DE LEITURA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na  
Universidade Federal de Lavras - UFLA como  
requisito básico para a conclusão do Curso de  
Pedagogia.

APROVADA em \_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_

Professor

Profa. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Orientadora

**LAVRAS – MG**

**2019**

## **RESUMO:**

Este trabalho estrutura-se fundamentado nos resultados de uma pesquisa de iniciação científica, que teve por finalidade estudar sobre a representação de leitura presente em tirinhas direcionadas ao público infantil. Para isso, assumimos por objetivo descrever e analisar a compreensão de leitura representada em tirinhas e seu efeito de sentidos na produção escrita de crianças, com intuito de descrever diferentes modos da ação leitora. O estudo define como corpus investigativo as tirinhas de Anabel, de Lascast Mota, produzidas entre 2008 e 2011, na Revista Recreio, em que se observou as diferentes narrativas construídas como um texto multimodal e seus possíveis efeitos de sentido na produção escrita, de alunos do 3.º ano do ensino fundamental, de uma escola pública de uma cidade do sul de Minas Gerais, durante o ano de 2018. Para isso, optamos por realizar uma pesquisa de campo, com foco qualitativo. Para análise dos dados, tomamos como base teórica os estudos de Goulemot (1996), Manguel (1997), Martins (2003) e Freire (2001) sobre a definição de leitura; de Santaella (2012) e Ramos (2011) sobre de leitura de imagens; de Oliveira (2010), Santos e Silva (2009) sobre quadrinhos e tirinhas, por fim, de Bakhtin (2003) a respeito de gêneros textuais. A análise sinaliza para a contribuição das tirinhas, como gênero textual, para o processo de formação do leitor, além de proporcionar uma reflexão sobre as representações de leitura nas relações construídas entre leitor e escrita.

Palavras-chave: Representação de Leitura. Tirinhas. Leitura de imagens. Produção de textos.

## **ABSTRACT:**

This work is based on the results of a research of scientific initiation, whose purpose was to study about the representation of reading present in comic strips aimed at children. In order to do this, we aim to describe and analyze the reading comprehension represented in strips and its effect of meanings in the written production of children, in order to describe different modes of reading action. The study defines as investigative corpus the strips of Anabel, from Lascast Mota, produced between 2008 and 2011, in Recreio Magazine, in which the different narratives constructed as a multimodal text and its possible effects of sense in the written production of students of the 3rd year of elementary education, from a public school in a city in the south of Minas Gerais, during the year 2018. For this, we chose to carry out field research, with a qualitative focus. To analyze the data, we take as theoretical basis the studies of Goulemot (1996), Manguel (1997), Martins (2003) and Freire (2001) on the definition of reading; of Santaella (2012) and Ramos (2011) on reading of images; de Oliveira (2010), Santos e Silva (2009) on comics and comic strips, finally, by Bakhtin (2003) regarding textual genres. The analysis points to the contribution of the comic strips, as a textual genre, to the process of formation of the reader, besides providing a reflection on the representations of reading in the relations constructed between reader and writing.

Keywords: Reading Representation. Comic strips. Reading images. Production of texts

## Sumário

Introdução.....	6
2. Reflexão sobre a definição de leitura .....	Erro! Indicador não definido.
3. Reflexão sobre a leitura de imagens.....	Erro! Indicador não definido.
3.1 Reflexão sobre a leitura de tirinhas.....	Erro! Indicador não definido.
4. Procedimento Metodológico.....	Erro! Indicador não definido.
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	Erro! Indicador não definido.
REFERÊNCIAS .....	Erro! Indicador não definido.

## **Introdução**

Esta pesquisa considera a atividade de leitura não apenas em seu aspecto codificador e decodificador, mas antes, como um processo de aproximação e apropriação dos usos sociais de uma cultura escrita e das diversas formas de expressão da linguagem, seja por meio da oralidade, do desenho, da imagem, do gesto ou da escrita, apontando uma dimensão mais ampliada e aprofundada da aprendizagem da leitura e escrita quando associada a um processo de interdiscursividade.

Ao considerar a aprendizagem da leitura e da escrita, mais do que a aquisição de uma técnica, destacando os usos das habilidades que ela envolve, este trabalho desenvolverá as discussões a partir de três premissas, que embora distintas, são concebidas em constante interação: a primeira defende que o texto é uma forma de discurso escrito, e que todo o trabalho de leitura desenvolvido na escola aproxima a criança de uma forma de expressão da linguagem; a segunda considera que a leitura é uma atividade interdiscursiva entre o leitor e o texto/escrito e entre diferentes leitores, como uma prática dinâmica e ativa e a terceira salienta o uso do texto, em sala de aula, como uma forma de apreciação do próprio discurso escrito, destacando propostas pedagógicas, a partir de diferentes gêneros textuais, no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

Ao destacar que as práticas de leituras proporcionam uma aproximação, um conhecimento e uma apreensão das diferentes configurações da linguagem, seja por propiciar relações diretas com o texto escrito, com imagens, seja pela consideração das diversas opiniões e interpretações que a leitura produzirá, o ato de ler um texto proporcionará um contato direto com formas de expressão da linguagem, o que permite uma reflexão do como se constituem as atividades de leitura no ambiente escolar: quem lê? O que se lê? Para quem se lê? Quando e como se lê? Para que se lê?

Nesta perspectiva de discussão, trazemos as seguintes problematizações para este trabalho: em que medida está representada a leitura esta relacionada ou não com o processo interdiscursivo de aprendizagem da leitura e da escrita? De que modo a atividade de leitura como uma prática social está sinalizada em imagens? Como se estrutura a compreensão de leitura em tirinhas? Qual efeito de sentido das tirinhas pode ser percebido na prática de produção de textos?

Nesta direção, o trabalho assume por objetivo descrever e analisar as práticas de

leitura representadas em tirinhas e seus efeitos de sentido na produção escrita de crianças, com o intuito de indicar diferentes modos da ação leitora.

O estudo define como *corpus* investigativo as tirinhas de Anabel, de Lancast Mota, produzidas entre 2008 e 2011, na Revista Recreio, em que se observaram as diferentes narrativas construídas como uma linguagem híbrida e seus possíveis efeitos de sentido, na produção escrita, de alunos do 3º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede pública de ensino, uma cidade do sul de Minas Gerais, durante o ano de 2018. Para isso, optamos por realizar uma pesquisa de campo, com foco qualitativo.

Este trabalho está dividido em 5 tópicos gerais: nos três primeiros tópicos, dedicamos a apresentar as fundamentações teóricas desta investigação, tais como as definições de leituras, os conceitos de história em quadrinhos e tirinhas, de gêneros discursivos e de leitura de imagens. Já no tópico 4, discorreremos sobre os processos metodológicos para a realização da reflexão teórica, em que serão apresentadas, também, as análises a respeito das representações de leitura em tirinhas e suas implicações nas crianças aqui investigadas. E por fim, serão apresentadas as considerações finais.

## **2 Reflexão sobre a definição de leitura**

Nesta seção abordaremos questões que envolvem a leitura. Segundo Martins (2007) pode-se entender como leitura a capacidade de organizar os conhecimentos adquiridos, seja a partir das situações que a realidade impõe, ou da nossa atuação nela; é ainda, o estabelecer de relações entre as experiências, e o resolver dos problemas que nos são apresentados. A experiência de leitura, nessa perspectiva, nos permite modificar o mundo e o compreendê-lo.

Segundo Martins, (2017, p. 42), na criança, “a leitura através dos sentidos revela um prazer singular, relacionado com a sua disponibilidade (maior que a do adulto) e curiosidade (mas espontaneamente expressa)”.

Não é “à toa” que, para alguns autores, a leitura está associada a ação dos olhos. Ela é, também, uma forma de ver o mundo, por isso é admissível dizer que, para algumas pessoas, a leitura é um meio de conhecimento, para outras uma forma de lazer, para outras são formas de orientação, lemos o impresso, lemos as paisagens, mapas, cores, lemos pelos sentidos. Os olhos dessa maneira, se configuram como as portas de um

mundo outrora desconhecidos. É nessa forma que, Manguel (1997, p.43) infere que “a leitura começa com os olhos. O mais agudo dos nossos sentidos é a visão, escreveu Cícero, observando que quando vemos um texto lembramo-nos melhor dele do que quando ouvimos”. Manguel (1997) concorda com Santo Agostinho quando esse infere vir dos olhos a maior parte de nossos conhecimentos, descritos como um dos maiores sentidos pelos quais adquirimos saberes.

É consensual, portanto, a importância dos olhos no processo da leitura, mas seria esses os únicos responsáveis por apreender conjuntos de palavras, formas e objetos? Segundo Paulo Freire (2001), há duas formas básicas de conhecer a leitura do mundo e a leitura da palavra sendo “primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo””. (FREIRE, 2001, p.9)

No esforço de re-tomar a infância distante, a que já me referi, buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que me movia, permitam-me repetir, re-crio, re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. [...]. As almas penadas precisavam da escuridão ou da semi-escuridão para aparecer, das formas mais diversas – gemendo a dor de suas culpas, gargalhando zombeteiramente, pedindo orações ou indicando esconderijos de botijas. [...]. Uma luz precária, mais precária do que a que tínhamos dentro de casa. Uma luz muito mais tomada pelas sombras do que iluminadora delas. (FREIRE, 2001, p.10)

Freire (2001) descreve que aprendeu a vencer seus medos, enfrentar os fantasmas que surgiam em sua vida e aventurarem seu pensamento por meio do saber, do aprender, além de vencer o desconhecido que, no caso, eram as palavras. A importância do diálogo no processo de aprendizagem é formidável. Nesse caso, os mais velhos nos ensinam com sua cultura, seus valores, ampliam nosso mundo e nos permitem recriar nossos conhecimentos. A cultura popular é uma herança da humanidade, uma riqueza do povo, da qual todos têm direito a usufruir.

Ao compreendermos o ato de ler de um modo amplo, observamos que ele se caracteriza pelas relações entre o indivíduo e o mundo que o cerca, na tentativa de atribuir ao mundo uma hierarquia qualquer de significados, que representa previamente uma "leitura".

De acordo com Martins(2007), a leitura é uma atividade básica na propagação cultural do ser humano, que atende a diversos fins, entre eles está o senso crítico em uma maior percepção das diversas leituras sendo elas as intelectuais e do mundo, admitindo analisar qualquer tipo de leitura. “A leitura vai [...] além do texto [...] e começa antes do contato com ele. O leitor assume papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. E o contexto geral em que ele atua, as pessoas com quem convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura”. (MARTINS, 2003, p. 32-33)

Para Martins (2003), quando falamos em leitura, logo pensamos na leitura de materiais impressos como livros, jornais, revistas. Não percebemos que fazemos diferentes leituras o tempo todo da vida cotidiana e nas relações sociais, lemos imagens, sinais, cores, lemos gestos e expressões. O ato de ler se estabelece no contexto em que estamos inseridos, e essas leituras se iniciam em situações coletivas ou individualizadas do sujeito com os diferentes objetos escritos e vão se alargando no decorrer das experiências da vida.

Deste modo, Martins (2003, p.12) destaca que, mesmo sendo um processo sistematizado, com um processo de aprendizagem organizado e orientado por profissionais da educação, "Ninguém ensina ninguém a ler; o aprendizado é, em última instância, solitário, embora se desencadeie e se desenvolva na convivência com os outros e com o mundo".

Para Martins (2003), o aprendizado solitário da leitura decorre da ideia de que nós nascemos sozinhos e morremos sozinhos, ou seja, apesar de um processo de interação social, o ato de aprender ocorre na interioridade dos sujeitos, por isso, aprendemos quase tudo sozinhos, mas para tanto, necessitamos das relações de troca, de reflexão, de questionamento, da ajuda de pessoas dotadas de competência maior em um contexto específico.

Quando lemos alguma coisa, nos integramos ao contexto do enredo da narrativa; o sujeito leitor se sente dentro das histórias contadas, havendo uma interação maior. Todo ser humano tem uma forma diferente de ver, de notar, de perceber os acontecimentos ao seu redor, isso porque “[...] cada indivíduo reagirá a eles de um modo; irá lê-los a seu modo”, segundo descreve Martins (2003, p.36). E mais adiante, a autora descreve que os

sentidos: “A visão, o tato, a audição, o olfato e o gosto podem ser apontados como os referenciais mais elementares do ato de ler”. (Martins, 2003, p.40)

Ao descrever a respeito das diversas leituras possíveis de serem realizadas, Martins (2003, p. 31) apresenta-nos três níveis básicos para a compreensão e definição, que a autora denomina de *leitura sensorial*, *emocional* e *racional*, cada nível representa uma determinada forma de aproximação com o objetivo lido.

Segundo Martins (2003), a *leitura sensorial* começa desde criança e nós acompanhada por toda vida, corresponde aproximadamente aos cinco sentidos do ser humano; audição, visão, tato, paladar e olfato. Ela visa ser mais rápida, irracional e infantil. É a primeira leitura que fazemos do mundo, a mais básica, se dá por meio dos nossos sentidos.

Não lemos somente com os olhos e a boca pronunciando palavras, também podemos realizar leituras pela percepção olfativa, quando percebemos o cheiro de comidas, plantas, animais, entre tantas outros que espalham odor e, além disso, podemos realizar leitura ao sentir o cheiro do livro, ao toque de objetos em alto relevo, com densidades diferentes.

Cada um possui uma estratégia diferente para realizar sua leitura, somos sujeitos ímpares com modos distintos de aprendizagem, porém nos interessa muito a compreensão adquirida pela leitura do texto, neste caminho “[...] cada um precisa buscar o seu jeito de ler e aprimorá-lo para a leitura se tornar cada vez mais gratificante”. (MARTINS, 2003, p. 85)

Outro nível é a *leitura emocional* que, para a autora, realiza-se com a influência dos sentimentos, o que implica diretamente no subjetivismo do leitor, em que toda disposição e o estado de espírito, além da história pessoal do leitor e o seu contexto são fatores que influenciam na leitura e na interpretação do texto lido.

Já a *leitura racional* contribui com o processo de aprendizagem pelo fato de estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento, em que o racionar soma-se ao sensorial e ao emocional, estabelecendo um elo entre a leitura e diferentes saberes, em que se salienta seu caráter eminentemente reflexivo e dialético.

Dentre os conceitos que a autora Martins (2003) apresenta em relação à leitura, podemos observar que, a compreensão do ato de ler varia de acordo com as perspectivas teóricas em seus diversos campos de atuação. Cada sujeito-leitor descobre sua técnica de

aproximação e desempenho com a leitura que é impulsionado por vários fatores desde o ambiente, o material e o tempo disponível para realização da leitura.

Portanto, o avanço de pesquisas e discussão a respeito do que se compreende por leitura nos mostra, que apesar de parecer uma ação decorrente de um método simples, agencia maior atenção e estudo, pois a leitura se faz presente em todas as situações da vida, não apenas no sentido de decodificar e codificar os signos, mas no aspecto afetivo no ato de ler a partir dos sentidos atribuídos.

Nesta perspectiva, para Goulemot (1996, p.108) a discorrer sobre a atividade de leitura como uma ação de produção de sentidos, “Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências não é encontrar o sentido desejado pelo autor [...]”.

A leitura remete à questão da produção de sentidos estabelecidos no contexto de interação recíproca entre autor e leitor através do texto, os quais se expressam diferentemente, de acordo com a subjetividade do leitor.

Goulemot (1996), descreve em seus estudos que a leitura permite uma ação do leitor sobre o texto em que se produz um sentido, para que possa criar uma relação entre o sentido desejado e sentido percebido.

Na produção de sentidos, o leitor exerce um papel ativo, sendo as inferências um processo cognitivo relevante para esse tipo de atividade.

Quando lemos, criamos e recriamos num processo constante de ir e vir dos sentidos, a partir de uma “biblioteca interior”, ou seja, das leituras anteriores realizadas, em que guardamos ou arquivamos tudo que foi lido e compreendido pelo sujeito-leitor.

Para Goulemot (1996), existem dois tipos de leitura: aquela que consiste em uma biblioteca provocada e o segundo consiste em uma leitura mais prática, uma leitura sequencial tradicional. Assim, a leitura se torna uma forma de troca, numa relação contínua e dinâmica, pois muda de sentido de acordo com cada nova leitura realizada.

Segundo Koch e Elias (2007, p.11), “A leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor”. Quando falamos da importância da leitura em nossas vidas, da necessidade de cultivar o hábito da leitura, a necessidade da leitura para crianças e jovens, o papel da escola e da sociedade na formação de leitores, estamos levando em conta o seu papel transformador e dinamizador.

A partir deste capítulo, buscou-se compreender os aspectos que envolvem a leitura e o

ato de ler. Percebeu-se que esses não se limitam a decodificação de palavras, uma vez que perpassam todo os âmbitos da vida humana e a sua sociabilidade. No próximo capítulo, teceremos reflexões acerca da leitura no que diz respeito às imagens.

### **3 Reflexão sobre a leitura de imagens**

Partimos do pressuposto de que a linguagem humana é uma forma de comunicação social que se estabelece sobre os indivíduos socialmente, em situações de comunicação, seja ela verbal ou não-verbal, a linguagem é a forma de expressar nossos pensamentos, ideias, opiniões e sentimentos. Diante disso, este trabalho considera que a palavra não é somente escrita ou falada, mas também pode se apresentar em forma de imagem, por trazer um contexto de informação, uma ideia a estar sempre se dirigindo a alguém. Sendo assim a palavra se refere à linguagem, à forma de expressão. Do ponto de vista de Bakhtin (2003, p. 117), “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros”.

A linguagem é um aprendizado social que tem na língua a sua realidade material. A língua é percebida não como um sistema pensativo de formas linguísticas à parte da atividade do falante, para Bakhtin (2003, p.132), “A língua constitui um processo de evolução ininterrupto que através da interação verbal social dos locutores”.

Tão importante como a compreensão do que seja “palavra” e “linguagem” é o entendimento do que seja “gêneros do discurso”, uma vez que esse último é utilizado na fundamentação desta investigação. Antemão, essas três concepções se dinamizam concomitantemente, e para a compreensão do que seja “gêneros do discurso”, lanceam-se as definições propostas por Bakhtin (2000), que funda a utilização da língua em formas de enunciados, sejam eles orais ou escritos, concretos e únicos, por gestos, por imagens e sons. A língua é vista, portanto, como um código capaz de transmitir uma mensagem, uma interação social.

A forma descrita acima, de utilização da língua, provem “dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. Diante disso, segundo Bakhtin (2000, p 279)

o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por

sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundam-se indissoluvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*.

É diante disso que postula-se que “o ensino da língua deve pautar pela diversidade de gêneros textuais” (OLIVEIRA, p.75). Falar em diversidade de textos, remete ao conceito supracitado, em que se pode entender como gêneros textuais “a fusão de textos que apresentam conteúdo temático, estilo e construção composicional parecidos, tendo uma função enunciativa” (OLIVEIRA, p. 75-76). Assim ler quadrinhos é ler sua linguagem, tanto em seu aspecto verbal, quanto não verbal. As imagens também são consideradas uma forma de linguagem, porque trazem em si uma convicção, uma forma de comunicação com o outro possibilitando a manifestação de pensamento, ideias, opiniões e sentimentos. Vivemos em um mundo repleto de imagens, por isso, ressalta-se a importância de compreender e refletir as informações que as imagens representam no nosso cotidiano.

As imagens estão presentes em nossas vidas desde os tempos. Em toda imagem, encontra-se uma estrutura de cores e formas, ao analisar e buscar identificar os símbolos é o mesmo que ler e perceber a imagem como texto escrito. Santaella adverte, no entanto, que (2012, p. 7), “ensinar e aprender a ler imagens, eis aí uma proposta que pode conter algumas armadilhas contra as quais é preciso, de saída, nos precaver.” De fato, se considerarmos, assim como a autora, que cada tipo de linguagem, a imagética e a textual, é desenvolvida por diferentes características, onde cada uma irá fornecer de diferentes formas para a aprendizagem do conceito, as armadilhas são diversas.

Santaella (2012) determina portanto, que tanto a imagem quanto o texto podem ser polissêmicos e, deste modo, podem carecer de uma explicação verbal para esclarecer o contexto da mensagem. Ou seja, não é característica própria da imagem ou exclusiva da imagem a necessidade de explicação. Santaella (2012, p. 103) defende que “as imagens representam essencialmente o que é da ordem do visual. Já a língua descreve as impressões de todas as percepções, não apenas visuais, mais também acústica, olfativas, térmicas ou táteis. Tanto a imagem quanto a língua podem representar algo concreto”. (SANTAELLA, 2012, p.81).

Quando lemos uma obra, muitas vezes, não damos importância às imagens que ali

se apresentam. Ao contrário do que pensamos, as imagens não são simplesmente ilustrativas, elas trazem informações importantes, transmitem conhecimento. As imagens são peças fundamentais para a formação dos sujeitos capazes de observar e de interpretar o que elas expressam e significam, elas estimulam e alimentam a imaginação e a criatividade do leitor, permitindo um conhecimento prazeroso e enriquecedor.

Ramos (2011), ao pesquisar sobre a imagem nos livros infantis, apresenta algumas observações apaixonantes e críticas, como as projeções e aspectos sobre o futuro das ilustrações nos livros infantis e sobre a forma como livros, leitores e autores incorporarão as tecnologias digitais disponíveis e cada vez mais populares de agora em diante. A autora também traz uma série de conversas com o professor. Ramos traz algumas questões sobre a literatura infantil, o caminho histórico das ilustrações nos livros infantis, refere-se as qualificações mais indicadas para os livros infantis, além de mostrar como a imagem foi ganhando importância na produção editorial.

A leitura das imagens nos livros infantis é essencial para auxiliar os leitores a desenvolver outras formas de leitura. Para Ramos (2011, p.26), “o fundamental é que a ilustração cause deslocamento, provoque no leitor emoção e o faça imaginar e refletir a partir do que está narrado pelo ilustrador”.

Desse modo, apontamos a importância das imagens e de explorá-las junto com as crianças em tirinhas, em que os mediadores poderão ajudá-las a serem melhores leitores, destacar a expressividade de um desenho, o jogo de cores, o contraste luz e sombra, os ângulos escolhidos, entre outros detalhes, fazendo com que o leitor se envolvera com o texto com mais profundidade, aperfeiçoando, dessa forma, suas possibilidades como leitor.

Ao comparar as tirinhas com os livros de imagens, nota-se que eles não trazem enunciados verbais, oferecem narrativas somente por meio de imagens visuais. Ramos (2011, p. 108) definiu esses livros como, “a forma dos livros que dispensam palavras”. Devido à propriedade de contarem histórias só com imagens, diferentemente do que muitos imaginam, os livros de imagens não são mais simples de ler do que os que contêm texto escrito. Pelo contrário, determinam capacidades específicas do leitor, capacidades estas que necessitam ser instruídas e destacadas desde cedo, antes mesmo que os pequenos leitores tenham domínio do código escrito.

As tirinhas são textos multimodais que trazem uma linguagem visual e também

escrita. Segundo Rojo (2014),

na era do impresso, reservou-se a palavra texto principalmente para referir os textos escritos, impressos ou não; na vida contemporânea, em que os escritos e falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações, gráficos, infográficos) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), a palavra texto se estendeu a esses enunciados híbridos de “novo” tipo, de tal modo que hoje falamos também em textos orais e em textos multimodais, como as notícias televisivas e os vídeos de fãs no YouTube. (Roxane Rojo)

Essa nova dinâmica de escrita dá lugar a novos gêneros discursivos. Mas quando falamos em leitura de imagens sempre nos perguntamos como ler imagens? Como elas se apresentam? Como indicam o que querem indicar? Como e o que elas significam? Como as imagens são produzidas e entrelaçadas?

### **3.1 Reflexão sobre a leitura de tirinhas**

Quando falamos em leitura de imagens, estamos fazendo uma análise visual, tátil, auditivo e sensorial, essa leitura é individual e diferente para cada leitor. Esse gênero se enquadra na ordem do narrar, caracterizado pelo ato de contar histórias em sequência de pequenos quadros. As tirinhas geralmente se constituem de uma linguagem não-verbal, contam com um cenário no qual existem figuras cinemáticas, personagens principais e secundários. (RAMOS, 2011)

De acordo com Oliveira (2010), as histórias em quadrinhos tornaram-se um meio de comunicação inovador no processo de ensino e aprendizagem, que pode ser utilizado como instrumento para a prática educativa. “As histórias em quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura por parte dos alunos, independentemente de sua faixa etária, pois iniciam o gosto pela leitura e estes leitores não fica apenas para as histórias em quadrinhos, mas migra para outros gêneros. [...]” (OLIVEIRA, 2010, p.77)

As histórias em quadrinhos podem introduzir que os alunos busquem outros tipos de leitura que em seguida será abordado a partir de diferentes aspectos de ensino. “Para selecionar estas histórias, o professor, além de observar os seus objetivos, deve considerar as necessidades de cada período escolar, já que, como foi dito, as histórias em quadrinhos podem ser utilizadas em qualquer fase de ensino. [...]” (OLIVEIRA, 2010, p.79)

As diferentes configurações de transmissão que as histórias em quadrinhos podem

nos apresentar são narrativas juntamente com desenhos em que a “compreensão se dá pela dicotomia verbal e não-verbal, na qual tanto os desenhos quanto as palavras são necessários ao entendimento da história. Dessa forma, é essencial ressaltar[...], balão legendas (discurso direto, onomatopeia, expressões populares), não-verbais (gestos e expressões faciais) e paralinguísticos (prolongamento e intensificação de sons). [...], conforme nos indica os estudos de Santos e Silva (2009, p.55).

Para Santos e Silva (2009, p.55), a leitura de história tirinhas ocorre através de diálogos entre os personagens, em que “As tiras de quadrinhos são histórias curtas, com começo, meio e fim, em geral com personagens fixos criados pelo autor, unindo desenhos e textos, as tiras contam variados tipos de histórias: de humor, de ação, heroísmo e outros”.

Esse tipo de história discutível, geralmente tem o objetivo de entretenimento ou informação de forma bem-humorada com diferentes personagens.

O uso de imagem e texto é instrumento importante para o aprendizado, já que abre um espaço amplo para o diálogo. “As histórias em quadrinhos, assim como cinema, podem se constituir como uma importante fonte de conhecimento e, portanto, de leitura do mundo, o que possibilita o debate sobre vários assuntos da realidade, inclusive dentro da própria escola”, conforme descreve Silva (2009, p.189) “[...] que estão a criticar as HQ, muitas vezes, não se permitem dialogar com as mesmas. Tememos a “pedagogia da Calçada” [...] faz a denúncia de uma forma de educação pragmática, insensível ao sofrimento humano, que não procura compreender e debater a desigualdade social, [...]”, segundo Silva (2009, p. 191), esta é uma questão de crítica da educação através da sua arte, com o uso das histórias em quadrinho e a falta de compreensão de muitos.

Segundo Santaella (2012), a imagem é superior ao texto escrito, quando ela o “domina” na situação em que ela traz mais informação do que o texto escrito, em que sem a imagem, não é possível entender a ideia entre a palavra e aquilo que esta faz referência.

As histórias em quadrinhos (HQ) podem ser identificadas visualmente com facilidade devido às formas textuais usadas. Segundo Rojo e Barbosa (2015), as histórias em quadrinhos (HQ) estão entre os principais gêneros que simulam a multimodalidade. Portanto, os textos multimodais com imagens encontram-se bem longe de serem simples. As abordagens são variadas e complexas. Na finalidade de afastar as pré-concepções

sobre texto e imagem, e para simplificar e divulgar os textos multimodais, que misturam diferentes linguagens.

#### **4 Procedimento Metodológico**

Para a realização desta reflexão teórica a respeito das representações de leitura em tirinhas, assume-se uma pesquisa de campo, de caráter qualitativa, tendo como procedimento uma investigação exploratória e descritiva, por meio de seleção de tirinhas que retratem em suas narrativas, a ideia de leitura.

A pesquisa de campo é uma das etapas da metodologia científica de pesquisa que corresponde à observação, coleta, análise e interpretação de fatos e fenômenos. Há diferentes abordagens à análise de dados na pesquisa qualitativa, algumas delas mais gerais outras, mais específicas para determinados tipos de dados. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009)

A pesquisa qualitativa de abordagem investigativa tem como destaque o fato de serem baseada em análise textuais, segundo Lüdke e André (1986, p.45): “Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, relatos de observação, as transcrições de entrevistas, análise de documentos e as demais informações disponíveis.”

O trabalho investigativo compôs-se de três momentos de coleta de dados. Inicialmente dedicamos, à seleção de diferentes tirinhas de produção nacional, voltadas ao público infantil, disponibilizadas em revistas. Para isso, optamos pela Revista Recreio impressa, por apresentar uma seção de tirinhas, bem como complementamos a busca por outras tirinhas disponibilizadas em espaços virtuais, que tematizavam a leitura. Selecionamos as tirinhas da personagem Anabel, criadas por Lancast Mota. Em um segundo momento analisamos as características predominantes nas narrativas, considerando as linguagens verbal e não-verbal presentes nas produções das tirinhas. Em seguida, aplicamos atividades de produção textual a partir das tirinhas selecionadas com crianças do 3º ano do ensino fundamental, de uma escola pública do sul de Minas Gerais. Observamos os efeitos de sentidos das tirinhas na compreensão das crianças e os aspectos que podem indicar as marcas de representação de leitura utilizada pelo autor.

### **a. O autor e a produção de tirinhas: a criação da personagem Anabel**

As tirinhas selecionadas de Lancast Mota foram publicadas entre os anos de 2008 a 2009, elas são da personagem Anabel. A personagem também ganhou um espaço em alguns canais fechados de televisão, que surgiram em 2005 e seu desenho é transmitido no canal Ra-tim-bum.

Durante uma busca por informações sobre o cartunista, encontramos descrições disponíveis em um *site*, em que constam os dados, como local de nascimento: “nasceu em Fortaleza, Ceará, em 1964”, e sua atual residência: é em Porto Alegre.

Segundo informações disponibilizadas em sites da internet, trazem a biografia de Lancast como cartunista e autor de histórias em quadrinhos. Lancast dedica-se à produção de desenhos animados por computação gráfica. Foi premiado diversas vezes no Festival de Cinema de Gramado, premiado em Havana pelos curtas “O Natal do Burrinho”, “O Reino Azul”, entre outros. Também foi premiado no XVI Salão Internacional de Humor de Piracicaba (1990) e no II Salão Internacional de Desenho de Imprensa de Porto Alegre, autor do livro “Forró na Caatinga”.

### **b. Análise das tirinhas: uma representação de leitura**

A personagem Anabel, protagonista gaúcha, é uma menina aventureira e medrosa que adora ler livros de ficção e frequentemente encara seres sobrenaturais em que somente ela acredita existir. Está sempre andando com um vestido preto, um par de sapatos escuros e possui o cabelo preso por dois laços vermelhos formando maria-chiquinhas.

No levantamento sobre as representações de leitura nas tirinhas da Revista Recreio, entre os anos de 2008 a 2011, encontramos apenas doze tirinhas da personagem Anabel, que abordavam a temática da leitura. Diante disso, selecionamos para a análise 6 delas por apresentar um enredo que tematizava a atividade de leitura, a fim de investigar o uso da leitura e os sentidos a ela empregados.

Apresentaremos os possíveis efeitos de sentido causados pelas tiras. Os sentidos descritos pelas crianças apareceram a seguir. Portanto, o capítulo apresentará antes as considerações da pesquisadora, acerca dos sentidos, e logo depois a análise das produções

dos discentes. Veja a seguir a reprodução da primeira tirinha a ser analisada:



Figura 1 – Tirinha Anabel e os livros  
Fonte: Revista Recreio, Ano 11, N° 548, 09/09/2010

A narrativa é construída em forma de uma cena em que os livros são representados como pássaros e são alimentados por letras. A personagem Anabel alimenta os livros para que eles possam “viver” voar e alimentar outras pessoas, com o conteúdo. A cena sugere um efeito de sentido da aproximação entre leitor e obra. Representa uma imagem de leitura como atividade participativa do leitor, em que um livro atrai outro livro; em que o ato de ler alimentado por palavras permite o acesso à imaginação, o que leva o leitor a voar pelo espaço em busca de novos conhecimentos, ampliando sua visão de mundo. A cena parece explorar uma ideia de livro como ser vivo, que atrai e é atraído pelo leitor, gerando proximidade e afetividade.

A leitura aparece relacionada ao objeto livro vivo e às letras, ou palavras como fonte de sua existência, o que possibilita a ideia de leitura como uma atividade lúdica ou como forma de brincar com as palavras.

Pensamos à leitura da tirinha 2:

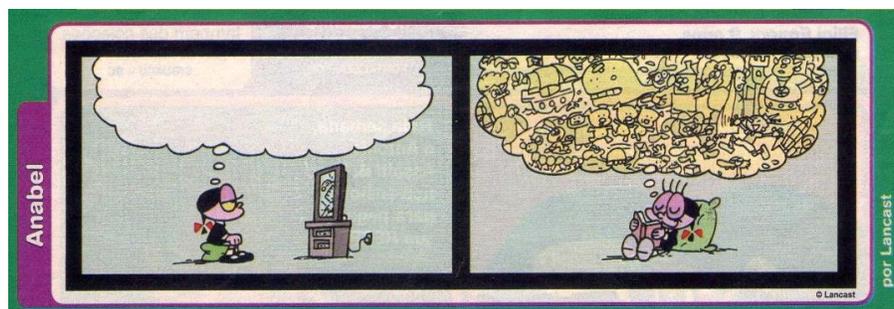


Figura 2 - Tirinha Anabel entre a TV e o Livro.  
Fonte: Revista Recreio, Ano 11, N° 541, 22/07/2010

Na figura 2, observamos duas cenas, uma em que a personagem Anabel quando está diante da TV, com os olhos entreabertos, com um balão de “pensamento vazio”, em contrapartida com a imagem seguinte que apresenta uma cena de Anabel numa posição confortável, com um livro aberto nas mãos, acompanhada de um balão com “pensamento colorido” repleto de personagens. Pode-se observar o efeito de sentido produzido pelas duas imagens, que, ao mesmo tempo em que estabelecem contraste, possibilita a comparação de ações.

A segunda imagem sugere que quando a personagem está lendo, o enredo da narrativa permite acessar outras realidades, explorando a relação com o imaginário. A tirinha descreve uma comparação entre o ato de ler e outras atividades realizadas no cotidiano da criança, além de trazer uma representação da leitura como um ato dialógico, pois a história proporciona ao leitor estabelecer relações com aquilo que leu antes, estabelecer relação com as experiências anteriores criar novas ideias pelo imaginário.

Veja-se, agora a terceira tirinha:



Fig. 3: Anabel usa o livro como guarda chuva.  
Revista Recreio, Ano 11, N°543, 05/08/2010

Durante uma chuva de letras, Anabel usa seu livro como um guarda-chuva. A cena sugere não só que as letras estão caindo sobre o livro a qual a protege, mas que, também, são coletadas, na medida em que caem compondo dessa forma a sua subjetividade. É possível ainda inferir que o sentido dado pela imagem nos leva a crer que a leitura nos põe em contato com diversidade de palavras e ideias.

Veja-se agora, a quarta tirinha:

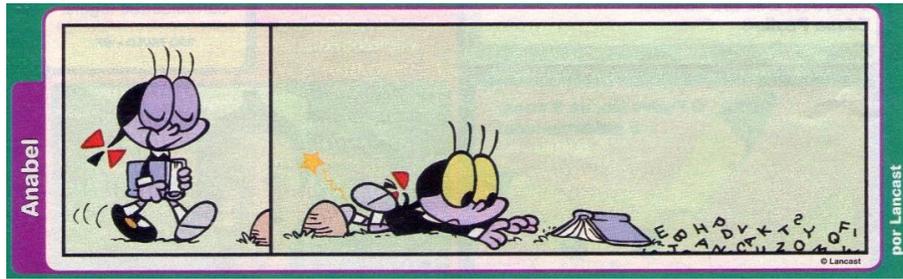


Figura 4: Anabele o livro  
Revista Recreio, Ano 10, N° 518, 11/02/2010

Na figura 4, pode-se observar que Anabel caminha tranquilamente com seu livro, mas seu passo é interrompido quando tropeça em uma pedra e cai. O livro, que a personagem carregava com tanto cuidado, cai e espalha todas suas letras pelo chão. Derrubar o livro pode representar uma tragédia, a destruição do mesmo. Remetendo-nos que sua aniquilação é como destruir conhecimentos advindos desse.

A quinta tirinha, a seguir, apresenta outra representação da leitura:

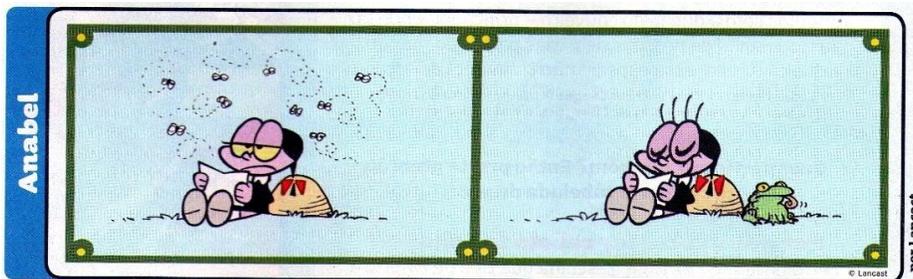


Figura 5: Anabel e as moscas.  
Revista Recreio, Ano 12, N° 593, 21/07/2011

Na figura 5, observam-se duas cenas: na primeira, a personagem Anabel está incomodada com as moscas que perturbam sua leitura; já na segunda, ela consegue um sapo que resolve seu problema devorando as moscas. O sentido produzido pela cena nos possibilita inferir que a interrupção da leitura ocasiona sentimento de incômodo, que, no entanto, é alterado quando há o desaparecimento das moscas – que estavam a atrapalhar a sua leitura. Assim o sentimento de incômodo abre espaço para a tranquilidade e o gozo que a leitura causa, edificadas as ideias de concentração e envolvimento na leitura, causadas novamente pela segunda imagem.

A leitura dessa forma aparece representada como a uma atividade prazerosa, por permitir ou aguçar a capacidade de imaginação. Ressalta-se que, ao ler, a criança cria um mundo imaginário repleto de fantasia e personagens.

Veja-se agora, a sexta tirinha:

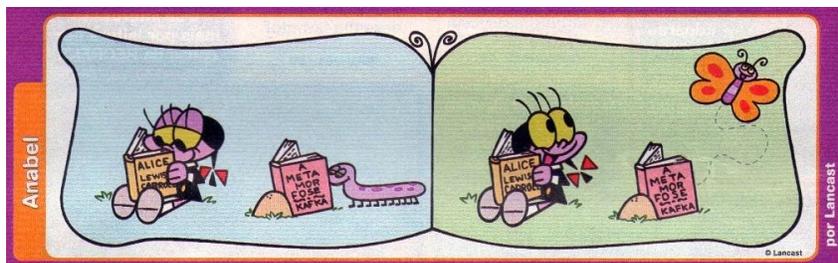


Figura 6: Anabel e a largata  
Revista Recreio, Ano 11, N° 556, 04/11/2010

No primeiro quadrinho, Anabel e uma lagarta estão lendo um livro, ambas compenetradas e passando a ideia de satisfação. O sentido produzido pelo segundo quadrinho corrobora para a máxima de que a leitura da asa à imaginação, no momento em que a lagarta, após a leitura, ganha asas e vira uma bela borboleta. O texto verbal colabora para essa afirmação, pois na capa do livro lido pela então lagarta está escrito “a metamorfose”. Segundo o dicionário Houaiss (2009), metamorfose é: “mudança completa de forma, natureza ou estrutura; transformação, transmutação”. Tanto o texto verbal, quanto o não-verbal, produzem sentidos importantes para a construção da importância da leitura na transformação do ser humano.

### c. Efeitos de sentidos na produção escrita de crianças

A atividade de produção de texto foi desenvolvida em uma turma do terceiro ano do ensino fundamental, em uma escola municipal do Sul de Minas Gerais. Trata-se de uma cidade de pequeno porte, com mais ou menos 3 826 habitantes, a 12,3 km de Lavras e a 13 km de Perdões, na cidade possuem três escolas sendo duas municipais e uma estadual.

A turma em que foi desenvolvida a atividade era composta por vinte e dois alunos, com uma característica de ser bem-falante, mas acolhedora e com um pouco de dificuldade na leitura e na escrita. No dia em que foi realizada a atividade, apenas dezesseis alunos estavam presentes.

Esta pesquisa não mencionará o nome da escola nem das crianças para preservar a integridade e manter o compromisso assumido pelo Termo de Consentimento aprovado

pelo Parecer n. 1.637.955.

No decorrer da atividade, foi realizada uma roda de conversa sobre o tema tirinhas. Em seguida, foi pedido para que os discentes explorassem três tirinhas de forma oral e depois de forma escrita.

Após a leitura das produções das crianças, percebeu-se que algumas tiveram dificuldades em relação à compreensão das tirinhas. Entretanto, o que mais nos chamou a atenção nas produções, foi o fato de algumas crianças irem além das sequências de imagens visualizadas e de outras se restringirem/limitarem a descrevê-las.

A fim de exemplificações, selecionaram-se três tirinhas com algumas das produções de escrita das crianças para desenvolvermos a análise. Veja-se a seguinte produção da primeira tirinha a ser analisada:



Figura 1 – Tirinha Anabel e os livros  
Fonte: Revista Recreio, Ano 11, N° 548, 09/09/2010

### Quadro 1 – Produção escrita a partir da tirinha 1

Identificação	Produção de texto
Criança 1	Ana bel jogando letrinhas para o livro que parece pasasaro ela esta alimentando eles para ter mais livros no pais.
Criança 2	Alimentando os livros pro livro levar aos anjos prales depo-lhes manda flores bolo anzo e cavalo e livros e plaga de snimo e comel chocolate e.
Criança 3	Ela Esta jogando letra Para alimenta os livros elevar as historia.
Criança 4	Ana bel estava pegando letras para colocar no livro de para ter mais letras.
Criança 5	Anabel tava dando comida para o passarinho livro e deu para um foi chegando outro
Criança 6	Era uma vez uma menina que sichamava Anabel ela em controu muitas letrinhas no xão e as letrinhas estava frutuadornoceu também tinha muitos

Nesta produção escrita, percebe-se que as crianças demonstram representações de sentidos provocados pelo enredo do texto visual das tirinhas. Algumas das crianças vão além do que apenas veem na sequência de imagens, construindo assim narrativas com argumentação, como por exemplo, a Criança 1 “Ana bel jogando letrinhas para o livro que parece pasero ela está alimentando eles para ter mais livros no pais”, aqui pode se observar uma argumentação para a ação da personagem. Essas narrativas ampliam a forma de se escrever e inscrever no mundo, na medida que estão desprendidas de amarras e limitações.

Neste sentido, Ramos (2011, p. 26) infere que “o fundamental é que a ilustração cause deslocamento, provoque no leitor emoção e o faça imaginar e refletir a partir do que está sendo narrado pelo ilustrador”. As tirinhas, diante disso, são instrumentos inovadores e de grande importância para as práticas educativas, como a leitura e escrita. Veja-se, agora a segunda tirinha:

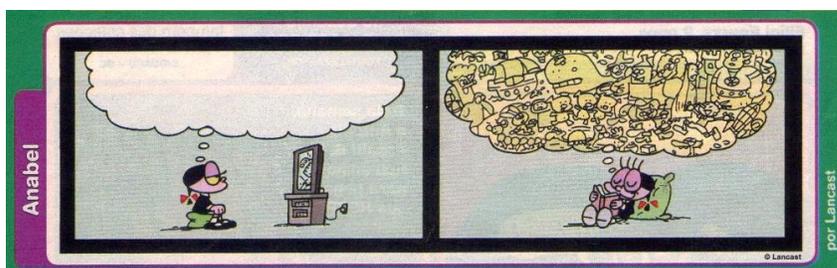


Figura 2 - Tirinha Anabel entre a TV e o Livro.  
 Fonte: Revista Recreio, Ano 11, N° 541, 22/07/2010

Quadro II – Produção escrita a partir da tirinha 2.

Identificação	Produção de Texto
Criança 1	Ana bel estava vendo televisão e não pensa em nada ela lendo livro ela tem um tanto de pensamento legais.
Criança 2	Ela vil TV que não tinha nela di é e acabou dormindo sonho com bolos borbolo omem eram ocule cobe grsa essa ele.
Criança 3	Ela esta pensando que esta na teve ela leu olivro e esta pensando que

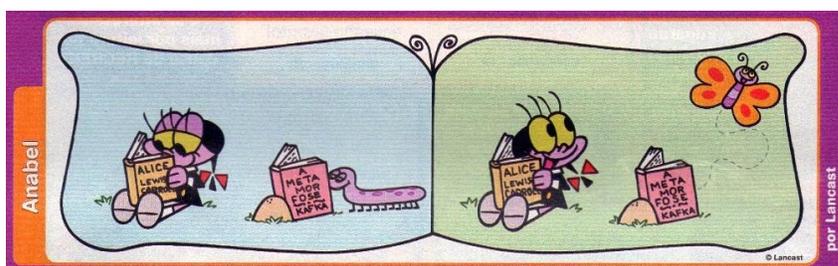
	estala nolivro
Criança 4	Ana bel estava assistino teve e estava sem ideia ela deitou em sua cama e começou a pensar em varias coisas.
Criança 5	Eu não gosto de ver TV gosto de ler livros.
Criança 6	E depois dever a aqueletanto de coisas frutuando no ceu ela ligou sua letevisão e asitiu um fione e depois leu uma esloria benlinda e depois dormiu.

Fonte: dados da pesquisa.

Na produção de texto a partir da segunda tirinha, observa-se uma escrita marcada pela descrição apenas do que veem na imagem, ou a sua história. Embora, a tirinha proporcione ao leitor estabelecer relações com aquilo que leu antes, estabelecendo assim relação com suas experiências anteriores, a reflexão da criança sobre o ato de ler e sobre o fato de proporcionar um momento de grande imaginação, a criança que mais se aproxima da reflexão é a criança 1: “Ana bel estava vendo televisão e não pensa em nada ela lendo livro ela tem um tanto de pensamento legais.”. Esta frase possibilita ter vários pensamentos como a criança 2 e 4. Como podemos observar, a infância é um campo fértil para a criação e inscrição no mundo a partir de novas possibilidades, narrativas e significados a partir do que se sabe ou do que vivencia, como demonstra a escrita da Criança 5: “E depois dever a aqueletanto de coisas frutuando no ceu ela ligou sua letevisão e asitiu um fione e depois leu uma esloria benlinda e depois dormiu”.

As crianças, a partir da imagem proposta inserem novos enredos, que estão atrelados as suas experiências, e que contribuem para (re)pensar o que é leitura e suas implicações nos seus agentes. A “palavramundo”, no seu caráter de experiência, colabora para a aprendizagem e para a compreensão do mundo a nossa volta (FREIRE, 2001).

Segue a terceira tirinha:



Quadro III – Produção escrita a partir da tirinha 3

Identificação	Produção de Texto
Criança 1	Ana bel está lendo um livro e a largata esta lendo o outro de repente a largata vira borboleta e Ana bel acha ela linda.
Criança 2	Ele leu livros con borboleta dirmi.brincou com seu.
Criança 3	Anabel esta lendo olivro apareceu uma largata virou uma borboleta e ela viu ela ela saiu voandor.
Criança 4	Ana bel esta lendo um livro e uma largata estava vendo o moutro livro derrepente o largato vira borboleta e Ana lelé olha 3 borboleta linda que sai do livro Ana bel fica feliz.
Criança 5	Anabel estava lendo um livro e uma largata tava lendo um lindo livro e quando Anabel viu saiu uma borboleta.
Criança 6	Depois ela leu olivro e depois de ler tinha uma lagata que estava lendo olivro virou uma bobo leta e menina conversou com ela.

Fonte: dados da pesquisa.

Nesta tirinha, observa-se que as crianças não fizeram relação de sentido a partir da leitura como ato de transformação, mas algumas escreveram sobre a transformação da lagarta em borboleta, como a Criança 3: “Anabel esta lendo olivro apareceu uma largata virou uma borboleta e ela viu ela ela saiu voandor”, ou pela Criança 6 “Depois ela leu olivro e depois de ler tinha uma lagata que estava lendo olivro virou uma bobo leta e menina conversou com ela”.

Percebe-se que, na escrita das crianças, a representação de leitura presente nas tirinhas não é percebida ou descrita. Há uma escrita com base na descrição do que se vê na imagem, mais do que a imagem representa.

O uso da tirinha como texto-imagem foi de grande importância para a edificação das produções escritas. Contudo é a harmonia entre o verbal e não-verbal que consolidam as transmissões das histórias dos quadrinhos e dos alunos (SANTOS E SILVA, 2009, p. 55). Em todos os exemplos acima, se não fosse a junção dos diferentes tipos de textos –

discursivos, não-verbais, ou o paralinguismo –, dificilmente o entendimento da história seria possível.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a finalidade de estudar sobre a representação de leitura presente em tirinhas infantis, as histórias de Anabel, de Lascast Mota, produzidas entre 2008 e 2011, na Revista *Recreio*, indicam algumas possibilidades de narrativas construídas numa linguagem híbrida produzindo vários efeitos de sentido. Esta linguagem híbrida nas tirinhas se mostra repleta de sentidos por trazer a imagem em junção ao texto como principal forma de expressão da narrativa. Portanto, nesta pesquisa, pode-se observar que a compreensão da atividade de leitura pode ser representada apenas numa forma de descrição do que se vê, não do que o texto-imagem pode representar ou insinuar em seu contexto. Ir além do contexto visual, requer da criança uma vasta experiência de narrativas anteriores, o que permite questionar: o quanto ou como tais crianças foram estimuladas em seu potencial de escrita de narrativas a partir de tirinhas em salas de aulas?

Percebeu-se com esses primeiros dados da pesquisa, que as representações de leitura demarcadas em tirinhas podem ser um texto em potencial que contribui no processo de formação do leitor e proporciona uma reflexão sobre as relações construídas entre leitor e livro. As tirinhas selecionadas trazem tematizadas diferentes situações de leitura vividas pelo personagem, as quais sugerem uma perspectiva crítica, de criação imaginária e de ação criativa e interativa entre leitor e outras leituras, além da compreensão de diferentes linguagens.

Ademais, destaca-se aqui o papel ativo das crianças no processo de ensino e aprendizagem. Elas anexaram novas narrativas, boa parte das vezes, ao não se prenderem somente à estrutura física da imagem de cada tirinha. Mesmo quando algumas crianças mostraram dificuldades em relação à leitura e análise de determinadas tiras, grande parte sinalizou desenvoltura favorável na condução do trabalho proposto. Por fim, infere-se aqui, a necessidade de se ampliarem as concepções de linguagem e leitura, a fim de fazer da educação e da escola um campo fértil para a imaginação, para a criação e a aprendizagem. É papel dos educadores incentivar a produção de sentidos e não podá-los.

A pesquisa delimitou como seu objeto de campo de estudo o ponto de vista educacional. Não foi possível atingir objetivo esperado, ficando aqui como sugestão para continuidade da pesquisa ou um novo estudo de campo.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **A Interação Verbal**. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 114–132.

\_\_\_\_\_ **Problema e definição**. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 279–288.

FREIRE, Paulo. **O ato de ler**. São Paulo: cortez, 2001.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. 1ª. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOULEMOT, J. M. **Da leitura como produção de sentidos**. In: CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação da Liberdade, 1996.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mouro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1ª.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: contexto, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

OLIVEIRA, Bruno Silva de. **Histórias em quadrinhos como recurso metodológico**

**para o ensino de Língua Portuguesa.**

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

**REVISTA RECREIO.** São Paulo, Editora Abril, edição 556, 04 nov. 2010.

ROJO, R; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

