

ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E A LEITURA INFERENCIAL  
SECOND YEAR STUDENTS OF ELEMENTARY EDUCATION AND READING INFERENTIAL

Dione Márcia Alves de MORAES<sup>1</sup>

**Resumo:** Este escrito procura analisar o trabalho desenvolvido com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental da Escola de Aplicação da UFPA. Baseia-se em estudiosos como Menegassi e Ângelo (2005) Menegassi (1995); Belintane (2013), entre outros e realiza uma pesquisa qualitativo-interpretativa, que se delinea como uma pesquisa-ação. Objetiva discutir como a relação entre o texto verbal e não verbal pode ajudar no trabalho com a leitura inferencial de alunos considerados “leitores”, mas que ainda apresentam problemas significativos nessa habilidade. Dessa forma, a partir de um trabalho (com textos que possuem imagens) voltado de forma mais efetiva para esses alunos, esperamos promover avanços na sua fluência e compreensão leitora.

**Palavras-chave:** Ensino Fundamental. Leitura. Fluência e Compreensão.

**Abstract:** This writing seeks to analyze the work with students of second year of elementary school in the School of Application of UFPA. It is based on scholars as Menegassi and Angelo (2005) Menegassi (1995); Belintane (2013), among others and performs a qualitative, interpretive research, which outlines how an action research. Aims to discuss how the relationship between verbal and non-verbal text can help work with students considered inferential reading "readers", but still have significant problems in that skill. Thus, from a work (with texts that have images) facing more effectively for these students, we hope to promote advances in fluency and reading comprehension.

**Keywords:** Elementary Education. Reading. Fluency and Comprehension.

### Introdução

Este artigo apresenta uma discussão da pesquisa<sup>2</sup> que desenvolvemos no âmbito do projeto “O desafio de ensinar a leitura e a escrita no contexto do Ensino Fundamental de 9 anos e da inserção do laptop na escola pública brasileira”<sup>3</sup> (a partir de agora “O desafio”) – desenvolvido na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (UFPA), sediada em Belém. No projeto “O desafio”, desenvolvido em Belém, são realizadas intervenções no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental com avaliações constantes da aprendizagem dos alunos, elaboração de atividades embasadas nas

---

<sup>1</sup>Aluna do mestrado do Programa de Pós-graduação de Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA). CEP: Belém-Pará-Brasil. Bolsista CAPES/INEP-Observatório da Educação. E-mail: [dionelestat@hotmail.com](mailto:dionelestat@hotmail.com).

<sup>2</sup> Sob orientação do Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild (Universidade Federal do Pará/CAPES).

<sup>3</sup>Financiado por meio do edital nº 38/2010/CAPES/INEP – Observatório da Educação, e realizado em conjunto com equipes sediadas na Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) e na Universidade de São Paulo (USP), sob a coordenação geral de Claudemir Belintane.

avaliações, observando as heterogeneidades (discrepâncias existentes entre os alunos) como algo intrínseco ao próprio processo de aprendizagem. Sobre o projeto referido:

Este projeto parte do pressuposto de que, para além das singularidades que promovem as diferenças dos modos de aprender, tem que ser considerada a barreira constituída pelas dificuldades de domínio das habilidades mais fundamentais da aprendizagem: a oralidade, a leitura e a produção escrita [...] (BELINTANE *et al.*, 2010, p.9).

No âmbito do projeto citado, desenvolvemos nossa pesquisa na qual procuramos trabalhar narrativas com imagem (principalmente quadrinhos e tiras) com uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental. Esse estudo foi elaborado a partir do momento em que percebemos não existir um trabalho mais sistemático com aquelas crianças que eram consideradas “leitoras”, mas ainda apresentavam alguns problemas em sua decodificação e/ou compreensão e produção de inferências.

Queremos discutir como textos estruturados com imagens, como as histórias em quadrinhos (HQ), podem auxiliar no desenvolvimento leitor das crianças. A imagem completando o escrito pode ajudar os alunos focados na decodificação, tanto na produção de antecipações, na leitura de palavras mais complexas e pela própria relação que essas possam ter com a imagem etc. Além de poder auxiliar aqueles que se limitam à superfície textual durante a compreensão, já que a relação imagético-textual pode ser um elemento a mais para auxiliar na produção de inferências.

Desta forma, esses alunos podem utilizar a imagem das HQ como mediação entre a fala e a escrita para a aceleração da compreensão e da fluência leitora, foco do nosso estudo. As HQ apresentam textos de variados tamanhos e dificuldades, possibilitando que as relações existentes entre o imagético e o texto verbal auxiliem no processo de apreensão e compreensão do texto.

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativo-interpretativa, delineada como uma pesquisa-ação e embasada em estudiosos como Menegassi, 1995, Menegassi e Ângelo, 2005, Belintane, 2013, entre outros. O objetivo geral do nosso estudo consiste em discutir como a imagem pode ajudar no desenvolvimento da leitura em um nível inferencial, promovendo avanços nas habilidades de alunos que já são considerados “leitores”, mas ainda apresentam problemas significativos nessa habilidade. Os objetivos específicos podem ser assim elencados:

- a) Realizar uma avaliação inicial do desempenho dos alunos em leitura, com foco na identificação daqueles que já leem com alguma fluência;
- b) Documentar e analisar episódios que indiquem a maneira como os alunos estabelecem mediações entre o material escrito e a imagem para intermediar a leitura;
- c) Selecionar dentre os alunos considerados leitores, alguns que apresentem problemas recorrentes durante a decodificação e/ou compreensão leitora; e
- d) Promover um avanço nas habilidades de leitura inferencial dos alunos considerados leitores, mas que no começo do estudo ainda apresentavam problemas nessa ação.

Neste artigo, objetivamos discutir como o trabalho com HQs pode contribuir para o alcance desses resultados. Para isso, apresentamos os dados colhidos com uma aluna que apesar de ser considerada “leitora” precisa desenvolver a leitura mais fluente e a compreensão com produção de inferências.

Este trabalho está dividido em duas seções, além destas Considerações Iniciais e das Considerações Finais. Na primeira seção, dividida em duas subseções, discorreremos a respeito das fontes e das teorias que embasam o trabalho. Na segunda seção, apresentamos a atividade trabalhada pela pesquisadora, seguida de uma breve análise de seus resultados, apresentando um diagnóstico parcial do estudo.

### **Revisão bibliográfica**

Belintane (2013) utiliza os conceitos de alienação e separação de Lacan para referir-se à construção da subjetividade na aquisição e desenvolvimento da linguagem pela criança, esses são processos que diferente de serem opositivos, completam-se e ocorrem quase simultaneamente, ou seja, segundo o autor, o sujeito “aliena-se já se separando”. Assim sendo, Belintane (2013) relaciona os processos de alienação e separação com a decodificação e compreensão durante a ação leitora, observados nas crianças que as estão desenvolvendo. Dessa forma, explanamos que a alienação acontece quando o aluno internaliza a escrita do outro durante a leitura. Isso é algo desejável, pois para afastar-se tanto do escrito como do sentido primário do texto primeiramente é preciso impregnar-se dele.

Após internalizar a palavra do outro, é pretendido que o aluno separe-se dela e apresente uma leitura fluente, não necessitando reconhecer cada letra e sílaba para poder ler uma palavra, pois isso torna sua leitura lenta e hesitante, por exemplo: *o loiter fuletne pdoe fezar a liureta dtesa fasre*<sup>4</sup>. Com apenas a primeira e a última letra nos lugares certos sem que precise conferir cada uma, o leitor fluente pode fazer essa leitura, pois é internalizado. Espera-se também que durante a compreensão, recrie o que interioriza, produzindo inferências além do que está na superfície textual, como por exemplo: fazendo hipóteses sobre o que vem a seguir no texto; avaliações sobre o que já lê e relacionando com outros textos; criando continuações, paródias, explicações para o que é lido e outros.

Todavia, salientamos que alienação não é sinônimo de leitura lenta e pouco compreensiva, ela é um processo necessário para a formação do leitor que precisa interiorizar tanto os signos linguísticos, como a semântica e a palavra do outro para poder a partir daí construir os sentidos do que lê. Ressaltamos, inclusive, que em alguns casos a dificuldade de leitura não advém de um “excesso” de alienação, mas de sua “falta” – isto é, em uma aquisição da linguagem ainda incompleta - por exemplo: dificuldades com sílabas complexas ou letras pouco frequentes etc., ou mesmo de uma decodificação lenta demais.

Igualmente, a separação não significa o mesmo que leitura rápida e compreensiva, pois o aluno pode apresentar uma leitura muito veloz, mas extremamente “obediente” ao texto, portanto ainda pautada mais num movimento de alienação. Da mesma maneira, sua velocidade dar-se porque lê apenas as primeiras sílabas e “adivinha” erradamente o resto da palavra, além daquele leitor que não chega a alienar-se no texto, isso o faz criar suposições indiferentemente ao escrito.

Outra questão a ser levantada é que a leitura fluente não está automaticamente unida com a leitura compreensiva, ou seja, o aluno pode ler com velocidade, porém, não compreender aquilo que lê, ou não conseguir ir além do texto (produzir sentidos e inferências a partir do escrito e de seus conhecimentos). Da mesma forma, a criança pode apresentar uma leitura lenta, mas sua compreensão dos sentidos do texto vão além do que lhe é apresentado pelo autor, além do explícito textual.

---

<sup>4</sup> O leitor fluente pode fazer a leitura desta frase.

Em uma reflexão sobre as relações entre o leitor e o escrito e as construções de sentidos que daí advém, Menegassi e Ângelo (2005) explanam sobre as perspectivas de leitura, que podem ser a perspectiva centrada no texto; a perspectiva no leitor; a perspectiva interacionista e a perspectiva discursiva. Durante a leitura, uma pode sobressair-se à outra de acordo com vários fatores que influenciam nessa ação, entre elas, a maturidade do leitor, o conhecimento da língua, do gênero e do assunto.

A perspectiva do texto tem base estruturalista: “[...] concebe o ato de ler como um processo de decodificação de letras e sons, e a relação destes com o significado” (MENEGASSI E ÂNGELO, 2005, p.18). Assim, basicamente, consiste no reconhecimento dos signos linguísticos, ou seja, todo o significado está explícito no texto.

A perspectiva centrada no leitor ocorre de modo descendente – do leitor para o texto, ou seja, a construção dos sentidos depende do conhecimento prévio daquele que lê. Dessa forma, ele tem um papel ativo ao atribuir significados e fazer inferências, que podem se restringir pelo conhecimento armazenado do leitor, conforme apresentam Menegassi e Ângelo (2005, p.26): “[...] a abordagem descendente evidencia o leitor como o eixo principal da leitura, enquanto que ao texto é dado um papel secundário”.

A perspectiva de interação texto-leitor destaca tanto as informações do texto quanto os conhecimentos do leitor no processo de interação ocorridos no ato de ler. Ou seja, esta perspectiva trata da relação entre as informações do texto e os conhecimentos anteriores do leitor, em uma correlação ascendente-descendente, tornando ambos, locutor e interlocutor, responsáveis pela construção do livro.

O leitor perpassa por alguns estágios durante o ato de leitura que em consenso com Menegassi (1995) são a decodificação, compreensão, interpretação e retenção. Na decodificação, o interlocutor apenas reconhece os signos linguísticos e relaciona com os seus significados, todavia, é necessária como uma intermediação para outras etapas, não podendo, entretanto, o leitor parar nela.

O autor afirma que a compreensão divide-se em três níveis, quais sejam: literal, quando o leitor limita-se apenas as ideias explícitas no texto; inferencial, o leitor abrange novas informações a partir do que não está explícito e; interpretativo, o leitor começa a sair do texto e expandir sua leitura, ocorrendo, desta forma, uma interação

entre os conteúdos textuais com os conhecimentos que ele já possui sobre o tema tratado no texto.

A interpretação vem após a compreensão, assim, o aluno une os seus conhecimentos anteriores aos conteúdos do texto, reformulando conceitos e ampliando os seus conhecimentos através da leitura. A retenção caracteriza-se pelas informações que o leitor retém após a leitura compreensiva e interpretativa.

Se pensarmos que a interpretação é um processo muito mais amplo, pois necessita da compreensão, a retenção resultante dela também será mais profunda. Assim, ao leitor é melhor reter informações a partir da interpretação e não só da compreensão. (MENEGASSI, 1995, p.89).

Assim, podemos associar a perspectiva baseada no texto com uma leitura ainda alienada, isto é, que não consegue desprender-se do escrito; a perspectiva no leitor relaciona-se com uma alienação incompleta na qual o aluno não chega a interiorizar o texto e produz “adivinhações” sobre o escrito; a perspectiva interacionista leitor-texto encontra-se na relação entre a alienação seguida da separação, em que o leitor após impregnar-se das palavras do outro, afasta-se e constrói inferências sobre a leitura.

Dentro do projeto, elaboramos atividades com HQs e tirinhas - segundo Mendonça (2007), as tirinhas são subtipos de quadrinhos - para ajudar no desenvolvimento da leitura e compreensão leitora do aluno que está progredindo nessa ação. Nos quadrinhos percebemos a presença de um jogo entre imagem e escrita, que se traduziu no trabalho com diversas atividades.

A leitura de textos com imagens depende dos entrecruzamentos com o texto verbal e com as lembranças de outros textos presentes na memória infantil. Nas narrativas que apresentam texto verbal e não verbal, podemos destacar três formas como se dá a relação entre esses elementos: 1) a imagem reforça o escrito, ou seja, diz a mesma coisa que o texto verbal; 2) a imagem funciona como complemento do escrito, como se fosse um “segundo texto” em paralelo ao primeiro (verbal), de modo que, quando a leitura de um apresenta problemas, o outro pode apresentar elementos que auxiliem a compreensão; e 3) a imagem provoca um “tensionamento” com o texto verbal, porque os dois apresentam informações diferentes ou mesmo aparentemente contraditórias, requerendo articulações mais complexas por parte do leitor.

Os quadrinhos podem ajudar as crianças a passarem da interiorização da palavra do outro para a construção de sentidos próprios a partir do texto. A imagem dos

quadrinhos, completando e acrescentando informações ao texto verbal, possibilita que as crianças construam os sentidos da história. Desta forma, indo além do explícito, compreendendo aquilo que leem e produzindo inferências (MENEGASSI, 1995), ou seja, ajudando a torna-las leitoras autônomas e fluentes.

A imagem é como se fosse um “segundo texto” em paralelo ao texto verbal, assim, se a leitura do escrito é muito limitada ao explícito, a simples existência de um “segundo texto” imagético já é um elemento que proporciona a separação do primeiro. Nesse sentido, a HQ pode contribuir para uma leitura mais rica, pois ela já traz embutida uma “intertextualidade interior” – quando a compreensão de um dos textos (verbal ou não verbal) apresenta problemas, o outro pode jogar elementos para dentro e “agitar as peças” do outro texto.

Destacamos duas observações ao que foi exposto acima: a primeira, no caso em que o aluno só lê a primeira palavra, por exemplo, e tenta adivinhar o restante, o fazendo de forma errada. Nesse caso a imagem pode proporcionar a percepção do erro e equilibrar esse excesso de afastamento do texto. A segunda observação refere-se à interpretação da imagem, ela não necessariamente leva a um entendimento melhor do texto verbal, por exemplo, quando o texto verbal diz uma coisa e a imagem diz a mesma coisa, não acrescentando nada ao texto.

### **Diagnósticos parciais**

Apresentamos neste artigo dados de Andréia<sup>5</sup> (sete anos) referente a uma atividade: a leitura e produção de inferência de uma tira do Calvin e Haroldo. Observamos que as crianças não compreenderam o sentido metafórico do tigre, apesar de já termos levantado a questão sobre o Haroldo ser ou não real, enfatizando sua existência apenas na imaginação do Calvin, por isso não insistimos mais nisso, pois ainda assim, é possível compreender suas histórias.

Escolhemos essa aluna porque embora fosse considerada leitora pelas professoras, apresentava uma leitura com alguns problemas na decodificação e\ou compreensão com inferências, desta maneira, precisava trabalhar ambas para apresentar uma leitura autônoma e compreensiva. Nesta atividade, pedimos que a aluna fizesse uma leitura em voz alta para podermos avaliar essa habilidade; seguida da compreensão

---

<sup>5</sup> Nome fictício para preservar a identidade da criança.

final da história que precisa ser inferida, assim, pudemos avaliar a produção de inferência dessa aluna.

A atividade com uma tira do Calvin e Haroldo, em que a imagem completa o escrito, foi trabalhada no dia 13 de janeiro de 2014. Escolhemos trabalhar com essas histórias porque são pouco conhecidas pelos alunos já considerados leitores do 2º ano do Fundamental, os textos são densos e para seu entendimento é necessário produzir inferências profundas.

Figura: Tira do Calvin e Haroldo



Fonte: Bill Watterson (2009)

Antes da leitura questionamos os alunos se eles sabiam o que era um fosso e mina terrestre, em caso de resposta negativa explicamos: fosso é buraco cheio de água que delimita um espaço e serve de defesa, como os existentes em torno dos castelos nos contos de fadas; e mina terrestre é uma espécie de bomba enterrada no chão e caso seja pisada, explode. Após essa explicação, pedimos que as crianças fizessem a leitura em voz alta da tira, entretanto, observamos que muitas crianças (inclusive Andréia) sabiam o que eram ambos por terem visto em desenhos animados e outras narrativas. Abaixo transcrição<sup>6</sup> da leitura em voz alta de Andréia:

- (1) **Andréia:** chegue:::i... caPU::M! o que aconteceu você pisou numa mina terre:stre? Quando é que o papai vai construir aquele... aquel:... Aquele... fosso pra tigres que eu sempre peço?

Nessa tira lida por Andréia, apesar de curta, podemos perceber uma leitura com alguma fluência e apenas com algumas hesitações. A criança procura dar entonação em

<sup>6</sup> Está de acordo com Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Linguística Culta (NURC): ... são pausas; MAIÚSCULAS são ênfases; ; (pequeno) :: (médio) ::: (grande) representam alongamento da vogal; ( ) representa ininteligível; (( )) é comentário do transcritor; / representa truncamento de palavras; - representa silabação (DIONÍSIO, 2006).

sua leitura durante as perguntas (“você pisou numa mina terrestre?” “...fosso pra tigres que eu sempre peço?”) e durante os diálogos (chegue:::i...caPU::M!). Para fazer a decodificação e dar a entonação em sua leitura utiliza-se tanto do texto verbal (perguntas, onomatopeias etc.) como da imagem (o Calvin chegando a casa; o Haroldo pulando em cima do Calvin) para auxiliá-la a interiorizar as emoções dos personagens.

Apresenta insegurança na leitura de apenas uma palavra (“aquele... aquel... Aquele”), mas não desiste e tenta de novo, isso pode ter ocorrido por que a aluna ainda está inserindo-se na escrita alfabética, o que ainda a faz ficar “presa” nas palavras do texto, e, assim, qualquer momento de hesitação ou distração pode fazê-la perder a concentração. Isso se comprova quando percebemos que ela leu sem problemas palavras mais complexas e até desconhecidas como “terrestre” “fosso” etc.

Andréia não silabou durante a leitura, leu quase toda a tira sem hesitações e com alguma fluência, apenas em um momento de dispersão, ficou insegura sobre uma palavra que já havia lido corretamente. Isso a fez retomar e tentar novamente até conseguir, entretanto, sua leitura não foi prejudicada com essa retomada nem no entendimento da narrativa. Percebemos, desta forma, um afastamento, que permite com que ela leia sem silabação, truncamentos, nem pular palavras durante a leitura.

Para provocarmos a compreensão do final da história perguntamos: por que o Calvin quer um fosso para tigres? Uma resposta possível seria: o Calvin quer um fosso para impedir que o Haroldo pule nele e o machuque. A resposta dessa comanda, dada por Andréia:

- (2) **Andréia:** é que quando o Calvin chegou o Haroldo... quando o Calvin chega da escola o Haroldo pula nele aí aí ele pedia pro pai dele construir e:: um buraco assim né... pra quando o Haroldo for pular pra: não bater no Calvin... pra ele ((Haroldo)) cair no buraco

Andréia faz um resumo da história para justificar a sua resposta à pergunta, percebemos que ela reconstitui com suas próprias palavras o que internalizou, não necessitando repetir palavra por palavra e nem descrever todas as imagens que estão na tirinha para poder recontá-la. Isso demonstra um movimento de alienação e separação feito pela criança, pois demonstrou ter interiorizado e compreendido os sentidos explícitos do texto conseguindo resumi-lo com suas palavras, algo que consideramos imprescindível para inferências profundas posteriores. Interessante observar, que a criança acrescenta informações que não estão presentes na tirinha (“quando o Calvin

chega da **escola**”) provavelmente relacionou isso com a sua realidade, demonstrando na sua compreensão e recontagem, entrecruzamentos com o que leu.

A sua resposta (“pra quando o Haroldo for pular pra: não bater no Calvin... pra ele cair no buraco”) foi feita a partir de uma relação entre seus conhecimentos anteriores (desenhos animados vistos em que aparecem fossos e minas terrestres), experiências de vida (um animal pode machuca-lo se pular em você) com a tira que acabara de ler. Dessa forma, entrecruzando essas informações conseguiu inferir que: o Calvin não quer mais que o Haroldo pule nele porque o machuca, por isso, o pedido do fosso. Nessa explicação, podemos perceber uma interação entre o leitor e o texto para construir os sentidos. Assim, a criança apresenta uma compreensão no nível inferencial e interpretativo, em que percebemos um processo de alienação e separação, pois ela afasta-se do texto, entrecruzando com informações presentes em sua memória para, a partir daí, produzir sentidos.

Andréia utiliza-se tanto da imagem (“...o Haroldo pula nele”) quanto do texto verbal (“ele pedia pro pai dele construir...”) para recontar a história e para explicá-la. Assim, em uma narrativa que apresenta texto verbal e não verbal, a criança procura utilizar-se de ambos para fazer a decodificação e compreender o que lê.

### **Considerações finais**

Apresentamos um recorte da pesquisa que desenvolvemos com crianças do 2º ano do Ensino do Fundamental da Escola de Aplicação da UFPA, sediada em Belém. Nossa pesquisa, que é desenvolvida no âmbito do projeto “O desafio”, trabalhou com a leitura inferencial de crianças que eram consideradas leitoras, mas apresentavam problemas nessa habilidade e não tinham trabalho mais sistemático voltado para elas.

Na discussão apresentada, mostramos uma atividade com uma tirinha do Calvin e Haroldo, em que o final não é apresentado de forma explícita, precisando de produção de inferências profundas para ser compreendido. Neste artigo, analisamos a leitura em voz alta e a compreensão do final da história feita por Andréia. Fizemos essa análise com base nos conceitos de separação e alienação explanados por Belintane (2013); etapas de leitura de Menegassi (1995) e perspectivas de leitura de Menegassi e Ângelo (2005).

A imagem dos quadrinhos pode auxiliar os alunos nos processos requeridos nas atividades. Refere à leitura em voz alta, Andréia utilizou a imagem para auxiliar na interiorização do texto e da entonação dos diálogos, o que pode promover uma maior fluência na ação. No que diz respeito à compreensão com produção de inferência da tirinha, a relação imagem e texto promoveu uma maior interiorização dos sentidos auxiliando nessas habilidades.

Portanto, a imagem de textos estruturados com imagem e escrita, como as HQs, podem auxiliar na fluência e compreensão leitora, principalmente de textos mais densos como as tiras do Calvin e Haroldo em que geralmente a imagem apresenta uma relação de tensionamento ou complemento do texto verbal. Dessa forma, ofertar a imagem como intermeio na decodificação e na compreensão podem auxiliar no trabalho com essas habilidades.

Assim, a utilização de quadrinhos no processo da leitura, pode ser um trabalho interessante e rico que auxiliará na leitura fluente e na interiorização dos sentidos explícitos seguido de produções de inferências. Isso possibilita que o leitor possa ler fluentemente sem limitar-se ao escrito e produzir explicações para o que lê a partir dos seus conhecimentos e do texto.

## Referências

BELINTANE, Claudemir *et al.*. **Projeto de Pesquisa: O Desafio de Ensinar a Leitura e a escrita no contexto do Ensino Fundamental de nove anos e da Inserção do laptop na Escola Pública Brasileira**. USP, UERN, UFPA: 2010.

BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e Alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento**. São Paulo: Cortez, 2013.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 194-207.

MENEGASSI, R.J. **Revista Unimar: Compreensão e Interpretação no processo de leitura: Noções básicas ao Professor**. Maringá-PR, 1995.

\_\_\_\_\_. (Org.) e ÂNGELO, C.M.P. **Leitura e ensino**. Maringá-PR: EDUEM, 2005.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. Vol.2. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

WATTERSON, Bill. **A hora da vingança**. São Paulo: CORAD EDITORA do Brasil, 2009, p. 5.