

## “PERSÉPOLIS”: IDENTIDADES CULTURAIS, TERRITÓRIOS E UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA

Thaís Fernanda Rodrigues da Luz TEIXEIRA (PG-UEL)<sup>1</sup>

**Resumo:** Pretende-se analisar as relações entre a (re)construção identitária da protagonista Marji e suas memórias na novela gráfica *Persépolis* de Marjane Satrapi (2007). Para o sujeito, a escrita e a fala são provenientes de um lugar e um tempo particular, em uma história e uma cultura específica. O que se diz está sempre “em contexto” posicionado. (HALL, 1996). Por isso, optou-se por elaborar uma proposta de intervenção, a partir da novela gráfica *Persépolis* e trechos de outras obras autobiográficas, para que os alunos repensem suas posições identitárias no mundo tanto como sujeitos da/na linguagem quanto sujeitos-protagonista de suas memórias. Nesse sentido, o intuito é analisar as identidades culturais das personagens nos seus diferentes territórios. **Palavras-chave:** novela gráfica; memórias; identidades culturais; territórios; escola.

### INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem o objetivo de atender às demandas de leitura, escrita e oralidade em sala de aula, tendo como obra motivadora a novela gráfica *Persépolis* de Marjane Satrapi (2007). Além de *Persépolis*, outros gêneros discursivos serão apresentados aos alunos, com o intuito de promover uma reflexão sobre os elementos autobiográficos presentes nas obras, que servirão como suporte para a produção em quadrinhos de um “episódio de lembrança” ocorrido na escola.


A escola escolhida é localizada no interior paulista, pertence à rede pública estadual e atende alunos de baixa renda. Observa-se que muitos desses alunos têm na escola o único lugar de referência cultural. Os familiares são pessoas com um estilo e modo de vida simples, “comunidade que não se interessa pela Escola e pelos filhos, pais analfabetos ou com pouca instrução. E, assim sendo, não transmitem instrução lógica aos seus filhos”. (PLANO DE GESTÃO DA ESCOLA, 2014, p. 14)<sup>2</sup>.

Percebe-se que os alunos são inseguros, com baixa autoestima e demonstram dificuldades de atuação na sociedade em que estão inseridos. Acredita-se que a maior responsabilidade da escola é mostrar ao aluno que existe um ‘outro mundo’: um mundo que não é inacessível, um mundo de autoria, de atuação, de caminhos que podem ser

---

<sup>1</sup> Mestranda em Letras (UEL). Contato: thaisluz7@gmail.com

<sup>2</sup> Fonte disponível em: <[http://www.diretoriadeensinojau.com//planos/JAU\\_FREI.pdf](http://www.diretoriadeensinojau.com//planos/JAU_FREI.pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2017.



traçados com a singularidade e o olhar atento de cada um. Por isso, faz-se necessário um trabalho de conscientização e motivação quanto ao futuro, é imprescindível mostrar aos alunos uma movimentação, uma quebra de “modelos de vida”, ou seja, é possível construir outras identidades.

Em tal contexto, a proposta está sendo aplicada no segundo semestre de 2017 e sugere o contato com obras autobiográficas, para que o aluno analise as identidades e as memórias das personagens na pós-modernidade e tenha também motivação para se posicionar discursivamente, isto é, repensar suas posições identitárias no mundo tanto como sujeitos da/na linguagem quanto sujeitos-protagonista de suas memórias e reivindicar um lugar para falar de si mesmo.

A proposta será dividida em três etapas: elaboração, implementação e análise dos resultados. No desenvolvimento, será considerado o diário de aula (ZABALZA, 2004) para os registros dos acontecimentos da intervenção e as atividades dos alunos realizadas em sala de aula. Ambos estão vinculados à metodologia da pesquisa-ação.


Será utilizado o gênero-âncora *Persépolis* de Marjane Satrapi (2007) e trechos das seguintes obras: *Adeus tristeza* de Belle Yang (2010), *Quarto de despejo: diário de uma favelada* de Carolina Maria de Jesus (2015), *Carolina — A biografia de Carolina Maria de Jesus em quadrinhos* de Sirlene Barbosa e João Pinheiro (2016) e *Vincent* de Barbara Stok (2014). Incluem-se os gêneros quadrinísticos: a charge, o cartum, os diferentes gêneros autônomos das histórias em quadrinhos (o mangá e a história em quadrinhos) e das tiras (cômicas, seriadas, cômicas seriadas, livres).

Durante a intervenção, será trabalhada com os alunos a relação híbrida entre a linguagem verbal e a não verbal, bem como os aspectos sociais, culturais e históricos constituintes das obras. Tal trabalho está vinculado ao grupo de pesquisa *Quadrinhos e análise linguística*, coordenado pela Dra. Maria Isabel Borges.

## DESENVOLVIMENTO

### 1. Identidades e memórias na pós-modernidade

Em linhas gerais, as identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas. A representação atua



simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior (HALL, 1997). A identidade é uma convenção socialmente necessária. (BAUMAN, 2005).


Os símbolos marcam a identidade, existe uma associação entre a identidade do sujeito e os objetos que ele usa. A construção da identidade é tanto simbólica quanto social, ou seja, a identidade é relacional. “A identidade é, assim, marcada pela diferença” (WOODWARD, 2000, p. 9). A autora ressalta que a diferença é sustentada pela exclusão.

Nos últimos anos, a questão da identidade está sendo bastante discutida nas teorias sociais. De um lado, “As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”. (HALL, 2003, p. 07). Por outro lado, Bauman (2005) aponta que a “identidade” é um tema de graves preocupações e agitadas controvérsias. Tal fato é consequência de um mundo que está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto as existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados. E mais, a ideia de “identidade”, especificamente de “identidade nacional”, não é originada da experiência humana, não surgiu dessa experiência como um “fato de vida” autoevidente. Segundo Bauman (2005), essa ideia foi obrigada a se lançar no mundo vivo de homens e mulheres modernos e chegou como uma ficção. “A ideia de ‘identidade’ nasceu da crise do pertencimento” (BAUMAN, 2005, p. 26).

Portanto, na pós-modernidade, a ideia de uma identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Deve-se falar em identidades possíveis, das quais o sujeito pode se identificar, ao menos temporariamente. (HALL, 2013). O sujeito pós-moderno precisa lidar com a abundância de oportunidades oferecidas e, em especial, com a fragilidade de cada uma delas. No âmbito das relações profissionais, pessoais ou íntimas, aplicações de longo prazo não propagam confiança, porque elas não são controláveis. Na pós-modernidade, o mais adequado seria ter as identidades “como um manto leve pronto a ser despido a qualquer momento”. (BAUMAN, 2005, p. 37).

A instabilidade é a referência da pós-modernidade, nada é feito para durar. A mudança obsessiva e compulsiva é a essência do modo pós-moderno de ser. Dessa forma, as escolhas podem ser mudadas infinitamente para melhor se adequar às necessidades ou aos desejos do sujeito.

Ajustar peças e pedaços para formar um todo consciente e coeso chamado “identidade” não parece ser a principal preocupação de nossos




contemporâneos, que foram atirados à força e de modo irredimível a uma condição don-juanesca (fugacidade do momento, *grifo meu*) e assim se vêem obrigados a adotar a estratégia correspondente. [...] Uma identidade coesa, firmemente fixada e solidamente construída seria um fardo, uma repressão, uma limitação da liberdade de escolha. Seria um presságio da incapacidade de destravar a porta quando a nova oportunidade estiver batendo. (BAUMAN, 2005, p. 59)

Quando o sujeito fala e se refere ao passado, é sempre a partir de uma posição histórica e cultural específica. Hall (1996) afirma que há duas formas diferentes de se pensar a identidade cultural. A primeira reflete a perspectiva na qual uma determinada comunidade busca recuperar a “verdade” sobre seu passado na “unicidade” de uma história e de uma cultura partilhada. A segunda concepção de identidade cultural observa a questão tanto de ‘tornar-se’ quanto de ‘ser’. Quando a identidade reivindica o passado, ela é reconstruída. No mais, o passado também sofre uma permanente transformação. Hall (1996) pede o reconhecimento da identidade, mas não de uma identidade que esteja fixada na rigidez da oposição binária. Ressalta a fluidez da identidade. Aqueles que reivindicam a identidade não se limitam a ser estabelecidos pela identidade, eles são capazes de estabelecer a si próprios e de reconstruir e transformar as identidades históricas, herdadas de um suposto passado comum.

Sendo assim, Santo Agostinho (1999) acredita que cada sujeito tem em sua posse, um “palácio de memórias”. Trata-se de um grande espaço para guardar as imagens das coisas vividas. “Chego ao campo e vastos “palácios da memória” onde estão tesouros de inumeráveis imagens trazidas por percepções de toda espécie”. (SANTO AGOSTINHO, 1999, p. 215). No “palácio das memórias”, escondem-se os pensamentos e as percepções, tudo aquilo que o esquecimento não levou. Quando o sujeito dá a ordem, comparecem diante de si todas as imagens que deseja. Saem de lá todas as sensações, a luz, as cores e as formas dos corpos. Se assim desejar, terá também ao seu dispor, todas as espécies de sons, cheiros e sabores.

O grande receptáculo da memória — sinuosidades secretas e inefáveis, onde tudo entra pelas portas respectivas e se aloja sem confusão — recebe todas estas impressões, para as recordar e revistar quando for necessário. Todavia, não são os próprios objetos que entram, mas as suas imagens: imagens das coisas sensíveis, sempre prestes a oferecer-se ao pensamento que as recorda. (SANTO AGOSTINHO, 1999, p. 216)




Para o autor, não é possível explicar com clareza como essas imagens se formaram, apesar de todo sujeito conhecer os sentidos que foram recolhidos e escondidos em seu interior. A plenitude da existência do “palácio das memórias” é a capacidade de representação dos sentidos que foram acumulados e transferidos à lembrança, portadora de todas as imagens.

Pollak (1992) destaca que, na maioria das memórias, existem marcos ou pontos relativamente invariantes, imutáveis. Os elementos que constituem as memórias, em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual o sujeito se sente pertencer. São acontecimentos dos quais o sujeito nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanha proporção que, no final das contas, é quase impossível que ele consiga saber se participou ou não desses acontecimentos. O autor argumenta ser perfeitamente possível que, por meio da socialização política ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que é possível falar numa memória quase herdada.

Nesse sentido, há um forte predomínio da memória sobre uma cronologia política específica, a sua organização em função das preocupações pessoais e políticas expressa que “a memória é um fenômeno construído” (POLLAK, 1992, p. 04). A construção sempre ocorre individualmente, enquanto os modos de construção podem tanto ser conscientes como inconscientes. “O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização”. (POLLAK, 1992, p. 05). Para o autor, há um vínculo fenomenológico muito íntimo entre a memória e o sentimento de identidade. Pollak (1992) assume o sentimento de identidade no seu sentido mais superficial, o sentido da imagem de si, para si e para os outros. A imagem que um sujeito adquire ao longo da vida referente a ele próprio, a imagem construída e apresentada aos outros sujeitos e a si próprio. Faz-se necessário acreditar na sua própria representação e ser percebido pelos demais sujeitos. Portanto, pode-se dizer que “a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, [...] do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si” (POLLAK, 1992, p. 05).

A memória é, acima de tudo, uma reconstrução continuamente atualizada do passado. “A busca memorial é então considerada como uma resposta às identidades




sofredoras e frágeis que permitiria apoiar um futuro incerto em um passado reconhecível”. (CANDAUI, 2016, p. 10). Para o autor, a memória e a identidade estão indissoluvelmente ligadas. Com a memória, o sujeito possui a ilusão de que o passado não está definitivamente inacessível, porque é possível fazê-lo reviver graças à lembrança. A memória constitui a vida de cada um e atua na construção da identidade do sujeito.

A memória, ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada. Isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, um mito, uma narrativa. Ao final, resta apenas o esquecimento. (CANDAUI, 2016, p. 16)

Há laços genuínos entre memória e identidade e a certeza de que a memória, faculdade primeira, alimenta a identidade. A memória é a identidade em ação, o jogo da memória é mostrar que a identidade é feita de lembranças e esquecimentos. “Não há busca identitária sem memória e, inversamente, a busca memorial é sempre acompanhada de um sentimento de identidade, pelo menos individualmente”. (CANDAUI, 2016, p. 19).

Dessa forma, os conceitos abordados por Santo Agostinho (1999), Pollak (1992) e Candau (2016) dialogam com as ideias defendidas por Woodward (2000), Hall (2003) e Bauman (2005). Passear pelos “palácios das memórias” (SANTO AGOSTINHO, 1999) à procura de pensamentos e percepções é um ato de construção identitária. Ali, o sujeito não só vê a si mesmo, como a todos os Outros que trilharam caminhos, ora planos, ora tortuosos ao seu lado. (WOODWARD, 2000). As relações sociais alimentam as identidades do sujeito, ele não nasce pronto. Mas ressignificam-se conforme as influências sociais recebidas. (HALL, 2003). Das experiências e vivências adquiridas, ficam as lembranças que a memória grava como força identitária.

A identidade como convenção social (BAUMAN, 2005) ocorre na presença, no olhar e na aceitação do Outro (POLLAK, 1992). A representação identitária é conjugada não só para o próprio sujeito, mas também para o mundo e as relações no seu interior (HALL, 2003). Ao manipular o passado, o sujeito se envolve em um processo de criação de si mesmo, uma reconstrução de dados e acertos sociais (CANDAUI, 2016). O passado é uma forma de autenticar as identidades, uma tentativa de recuperar e validar as identidades reivindicadas. (WOODWARD, 2000). Todos os afetos passados estão encerrados na memória, se ela faltar, nada poderá ser dito. (SANTO AGOSTINHO, 1999). Toda representação identitária é fruto de recursos memorísticos, de uma posição histórica e cultural (HALL, 2003), sem esquecer que o Outro também contribui na



construção desse museu de acontecimentos (CANDAU, 2016). Por isso, toda narrativa do Eu é concebida a partir das coisas vividas ou fabuladas no ventre da alma, na memória. (SANTO AGOSTINHO, 1999).

No mais, a trajetória da construção identitária não tem fim. Logo, o sujeito pós-moderno precisa ter à sua disposição inúmeras bagagens memorísticas para atender às demandas de ressignificação, conjugadas não só ao seu próprio tempo e espaço, mas principalmente em exposição e aprovação do Outro. (BAUMAN, 2005).


## **2. Da leitura e da escrita**

Petit (2009, p. 73) aponta que “a leitura pode ser uma via privilegiada para inventar um caminho singular, para construir uma identidade aberta, em evolução, não excludente”. É como encontrar uma referência, um caminho, um rastro em trajeto. As formas literárias podem sugerir que é possível ocupar um lugar na língua, inventar uma maneira própria de falar, em vez de ter sempre que recorrer aos outros.

A leitura contribui assim para criar um pouco de “jogo” no tabuleiro social, para que os jovens se tornem um pouco mais atores de suas vidas, um pouco mais donos de seus destinos e não somente objetos do discurso dos outros. Ajuda-os a sair dos lugares prescritos, a se diferenciar dos rótulos estigmatizantes que os excluem, e também das expectativas dos pais ou dos amigos, ou mesmo que cada um deles acreditava, até então, que era o mais adequado para o definir. (PETIT, 2009, p. 100)

Com a leitura, o aluno pode experimentar a sensação de ser protagonista de sua história, quando se aproxima de um livro, ele encontra ali uma maneira de se posicionar no mundo, de ver a si próprio, romper o esperado, esquivar-se do caminho destinado e escolher para si um lugar. Ler é um ato de afirmação pessoal.

A autora destaca que a linguagem está ligada com a construção do sujeito enquanto falante, o que determina sua vida é, em grande medida, o peso das palavras ou o peso de sua ausência. Trata-se de um jogo da presença e da ausência das linguagens, sobretudo, a verbal; quanto mais capacidade ele tiver para nomear as práticas de vivência, mais apto ele estará para vivê-las e transformá-las. Contudo, o oposto, a dificuldade de simbolizar, pode vir acompanhada de uma agressividade incontrolada. O que está em jogo na apropriação da língua é que ela vai muito além do desempenho escolar, ela toca no mais profundo, na possibilidade de pertencer a algum lugar. (PETIT, 2009).



Como as obras escolhidas estão vinculadas à temática das identidades e memórias, elas ilustram inúmeras questões existenciais dos narradores. A conjugação delas ao seu próprio tempo e espaço cultural assinalam para o aluno um caminho de escolhas.

Ler pode fazer com que a pessoa se torne um pouco mais rebelde e dar-lhe a ideia de que é possível sair do caminho que tinham traçado para ela, escolher sua própria estrada, sua própria maneira de dizer, ter direito a tomar decisões e participar de um futuro compartilhado, em vez de sempre se submeter aos outros. (PETIT, 2009, p. 100)


A leitura sugere novos posicionamentos. Ela pode representar para o aluno o espaço de abertura para o campo do imaginário, o lugar de expansão do repertório das identificações possíveis.

Percebemos que a reorganização de um universo simbólico, de um universo linguístico por meio da leitura, pode contribuir para que os jovens – ou os menos jovens – realizem algumas transformações reais ou simbólicas, em diferentes campos: transformações no percurso escolar e profissional que lhes permitem ir mais longe do que a programação social poderia levá-los; transformações na representação que têm de si mesmos, na maneira de se pensar, se dizer, se situar, no tipo de relações estabelecidas pela família, seu grupo e sua cultura de origem; transformações nos papéis que lhes foram atribuídos pelo fato de terem nascido menino ou menina; transformações nas formas de sociabilidade e solidariedade; transformações na maneira de morar e perceber o bairro, a cidade, o país em que vivem... (PETIT, 2009, p. 100)

A leitura é um projeto de inclusão, permitindo soltar a palavra e convidando o sujeito a outras formas de vínculo social, a outras formas de compartilhamento. Tffouni (2001) enfatiza que a escola deve desenvolver práticas pedagógicas consistentes, baseadas no conceito de autoria; oferecer aos alunos o papel de autores e legitimar os discursos produzidos na escola, fazendo com que eles circulem para fora da instituição. Para a autora, isso é restituir aos alunos a vontade de falar e escrever sobre seus próprios desejos.

No mais, a literatura é um legítimo direito do homem (CANDIDO, 1995). Ela é um bem incompressível, isto é, bem cuja necessidade não pode deixar de ser satisfeita sob o risco de desorganização pessoal ou no mínimo frustração mutiladora. Permite evidenciar os traços essenciais do homem, como a inteligência, o desenvolvimento das emoções e do senso de beleza, o humor, a boa disposição para com o outro e a capacidade de perceber a complexidade do mundo.





Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente de nossa vontade. E, durante a vigília, a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinho, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. (...) Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (CANDIDO, 1995, p. 174-5)

Por humanização, entende Candido, o processo que permite desenvolver os traços essenciais do homem, como a inteligência, o desenvolvimento das emoções e do senso de beleza, o humor, a boa disposição para com o outro e a capacidade de perceber a complexidade do mundo.


Com base nas considerações de Petit (2008), Tfouni (2001) e Candido (1995), é possível legitimar o papel do professor e sua responsabilidade em sala de aula. Sua função é mediar a leitura como um ato de construção de sentidos. Compreender que o texto coloca o sujeito em uma ordem simbólica, permite a criação de um rosto, de uma identidade e ensina-lhe sobre si mesmo e sobre outras vidas. Para finalizar, Benjamin (1996) destaca a ideia da função terapêutica da narrativa, na medida em que narrar permite a transmissão de "experiências" humanas e torna possível organizar experiências traumáticas, caóticas, díspares, abrindo espaço para a (re)construção das identidades e do mundo do leitor.

## CONCLUSÕES PARCIAIS

Considera-se que, ao trabalhar com obras literárias e quadrinísticas em sala de aula, os benefícios esperados são o incentivo ao hábito de leitura e à produção escrita, a desenvoltura da oralidade, a 'alfabetização' da linguagem dos quadrinhos e o conhecimento de outras culturas por meio da leitura. Tais práticas promovem a autonomia dos alunos, a ampliação de horizontes, o desenvolvimento da autoria e possibilitam outras construções identitárias.

## Referências

- AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- BARBOSA, Sirlene; PINHEIRO, João. **Carolina**. São Paulo: Veneta, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004.
- CAGNIN, Antônio Luiz. **Os quadrinhos**. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. Tradução de Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2012.
- CANDIDO, Antônio. O direito à Literatura. *In*: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CHINEN, Nobuyoshi. **Linguagem mangá**: conceitos básicos. São Paulo: Criativo, 2013.
- EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Narrativas gráficas de Will Eisner**. Tradução de Leandro Luigi Del Manto. São Paulo: Devir, 2005.
- FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. Edição integral. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2013.
- FREUD, Sigmund. Totem e Tabu. *In*: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- GARCÍA, Santiago. **A novela gráfica**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- \_\_\_\_\_. Identidade cultural e diáspora. **Revista do Patrimônio**, Rio de Janeiro, Iphan, n. 24, 1996. p. 68-75
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: Diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Editora Ática, 2016.
- PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. 2. ed. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.



POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989. p. 03-15.

\_\_\_\_\_. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: v. 5, n. 10, 1992. p. 200-212.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. **Faces do humor**. Uma aproximação entre piadas e tiras. Campinas: Zarabatana Books, 2011.

SATRAPI, Marjane. **Persépolis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHWIKART, George. **Dicionário Ilustrado das Religiões**. Aparecida, SP: Editora: Santuário/Vale livros, 2001.

STOK, Barbara. **Vincent**. Porto Alegre: L&PM, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria de letramento. *In*: SIGNORINI, Inês (Org). **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 77-94.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma alfabetização necessária. *In*: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

WEEKS, Jeffrey. **The Lesser Evil and the Greater Good**: the teory and politics of social diversity. Londres: Rivers Oram Press, 1994.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 07-72.

YANG, Belle. **Adeus, Tristeza** — a história dos meus ancestrais. São Paulo: Companhia das Letras, 2012