

Ensino de Leitura Em Língua Materna: Práticas Pedagógicas Sob A Ótica Sociocognitiva Inspiradas por Corpus de “Tirinhas”

Ana Paula Moraes Ramos (PIBIC/UERJ)¹

Resumo: Este artigo apresenta práticas pedagógicas para o ensino de leitura em Língua Materna (LM) sob a ótica do sociocognitivismo. Nossa proposta procura estimular não só a localização de informações no texto (*scanning*), mas também a leitura do “não dito” (inferenciação), processos de categorização e projeções metafóricas. Em última instância, ilustramos como as tiras em quadrinhos podem inspirar práticas voltadas para a formação do leitor autônomo. Segundo a primeira fase desse projeto (Ramos, 2005), as tiras constituem gênero textual rico em processos de mesclagem, projeção entre domínios conceptuais e sobreposição de esquemas-imagéticos. A partir desses resultados, elaboramos material pedagógico buscando reverter o contexto de frustrações presente no ensino-aprendizagem de leitura em LM e constituir um novo posicionamento diante da leitura por parte de professores e alunos.

1) Objetivo da Pesquisa

Ao verificarmos o contexto das salas de aula do Ensino Médio e Fundamental investigado por Dell’Isola (2001), Kleiman (2004), Moraes (2005), Freire (2005) e Nunes (2003), percebemos que, em geral, a leitura ainda é praticada como decifração da escrita e aquisição de conhecimento, desligada da esfera do dia-a-dia de nossas vidas. Em Ramos (2005) foi criado um projeto cujo objetivo era repensar as práticas pedagógicas de ensino de leitura em Língua Materna (LM) a partir do arcabouço teórico do sociocognitivismo (Lakoff, 1990; Salomão, 1997; Chiavegatto, 2002; Turner, 1996; Fauconnier, 1997; Lakoff e Johnson, 2002), trabalhando com as mesclas e projeções presentes em corpus de tirinhas. Neste artigo, elaboramos práticas pedagógicas com base em Ramos (2005), a partir do mesmo tipo de corpus.. O objetivo é estimular o desenvolvimento de metaconsciência sobre os processos sociocognitivos presentes no corpus, ou seja, as metáforas, os esquemas-imagéticos e as mesclas.

Segundo Lakoff e Johnson (2002), o mundo é compreendido por meio de metáforas que nascem de nossas experiências corporais. Para que pudéssemos elaborar práticas pedagógicas

¹ Orientadora: Profa. Tania Saliés

voltadas para essas “viagens” por diversos mundos da imaginação durante a leitura, primeiro identificamos, no corpus de tiras em quadrinhos, os ESQUEMAS-IMAGÉTICOS² e MESCLAS³ na primeira fase do projeto (Ramos, 2005). Hipotetizamos que um leitor autônomo deveria ser capaz de realizar projeções metafóricas e mesclar, pois segundo Turner (1996), a leitura compõe-se, sobretudo, de imaginação. Em suas palavras, nossas mentes são literárias.

A partir do conhecimento levantado na primeira fase do estudo, planejamos e elaboramos práticas pedagógicas de ensino de leitura em LM, tendo o corpus de tirinha como mola-mestre. Seguindo nosso arcabouço teórico, procuramos elaborar práticas de ensino-aprendizagem que fossem uma projeção do nosso próprio processo de construção de sentido no dia a dia. É ao interagir com o mundo que construímos sentido (Ramos, 2005). Assim sendo, as propostas pedagógicas desenvolvidas visam estimular as projeções metafóricas, a sobreposição de esquemas-imagéticos e histórias, bem como as mesclas.

2) Leitura em LM: os problemas

Estudos que buscam entender o quadro de ensino de leitura em LM e intervir para proporcionar maiores oportunidades de aprendizagem têm revelado que as dificuldades dos alunos, nesse contexto, são várias. Mostram-nos que as abordagens tradicionais de leitura parecem perpetuar uma herança de frustrações e decepções por parte dos alunos em relação à própria língua. De acordo com Morais (2005) e Freire (2005), por não gostarem de ler, os alunos sentem-se incapazes de cumprir as atividades propostas e não vêm serventia nesse tipo de aprendizagem. Além disso, ainda segundo esses estudos, é comum professores de outras disciplinas reclamarem que os alunos não aprenderam a ler nas aulas de Língua Portuguesa. Ou seja, os alunos não se mostram leitores independentes e capazes de interagir em variadas situações discursivas, por não fazerem uso social da língua de maneira ampla. Como nos esclarece Kleiman (2004) ao abordar a questão, todo professor representa a cultura letrada e, por isso, é dever de todos, indistintamente, agir em prol da inserção dos alunos na sociedade letrada. Isso implica dizer que todos deveriam ensinar/promover a formação de

²Para Lakoff (1990) e Turner (1996), os esquemas-imagéticos são estruturas mentais apriorísticas, experienciadas cotidianamente que podem ser sobrepostas via projeções metafóricas. Essas projeções nos permitem previsão, avaliação e explicação de fatos. Os esquemas-imagéticos estão sempre sendo recodificados em nossas mentes, porque apresentam pequenos detalhes que os diferenciam, respectivos às nossas experiências diárias, tais como: objetos utilizados, os atores participantes, os lugares ocupados.

³ As mesclas são associações pelas similaridades de um domínio-fonte (conceitos mais concretos das experiências), com um domínio-alvo (conceitos mais abstratos da experiência). A sobreposição desses domínios gera um espaço mescla onde um novo sentido é ativado (cf. Ramos, 2005).

leitores autônomos. Da mesma forma, esses estudos também nos mostram que o posicionamento dos professores, e não apenas os de Língua Portuguesa, em relação ao ensino de leitura precisa ser revisto.

As dificuldades apresentadas por alunos do Ensino Fundamental e Médio da rede pública, de acordo com Morais (2005)⁴, vão desde a localização de informação no texto (*scanning*), até a compreensão global. Ainda segundo ela, eles também têm dificuldades para realizar processamentos cognitivos, como por exemplo, a inferenciação de sentidos compatíveis e aceitáveis, ou ainda, a categorização e a organização lógica de idéias. Além do mais, os alunos estudados por ela não se mostraram capazes de realizar projeções de partes em contrapartes entre os domínios conceptuais, no processamento das metáforas. A leitura do “não dito”, isto é, das mensagens subjacentes ao texto, nem se quer é feita porque os processos primários de construção de sentido não são ultrapassados.

A causa dessas dificuldades de leitura em LM para Dell’Isola (2001) e Kleiman (2004) são as abordagens tradicionais que vêem a leitura como decifração da escrita. De maneira equivocada, acredita-se que ler envolve um processo preciso e seqüencial, a partir do reconhecimento das letras, das sílabas, das palavras e de estruturas maiores. Além disso, sob esse ponto de vista, a leitura serviria ao simples propósito de aquisição de conhecimento (Dell’Isola, 2001; Kleiman, 2004).

Apesar de a decodificação necessariamente fazer parte dos processos de leitura, essa ótica desconsidera toda a intencionalidade e interação entre autor, leitor, texto e contexto, no processo de leitura. Completamente desligadas da esfera humana, como afirma Dell’Isola (2001), as rotinas de sala de aula não mostram ao aluno a importância de se ler com um objetivo em mente, tomando decisões provisórias que vão sendo rejeitadas ou não durante o processamento das informações parciais. Isso não significa uma leitura, mas sim possíveis leituras orbitando em torno de um núcleo mais prototípico de possibilidades (Morais, 2005). Quando os professores impõem respostas unívocas aos alunos estão partindo do pressuposto que o sentido reside no texto, sem levar em consideração que as relações socioculturais do leitor com o texto, o contexto e o autor afetam decisivamente a compreensão.

Dell’Isola (2001) continua sua discussão apontando que as práticas tradicionais ao negligenciarem a leitura do “não dito”, que é justamente o que implica na construção do que é dito, levam os alunos a buscarem interpretações automáticas e irrefletidas, sem fazerem

⁴ Morais (2005) em sua dissertação de mestrado investigou as raízes das dificuldades de leitura dos alunos em aulas de Língua Portuguesa. A análise concentrou-se em uma turma de 6ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública, na zona oeste do Rio de Janeiro. Seu estudo foi de natureza quantitativa e qualitativa (Morais, 2005: 54).

predições. Isso é, sem acionar esquemas e associar percepções e conhecimentos prévios para inferir significados novos. Para que a leitura progrida em “pequenos blocos” (MARCUSCHI, apud Dell’Isola, 2001) é preciso que os professores dêem espaço para a geração de inferências⁵.

Outro problema nas rotinas de sala de aula no ensino de LM parece ser a utilização dos textos⁶ escolhidos para leitura como meros pretextos (Freire, 2005⁷). Faz-se uma leitura mecânica do texto e em seguida trabalham-se aspectos gramaticais desse material, sem fazer ao menos uma reflexão a respeito das motivações e razões das leituras realizadas pelos alunos. Quando há intenção de se discutir o texto, os professores partem para a vã busca das “intenções do autor” ou das “idéias principais”; pois os textos construídos pelos alunos raramente correspondem ao texto produzido pelo autor (Coracini, 1995).

Em resumo, o contexto do ensino de leitura em LM, no Ensino Fundamental e Médio, apresenta um quadro com alunos desestimulados, que não gostam de ler, e professores que insistem em perpetuar abordagens tradicionais de leitura em sala de aula, reproduzindo deficiências ao invés de transformá-las.

3) Leitura: processos sociocognitivos

Na primeira parte de nosso projeto (Ramos, 2005) nos baseamos em Turner (1996), segundo o qual, uma das mais importantes capacidades da mente humana é a de projetar histórias ou informações sucessivamente. Para ele, o nosso pensamento é eminentemente literário, possuímos uma imaginação narrativa. Na mente literária, cada informação ou história é entendida em termos de outra. O autor ainda explica que estamos, a todo o momento, projetando um conhecimento prévio em uma nova informação, fato ou história a fim de construir o sentido destes.

⁵ Entendemos o conceito de inferência como Hayakawa (1963: 32, apud Dell’Isola, 2001). Isto é, asserções a respeito de algum assunto não conhecido diretamente, com base no que é textualmente observado. O texto, no arcabouço sociocognitivo, seria a pista contextual que possibilitaria a geração de inferências e dispararia as projecções metafóricas.

⁶ De acordo com Kleiman (2004) os textos são produtos de uma intencionalidade. Oraís ou escritos são produzidos por alguém com intenção de se chegar aos outros para informar, persuadir, influenciar. Eles não têm significação e nem função independentes do contexto em que se inserem. Seus significados emergem da interação entre autor, leitor, texto e contexto e são co-construídos segundo os objetivos e intenções do leitor.

⁷ Freire (2005) analisou qualitativamente o processo de leitura de uma turma de segundo ano de Ensino Médio em uma escola pública de Petrópolis, RJ. Dentre outras coisas, verificou o papel dos mapas conceituais no processo de leitura ao intervir por meio de mapas conceituais, na forma de uma pesquisa-ação. Um dos resultados que mais chamou atenção na fase pré-intervenção foi o índice de cópia nos exercícios de leitura. Ler parece ser copiar a fala do autor literalmente, ao invés de co-construir sentido.

Os nossos conhecimentos prévios sobre determinado assunto são as nossas experiências mais concretas. O armazenamento dessas informações estrutura o que Fauconnier (1994, apud Miranda, 1999: 91) chama de ESPAÇO MENTAL. Esses “modelos parciais ou locais de aspectos do conteúdo mental” (Fauconnier, 1994 apud Miranda, 1999: 91) são chamados por Turner (1996) de domínios conceptuais. Para Turner (1996), Lakoff e Johnson (2002), nosso pensamento é estruturado por ESQUEMAS-IMAGÉTICOS, MESCLAGEM e PROJEÇÕES METAFÓRICAS. Vejamos dois exemplos de como esses conceitos estão presentes em nosso corpus de tiras em quadrinhos⁸.

3.1) Esquema-imagético



Fig.1) O Menino Maluquinho

No enunciado do terceiro quadrinho da Fig.1, há projeção metafórica da noção de verticalidade (ESQUEMA-IMAGÉTICO VERTICALIDADE), de que PARA CIMA é BOM e PARA BAIXO é RUIM, na concepção de tamanho, volume. A partir dessa projeção metafórica do domínio-fonte (estruturado pelo esquema-imagético VERTICALIDADE), no domínio-alvo estruturado por nossas imagens e percepções relativas a tamanho, o que é grande passa a ser melhor do que é pequeno. Por fim, há projeção desse novo sentido ativado, referente a tamanho, no domínio-alvo que agrupa nossas experiências relativas a fama, status. Então, o ecologista que defende “bichos grandes” é superior aos outros. Ele tem mais força, poder, grandiosidade e alcance (altura) entre os demais.

⁸ A demonstração detalhada dos esquemas-imagéticos e mesclagens no corpus pode ser encontrada em Ramos (2005).

3.2) Mesclagem



Fig.2) O Menino Maluquinho

Na Fig.2, a expressão “a curiosidade matou um gato” é resultado da associação pelas similaridades da fonte com o alvo. O domínio-fonte agrupa concepções como: intruso, observador, desconfiado, traiçoeiro, travesso e ágil. Já o domínio-alvo, referente ao ser humano, é estruturado com concepções como: curioso, desconfiado, observador, pesquisador, desejoso e ansioso. A partir da projeção metafórica de partes em contrapartes entre os domínios conceptuais, emerge o espaço genérico. Esse é o terceiro espaço mental construído, com as concepções de ambos domínios, concebidas de maneira mais abstrata. O resultado dessas projeções é a construção mental da mescla “a curiosidade matou um gato”. Nesse quarto espaço mental (espaço mescla), houve a integração de fragmentos de informações e concepções de mundo. Nele ativou-se um novo sentido para a expressão metafórica “a curiosidade matou um gato”, que não teria significado, senão por via dessas projeções.

4) Porque Tiras em Quadrinhos no Ensino de Leitura em LM?

Entendemos que os processos sociocognitivos emergem de nossas relações com o meio, sendo fenômenos situados e não puramente mentais (Saliés, 2001). Assim sendo, um corpus foi compilado para o presente estudo que nos permitisse desvelar a ecologia do dia-a-dia da comunidade. Um corpus de tiras em quadrinhos nos pareceu apropriado já que tratam de temas atemporais e ao mesmo tempo instalados nas conversas dos grupos sociais. O gênero é

marcado pela crítica de costumes e reflexão sobre a condição humana, dentro de um estilo cômico e satírico. Além disso, os desenhos gráficos dos balões podem ser associados a sentimentos humanos de fúria, medo, ódio, alegria e surpresa.

Assim sendo, Ramos (2005) construiu um corpus de tirinhas com 7.000 palavras e levantou esquemas-imagéticos e as mesclas. A análise revelou que as tiras em quadrinhos são um gênero textual rico em processos de mesclagem, sobreposição de esquemas-imagéticos e projeções metafóricas. Como tal, oferecem a possibilidade de se trabalhar inferências, predições e projeções metafóricas. Essa característica do gênero deve-se, por exemplo, ao humor que emerge nas sobreposições de esquemas-imagéticos ou nas associações por similaridades (mesclagens) inusitadas e surpreendentes, como vimos na Fig.1 e 2. Outro fator, que favorece esse tipo de trabalho, está correlacionado à forma das tirinhas. As informações oferecidas paulatinamente, quadrinho a quadrinho, se constituem em excelentes pistas contextuais.

Além disso, Ramos (2005) aponta que na maioria das vezes as disjunções comunicativas, nas tiras em quadrinhos, surgem de escolhas lingüísticas extremamente periféricas aos processos de categorização mais correntes pelas personagens. Os “erros” cômicos das personagens abrem terreno para discussões acerca das possíveis interpretações, que não venham a extrapolar os sentidos possíveis do texto. Ou seja, caso o aluno não consiga realizar projeções metafóricas e associações por similaridades, dificilmente se engajará no processo de categorização e compreensão do texto.

Para exemplificar nosso raciocínio, tomemos a Fig.3. Nela, o amigo do Menino Maluquinho não soube categorizar devidamente a palavra “irmão”. Houve uma disjunção comunicativa que cria humor na “tirinha”. A personagem não processou a metáfora “meus seguidores são meus irmãos”, mesclando as concepções do domínio-fonte “família” com o domínio-alvo “grupo religioso”, ativando um novo sentido para a palavra “irmão”.



Fig.3) O Menino Maluquinho

Para Turner (1996), sempre que categorizamos estamos mesclando a informação nova com alguma categoria pré-estabelecida. Quando percebemos algo que concebemos como parte de um grande todo, estamos mesclando nossa experiência perceptual com a lembrança e o conhecimento prévio daquele todo (Turner, 1996).

Além da linguagem verbal, existe nas “tirinhas” a linguagem não verbal que também estimula a leitura do não dito. Em (3), os esquemas-imagéticos presentes, como por exemplo, VERTICALIDADE, TRAJETÓRIA E RECIPIENTE, parecem-nos apropriados para atividades que trabalhem, a partir da natureza seqüencial dos quadros, a capacidade de previsão, avaliação, explicação e planejamento dos alunos. Esse tipo de exercício de imaginação poderia ser praticado, por exemplo, com a tira em quadrinho da Fig.4.



Fig.4) Turma da Mônica

De acordo com Turner (1996), reconhecemos eventos e histórias do cotidiano porque projetamos esquemas imagéticos. Para que o aluno encontre o humor da “tirinha” (Fig.4), ele precisa mesclar o esquema-imagético TRAJETÓRIA presente no caminho percorrido pela água da chuva, com o do caminho percorrido pela água que o anjo usou para molhar sua planta no céu. Se o fizer⁹, o aluno poderá inferir que existe um movimento realizado pela água de regar plantas no céu, ao longo de um caminho, e que o final dessa trajetória é a terra.

Portanto, o contexto das tiras em quadrinhos parece favorável ao desenvolvimento de atividades de leitura que estimulem a realização, por parte dos alunos, de processos sociocognitivos. Eles são levados a projetar partes em contra-partes e a formar mesclas. Com base nesse conhecimento, elaboramos uma série de práticas pedagógicas que oportunizassem o engajamento dos aprendizes nesses processos. A seguir, apresentamos um exemplo das

⁹ Entende-se por esquema-imagético TRAJETÓRIA o movimento ao longo de um caminho (TURNER, 1996).

práticas¹⁰ elaboradas visando colaborar para a transformação do quadro de dificuldades anteriormente delineado na área de ensino de leitura em LM.

5) Práticas Pedagógicas

Com base nos resultados da primeira fase do projeto (Ramos, 2005) e na revisão de literatura em leitura, as práticas pedagógicas seguem a seguinte ordem de produção e estruturação do conhecimento:

- 1- Desenvolvimento de atividades de pré-leitura;
 - a. ativar o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto. Documentários, filmes, discussões e a interação de várias semioses trabalham a capacidade de predizer/ desenvolver o tema da tirinha a ser lida;
 - b. dinamizar a construção dos domínios conceituais que serão ativados e as pontes entre eles;
 - c. ativar a capacidade de inferenciação do aluno a partir de pistas lingüísticas salientadas no texto.
- 2- Reconhecimento da importância da leitura individual e silenciosa;
- 3- Desenvolvimento de atividades de pós-leitura;
 - a. incentivar a projeção e associação entre as dinâmicas da pré-leitura e as dinâmicas da pós-leitura;
 - b. verificar se os alunos realizaram as projeções metafóricas entre os domínios fonte e alvo;
 - c. propiciar interação entre os alunos, visando a co-construção de sentido;
 - d. estimular individualmente o aluno a projetar o domínio da própria vida, ancorado no seu dia-a-dia, no domínio alvo;
 - e. explorar individualmente as concepções do domínio fonte;
 - f. verificar se as projeções entre os domínios fonte e alvo aconteceram individualmente;
 - g. incentivar um posicionamento crítico do aluno, visando sua autoprojeção na história da tirinha e na própria sociedade, como sujeito do discurso.

¹⁰ Vinte e cinco práticas pedagógicas foram elaboradas e constam nos arquivos do projeto. Interessados podem obtê-las com a autora: apramos@imagelink.com.br

5.1) Exemplo de Prática Pedagógica

A prática pedagógica elaborada a partir da Fig. 5, tem como público-alvo turmas de quinta série do Ensino Fundamental. Seu objetivo é capacitar os alunos a correlacionar a expressão metafórica “cada macaco no seu galho” com a idéia de pessoas que não gostam de pertencer a um grupo chefiado por alguém e preferam ser independentes.



Fig. 5) O Menino Maluquinho

Pré-leitura

1. Explorar o conhecimento dos alunos sobre a organização social dos seres humanos e a dos macacos, ressaltando semelhanças e diferenças entre esses domínios conceituais por meio de atividades que envolvam pesquisa, elaboração de cartazes, uso de figuras ilustrativas e desenhos.
2. Assistir o filme “Os Gorilas da Montanha”, do National Geographic Vídeo, que apresenta uma pesquisa de campo feita por Christine Z. Wiser e David Saxan sobre a vida dos orangotangos e dos gorilas. O filme em forma de documentário, explica as diferenças entre a organização social das espécies humana e dos macacos, além de especificar ambas detalhadamente. O filme foi produzido por Christine Z. Wiser e David Saxan (não consta referência ao ano de produção do filme) e a direção é de Robert M. Young, Robert M. Campbell e Christine Z. Wiser.
3. Debater a organização social do ser humano e a organização dos macacos em grupo (apresentada no filme), ressaltando aspectos como: a vida dos macacos em família, presença de um chefe, pais como chefe.
4. Dividir a turma em dois grupos que argumentem um a favor da necessidade de todo grupo humano ter um chefe e outro contra, e anotar no quadro as argumentações.
5. Completar a tira em quadrinho.

6.



Fig.6) O Menino Maluquinho

Leitura

7. Fazer leitura completa da tira em quadrinho individualmente e em silêncio:



Fig.7) O Menino Maluquinho

Localização de Respostas no Texto (scanning)

8. Responder individualmente:

- Quem é o chefe dos meninos da tira em quadrinho?
- Todo o grupo humano precisa de quê? Por quê?
- Qual é a característica que a raça humana herdou dos “grandes macacos”?
- O que o personagem Junim acha sobre todo grupo humano precisar de um chefe?

Pós-leitura

9. Discutir e responder em grupos:
 - a. Que personagem representa a parte da turma que argumentou **a favor** de todo grupo humano precisar de um chefe?
 - b. Que personagem representa a parte da turma que argumentou **contra**?
 - c. Sugerir/escrever outras expressões que projetem a metáfora “cada macaco no seu galho”.
10. Exercício individual:
 - a. Dê exemplos de quando obedecemos a alguém e quando somos independentes uns dos outros.
 - b. Dê exemplos de quando os macacos precisam do líder.
 - c. Dê exemplos de quando os macacos não precisam do líder.
 - d. Explique o que o personagem quis dizer na tira em quadrinho com “cada macaco no seu galho”.
 - e. O que você diria ao Menino Maluquinho se ele quisesse ser o seu líder?

6) Conclusão

A exemplo das tiras em quadrinhos, os textos do mundo em geral são ricos em processos de mesclagem, sobreposição de esquemas-imagéticos e projeções metafóricas menos convencionais e mais perceptíveis. No caso das tirinhas em específico, há metáforas cotidianas mais ocultas. Ao mesmo tempo, são textos curtos, divertidos, que motivam os aprendizes e geram afetividade no espaço de ensino-aprendizagem. Desta forma, o gênero parece se constituir em uma oportunidade de aprendizagem promissora para o desenvolvimento de autonomia nesses processos. Acreditamos que se a sala de aula de leitura em LM for estruturada como uma projeção da construção de sentido no mundo, ela poderá plantar a semente da transformação.

Um passo nesse sentido seria o entendimento de que o texto permite várias categorizações (Morais, 2005), uma mais prototípica e outras que orbitam em torno do núcleo, mas todas igualmente possíveis. Isso implica dizer que leituras que não sejam a do professor ou a do livro didático necessariamente precisam adentrar o espaço de discussão, a partir da participação do aluno, da contribuição dos conhecimentos socioculturais que o levaram a

elaborar uma ou outra compreensão. Ou seja, como apontaram Freire (2005) e Morais (2005), conhecer as práticas de linguagem da comunidade de discurso do aluno muito contribuiria para nosso entendimento sobre as motivações e razões das leituras que eles realizam, assim como enriqueceria práticas de sala de aula voltadas para o letramento e por consequência, o desenvolvimento do aluno como cidadão capaz de pensar o mundo a sua volta, interagindo com os múltiplos textos que o rodeiam.

7) Referências Bibliográficas

- CARMAGNANI, A. M. G. “Por uma abordagem alternativa para o ensino de leitura: a utilização do jornal na sala de aula”. In: CORACINI, M J. R. F. (Org.). *O Jogo discursivo na Aula de Leitura*. 1. ed. Campinas: Pontes, 1995, v. 1, p. 123-132.
- CHIAVEGATTO, V.C. Pistas e Travessias II. In: _____. *Gramática: uma perspectiva sociocognitiva*. Rio de Janeiro: ed uerj, 2002.
- CORACINI, M. J. R. F. “Pergunta-Resposta na aula de leitura”. In: CORACINI, Maria José. (Org.). *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura (Língua Materna e Língua Estrangeira)*. São Paulo: Pontes, 1995, v. 1 , p. 75-84.
- _____. “Diversidade e semelhanças em aulas de leitura”. In: CORACINI, M.J.R.F.. (Org.). *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura (Língua Materna e Língua Estrangeira)*. 1. ed. Campinas: Pontes, 1995, v.1, p. 51-66.
- _____. “Leitura: decodificação, processo discursivo?” In: CORACINI, M J. R. F. (Org.). *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura (Língua Materna e Língua Estrangeira)*. 1. ed. Campinas: Pontes, 1995, v.1, p. 13-20.
- _____. “A banalização dos conceitos no discurso da sala de aula”. In: CORACINI, M J. R. F. (Org.). *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura (Língua Materna e Língua Estrangeira)*. 1. ed. Campinas: Pontes, 1995, v.1, p. 35-50.
- FAUCONNIER, G. *Mental Spaces*. New York: Cambridge University Press, 1994.
- FAUCONNIER, G. *Mappings in Thought and Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- FREIRE, A.B.M.S. *Como se dá o Processo de Leitura de uma Turma de Ensino da Rede Pública? O que os Mapas Conceituais e os Resumos Retratam*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2005. Tese (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Letras, Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

- JOHNSON, M. *The Body in the Mind: the Bodily Basis of Meaning, Reason and Imagination*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- KLEIMAN, A. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. 10.ed., Campinas: Pontes, 2004.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Mercado das Letras; Educ, São Paulo, 2002.
- MIRANDA, N.S. “Domínios conceptuais e projeções entre domínios: uma introdução ao Modelo dos Espaços Mentais”. In: *Veredas: revista de estudos lingüísticos*, v. 3, n. 1, p. 81-95. Juiz de Fora: Ed. UfJF, 1999.
- MORAIS, M.B.E. *Reflexões sobre o Processo de Leitura de uma Turma de 6ª série do Ensino Fundamental: Uma Abordagem Ecológica*. Rio de Janeiro: UERJ, 2005. Tese (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Letras, Faculdade de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- PCNs; *Parâmetros Curriculares Nacionais*, Brasília, DF, 1998.
- PINTO, Ziraldo Alves. A casa do Menino Maluquinho. [online] Disponível na Internet via [WWW.URL: www.ziraldo.com/home.htm](http://www.ziraldo.com/home.htm). Arquivo capturado em 25 de março de 2004.
- RAMOS, A.P.M. “Esquemas-imagéticos e o Processo de Mesclagem no Gênero “Tirinhas”: Implicações e Aplicações Pedagógicas para o Processo de Leitura em Língua Materna”. In: SALIÉS, T. M. G.; SHEPHERD, T. M. G. (Org.). *Linguagem: Teoria, Análise e Aplicações*. Rio de Janeiro: Publit Soluções Editoriais, p. 157 – 176 # 8599637010, 2005.
- SALIÉS, T.M.G. Esquemas-imagéticos: Contrastando o Português e o Inglês. 2001. VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. Universidade Federal de Belo Horizonte.
- SALOMÃO, M. “Gramática e interação: o enquadre programático da hipótese sócio-cognitiva sobre a linguagem”. In: *Veredas: revista de estudos lingüísticos*, v.1, p. 9-21. Juiz de Fora: Ed. Ufjf, 1997.
- SOUZA, Maurício de. Quadrinhos. [online] Disponível na Internet via [WWW.URL: http://www.monica.com.br](http://www.monica.com.br). Arquivo capturado em 23 de março de 2004.
- TURNER, M. *The Literary Mind: The Origins of Thought and Language*. Oxford: Oxford University Press, 1996.