



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:
MESTRADO EM ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA**

MILENA DOS SANTOS

**O GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS COMO RECURSO METODOLÓGICO
PARA ANÁLISE DAS PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES DE LETRAMENTO DE
EDUCANDOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Araguaína (TO)

2021

MILENA DOS SANTOS

**O GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS COMO RECURSO METODOLÓGICO
PARA ANÁLISE DAS PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES DE LETRAMENTO DE
EDUCANDOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Mestrado em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *Campus* Universitário de Araguaína, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, sob orientação do Prof. Dr. Cícero da Silva.

Araguaína (TO)

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S237g Santos, Milena dos.

O gênero História em Quadrinhos como recurso metodológico para análise das práticas e representações de letramento de educandos da Educação do Campo. / Milena dos Santos. – Araguaína, TO, 2021.

142 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2021.

Orientador: Cícero da Silva

1. História em quadrinhos. 2. Práticas e representações de letramento. 3. Escrita. 4. Educação do Campo. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

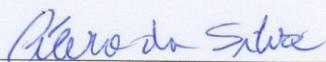
Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MILENA DOS SANTOS

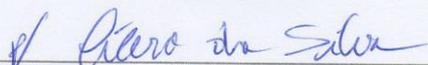
**O GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS COMO RECURSO METODOLÓGICO
PARA ANÁLISE DAS PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES DE LETRAMENTO DE
EDUCANDOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Defesa: 17/06/2021.

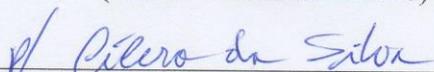
BANCA EXAMINADORA



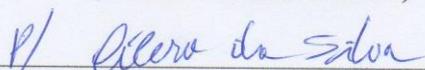
Prof. Dr. Cicero da Silva (UFT)
(Orientador)



Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves (UFGD)
(Titular – Membro Externo)



Prof. Dr. Gustavo Cunha de Araújo (UFT)
(Titular – Membro Interno)



Prof.^a. Dr.^a. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa (UFT)
(Suplente – Membro Interno)

Dedico este trabalho à minha família, que é a força que me motiva a sonhar, persistir e conquistar. Ao meu filho Kalebe, que é a força que me move. A todos os professores que fizeram parte de minha vida acadêmica até o momento, pela contribuição na constante construção do meu conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, por ter me suprido em saúde, em força, em sabedoria e em determinação para vencer todas as dificuldades durante toda esta caminhada. Por ter me concedido a realização de um sonho.

A minha avó Maria José dos Santos, a minha mãe Maria Antônia dos Santos e a minha tia-mãe Francisca Rodrigues da Silva por sempre estarem comigo em busca da realização dos meus sonhos, pelo carinho, companheirismo e motivação diária. Sem vocês seria impossível que eu chegasse até aqui. Obrigada pelo amor incondicional, pelo apoio e conselhos frutíferos, que me fazem crescer e persistir sempre nesta caminhada em busca de meus sonhos.

Ao meu esposo James Miranda da Silva, pelas trocas produtivas, pelo carinho e companheirismo. Por cuidar do nosso amado filho, Kalebe Borges dos Santos, nos momentos que precisava me ausentar para dedicar-me aos estudos. Por ter me dado forças para tomar a decisão de realizar a inscrição, depositando em mim a confiança que em alguns momentos me faltava.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Cícero da Silva, grande professor, orientador e amigo em todas as etapas desta pesquisa, como também em minha vida acadêmica. Por ser essa pessoa humana, com uma grandeza de alma. Obrigada pelos seus ensinamentos, paciência e confiança em mim. Obrigada por ter dedicado seu tempo, sabedoria e experiência para que eu pudesse realizar este sonho e crescer academicamente.

Aos professores da banca de qualificação da dissertação, Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves e Prof. Dr. Gustavo Cunha de Araújo, que com seus significativos comentários e sugestões compartilharão conhecimentos, abrindo caminhos para o amadurecimento deste trabalho. Obrigada pelas leituras que realizarão do meu texto, pelas considerações tão relevantes e fundamentais que certamente emitirão.

À Prof^a. Dr^a. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa, que aceitou o convite para participar da nossa banca de dissertação como suplente.

Ao meu cunhado e esposa, Raimundo Nonato Miranda e Clorisneia Miranda, pela hospitalidade em sua residência durante todo o período de seleção e aulas da pós-graduação. Obrigada por tudo.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins, por terem colaborado direta ou indiretamente com a minha formação e com a minha pesquisa.

As Prof^{as}. Dr^a. Cássia Ferreira Miranda e Mestra Mara Pereira da Silva, por serem amigas que sempre acreditaram em mim. Sempre estão a postos para me ajudar, sempre disponíveis quando solicitadas. Vocês me inspiraram a ingressar na pós-graduação, são um grande exemplo para mim. Obrigada por todo carinho, ensinamento e paciência.

Aos estudantes e ao professor da turma do 6º período do curso Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens - Artes e Música da UFT, Campus de Tocantinópolis, que nos concederam as Histórias em Quadrinhos e entrevistas que constituem o *corpus* desta pesquisa. Agradeço pelas interlocuções que tivemos durante toda a disciplina optativa, que me proporcionaram momentos de aprendizagem. Meu muito obrigada pelas preciosas colaborações!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa de estudo para realização desta pesquisa.

A todos aqueles que contribuíram de forma material e imaterial, direto ou indiretamente, com cada etapa da minha vida acadêmica, embora não tenham sido citados, a minha gratidão.

“Então (o camponês) descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura: renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história”
(Paulo Freire).

RESUMO

Nesta dissertação, apresentamos uma análise das práticas e representações de letramento acadêmico a partir da transposição didática do gênero História em Quadrinhos (HQs) no curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens – Artes e Música da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Tocantinópolis. A investigação concebe as HQs enquanto gênero discursivo e objeto de ensino. As análises focalizam a didatização, temática das HQs e aspectos visuais. A pesquisa fundamenta-se nas teorias do letramento e alicerça-se no campo da Linguística Aplicada, pois esta é uma ciência social de estudos da linguagem de caráter interdisciplinar (MOITA LOPES, 2006). A inserção da pesquisa nesse campo se dá pelo fato de trabalharmos com atores sociais de comunidades camponesas e de o gênero alvo da produção se caracterizar como multissemiótico, uma vez que este perpassa a linguagem verbal e não verbal, dando a possibilidade de os colaboradores ultrapassarem o limite da escrita. Os dados do estudo são constituídos de textos de 15 exemplares do gênero HQs e trechos (transcritos) de 14 entrevistas realizadas com os colaboradores da pesquisa. Para analisar esta temática, o trabalho tem como base a pesquisa participante (BRANDÃO, 1998), já que houve uma interação direta entre pesquisadora e os colaboradores, além da pesquisadora ter frequentado as aulas e realizado todas as atividades da disciplina juntamente com os colaboradores. A pesquisa é de natureza qualitativo-interpretativista (FLICK, 2009) e se pautará na técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2016) para tratar os dados. Os dados foram gerados na disciplina optativa “História em Quadrinhos”, ofertada no 6º período do curso focalizado. O curso pesquisado é destinado a pessoas do campo, sendo os colaboradores indígenas, camponeses, quilombolas etc. Por este gênero possuir uma união de sistemas de linguagens diferentes, dentre estas estão a linguagem não verbal e a linguagem textual, foi possível identificar traços do letramento que os acadêmicos possuem em suas experiências de vida. E sendo os colaboradores da pesquisa oriundos de comunidades distintas situadas no meio rural brasileiro, eles apresentaram práticas e representações de letramento diversas e peculiares. Acredita-se que esta investigação traz resultados significativos para a área de Estudos da Linguagem, mostrando que o gênero HQs pode ser um instrumento pedagógico dentro do espaço universitário, corroborando seu papel não somente como ferramenta de coleta de dados, mas como material de ensino. A partir dos seus signos visuais e linguísticos as HQs podem auxiliar pesquisadores a interpretar a realidade de quem produziu o gênero, servindo como fonte de pesquisa para diversas temáticas.

Palavras-chave: História em Quadrinhos; práticas e representações de letramento; Educação do Campo.

ABSTRACT

The thesis presents an analysis of the practices and representations of academic literacy based on the didactic transposition of the Comics genre in the Rural Education degree: Codes and Languages - Arts and Music (*Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens - Artes e Música*) at the Federal University of Tocantins (UFT), campus Tocantinópolis. This research conceives Comics as a discursive genre and teaching object. The analysis focuses on the didactic, thematic and visual aspects of the Comics and is based on literacy theories, grounded in the field of Applied Linguistics, which is a social science of language studies of interdisciplinary nature (MOITA LOPES, 2006). The research works with social actors from peasant communities and the target genre of the production is characterized as multisemiotic, permeated with verbal and non-verbal language, giving the collaborators the possibility of going beyond the limits of writing. The data of the study consists of texts from 15 examples of the Comics genre and excerpts (transcribed) from 14 interviews conducted with the research collaborators. The methodology employed is participant research (BRANDÃO, 1998), since there was a direct interaction between researcher and collaborators; the researcher also attended classes and performed all activities of the subject along with the collaborators. The thesis is qualitative-interpretative in nature (FLICK, 2009) and based on the content analysis technique (BARDIN, 2016). The data were generated through the optional subject "Comics", offered in the 6th period of the mentioned degree, aimed at people from the countryside, being the collaborators indigenous, peasants, quilombolos, etc. Because the Comics genre has a blending of different language systems, including non-verbal and textual language, it was possible to identify traces of literacy that students have in their life experiences. The research collaborators come from different communities in rural Brazil, so they presented diverse and peculiar practices and representations of academic literacy. The thesis brings significant results to the area of Language Studies, showing that the Comics genre can be a pedagogical instrument within the university space; corroborating its role not only as a data collection tool, but also as a teaching material. From their visual and linguistic signs, Comics can help researchers interpret the reality of those who produced it, serving as a source of research for various themes.

Keywords: Comics; Practices and representations of literacy; Rural Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Exposição das HQs.....	81
Figura 2. Modelo de formatação do roteiro.....	97
Figura 3. Exposição das HQs ao público na UFT.....	99
Figura 4. Exposição das HQs.....	100
Figura 5. Recorte da HQs: História do Capim Dourado no Jalapão.....	103
Figura 6. Recorte da HQs: Como é bom ser criança.....	104
Figura 7. Recorte da HQs: História do Kwrytye – Kwrytye-Jayenh.....	106
Figura 8. Recorte da HQs: Branco Pereira de Sá e a Onça que cobrava pedágio.....	107
Figura 9. Recorte da HQs: Futebol é pra quem quiser.....	109
Figura 10. Recorte da HQs: Mulher no Futsal.....	110
Figura 11. Recorte da HQs: As lágrimas são as últimas.....	111
Figura 12. Recorte da HQs: Aprendizagem: a importância da aceitação.....	113
Figura 13. Recorte da HQs: Gabriel e seu amigo Totó.....	115
Figura 14. Recorte da HQs: História do Capim Dourado no Jalapão.....	116
Figura 15. Recorte da HQs: História do Kwrytye – Kwrytye-Jayenh.....	118
Figura 16. Recorte da HQs: Espíritos da Amazônia.....	121
Figura 17. Desenho com representação da moradia Apinayé.....	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Principais momentos do desenvolvimento das Histórias em Quadrinhos: 1798 a 2009.....	60
Tabela 2. Caracterização dos colaboradores da pesquisa.....	89
Tabela 3. Temas das HQs.....	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Características das Práticas de letramento.....	52
Quadro 2. Síntese dos termos específicos da linguagem visual das histórias em quadrinhos.....	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AILA	Associação Internacional de Linguística Aplicada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CONSUNI	Conselho Universitário
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhorias da Educação no meio Rural
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
GO	Goiás
HQs	História em Quadrinhos
LA	Linguística Aplicada
LEdoC	Licenciatura em Educação do Campo
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
N	Número
NEL	Novos Estudos do Letramento
PIMI	Programa Institucional de Monitoria Indígena
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPGL	Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TC	Tempo Comunidade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TU	Tempo Universidade
TV	Televisão
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	Universidade de Brasília
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS	23
2.1 Educação para os povos do campo.....	23
2.2 Educação do/no campo: luta e resistência camponesa.....	29
3 LETRAMENTO: O ESTUDO DE SUAS FACETAS	36
3.1 Conceituando Letramento.....	36
3.2 Modelos para o estudo do letramento.....	43
3.3 Letramento Acadêmico.....	47
3.4 Práticas de Letramento.....	50
4 HISTÓRIA EM QUADRINHOS: O ESTUDO DO GÊNERO	54
4.1 Atributos das Histórias em Quadrinhos (HQs).....	54
4.2 Origem das Histórias em Quadrinhos (HQs).....	59
4.3 História em Quadrinhos (HQs) no Brasil.....	62
4.4 HQs como Gênero Discursivo.....	66
5 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	70
5.1 Linguística Aplicada e contribuições para o estudo.....	70
5.2 Caracterização da pesquisa e <i>corpus</i>	74
5.2.1 Observação participante.....	79
5.2.2 Diário de campo.....	82
5.2.3 Plano de disciplina.....	82
5.2.4 Entrevistas semiestruturadas.....	84
5.3 Caracterização da LEdoC pesquisada.....	85
5.4 Os colaboradores da pesquisa.....	88
6 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS	91
6.1 Didatização.....	91
6.2 Temática das HQs.....	102
6.3 Aspectos Visuais.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	126
Anexo 1. Roteiro de entrevista com os acadêmicos	137
Anexo 2. Roteiro de entrevista com o professor	138
Anexo 3. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): colaboradores da pesquisa	139
Anexo 4. Quadrinhos para a construção de tiras de histórias em quadrinhos	141
Anexo 5. Modelo de Texto	142

1 INTRODUÇÃO

O curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens – Artes e Música da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Tocantinópolis, compõe o grupo de Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC) voltadas à formação inicial nas diversas áreas de conhecimento de professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio das escolas do campo. As LEdoC integram as políticas públicas para a Educação do Campo efetivadas nos últimos anos no Brasil pelo Ministério da Educação (MEC), uma conquista alcançada graças às lutas dos movimentos sociais, sindicais, intelectuais e universidades em busca de uma licenciatura que contemplasse e respeitasse as diversidades, as particularidades e a heterogeneidade dos povos do campo nos processos formativos. Portanto, o contexto da nossa pesquisa é a única LEdoC com habilitação em Artes e Música do Brasil.

Em atenção às diretrizes do MEC, as cerca de 44 licenciaturas em Educação do Campo em funcionamento atualmente no Brasil dispõem de organização curricular por etapas ou módulos equivalentes a semestres regulares cumpridos em alternância pedagógica entre Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). Durante o TU, os alunos participam de atividades na universidade, que compreendem as aulas das diferentes disciplinas do curso, bem como atividades práticas, pesquisas etc. Já as atividades do TC são realizadas no espaço de vivência dos alunos, a família, a comunidade, o meio socioprofissional, cuja finalidade é levá-los a refletir sobre os problemas, textos e demais questões discutidas no TU, além de realizarem pesquisas e atividades na comunidade (SANTOS; SILVA, 2020). Ou seja, no TC os discentes dedicam-se à realização de estágios, produção de trabalhos acadêmicos, devolutivas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), entre outras atividades solicitadas ao longo do TU, é um período dedicado a estudo.

A LEdoC em que realizamos a pesquisa, por integrar a Educação do Campo e suas práticas didático-pedagógicas terem como base o sistema educativo da Pedagogia da Alternância, constitui um modelo de educação de dimensão multidisciplinar, com metodologias e estratégias capazes de valorizar e respeitar a cultura e a realidade dos povos do campo nos processos formativos. Em outros termos, com a criação das LEdoC os povos do campo passam a ter acesso a uma formação de nível superior em uma perspectiva formativa na qual o espaço social denominado campo deixa de ser visto como sinônimo de atraso, mas como espaço de vida, história, cultura, memória e produtora de saberes (SILVA, 2020). No caso dos estudantes dessa LEdoC da UFT e colaboradores de nossa pesquisa, estes são aqui

reconhecidos como atores sociais produtores de vida e história, detentores de cultura e memória que merecem e devem ser respeitados.

Assim como os colaboradores da pesquisa, entre 2015 e 2018 cursei a Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens – Artes e Música da Universidade Federal do Tocantins (UFT), no campus de Tocantinópolis. Ao longo de minha graduação, participei do Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI) durante os anos de 2016 a 2018, convivendo com os acadêmicos indígenas da LEdoC/UFT, campus de Tocantinópolis. Aproximadamente 90% dos alunos indígenas desse curso são da etnia Apinayé. Durante as atividades de apoio ao ensino, à pesquisa e à extensão, pude observar quão rica é a cultura desse povo. Portanto, foi observando tal cultura e os alunos que nós da monitoria atendíamos que surgiu o problema de pesquisa da minha monografia (SANTOS, 2018).

O desenvolvimento da pesquisa para consecução da monografia permitiu-me ter um contato maior com os escritos produzidos pelos alunos indígenas, permitindo-me também perceber a riqueza de sua cultura e que possuía uma gama de possibilidades a ser pesquisada. Desta maneira, para minha dissertação pensei em dar continuidade trabalhando com os alunos indígenas do curso, desta vez buscando compreender suas práticas e representações de letramento a partir da produção de algum gênero no contexto acadêmico.

Ao entrar para o Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL/UFT), fui contemplada com a concessão de uma bolsa de estudo pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a qual registro o meu mais sincero agradecimento, e uma das obrigаторiedades de bolsista é realizar um estágio. Assim, meu orientador indicou que eu realizasse tal estágio na disciplina de “História em Quadrinhos”, disciplina esta optativa, ofertada aos alunos do 6º período do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens - Artes e Música da UFT, campus de Tocantinópolis.

Após iniciar as aulas descobri o gênero que queria trabalhar para investigar as práticas e representações de letramento, agora não mais só dos alunos indígenas, mas também dos alunos que estavam cursando a disciplina, alunos estes camponeses, quilombolas e indígenas. Tal gênero (HQs) me ofereceu a possibilidade de contemplar na pesquisa tanto a área do programa (PPGL) quanto da minha graduação (Licenciatura em Educação do Campo: habilitação em Artes e Música), uma vez que contemplou a linguagem verbal e não verbal.

Considerando tais elementos, esta dissertação objetiva compreender as práticas e representações de letramento dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens – Artes e Música da Universidade Federal do Tocantins (UFT),

campus de Tocantinópolis, a partir da transposição didática do gênero História em Quadrinhos (HQs).

Para alcançar o objetivo principal, estabelecemos alguns objetivos específicos, quais sejam:

- Analisar as práticas e representações de letramento a partir dos textos das Histórias em Quadrinhos produzidas por acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens - Artes e Música, campus de Tocantinópolis;
- Descrever as características e as condições de produção das HQs escritas e os desenhos;
- Verificar como certos elementos culturais estão marcados por meio das representações de letramento nas HQs;
- Compreender se a metodologia adotada na disciplina “História em Quadrinhos” do curso contribuiu para a afirmação da identidade, língua e cultura destes indivíduos.

Os dados foram gerados na disciplina “História em Quadrinhos”, ofertada no 6º período do curso focalizado. A turma participante do estudo possui as características do público-alvo de curso, populações do campo, como agricultores familiares, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, extrativistas, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, indígenas, entre outros, conforme estabelece o Decreto nº 7.352 (BRASIL, 2010).

Durante toda a nossa vida estamos tendo e compartilhando momentos significativos repletos de práticas e representações de letramento. Desta forma, a construção das HQs contribuiu para o desenvolvimento humano e pessoal dos colaboradores. Isso porque as artes são uma excelente ferramenta e são indispensáveis para o exercício do desenvolvimento de uma cidadania mais sensível e de construções de alteridades, pois é através destas que o ser humano pode colocar toda sua essência de forma única e verdadeira, e assim compartilhar seus pontos de vistas, modo de vida entre outros elementos e interação com os outros.

Para gerar os dados, assumimos os pressupostos metodológicos da pesquisa participante (BRANDÃO, 1998), já que houve uma interação direta entre pesquisador e os colaboradores da pesquisa, pois como pesquisadora realizei um estágio na disciplina “História em Quadrinhos”, além de ter participado de todo o processo de criação das HQs pelos colaboradores da pesquisa. A pesquisa é de abordagem qualitativo-interpretativista (FLICK, 2009) e se pauta na técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2016) para tratar os dados.

A escolha do gênero HQs se deu pelo fato de que este possui uma estrutura que engloba elementos verbais e não verbais, permitindo-nos tomá-lo como um gênero multissemiótico (BARROS, 2009). Nesse gênero, podemos encontrar várias semioses, tais como: cores, figuras, formas etc. Por possuir esta união entre as linguagens, este gênero pode nos informar, ilustrar traços ou elementos, que sinalizam ou apresentam o letramento que os colaboradores possuem em suas experiências de vida, sendo possível identificar tais elementos a partir da análise da linguagem utilizada, das cores, das formas escolhidas para compor a história. E ainda identificarmos as práticas de letramento ao observarmos, por exemplo, o enredo que cada autor escolheu para desenvolver a sua história.

A pesquisa me possibilitou como pesquisadora ter um maior aprofundamento acerca da cultura do público-alvo do curso, os camponeses, conhecer as diferentes práticas e representações de letramento dos acadêmicos que ingressam na LEdoC que é direcionada aos povos do campo. Embora a maioria dos estudantes da turma colaboradora da pesquisa seja camponeses, eles trazem culturas diferentes e diferentes letramentos, sendo que há alunos que têm somente o contato com a cultura dominante, pessoas que fazem parte de duas culturas, como os indígenas e quilombolas.

Cada indivíduo presente na turma pesquisada possui uma identidade e esta pode ser influenciada. Como sabemos, isto pode ocorrer por aspectos externos, e a comunidade/grupo que este vivencia exerce influência na formação do indivíduo, uma vez que a identidade dos sujeitos vai sendo moldada de acordo com as relações sociais às quais estes sujeitos estão expostos. Ao se relacionarem, no momento de descontração/interação, os sujeitos se moldam e moldam seus pares, e esta formação das identidades acaba por acontecer mediante o discurso.

As HQs permitiram analisar se os colaboradores sofrem influências da cultura hegemônica no seu processo de letramento, quais os múltiplos letramentos que estes adquiriram. Desta forma, a pesquisa situa-se no campo da Linguística Aplicada (LA), estudos do letramento e educação, contribuindo positivamente para os debates sobre questões vinculadas às práticas de letramento, gêneros do discurso, artes visuais e ensino.

Com a pesquisa, pode-se compreender ainda se a metodologia adotada na disciplina “História em Quadrinhos” do curso contribuiu para a afirmação da identidade, língua e cultura destes indivíduos, pois com a escolha dos temas para produção das HQs podem-se analisar quais influências os estudantes têm a partir das práticas e representações de letramento colocadas no momento de escrita do gênero.

Desta maneira, conseguimos identificar a importância da linguagem no processo de

identidade dos sujeitos, pois é com esta ferramenta que as identidades vão sendo moldadas, é a partir dos diálogos entre os sujeitos que vão sendo construídas novas concepções e ideias, novas práticas e eventos de letramentos. Assim, a linguagem é uma excelente ferramenta para o processo de aquisição e troca de saberes/identidade.

Organização da dissertação

Esta dissertação está dividida em três partes, além da introdução, na qual apresentamos o tema da pesquisa, os objetivos, a metodologia, a justificativa e alguns resultados. A primeira parte é composta de três capítulos, nos quais são delineados os principais referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa. A segunda parte é composta por um capítulo, no qual delineamos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa. Na terceira parte, apresentamos as análises das práticas e representações de letramento presentes nas HQs produzidas pelos acadêmicos, sendo composta por um capítulo. Por último apresentamos as considerações finais.

O primeiro capítulo - *Educação do Campo e Políticas Públicas* – tem como desígnio caracterizar a Educação do Campo, uma vez que os colaboradores da pesquisa fazem parte desta esfera de educação. Trazemos os aspectos históricos, buscando delinear todo o processo de luta do povo do camponês e dos movimentos sociais até chegar ao que se denomina Educação do/no Campo, a qual visa valorizar e respeitar todos os povos do campo, com suas diversidades e particularidades, em sua totalidade.

O segundo capítulo - *Letramento: o estudo de suas facetas* – tem como finalidade apresentar alguns estudos sobre o letramento utilizados para fundamentar a pesquisa. O capítulo inicia-se com a discussão a respeito do(s) letramento(s) e suas diferentes perspectivas teórico-metodológicas, uma vez que assumimos neste trabalho o conceito de letramento aceitando a sua pluralização e a existência de múltiplos letramentos. Ao longo do capítulo, discorreremos sobre os modelos de letramento, sendo estes: autônomo e ideológico; conceito de letramento acadêmico, já que a pesquisa se desenvolveu dentro da esfera acadêmica. Dado que a pesquisa visa às práticas sociais de usos da leitura e escrita, conceituamos as práticas de letramentos.

O terceiro capítulo – *História em Quadrinhos: o estudo do gênero* – é destinado a um estudo acerca do gênero História em Quadrinhos (HQs). Realizamos um apanhado acerca das principais características que determinam esse gênero, uma HQs, mostrando suas

especificidades e singularidades. Na sequência, descrevemos acerca da origem das HQs, para em seguida trazer a origem delas no Brasil. Na última seção do capítulo, é realizada uma caracterização dos gêneros do discurso, uma vez que consideramos a HQs um gênero do discurso, e nesta pesquisa foi tomado gênero sob a perspectiva bakhtiniana.

O quarto capítulo – *Pressupostos Metodológicos da Pesquisa* – é constituído de todo o percurso para a construção deste trabalho. Primeiramente, faz-se uma contextualização acerca da Linguística Aplicada (LA), trazendo as suas contribuições para o estudo, já que esta pesquisa possui um caráter interdisciplinar, as HQs são constituídas de linguagem verbal e das artes visuais, e a LA é uma ciência social de estudos de linguagem de caráter interdisciplinar (MOITA LOPES, 1996). Na sequência, apresentamos a caracterização da pesquisa e do *corpus*, ou seja, o delineamento dos procedimentos metodológicos assumidos no estudo, a partir dos objetivos traçados. Posteriormente, é realizada a caracterização da Licenciatura em Educação do Campo da UFT, campus de Tocantinópolis, apresentando os aportes legais e sociais para a sua criação. Apresentamos também a caracterização dos colaboradores da pesquisa, ou seja, os acadêmicos e professor da disciplina.

O quinto capítulo – *Discussão e análise dos dados* – apresenta a análise das práticas e representações de letramento acadêmicos a partir da transposição didática do gênero História em Quadrinhos (HQs), sendo este gênero produzido na disciplina optativa “História em Quadrinhos” ofertada no 6º período do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens – Artes e Música da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Tocantinópolis. As análises das HQs foram realizadas com base nas seguintes categorias: (1) *didatização*; (2) *temática das HQs* e (3) *aspectos visuais*.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Considerando que os colaboradores da pesquisa fazem parte do povo camponês, este capítulo é destinado a caracterizar a Educação do Campo, trazendo seus aspectos históricos. Para tanto, realizamos um levantamento das lutas dos povos do campo e dos movimentos sociais até chegar ao que se denomina Educação do/no Campo, a qual valoriza e respeita todas as diversidades e particularidades deste povo em sua totalidade nos processos formativos.

2.1 Educação para os povos do campo

Em todo o histórico que envolve o processo de ensino-aprendizagem, isto é, que diz respeito à oferta da educação no território brasileiro pelo Estado, para os povos do campo ela sempre foi marginalizada. Observa-se que desde o início foi oferecida aos povos do campo brasileiros uma educação dissociada da sua realidade e excludente, que atendia apenas os interesses dos que possuíam posses. Isto é perceptível desde as primeiras ações de oferta de uma educação pelos padres Jesuítas, a qual era oferecida com propósitos de catequização, e que privilegiava o ensino dos filhos dos europeus com o objetivo de implantar a cultura europeia aos povos que aqui já existia. Para muitos pesquisadores, com a chegada destes padres ao Brasil é que se tem início ao processo de educação, mas estes esquecem que aqui já existiam vidas e que estas pessoas que foram denominadas de índios tinham suas formas próprias de educação (CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO, 2012).

O contexto histórico que envolve a educação no Brasil está marcado pelo seu caráter seletivo e excludente dos povos do campo ao direito à educação de qualidade; por sua vez, a Companhia de Jesus tinha a missão de instruir os filhos dos colonos, europeus e catequizar os nativos. No ano de 1759, estes foram expulsos por Marquês de Pombal, dando-se início ao Período Colonial. No governo de Pombal não se tinha como prioridade o desenvolvimento do sistema educacional, ainda que à época todos os povos que viviam no campo, como negros, índios e os colonos imigrantes viviam sob uma severa situação de desvantagem, não tendo nenhum direito à educação (CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO, 2012).

Com o fim do Período Colonial, temos assim o Período Imperial, período que tem como destaque a outorga da Primeira Constituição do Brasil que apresentava como direito a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos. No ano de 1834, a Constituição instituiu como responsabilidade das províncias a administração do ensino primário e secundário

(CHIZZOTTI, 1996). Todavia, em nenhuma parte do texto constitucional foi citada a educação rural, mostrando assim o descaso com a população camponesa, mesmo sendo o Brasil naquele período considerado um país eminentemente agrário.

Nos anos de 1870 a 1920 ocorrem grandes transformações no Brasil, nos setores econômico, social e político. Nesse período, temos transformações nas relações de trabalho, no crescimento industrial, o surgimento das chamadas camadas sociais médias, temos a presença de capital estrangeiro, o aparecimento de novas tendências de pensamentos, a mudança na forma de governo (NAGLE, 1974). No bojo destas transformações no início do período republicano em 1889, surgem movimentos que visavam à conquista do poder de maneira pacífica, tendo assim a visão de educação como troca de voto e a escola como uma forte arma para a conquista de transformação da sociedade. Desta maneira, é entre os referidos anos que aparece a proposta republicana de educação, que visava o ensino elementar e profissional para todas as massas e educação científica apenas para as elites (FAUSTO, 1986). Não obstante, novamente a desigualdade na oferta da educação entre as classes aparece.

Com a Revolução de 1930 e a entrada do Brasil no modelo capitalista surge a necessidade de um novo modelo de educação, dando assim início ao ensino secundário e às universidades brasileiras, surgindo o interesse do Estado em ofertar o ensino público gratuito. Nagle (1974, p. 68) aduz que

Na medida em que se torna a instituição mais importante do sistema social brasileiro, a escola primária se transforma na principal preocupação de educadores e homens públicos: procurou-se em especial mostrar o significado profundamente democrático da educação primária, pois é por meio dela que a massa se transforma em povo.

Então, mediante o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova que lutava por uma nova constituição e visava um novo sistema educacional que buscasse a formação do cidadão brasileiro (e com a urbanização e a industrialização), a partir da década de 1930 se tem uma nova visão a respeito da educação. No ano de 1934, é promulgada uma nova constituição e nessa é mencionada a população rural, no Art. 156, parágrafo único, o qual estabelece “Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 1934, p. 34).

Em meados de 1945, com o fim da II Guerra Mundial, o setor rural do Brasil foi arrastado pelo capitalismo do campo, surgindo assim a modernização da produção agrícola e a industrialização. Com isto, houve uma precarização das condições de vida dos agricultores

familiares, o nível de empobrecimento e endividamento destes sujeitos aumentaram significativamente fazendo com que houvesse a ida dessa parcela da população para os centros urbanos. Houve assim, em meados de 1960, um aumento significativo da migração do campo para as cidades, ocorrendo assim o êxodo rural e uma crescente no nível de desigualdade social. Com o crescimento do número de pessoas nos centros urbanos, surge um aumento significativo dos problemas sociais.

E com a finalidade de atender a elite brasileira e diminuir o crescimento de favelados nas periferias o Estado adotou a educação rural como uma estratégia para combater o êxodo rural, ou seja, o fluxo do campo para a cidade (BÖNMMANN, 2015). Desta maneira, o modelo de ensino ofertado para os povos do campo é caracterizado pelo discurso da modernização do campo, onde se tinha como objetivo moldar os camponeses aos novos padrões da agricultura e fazer com que estes permanecessem no campo. Tal modelo de educação foi patrocinado por organizações de cooperação norte-americanas e visava responder a interesses conflitantes, de tal modo que “a origem da Educação Rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 37).

A proposta de ensino da educação rural tinha como principal objetivo a alfabetização (ensinar a ler e escrever) e realizar a resolução das quatro operações matemáticas. Por ter apenas estes objetivos, a educação rural foi caracterizada como educação “meio rasa”. Outro ponto controverso desta proposta de ensino é que ela se constituía como ferramenta de proliferação do poder da burguesia, buscando assim a subordinação e alienação dos camponeses (SIMÕES; TORRES, 2011).

Oliveira e Campos (2012, p. 240) explicam que a educação rural tinha como designo a escolarização do homem do campo como ferramenta de adequação e conscientização deste sujeito “[...] ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade”. Ainda segundo os autores, tal modelo de ensino foi responsável por “[...] inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, tendo um caráter marcadamente ‘colonizador’, tal como critica Freire”.

Este caráter “colonizador” se firma quando este modelo de educação não levava em consideração os saberes próprios dos camponeses, mas sim mantendo uma visão preconceituosa a respeito dos sujeitos do campo, do conhecimento acerca da terra que tais indivíduos possuíam. Ou seja, tudo era desconsiderado, sendo ensinado para eles “[...] o manejo de instrumentos, técnicas e insumos agrícolas, [...] além do relacionamento com o

mercado no qual o camponês teria de vender a sua produção para adquirir os “novos” produtos destinados a dinamizá-la” (RIBEIRO, 2012, p. 298). Em outras palavras, a educação rural visava substituir a cultura dos povos do campo pela cultura urbana.

Desta maneira, Freitas (2011, p. 37) afirma que

A Educação Rural contribuiu para que se perpetuassem as desigualdades sociais no campo, com nítida desvantagem para os camponeses, aos quais, sendo secundários nesse debate, cabia apenas negar sua identidade e aderir à modernidade como trabalhadores rurais nas grandes propriedades, uma vez que não dispunham de recursos para fazer frente às demandas da modernização.

Os povos do campo foram usados para fornecer mão de obra barata para as indústrias e, a escola, isto é, a educação rural, tinha o papel de aprimorar estes sujeitos para o trabalho. Ferreira e Brandão (2011, p. 06) frisam isto ao dizer que “a orientação político educacional para o mundo capitalista fica bem explícita, sugerindo a preparação de um maior contingente de mão de obra para as novas atividades abertas pelo mercado – a industrialização”. Quem também reforça tal constatação é Ribeiro (2012, p. 298), ao argumentar que as escolas rurais ficavam encarregadas de “[...] “capacitar” estudantes, tornando-os mais produtivos para o trabalho que iriam desempenhar; assim, ficava a escola responsável por treinar, em vez de educar”.

Toda política de ensino adotada no âmbito da educação rural em nenhum momento buscou atender as reais necessidades dos povos do campo, pois tratava estes sujeitos apenas como objetos. Ademais, em nenhum momento tais indivíduos foram consultados acerca dos programas de escolarização a eles destinados. Assim, a educação rural

[...] funcionou como um instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado. Para isso, havia a necessidade de anular os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra, como o conhecimento dos solos, das sementes, dos adubos orgânicos e dos defensivos agrícolas. (RIBEIRO, 2012, p. 299).

No meio das ações desta modalidade de educação surge uma corrente de pensamento denominada de “ruralismo pedagógico”, que tinha como objetivo “[...] adaptar a escola às condições do homem do campo e, conseqüentemente, mantê-lo em sua região de origem” (RANGEL; CARMO, 2011, p. 210). Não obstante, o maior intuito da implementação do ruralismo pedagógico “[...] justifica-se pelo interesse na permanência do homem no campo, na manutenção da riqueza agrícola e na tentativa de conter a explosão dos problemas sociais nas cidades” (p. 210). É válido lembrar ainda que “o ruralismo pedagógico defendia a

permanência do homem no campo com um ensino eficaz, que não fizesse propaganda da cidade a fim de atrair o trabalhador rural para os grandes centros” (CARDOSO FILHO; SILVA, 2017, p. 75). Mas, tal proposta não saiu do papel e ficou imersa somente no discurso, pois não visava diretamente a atender as necessidades e especificidades dos povos do campo.

Em todo o histórico da educação rural vemos o descaso do Estado com a educação da população do campo, uma vez que se visava apenas o ensino para o trabalho e nunca considerando as pessoas como sujeitos, mas sim como mão de obra. Logo, o enorme número de analfabetos no campo comprovou o fracasso desse modelo de educação no Brasil. Cavalcante (2010, p. 554) nos explica com bastante propriedade o cenário das escolas rurais:

A escola rural representava o local onde se pretendia dizer que se estuda. De fato, pouco de escola poderíamos encontrar nos contextos dilapidados espalhados pelo interior do Brasil; escolas sem qualquer condição de abrigar suas crianças para o mínimo de ambiente qualitativo de aprendizagem. Aprende-se por conviver com o outro (esta riqueza que a relação com o outro nos proporciona), mas não por haver no contexto institucional, o primordial e necessário aparato que as escolas exigem para que o “ambiente educativo” (onde o saber elaborado ganha cenário para instalar-se como propriedade e função social da escola) esteja disponível aos seus educandos e educadores.

As escolas rurais funcionavam (e ainda funcionam assim) com turmas multisseriadas, ou seja, os professores eram responsáveis por atender alunos de diversas séries e idades diferentes juntos. Estas escolas não tinham estrutura para atender todos os alunos do campo, além de muitos destes sujeitos terem que percorrer longos caminhos para conseguirem estudar. As escolas rurais tinham uma proposta pedagógica fundamentada em uma concepção “urbanocêntrica”, tendo todo o seu ensino guiado pela cidade e indústria como modelos de desenvolvimento. Desta forma, temos uma escola que ensina valores e uma ideologia urbana que subordina a vida e o homem do campo. Em 1961, é criada a lei nº 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esta lei estabelece que os municípios são responsáveis pela estruturação da escola fundamental rural, o que nos permite dizer que há uma marginalidade da educação para os povos do campo.

Em busca de erradicar o analfabetismo que se instaurava no país, foi instituída a Lei 5.379/67, que cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Este programa visava à integração das pessoas adultas analfabetas tanto da cidade como do campo na sociedade. Já em 1980 é criado o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural (EDURURAL), que tinha o mesmo objetivo do MOBRAL, embora o EDURURAL tenha sido destinado ao meio rural nordestino. Entretanto, nenhum dos dois programas conseguiu alcançar seus objetivos. Somente na década de 1980 é que se começa a ter uma

nova reviravolta no processo educacional para os povos do campo, quando se iniciam vários movimentos e mobilizações, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Porém, o MST não lutava apenas pela terra, mas também para garantir acesso à educação às crianças acampadas, tendo assim as primeiras discussões acerca da Educação do Campo (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012).

Em 1988, percebemos um grande avanço para a educação, pois a Constituição Federal de 1988 estabelece no art. 205 que “A educação, direito de todos e obrigação do Estado e da família [...]” (BRASIL, 2012a, p. 121). Ainda no artigo 208, diz-se que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive, a sua oferta gratuita para todos os que não tiveram acesso a ela na idade própria” (BRASIL, 2012a, p. 121). É visível aqui o avanço na gratuidade de educação para todos, mas sem a luta dos povos do campo dificilmente teriam garantido o que está previsto em lei.

[...] sabe-se que dificilmente os governos agem sem ocorrer pressões sociais. Seria necessário que a sociedade se “movimentasse”, articulando ações no sentido de pressionar as instâncias governamentais para que fosse efetivado aquilo que está previsto em lei. Foi aí que entrou o importante papel dos movimentos sociais, principalmente aqueles que agregavam os trabalhadores rurais como o MST, que juntamente com as pressões pela posse da terra estavam também as reivindicações por uma Educação do Campo. (LIMA; SILVA, 2015, p. 246).

A luta dos movimentos sociais ia contra todo o processo histórico de exclusão social que os povos do campo haviam sofrido ao longo dos anos, nascendo assim a luta pela Educação do Campo como movimento, uma luta que visava um direito básico de todos. A educação proposta pelos movimentos sociais vai na contramão de toda a prática educacional rural dominante ofertada para os camponeses, pois até o presente momento podemos observar que a educação ofertada a estes sujeitos tem em seu escopo a marginalização, sempre desenhando o homem que vive da terra como atrasado, que não necessitaria de educação. Além disso, a elite sempre esteve à frente das organizações de projeto de educação para os sujeitos do campo, pois para os detentores do poder quanto menos os camponeses souberem, melhor será, mais fácil será para controlá-los e oprimi-los.

Surge, então, no meio de todo esse processo, um projeto de educação denominado de educação rural, como foi explicado anteriormente, mas tal educação esteve lado a lado com o desenvolvimento do país, mas em momento algum houve uma valorização do campo e de seus indivíduos, satisfazendo apenas os desejos da elite agrária. Os movimentos sociais a partir deste momento lutam por uma educação de qualidade para os povos do campo, uma

educação baseada no trabalho coletivo e pensado com a participação dos camponeses. Desta forma, concordamos com Caldart (2009, p. 40-41) quando a autora diz que

Os protagonistas do processo de criação da Educação do campo são os ‘movimentos sociais camponeses em estado de luta’, com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e particularmente ao MST. O vínculo de origem da Educação do campo é com os trabalhadores ‘pobres do campo’, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra ‘o estado da coisa’, para aos poucos buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo. Talvez esta seja a marca mais incômoda da Educação do campo (inclusive para certas ortodoxias de esquerda) e sua grande novidade histórica: os sujeitos que põem em cena como construtores de uma política de educação e de uma reflexão pedagógica.

Evidentemente, para os povos do campo a educação torna-se tão importante quanto a luta pela terra. Os movimentos sociais enxergavam a educação como uma importante ferramenta política para lutar contra o capitalismo e na busca por uma nova sociedade, uma vez que a educação é indispensável para produzir e socializar ideias. Na seção seguinte, trataremos da modalidade de educação reivindicada pelos povos do campo, uma educação que respeitasse e preservasse suas crenças, forma de vida e costumes.

2.2 Educação do/no campo: luta e resistência camponesa

Os povos do campo, os movimentos sociais, estudiosos, pesquisadores entre outros que estavam na luta por uma educação para os povos do campo, buscavam em suas lutas reconhecimento e cobravam projetos específicos para uma Educação do/no campo que levasse em consideração todas as especificidades do campo e de seus sujeitos nos processos formativos. No ano de 1997, realizou-se o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) com apoio da Organização das Nações Unidas a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundos das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e Universidade de Brasília (UnB). Este encontro teve por objetivo discutir temas acerca da educação rural havendo discussão/construção de políticas públicas para a educação do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011). A respeito do I ENERA, Oliveira e Campos enfatizam (2012, p. 240) que

O I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, foi um marco da luta política que demonstrou a insatisfação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), bem como outros atores políticos e de instituições universitárias e científicas, com a educação básica e

superior nacional, naquela época destinada às crianças, aos jovens e adultos dos sertões/campo brasileiros.

Dentre os resultados dos debates ocorridos no I ENERA, temos a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Mas o PRONERA só foi instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria n. 10/1998, do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária. A sua execução foi coordenada por meio de uma articulação interinstitucional, que envolveu Estado, universidades e movimentos sociais. Este programa teve como objetivo principal “[...] promover a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais utilizando metodologias específicas para o campo” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 229).

O PRONERA foi fundamental para possibilitar melhorias na vida dos povos do campo, sendo que sua principal contribuição foi na formação de professores para o campo. Trata-se de um programa que surgiu devido aos altos índices de analfabetismo e baixos níveis de escolarização entre os beneficiários dos Programas de Reforma Agrária, tendo sido priorizadas ações de alfabetização de jovens e adultos. Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 229) descrevem como se desenvolveu este programa:

O Programa começou com alfabetização e formação de educadores assentados; depois, evoluiu para oferta dos anos finais dos ensinos fundamental e médio para os jovens e adultos que se alfabetizavam; na sequência, passou a incorporar parte das demandas da oferta de cursos técnicos profissionalizantes e superiores para os trabalhadores rurais assentados. Durante todo o processo de seu desenvolvimento, o Pronera contou com a experiência e com os princípios formativos dos Movimentos sociais e sindicais, sendo marcantes as contribuições destes para o êxito do Programa. Foi essa participação que permitiu acolher uma rica diversidade de práticas e contribuir para o avanço e a expansão da Educação do Campo no País.

Dando continuidade ao processo de debates acerca da Educação do/no campo, em 1998 ocorreu a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” na cidade de Luziânia-GO. “Nesse evento, foram discutidos os rumos que deveriam tomar a Educação do Campo, o que os movimentos sociais e os camponeses queriam com relação à educação para os seus filhos” (LIMA; SILVA, 2015, p. 247). Na pauta de reivindicação, estavam políticas públicas de educação que valorizassem e respeitassem as especificidades dos povos do campo, indo contra as políticas compensatórias da educação rural, ou seja, foi reivindicada uma educação associada à vida, ao conhecimento e à cultura do campo. Também se debateram questões acerca de ações que fossem coerentes para a escola e formação de educadores para o campo. Durante esta conferência, foi estruturada a rede que se denominou “Articulação

Nacional por uma Educação do Campo”. Para Caldart (2002, p. 26),

Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade deste movimento “por uma Educação do Campo” é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, a uma educação que seja no e do campo. “**No**, o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. **Do**, o povo tem direito a uma educação pensada desde seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (grifos nossos).

Levando estas questões em consideração, a Educação do Campo vem se estabelecendo como área temática específica de conhecimento que, na visão de Molina (2002, p. 27), “tem o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade, [...] na visão do campo como lugar de atraso”. Diante disso, é necessário que possamos compreender o campo como “espaço de vida, saberes, cultura e identidades próprios [...]”, ou seja, por este viés “o espaço social denominado campo deixa de ser compreendido como uma extensão dos limites urbanos, notadamente presente nos fundamentos da escola rural” (SILVA, 2018b, p. 53).

Na I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, ocorre a substituição da expressão “Educação Básica do Campo” por “Educação do Campo”. A consagração do termo se dá mediante as discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília, no ano de 2002, mas foi confirmado somente na II Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, em julho de 2004 (CALDART, 2012). Nesta II Conferência, os debates acerca da Educação do Campo continuaram e ampliaram-se, sob o lema “Por um sistema público de Educação do Campo”.

Neste evento, percebeu-se a necessidade de elaborar um documento final, em que constariam as assinaturas do MST, CNBB, Comissão Pastoral da Terra (CPT), UNICEF, UNESCO, UnB, Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG), sendo estes os movimentos e instituições que propuseram lutar por uma Educação do Campo e por seus sujeitos sociais e se comprometeram ainda em incluí-los na pauta das políticas educacionais brasileiras de forma que fossem contempladas as diversidades cultural e produtiva do campo. O documento veio para registrar as preocupações e objetivos dos que lutam em prol do campo como espaço de desenvolvimento humano e visam a uma sociedade igualitária (CONFERÊNCIA NACIONAL, 2004).

Também foram estabelecidas na II Conferência Nacional algumas metas para

implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Traçou-se neste evento um diálogo de extrema importância para a Educação do Campo, diálogo este entre os seus defensores e o Estado, visando reafirmar coletivamente a luta social para que o campo fosse visto como espaço de vida e que necessita de políticas públicas específicas para os sujeitos do campo, “defendendo um projeto de sociedade mais justo, democrático e igualitário” (CONFERÊNCIA NACIONAL, 2004, p. 02).

É necessário compreendermos que o termo Educação do Campo identifica uma reflexão pedagógica que nasce de diversas práticas educativas desenvolvidas pelos sujeitos que vivem no campo. Educação do Campo é uma reflexão que pondera o campo como espaço onde se produzem pedagogias. Educação do Campo é um projeto que visa reafirmar a identidade mais expressiva das práticas educativas desenvolvidas no campo, contribuindo desta forma para que haja o desenvolvimento total dos sujeitos e seu ingresso consciente no contexto social do qual faz parte (CALDART, 2002). Ou seja, “um projeto de educação para o campo deve contemplar em seu escopo a cultura dos povos do campo, o saber popular, a filosofia de vida, os espaços, os tempos e as experiências dos sujeitos de tal contexto social” (SILVA, 2018b, p. 57).

Compreendendo todos estes elementos que embarcam o termo Educação do Campo, é que Caldart (2009, p. 41) vem caracterizar o “do” do termo Educação do Campo da seguinte maneira:

Na sua origem, o ‘do’ da Educação do campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade. Mas que representa, nos limites ‘impostos pelo quadro em que se insere’, a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas.

Na declaração final da II Conferência Nacional é reconhecida a conquista das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo no que diz respeito às políticas públicas para o campo. Com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 01/2002 do Conselho Nacional de Educação), foi estabelecido o que fosse adequado ao projeto institucional das escolas do campo, nas diferentes modalidades existentes. Nesta diretriz, é estabelecido no art. 9º que “as demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturais das políticas educacionais [...]” e no art. 10 diz que será garantido “[...] a gestão democrática,

constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade” (BRASIL, 2012b, p. 35). No art. 11, podemos ver o reconhecimento do protagonismo dos movimentos sociais na gestão democrática das escolas do campo, cabendo a estes participar da elaboração e desenvolvimento das propostas político-pedagógicas dessas escolas.

Mesmo com a aprovação desta Diretriz para as escolas do campo, não é perceptível a implementação desta proposta pelo MEC. Ainda no documento final da II Conferência Nacional os movimentos sociais do campo recomendam a continuidade da luta pela implementação dessa diretriz e por Educação do Campo como política pública permanente ligada ao acesso à terra, constituindo “o direito à educação [...] articulado à permanência do campo, ao trabalho, às diferentes formas de produção e reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades e às diversidades [...]” (CONFERÊNCIA NACIONAL, 2004, p. 03).

No ano de 2005, o MEC, pressionado pelos movimentos sociais, cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, reconhecendo assim a diversidade estabelecida no Art. 2º da Diretriz para as escolas do campo, no qual institui

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2012b, p. 33).

Esta diretriz foi construída para que as escolas do campo tivessem um currículo, um projeto político-pedagógico condizente com a sua realidade, particularidades dos povos do campo, uma vez que para que seja *do* e *no* campo ela deve contemplar as especificidades dos sujeitos que nela vão estudar. Destarte, quando se tem uma escola, um currículo, conteúdos harmônicos com a sua realidade os alunos poderão ter aulas mais atrativas e produtivas, evitando-se a evasão de grande número de alunos e de repetentes, situação bastante vigente nas escolas do campo brasileiras (LIMA; SILVA, 2015).

No ano de 2010, dando continuidade às políticas públicas para a Educação do Campo, é instituído o Decreto nº 7.352, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA. No art. 2º deste decreto são estabelecidos os princípios da Educação do Campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais,

políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

e
V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2012b, p. 82).

Podemos observar até aqui que a Educação do Campo sofreu grandes mudanças, e isto só foi possível com os desdobramentos da luta organizada pelos movimentos sociais e demais apoiadores da causa. O movimento trouxe uma nova concepção, uma nova visão sobre o campo e a educação do e no campo, reforçando a necessidade de emancipação social, política e humana dos sujeitos do campo. Logo, a Educação do Campo possibilita uma formação dos sujeitos de forma que estes sejam reconhecedores e construtores de sua própria história pessoal e coletiva.

Assim como Lima e Silva (2015), acreditamos que se pode considerar que a “ausência” de políticas públicas para a Educação do Campo parece não ser mais um problema, pois como frisam os autores, surgiram novas leis específicas que trazem para seu texto a educação do campo, agora além da Constituição Federal e da LDB, se tem a Resolução do CNE/CEB e o Decreto 7.352/2010 que fortalecerão e deram direcionamento da forma de organização das escolas do campo, estabelecendo os princípios pedagógicos e metodológicos que as escolas devem seguir, e direcionando-as para que houvesse a gestão democrática tendo sempre uma relação “estreita” com a comunidade.

Porém, mesmo com todas as políticas públicas que foram conquistadas e implementadas até aqui para a Educação do Campo, podemos vislumbrar que o poder público não está respeitando os direitos dos povos do campo ao acesso à educação. Prova disto é o crescente número de escolas do campo sendo fechadas, bem como o deslocamento dos alunos do campo para frequentarem as escolas urbanas. Desta forma, as contribuições trazidas até o presente momento não se esgotam aqui, pois a cada dia nascem novas questões teóricas e práticas acerca da discussão da necessidade da ampliação do movimento em prol da Educação do Campo. Portanto, este capítulo teve a intenção de contribuir positivamente para o

alargamento dos debates acerca do paradigma educacional da Educação do Campo.

3 LETRAMENTO: O ESTUDO DE SUAS FACETAS

Neste capítulo, abordamos alguns estudos sobre o letramento utilizados para fundamentar esta pesquisa. Como nossa pesquisa se situa na área de estudos da Linguagem, por mais que esta possua um caráter interdisciplinar, uma vez que está articulada ao mundo da Arte, focaremos questões de letramento a partir da perspectiva da Linguística Aplicada. Desta maneira, inicialmente tratamos a respeito do(s) letramento(s) e suas diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Em seguida, discorremos sobre os modelos de letramento, sendo estes: autônomo e ideológico. Por último, trazemos o conceito de letramento acadêmico e de práticas de letramento, uma vez que a pesquisa visa às práticas sociais de usos da leitura e escrita na esfera acadêmica.

3.1 Conceituando Letramento

Quando se trabalha com o tema linguagem, a escrita aparece na sequência e logo pode surgir o termo alfabetização. Porém, ao compreender que apenas a decodificação de palavras é inepta para a participação em práticas sociais que submergem a língua escrita percebemos a exigência de algo além, ou seja, é necessário que possamos ter o conhecimento para utilizar a leitura e a escrita mediante as contínuas exigências sociais e isso é o que chamamos de letramento. Desta maneira, assumimos a perspectiva teórica dos Novos Estudos do Letramento para ancorar esta pesquisa.

Então, como podemos conceituar letramento? O letramento possui uma complexidade e variação nos diferentes tipos de estudos, perpassando por distintas linhas, indo da metalinguística até uma vertente social, assim, tal palavra não se encontra dicionarizada (KLEIMAN, 1995). Letramento é a versão da língua portuguesa da palavra inglesa *literacy*, que caracteriza o estado de ser *literate*, ou seja, intitula aquele que vive em estado ou condição de saber ler e escrever (SOARES, 2019).

Ao longo dos anos, o conceito de letramento vem sendo estudado e modificado, originando diferentes pontos de vistas teórico e metodológico ao se tratar, por exemplo, do uso da leitura/escrita. A palavra letramento só surgiu no Brasil por volta da década de 1980 a partir de estudos de pesquisadores da Educação e das Ciências Linguísticas. Começou-se a utilizar o termo letramento numa tentativa de repensar os resultados sobre a alfabetização: “o termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia, ou, se existia, não nos dávamos conta dele e, como não

nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele” (SOARES, 2019, p. 34-35).

Esse termo foi utilizado primeiramente nos livros de Mary Kato de 1986 (*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*), de Leda Verdiani Tfouni de 1988 (*Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*), de Angela B. Kleiman de 1995 (*Os significados de letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*) e no de Magda Soares de 1998 (*Letramento: um tema em três gêneros*). O livro de Mary Kato, aparentemente o primeiro a utilizar o termo letramento, tinha como objetivo evidenciar quais aspectos de ordem psicolinguística estão envolvidos na aprendizagem da linguagem escolar de crianças. A autora defende que

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita. (KATO, 1986, p. 7).

Nesta obra, a palavra letramento parece estar relacionada com a formação de cidadãos “funcionalmente letrados”, que possuíam a capacidade de utilizar a linguagem escrita para as suas necessidades individuais do ponto de vista cognitivo, conseguindo assim atender a demanda social da sociedade que valoriza(va) a língua padrão. A autora ainda aparenta querer integrar a palavra letramento ao fato de os indivíduos conseguirem utilizar a linguagem escrita sozinhos, e ainda denotando que a “consequência do letramento” estaria diretamente ligada ao fato de o indivíduo saber utilizar a língua na sua variedade culta. Assim, somente seria letrado o sujeito que conseguisse dominar a variedade culta da língua.

Já Leda V. Tfouni, em seu livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, traz letramento centralizado nas práticas sociais de leitura e escrita, assim como nas mudanças que ocorrem em uma sociedade a partir destas práticas. Tfouni (1988) conceitua letramento no contexto social, assim diferenciando tal termo de alfabetização, já que esta situa-se no âmbito individual.

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo. (TFOUNI, 1988, p. 09).

Essa concepção da autora acerca de letramento nos instiga a questionarmos se não existe uma questão fechada acerca do conceito de letramento. Para fortalecer tal questionamento, Tfouni publica o livro *Letramento e alfabetização*, reavendo assim o diálogo acerca deste termo, retomando nesta obra a afirmativa da diferenciação de letramento e alfabetização, argumentando que “enquanto a alfabetização se ocupa da aprendizagem da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 2005, p. 20). Assim, a autora esclarece o papel social do letramento e o caráter individual da alfabetização.

Em seguida, é lançado o livro *Os significados do letramento: uma nova perspectiva* (1995) de Angela B. Kleiman, uma coletânea que conta com dez artigos que visam expor resultados de estudos que analisaram, a partir de diferentes perspectivas, concepções de letramento. Kleiman (1995) considera o letramento como práticas de leitura e escrita e relaciona tal com a situação de ensino e aprendizagem da língua escrita por parte de crianças, adolescentes e adultos. Segundo a autora, “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 18).

Kleiman (1995, p. 17-18) destaca ainda que “o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler e de escrever”. Ou seja, o letramento apresenta uma dimensão bem maior e não somente aquelas que estão ligadas às atividades de leitura e escrita. A autora salienta que o fenômeno do letramento não se restringe à escrita, envolve também conhecimento e vivência conexos a alguns gêneros discursivos e seus usos sociais (KLEIMAN, 1995).

Podemos, então, ao fazermos a leitura das obras de Tfouni (1988) e Kleiman (1995), perceber que Tfouni pondera que o letramento constitui práticas sociais e históricas de iniciação da escrita em determinada sociedade, portanto levando em consideração o impacto social da escrita na sociedade. Kleiman, por outro lado, compreende as próprias práticas sociais de leitura e de escrita e os eventos em que elas acontecem na caracterização do letramento. Desta forma, concluímos que as autoras ponderam que o letramento vai além da aquisição da escrita e seu código, ou seja, apenas saber ler não é o suficiente.

Pouco tempo depois, Magda Soares lança a obra *Letramento: um tema em três gêneros* (1998), sendo que esta traz três perguntas a serem respondidas no decorrer do segundo capítulo: (1) Qual é o significado dessa palavra letramento?; (2) Por que surgiu essa nova

palavra, letramento?; (3) Onde fomos buscar essa nova palavra, letramento? A autora começa respondendo a terceira e última pergunta (SOARES, 2019). Soares vincula o termo às práticas sociais de leitura e de escrita e argumenta que letramento vai além da alfabetização. Assim, “**Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2019, p. 18, grifo da autora).

Já no ano de 2002, Soares publica um artigo intitulado “*Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*” e neste trabalho a autora legitima tal afirmação acerca do termo letramento ao argumentar que o mesmo vai além da alfabetização, considerando-o como sendo “[...] o *estado* ou *condição* de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação – os *eventos de letramento*” (SOARES, 2002, p. 145, grifos da autora). A partir desta concepção formulada pela autora podemos concluir que o letramento oferece ao indivíduo um estado ou condição de admissão no mundo letrado, ultrapassando desta maneira a simples prática de leitura e escrita.

Em sua tese, ao fazer uma análise entre as concepções de letramento adotadas por Soares (2019) e Kleiman (1995), Tinoco (2008, p. 106) defende que a concepção adotada por Soares (2019) de “estado ou condição” de letramento “[...] pressupõe saberes, atitudes e comportamentos de uma pessoa (ou de um grupo) que, por ter-se apropriado da escrita, consegue oferecer determinadas respostas a certas demandas”, argumentando ainda que tal concepção se ajusta ao conceito de letramento escolar, “[...] como algo que pode ser mensurado por parâmetros predefinidos para cada série, nível ou grau de escolaridade”.

Ao abordar a concepção de Kleiman (1995) acerca de “práticas sociais”, isto é, o “processo de letramento”, Tinoco (2008, p. 106) explica que o letramento é visto “[...] como um fenômeno que nos acompanha por toda a vida e nas mais diferentes esferas de atividade (não apenas na escola) com os mais diferentes propósitos e formas de inserção e de participação em eventos de todos os níveis sociais e/ou de escolaridade”, ou seja, o letramento não está apenas nos espaços escolares, mas também em todas as esferas da sociedade.

Rojó (2009, p. 98) ressalta que “é possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira”. Assim, podemos concluir que o letramento está ligado diretamente às práticas de usos da leitura e da escrita, mesmo que estas sejam orais, sendo que os sujeitos que são considerados analfabetos e ainda aqueles que não foram inseridos no processo de escolarização podem sim estar no meio letrado, pois é reconhecida a utilidade da leitura e da

escrita no cotidiano destes indivíduos, podendo também ser identificados os motivos e usos destas. Rojo (2009, p. 98) nos explica ainda que o termo letramento “[...] busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos, numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural”.

O termo letramento possui uma gama de sentido que perpassa por diversas áreas do conhecimento, além de possuir uma dimensão plural, “letramentoS”, pois “[...] o conhecimento de diferentes práticas de letramento de determinados grupos sociais e comunidades é fundamental para entendermos o letramento enquanto um fenômeno plural” (SILVA; ARAÚJO, 2012, p. 686). Portanto, reconhecemos letramento como

[...] um fenômeno plural, dado o reconhecimento de que não existe apenas um tipo de letramento, mas letramentos, que surgem conforme o avanço tecnológico e o desenvolvimento da sociedade. Arelado a isso, está o reconhecimento de diversas agências letradas – acadêmica, escolar, midiática, digital, entre outras –, que se constituem a partir de eventos e práticas que as definem como tal. Em outras palavras, conceber o letramento como um fenômeno plural sinaliza a compreensão de que a língua não é única, homogênea, universal e atemporal, mas ligada à complexidade da vida moderna. Além disso, a pluralidade se configura na interrelação social e individual, ou seja, os usos da escrita podem ser entendidos a partir da correlação entre o contexto sociocultural do qual o agente faz parte e a sua história de vida. (SILVA; ARAÚJO, 2012, p. 697).

Por compreendermos que nossa sociedade é repleta de sujeitos diferentes, com realidades e conhecimentos heterogêneos, não podemos mais tomar letramento no singular, e sim no plural. Letramento está diretamente ligado com esta diversidade de formas de vida, diversidade de ambientes, comunidades, culturas, perfis socioeconômicos, com uma variedade de linguagens, como as artísticas, havendo assim uma gama de letramentoS. “Enxergar o letramento como algo ‘singular’ é esquecer que a vida social é permeada por linguagem de múltiplas formas e destinada a diferentes usos. [...] E é exatamente porque se constitui como algo ‘plural’ que vale a pena problematizar, examinando as diversas facetas que o constituem” (OLIVEIRA, 2010, p. 329). Pela sua complexidade, letramento, nos dias atuais, é considerado “um fenômeno social, complexo e heterogêneo” (TERRA, 2013, p. 30). Devido abarcar uma gama de práticas culturais e sociais de leitura e escrita recorrentes na sociedade vigente, surge agora um novo termo que compreende toda essa complexidade, que vai além de letramento ou letramentos, isto é, letramentos múltiplos.

Diante das diversas características do letramento, entendemos que o seu conceito envolve muitos fatores, não permitindo uma definição única que contemple todos os aspectos que este fenômeno acarreta. Compreendê-lo resulta refletir criticamente

sobre o fato de que cada indivíduo ou comunidade social, independentemente do seu nível de letramento, possui entendimentos de mundo em relação à escrita e sua utilização nas práticas linguageiras. (SANTOS, 2017, p. 91-92).

O mundo em que vivemos apresenta uma vasta diversidade de práticas culturais e sociais de leitura e escrita, o que não nos permite negar que existe mais de um letramento, ou a melhor forma de denominar múltiplos letramentos. Logo, o “letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centralizar-se no social” (TFOUNI, 1998, p. 9).

Em nosso estudo, tentaremos fazer a análise de todos os usos sociais que os colaboradores da pesquisa fizeram no processo de produção das HQs. Analisaremos os dados gerados com a perspectiva de que existem diversas formas de letramento, pois conforme apontamos anteriormente, as práticas de letramento podem ser encontradas em diversos espaços sociais, o que exige assumir uma noção mais complexa a respeito do letramento, aceitando a sua pluralização (letramentoS). Como afirma Fiad (2011), existem múltiplos letramentos, e estes estão sujeitos à esfera e ao grupo social que se encontram, no caso desta pesquisa, aos sujeitos do campo.

Rojo (2009, p. 99) afirma que o significado do termo letramento muda de acordo com o tempo e com a cultura, pois mesmo dentro de uma mesma cultura podem ser encontrados significados diferentes para o termo letramento; os sujeitos, o mundo estão em constante mudança e é por este mesmo viés que se pode, segundo a autora, encontrar “[...] práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos”.

Os múltiplos letramentos podem ser considerados segundo as mais variadas maneiras de utilizar a leitura e a escrita, tanto na escola como no convívio social dos indivíduos, estando presentes também nas diversas culturas de nosso país, onde os indivíduos estão envolvidos. O conhecimento de mundo por si só é uma forma de letramento, enquanto o conhecimento das novas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) é outra forma de letramento. Logo, o indivíduo pode não possuir dada forma de letramento, mas possui outra, assim todos se tornam letrados. Nesse sentido, podemos definir letramentos múltiplos como as diversas maneiras de se utilizar da leitura e da escrita, tanto da cultura escolar e da dominante, como das distintas culturas locais e populares nas quais haja envolvimento de alunos e professores, de tal modo com os produtos da cultura de massa (ROJO, 2009).

Rojo (2009, p. 105) traz uma importante observação ao argumentar que “podemos

dizer que, por efeito da globalização, o mundo mudou muito nas duas últimas décadas. Em termos de exigências de novos letramentos, é especialmente importante destacar as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação”. Ou seja, com a mudança da sociedade por meio da globalização, surgem novas maneiras de comunicação e assim novas práticas de letramento, ou seja, múltiplos letramentos. Desta forma, não podemos desconsiderar esses múltiplos letramentos, pois fazem parte de nosso cotidiano e universo.

A existência dos letramentos múltiplos, se dá, assim como existem as mais variadas formas de cultura e modos de vida, existem diversas práticas de leitura e de escrita circulando na sociedade vigente, além das várias formas de linguagem, uma destas é a linguagem artística que desempenha o papel de expressar o cotidiano, que é considerado o ponto de vista e perspectiva de mundo de quem a produz e observa. Ou seja, a linguagem artística, a HQs, é uma forma de letramento múltiplo capaz de comunicar, interpretar, questionar e desafiar o cotidiano.

Faz-se necessário compreender um pouco mais acerca do que seja letramento múltiplo, que, como lembra Rojo (2009, p. 108-109), tal conceito é bastante complexo já que envolve pontos da multisssemiose ou multimodalidade das tecnologias digitais que deram origem ao termo e ainda engloba pelo menos duas facetas, quais sejam: “[...] a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente”.

São diversas as possibilidades e maneiras de efetivação de uma prática de letramento, e tais práticas ainda podem se diferenciar de acordo com o tempo, espaço e cultura dos indivíduos. Vale destacar que esta mesma prática de letramento pode ser modificada a depender de como, do local e ainda do sujeito que está realizando tal prática, ou seja, uma mesma prática de letramento pode se apresentar de maneiras e com objetivos diferentes.

Rojo (2009, p. 111) continua nos explicando o conceito de letramento múltiplo e ressalta que este também pode ser apreendido na perspectiva multicultural (multiletramentos), isto é, as distintas culturas, nas diversas esferas, apresentam práticas e textos em gêneros das mesmas esferas, entretanto diferenciados. Com isto, podemos dizer que o conceito de letramento múltiplo não é simples, um fenômeno novo, pois sua criação se deu devido à existência de novas e complexas exigências no que diz respeito às práticas de leitura e de escrita na sociedade vigente.

Com base no estudo de Rojo (2009), podemos salientar que letramentos múltiplos envolvem as mais variadas práticas de leitura e escrita existentes em nossa sociedade, que podem se encontrar e ser realizadas no ambiente escolar ou não escolar, sejam locais ou

globais, valorizadas ou não valorizadas. Ademais, englobam novas configurações de utilização da leitura e escrita que a sociedade vigente estabelece, e ainda compreende as múltiplas linguagens que os textos possuem. Portanto, não se pode conceber uma definição pronta e inacabada do que sejam letramentos múltiplos.

Particularmente, os colaboradores da nossa pesquisa são pessoas que têm contato direto com essas mudanças trazidas pela globalização: eles possuem diferentes e diversas práticas de leitura e escrita. Logo, depreende-se que estes possuem múltiplos letramentos, das suas comunidades (situadas no meio rural) e também da comunidade dominante. Tais letramentos são por eles adquiridos por meio da cultura de seu povo e pela necessidade de estarem sempre atualizados com as práticas sociais impostas pela cultura dominante, sobretudo por meio das TICs. Levando-se todas estas questões em consideração, as múltiplas situações no processo de escrita, é necessário que se mobilizem/desenvolvam diferentes tipos de letramento, uma vez que tais situações podem acarretar que existam múltiplas situações que envolvam a escrita, e estas podem ser umas mais fáceis ou difíceis que as outras (ARAÚJO; BEZERRA, 2013). Street (2014) estabelece que os estudos acerca do letramento podem ser agrupados em dois modelos: o modelo autônomo e o modelo ideológico, sendo que na seção seguinte conceituaremos cada um desses modelos.

3.2 Modelos para o estudo do letramento

Para Street (2014), existem dois modelos principais de letramento: o autônomo e o ideológico. O modelo autônomo vê 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 natureza intrínseca” (ROJO, 2009, p. 99). Street (2014) considera que o modelo autônomo diz respeito essencialmente às habilidades individuais dos sujeitos. Neste modelo encontramos as atividades de processamento da leitura, tanto aquelas que ocorrem naturalmente, de forma inconsciente na construção de sentido de um determinado texto, quanto as que ocorrem conscientemente.

Para o primeiro modelo (o autônomo), o fato de o indivíduo ter domínio das habilidades de ler e escrever o torna apto e preparado para qualquer situação que a sociedade letrada propuser para ele. Neste modelo, a escrita se dá de forma única, não levando em consideração os fatores sociais que envolvem os indivíduos, sendo assim “[...] a capacidade de ler e escrever tecnicamente, de forma fria e imparcial, um modelo endógeno de desenvolvimento, que se desenvolve em si, por si e para si sem vinculação com fatores

exteriores” (SOUZA, 2012, p. 159).

O modelo autônomo não leva em consideração as variações culturais, assim considerando o letramento como único e descontextualizado, ou seja, para este modelo a condição de decodificar as letras é o necessário para estar/fazer parte de qualquer contexto letrado, o que não é verdade. Tal modelo não leva em consideração a oralidade, coloca a escrita como superior a oralidade, dando assim um status de poder para a escrita. Como elucidada Kleiman (1995), essa autonomia alude ao fato de que para muitos a escrita não necessita de complementação para se fazer entender, ou seja, um texto escrito por si só possui condições para ser interpretado sem necessitar do leitor compreender o contexto no qual ele foi escrito, pois o processo de interpretação ocorreria pelo funcionamento lógico interno do próprio texto, o que dispensaria a necessidade de reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade.

O modelo autônomo sugere somente uma forma de desenvolver o letramento e este, por sua vez, está associado ao “progresso, a civilização, a mobilidade social” (KLEIMAN, 1995, p. 21). A escrita para este modelo se completa sozinha, não necessitando de novas concepções “ardilosas”, não depende do contexto que está para sua compreensão, pois ela sozinha se faz compreender (KLEIMAN, 1995).

Com a compreensão do modelo de letramento autônomo é que se reflete a ideia de que a escrita tem um poder e domina vários campos da sociedade, surgindo então a necessidade evidente de sua assimilação pelos indivíduos no todo, “independentemente da classe social, nível econômico, realidade educacional entre outros aspectos da comunidade” (SILVA, 2018a, p. 82). Nesse sentido, ainda segundo o autor, a oralidade passa a ser uma modalidade de língua desapreciada, possuindo menor valor que a escrita em certos domínios e grupos sociais, havendo assim uma separação entre modalidades da língua.

Nessa perspectiva de autonomia o letramento é visto como independente do contexto social, mas nem todas as formas de leitura e escrita são vistas como transparentes. Desta forma, o texto por si só basta; para este modelo não é necessário que os indivíduos lidem com as linguagens, ideologias, os efeitos e as consequências que implicam ler e escrever. Tfouni (1994, p. 52 -53), baseando-se nos estudos de Street (1989), traz cinco concepções que acreditamos resumirem as principais características do modelo autônomo, sendo elas:

- O letramento é definido estritamente como atividade voltada para textos escritos;
- O desenvolvimento é visto de maneira unidirecional e teria um sentido positivo. Assim, o letramento (tomado como sinônimo de “alfabetização”) estaria

associado com maior “progresso”, “civilização”, “tecnologia”, “liberdade individual” e “mobilidade social”;

- O letramento aqui é visto como causa (tendo como suporte a escolarização), cujas consequências seriam: o desenvolvimento econômico e habilidades cognitivas, como, por exemplo, flexibilidade para mudar de perspectiva;
- O modelo autônomo sugere ainda que o letramento possibilitaria diferenciar as “funções lógicas” da linguagem de suas funções interpessoais;
- Finalmente, esse modelo propõe que todas as aquisições citadas estariam intimamente relacionadas com os “poderes intrínsecos” da escrita, entre as quais encontrar-se-iam a possibilidade de separação entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido, as habilidades metacognitivas, e a capacidade de descontextualização.

Todo esse poder e autonomia que o modelo autônomo coloca em cima da escrita derivou em um conjunto de hipóteses sobre as “[...] consequências linguísticas, cognitivas e sociológicas que a escrita comportaria como se fosse desencadeada quase que automática e simultaneamente pela introdução da escrita em uma sociedade” (GNERRE, 2009, p. 71). Gnerre salienta que, nessa abordagem, a capacidade de ler e de escrever é analisada intrinsecamente boa e apresenta vantagens evidentes sobre a pobreza da oralidade.

Segundo Kleiman (1995, p. 37), “o modelo autônomo tem o agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas”. A autora lembra que tal modelo ainda é predominante em nossa sociedade, e desta forma quando os ambientes escolares tomam para si essa postura autônoma acabam discriminando uma parcela da população que possui apenas a cultura oral, fazendo assim uma separação e operando com as categorias de letrados/iletrados e alfabetizados/analfabetos.

Kleiman (1995) também aponta algumas falhas inerentes ao modelo autônomo de letramento, dentre elas podemos citar o determinismo tecnológico (onde se acredita que o crescimento/progresso só acontecerá mediante o desenvolvimento de tecnologias específicas, tais como: a imprensa escrita, a televisão, a computação e a tecnologia da informação), a apatia às diferentes culturas, o fato de ser discriminatório com os indivíduos que são considerados “iletrados”, e por fazer a “grande divisão” entre oralidade e escrita, ou seja, por diferenciar o uso oral da escrita.

Contrastando com o modelo autônomo de letramento, mas não o negando, o modelo ideológico de letramento (sendo este o segundo modelo) defende que

- (i) o letramento é uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra;
- (ii) os modos como os indivíduos abordam a escrita têm raízes em suas próprias concepções de aprendizagem, identidade e existência pessoal;
- (iii) todas as práticas de letramento(s) são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade. (TERRA, 2013, p. 45).

Desta forma, o modelo ideológico surge da compreensão de que os letramentos estão sim vinculados ao seu contexto, e de que as práticas de leitura e escrita da sociedade não são neutras, pois elas envolvem questões ideológicas e de poder. Neste modelo, são levadas em consideração as práticas sociais de letramento dos indivíduos, considerando que o local e a cultura dos sujeitos e comunidades podem sim influenciar nos tipos de letramentos. Por compreender letramento a partir das práticas sociais, o modelo ideológico é “influenciado pelas condições locais no que diz respeito aos aspectos socioeconômicos, históricos, culturais, políticos e educacionais, de modo que cada comunidade apresenta diferentes padrões de letramento, bem como seus membros”. (OLIVEIRA, 2010, p. 02).

O modelo ideológico considera que as práticas de leitura e escrita são práticas sociais contextualizadas. Esta concepção, segundo Kleiman (2007, p. 15), “pressupõe que as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades entre as pessoas acontecem de modos muito variados”. O modelo ideológico de letramento leva em consideração “[...] a determinação do social e da cultura nas práticas de letramento de uma determinada sociedade, cujos significados da escrita adquiridos por um segmento social dependem das instituições ou contextos situacionais onde ela foi adquirida” (COSTA, 2000, p. 16).

Neste modelo, não existe a divisão entre oralidade e escrita. Desta forma, as práticas e eventos de letramento são desenvolvidos mediante uma finalidade específica e mediante um contexto situacional onde estes ocorrem, não havendo a “grande divisão” entre os usos orais e escritos da língua, pois tais usos estão intimamente ligados. A partir deste ponto de vista, Buzato (2007, *apud* ROJO, 2009, p. 101) salienta que o letramento pode ser compreendido como um conjunto de “[...] práticas sociais, plurais e situadas, que combinam oralidade e escrita de formas diferentes em eventos de natureza diferente, e cujos efeitos ou consequências são condicionados pelo tipo de prática e pelas finalidades específicas a que se destinam”.

Ao considerar a natureza social do letramento e frisar a leitura e a escrita como práticas sociais, este modelo está ressaltando que a leitura e a escrita podem ser encontradas em atividades sociais, como no ato de ler uma bula de remédio ou pagar uma conta. Analisando desta forma, deve-se considerar que a leitura e a escrita vão além de atividades que possuem finalidades em si mesmas, mas considerar que estas atividades servem a uma finalidade (KLEIMAN, 1995).

O modelo ideológico de letramento vê a escrita e a leitura como práticas unidas à cultura e a estruturas de poder de uma sociedade, tendo desta forma uma dimensão social, por ser descrito como um conjunto de práticas sociais culturalmente determinadas e plural,

destacando assim que o letramento é marcado sócio-historicamente. Assim as práticas ideológicas de letramento são políticas e propiciam mudanças na vida e cotidiano dos sujeitos, por permitir que estes entendam e (des)construam ideologias (STREET, 1995). Desta forma, o modelo ideológico não se limita apenas à aquisição do código da escrita, mas busca encaminhar os indivíduos para vislumbrar formas de utilizar a escrita no seu dia a dia, visando a transformação destes em cidadãos críticos. É importante frisar que, mesmo possuindo a habilidade de ler e escrever, os indivíduos podem não possuir habilidades suficientes para atuarem de forma efetiva em práticas sociais e cognitivas, podendo também não ser o suficiente para responder e participar de algumas ações.

Diante de tudo o que foi apresentado, queremos levantar algumas questões para aprofundarmos a discussão: Como podemos explicar que alguém que não sabe ler nem escrever consegue diferenciar o remédio na hora de tomar? Como podemos explicar que alguém que não sabe ler nem escrever sabe a diferença entre a bula de um remédio e a receita de um bolo? Como alguém que não sabe ler nem escrever compreende o momento certo de realizar a plantação? Como alguém que não sabe ler nem escrever sabe como chegar em sua residência em uma grande cidade? A resposta para tais perguntas é simples: esses indivíduos possuem conhecimentos suficientes para poder responder qualquer uma destas questões, pois tais respostas não necessitam estar diretamente ligadas à decodificação e codificação da leitura e da escrita. Todas as situações apresentadas não se vinculam essencialmente à leitura e à escrita, pois os indivíduos possuem conhecimentos sócio-históricos que os ajudam, eles possuem conhecimento de mundo. Todas as situações necessitam de diferentes habilidades.

Outra questão que podemos levantar é: como um indivíduo que adentra a academia dotado da habilidade de ler e escrever, não consegue produzir um artigo científico? O ambiente acadêmico possui diferentes práticas sociais, em que os sujeitos ao adentrar podem ainda não ter tido contato, mas esse sujeito necessitará criar uma relação e construir novas habilidades a partir das necessidades deste ambiente. Os sujeitos possuem e praticam os mais diversos letramentos, mas esta pesquisa faz um tratamento em particular acerca do letramento acadêmico, uma vez que o ambiente de geração dos dados é a academia. Na seção seguinte, trataremos de letramento acadêmico.

3.3 Letramento Acadêmico

Nos dias atuais, aqui no nosso país, já existem vários estudos que visam compreender as práticas de leitura e escrita, as práticas de letramento que acontecem no domínio

acadêmico. Como explica Fiad (2017, p. 90-91),

A partir da concepção do letramento como um conjunto de práticas sociais situadas [...] alguns estudiosos começaram a focar o contexto acadêmico, com o objetivo de compreender as práticas aí presentes, compreendendo que há práticas específicas desse contexto, dada a concepção de múltiplos letramentos. Esse foco de estudos ganhou grande impulso em vários centros de pesquisa não só por razões inerentes à concepção de letramentos múltiplos, mas também por motivações políticas e sociais, destacando-se a expansão do ensino superior, tanto em quantidade de alunos, como principalmente em diversidade cultural e linguística.

O conceito de letramento acadêmico surgiu dentro dos Novos Estudos do Letramento (NEL), que compreendem que as práticas escritas não podem ser neutras ou separadas dos contextos de uso. Considerando esta perspectiva, salienta-se que “[...] o letramento acadêmico significa mais do que leitura e escrita por si, pois implica (re)conhecer estratégias textuais, linguísticas e discursivas inseridas em determinado campo do conhecimento, bem como as relações sociais que permeiam essas práticas” (LÊDO, 2013, p. 57).

Ao adentrar na universidade, os acadêmicos não entram vazios de conhecimentos e letramento, pois estes levam consigo os letramentos escolares, os letramentos informais, ou seja, ao entrarem na universidade os acadêmicos já tiveram contato com outros tipos de letramento e lá vão aprender um novo tipo de letramento e específico do ambiente acadêmico. Desta forma, letramento acadêmico pode ser compreendido como o processo que o acadêmico passará para desenvolver as habilidades e os conhecimentos que regem este novo nível de educação que ele iniciou no que se refere ao uso da escrita, mas sem deixar de considerar no momento das interações com a escrita a história de letramento trazida pelo acadêmico.

O meio acadêmico possui práticas de letramento próprias que se distinguem de outros, como as práticas do meio escolar. De acordo com Fischer (2008, p. 180), o letramento acadêmico é a “fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a um contexto social”. O letramento acadêmico é também um procedimento de desenvolvimento de práticas e comportamentos sociais que se inter-relaciona diariamente com a escrita, e estes são específicos da esfera acadêmica. A concepção de letramento acadêmico apresentada por Fischer (2008) envolve as três abordagens referentes à escrita do estudante universitário identificadas por Lea e Street (2014), que são: o modelo das habilidades de estudo, da socialização acadêmica e dos letramentos acadêmicos.

A primeira abordagem, o modelo das habilidades de estudo, idealiza a escrita e o letramento como habilidades individuais e cognitivas (LEA; STREET, 2014). Neste, vemos um direcionamento voltado para os aspectos técnicos da escrita de texto, validando-se na ideia

de que ao conhecer as estruturas formais e gramaticais contribuirá para se ter as competências que garantirão uma boa escrita dos múltiplos gêneros que circulam no ambiente acadêmico. Neste modelo, também não se leva em consideração as práticas sociais ou os letramentos anteriores dos acadêmicos, sendo que estes devem desenvolver/aprender novas competências cognitivas de leitura e escrita próprias da esfera universitária. Além disso, há uma grande preocupação com a formalidade na produção dos textos, não levando em consideração o contexto social e cultural de quem escreve, mas sim apenas os aspectos gramaticais: estrutura gramatical, pontuação, concordância, por exemplo.

O segundo modelo, o da socialização acadêmica, trata da responsabilidade atribuída ao professor em inserir os acadêmicos nas práticas de letramento próprias da academia. Desta maneira, este modelo visa a capacitação dos alunos “[...] no meio acadêmico de forma que tenham domínio e possam reproduzir os gêneros acadêmicos que irão encontrar ao longo do seu percurso na universidade (SANTOS, 2018, p. 32). Este modelo restringe os acadêmicos à reprodução dos discursos próprios do meio acadêmico. Oliveira (2010, p. 06) considera que

[...] no tocante à avaliação da leitura e da escrita dos alunos, o modelo das habilidades e o modelo da socialização não privilegiam o desenvolvimento de estratégias de leitura e de escrita, mas apenas testam o nível de compreensão atingido por eles em situações e contextos isolados (provas, trabalhos...) perpetuando as lacunas e dificuldades nos níveis cognitivo e metacognitivo.

E, finalmente, o modelo dos letramentos acadêmicos, que não é limitado a elementos técnicos que envolvem a leitura e produção textual ou de gêneros discursivos do âmbito acadêmico. Entretanto, neste modelo são levadas em consideração as práticas sociais, considerando o letramento como prática social que está diretamente ligada ao indivíduo, às habilidades e à comunidade discursiva. Neste são levados em consideração todos os letramentos trazidos pelos acadêmicos, havendo assim a necessidade de “[...] concentrar-se nos significados que os alunos, professores e instituição atribuem à escrita, partindo de questões epistemológicas que envolvem as relações de poder estabelecidas entre esses sujeitos, no que diz respeito ao uso dessa modalidade da língua” (OLIVEIRA, 2010, p. 06).

Lea e Street (2014) salientam que estas três abordagens não são autoexcludentes, e que as habilidades de estudo e a socialização acadêmica são pressupostas no modelo dos letramentos acadêmicos. O diferencial está na atenção que o último modelo dá ao compreender a escrita como prática social complexa. O espaço acadêmico possui os gêneros discursivos próprios de sua esfera que diferenciam da esfera escolar e, desta maneira, ao ingressar na universidade o acadêmico começa a ter contato com novos gêneros discursivos

escritos, com normas para escrita que talvez sejam até o momento desconhecidas para muitos alunos. Diante disso, é necessário compreender que os sujeitos que acabam de adentrar no espaço acadêmico não dominam as práticas e as habilidades do letramento acadêmico, porém eles não chegam vazios de conhecimentos, habilidades e letramento, ou seja, não chegam iletrados. Assim, com o decorrer das aulas acadêmicas, estes sujeitos irão se apropriar dos novos letramentos que o espaço acadêmico tem a lhes oferecer.

Os ingressantes das universidades necessitam desenvolver um letramento acadêmico que não se restringe apenas ao ato de ler e escrever nas diversas disciplinas, mas é necessário que os estudantes vão além, ou seja, é necessário um engajamento efetivo em tais práticas. Para que os acadêmicos se sintam de fato pertencentes à instituição universitária é fundamental que eles tenham domínio do letramento acadêmico, dos discursos e práticas que circundam neste ambiente. E para que haja o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita específicas do domínio acadêmico, os alunos deverão levar em consideração os seus letramentos anteriores.

Ao ingressar na universidade os alunos começam a construir novas práticas e novos discursos, desenvolvendo novas práticas de letramento a partir de suas relações com a instituição e professores, havendo desta forma uma modificação na forma de escrita, mas ainda que este modifique deve conter elementos dos seus letramentos anteriores, do seu processo de aculturação anterior. O letramento acadêmico tem este poder de mudar o estilo de escrita de gêneros discursos dos acadêmicos (LEA; STREET, 2014). Nas HQs, observaremos se há de fato esta mudança, se os acadêmicos trazem apenas as práticas de letramento adquiridas na academia ou se trouxeram suas práticas advindas do contexto familiar, social e cultural.

3.4 Práticas de Letramento

Os Novos Estudos do Letramento (NEL) apresentam as práticas de letramento como ferramenta de estudo e ainda como uma unidade básica do fenômeno do letramento. As práticas de letramento na sociedade em que vivemos ocorrem em todos os espaços e não somente no ambiente escolar, podendo ocorrer no ambiente familiar, em uma conversa entre amigos na rua, no trabalho, entre outros espaços sociais. Tais práticas incidem em produções sociais, as quais tornam possível compreender como um grupo de indivíduos faz uso da língua(gem) escrita ou oral e, desta maneira, mostrando quais as suas percepções, valores, ideias e crenças a respeito da escrita.

O conceito de práticas de letramento possibilita ampliar e detalhar a análise e a interpretação das práticas sociais que permeiam a linguagem escrita e também das concepções de escrita e leitura dominantes de determinado grupo social. Segundo Soares (2004), eventos e práticas de letramento no nosso dia a dia surgem em situações da vida social ou profissional dos sujeitos, nascem como respostas às necessidades ou interesses pessoais ou coletivos, ou seja, pode-se encontrar, viver e interpretar eventos e práticas de letramento de forma natural, ou mesmo espontânea, entretanto no ambiente escolar eventos e práticas de letramentos são planejados, criados e selecionados mediante critérios pedagógicos, tendo assim objetivos predeterminados para que haja no final a aprendizagem.

A pesquisa se fundamenta nas práticas de letramento, uma vez que estas “constituem situações de interação sociocultural mediadas pela leitura, pela escrita e/ou pelas suas tecnologias, envolvendo diretamente determinados atores sociais” (SILVA, 2018a, p. 87). A partir destas práticas podemos delinear as percepções de escrita e leitura dominantes em determinado grupo social, pois o conceito de práticas de letramento segundo Silva (2007, p. 40) diz respeito “[...] ao modo como são construídos os significados de letramento nos contextos sociais e culturais em que a leitura e a escrita desempenham um papel. Tem a ver com a experiência de leitura e escrita que as pessoas adquirem nas práticas sociais”.

A partir do conceito de práticas de letramento pode-se realizar uma análise e a explicação das práticas sociais que envolvem a linguagem escrita como também das percepções de escrita e leitura dominantes em um grupo social, pois letramento é caracterizado como o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2019, p. 47). Reforçando isto, Street (2014, p. 18) nos explica que o “conceito de práticas de letramento se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou escrita”, isto é, as práticas de letramento são práticas sociais interligadas à palavra escrita.

Não existe apenas um único conjunto de práticas de letramento, uma vez que as formas de aprendizado são diferentes. Isto porque “cada grupo social contém as suas práticas de letramento e estas práticas vão sendo moldadas quando mudam os indivíduos destes grupos. Assim, as práticas de letramento podem ser identificadas a partir de um domínio social.” (SANTOS, 2018, p. 35). As práticas de letramento envolvem os comportamentos desempenhados pelos indivíduos participantes do evento e também as concepções sociais e culturais destes.

Soares (2004, p. 105), baseando-se em Street (1995), define práticas de letramento

como sendo “comportamentos exercidos pelos participantes em um evento de letramento, onde as concepções sociais que o configuram determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou escrita naquela situação particular”. As práticas de letramento abarcam diferentes gêneros de textos escritos, fazendo parte natural da vida das pessoas. Ademais, práticas de letramento referem-se também ao comportamento dos indivíduos e as concepções sociais e culturais que levam o uso da leitura e da escrita a fazer sentido em uma determinada situação. Raposo (2007, p. 190-191) argumenta que

As práticas de letramento dizem respeito às práticas sociais e concepções de leitura e escrita de uma comunidade (STREET, 2012). Assim, modelam os eventos de letramento, oferecendo sentidos próprios aos usos da leitura e escrita pelas pessoas nas diversas situações comunicativas. Essas práticas, assim como as demais práticas sociais, estão intrinsecamente relacionadas às estruturas sociais mais amplas, o que reflete o caráter ideológico que as permeia (STREET, 2012). São, portanto, as normas, os direitos, os deveres, os papéis sociais assumidos, as relações estabelecidas, bem como as atribuições de valores realizadas pelos participantes da interação, ao longo do tempo, em relação às práticas de leitura e escrita disseminadas na comunidade.

Nos exemplares do gênero HQs de nossa pesquisa, buscaremos identificar quais as percepções, valores, ideias e crenças dos indivíduos que as constroem. Para isso, analisaremos tanto a linguagem verbal como a não verbal, ou seja, tentaremos identificar as práticas sociais dos colaboradores da pesquisa a partir da construção das HQs, da leitura e escrita destas. Lêdo (2013, p. 71) elaborou um quadro na qual sintetiza as características das práticas de letramento, como mostra o Quadro 1:

Quadro 1. Características das Práticas de letramento.

Práticas de letramento
São mais gerais e abstratas
Estão associadas com domínios específicos da vida
São culturalmente reconhecíveis
Estão atreladas à estrutura social
São históricas, locais
São dinâmicas
São multimodais

Fonte: Lêdo (2013, p. 71).

Com base em Bakhtin (2003), podemos afirmar que as práticas de letramento acontecem de acordo com a esfera em que se arraigam, tendo como resultado algumas outras formas de letramento, como por exemplo: letramento acadêmico, religioso ou familiar. As práticas de letramento não se excluem, mas completam-se, uma vez que “é por meio das práticas de letramento que os sujeitos aprendem, constroem novos conhecimentos”

(DIONÍSIO, 2007, p. 214). Os indivíduos acabam por torna-se conhecedores de uma gama de práticas letradas, já que participam e fazem parte no seu todo de relações sociais advindas de diferentes esferas, onde há diversas formas de interação entre os sujeitos.

Conforme delineado até aqui, não existe apenas um único letramento, ou seja, o letramento não é único, mas há múltiplos letramentos. Existe uma pluralidade de letramentos e esta pluralidade está diretamente ligada às esferas de atividades em que são usados os letramentos. Portanto, neste trabalho, consideramos as diversas práticas de letramento dos indivíduos que produziram as HQs, pois os colaboradores fazem parte da esfera acadêmica e as HQs também foram produzidas nessa esfera e fora dela no TC. Assim, consideramos válido definir nesta subseção o que consideramos como letramento acadêmico e apresentar alguns de seus aspectos.

4 HISTÓRIA EM QUADRINHOS: O ESTUDO DO GÊNERO

Neste capítulo, trazemos um breve estudo acerca do gênero História em Quadrinhos (HQs). Na primeira seção, fazemos um apanhado acerca das principais características que determinam o gênero HQ, mostrando suas especificidades e singularidades. Na sequência, apresentamos um aparato geral acerca da origem das HQs, para depois situar a origem desse gênero no Brasil. Nesta pesquisa, tomamos e caracterizamos a HQs como um gênero do discurso sob a perspectiva bakhtiniana, sendo que na última seção deste capítulo nos dedicamos a conceituar gênero do discurso.

4.1 Atributos das Histórias em Quadrinhos (HQs)

A arte de narrar história por meio de quadros/tirinhas é conhecida como História em Quadrinhos (HQs), sendo que nestas os desenhos e escrita são criados por meio de uma sequência, um gênero muito apreciado por crianças, jovens e adultos. O conceito do que seja HQs, mesmo existindo definições aceitáveis, não se tem ao certo o que seja arte, ciência... quem sabe? Mesmo assim, o número de pesquisas envolvendo este gênero são crescentes (VERGUEIRO; RAMOS; CHINEN, 2013). Existe uma expansão do conceito de HQs, e tal expansão conceitual é perfeitamente possível, uma vez que McCloud (1995, p. 23) afirma que “[...] a tentativa de definir os quadrinhos é um processo contínuo que não terminará logo. Uma outra geração, sem dúvida, vai rejeitar o que já se decidiu aceitar e tentará reinventar os quadrinhos.” Eisner (1989), McCloud (1995) e Ramos (2009) são os nomes mais destacados quando se trata de HQs.

Eisner (1989) é o primeiro a definir HQs, a partir da obra “Quadrinhos e Arte Sequencial”, concebendo-o como uma arte sequencial. Tendo em sua obra a presença de textos organizados mediante uma sequência narrativa, no caso as tirinhas de jornal e as HQs de aventura, super-heróis. “Observar os quadrinhos como uma arte sequencial é entender que nesse processo há ênfase para o texto narrativo (seu conteúdo) e seus componentes (sua forma), pois são eles que ajudam a contar as histórias dos personagens.” (SIMÕES, 2020, p. 106).

McCloud (1995) apoia sua definição de HQs na estrutura de composição dos quadrinhos, no que é/ou não mostrado no corpo da história e no que é/ou não escrito, desta forma sua conceitualização preserva a postulação de Eisner. Isto é, o autor constrói sua definição de forma ampla que ultrapassa o objeto quadrinho, pensando o quadrinho como

imagens pictóricas sobrepostas em sequência que presumem movimento. Desta forma, mesmo McCloud (1995) seguindo as categorias de análise de Eisner (1989), sua definição de HQs avança, já que indica que levem em consideração quadrinho texto não convencionais, ou seja, pinturas rupestres, hieróglifos egípcios entre outros. Eisner (1989), em sua conceituação de HQs, une forma e conteúdo, exaltando o conteúdo, em contrapartida McCloud (1995) desagrega a forma do conteúdo, exaltando a forma e a estrutura do quadrinho.

Ramos (2009, p. 20) considera a HQs como hipergênero, defendendo em suas pesquisas que os quadrinhos podem ser considerados “[...] um grande rótulo, um hipergênero, que agregaria diferentes outros gêneros, cada um com suas peculiaridades.” Tendo assim um grande avanço na conceitualização de HQs, o autor mantém a ideia de HQs como linguagem autônoma. O conceito formulado por Ramos (2009) aproxima-se/adapta-se mais com a investigação da linguagem dos quadrinhos em gêneros textuais multimodais.

No corpo das HQs, encontramos: narrativa, enredo, personagens, tempo, lugar e desfecho. Este gênero é conhecido por possuir linguagem verbal e não verbal. A linguagem verbal presente nas HQs aparece “[...] principalmente para expressar a fala ou pensamento dos personagens, a voz do narrador e os sons envolvidos nas narrativas apresentadas, mas também estará presente em elementos gráficos, como cartazes, cartas, vitrines etc.” (VERGUEIRO, 2014a, p. 55). As histórias podem ter cunho humorístico, político, social, e independente do tema/assunto abordado, as HQs transmitem alguma informação. Os artistas que desenvolvem este gênero se utilizam de vários recursos gráficos.

As HQs apresentam-se desde as formas mais simples às mais complexas, segundo sua linguagem. Quando um indivíduo entra em contato com a linguagem dos quadrinhos, este está em contato com a união de sistemas de linguagens diferentes, cada uma com suas especificidades, e a primeira destas é a linguagem não verbal com sua imagética, simetria, pinceladas, tonalidades, cores etc. Depois vem a textual, que junta a gramática, a sintaxe etc. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

A linguagem dos quadrinhos com esta união pode apresentar indícios do letramento que o indivíduo possui em suas experiências de vida, sendo possível identificar isso observando a linguagem utilizada, as cores, as formas escolhidas para compor a história. Além disso, poderemos identificar as práticas de letramento ao observarmos a temática e o enredo que o autor escolheu para desenvolver a sua história.

As HQs possuem termos que vão constituí-las e caracterizá-las como uma linguagem artística e uma história em quadrinhos. Abaixo, apresentamos alguns destes termos que entendemos serem essenciais para a compreensão deste gênero, para que os leitores entendam

melhor esta arte sequencial.

Quadro 2. Síntese dos termos específicos da linguagem visual das histórias em quadrinhos

Termos Específicos	Conceito
Balão	É uma das formas de apresentação gráfica do texto ou imagem nos quadrinhos. Normalmente apresenta a “fala” dos personagens.
Onomatopeia	Reproduz os sons nas histórias, isto é, os efeitos sonoros por meio de imagens, transformando esses “ruídos” em efeitos visuais.
Requadros	São os quadros existentes dentro de cada página das revistas de histórias em quadrinhos. Geralmente são separados pela “calha”, termo usado na linguagem dos quadrinhos para separar um quadro do outro.
HQs	Abreviação da palavra “história em quadrinho”, bastante utilizada por quadrinhistas – termo comumente designado aos desenhistas e profissionais que produzem histórias em quadrinhos. Não confundir com <i>High Quality</i> .
Gibi	Termo que designa todas as revistas de quadrinhos produzidas ao longo dos anos no Brasil.
Roteiro	É a “alma” dos quadrinhos, pois retrata a estrutura narrativa da história, visto que, sem um bom roteiro, a história não se sustenta, ficando sem sentido e confusa. A maioria das histórias retrata a luta entre o bem contra o mal, não importando o gênero, pois a intenção é fazer o leitor perceber quem está do lado do bem ou do mal, ou o que representa ambos. Em consequência disso, se tira também a moral da história, como por exemplo, “todo mal será derrotado”. Mas, para se criar uma página, é necessário ter elaborado o roteiro antes.
Enquadramento	Disposição das cenas numa página de revista de quadrinhos, assumindo função semelhante à de uma câmera de cinema, ou seja, a posição dos desenhos no quadrinho - cenário, personagens, objetos entre outros -, assumindo ângulos e planos diferentes.
Leteiramento	São os tipos de letras colocadas no interior dos balões ou fora deles, apresentando diálogos dos personagens durante a história. Atualmente, podem-se colocar as letras de duas formas: manuscritas ou pelo computador (digital).
Rafe	É o esboço inicial dos personagens, cenários, enfim, da história, feito pelo desenhista.
Diagramação	É a disposição dos quadrinhos na página de uma revista de HQs. Não se deve confundir diagramação com enquadramento, no qual já foi explicado anteriormente.
Gênero	Existem diversos tipos de gêneros nos quadrinhos, os quais se destacam: quadrinho adulto, super-heróis, infantil, humor, aventura, romance, institucional - como as histórias em quadrinhos que abordam questões sociais, como a saúde, por exemplo -, alternativos - quadrinhos underground e algumas tiras de jornais - e o publicitário – <i>storyboards</i> .
Legenda	Geralmente fica acima do quadrinho, no início das histórias, mas podem assumir outras posições. Representa a voz do narrador.
Título da História	São comumente “desenhadas”, obtendo destaque visual no início da história. Podem se relacionar esteticamente com o nome do herói, do autor, desenhista e roteirista. É importante ressaltar que o título fica localizado na página inicial da história.
Arte Final	É a história em quadrinho já finalizada, tanto em seu desenho, quanto em sua história.

Fonte: Araújo (2013, p. 308-311).

Estes elementos organizacionais e estruturais das HQs utilizam uma linguagem coloquial e de fácil entendimento, facilitando assim a compreensão. Aliás, todos estes elementos delineados no Quadro 2 são importantes para a construção e compreensão das HQs. A linguagem interdisciplinar destas histórias, ou seja, a linguagem multimodal (verbal escrita

e visual/icônica) faz grande diferença na construção do sentido da narrativa das HQs, pois ambas as linguagens que incorporam esse gênero ocupam um lugar especial e único dentro dos quadrinhos, se completando, buscando que haja o entendimento da mensagem, da história (SOUZA; SALES, 2018).

As HQs possuem a linguagem alfabética, gráfica, cores, figuras geométricas e outros elementos que fazem parte do processo de aprendizagem. Trata-se de um gênero que pode ser classificado como interdisciplinar, pois pode perpassar por qualquer área do conhecimento. Uma vez que a HQs possui esses elementos estruturais e organizacionais ela pode “[...] despertar a criatividade, provocar a sensibilidade, a sociabilidade, o senso crítico e a imaginação criadora, pois possui uma linguagem simples, curta é apresentada em quadros coloridos” (TANINO, 2011, p. 8).

Como argumentam Souza e Sales (2018, p. 68), a principal linguagem deste gênero é a visual, ou seja, os quadrinhos. Portanto, “não existem quadrinhos sem imagem, sem linguagem visual. Os desenhos, por sua vez, encontram-se em uma sequência de quadros que, normalmente, apresentam uma narrativa. A menor unidade narrativa é denominada quadrinho ou vinheta”.

As HQs possuem uma estrutura e organização própria que é bastante conhecida, sendo divididas em apenas três partes: início, meio e fim. No desenrolar da história, encontramos uma linha de acontecimentos que têm a finalidade de dar sentido a toda a história, desenvolvendo as ações. Este gênero é uma forma de linguagem e comunicação que podemos encontrar em todas as partes do mundo, estando presente nos mais diversos meios de comunicação, como jornais, revistas e até mesmo internet. As HQs podem apresentar histórias fictícias, mas também podem trazer fatos da realidade mediante signos verbais da escrita e dos desenhos (ARAÚJO, 2018).

Para que o leitor consiga compreender as histórias, ele vai necessitar de uma sensibilidade para observar os detalhes que os quadrinhos apresentam, uma vez que questões como “cores, claro/escuro, tonalidades de sombra e massa etc. influenciam tanto no aspecto gráfico da página quanto na compreensão da mensagem” (VERGUEIRO, 2014a, p. 50). Além disso, cada ângulo, cada tracejado de linha que demarca os desenhos pode trazer uma informação que se não for observada com detalhe pode passar despercebida. A respeito das linhas, Vergueiro (2014a, p. 38) salienta que “linhas contínuas, sólidas, envolvendo as imagens, indicam que a ação retratada ocorre num momento real, presente - verossímil, portanto”. Já as linhas pontilhadas podem indicar que a ação aconteceu no passado ou podem representar “sonho ou devaneio de algum personagem”.

Podemos encontrar também nas HQs figuras cinéticas e de metáforas visuais. A primeira são recursos utilizados pelos quadrinistas para criar uma sensação de movimento nos desenhos, além destes auxiliarem na representação de deslocamento, oscilações e impactos. Quanto às metáforas visuais, estas podem ser consideradas “signos ou convenções gráficas que têm relação direta ou indireta com expressões do senso comum, como por exemplo, ‘ver estrelas’, ‘falar cobras e lagartos’, ‘dormir como um tronco’ etc.” (VERGUEIRO, 2014a, p. 52). Em outros termos, as metáforas visuais são utilizadas nas HQs para expressar ideias e sentimentos de maneira visual.

O formato das letras, sua organização e estrutura dentro dos balões também traz significados específicos que podem melhorar a compreensão dos leitores acerca da mensagem que se está querendo passar na história. Como exemplo, podemos citar que se as palavras nos balões estiverem diferentes do tamanho normal, estiverem maior e em negrito, esta formatação indica que tal palavra deve ser pronunciada em um tom de voz mais alto e caso esteja em um tamanho menor é porque deve ser pronunciada em um tom de voz baixo, caso as letras estejam tremidas isto significa medo (VERGUEIRO, 2014a).

Podemos encontrar nas HQs um quadro que geralmente fica em cima do quadro. No início da história, este representa a voz do narrador da história e é “utilizada para situar o leitor no tempo e no espaço, indicando mudança de localização dos fatos, avanço ou retorno no fluxo temporal, expressões de sentimento ou percepções dos personagens etc.” (VERGUEIRO, 2014a, p. 62). Outro elemento bastante marcante das HQs são as onomatopeias. A respeito destas, Souza e Sales (2018, p. 72) argumentam que em geral “[...] elas são grafadas fora dos balões, em letras grandes, próximo ao local onde o som é emitido. [...] impõem um ritmo agitado às narrativas de ação. A maioria das onomatopeias tem origem na língua inglesa, mas alguns autores e editores as adaptam ao idioma de seu país”.

A escolha deste gênero para ser objeto de nosso estudo se dá pelo fato de que as HQs, como bem apresenta Araújo (2018, p. 124-125),

[...] despertam atenção de diferentes e vários leitores infantis, jovens e adultos, pela diversidade de histórias, cores e desenhos que levam o leitor a imaginar, criar e a entrar nesse universo narrativo, construindo novos conceitos e significados da realidade a sua volta. Além disso, podem abordar diferentes temas e assuntos, vinculados aos educacionais, sociais, políticos, esportes entre tantos outros. [...] Além disso, os quadrinhos têm a capacidade de fomentar a criticidade em seus leitores, para os diversos momentos sociais e políticos que ocorrem na sociedade, devido a sua importante capacidade de representar a realidade por meio da arte.

Desta forma, acreditamos que ao produzir as HQs os colaboradores da pesquisa

conseguiram a partir da linguagem deste gênero expressar suas práticas de letramento, pois ao longo das aulas do professor os alunos tiveram condições de selecionar elementos visuais presentes nesta linguagem, tendo assim excelentes ferramentas para criar e recriar a realidade à sua volta.

4.2 Origem das Histórias em Quadrinhos (HQs)

A origem das HQs está diretamente ligada ao fato de quererem se comunicar, contar uma história por meio da imagem. A exemplo disso, temos as pinturas rupestres que se acredita hoje ser o meio de comunicação dos homens das cavernas. Os egípcios também utilizaram da sequência de imagens utilizando os hieróglifos, que faziam uma mescla entre desenhos e letras, narrando as histórias dos deuses e faraós. Podem ser citados também o desenho da via-sacra, as tapeçarias medievais, entre outros (ARAÚJO; COSTA; COSTA, 2008).

A partir desse raciocínio, parece-me estar claro que as histórias em quadrinhos existem desde a arte rupestre e, que ao longo da história, se disseminaram de diversas formas em impressos literários, publicitários, na internet e livros didáticos, além das formas tradicionais como nas tiras⁵⁸ de jornais e das próprias revistas de histórias em quadrinhos, se tornando grandes veículos de comunicação popular em todo o mundo. (ARAÚJO, 2018, p. 117).

A primeira história com todas as características, estrutura e organização de HQs, concretizou-se com o personagem *Yellow Kid*, criado pelo americano Richard Outcault nos Estados Unidos da América no ano de 1895. As histórias eram publicadas no jornal “*The New World*”. Ademais, a propagação deste gênero se deu também com o advento da Revolução Industrial, que causou uma virada no cenário histórico mundial, dando assim condições para que a indústria tipográfica e a indústria de impressão em folhetins publicitários da época se desenvolvessem (MOYA, 1977). A partir desta mudança e desenvolvimento, o gênero HQs torna-se um grande veículo de comunicação de massa cada vez mais popular no mundo.

Da década de 1930 até os anos de 1940 pode ser analisado como um dos momentos mais importantes para a história dos quadrinhos, pois é neste período que surgem grandes personagens das histórias em quadrinhos, entre estes temos “O Super-Homem, Tarzan, Flash Gordon, Buck Rogers, Batman, Mandrake, O Fantasma, entre outros, que influenciaram os futuros artistas dos *comics*, influenciando diferentes gerações” (ARAÚJO, 2009, p. 25). A partir de então começaram a surgir as primeiras revistas de quadrinhos, e nestas as histórias apresentavam as características mais específicas dos quadrinhos, contendo os balões e as

onomatopeias. Tais histórias eram de aventura, como Tarzan e Príncipe Valente, e ficção científica, como Buck Rogers. Com isto, as HQs estavam no auge, influenciando assim o mercado editorial europeu e brasileiro que acabaram por publicá-las em jornais e revistas (ARAÚJO, 2009).

Por conta da segunda guerra mundial, as HQs começam a sofrer influência política. Surgem neste período personagens como Capitão América e Super-Homem, que acabaram se tornando símbolos do patriotismo norte-americano. Neste período muitos artistas americanos foram convocados para a confecção de desenhos de armas, tanques de guerra, panfletos com informações utilizando as técnicas das histórias em quadrinhos. Porém, a crise em cima das HQs não acaba neste período, pois algumas editoras e sindicatos que produziam e distribuíaam estas histórias, em âmbito mundial, tiveram que diminuir as produções, uma vez que houve uma escassez de materiais para a impressão destes quadrinhos. Esta foi a herança deixada pela segunda guerra, falta de recursos financeiros, atingindo em cheio o meio dos *comics* (ARAÚJO, 2009).

Com o fim da segunda guerra mundial, surgem novos personagens de quadrinhos, dando assim uma renovação na história das HQs. Alguns dos personagens foram relançados, “como Super-Homem e Capitão América, mais Homem-Aranha e Hulk, entre tantos outros, concomitante também ao aparecimento de diversos desenhistas e roteiristas, com histórias bastante criativas, ressaltando cada vez mais esse gênero de literatura e de arte” (ARAÚJO, 2009, p. 26).

Para finalizarmos a discussão acerca da origem das HQs, apresentamos a seguir um quadro cronológica que situa os principais períodos de desenvolvimento das HQs ao longo dos anos:

Tabela 1. Principais momentos do desenvolvimento das Histórias em Quadrinhos: 1798 a 2009

Período de surgimento das histórias em quadrinhos	Período de “ouro” das histórias em quadrinhos	Período da crise das histórias em quadrinhos – contexto 2 ^a Grande Guerra Mundial	Período de pós-crise até os dias atuais das histórias em quadrinhos
-1798: o inglês Thomas Rowlandson cria Dr. Sintaxe; -1827: surge Monsieur Vieux Bois, do suíço Rodolphe Topffer;	-1929: O gênero “aventura” ganha mais destaque nas produções de histórias em quadrinhos, principalmente nos Estados Unidos; Surge o	-1940-1948: Sob a influência da 2 ^a Grande Guerra Mundial, as histórias em quadrinhos passam por uma fase de	-1950: Surge Charles Schulz, com Peanuts (Míndium ou “pessoal da turma do Snoop” no Brasil), que obteve bastante sucesso em diversos países; Surge também a Editora Abril, de Victor Civita, que passa a

<p>-1831: É criada possivelmente a primeira história em quadrinhos norte-americana, até então, denominada <i>The Comic Mirror</i>, nos Estados Unidos; Surgem, possivelmente, as primeiras charges sociais no Brasil, de Manuel Antônio de Almeida, retratando a sociedade da época no país;</p> <p>-1837: Surge a primeira caricatura impressa no Brasil, de Manoel de Araújo, veiculada no “Jornal do Commercio”;</p> <p>-1848: o alemão Wilhelm Bush cria a história Max e Mortitz;</p> <p>1895-96: Surge o Yellow Kid, de Richard Outcault;</p> <p>-1905: É criado um dos clássicos dos quadrinhos, Little Nemo in Slumberland, de Winsor McCay; Surge no Brasil à revista “O Tico-Tico”, que publica histórias de Buster Brow, personagem criado por Outcault, que ficou conhecido aqui no país como Chiquinho, e de personagens de Walt Disney;</p> <p>-1906-1908: São criadas importantes histórias em quadrinhos em países como França, Itália, Alemanha, com características europeias de quadrinização;</p> <p>-1909: As HQs e o cinema se unem, após a criação da animação Gertie, o dinossauro, de Winsor MacCay.</p> <p>-1911: É criado outro clássico dos quadrinhos,</p>	<p>personagem Popeye, de Elzie Segar; Surge no Brasil A Gazetinha, um suplemento infantil publicado no jornal A Gazeta de São Paulo, no qual publicam-se quadrinhos americanos;</p> <p>-1930: O personagem de Walt Disney, Mickey Mouse aparece pela primeira vez nos quadrinhos;</p> <p>-1931: Surge Dick Tracy, de Chester Gould, clássico policial dos quadrinhos;</p> <p>-1933: É criada a história de ficção científica bastante popular, Flash Gordon, do renomado roteirista e desenhista Alex Raymond;</p> <p>-1934: Surge Mandrake, de Lee Falk e Phil Davis; Neste mesmo ano, Adolf Aizen, grande empresário de revistas de quadrinhos da época, cria o “Suplemento Juvenil”, que traz histórias americanas e nacionais; tempos depois, outro grande empresário, Roberto Marinho, lança O Globo Juvenil, que mais tarde fica conhecido como Gibi;</p> <p>-1936: Lee Falk cria um clássico dos quadrinhos, O Fantasma (The Phanton);</p> <p>-1937: É criado Príncipe Valente, uma aventura clássica dos quadrinhos, de Harold Foster;</p> <p>-1938-39: Surge o clássico, que até então seria o responsável pelo aparecimento de diversos heróis nos quadrinhos: The Superman (O Super-Homem), de Jerry</p>	<p>“declínio”;</p> <p>- Histórias americanas foram proibidas em países que participavam da guerra, como Itália, Alemanha e França, além de escassez de alguns materiais para a confecção de histórias, como falta de papel e tinta, devido a problemas econômicos de nível mundial;</p> <p>- Alguns desenhistas americanos, como o lendário Will Eisner, passaram a colaborar com o governo americano após criarem personagens que pudessem servir de “propaganda” para a disseminação dos interesses americanos, como O Super-Homem, O Capitão América, entre outros, além de auxiliarem na elaboração de folhetos informativos para os soldados utilizando técnicas dos quadrinhos;</p> <p>-1945: É criada a maior editora brasileira de quadrinhos e uma das maiores do mundo na época: a Ebal (Editora Brasil-América), de Adolfo Aizen.</p> <p>-1956: Morre Alex Raymond, o célebre criador de Flash Gordon.</p>	<p>publicar revistas semanais de histórias em quadrinhos de Walt Disney no Brasil;</p> <p>-1959: Surge Astérix, de Albert Uderzo e René Goscinny; Surge “Pererê”, de Ziraldo.</p> <p>-1962: É criado Barbarella, na França, considerada a primeira história em quadrinhos destinada ao público adulto neste país; Surge também Mafalda, de Joaquim Lavados (Quino), na Argentina, alcançando também sucesso internacional;</p> <p>-1987: A Editora “Globo” passa a publicar “A Turma da Mônica”, de Maurício de Sousa, que antes era publicada pela Editora Abril;</p> <p>-1988: É lançado Sandman, de Neil Gaiman, que em pouco tempo se tornaria uma obra prima dos quadrinhos e faria enorme sucesso na literatura mundial;</p> <p>-1989: Osamu Tezuka, considerado o “pai” do mangá no Japão, falece.</p> <p>-2000: Morre Carl Barks, criador de alguns personagens de Walt Disney, como o Tio Patinhas;</p> <p>-2002: É lançada, pelo Senado Federal, uma edição histórica e de luxo para os quadrinhos nacionais: “As aventuras de Nho Quin e Zé Caipora: 1869-1883”, de Angelo Agostini; no dia 28 de novembro, com o apoio da Federação das Indústrias do estado de São Paulo (FIESP), foi criado a Gibiteca – espaço destinado às histórias em quadrinhos – no SESI da própria capital paulista;</p> <p>-2003: Acontece no Museu de Arte Brasileira de São Paulo a Exposição “Traço, Humor e Cia”, um marco histórico para</p>
---	---	---	---

<p>Krazy Kat, de George Harriman;</p> <p>-1914-15: Surge o King Features Syndicate, iniciando o famoso comércio dos quadrinhos norte-americanos;</p> <p>-1928: Antes de aparecer nos quadrinhos, surge o desenho animado de Mickey Mouse, de Walt Disney; morre Richard Outcault, criador de Yellow Kid.</p>	<p>Siegel; Outro personagem de Walt Disney, Donald Duck (Pato Donald), aparece pela primeira vez nos quadrinhos;</p> <p>-1939: Bob Kane cria Batman.</p> <p>-1940: É criado, inicialmente, “Sociedade da Justiça”, de Gardner, reunindo personagens de quadrinhos em uma só série e que, mais tarde, resultaria na famosa “Liga da Justiça”.</p>		<p>a história dos quadrinhos no país, que reúne caricaturas, charges e cartuns de grandes artistas brasileiros, como Ziraldo e Angelo Agostini;</p> <p>-2005: morre no dia 3 de janeiro o “Deus” dos quadrinhos, Will Eisner;</p> <p>-2009: É levada a leilão a primeira revista em quadrinho de Super-Homem, de 1938. Um dos lances chega a incríveis \$ 200 mil dólares.</p>
--	--	--	--

Fonte: Araújo (2009, p. 28-29).

4.3 História em Quadrinhos (HQs) no Brasil

As HQs são histórias narrativas que possuem linguagem verbal e não verbal, sendo considerada uma arte sequencial (EISNER, 1989). Nesse tipo de história podemos encontrar uma sequência de imagens que vem acompanhada ou não de textos para delinear o diálogo entre os personagens ou descrever alguma narrativa. E o diálogo entre os personagens se dá por meio de balões, sendo que cada balão possui um formato sugestivo que indica uma determinada forma de falar. No Brasil, as primeiras histórias que se aproximaram da organização e estrutura das HQs são encontradas em meados do século XIX, isto se deu por conta do italiano Ângelo Agostini, que se naturalizou brasileiro em 1888 (RASLAM; ISABELLE; MEDEIROS, 2012). Agostini escreveu as aventuras de “Nho Quin e Zé Caipora”. Por possuir uma grande importância para a história das HQs no Brasil, as obras de Agostini dos anos de 1869 a 1883 foram reeditadas em 2002, pelo Senado Federal e organizadas em uma coletânea pelo jornalista e pesquisador Athos Eicher Cardoso (ARAÚJO, 2009).

Contrapondo a ideia de que as primeiras HQs do Brasil foram as produzidas por Agostini, Vergueiro (2014a) ressalta que as primeiras publicações de HQs do Brasil saíram na revista *Tico-Tico*, em 1905. Tal revista tinha como personagem principal “Chiquinho”, tendo como público-alvo as crianças. Moya (1977) salienta que esta revista sofreu a “americanização” dos quadrinhos originais dos Estados Unidos, e publicava história de personagens da *Walt Disney*. No século XX, os jornais se materializam como principal meio de expansão do alcance das HQs e da sua diversificação, ultrapassando os limites das tiras de

jornais e invadindo revistas, livros, o rádio, o cinema, a televisão, os videogames, os CD-ROM interativos e a internet.

No final da década de 1920 e início da de 1930 o jornal paulista “A Gazeta” lança a revista “A Gazetinha”, e no final de 1940 a “Gazeta Infantil”. Nestas eram publicados quadrinhos nacionais e estrangeiros. “As histórias do desenhista Belmonte retratavam personagens com características tipicamente brasileiras, e também as aventuras do “Gato Félix”. O suplemento manteve-se em circulação até o ano de 1950” (SANTOS; GANZAROLLI, 2011, p. 65).

Ainda na década de 1930 é lançado o “Suplemento Juvenil”, que fazia parte do jornal “A Nação”, e nesta eram publicadas histórias tupiniquins e dos Estados Unidos. O editor desta revista era Adolfo Aizen, que foi postulado como o principal incentivador dos quadrinhos no Brasil (LANNONE; LANNONE, 1994). Roberto Marinho, grande empresário da época, e proprietário do jornal “O Globo”, lança então o “Globo Juvenil” e, mais tarde, o “Gibi Mensal” e o “Globo Juvenil Mensal”. Marinho também é responsável pelo termo “Gibi”, para nomear as revistas de histórias em quadrinhos, que em pouco tempo se tornou um termo popular em todo o país e desta forma tal termo passou a denominar todas as revistas em quadrinhos no Brasil (ANSELMO, 1975). Vale lembrar que, de acordo com Luyten (1987, p. 70), “a palavra gibi, a rigor, significa moleque”.

No final da década de 1940, as revistas “O Cruzeiro” e “O Gury” publicam a charge “O amigo da Onça”, do cartunista Péricles, e que, “apesar de não ser um herói de *comic*, representa uma figura característica de uma época da vida nacional” (LANNONE; LANNONE, 1994, p. 50). Segundo Moya (1977), em São Paulo, na década de 1950, foi realizada a I Exposição Internacional das HQs, sendo esta a exposição pioneira em todo o mundo. Tal exposição foi uma forma de manifestação artística:

Foi um momento marcante para a história dos quadrinhos no país, pois foram expostos pela primeira vez quadrinhos originais de artistas que ficariam consagrados no mundo dos *comics*, como Will Eisner, com *The Spirit*, e também discussões a respeito do desenvolvimento e o atual momento dos quadrinhos no cenário mundial, “colocando em chão”, as afirmações de que os quadrinhos eram maus exemplos para jovens. (ARAÚJO, 2009, p. 32).

No Brasil, temos três editoras que merecem destaque na publicação de revistas de HQs, sendo elas: “Brasil América LTDA”, criada por Adolfo Aizen; a “Rio Gráfica Editora LTDA”, que foi liderada por Roberto Marinho; e a renomada “Editora Abril”, de Victor Civita (ANSELMO, 1975). No Brasil, temos dois artistas que são ícones dos quadrinhos: Ziraldo e

Maurício de Sousa. Na década de 1960, Ziraldo cria a obra “O Pererê”, que se torna um marco na produção dos quadrinhos brasileiros. Esta obra foi a primeira revista brasileira colorida, que continha apenas um autor e um personagem. Ziraldo conseguiu colocar toda a tradição brasileira em “O Pererê”, apresentando temas do cotidiano, do folclore, tendo o “Saci” como personagem principal, um personagem do folclore nacional (ANSELMO, 1975).

Entretanto, foi Maurício de Sousa, criador dos personagens da turma da Mônica, iniciada na década de 1960, quem “conseguiu, realmente, o que nenhum dos outros desenhistas nacionais sequer poderiam sonhar: êxito no Brasil e fama mundial” (LUYTEN, 1987, p. 78). A partir da obra de Sousa houve um grande crescimento na produção de quadrinhos brasileiros. Lannone e Lannone (1994) salientam que Maurício de Sousa foi o único quadrinista do Brasil a ganhar o Oscar das HQs, o prêmio *Yellow Kid*. Neste período, as HQs viviam um momento de grande glória, crescimento e reconhecimento. Porém, como explica Araújo (2009, p. 35),

[...] no decorrer dos anos de 1960, os quadrinhos brasileiros começam a passar por uma pequena crise. Alguns desenhistas e roteiristas alegavam não estarem recebendo pagamento adequado pelas produções que faziam, o que fez alguns partirem para a área da Publicidade, que “pagava” melhor na época. Assim, à luz dos pensamentos de Moya (1977) e Anselmo (1970), o que alimentou a crise neste momento dos quadrinhos nacionais não foi a falta de artistas criativos, mas o problema econômico que causava uma barreira entre os criadores de quadrinhos no Brasil e de suas devidas recompensas financeiras.

Ao longo da história as HQs passaram por grandes transformações, foram ignoradas como método de ensino e, na década de 1940, chegaram a ser consideradas leituras impróprias para o público adolescente e jovem (VERGUEIRO, 2014a). Ou seja, este gênero foi marginalizado, sendo utilizado em atividades recreativas, colocando-o como se não fosse merecedor de fazer parte do cânone dos textos que são ensinados dentro da grade curricular na escola, mas tudo isto foi necessário para que as HQs se tornassem o que são hoje.

Consideramos o gênero HQs como uma das principais formas de expressão da criatividade e imaginação. É um gênero que se materializa, se apresenta, como uma linguagem que dialoga com o mundo imaginário do seu público leitor, ao ser utilizada no ambiente educacional pode se tornar uma ferramenta de ensino inesgotável, podendo ser utilizada em todas as áreas educacionais. As HQs são “[...] obras ricas em simbologia – podem ser vistas como objeto de lazer, estudo e investigação. A maneira como as palavras, imagens e as formas são trabalhadas apresenta um convite à interação autor-leitor” (REZENDE, 2009, p. 126).

Ao estarem presente no cotidiano das pessoas, as HQs estão diretamente envolvidas no processo educacional, já que a educação pode ocorrer em todos os espaços e é constante no desenvolvimento humano. Mas a relação da HQs com a educação formal durante muito tempo foi marcada pela rejeição e segregação. Nas palavras de Vergueiro e Ramos (2009, p. 85), “A percepção de que as histórias em quadrinhos podem ser utilizadas de forma eficiente para a transmissão de conhecimentos específicos, ou seja, tendo uma função utilitária e não somente de entretenimento, já é comum ao meio profissional há muito tempo”.

Até a década de 1980-1990 esse gênero era ignorado como ferramenta de ensino, sendo deixado de lado quando se tratava de metodologias de ensino, mas a partir desta década os quadrinhos foram introduzidos nos livros didáticos, como uma tentativa falha de modernizar o ensino, já que sua utilização como ferramenta de ensino não seguia a modernidade das reflexões linguísticas vigentes (NEVES, 2000).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1996, as HQs ganham reconhecimento como uma ferramenta que pode auxiliar na prática pedagógica, já que estes documentos apresentaram ao processo educacional brasileiro o gênero HQs como um instrumento da educação, podendo ser utilizada de forma interdisciplinar e transversal, e para o ensino-aprendizagem das linguagens como um gênero linguístico. Nos PCNs de 1998 de Língua Portuguesa e de Artes para o ensino fundamental, a HQs recebeu uma ênfase maior, mostrando assim a importância de inclusão deste gênero, considerado tão necessário à formação da competência leitora pelo educando, com suas duas linguagens, verbal e não verbal (VERGUEIRO; RAMOS, 2009).

Vergueiro (2014a) destaca uma série de vantagens na utilização das HQs para a educação, a saber: a) palavras e imagens juntas podem ser ensinadas de maneira mais eficaz; b) o nível de informação nos quadrinhos é muito alto; c) a familiaridade com os quadrinhos enriquece a possibilidade de comunicação; d) os quadrinhos ajudam a desenvolver hábitos de leitura; e) os quadrinhos enriquecem o vocabulário dos alunos; f) a característica elíptica da linguagem das HQs obriga os leitores a pensar e imaginar. Ademais, podemos destacar o interesse dos estudantes em querer ler os quadrinhos, fazendo parte do dia a dia destes sujeitos, havendo assim uma identificação dos jovens com ícones da cultura popular, onde podemos encontrar diversos personagens das HQs.

Além das diversas possibilidades de comunicação que o gênero apresenta, tem a sua capacidade de envolver um alto nível de informações e uma variação de temas diversificados que podem ser de cunho humorístico ou sério.

O uso de quadrinhos tem o objetivo de ajudar, motivar e estimular o aluno a desenvolver habilidades, além de ensinar de forma lúdica. Os benefícios serão muitos. As Histórias em Quadrinhos dão uma extraordinária representação visual do conhecimento, mostram o que é essencial, ajudam na organização narrativa da história, são de fácil memorização, enriquecem a leitura, a escrita e o pensamento e desenvolvem conexões entre o visual e o verbal. (LUYTEN, 2011 p. 25).

E não somente na esfera da educação básica, mas o gênero pode servir como ferramenta de ensino no meio acadêmico. As HQs quando bem trabalhadas, usando toda a força verbal e pictórica que o gênero possui, podem ser uma ferramenta para a expressão filosófica, social e acadêmica, em razão de apresentar condições para instigar debates críticos, instigar a imaginação e o pensar próprio, pessoal, mesmo que a argumentação, a apresentação, exposição e defesa de ideias e conteúdos sejam dissemelhantes dos discursos acadêmicos.

Desta forma, é necessário que o gênero HQs seja visto como metodologia de ensino também dentro das universidades e não somente como objeto de pesquisa. Isso porque na esfera acadêmica a utilização desse gênero como estratégia de ensino não é ainda tão difundida, sendo até desconhecido por alguns docentes a sua importância no processo de ensino-aprendizagem. Ao utilizar os quadrinhos como estratégia de ensino na educação superior, deve-se levar em consideração a necessidade de unir teoria com a realidade. A HQs pode ser empregada como estratégia de ensino ativa, para criação e difusão de conhecimento englobando diversas disciplinas. Portanto, verifica-se que a utilização da HQs no ensino superior pode auxiliar na disseminação do conhecimento em determinadas áreas, de forma que os alunos possam expressar seus conhecimentos de teorias, princípios ou métodos relevantes em uma série de cenas para os campos de prática profissional.

Consideramos as HQs um gênero discursivo e, nesta pesquisa, tomaremos gênero sob a perspectiva bakhtiniana, o qual o autor denomina de gêneros do discurso. Na seção seguinte, abordamos o conceito de gênero do discurso.

4.4 HQs como Gênero Discursivo

A partir do viés sob a concepção filosófica de Bakhtin (2006), os gêneros do discurso são determinados pelo domínio discursivo, fazendo parte do ato de comunicação do ser humano. A concretização textual dos gêneros é assentar-se mediante a relação entre cognição, linguagem e práticas interacionais na verificação dos diferentes atos sociais intercedidos pela linguagem. Tais gêneros nos são dados, conforme Bakhtin (2003), de forma natural, assim como aprendemos a língua materna, a qual utilizamos e falamos de forma livre até

conhecermos o estudo da gramática.

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Os gêneros discursivos podem apresentar diferenças particulares, e a diferença essencial entre eles não se constitui apenas de uma relação funcional. Considerando toda a riqueza e a diversidade que compõem os gêneros do discurso e as contribuições trazidas por Bakhtin (2006) a respeito de concepções, circulação e produção dos gêneros, é inviável não os considerarmos como um potencializador do processo de letramento e dos múltiplos letramentos, pois, como afirma o próprio autor, o indivíduo se utiliza do gênero como ferramenta para apropriação da linguagem que se faz presente no seu cotidiano.

Bakhtin (2003), ao afirmar que os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados, reforça que eles são utilizados conforme as demandas de uma determinada comunidade no processo de interação verbal. Os gêneros fazem parte das situações sociais de interação entre os sujeitos e cada uma destas situações sociais pode originar um novo gênero, com particularidades únicas e ao menor sinal de mudança nessa interação entre os sujeitos acarretará na mudança do gênero. Para Bazerman (2006), gênero não é meramente uma forma, mas consiste em maneiras de vida, modo de ser, estrutura para a ação social, locais para aprendizagem, locais onde o sentido é construído, ou seja, o gênero está por toda parte e o mesmo molda nossos pensamentos e nossas comunicações das quais interagimos. Gênero é o ambiente familiar que consideramos seguro para criar ações comunicativas inteligíveis com os outros e são exemplos para que possamos explorar o não familiar.

As modificações dos gêneros acontecem também a partir do momento histórico em que os sujeitos estão inseridos. São inúmeros os gêneros do discurso, já que o ser humano possui uma inesgotável variedade de atividades, e cada variedade comporta um determinado número de gênero e este se amplia juntamente com a evolução da linguagem. Numa abordagem didática, o conceito de gênero do discurso é colocado como uma ferramenta importante no processo ensino e aprendizagem, pois, “o aprimoramento da competência linguística do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos gêneros discursivos” (PARANÁ, 2008, p. 53). É a partir dos gêneros do discurso que as práticas de linguagem integram-se às

atividades comunicativas dos sujeitos.

Assumimos na pesquisa a concepção de gênero na perspectiva dialógica da linguagem levando em consideração as condições de produção, o contexto discursivo, os elementos constituintes, o planejamento dos temas, a abordagem discursiva, a comunidade, os propósitos comunicativos dos atores e demais fatores (SILVA, 2011). Devemos levar em consideração todos estes elementos e dimensões no momento da produção/análise dos gêneros discursivos, caso contrário ao analisar apenas alguns destes elementos e dimensões estaremos analisando apenas uma realidade linguística e não vendo o todo que compõe o gênero.

A HQs é um gênero do discurso e, com base na sua estrutura composicional, depreende-se que ela surge na vida dos alunos de maneira a ser conhecida em sua integridade no espaço escolar/acadêmico. No seu meio social, os estudantes apenas as apreciam de maneira superficial; no espaço escolar/acadêmico estes vão construir um conhecimento mais amplo em torno das narrativas que as HQs trazem e, assim, adquirem conhecimentos e condições para criar suas próprias HQs a partir de suas vivências pessoais no cotidiano e dos atores sociais que os cercam, considerando assim o conhecimento acumulado a partir da interação com outros sujeitos.

Os gêneros discursivos são compreendidos como um construto sociossemiótico repleto de memória social, por este se tornar constituído e constituidor desta memória. E as HQs são um gênero discursivo que tem em sua singular linguagem a capacidade de perpassar as vozes sociais dos indivíduos que as elaboram, estando estas cobertas por imagens, palavras e demais signos e símbolos da semiótica. Ao compreendermos as HQs desta forma, estamos aceitando que elas são “uma manifestação discursiva e cultural da sociedade contemporânea surgida em condições de produção específicas e como um instrumento – composto dialogicamente por diversas vozes sociais – constituidor de memória social do século XX.” (COSTA, 2009, p. 01).

Em nossa pesquisa, o gênero HQs foi aplicado na sala de aula de forma que os alunos pudessem compreendê-lo como prática de linguagem, não apenas no campo da leitura, mas também da produção, dando desta maneira a possibilidade para que os alunos entendessem a funcionalidade que o referido gênero possui dentro da sociedade em que vivemos. Para os colaboradores da pesquisa, foi fundamental compreender as temáticas que a HQs veicula, os propósitos comunicativos que o gênero possui, as maneiras e formas de textualização verbal e não verbal, por fim, que o aluno o entenda a partir da sua linguagem e não meramente como um texto que serve somente para fins de entretenimento.

O estudo e a criação das HQs podem trazer diversos aspectos referentes à vida social e

cultural dos estudantes participantes do estudo, pode evidenciar aspectos da cultura própria ou da cultura hegemônica, letramentos individuais de suas comunidades ou letramentos adquiridos a partir da necessidade de se evoluir com as mudanças da sociedade e o processo de globalização. Diante disso, acreditamos que podem surgir inúmeros temas com a criação das HQs na sala de aula, por parte dos acadêmicos, os quais desenvolveram as produções mediadas pelas orientações do professor da disciplina em que a pesquisa foi desenvolvida.

5 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa possui um caráter interdisciplinar, pois ao focar as Histórias em Quadrinhos (HQs) no estudo trabalhamos com a linguagem verbal e com as artes visuais. Portanto, considerando tais questões é que a pesquisa se fundamenta na Linguística Aplicada (LA), uma vez que esta é uma ciência social de estudos de linguagem de caráter interdisciplinar (MOITA LOPES, 1996). Desta forma, o propósito deste capítulo é delinear o percurso metodológico assumido na pesquisa.

5.1 Linguística Aplicada e contribuições para o estudo

Esta pesquisa possui caráter interdisciplinar, uma vez que investigamos a linguagem e as artes visuais. Ademais, nas análises dos exemplares das HQs levaremos em consideração tanto a parte escrita quanto a parte gráfica, sobretudo por entendermos que a linguagem vai além do conhecimento dos termos e das regras gramaticais, pois esta pesquisa é fundamentada nas teorias do Letramento, uma vez que entende a linguagem como prática social. Considerando isto, é que a investigação se fundamenta no campo de pesquisa da Linguística Aplicada.

Moita Lopes (2009) em uma de suas produções acerca da LA destaca que esta é uma área que teve início nos anos de 1940, com o interesse em produzir materiais para o ensino de línguas no decorrer da Segunda Guerra Mundial. E o primeiro evento internacional da área se deu no ano de 1964, sendo instituído naquele momento a Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA). Menezes *et al.* (2011) argumentam que o objeto de investigação da LA é a linguagem como prática social, seja esta no contexto de ensino de língua materna ou não, pode ser em qualquer contexto, desde que haja questões fundamentais sobre o uso da linguagem. Os autores ainda destacam que a LA se expandiu no mundo todo com a criação de muitas linhas de pesquisa, programas de Pós-graduação ou área de concentração.

A LA não delimita uma área única a ser trabalhada, pois existe uma gama de contextos de usos da linguagem humana, possibilitando ao pesquisador transitar por diferentes áreas. Isso porque “o linguista aplicado, partindo de um problema com o qual as pessoas se deparam ao usar a linguagem na prática social e em um contexto de ação, procura subsídios em várias disciplinas que possam iluminar teoricamente a questão em jogo [...]” (MOITA LOPES, 1998, p. 102). Desta forma, possibilita que o pesquisador transite nas diferentes áreas para articular com o seu objeto de estudo.

A partir do momento em que a LA começa a ser entendida como interdisciplinar ela passa a ser tomada como uma “área autônoma que constrói seus próprios princípios a partir da experimentação e de modificações na solução de problemas”, sendo ela o “ponto, então, onde o estudo da linguagem se intersecciona com outras disciplinas” (CELANI, 1992, p. 19). Ou seja, esta faz uso dos subsídios teórico-metodológicos de outras disciplinas, caminha pela lógica de outras disciplinas. Este campo de estudo apresenta-se atualmente como uma área inter/multi/transdisciplinar que se preocupa com as práticas sociais cotidianas. Contudo, mesmo a LA tendo todas essas conexões não se deve ter receio dela perder a sua especificidade, uma vez que é necessário compreender sua fluidez, pois a Linguística Aplicada contribui para a facilidade na compreensão da vida humana.

Considerando que esta pesquisa ancora-se no campo dos estudos do letramento, assim como da LA, buscam-se investigar os usos e práticas sociais da linguagem que englobam a escrita de diversas maneiras, sejam tais usos e práticas valorizados ou não, locais ou globais, envolvendo os mais diversos contextos sociais, mediante uma perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. Este caráter da pesquisa reforça, sobretudo, seu vínculo com o campo da LA, pois esta interliga-se com algumas disciplinas, a partir do seu caráter “INdisciplinar” e Interdisciplinar.

Em seus primórdios, a LA estava mais enfocada em pesquisas de ensino-aprendizagem de línguas, especialmente estrangeiras, mas hoje essa ciência tem se configurado como uma área imensamente produtiva, responsável por uma gama de temas que incluem o ensino-aprendizagem de línguas, análise de discurso, formação de professores, letramento etc. Esta nova abordagem no âmbito das pesquisas na LA começou a ser difundida no final dos anos 1980, início dos anos 1990, com a preocupação de alguns pesquisadores, entre estes estão Celani (1992), Signorini e Cavalcanti (1998), Moita Lopes (1996; 2006; 2009) e Pennycook (1998). Estes começaram a discutir a ideia de que a LA “[...] deveria vincular um conhecimento de base interdisciplinar e transdisciplinar fazendo com que esta deixasse de ser uma subárea da Linguística Teórica, constituindo-se como campo autônomo de investigação sobre a língua e a linguagem” (BARBOZA; TENO; COSTA, 2016, p. 124).

Nessa perspectiva, a LA passou a estudar os usos da linguagem nos diversos contextos sociais, além de possuir um caráter articulador de múltiplos domínios do saber que se preocupam com a Linguagem, como defende Celani (2000). A autora reforça que a LA

É mediadora de mudanças na sua comunicação com a coletividade e com a participação desta, tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha papel instrumental na construção dos contextos

sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica. (CELANI, 2000, p. 20).

A LA passa, então, a estudar os usos da linguagem nos mais variados contextos sociais, por entender que a linguagem é uma ferramenta capaz de possibilitar que as pessoas tenham uma nova visão do modo como vivem e compreendem a si mesmas e o mundo. Trabalhando sob a ótica da interdisciplinaridade, a LA tem a possibilidade de não ficar na igualdade, ou seja, tem a chance de escapar das visões preestabelecidas da mesma e mostrar questões que estavam obscuras, que não é de fácil compreensão, desta maneira conseguindo ir além de pesquisas que possuem um percurso pré-estabelecido, focando assim no que é marginal (SIGNORINI, 1998).

Considerando tais questões é que concordamos com Barboza, Teno e Costa (2016) quando estes consideram a LA como uma área de produção de conhecimento que privilegia a Linguagem verbal em uso nos mais variados universos discursivos, valorizando todas as vozes presentes independente da condição social, pois a Linguística Aplicada valoriza os seres humanos e seus conhecimentos, e ainda visa o retorno para estes, ou seja, que a produção de conhecimento traga algum benefício para a vida prática das pessoas, assim compreendendo as particularidades, a condição e o sujeito, dando voz e vez para aqueles que sempre foram marginalizados em virtude de um conhecimento legítimo, correto e canônico.

Ao compreender a linguagem como prática social e analisá-la em uso, coberta por uma gama de fatores contextuais, é que as bases epistemológicas da LA começam a tomar um novo rumo, deixa de tomar como foco de análise o centro (a classe privilegiada da sociedade e mundo) para visualizar os menos favorecidos, os invisíveis, as “vozes do sul”, ou seja, a LA toma para si uma “mudança de rumo”. Com esta nova visão os pesquisadores em LA passaram e aprenderam a “ver com outros olhos”, deixaram o olhar dos dominantes para olhar com os olhos dos espaços marginais (FABRÍCIO, 2006, p. 52). A LA passa a ter como foco os atores sociais, dando poder e voz a estes.

Desta forma, compreendemos que os estudos do Letramento conectam-se muito bem com os estudos da LA, pois ambos visam as práticas sociais e dão voz aos marginalizados, aos “esquecidos”, além de possuírem um caráter mestiço, inter/transdisciplinar, deixando de lado os estudos que não visam as demandas sociais do cotidiano. Nesse sentido, relacionar uma pesquisa fundamentada nos estudos do Letramento com a LA se justifica uma vez que esta possui caráter interdisciplinar, e somente uma abordagem desse tipo pode alicerçar uma pesquisa vinculada aos estudos do Letramento, além de dar condições para que o pesquisador

possa analisar o seu objeto de pesquisa sob diversificadas perspectivas.

A LA toma para si o campo em que se estuda como é a linguagem recorrente nos mais variados contextos, das diversas classes sociais, no mundo real, em busca de compreender como se dá o uso da linguagem na interação dos grupos sociais e que sentido ela adquire nas mais variadas formas de interação dos sujeitos. Conforme Silva (2018a), deve-se compreender a pesquisa em LA como aplicada uma vez que ela se efetiva no contexto de aplicação, ou seja, onde a linguagem se encontra em uso nas práticas sociais de comunicação das pessoas, por isto o pesquisador se vê na necessidade de ir em busca de aportes teórico-metodológicos de outros campos de estudos/pesquisas para ajudá-lo na análise e compreensão de seu problema de pesquisa.

A linguagem em seu contexto de aplicação pode possibilitar que os colaboradores das pesquisas apresentem em seus discursos ou falas, seja ela escrita ou oral, elementos que os identifiquem e os façam pertencer, apresentem aquilo por que estes lutam e defendem, mostrem suas ideias e valores, seus pensamentos, demonstrando assim por meio de sua linguagem o seu campo de saber/conhecimento, contemplando desta maneira o objeto de pesquisa e o objeto de interesse da LA, o “estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos” (SIGNORINI, 1998, p. 91).

Para a LA, a linguagem só se cabe como objeto de estudo se forem consideradas as práticas sociais nas quais ela acontece. Desta forma, as pesquisas em LA devem observar, focalizar, analisar a linguagem como prática social e em seu uso, ligada a uma gama de fatores contextuais, ou seja, para que haja efetividade na teoria é necessário considerar a utilidade prática para os indivíduos no seu cotidiano, caso contrário, não terá serventia nenhuma para os sujeitos e será apenas para enriquecimento acadêmico. A respeito de tal questão, Rojo (2006, p. 258) salienta que

Já não se busca mais “aplicar” uma teoria a um dado contexto para testá-la. Também não se trata mais de explicar e descrever conceitos ou processos presentes em determinados contextos, sobretudo escolares, à luz de determinadas teorias emprestadas, [...]. A questão é: não se trata de qualquer problema – definido teoricamente –, mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico.

À luz das pesquisas, em LA agora visa-se a solução de problemas que possuem relevância social, que esta possa estabelecer respostas teóricas que tragam algum benefício social para os indivíduos, comunidade. Nessa perspectiva, é importante compreender os indivíduos como múltiplos, contraditórios e pertencentes aos mais diversos discursos. Valem

lembrar que as pesquisas olham para as relações de poder no desenvolvimento dos indivíduos na linguagem e através dela (PENNYCOOK, 1998). A linguagem, de certo modo, toma para si um caráter de formação de ação. Isso permite que a mesma seja analisada como uma forma de ação sobre o outro, e esta ação é intencional, buscando a modificação, transformação dos indivíduos. Mediante a linguagem, pode-se haver a manutenção ou acabar com as relações de poder na sociedade.

5.2 Caracterização da pesquisa e *corpus*

Nossa pesquisa tem como foco as práticas e representações de letramento mediadas pelo ensino-aprendizagem da escrita e linguagem visual (desenhos), as quais se desenvolvem com a construção do gênero HQs, um instrumento pedagógico que é considerado multissemiótico, pois sua composição traz elementos da linguagem verbal e não verbal. Essa característica das HQs nos permite visualizar dados mais completos a respeito da realidade social dos colaboradores da pesquisa, uma vez que toda escolha – desde o título até o último desenho do último quadrinho da história – tem sua importância e se articula mediante as suas práticas sociais, expressa sua identidade e realidade social. Portanto, as HQs que integram esta pesquisa foram produzidas na disciplina de “História em Quadrinhos” no Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens - Artes e Música da UFT, campus de Tocantinópolis.

A partir da construção das HQs pelos acadêmicos colaboradores da pesquisa, poderemos compreender as práticas e as representações de letramento que estes possuem. Para analisar esta temática, o trabalho foi pautado na pesquisa participante (BRANDÃO, 1998), uma vez que houve uma interação direta entre a pesquisadora e os colaboradores da pesquisa, pois aquela frequentou as aulas em que os dados foram gerados e realizou todas as atividades da disciplina juntamente com os colaboradores da pesquisa. Ademais, a pesquisadora realizou seu estágio de mestrado na referida disciplina e participou ativamente de todo o processo de criação das HQs, tendo inclusive realizado a escrita e os desenhos de uma, ou seja, produziu uma HQs.

Brandão (1998, p. 43) define pesquisa participante como sendo “a metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior”. Este método rompe as barreiras do não envolvimento do pesquisador com o seu objeto de investigação, com os seus colaboradores, pois a melhor forma de analisar o problema é vivenciando-o, assim o pesquisador envolve-se com os seus

colaboradores, com seu objeto de pesquisa, chegando a se transformar em um dos membros do grupo de colaboradores, ou seja, o pesquisador passa a fazer parte do seu objeto de pesquisa.

Muitos pesquisadores argumentam que a pesquisa participante tem suas origens na ação educativa, tendo como grandes influências os trabalhos de Paulo Freire referentes à educação popular. Todo o método de alfabetização de Freire está diretamente ligado ao próprio contexto sócio-histórico dos alfabetizandos, assim pesquisadores argumentam que daí surgem as bases da pesquisa participante, mas esta vertente educativa, pesquisa participante, desenvolve-se da forma que se encontra hoje devido aos trabalhos de grandes educadores como Pinto (1976) e Brandão (1981; 1998). Brandão e Steck (2006, p. 12) argumentam que a pesquisa participante deve ser compreendida como um “repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos destinados a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que geram saberes e na sequência de ações que aspiram gerar transformações”.

Podemos encontrar diversos modelos de pesquisa participante, pois esta tem um caráter flexível e por natureza adapta-se a diferentes ambientes e situações concretas, mediante os objetos estudados, os recursos disponíveis e ainda o contexto sociopolítico em que a mesma será desenvolvida. Mas é necessário sempre ter um conhecimento profundo das bases que a regem para saber distingui-la de pesquisas que não possuem o caráter de pesquisa participante, mas sim de observação participante ou mesmo de pesquisa-ação.

Deve-se ter em mente que pesquisa participante é uma “pesquisa que é também uma pedagogia que entrelaça atores-autores e que é um aprendizado no qual, mesmo quando haja diferenças essenciais de saberes, todos aprendem uns com os outros e através dos outros”, conceituam Brandão e Steck (2006, p. 13).

A escolha de tal método se confirma pelo fato de que

A metodologia desse tipo de pesquisa está direcionada à união entre conhecimento e ação, visto que a prática (ação) é um componente essencial também do processo de conhecimento e de intervenção na realidade. Isso porque, à medida que a ação acontece, descobrimos novos problemas antes não pensados, cuja análise e consequente resolução também sofrem modificações, dado o nível maior de experiência tanto do pesquisador quanto de seus companheiros da comunidade. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 69).

Ao participar diretamente da ação, da geração de dados, o pesquisador tem a possibilidade de apresentar uma visão mais ampla a respeito dos seus dados, podendo surgir assim novos elementos nem imaginados, pois será visto todo o processo de criação, desde a

fase inicial até a última versão escrita do gênero. Desta maneira, o pesquisador tem a oportunidade de visualizar todas as questões que levaram os colaboradores à escolha de cada tema, imagem. Logo, a pesquisa poderá tomar rumos nem pensados a partir dos elementos que forem sendo colhidos no decorrer da produção/das aulas.

A pesquisa é de natureza qualitativo-interpretativista (FLICK, 2009). Falar em pesquisa qualitativa não é meramente definir a mesma como uma pesquisa não quantificável/quantitativa ou diferente desta, mas é compreender que a mesma possui uma identidade própria que muitas vezes é difícil de definir com precisão, mas uma das suas características principais que ajuda a defini-la é o fato de se ocupar em estudar o mundo “lá fora” (FLICK, 2009), ou seja, preocupa-se com o mundo real e o liga diretamente ao sujeito, apresentando uma relação direta entre ambos.

Para Godoy (1995), a pesquisa qualitativa não busca das técnicas matemáticas para analisar os dados, ou seja, não busca enumerar ou medir os dados da pesquisa, não utiliza instrumentos estatísticos; esta visa às questões de interesses vastos, que vão se delimitando à medida que a pesquisa vai se desenvolvendo. “Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (GODOY, 1995, p. 58).

A pesquisa qualitativa visa responder questões privadas, questões da realidade que não podem ser quantificadas, como as experiências, as interações entre os sujeitos que ocorrem em seus contextos, os motivos, as aspirações, as crenças, os valores e atitudes, ou seja, as pesquisas que se embasam na pesquisa qualitativa possuem como objeto de estudo algo que está ligado ao universo de significados (MINAYO, 2002). Assim, a pesquisa qualitativa não é mais vista apenas como um método não quantificável, mas o método que visa entender, descrever e explicar diferentes fenômenos sociais de modos distintos, a saber: analisando as experiências de sujeitos individuais ou grupos, analisando as interações e comunicações que estão em desenvolvimento e analisando documentos (textos, imagens, filmes entre outros), ou outros elementos semelhantes de conhecimentos e relações (FLICK, 2009). Neste tipo de pesquisa, podemos encontrar diferenças quanto à forma, método e aos objetivos.

Godoy (1995) descreve as características fundamentais que são necessárias nesse tipo de pesquisa, uma vez que as pesquisas qualitativas apresentam uma diversidade. A autora destaca como aspectos essenciais para que se consiga identificar a pesquisa qualitativa quatro características, a saber: “o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como

instrumento fundamental; O caráter descritivo; O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador; Enfoque indutivo” (GODOY, 1995, p. 62-63). Para este método de pesquisa é necessário compreender o seu objeto de investigação de forma minuciosa, uma vez que quanto mais o pesquisador se apropriar dos detalhes, mais informações este terá para realizar a compreensão da experiência ou dos dados que foram coletados e compartilhados pelo colaborador da pesquisa.

Dessa forma, adoto a pesquisa qualitativa interpretativista por considerar que “não há como observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). Na compreensão interpretativista não existem variáveis objetivas, em campo tudo que se observa depende da interpretação do pesquisador e da visão dos participantes, e que diferentes pesquisadores observam um mesmo objeto/dado/fato de formas diferentes, com bases epistemológicas diferentes, mas também atribuem valor ao fato de diferentes maneiras.

Moita Lopes (1994) argumenta que na visão interpretativista é o fator particular, ou qualitativo, que interessa. Pesquisas que se fundamentam neste método visam investigar os processos que submetem a produção e a compreensão linguística. De acordo com o autor, existem dois tipos de pesquisa interpretativista: a etnográfica e a introspectiva. A pesquisa etnográfica nasce da sociologia e da antropologia, e seu objetivo principal é o contexto social da perspectiva dos participantes, ou seja, um ponto de vista êmico, que não leva em consideração apenas a observação do pesquisador externo, mas se considera a visão dos participantes. Dessa forma, não se pode desconsiderar a visão dos participantes para investigar o mundo social, uma vez que a linguagem é determinante do fato social e o meio de se ter acesso a sua compreensão, mediante as considerações e interpretações dos participantes do meio social que se está investigando e das análises/interpretações do pesquisador (MOITA LOPES, 1994).

Nossa pesquisa está pautada na técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2016) para tratar os dados. Para Bardin (2016, p. 48), o termo análise de conteúdo institui

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A escolha de tal técnica se justifica pelo fato de que a pesquisa busca compreender as características, estruturas e as práticas e representações de letramento que estão implícitas na produção do gênero HQs pelos colaboradores. Assim, teremos dois campos de visão em cima

dos gêneros: primeiro buscaremos compreender o sentido da mensagem que está posta na produção como um leitor normal; e em seguida visualizaremos buscando os elementos que estão por trás, buscando as significações que o roteiro e os desenhos possuem por si só, e a partir da visão do pesquisador.

Desta maneira, é necessário entendermos a análise de conteúdo como um conjugado de técnicas de análise de comunicações, que busca transpor as incertezas e enriquecer a leitura e a análise dos dados coletados. Chizzotti (2000, p. 98) ressalta que “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Bardin (2016) salienta também que para se utilizar tal técnica é preciso prever três fases básicas, sendo estas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação. A primeira fase, pré-análise, é o momento de organização de todo o material coletado para análise, e tal organização é necessária para tornar o material operacional, assim sistematizando as ideias iniciais. Essa fase trata da organização de todo o material, e tal organização se concretiza por meio das seguintes etapas:

- a) A leitura “flutuante”;
- b) A escolha dos documentos;
- c) A formulação das hipóteses e dos objetivos;
- d) A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores;
- e) A preparação do material.

A segunda fase, exploração do material, é considerada uma etapa de bastante relevância por possibilitar ao pesquisador a riqueza ou não das interpretações e inferências dos dados. Esta fase “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2016, p. 131). Nesta, todo e qualquer material coletado será submetido a um estudo ou análise aprofundada, em que o pesquisador, para realizá-la, deverá orientar-se pelas hipóteses e referenciais teóricos da pesquisa (BARDIN, 2016).

A terceira fase é proposta para a realização do tratamento dos resultados, ocorrendo desta maneira a condensação dos dados, assim separando as informações relevantes para a análise, alcançando as interpretações inferenciais. Portanto, este é o momento em que o pesquisador precisa usar a intuição, análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2016).

Ademais, a pesquisa fundamenta-se nas teorias do letramento (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2004; TERRA, 2013; STREET, 2014). O objetivo da investigação é compreender as práticas e representações de letramento mediadas pelo ensino-aprendizagem da escrita

considerando a produção do gênero HQs. Evidentemente, o trabalho exigiu a aplicação de diferentes instrumentos de geração e coleta de dados, como: observação participante, diário de campo da pesquisadora, plano de disciplina, exemplares das produções (HQs) dos acadêmicos, registros fotográficos de atividades e entrevistas semiestruturadas. Vejamos na sequência o detalhamento de cada um destes instrumentos de coleta/geração de dados:

5.2.1 Observação participante

O ser humano possui em sua essência o ato da observação para compreender e conhecer o que está ao seu redor, sejam pessoas, sentimentos, acontecimentos, objetos ou outros elementos. O ato de observar implica a utilização dos sentidos para obter determinadas informações ou conhecimentos de algum aspecto da realidade de forma clara e precisa. Para os trabalhos acadêmicos, o ato de observar consiste em entender uma noção real dos sujeitos ou do ambiente natural como fontes diretas dos dados.

O ato de observar se torna um método científico quando este passa de uma simples observação cotidiana e torna-se uma observação sistematizada, planejada e objetiva, ou seja, “o observador precisa distinguir racionalidades científicas, que usa para ordenar sua teoria e seus resultados, das racionalidades do senso comum que atribui aos atores estudados” (QUEIROZ *et al*, 2007, p. 279).

Na observação como método científico, o pesquisador não irá simplesmente olhar o que está acontecendo, mas com suas anotações e com seu olhar treinado irá em busca de acontecimentos específicos que fazem parte do seu objeto de pesquisa; este não irá apenas olhar o que está acontecendo, mas irá examinar, não é simplesmente entender é auscultar o que está acontecendo (QUEIROZ, *et al*, 2007). Para esta pesquisa, usaremos desta observação científica, ou seja, a observação participante.

Queiroz *et al* (2007, p. 278) salientam que a observação participante é uma das técnicas científicas que muitos pesquisadores utilizam quando estes fazem uso da abordagem qualitativa em suas pesquisas, que para os autores a observação participante “[...] consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação”. Ainda segundo os autores, a observação participante é caracterizada como um método qualitativo e possui suas raízes na pesquisa etnográfica tradicional.

A observação participante, assim como a pesquisa etnográfica, se aproxima dos

participantes da pesquisa no seu contexto de vivência, ou seja, no seu próprio ambiente. Desta forma, o pesquisador irá de maneira geral se envolver, ou tentar se envolver, no cotidiano, no processo de vida, processo de aprendizagem, seja qual for o contexto de coleta/geração dos dados, pois o pesquisador tentará manter ao máximo não ser um “estranho” no meio dos participantes da pesquisa. O método da observação participante tem como caráter a abrangência, pois dá condições para o pesquisador utilizar/analisar documentos, entrevistas, entre outros. Ou seja, o pesquisador tem a possibilidade de empregar múltiplas estratégias de coleta/geração de dados para sentir e vivenciar o processo de participação, ao mesmo tempo que está observando e conversando com os sujeitos da pesquisa (MARIETTO, 2018).

Para esta pesquisa, a observação participante, como já explanado anteriormente, ocorreu na disciplina optativa de “História em Quadrinhos”, componente curricular ofertado no 6º período do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens – Artes e Música da UFT, campus de Tocantinópolis. A escolha da “História em Quadrinhos” para realização da observação se deu pelo fato de ser uma disciplina que iria trabalhar o gênero escolhido para coleta/geração dos dados com os sujeitos escolhidos para serem os colaboradores da pesquisa. E também, como bolsista da CAPES, realizei meu estágio em tal disciplina.

Adentrei na aula como uma aluna de mestrado realizando seu estágio, ao mesmo tempo que estava realizando o estágio também estava coletando/gerando os dados para a composição da dissertação, tentando tornar-se um dos membros do grupo, tentando realizar a observação de forma ampla, mas sem constranger os discentes da disciplina, deixando-os agir de forma corriqueira durante as aulas. Assim, desenvolvi todas as atividades atribuídas aos alunos durante os encontros da disciplina, produzindo também uma HQs. Assisti a todas as aulas e vivenciei juntamente com os colaboradores da pesquisa o processo de criação de uma HQs, sentindo juntamente com eles as aflições da criação de uma história, de um roteiro, dos desenhos, da escolha de cores, e no final vivenciei a alegria de ver a produção final e de expor as HQs para o público.

Figura 1. Exposição das HQs



Foto: Acervo de Cícero da Silva (2019).

Durante todo o período de coleta/geração dos dados houve apenas a observação do desenvolvimento das aulas, do processo de criação das HQs por parte dos acadêmicos, da escolha de cores, balões, desenhos, entre outros elementos da composição final de cada história; não houve gravação em áudio ou vídeo. Somente após o final das aulas da disciplina é que conversamos com cada um dos estudantes e pedimos o consentimento para utilizar as HQs elaboradas pelos mesmos e realizamos as entrevistas semiestruturadas. Durante as aulas, a observação ocorreu de forma silenciosa, não houve perguntas acerca do processo de criação das HQs para os acadêmicos, ou sobre escolha de tema, cores, para que não houvesse interferência da pesquisadora no decorrer da produção dos mesmos. Qualquer dúvida que surgiu ao longo da observação foi tomada nota de forma detalhada.

O processo de observação para esta pesquisa ocorreu de forma natural, onde houve todo um processo de aprendizagem durante o envolvimento nas atividades desenvolvidas na disciplina. Desta forma, o ato de observar foi sem dúvidas muito rico. Fazer parte deste contexto, desta disciplina, aprendendo e ao mesmo tempo procurando nas minúcias dos acontecimentos, das conversas, dos tracejados, dos comportamentos dos sujeitos algo que fosse relevante e que fosse capaz de fornecer informações acerca dos dados da pesquisa, possibilitou que enquanto observadora pudesse me desprender de mim mesma para ver-me completamente projetada no outro.

5.2.2 Diário de campo

O diário de campo é tomado nesta pesquisa como um instrumento de coleta/geração de dados. Ele consiste em caderno de anotações, que contém espaço necessário para anotações, comentários e reflexões que possam surgir ao longo da pesquisa em campo. O diário de campo é de uso individual do pesquisador e é utilizado em seu dia a dia. Neste, pode haver anotações de observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do pesquisador, suas reflexões e comentários, todos descritos com precisão e poderá facilitar a reflexão dos acontecimentos (FALKEMBACH, 1987).

Dentro do diário de campo pode-se registrar: retrato dos colaboradores (aparência, formas de vestir, formas de falar e agir, individualidades dos colaboradores); reconstrução do diálogo (palavras, gestos, expressões faciais, pronúncias); descrição de espaço físico (desenho de espaço, mobília); comportamento do pesquisador e pesquisado (aspectos que possam interferir na coleta de dados); descrição de atividades (detalhamento corporal); relatos de acontecimentos (forma como aconteceram e natureza das ações) (FALKEMBACH, 1987).

Ou seja, o diário de campo pode ser considerado como uma ferramenta de coleta de dados na qual o pesquisador poderá detalhar de forma descritiva e pessoal os colaboradores da pesquisa, os dados da pesquisa e o ambiente estudado. Assim, mais do que meramente guardar informações, o diário de campo serve também como um alicerce para descrever reflexões cotidianas que possam surgir durante as observações. Por tanto, o diário de campo foi utilizado diariamente durante as aulas da disciplina “História em Quadrinhos” e, após, durante as entrevistas semiestruturadas, com a finalidade de garantir uma melhor sistematização e detalhamento possível de todas as situações e entrelinhas nas falas dos sujeitos que poderiam ocorrer durante estes momentos.

O detalhamento das observações no diário de campo permitiu que fossem observados e analisados de forma crítica alguns pontos da pesquisa que mais chamaram atenção, pontos que deixaram a pesquisadora inquieta. Este detalhamento, registro, possibilita ao pesquisador uma constante revisita aos dados, o que acaba por contribuir na ampliação das análises.

5.2.3 Plano de disciplina

O plano de disciplina consiste em um documento elaborado pelo professor. É este documento que norteia o trabalho do professor e facilita o desenvolvimento da disciplina

pelos alunos. O desenvolvimento do plano de disciplina se dá a fim de organizar a rotina das aulas, ou seja, busca dar uma previsão ou delineamento mais global para as atividades da disciplina durante o período do curso. Tal plano geralmente traz os dados de identificação da disciplina, ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia, avaliação e bibliografia básica e complementar da disciplina.

Na identificação da disciplina devem conter informações preliminares como: nome da disciplina, nome e contato do professor, carga horária, roteiro dos dias, horas e local que as aulas ocorreram, duração da disciplina, número de créditos da disciplina. Na sequência, vem a ementa, que geralmente é resumida em apenas um parágrafo, onde devem conter os tópicos que farão parte dos conteúdos da disciplina, ou seja, um resumo dos temas a serem trabalhados durante as aulas.

Nos objetivos, o professor deverá explanar o que os alunos irão conhecer, compreender e analisar durante a disciplina, ou seja, são os resultados esperados dos alunos quanto aos conhecimentos e habilidades ao longo da disciplina. Eles são sempre elaborados em forma de frases e devem sempre iniciar com um verbo indicando uma ação. No conteúdo programático, são informadas as unidades temáticas e suas subdivisões, ou seja, é a descrição dos conteúdos elencados na ementa. Na metodologia, são apresentadas as estratégias metodológicas e didáticas que serão utilizadas pelo professor ao longo da disciplina para que os objetivos sejam alcançados.

A avaliação compreende todas as ferramentas/instrumentos que o professor utilizará para avaliar seus alunos no decorrer da disciplina. A bibliografia é composta por artigos, livros, apostilas, dissertação, tese, entre outros, que subsidiarão teoricamente o conteúdo programático a ser estudado no decorrer da disciplina. O plano da disciplina, após construído, é enviado para os alunos. Apesar disso, não se torna um documento “inalterado”, pois no decorrer das aulas pode haver alterações conforme transcorrer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

O plano da disciplina “História em quadrinhos” possui todos estes elementos, tornando-se uma peça-chave para a coleta dos dados da nossa pesquisa, pois acreditamos que

[...] o planejamento é um instrumento que subsidia a prática pedagógica do professor e que possibilita a ele uma organização metodológica do conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula, entendemos que o planejamento é uma necessidade para o desenvolvimento dos alunos, viabilizando meios para o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem. (SANTOS; PERIN, 2013, p. 03).

No caso da nossa pesquisa, o professor da disciplina disponibilizou o plano de

disciplina no primeiro dia de aula para todos os alunos. Em nossas análises, observamos no plano se o professor considerou o conhecimento de mundo dos alunos, o perfil dos alunos, como se deu a relação entre teoria e prática na proposta.

5.2.4 Entrevistas semiestruturadas

Quando se utiliza da entrevista como coleta de dados é com o interesse de obter informações de determinado sujeito a respeito de certo assunto ou problema, ocorrendo uma conversa verbal entre pesquisador e pesquisado, ou seja, as perguntas são feitas oralmente e as respostas podem ser registradas de forma escrita ou gravadas para serem transcritas depois. Dependendo da maneira como o pesquisador organiza a entrevista ela pode ser caracterizada de três formas: estruturada, não estruturada e semiestruturada. Para esta pesquisa, utilizamos da entrevista semiestruturada.

A escolha da entrevista semiestruturada deu-se pelo seu caráter mais despojado, na qual o pesquisador possui um roteiro com perguntas a serem realizadas ao entrevistado. Entretanto, aquele não se prende rigidamente à sequência das perguntas, pois a conversa vai seguindo conforme o depoimento do entrevistado, dando espaço para que surjam novas perguntas, novas questões, ou seja, o pesquisador coloca o foco principal inicialmente, mas ao longo da entrevista podem surgir novas hipóteses a depender das respostas dos entrevistados.

Triviños (1987) reforça isto ao salientar que a entrevista semiestruturada possui como uma de suas características os questionamentos básicos e reforça ainda que estes são apoiados em teorias e hipóteses que se correlacionam com o tema da pesquisa. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152), e mesmo assim o pesquisador se faz presente de forma consciente e atuante durante toda a entrevista.

Neste método de entrevista as perguntas podem ser combinadas em abertas e fechadas, pois assim o entrevistado pode discorrer sobre o assunto abordado. O roteiro elaborado pelo pesquisador serve apenas como um aporte para a entrevista, para que no momento que for oportuno ele dirija a entrevista ao assunto que lhe interessar. A entrevista semiestruturada também possibilita ao pesquisador realizar perguntas adicionais, com a finalidade de elucidar temas que não ficaram bem claros, ou para ajudar a recompor o contexto da entrevista, pois ao longo do diálogo pode ocorrer de o entrevistado fugir do tema. O Anexo 1 e 2, por exemplo, apresenta o roteiro que foi elaborado para a realização das nossas entrevistas.

Para a nossa pesquisa, a entrevista semiestruturada foi elaborada a partir de um roteiro com questões abertas, o que deu a possibilidade de acrescentar algumas perguntas no decorrer das entrevistas com os acadêmicos quando surgiram novos pensamentos e a necessidade de entendimento mais profundo de algumas questões elencadas/salientadas pelos entrevistados. Isto não aconteceu com todos os entrevistados, mas houve a flexibilização durante a aplicação da entrevista, a partir das perguntas centrais do tema foram adicionadas novas questões que agregaram grande valor aos resultados da pesquisa.

As entrevistas ocorreram em uma sala de aula no campus da UFT de Tocantinópolis. Foi marcado um horário prévio com cada um dos participantes da pesquisa. Antes da entrevista, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ver Anexo 3) aos colaboradores para que eles pudessem realizar a leitura e na sequência assinassem. Posteriormente, foi pedido o consentimento para os mesmos para que a entrevista fosse gravada, e após o consentimento iniciavam-se as entrevistas. Todas as entrevistas ocorreram de forma tranquila. Foi percebido que os entrevistados se sentiram bastante à vontade para responder as perguntas.

5.3 Caracterização da LEdoC pesquisada

Toda a crescente luta por políticas públicas voltadas para criação de uma formação própria de docentes para trabalharem nas escolas do campo tem grande mobilização e reivindicações dos povos do campo. O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o PRONERA, caracteriza no seu art. 1, § 1º quem são os povos do campo.¹

Quando se percebe que os professores que estão ministrando aulas nas escolas do campo, nas turmas dos anos iniciais não possuem o conhecimento necessário para entender e realizar um trabalho que atenda as particularidades e a heterogeneidade do campo, como “fazer a integração entre os conteúdos escolares e o conteúdo advindo da vida, do cotidiano, das histórias, memórias e cultura dos educandos, da comunidade, do local, do campo.” (ALENCAR, 2010, p. 223-224), é que a luta por uma formação própria para professores do campo se torna ainda mais gritante.

Em resposta à luta em prol de uma formação própria para professores do campo,

¹ I – populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2010, p. 01).

o MEC convidou um grupo de pesquisadores vinculados às universidades e aos movimentos sociais para construir e apresentarem um projeto concreto de formação de educadores/as do campo. Esse grupo estruturou a conjectura do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo (LPEC), determinando diretrizes, princípios, metodologias, sujeitos atendidos, forma de implementação e instituições responsáveis pela execução. (SANTOS, 2018, p. 49).

A construção deste projeto do curso LEdoC vem para responder às necessidades e reivindicações dos povos do campo, além de buscar o fortalecimento da Educação do Campo. Mas, a construção de tal projeto trouxe alguns questionamentos, dentre eles estão: qual o perfil do profissional a ser formado? Em que realidade este profissional irá atuar? Como os cursos serão organizados? Quais seriam as competências necessárias para este atuar nas escolas do campo? Outro questionamento foi sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) que orientaria essa formação, o resguardo legal, entre outros aspectos relativos à conjuntura do campo (COSTA, 2016a).

A partir do ano de 2007, dando sequência às ações em prol das LEdoC, o MEC criou o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), após as experiências exitosas das universidades: UnB, UFMG, UFS e UFBA, que participaram do projeto-piloto. Em decorrência das experiências positivas e das reivindicações por mais cursos por parte dos movimentos sociais, novos editais foram lançados nos anos de 2008, 2009 e 2012, possibilitando que novas instituições de ensino superior concorressem e implementassem as LEdoC, sendo que tais editais validam o objetivo do Procampo que é “[...] sustentar e promover projetos de cursos de licenciatura em educação do campo que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização da educação do campo e o estudo de questões relevantes concernentes ao campo e suas populações” (SANTOS; SILVA, 2020, p. 237).

A Universidade Federal do Tocantins (UFT) participou do edital SESU/SETEC/SECADI nº 02/2012, lançado pelo MEC. Para realizar tal proposta a UFT levou em consideração as questões e as reivindicações referentes à Educação do Campo e todo o processo histórico de desigualdade que os povos do campo sofreram ao longo dos anos, levou em consideração também as demandas reivindicadas através das associações comunitárias e dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, principalmente do Bico do Papagaio. A UFT foi contemplada com dois cursos de Licenciatura em Educação do Campo, um vinculado ao Câmpus de Tocantinópolis e outro ao Câmpus de Arraias (ALMEIDA, 2016; SILVA *et al.*, 2017).

As LEdoC possuem uma matriz curricular própria, uma proposta de formação

multidisciplinar por área de conhecimento e funcionam a partir do regime da alternância pedagógica. Esses aspectos são contemplados pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens - Artes e Música da UFT, campus de Tocantinópolis. A partir do edital SESU/SECADI 02/2012, publicado em 31 de agosto de 2012 e da resolução nº 10/2013 CONSUNI/UFT, publicada em 25 de setembro de 2013, é que o curso possuiu sua licença e iniciou suas atividades. Em 2019/2, o curso possuía três turmas formadas de 2º, 4º, 6º e 8º períodos.

Silva *et al.* (2017, p. 79) nos explicam que a escolha da área de códigos e linguagens do curso se deu devido à “[...] necessidade de suprir a oferta de curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em todas as áreas de conhecimento para que as escolas do campo tenham educadores camponeses habilitados nas diversas áreas.” Ou seja, a formação específica em Educação do Campo nesta área ocorreu pela necessidade e carência de professores qualificados para o ensino que atendesse as demandas apresentadas no campo nesta localidade, de ter professores em áreas afins, incluindo Artes e Música. Gomes, Vizolli e Santos (2017, p. 967) ressaltam que a escolha por Artes e Música ocorreu a partir das discussões entre o grupo de professores que articulavam a proposta do curso, com a finalidade de atender às singularidades da população rural da região, já que

[...] a musicalidade se expressa fortemente tanto nas comunidades quilombolas como nas indígenas, com o intuito de potencializar as expressões culturais dessas localidades, optou-se, então, pela implantação dos cursos na área de Códigos e Linguagens, mais precisamente em Artes e Música.

O projeto do curso leva em consideração a realidade sociocultural dos sujeitos que o frequentam, além das atividades funcionarem a partir da alternância pedagógica: Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). A matriz curricular da LEdoC do campus de Tocantinópolis se divide em quatro núcleos: Núcleos de Formação; Núcleo Comum; Núcleo Específico e Núcleo de Atividades Complementares. O Projeto Pedagógico do Curso estabelece que

O núcleo comum e o específico realizar-se-ão durante oito etapas de uma forma intercalada a cada Tempo-Espaço Universidade, sendo que cada etapa deverá iniciar com atividades do núcleo comum, realizando-se em seguida as atividades do núcleo específico e concluindo-se a etapa novamente com atividades do núcleo comum. Espera-se que a pesquisa a ser construída em cada Tempo-Espaço Comunidade estimule as atividades de estudo próprias de cada núcleo a cada Tempo Espaço Universidade. (UFT, 2016, p. 40).

Toda a matriz curricular visa a uma formação onde o acadêmico tenha uma identidade na área de Artes e Música, além da mesma possibilitar que o discente tenha uma formação que valorize, respeite e seja comprometida com a cultura, as lutas sociais e com o campo. Por isto, o curso é voltado e busca a participação de todos os povos do campo. O campus de Tocantinópolis da UFT faz divisa com o estado do Maranhão, às margens do Rio Tocantins. A cidade de Tocantinópolis situa-se na microrregião do Bico do Papagaio e os discentes que frequentam o curso são oriundos de toda esta região, havendo ainda alguns do Jalapão, Sul do Maranhão e Sudeste do Pará.

5.4 Os colaboradores da pesquisa

Os colaboradores da pesquisa são os acadêmicos e o professor que fizeram parte da disciplina “História em Quadrinhos” do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens - Artes e Música da UFT, campus de Tocantinópolis. São quinze (15) acadêmicos, sendo sete (07) homens e oito (08) mulheres e um (01) docente (masculino). Como já informamos, esta disciplina é de caráter optativo, ofertada no 6º período do referido curso. Os colaboradores da pesquisa são da turma de 2019.1, sendo os alunos em sua maioria camponeses, quilombolas, indígenas etc. Vale ressaltar que os alunos colaboradores

Lutam para transformar a realidade da qual fazem parte, realidade pautada por grande desigualdade social e contradições. Contudo, transformando-a, passam a ter condições de se inserirem criticamente na sociedade, pois é na transformação da realidade que o processo de humanização desse povo é retomado, e tem na educação o meio para chegar a isso. (ARAÚJO, 2018, p. 41).

É perceptível que o público-alvo da pesquisa é bastante heterogêneo, partilha de costumes e culturas diferentes, mas compartilha coletivamente da cultura hegemônica. Durante as entrevistas ficou evidente que os acadêmicos colaboradores da pesquisa são filhos de camponeses, de quilombolas e indígenas. Todavia, ao serem perguntados se eles faziam parte de comunidade camponesa, cinco argumentaram que não, mas outros disseram que fazem parte de assentamentos, aldeias e quilombo. Alguns residem no campo, em suas comunidades camponesas; outros residem na zona urbana no momento. Observe abaixo a caracterização dos colaboradores da pesquisa:

Tabela 2. Caracterização dos colaboradores da pesquisa.

Colaborador²	Idade	Cidade	Comunidade
Álvaro	35 anos	Paraíso - TO	Assentamento PA Palmares
Afonso	22 anos	Tocantinópolis-TO	Aldeia
Adriano	26 anos	Mateiros - TO	Quilombola
Alberto	30 anos	Araguatins - TO	Camponês
Augusto	23 anos	Tocantinópolis -TO	Camponesa
Albertina	25 anos	Tocantinópolis - TO	Camponesa
Amélia	22 anos	Augustinópolis - TO	Camponesa
Aurora	65 anos	Tocantinópolis	Zona Urbana
Ana	29 anos	Tocantinópolis	Zona Urbana
Ariane	33 anos	Tocantinópolis	Zona Urbana
André	25 anos	Araguaína - TO	Assentamento PA Oziel
Alex	30 anos	Imperatriz - MA	Zona Urbana
Anita	25 anos	Tocantinópolis - TO	Zona Urbana
Adão	23 anos	Tocantinópolis - TO	Camponês
Alice	25 anos	Tocantinópolis - TO	Camponesa
Alex	36 anos	Uberlândia-MG	Zona Urbana

Fonte: dados da pesquisa (2019).

Os colaboradores da pesquisa possuem uma faixa etária entre 20 a 65 anos, destes cinco são casados, e os outros solteiros. Dos dezesseis acadêmicos que participaram da pesquisa, somente cinco possuem outra formação: Técnico em Agroecologia, Magistério e Pedagogia. O professor da disciplina é graduado em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas (Artes Visuais) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

Acreditamos que tais colaboradores podem apresentar práticas e representações de letramento distintas, por conviverem juntos por longos períodos, e estarem em constante contato com aplicativos de celular e com a TV, no momento das aulas podem apresentar alguns elementos no discurso trazidos pelos seus colegas de diferentes comunidades, já que “[...] na representação das coisas, o indivíduo não age como um mero conhecedor da realidade, mas com atitude objetiva e prática com ela e com as outras pessoas a sua volta, exercendo, enquanto sujeito histórico, relações sociais diversas” (ARAÚJO, 2018, p. 41). Vale ressaltar novamente que a seleção da turma se deu pelo fato de a pesquisadora ter realizado seu estágio na mesma turma e ter participado de todo o processo de criação das HQs pelos

² Os nomes dos colaboradores (alunos e professor) da pesquisa, por questões éticas, foram substituídos por pseudônimos que nos permitem distingui-los.

colaboradores da pesquisa. Os acadêmicos da turma de 2019.1 foram instintivos, pois eles mesmos é que optaram em se matricular na disciplina, a qual é optativa.

6 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo é dedicado à apresentação das análises das práticas e representações de letramento acadêmico a partir da transposição didática³ do gênero História em Quadrinhos (HQs), sendo este gênero produzido na disciplina optativa “História em Quadrinhos” ofertada no 6º período do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens – Artes e Música da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Tocantinópolis. As análises das HQs foram realizadas com base nas seguintes categorias: (1) didatização; (2) temática das HQs; (3) e aspectos visuais.

6.1 Didatização

O planejamento é uma ferramenta que todos os professores utilizam para suas aulas e esta atividade de planejar deve preceder todo o trabalho do professor relacionado ao ensino quando se tiver intenção de alcançar a aprendizagem dos alunos em tempos e espaços organizados. Assim, argumenta Luckesi (1992, p. 121), “planejar é um conjunto de ações coordenadas visando atingir os resultados previstos de forma mais eficiente e econômica”. Ao planejar as ações o docente se torna um profissional consciente e poderá gerenciar a aprendizagem. No caso da nossa pesquisa, o professor responsável pela disciplina instituiu como objetivo (da disciplina) que os alunos pudessem

[...] ampliar um pouco mais os processos de leitura e escrita deles (uma vez que a HQs trabalha com linguagem verbal e visual), e também que pudessem conhecer melhor a HQs e compreender que essa linguagem também pode ser utilizada em sala de aula, ou como recurso/material didático, ou como forma de leitura e conhecimento. (Entrevista com Alex, 2020).

No objetivo estabelecido pelo professor, enseja-se ampliar o letramento dos alunos, já que para que uma pessoa se torne letrada, ela necessita possuir experiências culturais com as práticas de leitura e escrita. Os sujeitos convivem em seu cotidiano com ambientes letrados, interagindo com pessoas que sabem ler, tendo contato com revistas, gibis, livros, elementos que encaminham os sujeitos à leitura, que os incentivam a querer ler e escrever, tendo assim condições de pensar e refletir sobre as características dos diversos textos que os cercam.

³ A transposição didática é entendida como um processo no qual “um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O “trabalho” que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática” (CHEVALLARD, 1991, p. 45).

Desta forma, a construção das HQs no TC e TU instiga os alunos a perceber que o processo de letramento vai muito além de habilidades que são desenvolvidas dentro do espaço formal de educação. O processo de letramento é também a atribuição de valores e sentidos ao cotidiano dos sujeitos, a sua vida pessoal, e com a introdução das HQs pelo professor nesse processo de ensino-aprendizagem, os acadêmicos foram estimulados à fluência leitora, ao raciocínio crítico, à criatividade e à imaginação nas produções que envolvam todos os contextos. A partir da produção da HQs em sala e em seu cotidiano, os acadêmicos puderam ter uma experiência muito rica, já que a escolha desse gênero deu condições para valorização das habilidades dos acadêmicos, da história de vida e autonomia.

Com a criação da HQs os acadêmicos puderam entender que a produção desse gênero dentro de uma sala de aula pode garantir o hibridismo dos saberes, a construção de novos personagens, bem como de novos saberes a partir da realidade e do conhecimento de mundo que cada sujeito traz dentro de si a partir de suas práticas e representações de letramento. É neste momento que vemos a presença da mobilização do letramento nas práticas de uso da HQs dentro do espaço escolar.

Na disciplina de “História em Quadrinhos”, o professor construiu seu planejamento com todos os itens que compõem um plano de ensino. As aulas da disciplina aconteceram todas as quintas-feiras, das 8h às 12h. Foi estabelecido pelo professor em seu planejamento um total de dezoito (18) aulas, que foram distribuídas em aula teórica e atividades da parte prática. Em entrevista, o professor da disciplina salientou que ao montar seu plano de disciplina levou em consideração

[...] basicamente três elementos: diversidade dos alunos, uma vez que muitos eram de diferentes lugares/comunidades; material didático, pois as HQs produzidas poderiam servir de material ou recurso didático para os alunos em seus estágios ou como futuros professores; a linguagem técnica das HQs (onomatopeias, requadros entre outros), pois era necessário apresentar o que era e como se constitui uma HQs. (Entrevista com Alex, 2020).

É perceptível que ao planejar sua aula o professor deu um significado de intervenção na ação e de reflexão sobre a ação, buscou elevar as práticas e eventos de letramento dos colaboradores, ou seja, montou seu planejamento de forma que pudesse intervir na realidade de seus alunos. Ou seja, o professor considerou que o letramento não é simplesmente saber ler e escrever, entender o que se está escrevendo e lendo, vai além, deve-se estar relacionado com o contexto social, com a experiência do cotidiano. Isso porque o letramento “é prazer, é lazer, é ler em diferentes lugares e sob diferentes condições, não só na escola, em condições de

aprendizagem [...]” (SOARES, 2019, p. 42)

As considerações do professor para montar seu plano de disciplina mostram que ele, mesmo que indiretamente, focou em trazer e aperfeiçoar as práticas e representações de letramento dos alunos, uma vez que ele considerou a diversidade dos alunos, o que estes poderiam colocar em suas histórias e que tais histórias poderiam servir como uma ferramenta didática em sua prática docente. O professor montou seu plano pensando diretamente no público da turma, relacionando os conteúdos à maneira que seriam trabalhados, ou seja, buscou uma metodologia própria para trabalhar com seus alunos, de forma que valorizasse os conhecimentos prévios dos discentes, instigasse-os a conhecer novos conceitos, teorias e práticas e os levasse a se superar. Para tanto, trouxe recursos didáticos e tecnológicos que deram possibilidade para que os alunos assimilassem o conteúdo.

Todo o plano do professor, juntamente com o gênero escolhido pelo próprio docente, enfatiza os letramentos múltiplos, pois, ao considerar a diversidade de práticas culturais e sociais de identidade, leitura e escrita que se faz presente dentro da sala de aula, mais do que letramento ou letramentos, o professor optou por trabalhar de forma que abarcasse da melhor forma essa multiplicidade de diversidade é o letramento múltiplo. Assim, o professor cumpriu com o papel extremamente importante de proporcionar aos seus alunos o contato com outros tipos de textos que os levaram a desenvolver práticas de leitura e escrita diferentes daquelas que estão presentes no cotidiano da academia.

O planejamento pensado desta forma cria a possibilidade de transformação, com a finalidade de conscientização, aprendizagem e de promover mudanças. Observa-se que a transformação ocorreu de fato entre os colaboradores da pesquisa, quando estes salientam que o principal aprendizado com a disciplina foi

Eu aprendi que, que, história em quadrinho está um pouco ligado a superar algumas dificuldades que a gente tem. E muitas pessoas, tipo, dizia no início da disciplina que não iria concluir a disciplina porque não iria saber desenhar, ou iria pedir para alguém desenhar, algo que não era correto, porque estávamos desenvolvendo os desenhos na sala. Então eu achei que o que fica de aprendizado é a superação. (Entrevista com André, 2020).

Eu gostei mais da oportunidade de eu mesmo criar uma história em quadrinhos. Eu percebi que as histórias em quadrinhos dão para trabalhar na sala de aula, dá para trabalhar a educação, trazendo para nossa realidade, dá para trabalhar a Educação do Campo. É uma coisa que às vezes pensamos que é uma coisa lá de fora, mas que podemos trabalhar a nossa realidade. E do jeito que o professor aplicou na disciplina fez com que acontecesse isso. A metodologia do professor ajudou bastante para aprender sobre história em quadrinhos. (Entrevista com Álvaro, 2020).

É visível através das falas dos colaboradores que a disciplina foi além da simples tarefa de prepará-los para o mercado de trabalho, mas sim foi uma ferramenta para a mudança de pensamentos, quebra de paradigmas. Com a metodologia utilizada pelo professor, os alunos conseguiram criar um senso crítico quanto ao gênero e sua funcionalidade, indo além dos conhecimentos formados e lapidados que encontramos dentro da universidade, disponibilizando uma gama de saberes essenciais para o desenvolvimento acadêmico e social dos colaboradores.

Daí observa-se a importância de promover boas práticas de letramento dentro do espaço acadêmico. Com sua metodologia, o professor conseguiu fazer com que os acadêmicos fizessem uso da língua, isto é, que eles não apenas lessem as HQs, mas também compreendessem a importância do referido gênero como metodologia de ensino e relacionassem com o seu cotidiano. “Não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer o uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2019, p. 20). Com a fala dos colaboradores, depreendemos que o professor conseguiu realizar um planejamento conforme defende Libâneo (1994, p. 22). Para o autor, o ato de planejar tem grande importância por tratar-se de “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. O professor conseguiu trabalhar a teoria e a prática do gênero HQs de forma leve e tranquila, de modo que até aqueles que não haviam tido contato com a construção de uma HQs conseguiram construir a sua.

A disciplina favoreceu a produção de conhecimento, a organização e articulação de saberes, a formação de profissionais intelectuais para a educação. O colaborador Augusto, por exemplo, ressalta que seu principal aprendizado com a disciplina é que ele poderá

[...] levar para a sala de aula, com certeza, e com a história, eu acho que a gente pode criar novas histórias, né? com novos personagens ou com pessoas que a gente conhece, e a gente pode fazer uma interligação entre essas pessoas e a história, fazer algum projeto, ou algo que ajude a sociedade num projeto social. (Entrevista com Augusto, 2020).

A fala do colaborador enfatiza que o professor conseguiu exercer com eficiência seu papel de mediador na construção de conhecimento, tendo acontecido o elo entre a formação e o desenvolvimento crítico e intelectual dos seus alunos. Todo o trabalho desenvolvido pelo professor teve avaliações positivas e construtivas porque foi bem planejado, a ponto de fazer os alunos quererem levar a experiência com as HQs para suas comunidades e salas de aulas. A metodologia utilizada nas aulas foi capaz de impactar transformação nos alunos, no seu

desenvolvimento de forma ativa. O professor adotou como metodologia de suas aulas

[...] o Experimento Didático-Formativo, que é um método utilizado na perspectiva da teoria Histórico-Cultural, que proporciona aos educandos, a partir de uma atividade de estudo, avançarem no desenvolvimento. Ou seja: ampliarem um pouco mais os processos de leitura e escrita deles, a partir das HQs. (Entrevista com Alex, 2020).

Aquino (2014) salienta que o método experimento didático-formativo ao mesmo tempo que é um método de investigação é um método de ensino experimental que pretende potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes no sentido intelectual, físico e emocional. Isto se comprova na fala do colaborador Augusto: *“A metodologia foi incrível [...] ele explorou as qualidades de cada um, e com isso deu uns trabalhos cem por cento concluídos no final da disciplina”* (Entrevista com Augusto, 2019).

Ainda segundo Aquino (2014, p. 04648), quando aplicado adequadamente, o método experimento didático-formativo “permite visualizar as tendências do desenvolvimento dos alunos, o trânsito entre as neoformações psicológicas e avaliar a dinâmica das relações socioeducativas do aluno”. O método experimento didático-formativo utilizado pelo professor em suas aulas, conforme salientado acima e na visão de Neves e Resende (2016), é uma investigação pedagógica que possui como base a teoria histórico-cultural, que tem como foco o professor e os alunos em atividade de ensino-aprendizagem. Desta forma, este não é apenas um método de pesquisa, mas estende-se, também, para método de ensino e de aprendizagem.

Em outros termos, o método experimento didático-formativo é uma metodologia/intervenção didática que possibilita transformações no cotidiano das aulas, obedecendo a realidade dos educandos (ARAÚJO, 2018). Fazendo uma análise entre o método utilizado pelo professor e a fala dos colaboradores acima, constata-se que houve o favorecimento das ações intelectuais dos alunos, havendo assim alterações positivas no desenvolvimento intelectual, social e pessoal dos colaboradores da pesquisa. Ademais, destacamos que, a partir das falas dos colaboradores, a metodologia utilizada contribuiu de forma significativa para o processo de apropriação/objetivação das histórias pelos alunos/autores.

Na primeira aula, o professor *Alex* realizou a apresentação da disciplina, disponibilizando o plano de ensino para todos os alunos, explicou os procedimentos metodológicos e de avaliação adotados durante a disciplina. Realizou uma roda de conversa para explicação da história e do conceito de histórias em quadrinhos, havendo ainda uma apresentação em slides de exemplos de histórias em quadrinhos e suas especificidades. Ele

trouxe como leitura de apoio dois textos: “Quadrinhos e arte sequencial” (EISNER, 1989⁴) e “A leitura dos quadrinhos” (RAMOS, 2009⁵). Para finalizar a aula, o professor propôs a produção de uma tira de HQs, sendo entregue uma folha (ver Anexo 3) que continha três quadrinhos para iniciarmos a construção e termos a base de como seria construir uma HQs.

Durante a produção das tiras, surgiram preocupações por parte dos alunos alegando não saberem desenhar, mas tais preocupações foram aliviadas pelo professor, pois este explicitou que, como a maioria estava tendo o contato pela primeira vez com esta linguagem naquele momento, era comum sentirem dificuldades, mas que no decorrer das aulas eles iriam ter mais facilidade para realizar a atividade. Todos fizeram esta atividade, uns com mais dificuldades que outros, mas realizaram com o auxílio do professor.

Na segunda aula, o professor iniciou a aula explicando acerca do texto verbal nas HQs, ou seja, falou sobre a construção de toda a história que seria colocada na HQs, pois antes de iniciar os desenhos e a construção das falas dos personagens é necessário que se construa toda a história. Na sequência, o professor *Alex* entregou um modelo de texto (ver Anexo 4) para cada um dos alunos para que pudessem iniciar a escrita do texto verbal de sua história em quadrinho. Foi questionado pelos alunos que tema deveria ser trabalhado na história, mas o professor deixou livre para cada um escolher o que tivessem interesse. Foi iniciado, então, na referida aula a construção do texto verbal e o professor deixou livre para que a entrega da atividade fosse realizada na aula seguinte.

Na terceira aula, o professor *Alex* explicou sobre o roteiro nas HQs e, para isto, ele contou como leitura de apoio dos mesmos textos estudados na primeira aula. O roteiro é um esquema da HQs, ou seja, é uma orientação, um guia para a produção da HQs, no qual você deverá descrever os cenários, as ações, as falas dos personagens da maneira que você deseja que sejam desenhados e escritos nas HQs. Veja abaixo o modelo de formatação do roteiro preparado e entregue pelo professor aos alunos:

⁴ EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes. 1989.

⁵ RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

Figura 2. Modelo de formatação do roteiro**Roteiro da História em Quadrinhos**

Título da história: _____

Autor(a): _____

Data: ____ / ____ / ____

Elabore aqui a quantidade de páginas e os quadrinhos que deverão constar em cada página da sua História em Quadrinhos.

Quadrinho 1	Narrativa/texto da história do quadrinho	
	Fala do personagem	
	Cena/desenho do quadrinho	
Quadrinho 2	Narrativa/texto da história do quadrinho	
	Fala do personagem	
	Cena/desenho do quadrinho	

Fonte: dados da pesquisa (2019).

O roteiro é uma espécie de *script* que irá nortear a pessoa no momento de desenhar os personagens, balões, entre outros elementos de uma HQs. Ele explica quais situações vêm primeiro, o que colocar em cada quadrinho, qual tipo de balão de fala deverá ser colocado para cada personagem, como e onde o personagem deve ser desenhado, entre outros elementos. Mas é válido dizer que não existe um modelo único de formatação do roteiro para as HQs, ficando a critério do autor como irá montar o seu roteiro. Para seus alunos, o professor *Alex* trouxe um modelo pronto de formatação do roteiro e entregou para cada um dos alunos. Ao final da explicação, o professor pediu para que fosse iniciada a produção do roteiro da HQs e explicou que todos deveriam entregar o mesmo até o final da aula.

O roteiro irá nortear o autor da HQs na hora de montar os desenhos dentro dos quadrinhos, além de constar quantos quadrinhos a história possuirá. Assim, o autor poderá ter a noção de quantas páginas sua história terá no final. Na parte do roteiro denominada “Narrativa/texto da história em quadrinho”, o autor irá escrever a narrativa que será colocada

naquele quadrinho e, se não houver narrativa do autor naquele quadrinho, não é necessário escrever nada nesta parte. Na parte “Fala dos personagens”, deverão ser colocadas todas as falas dos personagens daquele quadrinho, ou seja, se naquele quadrinho o autor irá desenhar dois personagens e eles irão falar, então o autor colocará o nome dos personagens, quais as falas de cada um, além de identificar qual fala vem primeiro. Já na parte “Cena/desenho do quadrinho” o autor irá descrever como será o formato gráfico daquele quadrinho, por exemplo: neste quadrinho constarão dois personagens do gênero masculino, eles terão os cabelos pretos e pele preta, estarão em uma sala de aula, com apenas duas carteiras. Ou seja, descreverá toda a cena que será desenhada naquele quadrinho.

Na quarta aula, o professor deu início às atividades com a apresentação de slides com vários esboços para referências visuais acerca de desenhos para a construção da produção visual (desenhos) das HQs. Após a apresentação, o docente também disponibilizou alguns modelos de desenhos de pessoas, animais entre outros elementos que poderíamos tomar como base para desenvolvermos os personagens de nossas histórias. Todas as aulas ocorreram no Laboratório de Artes Visuais⁶ no campus Babaçu da UFT – Tocantinópolis, sendo que neste laboratório continha todos os materiais necessários para a construção da parte visual das histórias, não sendo necessário comprarmos nada para desenvolvermos as histórias. Então, foi iniciado um esboço da produção visual das HQs.

Na quinta aula, o professor *Alex* trouxe novamente o slide com vários esboços como referências visuais acerca de desenhos para a construção da produção visual (desenhos) das HQs. Foi dado continuidade com a produção do esboço inicial da produção visual das HQs. No final da aula, fez algumas orientações acerca das HQs a serem produzidas no Tempo Comunidade. Como já explicitamos anteriormente, o curso lócus da pesquisa funciona em regime de Alternância e, desta forma, as próximas sete aulas (aulas 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12) da disciplina “História em Quadrinhos” aconteceram no Tempo Comunidade. Conforme orientações do professor, durante o Tempo Comunidade os alunos deveriam produzir toda a parte visual da história, realizar os desenhos e deixar para contorná-los e pintá-los na volta, ou seja, quando estivesse no Tempo Universidade. Foi pedido pelo professor que a história deveria ter no mínimo cinco páginas.

No retorno do Tempo Comunidade, as aulas treze, quatorze e quinze foram utilizadas

⁶ O Laboratório de Artes Visuais fica no segundo andar do Campus Babaçu. Na entrada do espaço, encontramos alguns trabalhos de Artes Visuais criados por alunos de turmas egressas do curso. Existem alguns armários onde são guardados os materiais utilizados nas produções artísticas, como: lápis, cola, régua, cadernos entre outros. Existe uma mesa enorme, para que se façam os trabalhos, mas as carteiras ainda não são adequadas para este ambiente, sendo estas carteiras normais das salas de aula.

para finalização das HQs, como término dos desenhos e textos/continuação. Nestas aulas, os alunos realizaram o contorno dos desenhos, a escolha de cores e pintura de cada desenho, a escolha e tamanho de cada balão de acordo com a fala ou expressão dos personagens etc. Quanto à escrita das falas, o professor deixou a critério dos alunos a escrita ou impressão das falas. Uma pequena parte optou pela impressão das falas. Na décima sexta aula, foi realizada a revisão final das HQs, antes da impressão e encadernamento. Na décima sétima aula, aconteceu a exposição/apresentação das HQs produzidas durante as aulas para o público acadêmico e comunidade, como mostram as Figuras 3 e 4:

Figura 3. Exposição das HQs ao público na UFT



Fonte: acervo de Cícero da Silva (2019).

O professor salientou que a finalidade da exposição foi que,

Todo trabalho de arte produzido merece ser divulgado à comunidade. A arte não deve ficar “engavetada”, guardada, ao contrário, precisa estar exposta às pessoas. Arte é comunicação, conhecimento e revela a vida, a cultura das pessoas, de um povo, por exemplo. Portanto, a finalidade era apresentar a todos as histórias por eles produzidas, para que o público pudesse conhecer não apenas a arte dessas histórias, mas a história de vida desses educandos, uma vez que muitas dessas HQs revelam suas origens, suas culturas entre outros aspectos. É também uma forma de propor uma interação entre os alunos/artistas com o público. (Entrevista com Alex, 2020).

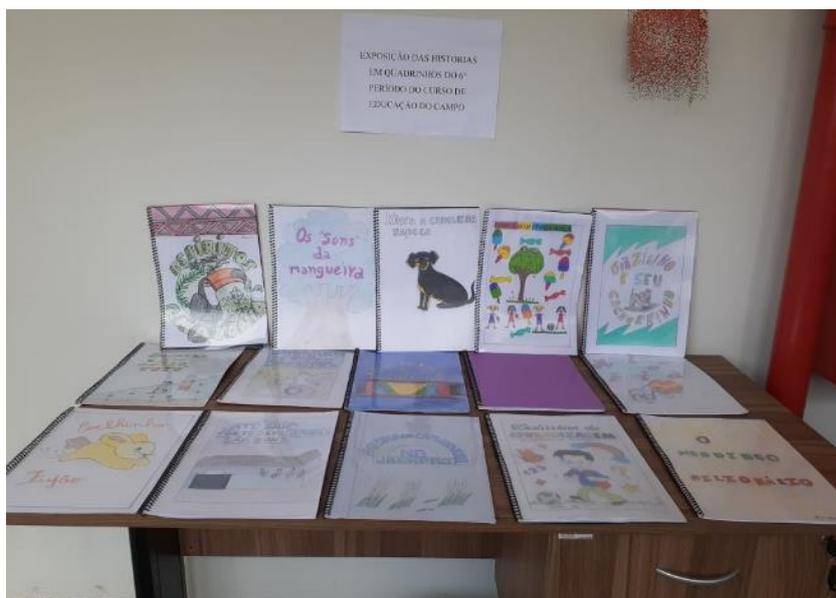
A atitude de valorização das histórias dos colaboradores por parte do professor, colocando-as em exposição para a comunidade, e não simplesmente ao término da disciplina engavetá-las, faz com que os alunos se sintam valorizados, o que representa uma importante

ferramenta para a construção da identidade de cada um e circulação do gênero alvo da produção. A socialização das HQs mostra à comunidade parte dos conhecimentos construídos, adquiridos ao longo do processo de aprendizagem. Desta forma, o reconhecimento da comunidade acaba sendo um excelente estímulo para que o autor/aluno possa se empenhar cada vez mais em produzir o seu melhor. Isso fica evidente na fala da colaboradora Amélia quando diz:

A ideia da exposição no início deu um certo medo, porque pensava que não iria conseguir construir a minha história, fazer todos aqueles desenhos era o que mais me assustava. Porém, ao final com a história pronta eu só queria que todos pudessem ver que eu consegui, e assim como eu outros também poderia conseguir, então essa ideia de exposição foi muito boa. (Entrevista com Amélia, 2020).

A ideia da exposição foi uma possibilidade para experiências enriquecedoras, dando aos autores/alunos a oportunidade de ter suas histórias divulgadas e (re)conhecidas pela comunidade interna e externa à universidade, corroborando ter sido um processo de ensino e aprendizagem autêntico e valioso. O trabalho expositivo foi muito relevante para a apreciação da comunidade, mas também para a interação e a fruição da compreensão da diversidade de pensamentos, identidades e da criação artística que a universidade possui.

Figura 4. Exposição das HQs



Fonte: acervo de Cícero da Silva (2019).

Os 15 quadrinhos produzidos e expostos (Figura 4) possuem um misto de temas que têm tudo para agradar os mais diversos públicos, adultos e crianças, pessoas que conhecem a

fundo as HQs ou mesmo os leigos. Algumas histórias retratam a realidade, outras são histórias inventadas/fictícias. A exposição das HQs foi uma forma de valorização do trabalho desenvolvido ao longo da disciplina, sendo que a comunidade em geral pode (re)conhecer o empenho e o trabalho desenvolvido pelos alunos ao longo das aulas. As HQs foram estruturadas de forma semelhante, algumas apresentam apenas a quantidade de páginas estipulada pelo professor, mas outras foram além. Foi indagado ao professor se os objetivos da disciplina foram alcançados e ele salientou que:

Penso que sim. Cada história revela uma especificidade, um saber e conhecimento construídos a partir da realidade daquele educando. Todos eles produziram uma HQs pela primeira vez com as suas habilidades e, essa experiência, enriqueceu o processo de ensino e aprendizagem deles. Esse processo ficou evidente nos trabalhos produzidos. (Entrevista com Alex, 2020).

A temática das HQs escolhida pelos alunos é bastante heterogênea. A linguagem dos quadrinhos, de certo modo, pode trazer indícios do letramento que o sujeito/autor possui em suas experiências de vida, sendo possível identificar isso observando a linguagem utilizada, as cores, as formas escolhidas para compor cada história. Vejamos abaixo na tabela a temática das HQs escolhida pelos alunos/autores:

Tabela 3. Temas das HQs

Tema	Colaborador⁷
1. Espíritos da Amazônia	Álvaro
2. História do Kwrytye – Kwrytye-Jayenh	Afonso
3. História do Capim Dourado no Jalapão	Adriano
4. Branco Pereira de Sá e a Onça que cobrava pedágio	Alberto
5. As lágrimas são as últimas palavras	Augusto
6. Futebol é pra quem quiser	Albertina
7. Aprendizagem: a importância da aceitação	Amélia
8. Coelhoinho Fujão	Aurora
9. Os “Sons” da mangueira	Ana
10. Gabriel e seu amigo Totó	Ariane
11. O mendigo milionário	André
12. Kiara, a cadelinha sapeca	Alexandre
13. Mulher no Futsal	Anita
14. Joãozinho e seu cachorrinho	Adão
15. Como é bom ser criança	Alice

Fonte: dados da pesquisa (2019).

Poderemos identificar as práticas de letramento ao observarmos a temática e o enredo

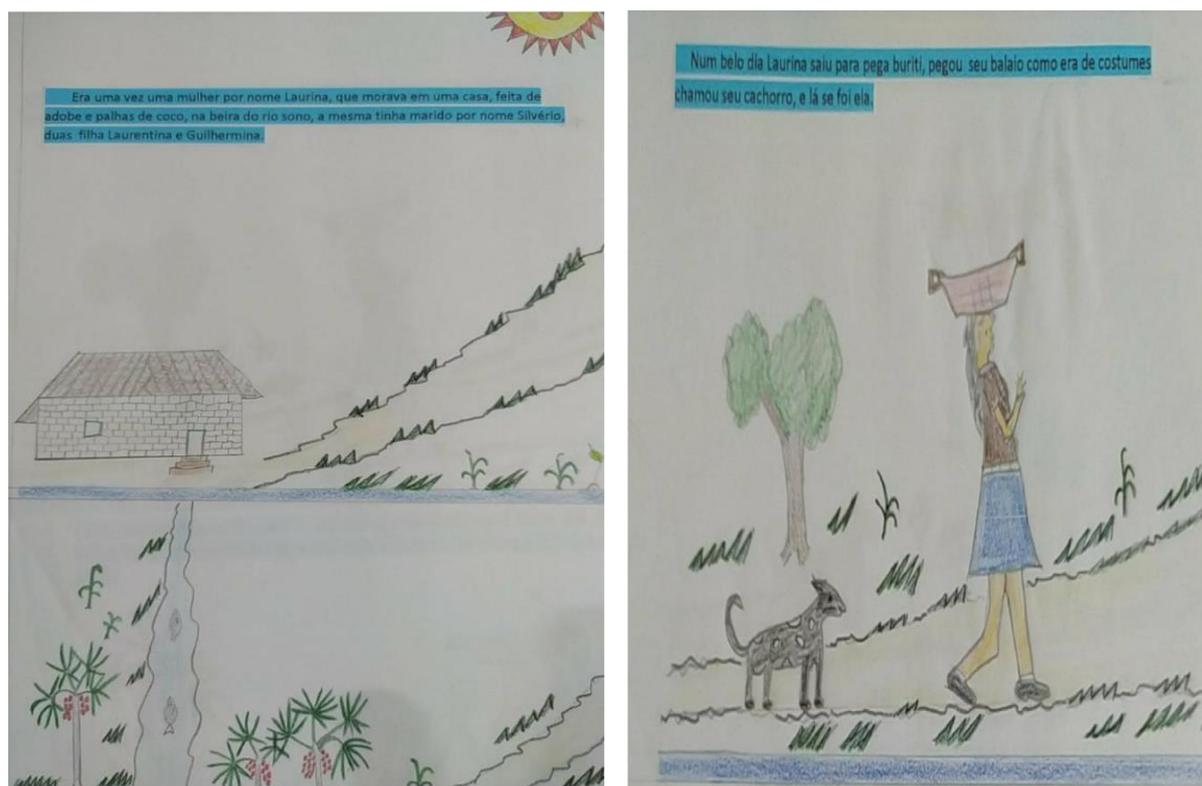
⁷ Os nomes dos colaboradores (alunos e professor) da pesquisa, por questões éticas, foram substituídos por pseudônimos que nos permitem distingui-los.

que cada um dos autores escolheu para desenvolver a sua história. O tema escolhido pelos colaboradores da pesquisa para suas HQs pode sinalizar temáticas ou assuntos recorrentes em suas vivências cotidianas. Vergueiro (2004) argumenta que com as HQs se pode trabalhar e utilizá-las para diversos fins, ou seja, com este gênero o autor tem a possibilidade de aproveitar bem todos os recursos multimodais que o gênero oferece, possibilitando expressar suas práticas e representações de letramentos sem limites quanto ao uso dos quadrinhos, temática, criatividade, de maneira que atinja seus objetivos.

6.2 Temática das HQs

A leitura das HQs vai muito além da decifração do código escrito, ela é compreendida como “um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos lingüísticos, muito além dos fonemas e grafemas” (ROJO, 2009, p.77). A leitura da linguagem dos quadrinhos, com a união de sistemas de linguagens diferentes (verbal e não verbal), pode apresentar indícios do letramento que o indivíduo possui em suas experiências de vida, sendo possível identificar isso observando a linguagem utilizada, as cores, as formas escolhidas para compor a história. Além disso, poderemos identificar as práticas de letramento ao observarmos a temática e o enredo que o autor escolheu para desenvolver a sua história. Ademais, o tema escolhido pelos colaboradores da pesquisa para suas HQs pode sinalizar temáticas ou assuntos recorrentes em suas vivências cotidianas, vejamos:

Figura 5. Recorte da HQs: História do Capim Dourado no Jalapão



Fonte: HQs produzida pelo colaborador Adriano (2019).

Ambas as imagens da Figura 5 mostram que tanto os elementos verbais quanto os gráficos trazem informações que remetem à vida no campo, à cultura camponesa, corroborando que o autor conseguiu trazer/mobilizar os signos visuais que retratam a paisagem da realidade em que ele está inserido. E isto se corrobora quando é perguntado ao autor o que ele mais aprendeu com a construção da HQs e este destaca: “Eu aprendi sim, que a gente pode colocar tipo a nossa história, nossa é, nosso dia a dia, ou seja, nossa história de vida em formas de quadrinhos” (Entrevista com Adriano, 2020). Ou seja, o autor toma a HQs como uma forma de registrar um pouco da sua história e da história de sua comunidade.

A articulação entre a linguagem verbal e a visual dos quadrinhos enfatiza a mensagem que Adriano quis trazer, isto é, elementos de uma vida camponesa. Ao ler as passagens: “[...] morava em uma casa, feita de adobe e palhas de coco, na beira do rio sono” e “Num belo dia Laurina saiu para pegar buriti, pegou seu balaio como era de costumes chamou seu cachorro, e lá se foi ela” (Adriano, História do Capim Dourado no Jalapão, 2019), tem-se, mais uma vez, a confirmação de que a história retrata a vida de uma pessoa do campo. Eisner (2005, p. 118) argumenta que “as histórias em quadrinhos são uma mídia confinada a imagens estáticas, desprovidas de som ou movimento, e o texto tem de suprir essas restrições”. Essas partes

escritas dão condições para que o leitor possa realizar a interpretação da história no todo, fazendo assim a ligação entre as duas linguagens presentes nas HQs.

A colaboradora Alice, assim como Adriano, tem firmado em sua história retratos de uma vida no campo. Ao ler a seguinte passagem de sua história: “Em um lugar distante do barulho, onde a natureza fazia festa, lá mora Lis juntamente com seus pais e sua irmã” (Alice, História Como é bom ser criança, 2019), tem-se a descrição de uma residência no campo, pois assim como uma pessoa é reconhecida por sua voz, a zona rural e urbana, isto é, o campo e a cidade, cada um destes ambientes possui uma sonoplastia própria. Na cidade os sons que se ouve são: buzinas, ruído de motores, sirenes, apitos das fábricas, entre outros. A qualquer horário se ouvem algum destes sons residindo na cidade, mas no campo o que se escuta em sua maioria é o canto dos pássaros, os latidos, os mugidos, canto dos galos, grilos e sapos, ou seja, vê-se a natureza fazendo festa.

Figura 6. Recorte da HQs: Como é bom ser criança



Fonte: HQs produzida pela colaboradora Alice (2019).

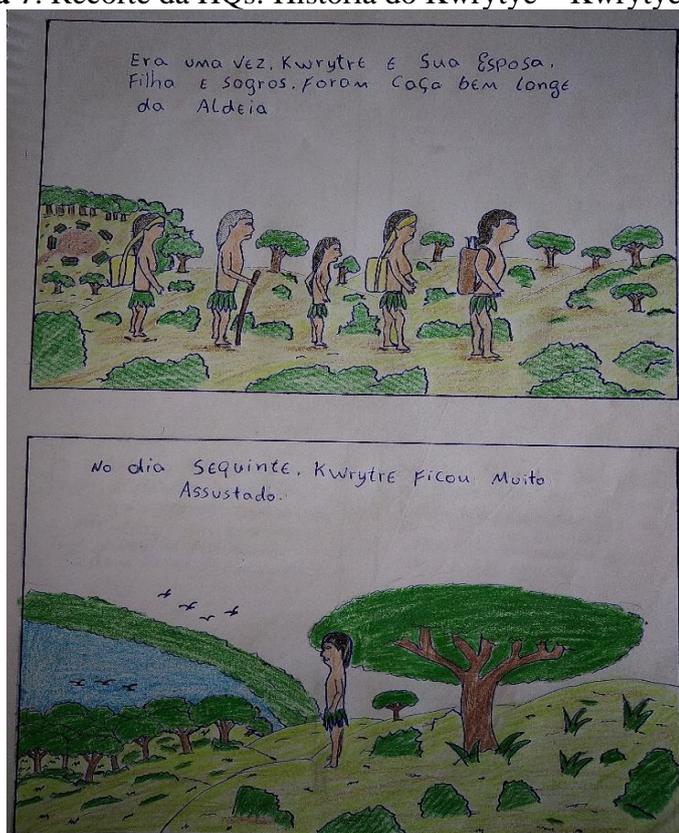
Ao retratar as brincadeiras que as personagens da sua história gostam, Alice descreve a forma de vida no campo, as brincadeiras entram em contato com a realidade das crianças da história. Toda criança brinca, independente do seu local de residência, mas o ato de brincar, a forma de brincar, as brincadeiras variam em função do espaço em que estes residem. Oliveira (2001) nos explica que a infância, como categoria social, não é constante nem vivenciada por todas as crianças da mesma maneira, ou seja, a infância é também produto das transformações

econômicas, políticas, sociais, culturais e ideológicas. Reforçando tal ideia, Silva (2005) corrobora que esta etapa de vida dos indivíduos deve ser entendida como possibilidade de construção histórica e cultural, e as brincadeiras fazem parte da cultura infantil de cada sujeito. Desta forma, ao escolher retratar estas brincadeiras, a autora deixa evidente que suas práticas e representações de letramento estão diretamente ligadas à vida no campo.

Nas HQs das Figuras 5 e 6 são sinalizadas práticas de letramento da cultura presente na vida dos acadêmicos (autores), pois estes trouxeram para a história o seu contexto social, elementos que fazem parte de sua história de vida e sobrevivência. Este gênero deu condições para que os colaboradores da pesquisa (atores sociais do campo) pudessem colocar no papel elementos representativos de suas próprias práticas de letramento, pois mesmo que estes estejam inseridos no contexto acadêmico como discentes, contexto este que possui suas próprias práticas de letramento, o gênero HQs possibilitou e deu liberdade para que eles trouxessem para dentro da academia suas próprias maneiras de pensar, agir e escrever, como escrever sobre algo real ou imaginário. Em outras palavras, a transposição didática do gênero HQs na disciplina da LEdoC focalizada na pesquisa deu total liberdade para alterar os aspectos das práticas de letramento impostas pela universidade, pois os alunos puderam utilizar as onomatopeias, balões, entre outros elementos que são próprios do gênero em suas produções.

Outro colaborador que deixou os aspectos culturais bem sinalizados em sua história foi Afonso. Afonso retratou em sua HQs um mito da cultura indígena Apinayé, sendo que o autor pertence a esta etnia. É importante destacar que toda cultura indígena é repleta de muita mitologia, desde o seu nascimento até a sua morte, cada cultura tem seus mitos que se diferem, como “contar histórias, retratar mitos, cantar saberes é uma tradição culturalmente indígena, cuja transmissão nos envolve e tem contribuído ao longo dos séculos como manutenção de uma tradição oral” (ZAPAROLI, 2010, p. 45). Os Apinayé têm como tradição a cultura oral, ou seja, seus mitos e lendas são passadas de geração em geração mediante a oralidade. Particularmente, acreditamos que a construção desta HQs trouxe uma nova forma de repassar e manter viva a cultura, uma nova forma de registrar a cultura, pois devido serem “típicos de culturas orais, os mitos se inter-relacionam, cruzam com instrumentos diários e se ressignificam” (ZAPAROLI, 2010, p. 56). Ou seja, com o contar da história por meio da oralidade alguns aspectos podem sofrer alterações, mas com a construção desta HQs o mito poderá ser passado para futuras gerações da forma original.

Figura 7. Recorte da HQs: História do Kwrytye – Kwrytye-Jayenh



Fonte: HQs produzida pelo colaborador Afonso (2019).

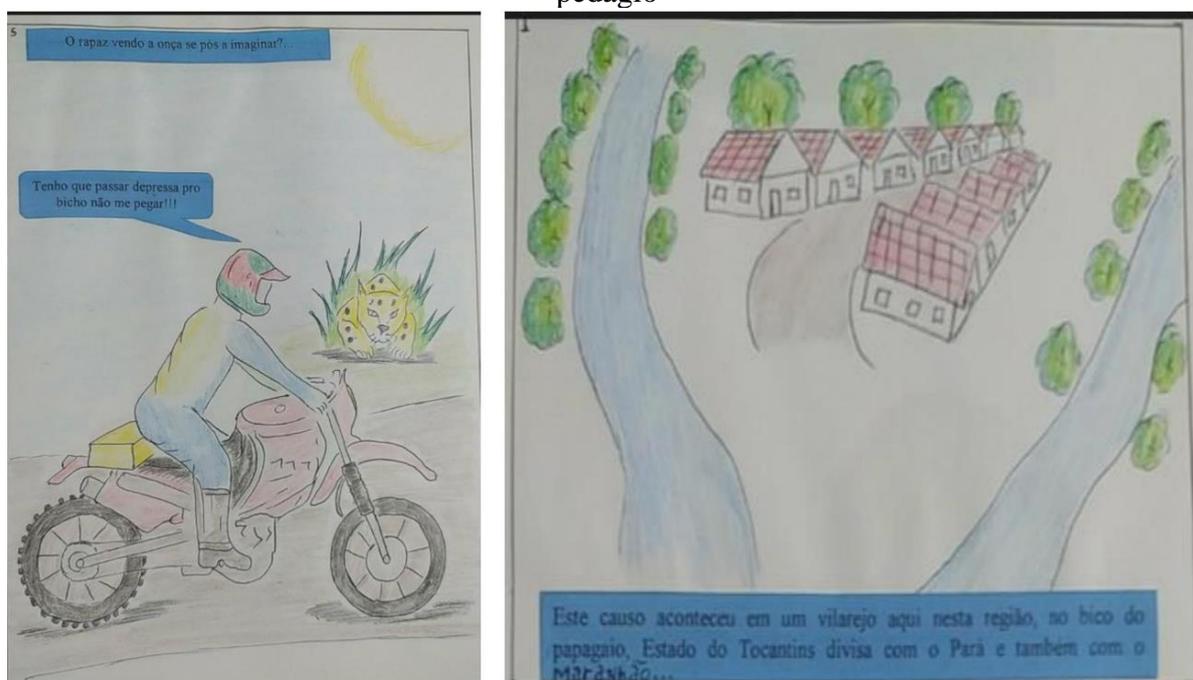
Trazendo este tema para elaboração de sua história (Figura 7), Afonso, como membro da etnia Apinayé, está mostrando sua identidade, sua forma de existir, e isto fica bastante evidente quando ele foi questionado sobre o motivo que o levou a escolher este tema e o mesmo respondeu: “Foi o primeiro tema que veio na cabeça, eu consegui pesquisar, né, com alguns antepassados, anciões né. De acordo com a pesquisa que eu tive, né, esta história é como se fosse um mito, né [...] um mito da cultura Apinayé” (Entrevista com Afonso, 2020). Os mitos são bastante importantes para reforçar a identidade social dos indígenas. Nesta fala, temos uma afirmação de identidade, pois mostra que em momento algum o autor pensou em escrever algo que não tivesse relação com sua cultura, além de ter ido atrás dos conhecimentos dos anciões de sua comunidade, em busca dos saberes tradicionais dos velhos indígenas e de suas memórias, para aprofundar seu conhecimento acerca do mito para escrever com veracidade o enredo de sua HQs.

Para muitas pessoas, o mito pode ser uma imaginação, mas para os indígenas é verdadeiro, pois eles os vivem, fazem parte da existência deles. Ademais, a opção de Afonso pelo mito como temática de sua HQs ilustra representações de letramento da cultura indígena, à qual o autor pertence. O mito focalizado na produção também é uma forma de registro da

história. Por meio dos mitos, podemos conhecer um pouco da cultura dos Apinayé, já que sua organização, seu funcionamento está circundado de mitologia.

Todos os temas das HQs presentes nesta dissertação são arraigados de elementos culturais. Por sua vez, Brandão (1985, p. 16) define cultura como “algo que existe e se reproduz sob determinadas condições, que espalha desigualdades e antagonismos e que pode ser intencionalmente transformada”. Ao longo dos tempos, os sujeitos vão se transformando, assim havendo transformações culturais e havendo desta forma um intenso movimento dos saberes nos grupos sociais. A cultura se articula e movimenta em lugares, tempos e modos diversos. De acordo com Bosi (2003, p. 319), a cultura é o “conjunto de modos de ser, viver, pensar e falar de uma dada formação social”. Um exemplo disto é a tradição popular de contar causo, que é um gênero oral bastante representativo da cultura camponesa e presente na HQs da Figura 8:

Figura 8. Recorte da HQs: Branco Pereira de Sá e a Onça que cobrava pedágio



Fonte: HQs produzida pelo colaborador Alberto (2019).

Nessa história, o autor reproduz um causo envolvendo um rapaz que, após beber bastante bebida alcoólica, saiu em sua motocicleta e deparou-se com uma onça pintada no meio do caminho, a qual lhe atacou e subtraiu a mala que este carregava no veículo. Ao final, o rapaz para a motocicleta, ajoelha-se e agradece por ter sobrevivido ao ataque do animal, mas sem nem perceber que sua mala havia sumido. Este tipo de história está presente em nossa

cultura popular há muito tempo, sendo passada de geração em geração por meio da oralidade. O caso ganha espaço e vida na literatura oral, ultrapassa o tempo e está diretamente ligado à construção de identidade e ao desenvolvimento da imaginação. Portanto, o relato ou este tipo de história pode aproximar ainda mais o sujeito do seu contexto social, de seu modo de vida, da sua cultura, de sua comunidade. No início da história, Alberto (o autor) já deixa claro que o fato narrado no caso se passou na região em que ele reside.

A história, como mostra o texto verbal da Figura 8, deixa clara a intenção do autor de explicitar a sua identidade do interior do Tocantins. Pela composição das imagens e a fala do autor, já se pressupõe que o caso ocorreu em uma comunidade camponesa, na região tocantinense do Bico do Papagaio. Oliveira (2006, p. 25) nos explica que “cada imagem despertada pelo caso revela ou suscita um universo de imagens internas que dão forma e sentido às experiências da pessoa no mundo”, permitindo-nos presumirmos que o desenrolar da história se passa no universo de vivência do autor e que, por este ser uma pessoa jovem, pode ter ouvido o caso de outra pessoa, podendo ser de um membro de sua família ou não. Assim, pode-se citar como grandes contadores de caso “[...] por suas andanças e possibilidade de troca de novas histórias, os viajantes; os idosos pela experiência, tempo e resgate de casos arquivados na lembrança, e os professores e líderes comunitários, como ferramenta de trabalho ou de aproximação” (OLIVEIRA, 2006, p. 25). Mas em se tratando de nossa pesquisa, o autor/contador do caso é Alberto, um jovem camponês e acadêmico. Isso nos permite afirmar que, por fazer parte de suas práticas de letramento, ele pode contribuir para a manutenção do caso na cultura local da comunidade em que vive.

Considerando os dados da pesquisa, é perceptível que por meio dos temas escolhidos para realizar a escrita das HQs, expostas nesta pesquisa, os colaboradores trouxeram elementos da cultura tradicional de suas comunidades e elementos da cultura hegemônica. Os temas das HQs trazem registros, elementos da história e do cotidiano do mundo camponês, da herança cultural dos colaboradores da pesquisa, como o mito e o caso, mas também trazem temas que embora não sejam peculiares da cultura camponesa, por exemplo, focalizam questões vigentes no dia a dia dos colaboradores da pesquisa. Uma das HQs que retratam questões vigentes no dia a dia é da Albertina, que possui como tema “Futebol é para quem quiser”.

Figura 9. Recorte da HQs: Futebol é pra quem quiser.



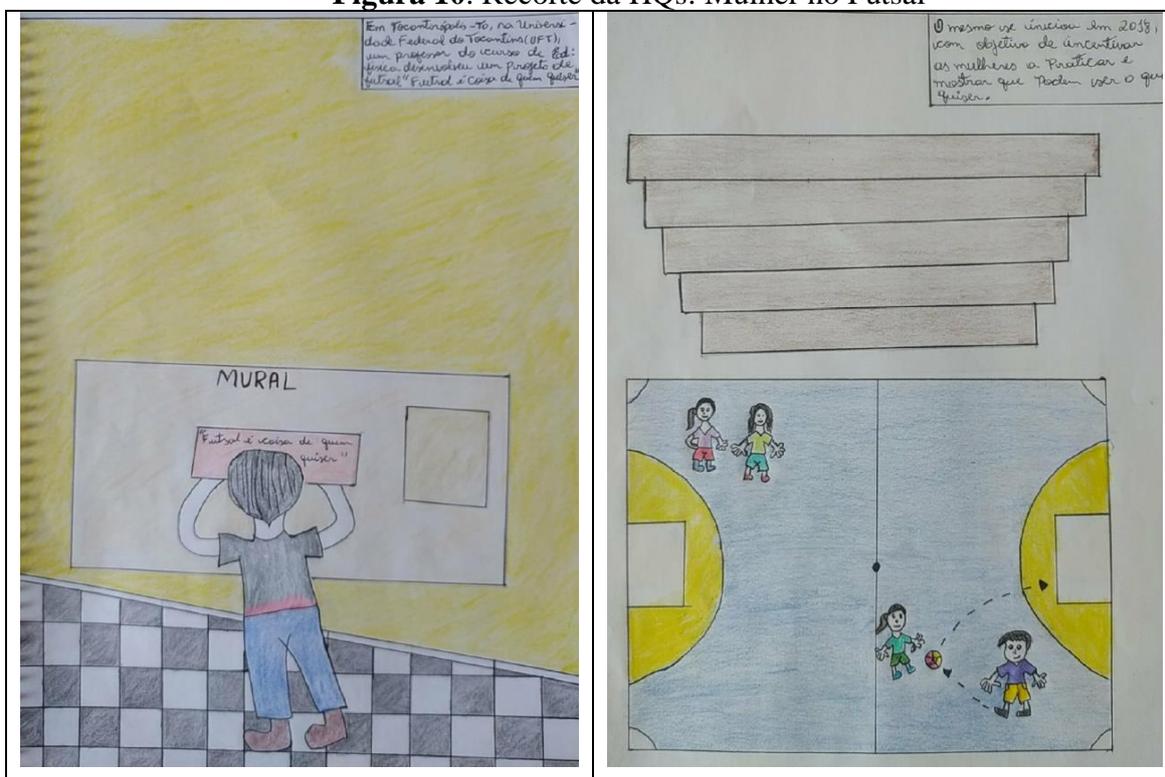
Fonte: HQs produzida pela colaboradora Albertina (2019).

Como mostra a história sobre o tema “Futebol é pra quem quiser” na Figura 9, Albertina, a autora, retrata o preconceito que as mulheres enfrentam ao longo dos anos na sociedade de que futebol não é lugar para mulher. Ao tratar deste tema, a autora demonstra ter senso crítico diante do preconceito, machismo e discriminação contra mulher e ainda corrobora estar atenta às mudanças e transformações que o cenário contemporâneo vem sofrendo, inclusive, no meio rural, espaço social em que a autora reside. Este recorte revela que a autora está interligada ao contexto macro e não somente com as situações de sua comunidade camponesa, está ligada ao conjunto de eventos midiáticos, como aqueles que tratam do futebol. Ao optar por esse tema, tão caro para a igualdade de gênero, Albertina nos dá indícios de suas práticas de letramento, reforçando que é capaz de discutir questões sociais de dimensão global, como gênero e esporte.

A autora Anita também trouxe a mesma temática para a construção de sua HQs, intitulado-a de “Mulher no Futsal”. Na construção de sua história, a colaboradora descreve a construção de um projeto criado por um professor de Educação Física intitulado “Futsal é coisa de quem quiser”, dentro da UFT, campus de Tocantinópolis. Ao longo da história do futsal, este se consolidou como esporte masculino, sempre a partir da perspectiva dos homens.

Mas, aos poucos as mulheres começaram a se introduzir neste esporte, começando a ter seu espaço, seja na qualidade de jogadoras, de torcedoras, deixando sua marca na história desse esporte, não mais deixando apenas para os homens a função de produzir a memória, a história deste esporte.

Figura 10. Recorte da HQs: Mulher no Futsal



Fonte: HQs produzida pela colaboradora Anita (2019).

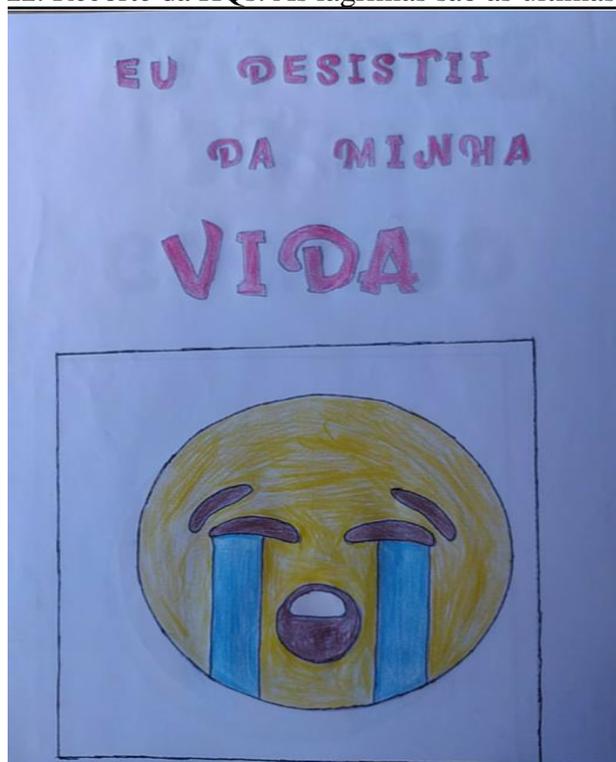
Vale destacar que o tema abordado nestas HQs (Figuras 9 e 10) estava bastante presente no ano de 2019 em textos escritos e midiáticos, demonstrando que a HQs das autoras possui representações de letramento do mundo digital. Mesmo vivendo no campo, onde o acesso à comunicação escrita e digital por meio das novas TDICs acaba se tornando restrita, Albertina e Anita trouxeram um tema que esteve bastante presente em jornais, revistas, websites entre outros meios de vinculação digital. Como reforça Oliveira (2012a, p. 04), “[...] a tecnologia digital pode ser uma ferramenta importante para potencializar os predicados que compõem um novo modo de se pensar o mundo contemporâneo e agir nele”. E a HQs das autoras corrobora isso.

Logo, podemos concluir que na construção de suas HQs as autoras utilizaram de práticas e representações de letramentos adquiridas por meio das TDICs. Isso reforça que elas teriam tido acesso antes e lido diferentes textos: impressos, visuais, orais, entre outros,

mediados pelas tecnologias digitais acerca do tema para construir sua história. Assim, ao analisar estas histórias encontramos elementos do letramento digital, visual e informacional, que foram utilizados e organizados harmoniosamente num entrelaçamento de práticas onde uma auxiliou a outra para que as autoras chegassem ao produto final, que foram as histórias.

A HQs intitulada “As lágrimas são as últimas palavras” é outra história na qual o autor também utilizou de elementos do letramento digital para realizar a mesma, como mostra a Figura 11:

Figura 11. Recorte da HQs: As lágrimas são as últimas palavras



Fonte: HQs produzida pelo colaborador Augusto (2019).

Diferentemente dos demais colaboradores da pesquisa, Augusto ilustrou toda a sua história com os *emojis*. Segundo Tenório (2018, p. 131), “*Emoji* é um pictograma, ideograma, que tem por função transmitir o sentido de uma ideia completa, de uma palavra, uma expressão, um sentimento”. Geralmente utilizam-se dos *emojis* para passar uma mensagem sem utilizar da escrita. Os *emojis* são utilizados no mundo da tecnologia, o que reforça nossa presunção de que o autor trouxe representações de letramento do mundo digital. Nesta história representada pela Figura 11, os *emojis*, as imagens se apresentam como signos ideológicos constituídos por outros signos.

Ao construir sua HQs, Augusto demonstra uma compreensão de que a comunicação não ocorre somente como realização monomodal, ou seja, exclusivamente verbal, mas que a

comunicação é multimodal, imbricada por uma ampla gama de modos de realização, entrando aqui os meios digitais de falas como os *emojis*. Para Lemke (2010, p. 456), “nossas tecnologias estão nos movendo da era da ‘escrita’ para a era da ‘autoria multimidiática’, em que documentos e imagens de notações verbais e textos escritos propriamente ditos são meros componentes de objetos mais amplos de construção de significados”.

Como se pode observar, as TDICs aqui possuem o poder de introduzir novas práticas e representações de letramento nos jovens do campo, por possuir e oferecer elementos capazes de fazer com que estes tenham uma nova visão de mundo, possibilitando-os a escrever sobre suas realidades e a falar sobre questões do mundo global com o emprego de elementos específicos da comunicação mediada pela tecnologia digital. Assim, os elementos presentes na Figura 11 da HQs produzida por Augusto reforçam que o autor, embora viva no campo – onde o acesso às TDICs é restrito e quase sempre precário – demonstra apropriação de tais elementos via letramento digital.

No mundo contemporâneo, tudo está integrado e interligado ao celular, ao computador, ao aparelho de TV, ao tablet e mesmo vivendo no campo os jovens têm acesso, ainda que limitado a algum destes aparelhos, e assim acessam informações de todos os contextos, formatos e culturas. Evidentemente, esse acesso rápido às informações que são compartilhadas facilmente por qualquer um desses dispositivos eletrônicos pode mudar as práticas de letramento de qualquer pessoa, esteja ela em qualquer contexto ou cultura.

O suicídio, tema abordado na história da Figura 11, está presente nas rodas de conversas, nas mídias, sendo até tema de série na internet ou TV. Vale lembrar que na contemporaneidade o suicídio tornou-se um problema de saúde pública, com números cada vez maiores nos últimos anos. E o próprio autor da história enfatiza tais questões quando questionado a respeito do motivo que o levou a escolher e trabalhar este tema, vejamos:

É um tema que está muito grave entre os jovens, da minha faixa etária e também outras pessoas, né? Não afeta só os jovens, e pelo momento também, tudo, e tem muitas pessoas que estão tirando a sua própria vida, e muitas pessoas acham que é falta de Deus, falta de, de brincadeiras. Então, acho que escolhi meu tema por isso. (Entrevista com Augusto, 2020).

Na própria UFT – universidade em que o autor é discente – há registros de suicídios envolvendo discentes nos últimos anos. Ao tratar deste tema, o autor demonstra que está a par dos temas vigentes na sociedade, sinalizando um senso crítico capaz de quebrar o tabu acerca dos suicídios, pois, muitas vezes, este tema é mantido em silêncio, como se fosse invisível, se estivesse longe das discussões dos atores sociais do campo.

Outro tema bastante vigente na sociedade em geral também foi enfocado pela autora Amélia na HQs ilustrada na Figura 12, intitulada “Aprendizagem: a importância da aceitação”.

Figura 12. Recorte da HQs: Aprendizagem: a importância da aceitação



Fonte: HQs produzida pela colaboradora Amélia (2019).

A questão tratada por Amélia nessa HQs é muito importante, uma vez que são poucos os debates acerca da situação de alunos com déficit de aprendizagem nas escolas do campo, fazendo com que se veja a necessidade de mais investigação acerca da inclusão de alunos com necessidades especiais no ambiente escolar do campo. Nessa história, não se sabe ao certo se a autora trouxe uma história fictícia ou de sua realidade, mas o que se observa é que a autora enfatiza a necessidade de os pais terem que aceitar a condição dos seus filhos para que haja um tratamento para eles.

Com a história, a autora também demonstra conhecimento acerca do descaso quanto ao atendimento e aceitação de crianças com necessidades especiais, deixando-nos assim uma questão: será que ela abordou este tema por ter tido um problema de déficit de aprendizagem ou por que algum parente teve? A partir desta HQs, percebe-se a invisibilidade das pessoas com necessidades especiais no campo, bem como a discriminação e a ausência de políticas

públicas para a implementação de escolas que sejam capazes de acolher essas pessoas no contexto do campo. Amélia, ao retratar o tema focalizando déficit de aprendizagem envolvendo um filho de camponeses, sinaliza ao leitor suas práticas e representações de letramento, trazendo para o debate a formação no contexto do campo, as demandas inerentes à educação formal.

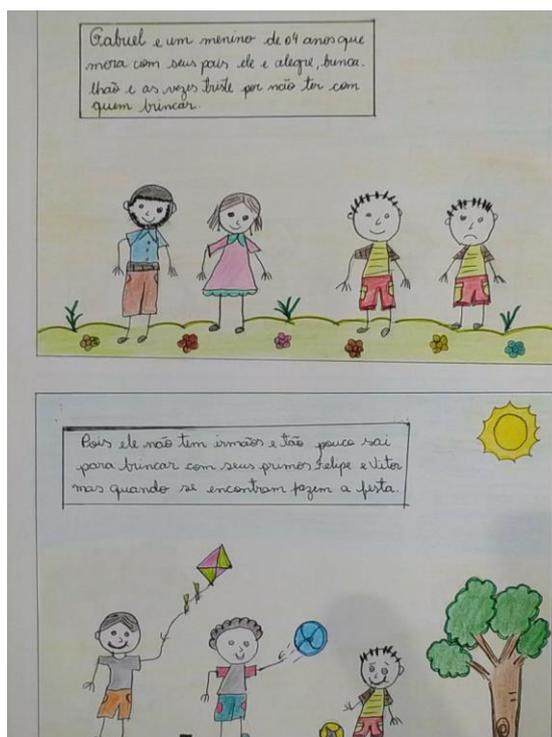
A cada dia as culturas vão sendo moldadas, assim como o letramento e as práticas de letramento; a cada dia estes se movimentam, vibram, palpitam e ganham vida, pois ambos não são somente adquiridos, mas também estão se transformando, mudando e estão sendo ampliados pela inovação e descobertas diárias que o mundo globalizado oferece aos sujeitos. Desta forma, como assevera Street (2014), só podemos conceber letramento como múltiplos, pois os sujeitos realizam novos letramentos a todo instante. Quanto mais os sujeitos se envolvem, assumem papéis distintos na sociedade, mais vão absorvendo novas culturas e novos letramentos. E os dados da pesquisa revelam isso.

6.3 Aspectos Visuais

A parte gráfica é a aparência dos quadrinhos. O enquadramento vai dizer como os quadrinhos serão posicionados, qual o objetivo de posicionar daquela forma. A parte gráfica deve estar sempre alinhada com a linguagem verbal da HQs, com a função de unir o discurso ao visual. Desta forma, a estética, parte gráfica, na criação das HQs é muito importante, uma vez que não servem apenas para proporcionarem beleza à história, mas também para expressão e proporcionar vivacidade ao longo das páginas com a ação dos personagens, gestos, entre outros elementos.

Observamos o recorte na Figura 13, na qual podemos visualizar o diálogo da história não no interior de balões, expressando a fala dos personagens, mas dentro do recordatório, legenda, que manifesta a voz do narrador:

Figura 13. Recorte da HQs: Gabriel e seu amigo Totó

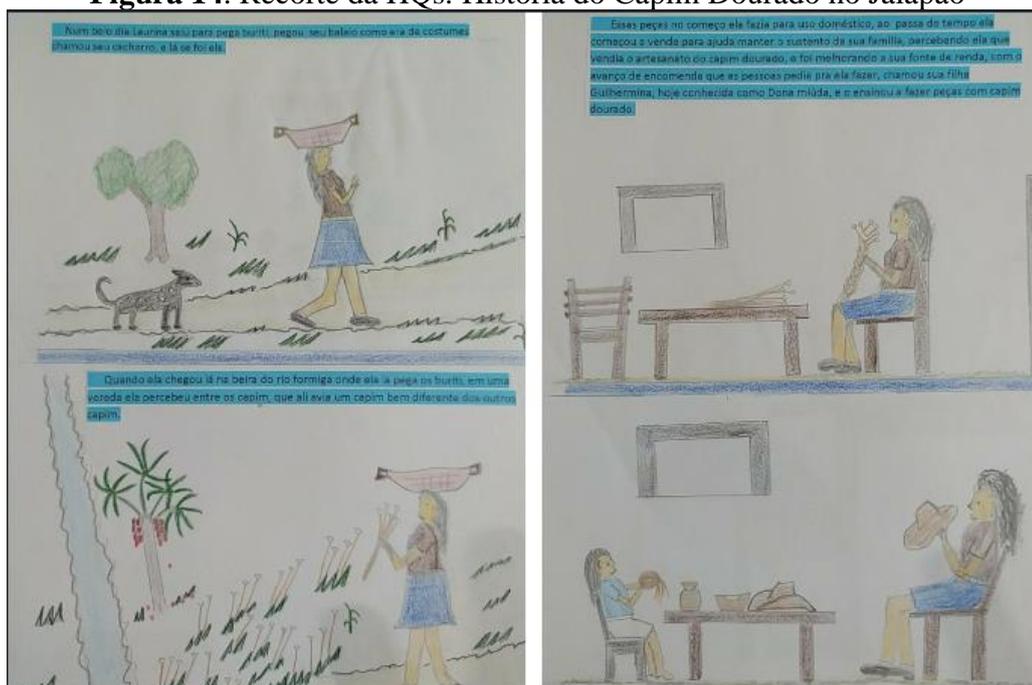


Fonte: HQs produzida pelo colaborador Adriano (2019).

Nessa figura (13) encontramos uma legenda, com formato retangular, que apresenta a voz do narrador e é utilizada pelo autor com o fito de levar o leitor à compreensão do tempo e do espaço do desenrolar da história, “[...] indicando mudança de localização dos fatos, avanço ou retorno no fluxo temporal, expressões de sentimento ou percepções dos personagens, etc” (VERGUEIRO, 2014b, p. 62). Em uma HQs a legenda serve para descrever ou dialogar diretamente com a cena sem possuir uma fala direta do personagem, mas sim uma terceira pessoa (o narrador) ou pensamentos narrativos (RAMOS, 2009). O texto dentro da legenda transmite uma mensagem mediante a letra utilizada, mostrando a personalidade colocada na história, em que o autor deixou marcada sua caligrafia para conhecimento dos leitores.

Vejamos abaixo outro exemplo de história com a utilização de legendas:

Figura 14. Recorte da HQs: História do Capim Dourado no Jalapão



Fonte: HQs produzida pelo colaborador Adriano (2019).

Na Figura 14, pode-se notar que o autor usou de uma ambientação diurna, utilizando paletas quentes e enquadramento que levassem a uma sensação de aconchego, alegria do personagem no cenário. Dentre os elementos que tornam os contornos locais da história acima mais definidos, está a estrutura da casa (de adobe e palhas de coco), as cores que o autor utilizou para representar a palha, a escolha dos desenhos situados ao redor da casa, ou seja, a paisagem, com um rio, a vereda, os capins, matos e as palmeiras de buriti, todos típicos do bioma cerrado em se localiza a região do Jalapão, estado do Tocantins. Por sinal, Adriano, o autor da HQs focalizada, é quilombola e reside no Jalapão. A presença de todos estes elementos permite ao leitor pressupor que tal história se passa no meio rural e possui relação com a cultura camponesa, com o ambiente, além de corroborar que os elementos ilustrativos são repletos de significados e sentidos para o autor.

Adriano, em sua história, não trouxe dois elementos que são característicos das HQs: balões e quadros. Na Figura 14, o autor traz duas cenas sem requadro, separadas apenas por uma linha, mas o leitor pode compreender que são duas seções marcadas pela movimentação do personagem. É válido ressaltar que não é via de regra que as cenas sejam separadas por requadro, ou em formato de quadrinho, alguns autores fazem o requadro em forma triangular, circular, ondular, entre outras formas. A forma como foi colocada a personagem em cada uma das cenas dá a ilusão de passagem do tempo, compondo assim a narrativa.

Adriano mostra com a construção da HQs sem requadro a importância do papel do

leitor, cabendo a este a elaboração de sentido na história, devendo o leitor também reconhecer os signos das artes visuais e da literatura, para assim compreender que são dois requadros. Eisner (1989, p. 08) reforça esta ideia argumentando que

[...] a configuração geral da revista em quadrinhos apresenta uma sobreposição de palavra e imagem, e, assim, é preciso que o leitor exerça as suas habilidades interpretativas visuais e verbais. As regências da arte (por exemplo, perspectiva, simetria, pincelada) e as regências da literatura (por exemplo, gramática, enredo, sintaxe) superpõem-se mutualmente. A leitura da revista de quadrinhos é um ato de percepção estética e de esforço mental.

Nesse sentido, o autor da HQs (Figura 14) foi bastante ousado, trazendo elementos, signos, sem ter a certeza de que os seus leitores iriam compartilhar dos mesmos para entendimento da HQs. Deprendemos que o autor construiu sua história apostando que os leitores conheciam os repertórios sígnicos do gênero. E é visível que este processo deu certo, pois com a análise vê-se que o objetivo, a comunicação da história foram plenamente alcançados, uma vez que conseguiu fazer com que o leitor compreendesse a função primordial do requadro, mesmo sem requadro, que é demarcar os signos constituintes da gramática dos quadrinhos, demarcar visualmente a área da narrativa, situar o ritmo da história, constituir as divisões de tempo e espaço, mas essas são apenas algumas das infinitudes de significados e funções que o requadro possui na composição de uma HQs.

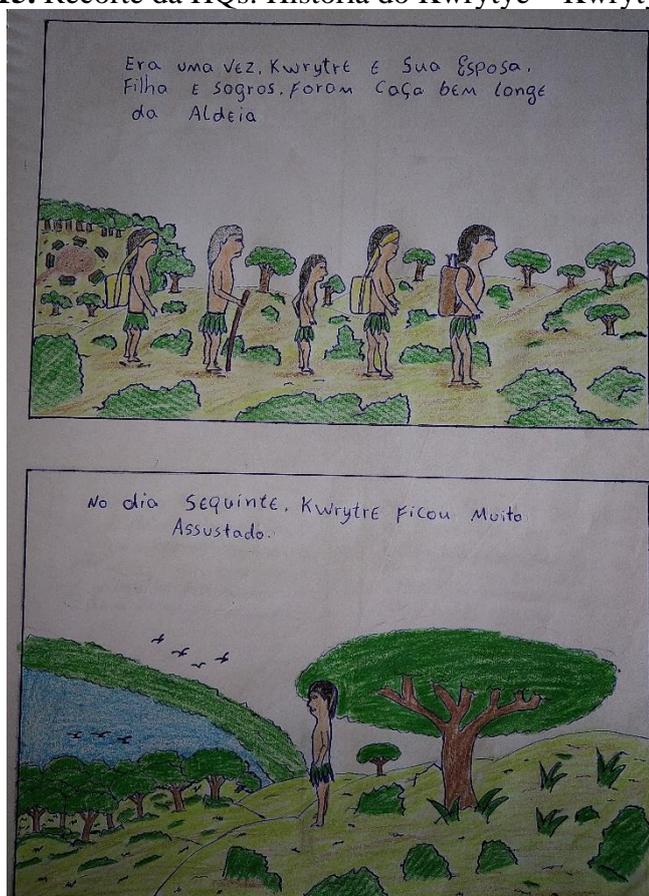
A fala foi colocada de forma contínua e sem balão, sendo a história constituída apenas pela fala do narrador. Adriano também utilizou apenas do recordatório sem moldura na construção de sua história. Ele trouxe para sua HQs o imaginário visual da história que foi contada a ele de forma oral pelos seus antepassados. A HQs, juntamente com a *mímesis*, possibilitou a Adriano uma autonomia, que lhe propiciou uma experimentação impraticável quanto à criação de uma parte gráfica da história que foi a ele contada apenas oralmente, tornando assim a HQs um gênero multidisciplinar por englobar elementos da HQs, literatura, história de vida e psicologia, concretizando-se em uma forma desafiadora de registrar e narrar histórias reais.

Adriano trouxe um acontecimento humano, uma história verídica de sua cultura, e realizou a interpretação através da arte, por meio dos quadrinhos, transversalmente por um gênero que se encontra na fronteira entre arte e a cultura de massa, identificando-a como *mímesis* ou “interpretação da realidade através da representação literária” (AUERBACH, 2011, p. 499).

Da mesma forma, Afonso, que é autor da HQs “História do Kwrytye – Kwrytye-

Jayenh”, também busca trazer em sua história uma riqueza de detalhes gráficos que enriquece sua história, como mostra a Figura 15:

Figura 15. Recorte da HQs: História do Kwrytye – Kwrytye-Jayenh



Fonte: HQs produzida pelo colaborador Afonso (2019).

Os elementos gráficos da história da Figura 15 mostram que tal mito parece ter surgido há algum tempo, pois as vestimentas utilizadas nos desenhos não são as mesmas que os indígenas Apinayé utilizam nos dias de hoje. Ou seja, o autor trouxe uma “imitação” da verossimilhança, e não um fato capaz de expressar a verdade dos dias atuais. Ele trouxe, na parte gráfica, a representação da representação do que é real, não buscando retratar a verdade pura, mas procurando trabalhar com a semelhança desta, ou seja, procurou adequar as vestimentas dos seus personagens de acordo com o tempo em que o mito aconteceu. A utilização das vestimentas foi introduzida dentro das aldeias, da cultura indígena ainda em 1500, pelos colonizadores portugueses. O contato com a chamada “civilização” fez com que os indígenas começassem a adotar as roupas do homem colonizador, iniciando o processo de mudança na cultura.

As vestimentas indígenas assumem o papel de expressar uma das formas de arte desse

povo, pois além de servirem para cobrir o sexo, comunica, transmite uma mensagem, mensagem esta que envolve a cosmologia, os mitos, a identidade e a cultura do grupo étnico. Em razão disso, na atualidade, antropólogos e historiadores reconhecem que as “roupas e os adornos, seriam, portanto, objetos utilizados especialmente como forma de comunicação, ou uma forma de definição social do indivíduo” (BONADIO, 2015, p. 25).

A história contada pelos anciões Apinayé não possui grafia/desenhos, mas somente a fala. Apesar disso, o autor revela um imaginário com dimensões impressionantes, retratando através da linguagem visual todo o processo contínuo de interação entre o que estava sendo contado pelos anciões e a dinamicidade do seu mundo imaginário. Nesse sentido, o autor procurou retratar um tema que faz parte da sua cultura, da sua realidade social, das suas experiências, corroborando que os gêneros que produzimos sinalizam, de algum modo, práticas de letramentos a partir de elementos de nossas práticas sociais e culturais.

O autor trouxe sua perspectiva daquele mito. A forma como foi apresentada por Afonso, a linguagem visual do que estava sendo contado pelos anciões e a *mímesis* do seu mundo imaginário dá condições para que os leitores compreendam todo o contexto da história, mesmo sendo algo fictício, traz elementos do real passado. Em sua história, o autor trouxe o que Umberto Eco (2008) denomina de paradoxo narrativo, isto é, o modo como uma narrativa, uma história, procura introduzir-se em dois esquemas temporais diferentes: o tempo do mito e o tempo cotidiano.

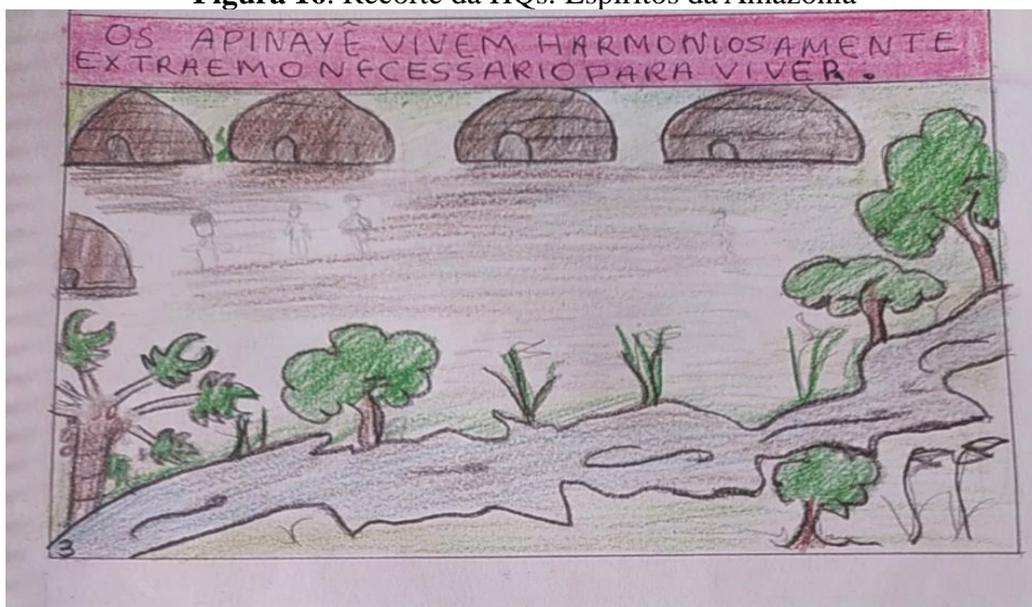
Na cena ilustrada na Figura 15, a linguagem visual contribui para que a imagem exceda a barreira da visualidade simples e ganhe contornos de uma verossimilhança, reformulando o modo de vestimentas e vivência de outrora dos Apinayé. Note-se que o todo da composição visual é que torna possível que a história seja entendida como ocorrida em outro tempo. Certamente, para que a visualização verossímil surtisse efeito, o autor trouxe outros elementos, símbolos elementares como as flechas. Desta forma, o autor praticou a *mímesis* em sua história ao conseguir retirar seus personagens, sua história, do plano da realidade e os investir de características, de possibilidade e verossimilhança, assim conseguindo ser verossímil por ter conseguido fazer parte de um todo, de maneira coerente e coesa (REALE, 2007).

O efeito de verossimilhança construído pelo autor na sua obra (HQs), ou seja, a capacidade que o autor revela de fazer com que a história parecesse verdadeira, mesmo sendo um mito, só foi possível pelo contato prévio com o mundo verdadeiro e, ao mesmo tempo, não se confunde com a realidade. Neste caso, a *mímesis* na obra se encontra submetida na instância da imaginação, pois houve uma produção do imaginário.

Um elemento que chama bastante atenção nesta história é a não utilização dos balões, que são bastante característicos das Histórias em Quadrinhos. As falas escritas à mão, a visualização à letra do autor, possibilitam o entendimento de que haja uma maior aproximação psicológica, pessoal, do autor com a sua história. Visualmente, os balões são aquelas ‘nuvenzinhas’ que encontramos ao longo das HQs que contêm um texto, uma fala de um personagem da narrativa, ou aquela caixa de texto, o recordatório, que é atribuída ao narrador externo à narrativa. Afonso utilizou apenas do recordatório sem moldura ao longo de toda a sua história, mostrando apenas falas do narrador. As HQs são bastante flexíveis, mesmo tendo esses elementos que são característicos deste gênero, a presença ou não, destes elementos não irá definir se a narrativa é uma HQs ou não. Hoje, encontramos HQs que não apresentam quadrinhos em suas narrativas, mas mesmo assim ainda são consideradas como tais (PRESSER; BRAVIANO; FIALHO, 2017).

Não muito diferente, Álvaro, em sua história intitulada “Espíritos da Amazônia”, também trouxe na Figura 16 elementos gráficos da cultura indígena Apinayé e que, apesar de não ser indígena, o mesmo escolheu este tal tema. O autor optou por retratar as residências dos indígenas no formato de oca e no formato de círculo, ou seja, retratou as residências como normalmente é ensinado/aprendido nas escolas, na televisão, em alguns livros didáticos, mas existem diversos outros tipos de moradia indígena, desde casas construídas de barro, madeira, até casas construídas de cimento e tijolo. Todavia, é válido frisar que existem vários outros tipos de residências indígenas, pois cada etnia indígena concebe e constrói suas residências de um jeito diferente; as etnias não possuem a mesma cultura, costumes e cosmologia. Isso porque estes pensam e se relacionam com o ambiente onde irão residir de forma diferente, além da residência para os indígenas fazer parte de sua cultura.

Figura 16. Recorte da HQs: Espíritos da Amazônia

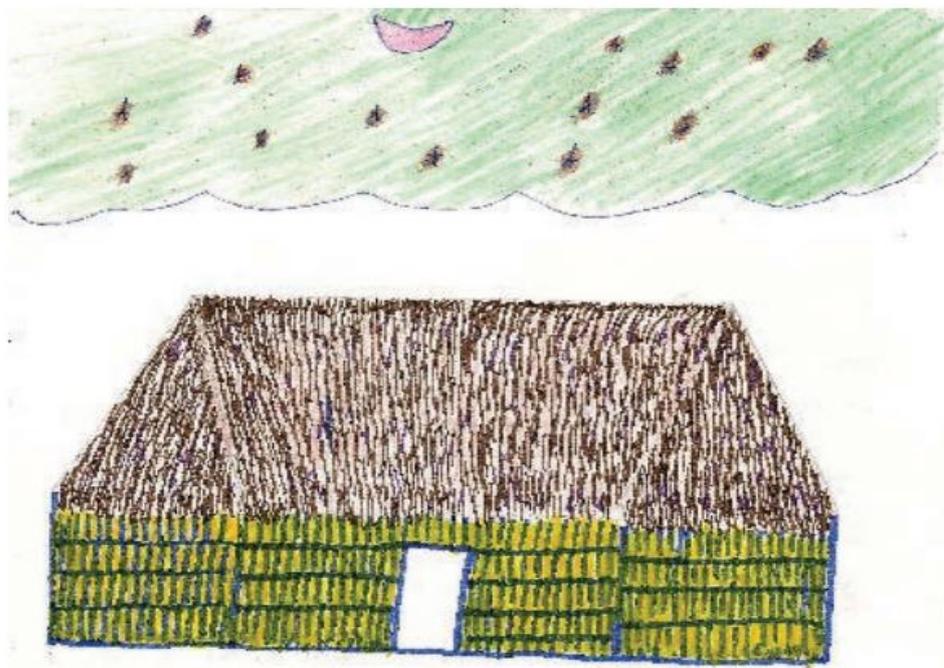


Fonte: HQs produzida pelo colaborador Álvaro (2019).

Ao trazer para a sua história elementos gráficos que não condizem com a realidade atual dos indígenas Apinayé, Álvaro mostrou que mesmo convivendo/estudando com indígenas desta etnia ainda não compreende seus modos de vida, e assim não possuindo práticas e representações de letramento suficientes para explicar sobre o modo de vida atual destes sujeitos. Para o desenvolvimento gráfico de personagens e cenários, é sempre importante que antes o autor busque referências, e o que se percebe é que as referências utilizadas pelo autor da história da Figura 16 são de representações do modo de ver a forma de viver dos índios da comunidade hegemônica.

Uma obra que o autor poderia ter pesquisado e que traria a realidade sobre o modo de vida dos Apinayé é a obra “Texto e Leitura: uma prática pedagógica das escolas Apinayé e Krahô”, organizada por Albuquerque (2012). Nesta, podemos encontrar uma representação original da habitação típica do povo Apinayé, onde se veem as paredes e tetos cobertos com a palha do babaçu, como mostra a ilustração na Figura 17:

Figura 17. Desenho com representação da moradia Apinayé
A Casa Apinayé



Fonte: Albuquerque (2012, p. 54).

O desenho acima é de autoria do professor indígena Valdir Hapor Dias Apinajé. De acordo com a Figura 17, como Albuquerque (2007) enfatiza no que diz respeito a estrutura das casas na aldeia, percebe-se que os Apinayé possuem o hábito de construírem suas casas de barro batido ou de palha, com o teto coberto de palhas de palmeiras como babaçu, buriti entre outras, diferindo-se do desenho de Álvaro que representou as casas como ocas. Além disso, as aldeias geralmente são localizadas em campos abertos e próximos dos ribeirões. Fazer a descrição condizente com a realidade da moradia dos indígenas é muito importante, uma vez que através destas podemos encontrar muitas marcas de subjetividade e as moradias na cultura indígena ocupam grande importância na caracterização da história e da cultura de sua sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Admitimos que somos conscientes da nossa não neutralidade e, portanto, admitimos a dimensão política desta pesquisa, que foi construída a partir de nossas crenças e defesas pessoais em busca de uma Educação do Campo que valorize cada vez mais as especificidades e particularidades dos povos do campo, não somente dentro das escolas básicas, mas também dentro das universidades. Buscando sempre fazer parte da luta dos movimentos em prol de políticas públicas cada vez mais significativas em favor da Educação dos povos do campo, onde se respeitem e valorizem os costumes, crenças e tempo de cada povo do campo.

A pesquisa participante que realizamos para consecução desta dissertação teve como enfoque práticas e representações de letramentos inerentes à transposição didática do gênero História em Quadrinhos produzido pelos alunos do 6º período do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagem – Artes e Música da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Tocantinópolis, na disciplina optativa “História em Quadrinhos”. Considerando que este gênero engloba elementos verbais e não verbais, ele nos dá a possibilidade de desmembrar traços ou elementos que sinalizam ou apresentam as práticas e representações de letramento dos colaboradores em suas experiências de vida em toda a sua composição. Com a criação do gênero História em Quadrinhos, os colaboradores da pesquisa puderam ter uma relação significativa entre o espaço acadêmico e a comunidade que eles residem, já que trouxeram temas do seu cotidiano.

O gênero HQs ao longo dos anos vem ganhando cada vez mais espaço e reconhecimento social e acadêmico, mas para isto acontecer sofreu ao longo de muitos anos preconceitos construídos historicamente e ainda sofre. Hoje, a superação dos preconceitos ainda não foi completamente alcançada, mesmo com todos os estudos de pesquisadores que foram desenvolvendo métodos adequados para as particularidades desse gênero. Vale lembrar que em diversos espaços sociais e acadêmicos a linguagem dos quadrinhos ainda continua sendo vista como uma produção voltada para crianças. Desta forma este trabalho vem na contramão a este pensamento, mostrando que este gênero possui qualidade artística e intelectual, possibilitando com toda certeza a construção de um escopo de pesquisa científica, bem como seu caráter didático na construção do ensino-aprendizagem.

O uso do gênero História em Quadrinhos possibilitou que os autores aprofundassem seus temas de diferentes maneiras, pois não somente utilizam da linguagem verbal, mas também trouxeram a linguagem visual para complementação de suas histórias, o que permitiu um maior aprofundamento e exposição de suas ideias. Como é perceptível através das

histórias ilustradas neste trabalho, as HQs podem ser adotadas no ensino superior como forma de metodologia de ensino da produção escrita, como forma de programas de pesquisas, entre outras formas que se pode utilizar para ensino, pesquisa e extensão; são inesgotáveis as possibilidades de utilização deste gênero na sala de aula, uma vez que ele pode perpassar pelas mais diversas disciplinas, se tornando um gênero interdisciplinar.

No convívio social, os sujeitos podem cumprir ou assumir diferentes funções e se envolver em diferentes práticas e representações de letramento. Desta forma, os temas escolhidos para as HQs ilustradas nesta dissertação mostram que os colaboradores da pesquisa fazem usos da linguagem de seu cotidiano e do cotidiano global. Deprendemos que as práticas de letramento sinalizadas nos temas desenvolvidos nas HQs foram delimitadas por configurações singulares, mas também plurais, uma vez que focalizaram histórias de vida, práticas e atividades recorrentes entre os colaboradores no seu cotidiano, contexto sócio-histórico em que estão inseridos e temas mais contemporâneos do mundo global, como igualdade de gênero e suicídio.

Portanto, as análises dos dados da pesquisa também corroboram que, embora os autores das 15 HQs ilustradas nesta dissertação sejam camponeses e vivam em comunidades situadas no meio rural – onde o acesso às tecnologias digitais é precário e limitado –, eles revelaram em suas produções, sobretudo a partir dos temas 5, 6 e 13, indícios de representações e práticas de letramento que se vinculam diretamente ao letramento do mundo digital. Por sinal, uma constatação importante, sobretudo neste momento de isolamento social em decorrência da pandemia da COVID-19 em que é fundamental ter não só o acesso às novas tecnologias da informação e comunicação (TDICs), mas também dominar o uso de tais ferramentas para se comunicar, informar-se, trabalhar e estudar. Desta forma, pudemos compreender que as práticas e representações de letramento dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens – Artes e Música da Universidade Federal do Tocantins (UFT) envolvem a cultura, a identidade, o contexto social e o mundo midiático.

A HQs é reconhecida muitas vezes por seus elementos atrativos, mas nem sempre é simples e de fácil entendimento, embora este gênero tenha como característica a utilização de imagens, onomatopeias que propiciem a aceitação mais rápida dos leitores. Sua análise é permeada de complexidade e aceitabilidade, que deve ser compreendida e analisada desde o sentido posto nas imagens, nas cores, na escrita até o paralelo com o mundo que a cerca. Isto ficou explícito durante a análise dos dados. As HQs aqui analisadas conseguiram fazer da *mimesis* o fundamento de suas histórias, não visaram reproduzir ou copiar passivamente o

contexto, a aparência dos objetos e pessoas, a cultura original, mas sim recriar, com uma nova lógica que fosse possível de entendimento aos leitores.

Considerando tudo o que foi discutido ao longo desse trabalho é válido destacarmos a importância das HQs como método de ensino, possuindo assim um grande valor pedagógico. Este gênero é um poderoso instrumento para o desenvolvimento e descoberta do letramento, práticas/eventos/representações de letramento, quando cria um espaço de encontro, mediante a criação, a imaginação e a leitura, pois para realizar tais ações cria-se um movimento de aproximação com autor de identificação, logo, sendo gerador de significados. Sem dúvida, os quadrinhos constituem uma excelente ferramenta que oferece múltiplos benefícios como instrumento pedagógico, tais como: aquisição de habilidades, familiaridade dos alunos com o gênero por sua linguagem própria já estar presente no cotidiano da sociedade e contribuir para o letramento.

Portanto, com esta pesquisa vimos uma forma de agregar novos incentivos, novas técnicas e mudanças de paradigmas, tentando mostrar uma construção das HQs que possibilita o aprendizado e o desenvolvimento dos acadêmicos, bem como sua importância para a compreensão das práticas e representações de letramento dos acadêmicos. A utilização sistematizada desse gênero dentro dos espaços acadêmicos seria um grande aliado no processo de ensino-aprendizagem, representando um facilitador na compreensão das teorias e mostrando como tal gênero pode ser utilizado dentro das salas de aulas pelos próprios acadêmicos depois de graduados como metodologia importante para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Em síntese, a HQs pode representar pontos significativos no verdadeiro desenvolvimento do letramento dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Educação do Campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ci. & Tróp.**, Recife, v. 34, n. 2, p. 207-226, 2010.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Texto e Leitura: uma prática pedagógica Apinayé e Krahô**. Goiânia: Ed. da PUC de Goiás. 2012.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Contribuições da Fonologia ao processo de educação indígena Apinayé**. 2007. 255f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2007.
- AQUINO, Orlando Fernández. O experimento didático-formativo: contribuições para a pesquisa em didática desenvolvimental. **E-Book: Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores**, p. 04645-04657, 2014.
- ARAÚJO, Camila Maria de; BEZERRA, Benedito Gomes. Letramentos Acadêmicos: leitura e escrita de gêneros acadêmicos no primeiro ano do curso de letras. **DIÁLOGOS – Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade**, Garanhuns, v. 1, n. 9, p. 05-37, 2013.
- ARAÚJO, Gustavo Cunha de. **O letramento estético na consolidação dos processos de leitura e escrita de educandos jovens e adultos da Educação do Campo**. 2018. 319f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2018.
- ARAÚJO, Gustavo Cunha de. Dialogando com a linguagem visual das histórias em quadrinhos em sala de aula. **Revista de Letras Norte@mentos**, Sinop, v. 6, n. 12, p. 303-317, 2013.
- ARAÚJO, Gustavo Cunha de. **Criação e Técnica: as histórias em quadrinhos como recurso metodológico para o ensino de arte**. 2009. 96f. Monografia (Graduação em Educação Artística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.
- ARAÚJO, Gustavo Cunha de; COSTA, Maurício Alves da; COSTA, Evânio Bezerra da. As histórias em quadrinhos na educação: possibilidades de um recurso didático-pedagógico. **A MARGem - Estudos**, Uberlândia, ano 1, n. 2, p. 26-36, 2008.
- ANSELMO, Zilda Augusta. **História em quadrinho**. Petrópolis: Vozes, 1975.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AUERBACH, Erich. **Mímesis**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BARBOZA, Sandra Noeli R. O.; TENO, Neide Araújo C.; COSTA, Natalina Sierra A. Linguística Aplicada e investigação científica: considerações teóricas para o ensino dos multiletramentos. **Revista Letra Capital**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 118-139, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 261-335.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Editora 70, 3ª reimp. da 1ª edição, 2016.

BAZERMAN, Charles. A Vida do Gênero, A Vida na sala de Aula. In: HOFFNAGEL, Judith Chambliss; DIONISIO, Angela Paiva. (Org.). Tradução: Judith Chambliss Hoffnagel. **Gênero, Agência e Escrita**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 23-34.

BONADIO, Maria Clara. O corpo vestido. In: MARQUETTI, Flávia Regina. FUNARI, Pedro Paulo A. (Orgs.). **Sobre a pele. Imagens e metamorfoses do corpo**. São Paulo: Intermeios; FAPESP, Campinas: UNICAMP, 2015. p. 19-34.

BÖNMANN, Patrícia Angélica. **Realidades das escolas do campo: um olhar crítico sobre espaços físicos, descasos, construção de políticas públicas e proposta pedagógica**. 2015. 58f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2015.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STECK, Danilo Romeu. **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Participar-pesquisar. In: Brandão, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1998, p. 07-14.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo, SP: Brasiliense.1981.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 04 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012a.

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil de 1988**. 35 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil**. Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte. Rio de Janeiro, 1934.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: articulação nacional Por uma Educação do Campo, Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4, 2002. p. 18-25.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARDOSO FILHO, Ilário Dias; SILVA, Cícero da. Reflexões sobre a Educação do Campo: revisitando a história do Brasil. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 67-83, set./dez. 2017. <https://doi.org/10.14393/REP-v16n32017-art05>

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, 2010.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal, o que é Linguística Aplicada. In: PASCHOAL, Mara Sofia Zanotto; CELANI, Maria Antonieta Alba (Org.). **Linguística Aplicada, da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992, p.15-23.

CELANI, Maria Antonieta Alba. A relevância da Linguística Aplicada na Formação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Lêda Maria. Braga. **Aspectos da Linguística Aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 17-32.

COLAÇO, Sylvania Faccin. Práticas pedagógicas de letramento: uma visão ideológica. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – IX ANPED SUL. **Anais...**, 2012, p. 01-12.

CONFERÊNCIA NACIONAL. II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo: declaração final (versão plenária) Por Uma Política Pública de Educação do Campo. Luziânia, 2004, p. 01-06. Disponível em: <http://red-ler.org/declaracion-II-conferencia-educacao-campo.pdf>. Acesso em: 16 maio 2020.

COSTA, Eliane Miranda. Licenciatura em Educação do Campo: intencionalidades da formação docente no Marajó. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v.

1, n. 2, p. 279-298, 2016a.

COSTA, Robson Santos. As histórias em quadrinhos como gênero discursivo. In: SILEL, 11, 2009, Uberlândia. **Anais [...]** Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 01-06.

COSTA, Sérgio Roberto. **Interação e Letramento escolar**: uma (re)leitura à luz vygotskiana e bakhtiniana. Juiz de Fora: EDUFJF/MUSA, 2000.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Paris: La Fenseé Sauvage, 1991.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHIZZOTTI, Antônio. A Constituinte de 1823 e a Educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 31-54.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Educação e os estudos sobre letramento. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 209-224, 2007.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

EISNER, Will. **Narrativas gráficas**. Tradução de Leandro Luigi Del Manto. São Paulo: Devir, 2005.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

FAUSTO, Boris. **História geral da civilização brasileira**. São Paulo: DIFEL, vol. 11, 1986, p. 121-224.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como um espaço de Desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Orgs.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

FALKEMBACH, Elza Maria F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e educação**, Ijuí, v. 2, n. 7, p. 19-24, 1987.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, Coleção Por uma Educação do Campo, n. 5, 2004, p. 32-53.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do Campo: um olhar

histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, ano V, n. 09, p. 01-14, 2011.

FIAD, Raquel Salek. Pesquisa e ensino de escrita: letramento acadêmico e etnografia. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 86-99, 2017.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, Curitiba, v. 10, n. 4, p. 357-369, 2011.

FISCHER, Adriana. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. Rumos da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, Darlene Araújo; VIZOLLI, Idemar; SANTOS, Jocyléia Santana dos. Licenciatura em Educação do Campo na UFT: perspectivas e desafios na construção de um curso. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 951-977, 2017.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 01-25, 2007.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LANNONE, Leila Rentroia; LANNONE, Roberto Antonio. **O mundo das histórias em quadrinhos**. São Paulo: Moderna, 1994.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014.

LEMKE, Jay. Letramento Metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Manoel Messias Antônio de; SILVA, Cícero da. Educação do Campo: o descompasso entre a legislação e a realidade educacional para as comunidades camponesas. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras, v. 5, n. 11, p. 241-254, 2015.

<http://dx.doi.org/10.18788/2237-1451/rle.v5n11p241-254>

LÊDO, Amanda Cavalcante de Oliveira. **Letramentos acadêmicos:** práticas e eventos de letramento na educação a distância. 2013. 153f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Planejamento e Avaliação escolar: articulação e necessária determinação ideológica. In: BORGES, Silva Abel. **O diretor articulador do projeto da escola.** Revista Ideia 15. São Paulo: FDE, 1992. p. 115-125.

LUYTEN, Sonia Maria Bibe. Quadrinhos na sala de aula. **Revista Salto para o futuro**, ano XXI Boletim 01, 2011.

LUYTEN, Sonia M. Bibe. **O que é história em quadrinhos.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MARIETTO, Márcio Luiz. Observação participante e não participante: contextualização teórica e sugestão de roteiro para aplicação dos métodos. **Revista Ibero-Americana de Estratégia**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 05-18, 2018.

MCCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos.** Tradução Hércio de Carvalho; Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Makron Books, 1995.

MENEZES, Vera Lúcia; SILVA, Marina Morena dos Santos e; GOMES, Iran Felipe Alvarenga e; Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos? In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. **Linguística Aplicada:** um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2011. p. 25-50.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p.145-166, jan./mar., 2015.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. **Educação do Campo:** identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4, 2002. p. 26-30.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo, história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, 2014.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (Orgs.). **Linguística Aplicada:** um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-383, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de lingüística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOYA, Álvaro. **Shazam**. Coleção Debates. São Paulo: Perspectiva, 1977.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do Campo e Políticas Públicas para além do Capital**: hegemonias em disputa. 2009. 331f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

NEVES, José Divino; RESENDE, Marilene Ribeiro. O processo de ensino-aprendizagem do conceito de função: um estudo na perspectiva da teoria histórico-cultural. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v.18, n.2, p. 599-625, 2016.

NEVES, Maria Helena de Moura. A gramática: conhecimento e ensino. In: AZEREDO, José Carlos. **Língua portuguesa em debate**: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 52-73.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **Do outro lado**: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche. 2001. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

OLIVEIRA, Inácio Rodrigues. **Gênero Causo**: narrativa e tipologia. 2006. 136f. Tese (Doutor em Língua Portuguesa) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 239-246.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

OLIVEIRA, Raquel Souza. A construção colaborativa de gênero e sexualidade nas práticas de letramento digital do site New Moon Girls. In: IX CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 2012. **Anais Eletrônicos**. 2012a, p. 01-16.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação Básica. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: língua portuguesa e literatura. Curitiba: SEED, 2008.

PENNYCOOK, Alastair. A Lingüística Aplicada dos Anos 90: Em defesa de uma abordagem

crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-47.

PINTO, João Bosco. **Educación liberadora: dimensión teórica y metodológica**. Buenos Aires: Búsqueda, 1976.

PRESSER, Alexandra; BRAVIANO, Gilson; FIALHO, Francisco. O uso criativo dos elementos na nova fase das Histórias em Quadrinhos no Brasil. **Revista Triades**, Rio de Janeiro, v. 6, n.1, p. 01-17, 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROZ, Danielle Teixeira; VALL, Janaina; SOUZA, Ângela Maria Alves e; VIEIRA, Neiva Francenely Cunha. Observação Participante na Pesquisa Qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 276-283, 2007.

RANGEL, Mary; CARMO, Rosângela Branca do. Da Educação Rural à Educação do Campo: revisão crítica. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-2114, 2011.

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

RASLAM, Eliane Meire Soares; ISABELLE, Fabrinne; MEDEIROS, Philippe. Cultura nas HQs: linguagem através das gírias. **Revista Olhares e Trilhas**, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 35-53, 2012.

REALE, Giovanni. **Aristóteles: História da filosofia grega e romana vol. IV**. Tradução de Henrique Cláudio de Lima Vaz e Marcelo Perine. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

REZENDE, Lucinea Aparecida de. **Leitura e formação de leitores: vivências teórico-práticas**. Londrina: EdUEL, 2009.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 295-301.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio – histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-276.

RAPOSO, Kariny Cristina Souza. Práticas e eventos de letramentos no contexto de uma disciplina na modalidade semipresencial. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 21, n. 43, p. 187-207, 2017.

SANTOS, Dalve Oliveira Batista. Letramento Acadêmico: representações de ingressantes acerca da escrita. **Revista Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 13, n. 28, p. 86-118, 2017.

SANTOS, Edinei Carvalho dos. **Práticas e eventos de letramento em uma comunidade remanescente de quilombolas: mesquita**. 2014. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SANTOS, Maria Lucia dos; PERIN, Conceição Solange Bution. A importância do planejamento de ensino para o bom desempenho do professor em sala de aula. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**, 2013. Curitiba: SEED/PR., v.1. (Cadernos PDE), 2013, p. 01-24. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fafipa_ped_artigo_maria_lucia_dos_santos.pdf. Acesso em: 5 jan. 2021.

SANTOS, Mariana Oliveira dos; GANZAROLLI, Maria Emilia. Histórias em quadrinhos: formando leitores. **TransInformação**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 63-75, 2011.

SANTOS, Milena dos. **Letramento Acadêmico: reflexões sobre a produção de gêneros acadêmicos por estudantes indígenas em uma licenciatura em Educação do Campo**. 2018. 84f. Monografia (Graduação em Educação do Campo) – Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis, 2018.

SANTOS, Milena dos; SILVA, Cícero da. Letramento acadêmico e desenvolvimento da escrita por alunos indígenas em uma Licenciatura em Educação do Campo, Brasil. **EntreLetras**, Araguaína, v. 11, n. 2, p. 228-254, 2020. <https://doi.org/10.20873/uft.2179-3948.2020v11n2p243>

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Cícero da. Plano de Formação, letramento e práticas educativas na Pedagogia da Alternância. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e219182, 2020. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046219182>

SILVA, Cícero da. **Pedagogia da Alternância: práticas de letramentos em uma Escola Família Agrícola brasileira**. 2018. 232f. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018a.

SILVA, Cícero da. Políticas públicas para educação do campo e formação de professores. In: ARAÚJO, Gustavo Cunha de; MIRANDA, Cássia Ferreira; SILVA, Mara Pereira da. (Orgs.). **Educação do Campo, artes e formação docente** – Vol. 2. Palmas: EDUFT, 2018b. p. 51-74.

SILVA, Cícero da. **Pedagogia da Alternância: um estudo do gênero caderno da realidade**

com foco na retextualização. 2011. 149f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2011.

SILVA, Cícero da *et al.* Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Artes e Música: trajetória e desafios na Região do Bico do Papagaio, Brasil. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 10, n. 1, p. 73-95, jan./jun., 2017. <https://doi.org/10.18554/rt.v10i1.2186>

SILVA, Edna Cristina Muniz da. **Gênero e práticas de letramento no ensino fundamental**. 2007. 266f. Tese (Doutorado em Linguística: Linguagem e Sociedade) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SILVA, Elizabeth Maria da; ARAÚJO, Denise Lino de. Letramento: um fenômeno plural. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, n. 12, n. 4, p. 681-698, 2012.

SILVA, Maurício Roberto da. Infância empobrecida no Brasil, o Neoliberalismo e a exploração do trabalho infantil: uma questão para a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 41-57, 2005.

SIMÕES, Willian; TORRES, Miriam Rosa. **Educação do campo**: por uma superação da educação rural no Brasil. Curitiba, 2011.

SIMÕES, Alex Caldas. Um novo conceito de quadrinhos: as histórias em quadrinhos como um sistema semiótico particular. **Memore**, Tubarão, v. 7, n. 1, p. 99-115, 2020.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 89-113.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOUZA, Clínio Jorge de. Letramento acadêmico: da escrita à leitura científica. **Anuário da Produção Acadêmica Docente**, Sorocaba, v. 6, n. 15, p. 155-172, 2012.

SOUZA, Maria Genilda Santos de; SALES, Laurência Souto. O desenvolvimento de habilidades leitoras a partir do gênero multimodal tirinha. **EntreLetras**, Araguaína, v. 9, n. 2, p. 61-85, 2018. <https://doi.org/10.20873/uft.2179-3948.2018v9n2p61>

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TANINO, Sônia. **Histórias em quadrinhos como recurso metodológico para os processos de ensinar**. 2011. 35f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

TENÓRIO, Albertina Maria de Melo. O uso dos *emojis* na construção de sentidos do discurso multimodal. **LínguaTec**, Bento Gonçalves, v. 3, n. 6, p. 123-139, 2018.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio cultural dos usos da escrita. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013.

TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. **Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna**. 2008. 254f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 2005.

TFOUNI, Leda Verdiani. Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, p. 49-62, 1994.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (Campus de Tocantinópolis)**. Tocantinópolis: UFT, 2016. Disponível em: [https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfresco-noauth/api/internal/shared/node/2cv-sfOwSjuvMvt5mYfsrw/content/09-2016%20-%20Atualiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20PPC%20de%20Licenciatura%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%20\(C%C3%A2mpus%20de%20Tocantin%C3%B3polis\).pdf](https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfresco-noauth/api/internal/shared/node/2cv-sfOwSjuvMvt5mYfsrw/content/09-2016%20-%20Atualiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20PPC%20de%20Licenciatura%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%20(C%C3%A2mpus%20de%20Tocantin%C3%B3polis).pdf) Acesso em: 05 set. 2020.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no Ensino. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.). **Como usar Histórias em Quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014a. p. 07-30.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014b.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo; CHINEN, Nobu. Intersecções acadêmicas: panorama das 1as Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo; CHINEN, Nobu. (Orgs.). **Intersecções acadêmicas: panorama das 1as Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos**. São Paulo: Criativo, 2013. p. 06-23.

ZAPAROLI, Witembergue Gomes. **Educação Escolar Apinayé: tradição oral, interculturalidade e bilinguismo**. 2016. 300f. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

ANEXO 1. Roteiro de entrevista com os acadêmicos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
Programa de Pós-Graduação em Letras:
Ensino de Língua e Literatura
Campus Universitário de Araguaína
Av. Paraguai esq. com a Rua Uxiramas, S/N – Setor CIMBA - CEP: 77.824 - 838
Fone: (63)21122236 - E-mail: pgletras@uft.edu.br

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - DISCENTE

1) Dados Pessoais:

- Nome:
- Idade:
- Cidade natal:
- Faz parte de alguma comunidade campesina?
- Formação:

2) Disciplina:

- Porque escolheu cursar a disciplina História em Quadrinhos?
- Já conhecia o gênero História em Quadrinhos?
- O que mais gostou na disciplina?
- Qual o seu principal aprendizado com a disciplina e construção do gênero História em Quadrinhos?

3) Dados:

- Porque escolheu retratar este tema em seu trabalho?
- O tema da sua História em Quadrinhos tem alguma relação com o seu cotidiano? Justifique.
- Como foi o processo de construção da história escrita?
- Quais as principais dificuldades encontradas no processo de construção das histórias?

ANEXO 2. Roteiro de entrevista com o professor



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
Programa de Pós-Graduação em Letras:
Ensino de Língua e Literatura
Campus Universitário de Araguaína
Av. Paraguai esq. com a Rua Uxiramas, S/N – Setor CIMBA - CEP: 77.824 - 838
Fone: (63)21122236 - E-mail: pqletras@uft.edu.br

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - PROFESSOR

- Nome:
- Idade:
- Cidade natal:
- Formação:
- Possui alguma relação com a comunidade campesina?
- Por que escolheu ministrar a disciplina História em Quadrinhos?
- Quais elementos você levou em consideração ao montar seu plano de disciplina?
- Qual metodologia adotada para trabalhar o gênero História em Quadrinhos?
- Como se deu o processo de construção do gênero HQs?
- Qual era o objetivo da produção da HQs pelos alunos?
- Os objetivos foram alcançados?
- Qual a finalidade da exposição das HQs produzidas pelos acadêmicos no final da disciplina?

ANEXO 3. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
 Programa de Pós-Graduação em Letras:
 Ensino de Língua e Literatura
 Campus Universitário de Araguaína
 Av. Paraguai esq. com a Rua Uxiramas, S/N – Setor CIMBA - CEP: 77.824 - 838
 Fone: (63)21122236 - E-mail: pgletras@uft.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Eu, **Milena dos Santos** (UFT/PPGL), Curso de **Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura**, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), convido o(a) Sr(a) _____, para participar da pesquisa intitulada **“O Gênero História em Quadrinhos como recurso metodológico para análise das práticas e representações de letramento de educandos da Educação do Campo”**. O objetivo deste estudo é compreender as práticas e representações de letramento mediadas pelo ensino-aprendizagem da escrita considerando a produção do gênero História em Quadrinho (HQ). Para isso, serão consideradas as produções das Histórias em Quadrinhos (HQs) produzidas a partir da disciplina optativa História em Quadrinho, ministrada pelo Prof. Dr. Gustavo Cunha de Araújo no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins, campus de Tocantinópolis. Informo que o(a) Sr(a) tem a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFT), Prédio do Almoxarifado, Câmpus de Palmas, fone: (63) 3229-4023, e-mail cep_uft@uft.edu.br. Também é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa. Garanto que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com outras pessoas, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes.

O(a) Sr(a) tem o direito de ser mantido informado sobre os resultados parciais da pesquisa e caso seja solicitado, darei todas as informações que solicitar. Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Não haverá benefícios diretos à sua participação, mas em termos social e ao ensino de Língua Materna, além do benefício óbvio concedido ao(s) pesquisador(es). A pesquisa não apresenta nenhum risco à sua saúde, mas todo o material recolhido como as produções das Histórias em Quadrinhos (HQs), registros fotográficos, notas de campo, entrevistas

semiestruturadas e receberá análise e poderá ser exposto em textos e à avaliação de pesquisadores ou professores em universidades ou escolas, o que poderá gerar eventuais desconfortos aos participantes do estudo.

Mas, para amenizar tais desconfortos, a privacidade do participante será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identifica-lo(a), será mantido em sigilo. Além disso, quando se tratar da análise de dados da pesquisa, será empregada uma linguagem em um nível capaz de minimizar efeitos que possam gerar desconforto aos participantes. Evitaremos utilizar registros fotográficos, mas as imagens dos participantes que aparecerem nos registros fotográficos utilizados no trabalho serão desfiguradas, a fim de evitar sua identificação. Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados serão veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a sua identificação.

Serão feitos registros fotográficos, notas de campo, entrevistas semiestruturadas e coleta das produções das Histórias em Quadrinhos (HQs). O(a) Senhor(a) pode ter acesso as cópias das fotos, notas de campo, vídeos/filmagens das aulas, entrevista, bem como ao trabalho concluído. Para informação diretamente com o pesquisador, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone pelo celular (63) 98151-4916.

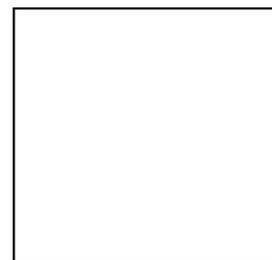
CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu,

_____, fui informado sobre os procedimentos da pesquisa e porque é importante a minha colaboração e autorização. Por isso, eu concordo em autorizar e participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Receberei uma cópia deste documento.

Data ____/____/____.

Colaborador



Impressão dactiloscópica, quando necessário.

Assinatura do pesquisador

ANEXO 4. Quadrinhos para construção de tiras de histórias em quadrinhos.

Tira de histórias em quadrinhos

Título: _____

Autor(a): _____

Data: ____/____/____

--	--	--

