

## O gênero tirinhas no livro “Português Linguagens 3” e o trabalho com a leitura\*

*The comic strip genre in the book “Português Linguagens 3” and the work with reading*

Tarcilane Fernandes da SILVA (UFSCar)  
*tarcilanefernandes@gmail.com*

\*Esta pesquisa recebe o financiamento da CAPES.

SILVA, Tarcilane Fernandes da. O gênero tirinhas no livro “Português Linguagens 3” e o trabalho com a leitura. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, p. 159-181, jan./abr. 2018.

**Resumo:** O gênero tirinhas, como um texto que se constrói eminentemente por meio de imagens, comporta lugares vazios que devem ser preenchidos pelo leitor por meio de conexões, inferências, ativação de conhecimentos prévios e de mundo. Embasados nisso, propomos essa investigação que tem como *corpora* de análise os livros didáticos “Português Linguagens 3”, de Cereja e Magalhães (1990, 1994, 2013). Nosso objetivo é analisar se estes manuais, por meio de suas atividades, têm levado o aluno a desenvolver e a enriquecer suas habilidades de leitura. Como resultados, pudemos perceber que apesar da recorrente presença desse gênero nos manuais, não houve um trabalho de aprimoramento das habilidades de leitura do aluno, as tiras apenas exemplificavam conteúdos gramaticais. Nos poucos casos em que se propuseram atividades interpretativas, limitaram-se a um único aspecto desse texto: o verbal, deixando-se de lado um elemento primordial na constituição desse gênero, o imagético.

**Palavras-Chave:** Leitura. Tirinhas. Livros Didáticos de Português.

**Abstract:** The genre tirinhas, as a text that is constructed eminently through images, contains empty places that must be filled by the reader through connections, inferences, activation of previous knowledge and world. Based on this, we propose this research which has as corpus of analysis the textbook “Portuguese Linguagens 3”, by Cereja and Magalhães (1990, 1994, 2013). Our goal is to analyze whether this manual, through its activities, has led the student to develop and enrich their reading skills. In order to establish a comparative analysis, in a temporal survey of this approach, we investigated 3 editions, analyzing in all 4 strips distributed throughout the editions of 1990, 1994 and 2013. As results, we could perceive that despite the recurrent presence of this genre in the manuals, there was no improvement work on the student’s reading skills, the strips only exemplified grammatical contents. In the few cases in which interpretive activities were proposed, it was confined to a single aspect of this text: the verbal, leaving aside a primordial element in the constitution of this genre, the imagery.

**Keywords:** Reading. Tirinhas. Didactic Books of Portuguese.

## Introdução

Espera-se que, ao término do Ensino Médio, no âmbito da leitura, o aluno seja capaz de confrontar opiniões e pontos de vista sobre diferentes textos e manifestações da linguagem verbal e não verbal, estabelecendo inferências, julgamentos, avaliações, contextualizações, comparações e generalizações acerca do que leu.

Nesse contexto, o livro didático de português emerge como um material de apoio que, por meio de seus textos e proposições de atividades, corroboram com o trabalho do professor no desenvolvimento das habilidades requeridas para o aluno nesta etapa de seus estudos.

Sabemos que é uma das funções da escola a formação de um leitor competente, capaz de atuar ativamente no meio social em que vive e posicionar-se criticamente acerca dos textos e fatos que o rodeiam, sendo, pois, importante que da educação básica saiam bons leitores. Vale ressaltar que:

Ler bem ou ser um leitor competente não é apenas compreender o que está dito, mas compreender também o não dito, as entrelinhas, o implícito do texto. Leitor competente e leitor crítico é aquele que, diante de qualquer texto, verbal e não verbal, coloca-se numa postura ativa, de análise, de resposta ao texto lido. Ele não só analisa o texto, mas também os demais elementos da situação de produção: quem fala, para quem fala, em qual contexto e momento histórico, em que meio ou esfera comunicativa foi produzido (DUTRA; PINTO, 2014, s/p).

Nesse contexto, as histórias em quadrinhos, bem como as tirinhas, subtipo de HQs mais recorrente no livro didático de português, assumem relativa importância uma vez que une linguagem verbal e

não verbal na narração de histórias em que textos, imagens, vinhetas, balões, figuras cinéticas etc., coconstroem os sentidos, levando o aluno a ler o explícito e o implícito, ativando suas habilidades de inferências e seus conhecimentos culturais de mundo.

Apesar de não ter sido concebida propriamente para o trabalho pedagógico, as HQs foram pouco a pouco adentrando o espaço da sala de aula, compondo, juntamente com outros gêneros, os textos que embasam o ensino de língua portuguesa.

Até o final dos anos de 1960, a escola brasileira ainda sugeria a literatura como padrão linguístico a ser seguido, os livros didáticos produzidos nessa época conservavam apenas textos ou fragmentos de textos da literatura para o ensino de leitura e de escrita. Foi somente por volta do ano de 1970 que, após os avanços das teorias linguísticas, o ensino de língua portuguesa no Brasil começou a se modificar, passou-se a utilizar os mais diversos tipos de leitura em sala de aula, com isso, os textos circulantes na esfera social como as tirinhas, as charges, as campanhas publicitárias, propagandas, anúncios, dentre outros, começaram a subsidiar o ensino.

Vimos chegar aos bancos escolares textos até então impensados para a escola. Com isso, a leitura passa a ser abordada em sala de aula como “prática discursiva e languageira que envolve a subjetivação de um texto” (PASTORELLO, 2015, p. 30). O aluno passou a ser desafiado a dialogar com o que ler, a leitura passou a ser resultado da interação autor-texto-leitor.

A partir dessa nova concepção, autor e leitor participam de um processo dialógico e se encontram no texto, *locus* da interação verbal. Passa a haver lugar para implícitos e para a produção de sentidos diversos, desde que estes não ultrapassem os limites linguísticos-discursivos delimitados. Nessa instância:

A leitura é uma atividade interativa altamente completa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (MENEGASSI, 2009, s/p.).

Atualmente, o professor de português tem o desafio de, no trabalho com a leitura em sala de aula, levar o aluno a desenvolver essa postura ativa diante do texto, em um constante diálogo com o autor. No cenário de formação desse novo tipo de leitor, as tirinhas assumem grande importância

por se constituir um texto que junta palavra e imagem, constituindo-se de características eminentemente elípticas, o que convida o aluno a pensar, a racionar e a inferir acerca do dito e do não dito.

### **HQs: Surgimento e Expansão**

Muitos autores como Vergueiro (2016), por exemplo, acreditam que a origem das histórias em quadrinhos remonte à pré-história, quando nossos ancestrais gravavam imagens nas pedras das cavernas onde moravam para retratar seu dia a dia e suas descobertas. Também são considerados precursores da quadrinização os hieróglifos feitos pelos egípcios que, numa mistura de letras e desenhos, retratavam a vida dos faraós e seus desejos para a vida futura. Em todos esses fatos tidos como vestígios da quadrinização temos um denominador comum: “a história contada por meio de uma sucessão de imagens” (ANSELMO, 1975, p. 40).

Apesar de serem caracterizadas e identificadas com esses fatos históricos, as HQs tais quais conhecemos hoje deram seus primeiros passos na Europa, no século XIX, por meio de dois importantes autores da época, Topffer e Busch, que criaram histórias em imagens, sem legendas para ilustrar textos. Esse novo “estilo” na apresentação de histórias também influenciaram Hearst e Dirks, autores que difundiram a quadrinização nos Estados Unidos, tido por muitos como pátria dos quadrinhos em virtude do vertiginoso desenvolvimento que esse gênero alcançou nesse país (ANSELMO, 1975).

As HQs têm como tema fundamental o humor, surgiram com o objetivo de explorar cenas da vida cotidiana com comicidade. Exatamente por essa característica, esse gênero se popularizou em todas as classes sociais, o que facilitou sua difusão pelo mundo, feita sobretudo por meio do jornal impresso.

Após esse apogeu inicial, as HQs se expandiram e ganharam importância e notoriedade, passando a circular não só em jornais, mas também em publicações dedicadas exclusivamente a esse gênero, como é o caso dos gibis. No Brasil elas chegaram em 1905 com a revista “O Tico-Tico”. Essa publicação já fazia sucesso na Europa, motivo que levou a editora “O Malho” a difundi-la em território brasileiro visando conquistar sobretudo o público infantil.

Essas edições eram meras traduções das versões originais, não havia nelas uma filtragem ou adequação,

Decalcadas por artistas nacionais e transportadas para o público brasileiro sem qualquer alteração no seu enredo. Os desenhistas brasileiros, sem preocupar-se muito com qualidade dos desenhos, simplesmente copiavam os quadrinhos, chegando mesmo a eliminar alguns deles por conta própria (LACHTERMACHER; MIGUEL, 1985, p. 44-45).

Podemos, pois, dizer que o início da quadrinização no Brasil não foi dos mais gloriosos ou criativos, ficando este tipo de literatura sob a égide estrangeira, que dominava o cenário mundial. Foi somente na década de 1940 que apareceram as primeiras revistas de HQs com textos e desenhos nacionais, mas ainda tínhamos claramente nesses exemplares a forte influência estrangeira, em especial, a americana. Essas influências iam desde o nome dos personagens, ao próprio roteiro das histórias que, na maioria das vezes, retratavam rotinas e hábitos bem distantes dos nossos. Um exemplo elucidativo disso é o personagem Dick Peter, um detetive criado por Jerônimo Monteiro que tinha nitidamente inspiração americana (LACHTERMACHER; MIGUEL, 1985).

Finalmente surge em 1960 no campo dos quadrinhos um personagem genuinamente nacional, “O Pererê”, criado por Ziraldo, cuja fonte central é o Saci, figura lendária do folclore brasileiro. Por meio de seu personagem, “Ziraldo retrata nossos costumes através de suas propostas temáticas, do enredo e da ambientação de suas histórias” (LACHTERMACHER; MIGUEL, 1985, p. 47). Este surgimento marca a legitimação das HQs em território nacional, abrindo espaço para a criação de outros personagens que fariam essa representatividade. Essas publicações representavam o Brasil em sua cultura e seus costumes, porém, tiveram de enfrentar adversidades políticas, econômicas e sociais para se firmar enquanto produção artístico-cultural no país.

### **A Didatização das HQs no Ensino Brasileiro**

O despertar para a utilização dos quadrinhos como ferramenta educativa se deu inicialmente na Europa, na década de 1970, sendo posteriormente ampliado para outros países do mundo. No entanto, essa inclusão ainda se dava de forma bem tímida, de modo que a presença efetiva das HQs no ensino só se deu bem mais tarde.

Inicialmente esse gênero era utilizado apenas para ilustrar alguns aspectos específicos das matérias escolares, aparecendo nos livros didáticos de forma restrita, como um suporte ou apoio a outros gêneros.

Com o tempo, constatando os resultados positivos alcançados no ensino por meio da utilização desses textos, muitos autores, atendendo em muitos casos à solicitação das editoras, começaram a incluir de maneira recorrente esse gênero em seus manuais.

Passou-se a perceber que as histórias em quadrinhos não tinham apenas a função de tornar as aulas mais agradáveis, elas também transmitiam conteúdos importantes, abordavam uma grande diversidade temática e possuíam um caráter globalizador, o que permitia seu uso de forma interdisciplinar.

Assim, as HQs chegaram aos bancos escolares, tendo atualmente presença recorrente nos livros didáticos de português. Esse gênero, desde que trabalhado em toda sua riqueza e profundidade, viabiliza um trabalho rico, oferecendo um amplo leque de abordagens que possibilitam ao aluno explorar a leitura por meio de um texto multisemiótico, inferindo e interpretando esse gênero em suas múltiplas linguagens.

### **Leitura e interpretação das HQs**

As histórias em quadrinhos são identificadas pelo grande público por sua ludicidade e acessibilidade de leitura. “Essa relativa facilidade pode ser confundida muitas vezes com baixa qualidade textual, levando à falsa premissa de que ‘ler quadrinhos é muito fácil’” (MENDONÇA, 2010, p. 218). Talvez seja embasada em premissas como essas que a escola ofereça, na maioria das vezes, um trabalho raso e superficial com as HQs. Essa postura é muitas vezes corroborada pelo livro didático que quase sempre destina a esses gêneros as seções menos importantes do manual, como “Divirta-se”, “Só para ler” ou “Texto suplementar” (MENDONÇA, 2010). Com isso, as HQs geralmente chegam ao aluno como a leitura recreativa de um gênero figurativo, que ele pode optar se lê ou não lê.

Ao contrário do que se supõe, muitas HQs demandam leituras sofisticadíssimas. Trata-se de um gênero rico, com muitos aspectos e potencialidades a serem explorados, exigindo um alto grau de conhecimento prévio por parte do leitor, além de demandar o uso de inferências diversas. Como um texto que se utiliza não só da linguagem verbal, mas também da não verbal, os quadrinhos exigem o tempo todo do aluno-leitor previsões acerca da sua linguagem icônica, como os desenhos, os ideogramas, as metáforas visuais, as cores, as figuras cinéticas, os balões, o tamanho e a disposição das letras, as expressões



faciais dos personagens, os símbolos, etc., isso ajuda a desenvolver no aprendiz habilidades como autonomia na leitura e raciocínio lógico.

Os textos do gênero histórias em quadrinhos recebem esse nome por organizarem-se em quadros/retângulos também conhecidos como vinhetas ou requadros, onde as cenas dispostas em sequência narram a história ou transmitem a mensagem pretendida. Quando há falas, estas são transcritas dentro de balões, estes possuem simbolismos que também integram a construção dos sentidos. Os balões são ligados por um prolongamento chamado rabicho e indicam que o personagem está falando em primeira pessoa. Como mais de um personagem pode falar ao mesmo tempo em uma vinheta, o balão tem também a função, de acordo com sua posição, de indicar a ordem das falas por meio da linearidade da leitura.

O continente de cada balão, ou seja, a linha que o delimita, também obedece às convenções e integra a linguagem característica das HQs. Os balões podem ser delimitados por linhas tracejadas, contínuas, em formato de nuvem, em ziguezague etc., elas servem para indicar ações como cochichos, falas, pensamentos, vozes emitidas por aparelhos eletrônicos, gritos, e assim por diante. Representando uma interseção entre imagem e palavra, transformando o gênero quadrinístico em um híbrido de imagem e texto inseparáveis,

o balão representa uma densa fonte de informações, que começam a ser transmitidas ao leitor antes mesmo que este leia o texto, ou seja, pela própria existência do balão e sua posição no quadrinho (VERGUEIRO, 2016, p. 56).

Dentro dos balões podem aparecer tanto a linguagem verbal como a não verbal, como exemplos de linguagem não verbal transcritas dentro dos balões citamos: o desenho da lâmpada acesa para denotar que o personagem teve uma ideia, caveiras para indicar morte ou algo perigoso, estrelas para denotar um tombo, cobras, lagartos e outros símbolos para indicar palavrões, e assim por diante.

Outro fator característico da linguagem das HQs é a utilização do discurso direto nas narrativas, em que os personagens dialogam entre si sem a interferência de um narrador. Nos casos em que a voz do narrador aparece, ela é colocada na parte superior da vinheta sob a forma de legenda, representando a voz onisciente do narrador que faz uma introdução ou dá alguma explicação necessária ao entendimento do leitor.

Como nessas narrativas a imagem é fixa, alguns recursos gráficos são usados para indicar ideia de movimento no decorrer da história, é o caso das figuras cinéticas que dão a ilusão de mobilidade e deslocamento, para isso, os desenhistas utilizam-se de linhas, pontos, curvas, retas, dentre outras. No bojo dos inúmeros recursos gráficos utilizados na quadrinização, temos também as metáforas visuais que possuem a finalidade de esboçar os sentimentos e as emoções dos personagens. As letras nas HQs também podem sofrer variações gráficas e denotar diferentes sentidos nas narrações, um exemplo disso são as transcrições usadas para representar o grito que, em geral, são mais valorizadas graficamente e se destacam das demais por serem maiúsculas e até mesmo negritadas.

Outro fator que deve ser observado numa leitura crítica de HQs é o pano de fundo ou o cenário da história, também conhecido como espaço geográfico. Neste espaço são dadas informações importantes que dão ao leitor uma dimensão do tempo (dia/noite) e espaço (lugar) da narrativa. Esses detalhes explicitam os elementos que compõem a cena, expõem o ambiente em que a história se passa (rural/urbano) e revelam a movimentação ao redor das personagens.

Merecem ainda serem consideradas na leitura de HQs as onomatopeias. Apesar de não se constituírem uma convenção simbólica específica dos quadrinhos, as onomatopeias são usadas de forma bastante recorrente nesse gênero, assumindo nele grande plasticidade e variedade.

Por se tratar de signos que imitam com letras do alfabeto determinados sons, as onomatopeias variam de país para país, no entanto, muitos autores optam por utilizar os sons onomatopaicos do inglês, língua-berço das HQs, assim, são comuns nas histórias quadrinizadas produzidas no Brasil sons como: *smack!*, para indicar beijo; *plic!*, para denotar pingos de chuva; *ring!*, para grafar o som feito pela campainha; *ZZZZZZZZ!*, para indicar o sono, e assim por diante. Não há regras, o uso dessas grafias depende exclusivamente da escolha e da criatividade de cada artista.

No bojo de todos esses aspectos gráfico-visuais que ajudam a construir os sentidos nas HQs, não podem ficar de fora as cores. A cor é classificada como um signo plástico e tem grande contribuição para o entendimento das cenas nos quadrinhos. Elas servem também para estabelecer uma identificação direta com os traços e o perfil de cada personagem, assim, sabemos que o incrível Hulk é verde, que o



homem-aranha é azul e vermelho, que o vestido da Magali da turma da Mônica é amarelo etc.

Devido à grande limitação de recursos e de matéria prima, as primeiras histórias em quadrinhos eram reproduzidas em preto e branco, porém, mesmo nesses casos, a cor compunha a linguagem desse gênero; recursos como borrões, tons mais acinzentados ou mais claros cumpriam muitas vezes o papel das funções cinéticas, para indicar, por exemplo, a ideia de movimento.

Considerando detalhes como esses é que enfatizamos que as HQs não são textos de leituras fáceis ou superficiais, tampouco cumprem no ensino a mera função de gênero destinado a atividades lúdicas. Ao contrário do que se supõe, as formas quadrinizadas possuem um vasto campo temático, podendo ser temporais, regionais, políticas, científicas, sociais, infantis, de terror, de humor, etc. Trata-se de um gênero complexo e rico, e, desde que bem explorado, pode contribuir para a formação de alunos/leitores com opinião, criatividade e senso crítico, isso porque nestes textos nada está dado, todo o dinamismo, o movimento e a localização da história deve ser inferida e deduzida pelo aluno a partir das pistas deixadas na materialidade textual. Na leitura de HQs é o aluno quem constrói os sentidos, que interpreta o humor, o sarcasmo e a quebra de expectativa contida na história.

## **Metodologia**

As histórias em quadrinhos, em especial as tirinhas, foco de nossa abordagem, compõem o rol dos textos que adentram a sala de aula por meio do livro didático de português para auxiliar professores e alunos no ensino e na aprendizagem de leitura e de escrita. Estes textos, desde que bem trabalhados, corroboram na formação do leitor competente, aquele capaz de “confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal e não verbal” (BRASIL, 2006, p. 21). No entanto, para que as tirinhas cumpram esse papel no ensino, é preciso que se faça uma abordagem adequada, levando o aluno a explorá-las em toda a sua potencialidade.

Uma das formas plausíveis que o professor possui para abordar esse gênero em sala de aula, levando o aluno a extrair dele conhecimentos, é por meio da proposição de atividades que possibilite ao discente mergulhar no universo composicional e estrutural desses textos, lendo o dito e antevendo o não dito.

A fim de investigar como é o trabalho com a leitura em sala de aula a partir das tirinhas, vamos analisar as atividades interpretativas acerca desse gênero propostas pelo livro didático de português “Português Linguagens 3”, de William Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Escolhemos os manuais destinados ao 3º ano do Ensino Médio por se tratar da última série da Educação Básica, etapa do ensino em que o aluno precisa aprimorar e complexificar suas habilidades de leitura para atuar socialmente e inserir-se no mercado de trabalho ou ainda dar continuidade aos estudos em nível superior.

A escolha pela coleção “Português Linguagens 3” se deveu à sua ampla utilização em sala de aula para o ensino de língua portuguesa, ocupando o primeiro lugar na lista dos livros didáticos mais distribuídos nas escolas no ano de 2017, de acordo com dados do PNLD<sup>1</sup>.

Por meio da análise da coleção supracitada, objetivamos responder à indagação: As atividades interpretativas acerca do gênero “tirinhas”, apresentadas pelo livro didático “Português Linguagens 3”, têm levado o aluno do 3º ano do Ensino Médio a desenvolver e a enriquecer suas habilidades de leitura?

Conforme enfatizamos, o uso do gênero tirinhas no ensino é um fenômeno recente, historicamente falando. Esse texto foi aos poucos adentrando a sala de aula e, de forma gradual, foi sendo inserido no livro a fim de corroborar com a aprendizagem.

Pensando nessa progressão histórica das tirinhas como ferramenta pedagógica, propomos uma análise da coleção “Português Linguagens 3” sob um viés temporal, contemplando em nossas reflexões a primeira e segunda edição deste manual, publicadas em 1990 e 1994 respectivamente, e a nona edição, versão mais recente desse livro, publicada no ano de 2013. Assim, teremos informações acerca da abordagem que tem sido feita do gênero tirinhas e descobriremos se essa abordagem tem sido adequada para a formação e aperfeiçoamento das habilidades de leitura de alunos do último ano do Ensino Médio.

Em virtude do espaço delimitado para o desenvolvimento desta análise, optamos por reduzir a apenas quatro o número de textos analisados, com isso poderemos desenvolver e fundamentar melhor nossas reflexões, estabelecendo um elo entre as constatações feitas por meio das análises e o posicionamento dos autores e pesquisadores acerca desta temática. As tirinhas estão assim distribuídas ao longo do *corpus* analisado: uma tira extraída da primeira edição, uma da segunda, e duas tiras da nona edição.

<sup>1</sup> Disponível em: <http://www.fnde.gov.br>. Acesso em 30 ago. 2017.

Acreditamos que, por meio dessa análise, será possível antever a abordagem que esse manual faz acerca desse gênero, levando-nos a antever o trabalho com a leitura proposto ao aluno concludente da Educação Básica.

Por se tratar de uma investigação que analisará esse gênero a partir de um viés temporal, caracterizamos nossa pesquisa como histórica e documental, haja vista ser constituída pelos corpora livros. Tal caracterização fundamenta-se no pensamento de Lüdke e André que asseveram serem documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação” numa pesquisa (PHILIPS, 1974 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Nesse contexto, os manuais didáticos foram investigados como um documento que aponta detalhes acerca das concepções de aprendizagem e de ensino de determinada época, explicitando as diretrizes educacionais vigentes, o modo de ver e tratar o aluno, e as estratégias de ensino utilizadas em sala de aula.

## Análises

Conforme enfatizamos, o primeiro livro tomado para análise da coleção “Português Linguagens 3” é também a primeira publicação da série, lançada no ano de 1990 pela editora Atual. A tirinha analisada encontra-se na página 155 do manual, trata-se de um texto de Dik Browne, conforme podemos verificar na imagem abaixo:

Fig. 1 – Tira de Dik Browne, extraída do livro “Português Linguagens 3”



Fonte: Cereja e Magalhães (1990, p. 155).

O texto é acompanhado das questões interpretativas a seguir:

2) O humor da tirinha abaixo gira em torno de um enunciado ambíguo (isto é, que pode ter mais de uma interpretação):

- a) Como Eddie Sortudo esperava que Hagar interpretasse sua pergunta?
- b) Como Hagar de fato interpretou a pergunta de seu amigo?
- c) O que torna a pergunta ambígua na forma em que se apresenta?

Conforme se pode observar, todas as questões propostas giram em torno da ambiguidade presente na tirinha, centradas exclusivamente no texto verbal; outros aspectos inerentes à parte imagética do texto são deixados de lado.

As imagens mostradas tanto no primeiro quanto no segundo quadrinho estão congeladas por meio do enquadramento da imagem, com isso, cada vinheta emite o desenrolar da história, recuperada por meio da capacidade decodificadora cognitiva, perceptiva e visual do leitor. É observando esse encapsulamento imagético que o leitor poderá inferir os acontecimentos intermediários a cada cena, recuperando o sentido ou a mensagem transmitida por ela.

O primeiro quadrinho frisa a movimentação de Hagar oferecendo o goulache<sup>2</sup> a Eddie, tal movimentação é percebida pelos braços estendidos de Hagar, e pela posição da fumaça que sai do prato em sentido contrário ao movimento. As imagens contidas no requadro aparecem no exato limite da percepção visual do leitor. De acordo com Eisner:

O limite da visão periférica do olho humano está intimamente relacionado ao quadrinho usado pelo artista para capturar ou 'congelar' um segmento daquilo que é, na realidade, um fluxo ininterrupto da ação. A representação dos elementos dentro do quadrinho, a disposição das imagens dentro deles e a sua relação e associação com as outras imagens da sequência são a 'gramática' básica a partir da qual se constrói a narrativa (EISNER, 2010, p. 39).

O segundo quadrinho configura a sucessão temporal do acontecimento anterior, mostra um curto transcorrer de tempo entre o momento em que Eddie pede algo para dor de estômago e que Hagar lhe oferece o prato preparado por Helga. Assim, a mudança de posição das personagens, que agora aparecem de frente para o leitor, ajudam no entendimento de que o foco agora é outro, a atenção deve se voltar para a reação de Eddie ao experimentar o goulache.

<sup>2</sup> “Prato típico húngaro que consiste em ensopado de carne e verduras temperado com páprica”. In: CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens**. São Paulo: Atual, 1990. (p. 155).

São elementos que evidenciam que Eddie experimentou o goulache: a colher próxima à boca da personagem, e o pingo que escorre em direção ao prato. Claramente o quadrinho tem como foco mostrar a reação de Eddie ao comer o ensopado, na imagem o autor deixa explícito, por meio da expressão facial de Eddie, seu descontentamento com o sabor da comida. A partir desse congelamento da cena, é possível ao leitor inferir a sequência restante dos acontecimentos, essa percepção é corroborada pela postura de Hagar que observa o episódio com os dedos entrecruzados, à espera da reação de Eddie.

Todos esses detalhes definem os sentidos da tirinha e a mensagem que ela pretende transmitir. Observações como essas ajudam na construção de uma atividade que vai além da mensagem verbal da tira, dando ao aluno a oportunidade de refletir sobre diferentes aspectos presentes no universo quadrinístico, o que o levaria a estabelecer uma leitura não só do texto escrito, mas das imagens e diferentes semioses presentes nesse gênero. Infelizmente, nenhum desses elementos ou aspectos foram contemplados nas atividades propostas pelos autores.

No segundo livro analisado, a segunda edição da coleção, lançada no ano de 1994, encontramos na página 188 a seguinte tirinha da personagem Mafalda, do autor Quino:

Fig. 2 – Tira de Quino, extraída do livro “Português Linguagens 3”.



Fonte: Cereja e Magalhães (1994, p. 188).

No livro o texto não está acompanhado de nenhuma atividade de análise, reflexão ou interpretação, ele cumpre no manual o simples papel de apresentar um exemplo de aplicabilidade gramatical, numa abordagem cuja temática é o conceito e a utilização das conjunções adversativas.

Chama a atenção nessa tira o recurso utilizado pelo autor para prender a atenção do leitor e estabelecer a relação entre o espaço e o fato narrado. O primeiro requadro é ambientado no banheiro da casa



de Mafalda. O foco é dado ao papel higiênico que está desenrolado, ocupando todos os cômodos da casa.

Os quadros seguintes, a fim de retratar essa sequência espacial, perpassam vários ambientes, mostrando que o papel foi estendido ao longo dos cômodos, numa sucessão de espaços que constituem o todo integrado da cena descrita. A segmentação percebida entre as vinhetas é apenas aparente, uma vez que as imagens estão interligadas. Para conseguir esse efeito, o autor vai criando a sensação de continuidade entre um quadrinho e outro, que se interliga por meio do papel higiênico que vai se estendendo em cada requadro. Assim, leva-se o leitor à percepção de que as diferentes vinhetas estão retratando a extensão de uma mesma cena.

De acordo com Eisner, na criação dos textos quadrinizados o artista tem o desafio de “prender a atenção do leitor e ditar a sequência que ele seguirá na narrativa” (2010, p. 40). Diferente do filme, por exemplo, em que o espectador não tem como ver a cena seguinte a menos que o autor o permita, nos quadrinhos, bem como nas tirinhas, os requadros contendo o desenrolar da narrativa são apresentados ao leitor todos de uma vez, não há como evitar que o leitor avance ao último quadrinho antes da leitura do primeiro, assim, estratégias como as utilizadas na tira de Quino cumprem esse papel de conter a visão do leitor, levando-o a deter sua atenção a todos os quadros, ainda que eles não apresentem texto verbal, apenas imagens.

Também chama a atenção o fato de as vinhetas que sucedem a primeira terem um formato diferenciado, de conotações mais estreitas. Por meio desse recurso, o autor conseguiu focar nas imagens apenas um objeto da moldura da casa, enfatizando nelas a figura do papel higiênico estendido, que, conforme ressaltamos, tem na tira a função de prender a visão do leitor, garantindo uma leitura quadro a quadro e estabelecendo uma continuidade espacial na narrativa.

Na tirinha de Quino é notório que o requadro não tem a mera função de emoldurar ou simplesmente conter a visão do leitor, ele passa a fazer parte da história, construída a partir da relação texto-imagem, contribuindo para a atmosfera da página como um todo e aumentando o envolvimento do leitor com a narrativa.

A leitura do último quadrinho permite a interpretação final do episódio. Nele, como é característico de textos desse gênero, o leitor estabelece uma leitura textual e imagética. Assim, corrobora com a interpretação do leitor: o cenário, a postura e a fisionomia das personagens.



A forma humana, a linguagem e a movimentação espaço-temporal são ingredientes essenciais para a construção de sentidos nas tirinhas. A perícia com que os personagens são apresentados em suas fisionomias e formas constituem uma das habilidades do autor para expressar suas ideias (EISNER, 2010).

Ainda no último quadrinho, chama atenção a fisionomia da mãe de Mafalda que parece bem brava com a brincadeira das crianças. A fala de Mafalda leva o leitor a compreender a significação que o papel higiênico tem na história, ele assume na brincadeira das personagens a simbologia de um tapete vermelho, objeto bastante utilizado nas cerimônias oficiais para denotar formalidade, nobreza e luxo.

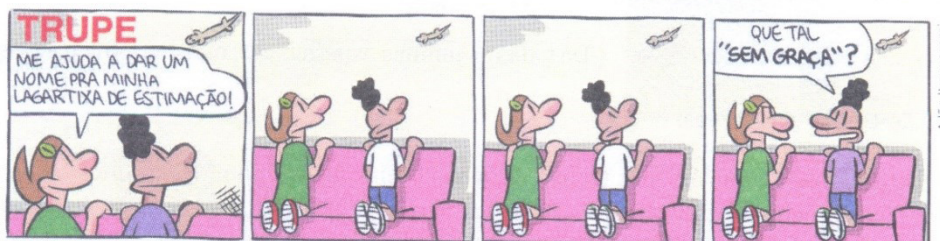
A partir da leitura do último quadrinho, o aluno-leitor é capaz de compreender o sentido de toda a narrativa, assimilando seu significado. Apesar de a tira ser quase que inteiramente imagética, apresentando texto apenas na última vinheta, os sentidos são recobrados pelas imagens que são a linguagem desse tipo de texto.

Na construção dos sentidos de cada história narrada, o aluno “lê” imagens, fisionomias e textos, compreendendo-as facilmente, uma vez que elas evocam suas experiências comuns, vividas no meio social. “A experiência precede a imagem, assim, o processo digestivo intelectual é acelerado pela imagem fornecida pelos quadrinhos” (EISNER, 2013, p. 19). Sintetizando, podemos dizer que

a arte dos quadrinhos lida com reproduções facilmente reconhecíveis da conduta humana. Seus desenhos são o reflexo no espelho, e dependem de experiências armazenadas na memória do leitor para que ele consiga visualizar ou processar rapidamente uma ideia (EISNER, 2013, p. 21).

Por fim, para analisarmos o livro mais atual da série “Português Linguagens 3”, o exemplar publicado no ano de 2013, escolhemos duas tirinhas. A primeira delas aparece na página 203 do livro, trata-se de uma tira de Adão Iturrugarai, conforme se pode observar na imagem abaixo:

Fig. 3 - Tira de Iturrugarai, extraída do livro “Português Linguagens 3”.



Fonte: Cereja e Magalhães (2013, p. 203).

Novamente, o livro não propõe ao aluno nenhuma atividade que o leve a refletir acerca do texto, ele é utilizado simplesmente para introduzir o conceito de “aspas”, dentro do capítulo que trata da pontuação.

A primeira vinheta centra-se no diálogo e na fisionomia das personagens, motivo pelo qual a cena é mostrada bem de perto, num enquadramento de imagem em primeiro plano. Nele, a imagem encapsulou as personagens à altura do ombro, o que possibilita um foco maior em seus rostos. Apesar do estilo do desenho ser caricatural, é possível também uma leitura da fisionomia dos meninos, que com um olhar atento e investigativo observam a lagartixa na parede.

A partir da segunda vinheta, temos uma mudança no plano de perspectiva, nele a cena é descrita em plano geral e os personagens são mostrados de longe, o que permite uma visão ampla do cenário do episódio (um sofá, o que denota que a cena se passa possivelmente numa sala, e a lagartixa, imóvel na parede).

Diferente da cena encapsulada no primeiro quadrinho, o segundo permite uma visão mais ampla do espaço da narrativa. De acordo com Eisner, “quando se mostra a figura inteira, não se exige do leitor nenhuma sutileza de percepção. A imagem está completa e intacta” (EISNER, 2010, p. 42). Nesse sentido, conduz-se o olhar do leitor para a cena como um todo, levando-o a analisar toda a situação retratada.

A repetição do segundo quadrinho, que reproduz a mesma imagem do primeiro, tem a função de criar um *timing* na narrativa, denotando a ideia de que os personagens permaneceram certo tempo observando o animal, que nesse intervalo de tempo permaneceu imóvel. Nos quadrinhos e também nas tirinhas, “quanto maior o número de vinhetas para descrever uma mesma ação, maior a sensação e o prolongamento do tempo” (RAMOS, 2016, p. 128).

Na tira, até mesmo a ausência de fala entre as personagens tem um sentido. Apesar de as vinhetas repetidas não possuírem texto, é possível uma leitura imagética da cena, essa leitura é peça-chave para que o aluno-leitor compreenda o último quadrinho e a fala do menino que denomina a lagartixa de “sem graça”. Na arte sequencial, o artista tem a liberdade de omitir o texto, desde que os recursos visuais e imagéticos se encarreguem de continuar a história visualmente, e é isso que percebemos na tira analisada, há uma omissão de texto que é recobrada por meio das imagens que reproduzem a narrativa.

O último texto a ser analisado encontra-se na página 157 da edição de 2013, localizado no capítulo 3, dedicado ao tema “Período composto por subordinação”, com ênfase nas orações adverbiais.

Fig. 4 - Tira de Angeli, extraída do livro “Português Linguagens 3”.



(Angeli. Luke e Tantra – Sangue bom. São Paulo: Devir/Jacarandá, 2000. p. 11.)

Fonte: Cereja e Magalhães (2013, p. 157).

Trata-se de uma tira de Angeli, com os personagens Luke e Tantra. Esse texto não foi acompanhado de nenhuma proposta de atividade interpretativa, há, no manual, apenas duas questões de metalinguagem acerca da tira.

Na primeira questão, o aluno é direcionado a desenvolver e classificar o período composto presente na oração da primeira vinheta: “Tantra, vamos ficar aqui vendo os meninos bonitos do colégio”. Na segunda questão, propõe-se que o aluno estabeleça o tipo de relação semântica existente na fala de Luke, na segunda vinheta: “É só a gente ficar na nossa que alguma coisa pro nosso lado rola”.

Conforme é possível observar na tira, a narrativa é muito rica em cores, imagens, textos e figuras cinéticas, o que fornece um enorme apanhado de informações ao leitor acerca da história. Conforme ressaltamos anteriormente, da mesma forma que numa fotografia, nos quadrinhos cada vinheta representa o recorte ou o fragmento de um momento, nesse fragmento é possível a percepção de aspectos, cenários ou pessoas retratadas no momento da cena, e todas essas informações fornecem indícios para o entendimento da mensagem mostrada.

Já na primeira vinheta da tira, uma observação rápida do cenário deixa evidente que as personagens estão num ambiente descontraído, em interação com outros jovens. Informações como as vestimentas, a linguagem, a postura corporal e as pichações na parede/muro no qual Tantra e Luke estão recostadas reafirmam isso. No texto quadrinístico, a “vestimenta também é simbólica. Ela consegue transmitir

instantaneamente a força, o caráter, a ocupação e a intenção de quem a usa” (EISNER, 2013, p. 26).

As falas de Luke e Tantra reafirmam essa atmosfera juvenil da tira:

“- *Vamos ficar aqui vendo os meninos bonitos do colégio.*  
- *Só tem garoto sarado!*”

Chama a atenção do leitor, ainda na primeira vinheta, a mão aberta do goleiro do jogo, e, acima dela, a imagem da trave de gols. O foco dado a esses elementos, aparentemente sem sentido, não é à toa, eles serão fundamentais para a construção da mensagem do quadro subsequente.

Conforme temos enfatizado e demonstrado ao longo dessa abordagem, os quadrinhos ou tirinhas se constituem numa narrativa agrupada em vinhetas em que cenário, personagens e fragmentos de espaço e de tempo são compilados, estabelecendo uma “síntese coerente e representativa da realidade” (FRESNAULT-DERRUELLE, 1972, p. 19). Assim, nada é sem função nesse gênero, símbolos, cores, imagens e objetos têm nas tirinhas uma linguagem própria, e transmitem uma mensagem ao leitor.

A segunda vinheta da tira de Angelie dá continuidade e desenvolvimento à narrativa, ela acontece momentos depois da primeira cena. Nela, as personagens Luke e Tantra aparecem em um ângulo um pouco mais aproximado, dando continuidade ao diálogo iniciado no primeiro quadro:

“- É só a gente ficar na nossa que alguma coisa pro nosso lado rola.  
- Mas, rola o quê?”

Ainda na composição dessa mesma cena, chama a atenção o destaque dado ao rosto do goleiro. Diferente do requadro anterior, em que apenas a mão desse personagem aparecia, neste, o foco é dado ao seu rosto, que nessa vinheta aparece em plano de detalhe ou *close-up*<sup>3</sup>, destacando assim sua expressão fisionômica, que denota uma reação assustada diante de algo inesperado, a bola que se aproximava.

<sup>3</sup> Plano de detalhe ou *close-up* -: Limita o espaço em torno de parte de uma figura humana ou de um objeto particular. Serve para realçar um elemento da figura que normalmente passaria despercebido ao leitor (VERGUEIRO, 2016, p. 42).

Temos, portanto, nessa narrativa, partes do corpo de um personagem sendo utilizadas para transmitir certos simbolismos: a mão, no primeiro quadrinho, que simboliza que no exato momento do congelamento da cena o goleiro está defendendo a bola; e o olho arregalado, no segundo quadro, simbolizando que no exato momento em que Tantra e Luke conversavam, a bola que iria atingi-las (cena da terceira vinheta) se aproximava. Assim, temos no episódio de cada requadro duas ações se dando, fatos que estão ocorrendo ao mesmo tempo na constituição da cena.

A terceira vinheta não possui diálogo entre as personagens, no entanto, ela é repleta de informações acerca do desenrolar da narrativa, essas informações são lidas e interpretadas pelo aluno-leitor por meio da onomatopeia, das imagens e das figuras cinéticas perceptíveis na cena. O ruído nos quadrinhos é mostrado por meio do estímulo visual que corrobora com a construção de sentidos e de sons nas narrativas quadrinísticas.

Todo o requadro é utilizado para descrever o movimento da bola. A fim de criar uma ideia de mobilidade, são utilizados artifícios de figuras cinéticas, como demonstram as linhas na horizontal denotando a direção e a velocidade da bola, e a grande forma em zigue-zague, indicando o choque entre a bola, Luke e Tantra.

Esse choque é ainda mais enfatizado pela sombra e pelo jogo de cores escuras existentes por trás do ziguezagueado que indicia colisão, batida. Ainda nessa vinheta, é possível perceber que as pichações, presentes nos quadros anteriores, desaparecem, dando lugar a um fundo acinzentado, que dá ainda mais destaque à movimentação da bola com seu respectivo impacto.

Arelado a isso, temos a onomatopeia “pow” utilizada como recurso para representar tanto a movimentação da bola, quanto o som resultante do impacto entre a bola e as personagens. De acordo com Ramos, “podem ocorrer casos em que as onomatopeias tenham uma dupla função: representa o som ao mesmo tempo em que sugere movimento, atuando como linha cinética” (2016, p. 81). Esse é claramente o caso da palavra onomatopaica em questão, que juntamente com o zigue-zague e as linhas horizontais, sintetizam ao mesmo tempo som e velocidade. Toda uma vinheta é utilizada para a descrição imagética da colisão ocorrida na cena, que na narrativa assume papel preponderante para a construção de sentidos e o entendimento do leitor acerca do último quadrinho.



Por fim, no último requadro, Luke aparece com a bola na mão respondendo à pergunta feita por Tantra, no segundo quadrinho: “Mas, rola o quê?”, ao que Luke responde: “Rola bola”. Em toda a narrativa há um jogo de sentidos com a palavra “rolar”, que tanto se refere à bola que rola, se movimenta, quanto à possibilidade de acontecer uma paquera entre as personagens e os meninos.

O último quadrinho também sugere a existência de outros personagens na narrativa além de Luke, Tantra e o goleiro, trata-se dos meninos que estão jogando e que na história são personificados por meio das diversas vozes que pedem para que Luke devolva a bola.

O rabicho de cada balão direcionado para fora da tira leva o aluno-leitor a compreender que apesar desses meninos não aparecerem, eles existem e participam da construção da narrativa. De acordo com Vergueiro, os contornos das tirinhas “não representam uma gaiola da qual nada pode escapar”. Segundo ele, “os autores costumam, em determinados momentos-chave, extrapolar os limites dos quadrinhos, fazendo com que parte da ação se desenrole fora deles” (VERGUEIRO, 2016, p. 39), cabendo ao leitor a percepção do que ocorre para além desses limites, tal percepção se dá sobretudo por meio de inferências e de conhecimentos prévios ativados durante a leitura a partir das pistas deixadas no texto.

Conforme foi possível demonstrar, são muitos os fatores a serem considerados na leitura dos quadrinhos ou tirinhas. Trata-se de um gênero de múltiplas semioses, sendo a constituição de cada página pensada de modo a “considerar todos os elementos que influem na leitura, buscando criar uma dinâmica interna que facilite o entendimento” do leitor. “Portanto, questões como perspectiva, cores, claro/escuro, tonalidades de sombra e massa etc. influenciam tanto no aspecto gráfico da página quanto na compreensão da mensagem” (VERGUEIRO, 2016, p. 50).

## **Conclusões**

Uma das principais características das tirinhas é sua relação texto-imagem, sendo seus sentidos construídos a partir desse encadeamento. Esse gênero possui uma lógica própria de funcionamento, e suas condições de leitura e de interpretação dependem da compreensão dessa lógica.

Apesar de se tratar de um texto de múltiplas linguagens, nas análises feitas dos manuais didáticos da coleção “Português Linguagens



3” (CEREJA; MAGALHÃES, 1990, 1994, 2013), pudemos constatar que apenas a linguagem verbal foi explorada. Toda a riqueza simbólica, imagética e composicional desse gênero foi ignorada, dando lugar ao estudo de apenas um de seus aspectos, curiosamente o de importância secundária na constituição desse gênero.

Explorando o esboço temporal que fizemos na análise dos manuais, apresentamos o quadro abaixo que sintetiza a adoção das tirinhas nas três edições analisadas:

Edição	Tirinhas	At. Interpretativas	At. Metalinguagem	Exemplos
(1990)	4	1	3	-
(1994)	18	2	11	5
(2013)	19	4	10	5

No quadro acima temos detalhados os achados das três edições investigadas, evidenciando o número de tirinhas encontradas, a quantidade de atividades interpretativas e de metalinguagem acerca desse gênero, e os casos em que ele teve apenas a função de exemplificar uma aplicação da gramática no *locus* textual.

Podemos, pois, esmiuçar os dados informados na tabela acima da seguinte maneira: encontramos 4 tirinhas ao longo da edição de 1990, dessas quatro, apenas uma foi utilizada para propor atividades interpretativas, e 3 propuseram atividades em que se exploravam conteúdos gramaticais. Não encontramos nenhuma tira sendo utilizada como exemplo metalinguístico.

Na edição de 1994 encontramos 18 tirinhas, destas, 2 foram utilizadas para propor atividades interpretativas, 11 figuraram exercícios de metalinguagem e 5 exemplificaram aplicações da gramática no texto.

Na última edição, datada de 2013, encontramos 19 tiras, destas, 4 foram acompanhadas de atividades interpretativas, 10 de exercícios de metalinguagem, e 5 tiveram a função de exemplificar aplicações de assuntos da gramática.

Observamos que os autores tiveram a preocupação de ir, ao longo do tempo, aumentando a quantidade de tirinhas no manual, conforme pudemos perceber na tabela, houve, portanto, uma progressão no número de ocorrência desses textos a cada nova edição publicada.

No entanto, essa ampliação ficou retida apenas nos números, não houve um aprimoramento das abordagens propostas acerca desses

textos. Eles continuaram, ao longo de cada edição, cumprindo a mesma função no manual: servindo como texto base para o trabalho gramatical ou para atividades interpretativas acerca da mensagem verbal. Em todos os exemplares, propôs-se ao aluno um trabalho de aprendizagem com enfoque em uma única dimensão do texto, a verbal, perdendo-se, com isso, excelentes oportunidades de levar o aprendiz a explorar outros aspectos em suas habilidades de leitura e interpretação.

Respondendo, pois, à indagação feita em nosso aporte metodológico, podemos dizer que as atividades propostas acerca das tirinhas no livro “Português Linguagens” não têm estimulado o desenvolvimento e o aprimoramento das habilidades de leitura do aluno de 3º ano do Ensino Médio.

Apesar de os autores terem incluído nesses manuais textos de grande potencial informativo e composicional, estes não foram explorados em toda sua riqueza e dimensão linguística e imagética. Os textos do gênero tirinhas, foco de nossa abordagem, foram quase sempre usados como mero pretexto para o trabalho gramatical que em nada enriquece e aperfeiçoa a leitura do aluno e as habilidades envolvidas nesse processo como inferência, raciocínio lógico, criticidade e autonomia.

Assim, a função fundamental do texto quadrinístico que é comunicar ideias e histórias por meio de palavras e figuras se perde, passando os textos desse gênero a ter nesses manuais a mesma utilidade que os textos estritamente verbais.

## Referências

ANSELMO, Zilda Augusta. **Histórias em quadrinhos**. Petrópolis: Vozes, 1975.

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio (PCNEM). Linguagem, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens 3**. São Paulo: Atual, 1990.

\_\_\_\_\_. **Português Linguagens 3**. São Paulo: Atual, 1994.

\_\_\_\_\_. **Português Linguagens 3**. São Paulo: Saraiva, 2013.

DUTRA, Elissandra Eliza Calixto; PINTO, Vera Maria Ramos. Uso das histórias em quadrinhos na aula de Língua Portuguesa. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**, 2014. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes/pde/2014/2014unicentro>>

port pdp\_mirian\_izabel\_tullio.pdf>. Acesso em 20 ago. 2017. ISBN 978-85-8015-080-3.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**: princípios e práticas do lendário cartunista. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Narrativas gráficas**: princípios e práticas da lenda dos quadrinhos. São Paulo: Devir, 2013.

FRESNAULT-DERUELLE, Pierre. **La bande dessinée**. Paris: Hachette, 1972.

LACHTERMACHER, Stela; MIGUEL, Edison. HQ no Brasil: sua história e luta pelo mercado. In: LUYTEN, Sonia Bibe (org.). **Histórias em quadrinhos**: leitura crítica. São Paulo: Edições Paulinas, 1985.

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

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍZIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros Textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

MENEGASSI, RJ. Avaliação de leitura: Construção e ordenação de perguntas. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17, 2009, Campinas. **Anais do 17º COLE**, Campinas, SP, ALB, 2009. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/portal.html>>. Acesso em 27 ago. 2017. ISSN: 2175-0939.

PASTORELLO, Lucila Maria. **Leitura em voz alta e produção de subjetividade**. São Paulo: Edusp, 2015.

RAMOS, Paulo. Os quadrinhos em aulas de língua portuguesa. In: RAMA, Angela, et. all. (Orgs.) **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2016.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, Angela, et. all. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2016.

Recebido em: 15 de out. de 2017.

Aceito em: 21 de mar. de 2018.