

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**LUCAS MATHEUS SILVA SOUZA AGUIAR**

**CONTRIBUIÇÃO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PARA O  
ENSINO DA LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NO CICLO  
DE ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO**

**BRASÍLIA – DF**

**5 de dezembro de 2016**

**LUCAS MATHEUS SILVA SOUZA AGUIAR**

**CONTRIBUIÇÃO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PARA O  
ENSINO DA LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NO CICLO  
DE ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília pelo graduando Lucas Matheus Silva Souza Aguiar, orientado pela Professora Doutora Vera Aparecida de Lucas Freitas, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

**BRASÍLIA – DF**

**5 de dezembro de 2016**

**LUCAS MATHEUS SILVA SOUZA AGUIAR**

**CONTRIBUIÇÃO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PARA O  
ENSINO DA LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NO CICLO  
DE ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Vera Aparecida de Lucas Freitas - Orientadora**  
**UnB – FE**

---

**Profa. Dra. Maria Alexandra Militão Rodrigues – membro**

---

**Profa. Dra. Paula Gomes Oliveira – membro**  
**UnB - FE**

---

**Profa. Dra. Paula Cobucci - suplente**  
**CMB**

Dedico este trabalho a Deus e à minha Mãe, que sempre me acompanhou e incentivou em minha jornada acadêmica e escolar.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a minha mãe por tudo. A Dona Jesus conseguiu criar um filho com apenas um salário mínimo, sozinha e com todas as dificuldades possíveis para uma família de classe baixa. Foram tantos problemas pela estrada da minha escolarização, mas ela sempre esteve ao meu lado e sempre me motivou a não desistir e a não abaixar a cabeça nos momentos difíceis. Católica de corpo e alma, sempre rezou para que eu conseguisse chegar muito mais longe do que eu acreditasse ser capaz. Nunca pôde me dar todas as coisas que eu queria, mas me deu algo que levarei para a vida toda, seu amor.

Agradeço a minha família que, apesar da distância, sempre se interessaram por mim e pela minha educação. Ao meu pai que, apesar de não acompanhar diretamente minha jornada, sempre desejou o melhor para mim.

Agradeço a minha família de coração, Costa Leandro, que me adotou em momentos complicados da minha infância, cuidando de mim enquanto minha mãe trabalhava. A tia e madrinha Salve que considero minha segunda mãe.

Agradeço a Diana Ávila, que me ajudou financeiramente no início da graduação. Ajuda aquela que foi crucial para minha permanência na Universidade antes do meu primeiro estágio.

Agradeço aos meus amigos que sempre me propiciaram momentos de relaxamento do mundo universitário, e que me apoiaram na escolha de um tema tão amado por mim. Em especial, gostaria de agradecer a Eloíse Teles, que me ajudou em diversos trabalhos de disciplinas (construindo jogos que não funcionavam nas apresentações) e na construção desta Monografia.

Agradeço aos meus colegas de curso que, de certa forma, auxiliaram nessa minha construção acadêmica por meio de debates em sala de aula e de conversas cotidianas. Aos meus professores que seguraram a minha mão, algumas vezes, e abriram meus olhos para um mundo desconhecido, pela abordagem de assuntos pertinentes como: educação brasileira, cultura, diversidade étnico-racial, diversidade de gênero, entre outros.

Agradeço ao professor Antônio Fávero, professor que me acolheu no Projeto 4, no momento mais conturbado da minha vida acadêmica. Só consegui pegar este Projeto no primeiro semestre de 2016, bem mais tarde do que deveria.

Um agradecimento mais do que especial para a minha orientadora Vera Aparecida de Lucas Freitas, que me apoiou e incentivou na escolha do meu tema. Uma pessoa maravilhosa, que levarei para toda a vida. Calma na maioria das vezes, mas pulso firme quando é necessário. Um exemplo de professora que tentarei me espelhar nos próximos passos da minha jornada profissional.

Eu quero desaprender para aprender de novo.

Raspar as tintas com que me pintaram.

Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.

Rubem Alves

AGUIAR, Lucas Matheus S.S. **CONTRIBUIÇÃO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PARA O ENSINO DA LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO.**

2016. P. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB, Brasília – DF.

**RESUMO** – As histórias em quadrinhos estão há muito tempo em nossa sociedade. Elas sempre foram mal vistas pelos professores, mas essa concepção deverá ser repensada na sociedade atual. O objetivo geral deste trabalho é compreender como a criança constrói coesão e coerência para dar sentido às Histórias em Quadrinhos e às tirinhas. Para chegar a essa compreensão, o professor necessita de um olhar pedagógico para esse gênero textual e utilizá-lo em sala de aula no ciclo de alfabetização para a o ensino de produção de textos escritos e incentivar o gosto pela leitura. Esta pesquisa foi realizada com 4 alunos de terceiro ano. Suas composições escritas e orais foram observadas no intuito de serem identificados mecanismos para a construção da coesão e coerência em uma sequência de HQ, por meio do alinhamento do tópico discursivo.

**Palavras-chave:** coesão e coerência, leitura e escrita, histórias em quadrinhos.

## SUMÁRIO

Memorial .....	10
Introdução .....	14
1. Arcabouço Teórico-Metodológico.....	16
1.1 - Contexto da Pesquisa.....	18
2. Pressupostos Teóricos .....	20
2.1 – Letramento .....	20
2.2 – Texto e Contexto .....	22
2.3 – Intertextualidade.....	23
2.4 –Gêneros textuais e tipos de texto.....	23
2.5 – Leitura e Leitor.....	24
2.6 – Leitura como prática de Letramento .....	26
2.7 – Inferência .....	27
2.8 – Coesão e Coerência .....	28
2.7 –Tópico discursivo e compreensão leitora .....	29
3. Educação, Cultura e Humor .....	32
3.1 – Breve História das Histórias em Quadrinhos .....	32
3.2 – A linguagem das Histórias em Quadrinhos.....	36
3.3 – História em Quadrinhos – Texto Multimodal .....	39
3.4 – A construção do sentido de Humor nas HQs .....	39
3.5 – Formação do Leitor “Descolado” .....	40
3.6 – HQ como recurso educacional .....	41
3.7 – História em quadrinho e o ensino da Língua Materna .....	42
4. A Pesquisa – Desenvolvimento e Análise .....	43
4.1 – Sequência Didática .....	44
5. Primeiras Conclusões .....	58
6. Perspectivas Profissionais .....	60
7. Referências .....	61
8. Bibliografia de Apoio.....	65
9. Imagens .....	66

## Memorial

---

Cresci em contato com vários de gêneros textuais diferentes. Lembro-me de uma caixinha que ganhei com histórias clássicas da Disney como: Pequena Sereia, 101 Dálmatas e Aladim, uma coleção de histórias dos Irmãos Grimm, como: Chapeuzinho Vermelho, Cinderela e Rapunzel, e vários almanaques da turma da Mônica. Cresci lendo essas histórias e interpretando as situações à minha maneira, o que certamente incentivou o meu gosto por essas histórias.

Os almanaques da turma da Mônica eram os meus preferidos. Entre as histórias hilárias do Cascão, Magali, Mônica e Cebolinha, eu também me divertia com as inúmeras páginas de jogos e imagens para colorir. Minha mãe sempre trabalhou muito, e eu, inúmeras vezes, ficava sozinho com a TV e todas essas histórias para me entreter.

Fui alfabetizado muito cedo, o que influenciou em toda a minha trajetória acadêmica. Estudei na escola Mickey e Minnie aos 4 anos de idade, já que minha mãe sempre saía cedo para trabalhar e eu não podia ficar sozinho em casa. Nessa escola, tive péssimos exemplos de professores, pois eles eram bastante agressivos e irritados, chegando a agredir fisicamente os alunos. Apesar de toda essa situação com as funcionárias, acabei concluindo o Jardim 1 e 2 nessa escola.

Em 2001 fui transferido para a escola Projeto de Deus, que ficava um pouco mais longe da minha casa. Nessa escola, fui muito estimulado na leitura e na escrita, já saindo ao final do ano alfabetizado e com o básico de inglês.

Depois da conclusão da educação infantil, fui transferido para a escola Centro de Ensino Fundamental 306 do Recanto das Emas. As primeiras semanas foram torturantes para mim. Na primeira série, a professora estava alfabetizando os alunos, apresentando o alfabeto e contornando as letras pontilhadas. Na escola Projeto de Deus, lia histórias com a turma, aprendi inglês básico e escrevia pequenas frases, o que me deixou mais avançado do que o restante da turma da primeira série. Eu chorava toda noite na minha cama e pedia para minha mãe me trocar de escola ou me trocar de série. Preocupada com toda essa situação, minha mãe foi ao colégio conversar com o diretor e descobriu a possibilidade de mudança de série. Tive que

fazer uma prova com conteúdos que seriam trabalhados no primeiro ano para avaliar meus conhecimentos e passei com a nota máxima. A direção me trocou de sala no mesmo dia e passei a fazer parte de uma turma da segunda série, portanto, concluí duas séries ao final do ano de 2002. Permaneci nessa escola até a quarta série (2004).

Troquei de colégio porque comecei a participar de um time de vôlei e não poderia continuar como integrante se eu não estudasse no Centro de Ensino Fundamental 113. Essa escola era bem diferente das outras em que estive matriculado. Sua estrutura era nova, possuía duas quadras de esporte, biblioteca grande, espaço para refeições e salas bem equipadas. Por ser perto da minha antiga residência, estudei com muitos conhecidos, terminei a 5ª série e também fiz muitas amizades nas redondezas. Tive que mudar novamente de casa e, conseqüentemente, mudar de escola, voltando para o CEF 306 para fazer a 6ª série.

Em 2007, minha família sofreu um grande choque. Um acidente de carro mudou toda a nossa rotina e tudo o que havíamos planejado. Tive que mudar novamente de colégio, mas agora para outra cidade. Fui transferido para o colégio Centro de Ensino Fundamental 04 de Brasília, que se encontrava mais perto do hospital Santa Lúcia, atual trabalho da minha mãe. Tive grandes dificuldades de aprendizagem nessa escola. As matérias eram mais complexas, os trabalhos mais elaborados e as exigências dos professores eram maiores. Sempre fiz todas as atividades nas escolas do Recanto das Emas, mas nunca tive um *feedback* de notas ou avaliação dos professores, o que me deixou em um comodismo. Eu tive que estudar muito para acompanhar os outros estudantes, recuperar minhas primeiras notas vermelhas e concluir a sétima e oitava série.

Para o Ensino Médio, pedi para minha mãe me matricular em uma escola muito comentada na Asa Sul, o Centro de Ensino Médio Setor Oeste (CEMSO). Os três anos que passei nessa escola (2009 – 2011) foram extremamente importantes para a construção do meu Eu pessoal e profissional, não que os outros anos não tenham sido, mas esses ajudaram um adolescente perdido a se encontrar no mundo como pessoa. Lá, os professores eram interessados pela formação do aluno, as aulas de arte eram sempre animadas e estimulantes, as aulas de educação física se preocupavam com a saúde do corpo e não apenas com esportes, e a diretoria era

interessada, em certo modo, na formação do aluno. Nesse período também comecei a fazer curso de inglês no Centro Interescolar de Línguas de Brasília e, no terceiro ano, trabalhei no Hospital Santa Lúcia como menor aprendiz. Esse meu primeiro emprego foi na contabilidade deste mesmo hospital. Conheci profissionais incríveis e me interessei pela área, o que me fez prestar vestibular para ciências contábeis no primeiro semestre de 2012. Não consegui nota suficiente para o curso de contábeis, o que me influenciou a me inscrever no curso de técnico em edificações no Instituto Federal de Brasília. Passei para esse curso no IFB do campus Samambaia e cursei por um semestre. Infelizmente encontrei muitas dificuldades, já que o curso era muito prático e nunca tive contato com aqueles tipos de matérias e procedimentos tão específicos. Influenciado por uma prima, resolvi usar minha nota do ENEM para concorrer uma vaga remanescente para o curso de Pedagogia do campus Darcy Ribeiro. Os resultados saíram em setembro de 2012 devido à greve com minha aprovação.

O meu primeiro semestre começou em outubro de 2012 até janeiro de 2013. Por ser um semestre atípico, muitas matérias tiveram conteúdos compactados, poucos trabalhos e exigência. Era incrível estar em uma universidade que tantas pessoas estavam desesperadas para chegar. Não gostei do curso de Pedagogia no primeiro momento, pois alguns alunos do meu semestre eram bastante religiosos, misóginos e preconceituosos, o que causava certos debates em sala de aula.

Logo nos primeiros semestres, fiz o questionário socioeconômico para o auxílio de bolsa alimentação e bolsa permanência. Consegui o auxílio, mas precisava de uma contrapartida, então tive que participar de um projeto vinculado à algum professor da UnB. Conversei com a professora Maria Mazzarello e, em 2013, me juntei a sua equipe do projeto Educar Dançando. Esse projeto funcionava da seguinte maneira, a UnB financiava transporte para alunos de comunidades carentes como Estrutural, Samambaia e Varjão, para que tivessem aulas de balé no campus Darcy Ribeiro. Fui monitor por dois longos semestres. Digo longo porque o projeto era muito falho e eu fui professor de condicionamento físico, mas não tinha nenhuma formação para atuar como esse tipo de profissional.

Não tenho dúvidas que a UnB foi um ponto extremamente importante na minha formação, tanto pessoal quanto profissional. Não tinha opinião formada quanto a assuntos importantes como política, aborto e preconceito. Minha formação como cidadão não foi construída pelas escolas em que passei, mas sim pela Universidade.

Lembro-me das vezes em que ia à biblioteca da escola no Centro de Ensino Fundamental 306 do Recanto das Remas para pegar emprestados três gibis, pois esse era o limite máximo de empréstimo. Depois da aula, corria até minha casa e me deliciava entre as histórias malucas e engraçadas, fazendo o meu gosto pelo gênero se concretizar e solidificar dia após dia.

Com o passar dos anos, senti a necessidade de encontrar histórias mais complexas que se desenvolvessem de maneiras mais adultas e mais profundas. Na biblioteca do Centro de Ensino Fundamental 04 da Asa Sul, encontrei uma História em Quadrinho do Super-Homem, que me despertou uma incrível curiosidade. No primeiro momento, acreditei que toda aquela trama e história seriam complicadas demais para mim, mas com a constante leitura, comecei a relacionar os acontecimentos e compreender as situações. A partir dessa fase, entrei de cabeça em revistas da editora DC *Comics* e nunca mais parei. O gosto por este gênero textual não seria possível sem o grande Maurício de Sousa. Acredito que a Mônica e sua turma deram espaço para a grande Liga da Justiça, mas continuam sendo importantes para o 'Eu' do passado.

## Introdução

---

Estamos sempre desenvolvendo mecanismos para tornar a educação mais significativa e divertida para os alunos, por isso procuramos sempre novos meios e novas técnicas, novos caminhos. Sendo assim, este trabalho pretende uma ressignificação da utilização das Histórias em Quadrinhos (HQ) para o trabalho didático-pedagógico em sala de aula. Muitos professores não usam esse recurso por considerar essas histórias fracas e rasas, servindo apenas para alunos “preguiçosos”, pensamento que não corresponde à realidade. Contar histórias com texto e imagens, mixando fantasias e realidade, por meio de uma construção individual de livre produção enseja momentos de aprendizagem de forma lúdica. As HQ também conhecidas como *Comics*, *Mangás*, *Bandes Dessinéés*, *Fumetti*, *Tebeos* ou historietas, de acordo com MAZUR & DANNER (2014), fazem parte de um desejo universal de se contar histórias com imagens, porque uma imagem fala mais que mil palavras.

A indagação de como os professores trabalham as Histórias em Quadrinhos em sala de aula surgiu após uma série de aulas assistidas e de comentários feitos por alunos da própria Faculdade de Educação. Em uma dada disciplina, a professora resolveu iniciar um trabalho que contaria a história do curso de Pedagogia da FE por meio de HQ. Muitos alunos reclamaram e acharam a atividade extremamente simplória e mal planejada. Se essas observações refletem preconceitos por parte de professores em formação inicial, o que poderemos esperar de professores que já estão na rede de ensino há anos?

Para evitar esse estranhamento, é fundamental que a escola traga para a sala de aula diferentes gêneros textuais. Com base neste fundamento, perguntamos por que não trazer um gênero tão amado pelas crianças para utilizá-lo de uma maneira significativa? Muitas crianças costumam levar gibis em suas mochilas e os leem em baixo de suas carteiras como se fosse algo proibido.

De acordo com ALMEIDA (2013), Vygotsky acreditava que a criança inicia o seu aprendizado muito antes da escola, no seio da família. É pela interação com os

mais diversos grupos sociais que a criança aprende a distinguir o certo do errado, o que pode e o que não pode, variando de cultura para cultura. Muitas vezes, o interesse da criança por gibis se dá na própria família quando os pais presenteiam seus filhos com revistinhas ou mesmo quando eles se interessam pela leitura das HQ e levam seus filhos para visitar livrarias, bancas de revistas etc. locais em que há grande quantidade desse gênero disponível para os leitores. Portanto, justificamos a relevância deste trabalho com o apoio na teoria de aprendizagem significativa, elaborada por David Ausubel, que será apresentada em momento posterior.

### **Questão de pesquisa**

As Histórias em Quadrinhos têm sido utilizadas em sala de aula como estratégia para o desenvolvimento da leitura e da escrita?

### **Objetivo geral**

Compreender como a criança constrói coesão e coerência para dar sentido às Histórias em Quadrinhos e às tirinhas.

### **Objetivos específicos**

1. Observar as estratégias utilizadas pela criança para construir coesão e coerência em uma sequência de HQ, por meio do alinhamento do tópico discursivo na produção oral e escrita de quatro alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental.
2. Incentivar a utilização de Histórias em Quadrinhos no Ciclo de Alfabetização como instrumento capaz de contribuir para desenvolver a leitura pelo caminho do prazer.

## Capítulo 1 - Arcabouço teórico-metodológico

---

Neste capítulo, abordaremos os principais teóricos que auxiliarão a leitura desta monografia. A presente pesquisa visa analisar as estratégias utilizadas pelos alunos para a construção do tópico discursivo do texto oral e escrito. Primeiramente, precisamos estabelecer algumas definições importantes para uma melhor compreensão.

A escola vem do latim *schola*, que correspondia a um ambiente de qualquer tipo de instrução. Sua importância sofreu muitas alterações com o decorrer da história, mas, conforme Machado (2012), sua ascensão se deu entre os séculos XIV e XVII, especialmente após a revolução francesa. Através da escola poderemos construir mudanças na sociedade, ascender socialmente, preparar o aluno para o mercado de trabalho e para a vida. De acordo com o Currículo em Movimento da Educação Básica (2014):

(...) a escola é um lugar de instrução e socialização, de expectativas e contradições, de chegadas e partidas, de encontros e desencontros, ou seja, um ambiente onde as diversas dimensões humanas se revelam e são reveladas. (p.10)

Sendo assim, a escola se tornou um ambiente onde ocorrem inovações e transformações cotidianamente, local importante para a construção do eu em sociedade. Essas definições em si não conseguem abranger a complexidade da instituição escolar, mas nos dá um panorama de suas atividades, sua estrutura e de suas funções sociais e culturais.

Para abraçar todas essas diversas dimensões humanas, a escola precisa se reinventar e se libertar de seus modelos tradicionais, tanto em estrutura quanto em metodologias e conteúdos. Aqui entra uma das grandes funções dos professores.

A origem da palavra pedagogia vem da Grécia clássica quando, de acordo com Ferreira (2010), *paidós* significava criança, e *agogé* significava condução. A

primeira função dos pedagogos era a condução das crianças, papel dado para os escravos. Porém, como enfatiza Guiraldelli JR. (1996), “cabia a ele levar o jovem até o local do conhecimento, mas não necessariamente era sua função instruir esse jovem. Essa segunda etapa ficava por conta do preceptor” (p. 8). Essa função não está muito distante do papel do pedagogo na sociedade atual, uma vez que ele é o responsável pela condução do aluno para o meio social e cultural, mas também é complementada pela obrigação em ensinar os conteúdos escolares.

Com o intuito de promover o olhar crítico e a imersão cultural do aluno, o professor necessita relacionar e dar significância aos conteúdos de sala de aula. Para a disciplina de língua materna, disciplina que estará em evidência por todo trabalho, os conteúdos deverão ser apresentados de acordo com a vivência do aluno, fomentando o ensino da escrita e da leitura.

O que as crianças e jovens estão lendo? Os jovens estão lendo mais ou menos? Muitas são as perguntas que podem ser tiradas da relação entre jovem/criança e leitura, deixando uma grande lacuna para estudos entre eles. Uma coisa é certa, o que os jovens leem não está na sala de aula. O método tradicional de aula não consegue incorporar os novos gêneros textuais e, muitas vezes, marginaliza o que realmente faz sentido para os alunos. Conforme Marcondes & Menezes & Toshimitsu (2013), a relação conflituosa entre o que está sendo ensinado e com o que os alunos querem aprender, gera uma defasagem social, uma vez que

Os alunos não querem saber dos textos literários trabalhados nos livros didáticos, as escolas não se voltam para os textos que estão nas ruas. Dessa maneira, cada vez mais a escola se distancia dos alunos e não usa a leitura que eles fazem ou a necessidade social que eles têm de produção de textos para se aproximar deles. (p. 9)

Essa distância deve ser trabalhada para resgatar um dos papéis sociais fundamentais da escola, aprender de uma maneira significativa. Partindo de uma teoria de aprendizagem de modalidade cognitiva, Bruini (2010), colaboradora do *site* Brasil Escola, apresenta a teoria de David Ausubel. Segundo ela, Ausubel foca o ensino partindo de um novo conceito, de um conceito previamente construído e

solidificado pela criança. Isto é, conhecer algo a partir de assuntos de conhecimento do aluno, partir do conhecido para o desconhecido. Segundo a autora, “para ele (Ausubel), o fator que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe ou o que pode funcionar como ponto de ancoragem para as novas ideias” (BRUINI, 2010).

Por que não começar pelas leituras dos alunos para chegar a essa significância? O professor pode utilizar livremente os quadrinhos para o ensino de quaisquer disciplinas, uma vez que respeite os conteúdos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nos PCN (1997), as Histórias em Quadrinhos são apresentadas como recursos alternativos para o ensino da língua portuguesa escrita, mas não deve ser delimitada a ela.

### **1.1 - Contexto da pesquisa**

A pesquisa utilizada neste trabalho é o estudo de caso, de cunho qualitativo e descritivo, que focaliza o fenômeno da coesão e coerência no desenvolvimento do tópico em textos escritos e orais. Optou-se por essa metodologia para coletar os dados porque seria a melhor escolha para analisar a construção do tópico nas produções de quatro crianças do 3º Ano do Ciclo de Alfabetização, que constituem a amostra deste trabalho. Oliveira (2007) caracteriza a pesquisa descritiva em seu livro “*Como fazer pesquisa qualitativa*”, como algo que:

...vai além do experimento: procura analisar fatos e/ou fenômenos, fazendo uma descrição detalhada da forma como se apresentam esses fatos e fenômenos, ou, mais precisamente, é uma análise em profundidade da realidade pesquisa. (p. 68)

A fim de investigar a questão de pesquisa, escolhemos uma turma do 3º Ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino de uma Região Administrativa do Distrito Federal, que vamos chamar de escolinha do bairro. Esta escola funciona nos dois períodos, sendo o matutino do 1º ao 5º Ano e o segundo do 6º ao 9º Ano.

A escola funciona por meio do sistema de ciclos, que consiste em três etapas do 1º ao 9º Ano. Com esse regime de progressão continuada, os alunos podem ter um acompanhamento mais detalhado e progressivo com um professor auxiliar durante o ano. Para Menezes (2001):

O sistema de ciclos tem base no regime de progressão continuada, uma perspectiva pedagógica em que a vida escolar e o currículo são assumidos e trabalhados em dimensões de tempo mais flexíveis. Dessa forma, o aluno só poderia ser reprovado no fim de cada ciclo. (Cf. Referência internet).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) desta escola foi construído nos três primeiros meses de 2013 e realizado através de vários testes, acompanhamento e planejamento durante o ano letivo. Infelizmente, não pude ter acesso a nenhum desses testes. De acordo com o PPP, as reuniões de classe também são importantes meios de coleta de dados para uma nova elaboração desse documento, o que apontará as falhas e omissões do documento vigente. Nesse Projeto, encontra-se, visivelmente, um esforço para que haja o comprometimento e a interação de todos os envolvidos no processo educativo, tais como: equipe pedagógica, administrativa, pais e alunos.

O trabalho pedagógico que é proposto no PPP se fundamenta em:

- Nova forma de organização dos conteúdos, dos procedimentos metodológicos, das avaliações e dos termos de aprendizagem, resguardando os ritmos de diferenciados e a heterogeneidade características dos processos de aprendizagem humana;
- Ensino heterogêneo e diferenciado caracterizado pelo respeito às potencialidades e ritmos de aprendizagem;
- Na adequação permanente dos procedimentos metodológicos com vista a atingir os objetivos de aprendizagem;
- Avaliação contínua e a serviço da promoção das aprendizagens.

## Capítulo 2 – Pressupostos teóricos

---

### Introdução

O objetivo deste capítulo é apresentar uma revisão de literatura, destacando os conceitos e autores mais relevantes que tratam e trataram do tema. Destacam-se, como muito importantes, as noções de letramento, texto, gêneros textuais, leitura e construção de sentido, inferências, alimento do tópico discursivo.

### 2.1 - Letramento

De acordo com Kleiman (1995) em “Os significados de letramento”, o conceito de letramento se mostrou necessário para que houvesse a separação dos estudos sobre o “impacto social da escrita” e os estudos sobre alfabetização. Para a autora, o termo letramento é complexo, mas, inspirada na leitura de Scribner e Cole (1981), o define como “(...) um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (p. 19).

Assim, o termo letramento busca incluir o uso de práticas sociais de linguagem em uma perspectiva antropológica, sociológica e sociocultural, em diversos contextos sociais: escola, família, igreja, mídia etc. (Cf. ROJO, 2009). Street (1993) propõe uma divisão entre os enfoques do letramento, denominando um de enfoque autônomo e o outro de enfoque ideológico.

O modelo autônomo é, basicamente, o modelo utilizado pelas escolas atuais. Um modelo utilizado para a mobilidade social, próprio da cultura dominante e para fins progressistas. Aqui, a escrita se daria de maneira autônoma, isto é, não dependeria do contexto em que está sendo produzida. Segundo Street (1993), esse modelo postula o letramento “em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua própria natureza intrínseca” (p. 5).

Em contraposição ao modelo autônomo, Street (1993) apresenta o modelo ideológico, afirmando que todas as práticas de letramento (no plural), são sociais e culturalmente determinadas, mas também sofrem influências das estruturas de poder de uma sociedade. Sendo assim, segundo o autor, as práticas não seriam universais e passíveis de entendimento por grupos sociais distintos, mostrando a importância da dissociação do termo alfabetismo. “Os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa” (KLEIMAN p. 39).

Os resultados do estudo realizado por Heath (1982, 1983, citados em KLEIMAN, 1995) mostram que o modelo utilizado pelas escolas, o modelo autônomo, deixa de considerar várias subjetividades envolvidas no processo de letramento e parte de uma premissa de neutralidade não passando, portanto, por construções ideológicas determinadas em função da classe social e/ou etnia do aluno e não partindo de sua inteligência e/ou potencialidade.

O processo de letramento autônomo não dá asas e oportunidade para a escola transformar o aluno pelas estruturas de poder, mas apenas mantém a estrutura vigente, sendo reproduzido entre os professores e educadores em um ciclo vicioso e, de certa maneira, irresponsável.

O resgate da cidadania, no caso dos grupos marginalizados, passa, necessariamente, pela transformação de práticas sociais tão excludentes como as da escola brasileira, e um dos lugares dessa transformação poderia ser a desconstrução da concepção do letramento dominante (KLEIMAN, 1995, p. 48).

Conforme a autora, essa transformação dar-se-á a partir de uma prática de letramento ideológico, sendo essencial a participação dos pais e professores, tanto para a transformação como para a prática da escrita e para a oralidade.

## 2.2 - Texto e contexto

O texto, entendido como categoria de análise linguística, segundo Batista (2016, p. 9), somente foi reconhecido como tal a partir da segunda metade do século XX. Vários autores, a partir de diversas visões teóricas, deram suas definições, que passaram a ser consideradas de acordo com a perspectiva teórica de cada autor. Se voltarmos o nosso olhar para a dimensão histórica, de acordo com Batista, veremos que os estudiosos da linguagem costumam identificar o gramático latino Quintiliano como um dos primeiros da tradição ocidental a refletir sobre o texto entendendo-o “como construção linguística que coloca em determinada ordem, arranjo e ritmo, as palavras”, completando o seu entendimento ao dizer que o texto “uma unidade aberta, sujeita a diferentes modos de apreensão” (p. 10).

Koch e Elias (2009) definem texto dentro da Linguística Textual como “objeto multifacetado, construído nas dinâmicas interativas” (Cf. BATISTA, 2016, p. 11). Na Análise do Discurso, outro ramo dos estudos da linguagem, a noção de texto vincula-se às práticas de linguagem, que, segundo Pêcheux, se concretiza em meio a heterogeneidades discursivas (BATISTA, p. 11).

Bakhtin, citado por Brait, (Cf. BATISTA, 2016, p.13), em sua visão filosófica, concebe o texto em uma dimensão dialógica, ou seja, somente se realiza na interação com o outro. Nessa perspectiva, o texto, segundo Brait, (Cf. BATISTA, p. 15) pode ser considerado um acontecimento, um evento.

De acordo com Bortone (2004), os textos são classificados em três grupos: o primeiro denomina-se texto oral (uma conversa, um seminário, etc.), o segundo é o texto não verbal (uma obra de arte, uma pintura, um desenho, etc.); e o terceiro é o texto escrito (uma poesia, um livro, uma monografia etc.).

Para Koch e Elias (2009), entende-se por contexto “um conjunto de suposições, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto”. (p.64)

### 2.3 - Intertextualidade

É a construção do texto através de outro ou de outros textos e é uma das características das HQ. Quando a produção escrita ou oral recorre a outro texto, referenciando-o ou não, temos o fenômeno da intertextualidade. Quando referenciada denomina-se explícita, quando não, denomina-se implícita. Caso seja referenciado, de modo geral os textos que são utilizados, o estão em caráter generalizado ou muito divulgado para todas as pessoas. Bortone (2004) conceitua a intertextualidade como:

Quando lemos um texto e percebemos nele marcas e ou referências a textos anteriormente lidos, estamos diante de uma intertextualidade. Se essa referência é feita com a intenção de modificar o texto original, estamos diante de uma paródia. (p.15)

### 2.4 - Gêneros textuais e tipos de texto

Os gêneros textuais são extremamente variados. Existem numerosos gêneros que utilizamos no nosso dia a dia, tais como: cartas, bilhetes, memorandos, e-mail, poesias etc. Koch e Elias (2009) afirmam que estudiosos desistiram de catalogar e classificar os gêneros, mas explica que essa dificuldade é plausível, porque “os gêneros, como práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, que, em muitas ocasiões, resultam em outros gêneros, novos gêneros”. (p, 101). Essa pluralidade possibilita um amplo catálogo de trabalho para o professor, fornecendo uma vivência linguística e textual diferente para os alunos.

Para identificarmos o gênero de um texto, precisamos nos fazer algumas perguntas: Para quem? Qual a veiculação? Quem está falando? Qual o tipo de texto (Sendo narrativo, descritivo, argumentativo, dissertativo, informativo ou injuntivo)? (Cf. MELO, 2014). Responder a essas perguntas é a função da competência metagenérica. Koch e Elias (2009) defendem a ideia, segundo a qual

os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica, que lhes possibilita interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais. (p.102)

Sendo assim, os indivíduos que possuem a competência metagenérica são capazes de diferenciar os diversos gêneros textuais e utilizá-los em diferentes contextos sociais.

## **2.5 - Leitura e leitor**

A leitura leva-nos para caminhos livres, soltos e inimagináveis, que transformam nossas vidas em majestosas e compreensíveis experiências. Entender um texto é muito mais do que entender a mensagem destinada do autor, mas tomar os seus sentidos para si e, a partir deles, transformar e interiorizar as situações. Koch (2002) apresenta-nos três enfoques para a concepção de leitura: (1) leitura com foco no autor; (2) leitura com o foco no texto; (3) e com foco na interação autor-texto-leitor. É importante que se discorra sobre essas concepções antes de abordar o foco que será utilizado no gênero HQ nesse trabalho. Em uma concepção com foco no autor, a leitura é

entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo interacionais. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções. (p.10)

Nesta concepção, o leitor não passa de um indivíduo passivo, necessitando apenas absorver o que está sendo apresentado e transmitido pelo autor.

Já na concepção com o foco no texto, a leitura é “uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que ‘tudo está dito no dito’” (p.10). Nesta segunda concepção, de acordo com a autora, “cabe-lhe o conhecimento das palavras e estruturas do texto”. Conforme a concepção com foco no autor, esta

concepção também considera o leitor como não participante ativo da leitura, restando a ele apenas a o reconhecimento e a reprodução. A terceira e última, a qual será adotada por este trabalho, é a concepção com foco na interação autor-texto-leitor. Para esta abordagem, a leitura é:

...uma atividade interativa altamente complexa 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. (p.11)

A interação autor-texto-leitor vê os sujeitos como “atores-construtores sociais, sujeitos ativos que, dialogicamente, se constroem e são construídos no texto”, diferente das abordagens anteriores.



Como apresentados na tirinha acima, os vários elementos foram utilizados para a construção do humor ao final da história, mas nem todos os elementos estão explicitamente mostrados nos quadrinhos. Nesta situação, o leitor precisará desenvolver alguns mecanismos de reconhecimento para interpretar e construir sentido para a história. A formação de sentido do leitor para o texto, conforme argumenta Koch e Elias (2009), não é uma via passiva de apenas contemplação. Os autores continuam argumentando que o leitor necessita de alguns pressupostos para avaliar e compreender determinados sentidos passados pelos escritores. Como os alunos construirão essa relação leitura-sentido? O tipo de texto dependerá da escolha do autor e, conseqüentemente, da mensagem para o leitor. Nele, o autor indicará

várias pistas que servirão de norte para a construção prévia, durante e posterior à leitura. Sendo assim, é importante que o leitor seja ambientado ao processo de construção desse texto e do que este aborda.

Os autores acima também argumentam que cabe ao leitor construir pontes para a compreensão desses sentidos e estabelecer compatibilidade entre a proposta apresentada pelo autor, através do texto, e de toda sua bagagem adquirida (relações e vivências sociais).

De acordo com o Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, “o leitor proficiente utiliza todas as estratégias de leitura mais ou menos simultaneamente, interagindo com o texto e construindo significados” (p.14). Então, para o aluno dos anos iniciais, é necessário que:

o estudante seja capaz de interpretar ideias, fazer analogias, perceber o aspecto polissêmico da língua, construir inferências, combinar conhecimentos prévios com informação textual, perceber intertextualidade presente em textos, fazer previsões iniciais e alterá-las durante a leitura, refletir sobre o que foi dito, sendo capaz de tirar conclusões e fazer julgamentos sobre ideias expostas. (p.13)

## **2.6 - Leitura como prática de letramento**

A leitura deve ser encorajada pelo professor. Na sociedade atual, nos deparamos com professores incapazes de estimular o aluno a uma leitura de textos curtos e de livros. Toda essa dificuldade se reflete na formação atual do aluno que resulta em problemas no seu domínio da leitura, em relação à interpretação e domínio (e reconhecimento) dos gêneros textuais.

Pelo processo de letramento, o aluno poderá se integrar ao que está sendo lido, tomar para si e questionar. A leitura passará de objetivismo e superficialidade e passará a ser significativa e internalizada.

A metodologia de leitura apresentada por Bortone (2008) é um caminho para o professor que deseja mobilizar estratégias cognitivas de leituras em seus alunos, pois, ao realizar a leitura objetiva, aborda-se o que está implícito no texto, na leitura inferencial, a abordagem é do que está implícito e na avaliativa, extrapola o texto e o estudante manifesta postura crítica, julgamentos e crenças diante das ideias apresentadas pelo autor.” (Currículo em Movimento, 2014, p. 14)

## 2.7 - Inferências

As inferências são extremamente importantes para a leitura e a construção de sentido de um texto, para que ele não seja apenas uma decodificação rasa dos sinais. Em nossas vidas, passamos por situações, vivenciamos acontecimentos e experimentamos coisas que se tornam essenciais para a uma leitura mais detalhada, perpassando a objetividade das frases. Bortone (2004) cita a definição de inferência dada por Dell’isola (2001):

inferência é uma operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais e organiza redes conceituais no interior do texto, mas também quando o leitor busca, extratexto, informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os “vazios” textuais. (p.18)



Na tirinha acima, Mafalda está triste e decepcionada com o que acaba de ouvir sobre o panorama mundial. Talvez ela tenha escutado notícias sobre guerras, fome, crises econômicas e crises ambientais que estão rodeando o mundo atualmente. Como solução, a menina pegou os cremes de beleza para passar no globo, uma tentativa de modificar todos esses problemas.

A inferência é, pois, “uma estratégia de leitura que deve ser ativada para possibilitar ao leitor a capacidade de ler o implícito no texto” (BORTONE, 2004). Aquilo que lemos só começa a fazer sentido, ou ser coerente, quando conseguimos entender as intenções do autor, entender e compartilhar seus pontos de vida e, até, “adivinhar” (inferir) as possibilidades de um desfecho para determinado texto.

## **2.8 - Coesão e coerência**

A noção de coesão é percebida por elementos na superfície do texto, que conectam as frases, construindo o sentido para que ele se torne compreensível. Tais elementos permitem a tessitura do texto, amarrando-o. Simon (2008) afirma que “estudar os elementos coesivos de um texto nada mais é que avaliar os componentes textuais cuja significação depende de outros dentro do mesmo texto ou no mesmo contexto situacional” (p.6).

Segundo a Simon, os processos de coesão textual serão sempre semânticos e ocorrem pela interpretação de um elemento no discurso através de outro elemento. Halliday & Hasan, citados por Simon (2008), apresentam cinco mecanismos diferentes para a coesão: 1-Referência; 2-Substituição; 3-Elipse; 4-Conjunção; 5-Coesão lexical.

A coerência, por sua vez, é formada por fatores intra e extratextos para a formação de sentido. Sendo assim, um texto coerente corresponde a uma série de processos que interligam o texto de forma lógica, construindo um fio condutor de sentido. A coesão e os fatores extratextos (como conhecimentos prévios do tema, do autor, do gênero etc.). Elias e Koch (2009) afirmam que:

...a coerência não está no texto, não nos é possível apontá-la, destacá-la, sublinhá-la ou coisa que o valha, mas somos nós, leitores em um efetivo processo de interação com o autor e o texto, baseados nas pistas que nos são dadas, e nos conhecimentos que possuímos, que construímos a coerência. (p. 184)

## **2.9 - Tópico discursivo e compreensão leitora**

Para o texto ter uma continuidade lógica, ou seja, coesão e coerência, ele precisa de certos elementos, como, por exemplo, o título, a referência, que auxiliem a sua organização discursiva. Tais elementos são utilizados para a construção desse eixo estruturante, permitindo um estudo mais detalhado não só de um texto oral, mas também, de acordo com Lins e Rangel (2008), de textos escritos e de textos multimodais.

Para o tópico discursivo, as sentenças deverão ser analisadas em um nível mais amplo, em um nível textual. Esse nível é responsável pela análise do todo, não só considerando as partes isoladas, porque a leitura e a compreensão de texto não ocorrem somente pela decodificação de palavras e frases, mas também pelas várias pontes psicológicas criadas pelo que está explícito e implícito no texto. Para Fulgêncio e Liberato (2003), nesta pesquisa serão analisadas as relações de coesão e coerência entre as sentenças que compõem os textos produzidos pelos sujeitos colaboradores, estudantes do 3º Ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede de ensino pública do Distrito Federal.

Lins (2006), citado em Lins e Rangel (2008), enfatiza que há outros componentes importantes para a construção e identificação do tópico discursivo em uma história em quadrinho:

há componentes verbais e visuais e, neles, os diálogos são produzidos de forma que suas falas, de acordo com o fluxo conversacional, sofrem alterações devido à intromissão de vários fatores relacionados ao contexto pragmático. (p. 2).

Como afirma Lins (2008), vale salientar que os signos gráficos não são suficientes para a construção do tópico, mas a interseção entre o gráfico e o linguístico. Lins (2008, p. 42) ressalta ainda que “mesmo que, para ajudar o leitor sejam acrescentados balões representando falas, pensamentos, sentimentos de raiva, amor, entre outros, a compreensão da narrativa se dá na leitura de um quadro após o outro”.

### Exemplo 1



Na tirinha da Magali, pode-se compreender isoladamente o sentido de cada quadrinho, mas não se pode fazer conexões diretas entre elas. Entretanto, os dois quadrinhos não podem ser compreendidos conjuntamente. Isso ocorre pela falta do tópico e de outros elementos de conexão porque não deixa relações explícitas entre o fato de a (1) Mônica oferecer um biscoito para o Monicão; e o fato de a (2) Magali desmaiar.

Vejamos agora a tirinha completa.



Apresentando o primeiro quadrinho da tirinha, percebe-se a construção do sentido de humor pelo do tópico discursivo “fingir-se de morto” dado pela Mônica para o Monicão. Esse tópico, constituído por imagem + balão de fala, amarra os quadrinhos construindo uma narrativa que esclarece o sentido do texto.

## Capítulo 3 - Educação, cultura e humor

---

### Introdução

Neste capítulo iremos discutir as relações existentes entre educação, cultura e humor, considerando a importância das Histórias em Quadrinhos (HQ) para a formação do leitor. Elas também serão abordadas em uma perspectiva histórica, passando de seus componentes de estrutura como gênero textual até a formação de humor.

A princípio, é importante discorrer sobre a diferença entre Tirinhas e Histórias em Quadrinhos. As Tirinhas foram precursoras das Histórias em Quadrinhos. Seu grande sucesso, em jornais da época, resultou em uma rápida expansão e independência dessas histórias. As tirinhas são bastante utilizadas em livros didáticos, mas sua importância nem sempre é discutida em sala de aula. Partindo do humor a uma manifestação de insatisfação, ironia e, certamente política, essas histórias são geralmente veiculadas em revistas e jornais (diários, periódicos ou mensais).

### 3.1 - Breve história das Histórias em Quadrinhos

Podemos apontar as pinturas rupestres em cavernas para mostrar o cotidiano de caça entre os nativos como os primórdios das tirinhas. De acordo com os arquivos da Escola Britannica (2016), os primeiros indícios das Histórias em Quadrinhos podem ser encontrados no antigo Egito há cerca de três mil anos, fundamentados na necessidade e importância das sequenciações de atividades do cotidiano registradas em forma de desenhos nas paredes. Outras civilizações como os maias, os franceses e os ingleses da Idade Média, desenhavam e bordavam essas histórias em longas tapeçarias. Já em igrejas antigas, os vitrais funcionavam como tirinhas de passagens bíblicas. Todas essas atividades se baseavam na sequenciação de imagem, ainda não sendo incluídos outros elementos essenciais para a estrutura atual desse gênero. Seu maior divulgador foram, sem dúvidas, os jornais impressos.

Faremos um rápido apanhado dos nomes mais importantes para as Histórias em Quadrinhos, nos moldes atuais. Winsor Maccay (1905) criou uma das mais icônicas histórias para jornal, chamada *Little Nemo in Slumberland*, uma mistura de *Art Nouveau*, Contos de Fadas e Surrealismo. Harold Foster (1928) foi o autor da primeira quadrinização de Tarzan e de sua mega obra *Príncipe Valente*, ocasião em que criou enquadramentos e um estilo que influencia o gênero até hoje. Alex Raymond (1934) foi o desenhista e roteirista de *Flash Gordon*, a primeira influente HQ de ficção científica da história, além de *Jim das Selvas* e *Rip Kirby*. Dentre esses, serão citados ainda alguns outros nomes que precisam ser lembrados quando falamos desse apanhado histórico. São eles Peyo, Edgar P. Jacob, Goscinny e Uderzo, Pierre Benoit, Hergé Jacques Martin, Jacques Tardi, P. Christin e J.C Mérières e Jean Giraud, Milo Manara, Sergio Bonelli e Hugo Pratt, que também merecem ser notados.

A primeira história unindo texto e imagem, com o auxílio de balões de fala e desenhos progressivos na narrativa, como aponta Moya (1987), foi *O menino amarelo* (Título original *The Yellow Kid*) de Richard Outcault. Com a popularização das *Comics*, ocasionada pelos grandes jornais, a globalização desse gênero textual aconteceu de maneira rápida. Sempre usando o recurso do humor e da ironia, as histórias passaram a se constituir como narrativas integradas, chamadas de *Novels*. De acordo com a Escola Britannica (2016):

na década de 1930, surgiram as histórias em quadrinhos americanas, que traziam como personagem principal um [super-herói](#). Apareceram personagens importantes como o Super-Homem, Batman, o Capitão América e outros, e assim as revistas de histórias em quadrinhos se tornaram importantes no mercado editorial. Personagens de [Walt Disney](#), como Mickey e Donald, que se tornavam populares nos [desenhos animados](#) e nas tiras publicadas em jornais, também ganharam revistas de grande vendagem com as histórias de suas aventuras em quadrinhos. (Escola Britannica. Cf. Referência internet)

O psiquiatra alemão, Fredric Wertham, desenvolveu pesquisas para alertar a população a respeito das Histórias em Quadrinhos. Em seu livro “Sedução dos inocentes” (Título original *Seduction of the Inocent*), Wertham, citado por Verqueiro (2012), apontou motivos para que esse tipo de literatura popular fosse censurado em todo o mundo. O autor justificou seu argumento dizendo que as HQ despertavam no leitor o interesse pelo uso de drogas, pelo sexo, pela violência e uso de palavrões, o que sobrecarregaria a mente das crianças e jovens com temas considerados tabus pela sociedade. Veja o que Vergueiro (2012) fala sobre os exemplos de argumentos defendidos por Wertham:

Entre outras teses, o livro defendia, por exemplo, que a leitura das histórias do *Batman* poderia levar o leitor ao homossexualismo, na medida em que o herói e seu companheiro, Robin, representavam o sonho de dois homossexuais vivendo juntos. Ou que o contato prolongado com as histórias do *Superman* poderia levar uma criança a se atirar pela janela do seu apartamento, buscando imitar o herói (p. 12).

Isso nos leva a pensar que tais declarações e as pesquisas realizadas por Wertham poderiam ter sido manipuladas e mostram claramente uma posição radical em relação ao tema. Não há como ter certeza e afirmar categoricamente que uma criança se jogaria da janela sem apresentar dados concretos de que esse ato estaria crescendo ou que tivesse relação com a leitura dessas HQ. Não se pode corroborar a afirmação de Wertham uma vez que isso seria subestimar a capacidade de jovens e crianças de abstrair o real do fictício.

O autor Vergueiro (2004) em seu texto diz que o livro de Wertham influenciou drasticamente a venda de HQ no seu ano de lançamento, que foi em 1954, obrigando a criação de uma comissão especializada, a *Association of Comics Magazine*, que elaborou a *Comic Code*. A *Comic Code* consistia em uma proposta, inicialmente considerada muito abrangente, para acalmar e informar os pais, professores e educadores sobre a importância desse tipo de leitura. Desta forma, as revistas passariam por análises e, após, receberiam um selo de “qualidade”, que basicamente significava: Esta HQ passou por uma comissão e está isenta de qualquer história complexa, interessante e envolvente. Curiosamente, após esse selo, as vendas

diminuíram ainda mais, facilitando o desaparecimento de importantes editoras, já que as histórias precisavam ser simples e desinteressantes para o público.

A história das HQ no Brasil é um pouco não linear. Sempre sofreu influência dos mercados internacionais. Zilma Anselmo, citada por Gomes (2008) no artigo *Uma breve introdução à história das Histórias em Quadrinhos no Brasil*, argumenta que “não existe no Brasil uma linha autenticamente nacional de desenvolvimento de HQ, sendo a importação responsável pela introdução das HQ neste país”. (p. 64)

De acordo com Gomes (2008), a primeira história com personagem fixo publicada no Brasil foi escrita e desenhada por Angelo Agostini, em 1869, e se chamava *As aventuras de Nhô Quim* ou *Impressões de uma viagem à corte*. Alguns anos depois, ele também seria responsável pela primeira história com traços de conotação realista e com temática aventureira e dramática. Atualmente, as HQ brasileiras mais conhecidas são as da *Turma da Mônica*, que foram as que mais enfatizei pela minha identificação com elas. O maior nome brasileiro de escritor e desenhista de HQ é, sem dúvida, Maurício de Sousa. Conforme o *site* oficial do cartunista, Maurício de Souza nasceu em 1935, em Santa Isabel, no Estado de São Paulo.

Diferente do mercado estrangeiro, que se mostrava consolidado em histórias em quadrinhos de heróis, o Brasil se manteve em uma linha totalmente diferente. As histórias criadas aqui tinham objetivos mais adultos e sérios. Ao contrário do que a maioria das pessoas esperava, os quadrinistas brasileiros estavam preocupados com o cotidiano em nossas cidades. Através de descontentamentos com a política, problemas sociais, crises existenciais, sexo e drogas, as HQ e tirinhas, na maioria das vezes, excluía as crianças de seus públicos-alvo. Mas como explicar o grande aparecimento dessas mesmas tiras em livros didáticos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio? Diferentemente do que se imaginava, mesmo com um teor mais sério, as tirinhas e os quadrinhos permaneciam com sua rica essência criativa e humorística. Essa, acredito, é a sua grande importância, sua versatilidade. (Exposição Cidade em Tiras – Rodrigo Silva (Coord.). Caixa Cultural, 31 de agosto de 2016, Brasília, DF).

### 3.2 - A linguagem das Histórias em Quadrinhos

As Histórias em Quadrinhos são construídas a partir de um conjunto de quadrinhos desenhados ou impressos, dispostos de maneira linear. Sua leitura e compreensão segue o mesmo sentido do texto ocidental, sempre da esquerda para direita e respeitando a ordem de cima para baixo. Como característica mais marcante, temos o humor e a ironia, muito influenciada pelo gênero tirinha.

Para reproduzir a fala ou pensamento, como apresentado no texto da escola Britannica (2016), este gênero textual possui uma forma bastante peculiar de representação por meio de balões. Esses balões estabelecem a relação entre a imagem, ação e fala dos personagens, transformando a leitura em algo mais dinâmico. Exemplificarei alguns tipos de balões mais usados nessas histórias:

**1. Balão de pensamento:** Como o nome já deixa explícito, esse balão é utilizado para expressar o pensamento do personagem, sem que os outros personagens da história compreendam:



2. **Balão de fala:** utilizado para representar as falas do personagem em tom normal:



3. **Balão de grito:** utilizado para representar as falas dos personagens de modo agressivo e ou exaltado:



4. **Balão de sussurro:** utilizado para representar conversas baixas, cochichos. Esse balão geralmente é representado por linhas pontilhadas:



5. **Balão de ideia:** utilizado para representar uma ideia repentina de algum dos personagens.



6. **Onomatopeia** é uma figura de linguagem que representa o som utilizado para imitar determinados ruídos de objetos, ruídos ou fenômenos da natureza. Nas HQs elas são bastante usadas, como por exemplo:



### 3.3 - Histórias em Quadrinhos – texto multimodal

As HQ se configuram como textos multimodais porque são construídas por diversos modos de apresentação: imagens, textos escritos, onomatopeias, letras de fontes de tamanhos e formatos diversos e cores variadas.

### 3.4 - A construção do sentido do humor nas Histórias em Quadrinhos

Para estabelecermos uma relação individual e social com o texto, precisamos ativar nossos conhecimentos prévios ou conhecimento de mundo. As relações estabelecidas influenciam diretamente no sentido que o leitor atribuirá ao gênero. De acordo com Koch (2009), o leitor usa estratégias tais como: seleção, antecipação, inferência e verificação, para a construção do sentido no texto. Segundo a autora, “o sentido de um texto não existe a priori, mas é construído na interação sujeito-texto-autor” (p.57).

Nesse sentido, uma história em quadrinho é criada para provocar o leitor a ativar mecanismos de reconhecimento (inferências), o que se relacionam diretamente com o humor característico desse gênero textual.

De acordo com Possenti (2000), citado por Ramos (2005), no artigo *Piadas e Tiras em Quadrinhos*, “a piada seria um texto que usa mecanismos linguísticos para

provocar dois cenários possíveis. Inicia dentro de um escopo e, ao final, evidencia o outro”, sendo este um recurso muito utilizado em tiras e bastante presente nas HQ.

### 3.5 - Formação do leitor “descolado”

Estamos identificando como “leitor descolado” aquele que é capaz de ler, compreender e dialogar com diferentes gêneros de texto e, nesta pesquisa, em especial com diferentes HQ, valendo-se dessas histórias para construir um aprendizado com prazer, que é o prazer que a leitura proporciona. É um leitor crítico, dinâmico, que busca compreender o que está além das palavras, procura nas imagens o diálogo entre o sentido e o texto, não se prende somente às leituras recomendadas como importantes para o desempenho de tarefas escolares, mas valoriza também gêneros que privilegiam histórias do mundo da vida, é um leitor de mente aberta, é bem informado, busca textos de temas da atualidade, textos alternativos que abrangem a cultura popular, textos para a informação e para a construção do seu conhecimento. Considerando isso, podemos citar dois exemplos de histórias que poderiam fazer parte do acervo de leitor descolado, exemplos estes que mostrarão um contraste de sentidos e conteúdo, que deverão ser interpretados e compreendidos pelo leitor competente. No primeiro exemplo, apresento a HQ “*Maus - A história de um sobrevivente*”, ilustrado por *Art Spiegelman e Louise Fili*. “*Maus*” retrata a história de *Vladek Spiegelman*, um judeu polonês, que sobreviveu ao campo de concentração nazista de Auschwitz, contada pelo seu filho *Artie Spiegelman*. O texto é uma biografia revelada em HQ que, pelo seu teor, consegue, ao mesmo tempo, emocionar e chocar o leitor com os terríveis feitos de uma ideologia extremista e preconceituosa.

O segundo exemplo refere-se ao Quadrinho “*Superman - paz na Terra*”, que apresenta o ser mais poderoso da Terra diante de um tema bastante preocupante e tão negligenciado, a paz. É do conhecimento de todos que a produção de alimento mundial é maior do que o número de consumidores, mas como essa distribuição está sendo gerida? Diante dessa problemática, *Superman* se vê na obrigação de ajudar os mais necessitados e trazer a igualdade para todas as pessoas. A história questiona o que as pessoas esperariam que ele fizesse, como os governos se mobilizariam em

prol desse objetivo e se, um dia, seria possível erradicar esse grande problema da sociedade, que é a fome e a perversa distribuição de renda.

Um leitor descolado e competente não buscaria respostas óbvias para as questões postas nos textos, ao contrário, buscaria refletir, discutir e compreender o tema dentro de um contexto sócio-histórico e a partir de uma perspectiva político-social adequada à sua realidade e contexto, fundamentada em argumentos reais e lógicos, ao mesmo tempo em que seja capaz de emocionar o leitor.

### **3.6 - HQ como recurso educacional**

Sempre me interessei mais por histórias que eram acompanhadas por imagens. Não que os outros gêneros textuais não fossem importantes para o meu desenvolvimento como leitor-escritor, já que, de certa maneira, as HQ contribuem para expandir a capacidade imaginativa e de criatividade do leitor. Acredito que isso se mostre muito importante nos anos iniciais de escolarização, momento em que o alfabetizando tende a apreciar e se interessar mais por atividades e textos lúdicos. Motivar o estudante durante o seu processo de aprendizagem é, indiscutivelmente, uma estratégia positiva para o seu crescimento como leitor-escritor, uma vez que isso lhe proporcionará uma aprendizagem mais divertida, interativa e simples.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do 1º ao 4º Ano, as bibliotecas deverão dispor de textos de vários gêneros, no sentido de oferecer a pluralidade de leituras para o desenvolvimento da competência leitora da criança. Sendo assim, quanto maior e mais diversificado o número de gêneros ofertados, melhor será a formação desse leitor-escritor noviço, principalmente se a biblioteca for utilizada de forma correta pelo professor. Valendo-se das HQ, o aluno poderá dispor de um material rico, que combina texto verbal e imagem, o que contribui para tornar o texto mais rico e a leitura mais leve e divertida.

### **3.7 - Histórias em Quadrinhos e o ensino de língua materna**

De acordo com o Currículo em Movimento da Educação Básica, (2008, p. 12), as Histórias em Quadrinhos (HQ) são instrumentos de grande valia para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem na fase inicial da alfabetização. Perpassando os conteúdos do método sintético, as HQ poderão auxiliar na passagem do método sintético para o método analítico, sendo suporte em conteúdos mais emancipatórios, “no qual o estudante tem a oportunidade de pensar, compreender, e reconstruir, sendo um sujeito ativo no processo de aprendizagem”. Com a utilização desse gênero textual, o professor trabalhará a oralidade, leitura, produção escrita, inferência, conhecimentos linguísticos e conhecimentos de mundo. Del’Isola (2007), citado no Currículo em Movimento da Educação Básica, acredita que as vias de acesso ao letramento se dá pelos textos que a criança está em contato na vida diária, ou seja, carregado de sentido e significado para ela.

## **Capítulo 4: A pesquisa – desenvolvimento e análise**

---

Como já mencionado anteriormente, o objetivo para esta pesquisa foi observado as estratégias utilizadas pela criança para construir coesão e coerência em uma sequência de HQ, por meio do alinhamento do tópico discursivo. Optamos por organizar uma Sequência Didática (SD) para trabalhar o objetivo com quatro crianças do 3º Ano do Ensino Fundamental, da turma B, de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal. Para a escolha dos alunos, utilizou-se um sorteio com base nos números da lista de chamada.

A turma, 3º ano B, foi selecionada pelo pesquisador porque ele já estava trabalhando com ela em seu Projeto IV. A classe era composta por 36 alunos, sendo 16 meninos e 20 meninas. Todos já tiveram contato com histórias em quadrinhos na sala de aula, já que muitas atividades da professora eram baseadas em HQ, como, por exemplo, pontuar as falas dos personagens, criar falas dentro de balões etc.

Como foi relatado acima, de 36 alunos foram sorteados quatro para a realização desta investigação, sendo dois meninos e duas meninas. A execução consistia em apresentar o tema da pesquisa e, em seguida, conduzir a pesquisa utilizando uma sequência didática. Toda a pesquisa foi gravada em áudio, para compor o corpus, que também se constituiu por produções escritas dos alunos. As identidades dos estudantes estão preservadas, portanto foram utilizados nomes fictícios para identificar as produções. Foram nossos sujeitos colaboradores: Bruce (8 anos), Clark (10 anos), Diana (9 anos) e Beatriz (9 anos).

As HQ da Turma da Mônica foram apresentadas individualmente para os alunos em uma sala separada. Nenhum deles teve contato anteriormente com a segunda Tirinha do Cebolinha. Para que o trabalho permanecesse rico, optamos pela análise do tópico discursivo observando as estratégias de coesão e coerência utilizadas pelos sujeitos colaboradores, tanto na produção oral como na produção escrita, tendo por texto motivador uma HQ da Turma da Mônica.

Os direitos de aprendizagem são os diferentes conhecimentos e as capacidades básicas que os alunos devem possuir. Foram criados quadros com alguns conhecimentos e capacidades que estão descritos e podem ser postos como pontos de partida para o estabelecimento do debate. São descritos direitos de aprendizagem gerais, que permeiam toda a ação pedagógica e, depois, são expostos quadros com conhecimentos e capacidades específicos organizados por eixo de ensino da Língua Portuguesa: Leitura, Produção de textos Escritos, Oralidade, Análise Linguística. Nesses quadros são expostas sugestões acerca de como tratar a progressão de conhecimento ou capacidade durante o ciclo de alfabetização,

A seguir, apresentamos a SD utilizada como geradora de registros e informações que se constituirão nos dados da pesquisa:

### **Sequência Didática: Histórias em Quadrinhos**

#### **Eixos e Direitos de Aprendizagem contemplados na atividade:**

1. Eixo: Leitura

Direitos de Aprendizagem contemplados:

- Aprofundar e consolidar a leitura de textos não verbais.
- Aprofundar e consolidar a competência de realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.
- Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas.

2. Eixo: Produção de textos escritos

Direitos de Aprendizagem contemplados:

- Desenvolver a competência de produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.

3. Eixo: Oralidade

Direitos de Aprendizagem contemplados:

- Desenvolver a competência de produzir textos orais, de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, especialmente no que diz respeito ao encadeamento lógico do texto.

**Objetivo geral:** Incentivar o uso das HQ em sala de aula como estratégia para desenvolver a competência leitora de alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental.

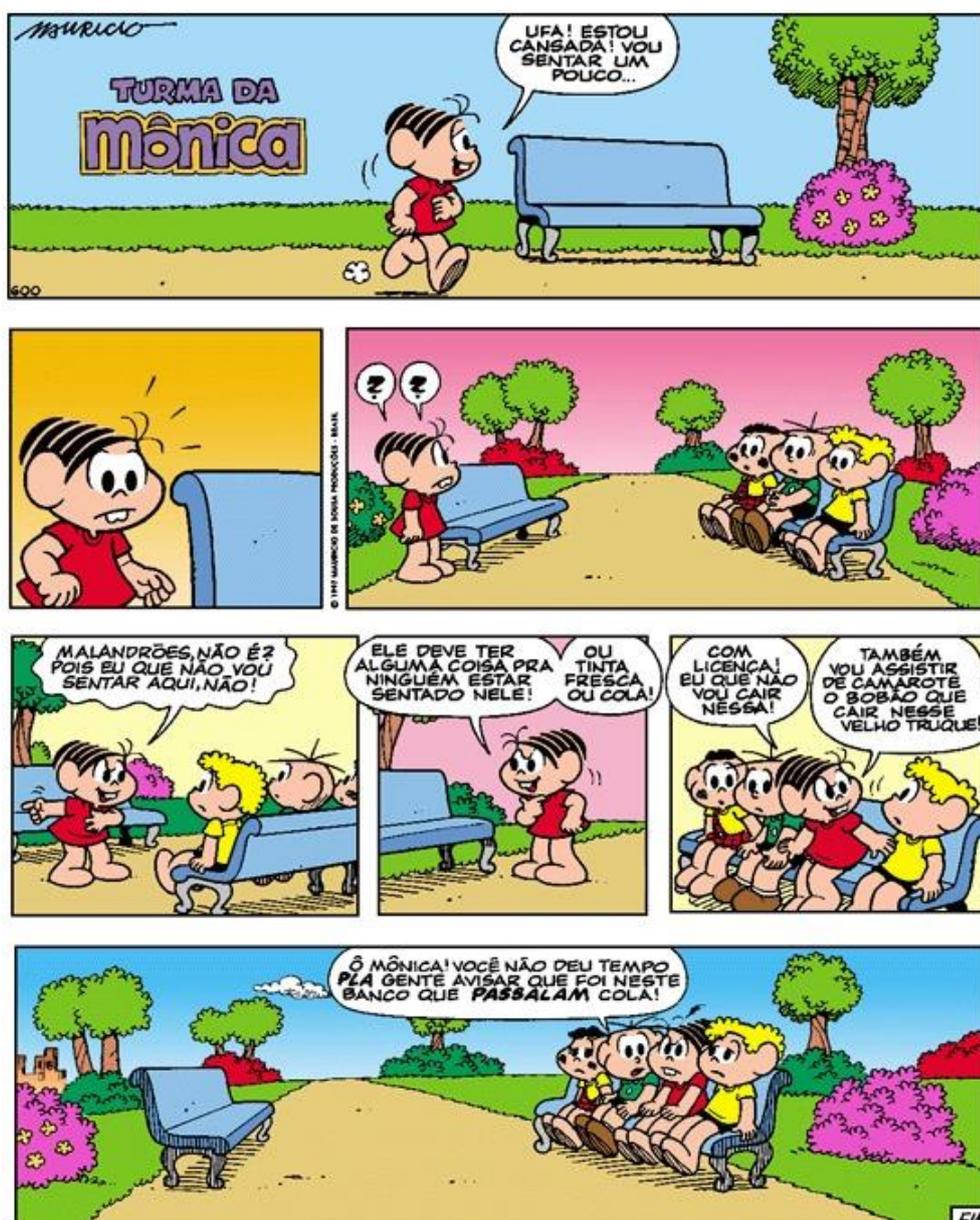
**Ano a que se aplica:** 3º Ano do Ensino Fundamental

**Materiais:** História em Quadrinho, folha de papel, lápis e borracha.

**Tempo estimado para a atividade:** Uma hora.

## 1º Momento: Motivação

1. Distribuiu-se uma Tirinha da Turma da Mônica que foi lida com as crianças.
2. Em seguida trabalhou-se com o aluno a receptividade do texto (se gostou ou não, se sabe o que é uma HQ).



## 2º Momento: Desenvolvimento

1. O pesquisador contextualiza o gênero: explora a caracterização do gênero e fala dos espaços em que as HQ mais circulam, suas características, a intencionalidade – por que e para quê é produzido, estrutura potencial etc.

A HQ é um gênero narrativo muito antigo. Podemos apontar as pinturas dos homens das cavernas, que representavam o cotidiano de caça entre os nativos, como os primórdios das tirinhas. Os primeiros indícios das Histórias em Quadrinhos podem ser encontrados no antigo Egito há cerca de 3 mil anos, fundamentados na necessidade e importância das sequenciações de atividades do cotidiano registrados em forma de desenhos nas paredes. Outras civilizações como os maias, franceses e ingleses da Idade Média, desenhavam e bordavam essas histórias em longas tapeçarias. Já em igrejas antigas, os vitrais funcionavam como tirinhas de passagens bíblicas. Todas essas atividades se baseavam na sequenciação de imagem, ainda não sendo incluídos outros elementos essenciais para a estrutura atual desse gênero. Seu maior divulgador foi, sem dúvidas, os Jornais impressos.

A primeira história em quadrinho unindo texto e imagem, com o auxílio de balões de fala e desenhos progressivos na narrativa, foi *O menino amarelo* (Título original *The Yellow Kid*) de Richard Outcault. No Brasil, a primeira história com personagem fixo publicada foi escrita e desenhada por Angelo Agostini, em 1869, e se chamava *As aventuras de Nhô Quim* ou *Impressões de uma viagem à corte*. Atualmente, o quadrinista brasileiro mais conhecido se chama Maurício de Sousa, criador da Turma da Mônica.

### Referência

<http://escola.britannica.com.br/article/483286/historia-em-quadrinhos>

[http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/6o-encontro-](http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/6o-encontro-2008-)

[2008-1/Uma%20breve%20introducao%20a%20historia%20das%20historias%20em%20quadrinhos%20no%20Brasil.pdf](http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/6o-encontro-2008-1/Uma%20breve%20introducao%20a%20historia%20das%20historias%20em%20quadrinhos%20no%20Brasil.pdf)

2. O pesquisador conceitua o que é um texto multimodal explicando que toda HQ apresenta mais de um modo de apresentação, por isso denomina-se texto multimodal. Um texto multimodal é apresentado por meio de vários recursos: figuras, gráficos, fotografias, números, textos escritos com diversos tipos e tamanhos de letras e em variados tons e cores.
3. O pesquisador, em seguida, falou um pouco sobre os autores mais conhecidos das HQ. Perguntou se a criança sabia quem escreve as historinhas da Mônica, Cebolinha, Magali e Cascão. Em seguida, apresentou Maurício de Souza relatando sua biografia.

Maurício de Sousa é Filho de Antônio Mauricio de Sousa e de Petronilha Araújo de Sousa. Viveu num ambiente cercado de arte, pois seu pai era poeta, compositor e pintor, e sua mãe poetisa, sua casa sempre esteve cheia de livros, permitindo um ambiente bastante cultural. Mauricio começou a desenhar histórias em quadrinhos em 18 de julho de 1959, quando uma história do Bidu, sua primeira personagem, foi aprovada pelo jornal *Folhas da Manhã*. As tiras em quadrinhos com o cãozinho Bidu e seu dono, Franjinha, deram origem ao famoso menino de cabelos espetados Cebolinha.

Mauricio criou personagens baseados em seus 10 filhos, tais como: Mônica, Magali, Marina, Maria Cebolinha (inspirada na Mariângela), Nimbus (em Mauro), Do Contra (em Mauricio Takeda), Vanda, Valéria, Marcelinho e Dr. Spada.

#### **Referência**

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Mauricio\\_de\\_Sousa#Biografia](https://pt.wikipedia.org/wiki/Mauricio_de_Sousa#Biografia)

### 3º Momento: hora de coleta de registros

#### Procedimento

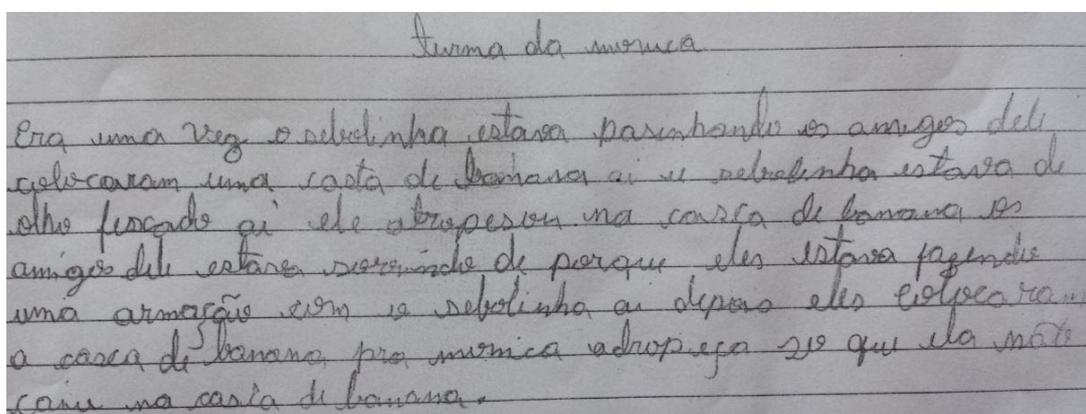
#### O pesquisador seguiu as seguintes etapas:

1. Apresentou um Quadrinho da Turma da Mônica para que a criança pudesse manuseá-la.
2. Solicitou que ela olhasse bastante os quadrinhos, observasse atentamente que historinha estava sendo contada ali.
3. Em seguida, pediu que a criança contasse oralmente a historinha, narrando quadrinho por quadrinho. (etapa gravada em áudio)
4. Como última etapa, pediu que a criança contasse essa mesma historinha, mas agora, em um texto escrito.



Sabemos que o texto é uma unidade que se constrói pelo encadeamento de sentido das sentenças que vão produzindo a progressão de um tema, o desenvolvimento de um tópico, e tem por objetivo concatenar ideias. A esse encadeamento entre as sentenças de um texto, que são responsáveis pela sua tessitura, chamamos coesão. Os mecanismos de coesão são recursos que a língua oferece para se construir textualidade. Sem esses mecanismos as sentenças não se ligariam e o sentido do texto ficaria prejudicado (Cf. ABREU, 1994).

### Texto 1 - produzido por Diana



[UT= Unidade de Texto]

UT1 Era uma vez o **sebolinha** estava pasinhando/

UT2 os amigos dele colocaram uma casta de banana/

UT3 ai u **sebolinha** estava de olho fechado/

UT4 ai **ele** atropesou na casta de banana /

UT5 os amigos dele estava sorrindo de

UT6 porque **eles** estava fazendo uma armação com o sebolinha/

UT7 e depois **eles** colocaram a casta de banana pra **monica** atropieça/

UT8 so que **ela** não caiu na casta de banana/.

## Análise - Estratégias de coesão e coerência

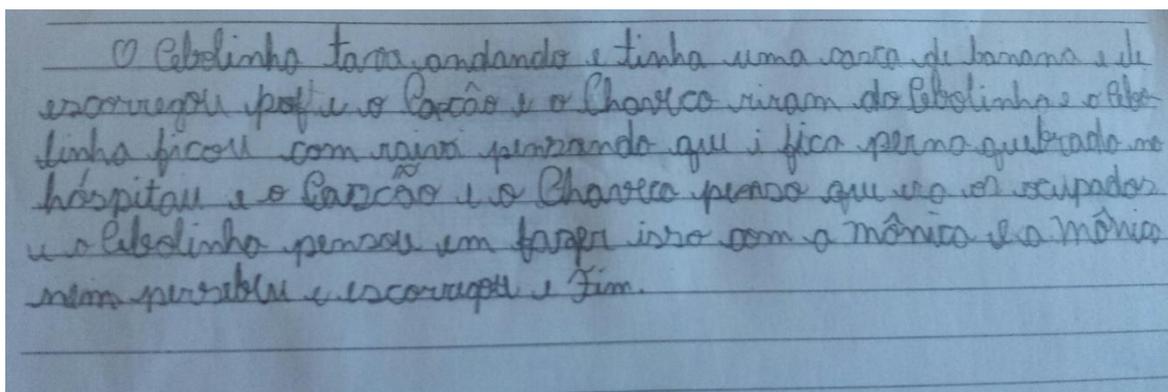
### Texto 1 - Diana

A criança inicia a narrativa da cena contando e descrevendo o fato do primeiro quadrinho, que é o que dá início à história. Utiliza “Era uma vez”, fazendo intertextualidade com outros textos conhecidos por ela. Da UT1 para UT2 a concatenação se dá por justaposição. Na UT2 a coesão com a UT1 se processa pela substituição de “**dele**” por “**sebolinha**” – coesão referencial. Da UT2 para a UT3 observa-se que a coesão se faz pela repetição do nome “**sebolinha**” Para prosseguir e dar desenvolvimento à história, a criança, autora do texto, parece sentir falta de um mecanismo que funcionasse como um elo para que não se perdesse o fio condutor do tópico. E esse elemento é a partícula **aí** que na fala, em interações face a face, funciona como marcador conversacional com a função de manter a atenção entre os interlocutores no desenvolvimento do tópico discursivo, mas que nesse contexto está operando como elemento de coesão, dando continuidade de UT2 a UT3. De UT3 para UT4 observamos o mesmo fenômeno. Em UT4 o pronome “**ele**” retoma seu antecedente “**sebolinha**” – coesão realizada. Em UD5 deparamos com um operador argumentativo, um articulador sintático de causa, o **porque**, utilizado como argumento para dizer o motivo pelo qual os amigos do “**sebolinha**” estão rindo. Dando desenvolvimento ao tópico, a criança se utiliza das palavras “**e depois**” no sentido de “continuando”, “em seguida”... Na UT6 e na UT7 o pronome “**eles**” retoma o mesmo antecedente, qual seja, os amigos do “**sebolinha**”. Na UT8, com a última sentença, encerra-se a narrativa com a articulação realizada por um operador sintático de oposição, que poderia tranquilamente ser substituído por *porém, entretanto, mas, todavia* ou outros.

Observando o texto em análise, pode-se perceber que a criança autora do texto já demonstra um bom domínio de organização textual na produção escrita, muito embora estejam claros os pontos de fragilidade no que diz respeito à ortografia, pontuação e as concordâncias verbal e nominal, que também prejudicam a coesão e coerência. Nesse caso, o professor deverá selecionar uma dificuldade de cada vez para realizar o trabalho de recuperação deste aluno.

Observa-se ainda que a narrativa da criança desconsidera aspectos importantes para a construção do tópico discursivo que são os de natureza não verbal, como por exemplo: os balões de dor, raiva, remorso, o barulho da queda etc. Tão importante quanto as palavras são as imagens para a construção de sentido do texto.

## Texto 2 – produzido por Bruce



[UT= Unidade de Texto]

UT1 O **Cebolinha** tava andando

UT2 **e** tinha uma casca de banana e **ele** escorregou

UT3 pof

UT4 **e** o Cascão e o Chaveco riram do Cebolinha

UT5 **e** o Cebolinha ficou com raiva pensando que i fica perna quebrada no hópitaui

UT6 **e** o Cascão e o Chaveco penso que era os ocupados

UT7 **e** o Cebolinha pensou em fazer isso com a Mônica

UT8 **e** a Mônica nem persebeu e escorregou e Fim.

A produção escrita de Bruce, embora apresente um número menor de problemas ortográficos, sua estratégia de coesão para desenvolver o tópico discursivo é muito mais simples do que a de Diana. Isso porque o mecanismo de coesão utilizado por ele é a justaposição entre todas as Unidades de Texto (UT), concretizada pela conjunção “e”. Observa-se também que uma única vez a criança utiliza o pronome ele para se referenciar ao Cebolinha (Confira as UT2 e UT1). O

nome “Cebolinha” da UT1 é retomado nas Unidades de Texto 4, 5 e 7 por repetição do nome. Nas UT 7 e 8 o nome Mônica também é retomado por repetição. Isso demonstra que Bruce se utiliza de estratégias muito simples para realizar a coesão do seu texto escrito e organizar o alinhamento do tópico discursivo. O aluno também inferiu no momento em que imaginou que a Mônica havia caído com a casca de banana, momento não registrado pela história em quadrinho.

Observa-se que na narrativa de Diana, ela desconsidera aspectos importantes para a construção do tópico discursivo que são os de natureza não verbal, como por exemplo: os balões de dor, raiva, remorso, o barulho da queda etc. Entretanto, Bruce resgata em sua produção escrita o barulho da queda, ignorando os outros aspectos assim como fez Diana. Tão importante quanto as palavras são as imagens para a construção de sentido do texto.

Na produção oral, Bruce descreve detalhadamente quadrinho por quadrinho, mas todos se tornam independentes. Por mais que os acontecimentos sejam sequenciais (o Cebolinha só caiu por causa da casca de banana), o aluno conta a história pausadamente em forma de frases, como podemos observar também em sua produção escrita e no exemplo que se segue:

**Bruce** – *Ele tava andando né.*

**Pesquisador** – *Humm.*

**Bruce** – *Aí tinha uma casca de banana. Aí ele escorregou aí “Pof”. Aí eles... ele caiu. Aí o Cascão e o Chaveco ficou rindo. Aí ele ficou com raiva e ficou pensando que ia ficar todo machucado, com uma perna quebrada, é... essas coisas enrolada aqui...*

**Pesquisador** – *Atadura*

**Bruce** – *É, atadura. Aí ia ficar no hospital lá né. Aí ele “remorso”. Aí ele pensou: “Humm”. Aí a Mônica apareceu, aí tava a casca de banana lá e ele rindo. Aí o cascão e o Chaveco bem assim. \*imitou a expressão dos personagens\*.*

A partir do 6º quadrinho, Bruce começa a descrever toda a imagem dos quadrinhos isoladamente com: “**Aí ele ‘remorso’**. **Aí ele pensou ‘Humm’**. **Aí a Mônica apareceu**”. Oralmente, Bruce utiliza “ele” para referir-se ao Cebolinha

(Anáfora). Utilizou a elipse para omitir “na casca de banana” na frase: “*Aí tinha uma casca de banana. Aí ele escorregou aí Pof*”.

Já na construção do texto escrito, Bruce relaciona as frases e os acontecimentos utilizando a conjunção aditiva ‘e’ para juntar todas as frases separadas originárias dos quadrinhos, não utilizando outros elos argumentativos e nem explicativos e fazendo uso de repetição excessiva dos nomes Cebolinha e Mônica, como se pode observar em seu texto escrito. Também é importante ressaltar que Bruce usou a onomatopeia da HQ em sua construção textual, o que mostra que ele estava atento para outros modos de apresentação da história.

Ao contrário de Bruce, Diana constrói um texto oral muito parecido com um texto escrito formalmente. Também utiliza ‘ele’ para referenciar ‘Cebolinha’ anteriormente mencionado (anáfora). A criação textual oral também mostrou uma deficiência lexical, faltando vários termos-chave para a história ter um sentido e alinhar o tópico.

**Diana** – *É, o Cebolinha ele tava passeando, aí ele viu uma casca de banana e tropeçou. Ele caiu e os amigo dele tava sorrindo...*

**Pesquisador** - *Uhum*

**Diana** – *Aí ele foi engessado, aí os amigo dele tava sorrindo. Aí ele foi engessado, aí os amigo dele tava quase chorando.*

**Pesquisador** - *Uhum*

**Diana** – *Aí a Mônica passou. Aí ela, eles pensavam que ela ia tropeçar, só que ela não tropeçou.*

Para o texto escrito, Diana utiliza o pronome “dele” para referir-se ao Cebolinha, anaforicamente. Também usa o conector “porque” para explicar o motivo da risada do Xaveco e do Cascão, encadeando a história através da coesão sequencial. Seguindo a produção textual, Diana utiliza “eles” para referir-se ao Xaveco e Cascão e, em um segundo momento, utiliza o mesmo pronome para referenciar os amigos Cebolinha, Xaveco e Cascão.

Diana utilizou duas formas linguísticas para se referir ao ‘termo’ Xaveco e o Cascão. Na primeira linha (UT2), a aluna utiliza “amigos”, novamente “amigos” (UT5) e “eles” (UTs 6 e 7). A substituição e retomada do termo por “amigos” é caracterizada por coesão lexical.

Resgatando o texto de Diana:

UT1 Era uma vez o **sebolinha** estava pasinhando

UT2 os amigos dele colocaram uma casta de banana

UT3 ai u **sebolinha** estava de olho fechado

UT4 ai **ele** atropesou na casca de banana

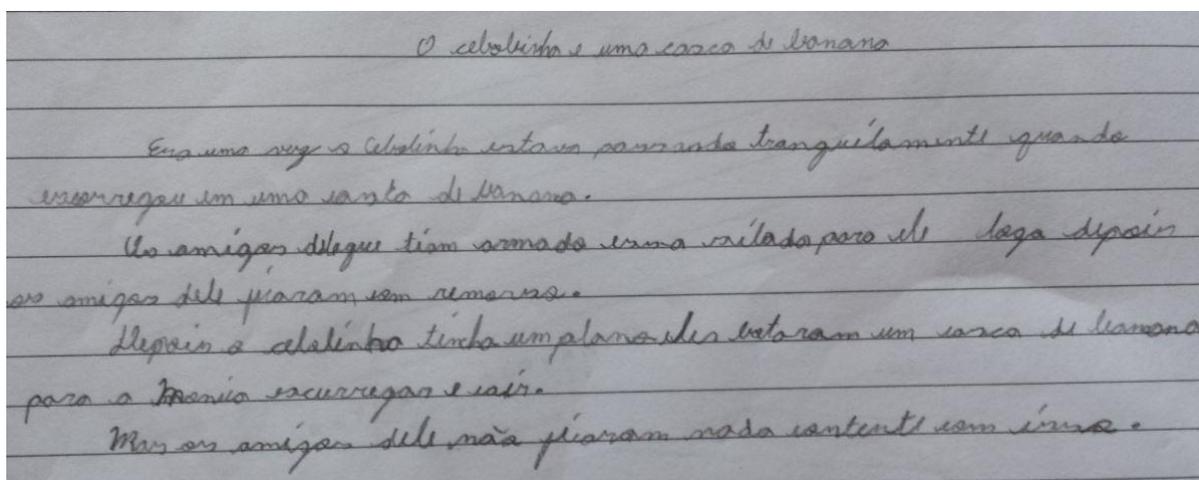
UT5 os amigos dele estava sorrindo de

UT6 porque **eles** estava fazendo uma armação com o sebolinha

UT7 e depois **eles** colocaram a casca de banana pra **monica** atropeça

UT8 so que **ela** não caiu na casca de banana.

### Texto 3 – produzido por Clark



[UT=Unidade de Texto]

UT1 Era uma vez o **Cebolinha** estava passando tranquilamente quando escorregou em uma casca de banana.

UT2 Os amigos **dele** que tiam armado uma silada para ele

UT3 logo depois os amigos **dele** ficaram com remorso.

UT4 Depois o **cebolinha** tinha um plano

UT5 eles botaram um casca de banana para a Monica escorregar e cair.

UT6 Mas os amigos dele não ficaram nada contente com isso.

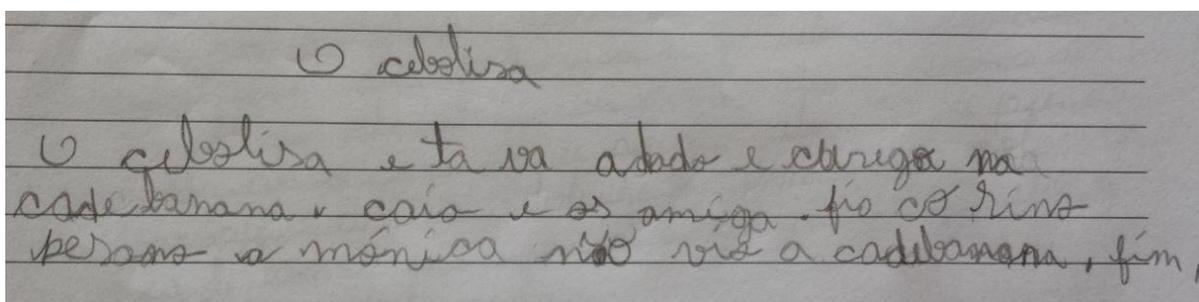
Na produção escrita, Clark adiciona todos os personagens na história através da anáfora. Usa “amigos” para se referir ao Cascão e ao Xaveco e, “ele” e “dele” para referenciar o Cebolinha. Utiliza a conjunção “quando” para se referir ao momento em que o Cebolinha escorregou na casca de banana e o operador argumentativo “depois” para representar a passagem de um momento para outro.

Diferente dos outros alunos, Clark já explora vários mecanismos lexicais para a construção escrita. Isso fica em evidência após a utilização do pronome “isso” (UT6) para substituir o ato de o Cebolinha colocar a casca de banana para a Mônica escorregar e cair.

Oralmente, Clark simplifica a história e não compreende o sentido principal. Excluiu os personagens Xaveco e Cascão de sua produção oral, deixando uma lacuna no tópico, uma vez que o sentimento de remorso é o que produz o humor no último quadrinho. Apesar disso, o aluno utiliza o conector argumentativo “depois” para expressar o tempo.

*Clark – O Cebolinha veio, aí escorregou na casca de banana e caiu, aí depois ele ficou pensando que ia pro hospital ficar com a perna engessada, aí depois ele botaram a casca pra Mônica cair.*

#### **Texto 4 – produzido por Beatriz**



Beatriz obteve maior dificuldade em compreender a história, deixando isso transparecer em sua composição oral e escrita. Como os outros alunos, também

utilizou o pronome “ele” para substituir Cebolinha e “eles” para referenciar Xaveco e Cascão.

*Beatriz – O Cebolinha tava andando, escorregou na casca de banana **aí** eles ficou rindo... que eles botou e **aqui** ele ficou com machucado e machucou muito. **Aqui** ele nem viu eles. **Aqui** ele ficou pensando **aqui** e a Mônica nem viu a casca e também escorregou.*

Sua composição escrita apresentou muitas falhas, tanto em ortografia quando em estruturação lógica. A análise desse texto foi comprometida por essa série de erros, mas identificamos a substituição de Xaveco e Cascão por “amigos”. Beatriz se utilizou do advérbio de lugar “aqui”, que funcionou como elemento dêitico, para identificar, em sua fala, a que quadrinho estava se referindo.

Na composição oral, todas as crianças utilizaram “aí” como elemento de conexão para manter um sentido de sua história. Ele está presente para explicar, concluir e adicionar os novos elementos com a história criada.

Três alunos (Bruce, Diana e Clark) compreenderam facilmente a história, o que ajudou em suas produções textuais oral e escrita. Já Beatriz, não conseguiu construir o sentido como os outros colegas. Pela entrevista, todos eles já tiveram contato com a turma da Mônica através de algum tipo de veiculação, seja por quadrinhos ou por desenhos. Observamos que poucos alunos realmente leram uma HQ da turma da Mônica criada por Maurício de Sousa. Por meio de perguntas feitas pelo pesquisador, ficou claro que a escola não incentiva muito a leitura deste gênero textual já que, segundo os alunos, não havia gibis de quadrinhos na biblioteca.

## 5. Primeiras conclusões

---

Retomando os objetivos deste trabalho, pode-se concluir que as Histórias em Quadrinhos não são muito utilizadas como instrumento didático-pedagógico para incentivar a leitura e a escrita dos alunos na classe onde esta pesquisa aconteceu. Durante o período em que estive nessa sala de aula, não presenciei nenhuma atividade em que os alunos não tivessem contato com atividades desenvolvidas pela professora que incluíssem os quadrinhos. Talvez isso possa se justificar pela ausência deste gênero no acervo da biblioteca da escola e pela falta de interesse da professora em trabalhar com ele.

Apesar de as produções de textos serem simples, verificaram-se ricas conexões que auxiliaram o alinhamento do tópico da tirinha do Cebolinha. Talvez, se a professora e a escola incentivassem a leitura desse gênero textual, Beatriz não teria tanta dificuldade em construir o sentido pela combinação dos elementos da imagem e das falas das personagens. As crianças, apesar de ansiosas com o fato de estarem participando de uma pesquisa, conseguiram relaxar após a leitura da primeira HQ lida junto com o pesquisador.

Este estudo de caso tem como objetivo incentivar o uso de Histórias em Quadrinhos no Ciclo de Alfabetização para incentivar a leitura e escrita de forma prazerosa. De acordo com Moya (1986), os quadrinhos se mostram essenciais, pois

através do humor, do riso, da aventura, da aventura, do heroísmo, das boas ações, do bem contra o mal, da luta pela justiça contra a injustiça, dos pequenos contra os fortes e poderosos, as HQ desempenham um importante papel na expectativa de construir um mundo melhor e mais justo socialmente. (p. 8)

Histórias em Quadrinhos não são para crianças preguiçosas que não gostam de ler, como muitos pensam, mas para leitores descolados que se interessam pelos diversos gêneros textuais que existem em nosso mundo e que, de certa maneira, deve ser apresentada em sala de aula. Segundo Mika (2006), “o gênero discursivo a ser

explorado na escola deve ser um texto que circula na esfera social da criança e atende suas expectativas de leitura” (p.87).

Como possibilidades de incentivo à leitura de HQ por alunos do ciclo de alfabetização, Dikson & Calil (2015) propõem a criação de uma biblioteca de gibis em sala de aula, a GIBITECA. Caso o professor prefira, essa GIBITECA poderá ser construída em um canto da biblioteca da escola, mas deve ser incentivada a ser visitada pelos alunos.

Como sugestão, propomos que os futuros professores possam utilizar os passos da sequência didática que foram utilizados nesta pesquisa para trabalhar com Histórias em Quadrinhos e Tirinhas que forem selecionadas para esse fim.

Acreditamos que, com este trabalho, fornecemos uma contribuição para os futuros professores alfabetizadores, de como utilizar HQ e Tirinhas em sala de aula para a formação de crianças leitoras e escritoras “descoladas” para agir na sociedade em vivemos de forma competente.

## 6. Perspectivas Profissionais

---

Não estou no final do meu percurso acadêmico. Essa etapa, que está finalizando, é só o começo de minha carreira profissional e acadêmica. Dentre meus objetivos, estarei empenhado em realizar a prova do Instituto Federal de Brasília que está programada para o dia 27 de novembro de 2016.

Também pretendo continuar com os meus estudos através do Mestrado e Doutorado podendo, até mesmo, voltar com o esse tema de TCC para uma pesquisa mais rica e detalhada.

Como profissão, estou empenhado em trabalhar como professor de Educação Infantil e anos iniciais na rede pública e na rede privada. Quero entender a complexidade da educação nessas duas modalidades, ou no Distrito Federal ou no estado de Minas Gerais.

Pretendo levar para minha vida acadêmica e profissional todos os pontos aprendidos pelo meu tema e por tudo que aprendi em minha formação.



## 7. Referências

---

ALMEIDA, Ivany Lima de; *Aprendizagem e desenvolvimento da criança segundo as teorias de Vygotsky*.

Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/aprendizagem-e-desenvolvimento-da-crianca-segundo-as-teorias-de-vygotsky/115495/>>. Acesso em: 10 de setembro de 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Série Pesquisa. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2008.

BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio; RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro. Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. 4ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo. Contexto, 2015.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. O Texto e seus conceitos. 1ª. Ed. São Paulo. Parábola Editorial, 2016.

BORTONE, Maria Elizabeth. *A construção da leitura 1*. Brasília. Centro de formação continuada de professores da Universidade de Brasília. Secretaria de Educação Básica. MEC/SEB. 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; *Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª séries*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2016.

BRASIL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. *Currículo em Movimento da Educação Básica*. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/component/content/article/282-midias/443-curriculoemmovimento.html>>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2016

Significado de Leitura. Disponível em: <[www.significados.com.br/leitura](http://www.significados.com.br/leitura)>. Acesso em 19 de fevereiro de 2016.

BRUINI, Elaine da Costa; *Aprendizagem significativa*. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/aprendizagem-significativa.htm>>. Acesso em: 30 de outubro de 2016.

CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/component/content/article/282-midias/443-curriculoemmovimento.html>>. Acesso em: 10 de setembro de 2016.

DIKSON & CALIL. A constituição Tópico-Discursiva de Histórias em Quadrinhos em Sala de Aula por Alunas Recém-Alfabetizadas. Revista (Com) Textos Linguísticos. Web, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/10880>>. Acesso em: 17 de agosto de 2016.

DUARTE, Vânia Maria do Nascimento. Disponível em: <<http://alunosonline.uol.com.br/portugues/inferencias-linguisticas.html>>. Acesso em: 11 de outubro de 2016.

DUARTE, Vânia Maria do Nascimento. *Inferências Linguísticas*. Disponível em: <<http://alunosonline.uol.com.br/portugues/inferencias-linguisticas.html>>. Acesso em 11 de outubro de 2016.

EXPOSIÇÃO CIDADE EM TIRAS – Rodrigo Silva (Coord.). Caixa Cultural, 31 de agosto de 2016, Brasília, DF

FERREIRA, Nathália. Pedagogia: origem e significados. Disponível em: <<http://amigadapedagogia.blogspot.com.br/2010/09/pedagogia-origem-e-significados.html>>. Acesso em: 23 de outubro de 2016.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara Goulart. *Como facilitar a leitura*. 7. ed. – São Paulo. Contexto, 2003.

GOMES, Ivan Lima. *Uma breve introdução das histórias em quadrinhos no Brasil*. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/6o-encontro-2008-1/Uma%20breve%20introducao%20a%20historia%20das%20historias%20em%20quadrinhos%20no%20Brasil.pdf>>. Acesso em: 28 de março de 2016.

GUIRALDELLI JR, Paulo. *O que é a pedagogia?* 3ª. Ed. Editora brasiliense. São Paulo, 1996.

*História em quadrinhos*. In Britannica Escola Online. *Enciclopédia Escolar Britannica*, 2016. Web, 2016. Disponível em: <<http://escola.britannica.com.br/article/483286/historia-em-quadrinhos>>. Acesso em: 30 de março de 2016.

KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP. Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2009.

LINS, Maria da Penha Pereira; RANGEL, Silênia de Azevedo Silveira. *O tópico discursivo em charges diárias*. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xvi\\_cnlf/tomo\\_1/089.pdf](http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_1/089.pdf)>. Acesso em: 11 de outubro de 2016.

MACHADO, João Luís de Almeida. *Escola? O que é isso?*. 2012. Disponível em: <<http://cmais.com.br/educacao/educacao-em-dia/noticias/escola-o-que-e-isso>>. Acesso em: 20 de outubro de 2016.

MELO, Priscila. *Gêneros textuais*. Disponível em: <<http://www.estudopratico.com.br/generos-textuais/>>. Acesso em: 23 de setembro de 2009.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete sistema de ciclos. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/sistema-de-ciclos/>>. Acesso em: 11 de set. 2016.

MENEZES, Gilda; TOSHIMITSU, Thaís; MARCONDES, Beatriz. *Como usar outras linguagens na sala de aula*. 7. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

MIKA, Teodósia. *Histórias em quadrinhos na alfabetização*. EDUCERE - Congresso Nacional de Educação, 2006. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-009-TC.pdf>>. Acesso em: 01 de setembro de 2016.

MOYA, A. de; *História das histórias em Quadrinhos*. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/1989479/book-moya-alvaro---historia-das-historias-em-quadrinhos>>. Acesso em: 28 de março de 2016;

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis – Rio de Janeiro. Vozes, 2007.

RAMOS, Paulo; *Piadas e tiras em quadrinhos: a oralidade presente nos textos de humor*. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/piadas-e-tiras-em-quadrinhos-119.pdf>>. Acesso em: 30 de outubro de 2016.

SIMON, Maria Lúcia Mexias. *A construção do texto coesão e coerência textuais conceito de tópico*. 2008. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/revista/40suple/a\\_construcao\\_de\\_texto.pdf](http://www.filologia.org.br/revista/40suple/a_construcao_de_texto.pdf)>. Acesso em: 02 de novembro de 2016.

STREET, B. *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : currículo na alfabetização : concepções e princípios : ano 1 : unidade 1* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012, p. 30.

## 8. Bibliografia de apoio

---

BRASIL CULTURA; *Histórias em quadrinhos no Brasil*. Disponível em: <<http://www.brasilcultura.com.br/menu-de-navegacao/artes-plasticas/historia-em-quadrinhos-no-brasil/>>. Acesso em 29 de Março de 2016.

MARINHO. E. S. *Histórias em quadrinhos a oralidade em sua construção*. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno12-11.html>>. Acesso em: 28 de março de 2016.

MOYA, Álvaro de. *História da História em Quadrinhos*. Porto Alegre. L&PM Editores, 1986.

PEREZ, Luciana Castro Alves; *A arte da palavra: a Literatura; História das histórias em Quadrinhos*. Disponível em: <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/literatura/historia-historia-quadrinhos.htm>>. Acesso em: 08 de maio de 2016.

PINHEIRO, Naná; Uma introdução para as histórias em quadrinhos. Web, 2013. Disponível em: <<https://charadasnoescuro.wordpress.com/2013/09/08/uma-introducao-para-as-historias-em-quadrinhos/>>. Acesso em: 10 de setembro de 2016.

SANTOS, Roberto Elísio dos Santos. *Gibi: a revista sinônimo de quadrinhos*. 1ª ed. São Paulo. Via Lettera, 2010.

SILVA, Cíntia Cristina da; *Quem inventou as histórias em quadrinhos?* Web, 2011. Disponível em: <<http://mundoestranho.abril.com.br/materia/quem-inventou-as-historias-em-quadrinhos>>. Acesso em: 10 de setembro de 2016.

SOLERA, Ralph Luiz. *A história dos quadrinhos – No Brasil e no mundo*. Disponível em: <<http://www.legal.adv.br/zine/hq/hq01a.htm>>. Acesso em: 13 de setembro de 2016.

THAMES & HUDSON. *Comics – A global history, 1968 to the present*. 1ª ed. Editora WMF Martins Fontes Ltda. São Paulo.

VINHAIS, Eminéa Aparecida. *A coesão em histórias em quadrinho: uma análise dos gibis Turma da Mônica*. Disponível em: <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/viewFile/103/14>>. Acesso em: 02 de novembro de 2016.

WIKIPÉDIA. *Seduction of the Innocent*. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Seduction\\_of\\_the\\_Innocent](https://pt.wikipedia.org/wiki/Seduction_of_the_Innocent)>. Acesso em: 09 de Março de 2016.

## Imagens

Chico Bento. Ilustração Maurício de Sousa. Disponível em: <<https://peregrinacultural.wordpress.com/2010/06/page/9/>>. Acesso em: 11 de setembro de 2016.

JOHNS, Geoff. Novos titãs. Rio de Janeiro: Panini Group. Número 06, dezembro de 2004.

Mafalda. Cartunista Joaquin Salvador Lavado Tejón (Quino). Disponível em: <<http://brainly.com.br/tarefa/1802111>>. Acesso em: 23 de setembro de 2016.

Peanuts. Charlie Brown. Schulz, Charles M. Disponível em: <<http://dc.clicrbs.com.br/sc/entretenimento/noticia/2012/08/coletanea-reune-em-livro-365-tirinhas-de-charlie-brown-snoopy-e-suas-sacadas-geniais-3865649.html>>. Acesso em: 22 de novembro de 2016.

Snoopy - Assim é a vida, Charlie Brown. Ed. L&PM, junho 2007. Disponível em: <<http://ummundodequadrinhos.blogspot.com.br/2014/02/snopy-3-assim-e-vida-charlie-brown.html>>; Acesso em: 08 de maio de 2016.

Turma da Mônica. Quadrinho. Cebolinha. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/476748310535559532/>>. Acesso em: 12 de outubro de 2016.

Turma da Mônica. Quadrinhos. Cascão - Por que chove?. Disponível em: <[http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/?tg\\_palavrachave=&x=39&y=20](http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/?tg_palavrachave=&x=39&y=20)>; Acesso em: 08 de maio de 2016.

Turma da Mônica. Quadrinhos. Tirinha 06. Disponível em: <[http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/?tg\\_palavrachave=&x=39&y=20](http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/?tg_palavrachave=&x=39&y=20)>; Acesso em: 08 de maio de 2016.

Turma da Mônica. Tirinhas. Magali. Disponível em: <[http://www.rebolinho.com.br/2016/08/tirinhas-quadrinhos\\_29.html](http://www.rebolinho.com.br/2016/08/tirinhas-quadrinhos_29.html)>. Acesso em: 12 de outubro de 2016.

Turma da Mônica. Quadrinho. Mônica. Disponível em: <<http://antropologiabit.blogspot.com.br/2014/05/turma-da-monica-04.html>>. Acesso em: 12 de outubro de 2016.