

DOI: <http://dx.doi.org/10.18226/19844921.v14.n33.08>

---

## **Transposição didática literária em histórias em quadrinhos: letramento nas séries iniciais do ensino fundamental**

*Didactic transposition in classic literature in comic books: literacy in the early grades of elementary school*

**Artenizia Leonel Dias\***  
**Gustavo Cunha Araujo\*\***

**Resumo:** A Transposição Didática surgiu a partir dos estudos de Yves Chevallard, nos quais ele mostra que essa transposição resulta da transformação de um conhecimento científico para um saber a ser ensinado na escola. Especificamente para este artigo, apresentamos um recorte da pesquisa em andamento, a respeito da pesquisa bibliográfica realizada acerca do letramento e histórias em quadrinhos. A metodologia utilizada para a realização deste estudo segue uma abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica. A forma de análise segue a perspectiva da pesquisa interpretativa. Na pesquisa bibliográfica realizada, compreendemos que as práticas falantes, quando estimuladas em sala de aula, facilitam a aprendizagem dos elementos formais da língua, culminando no letramento e na formação de leitores. Por isso, a Transposição Didática em textos de Literatura Clássica, em história em quadrinhos, tem por objetivo desenvolver esses aspectos na criança, pois indicam, claramente, que os saberes precisam ser ensináveis, não excluindo, assim, nenhum grupo desse processo, como já afirmado.

**Palavras-chave:** Didática. Ensino. Escola. Literatura.

**Abstract:** The Didactic Transposition emerged from Yves Chevallard's studies, in which he shows that this transposition results from the transformation of a scientific knowledge into a knowledge to be taught at school. In this article we present a section of the research in progress, regarding the bibliographic research about literacy and comics. The methodology used for this study follows a qualitative approach, of the bibliographic type. The form of analysis follows the perspective of interpretive research. In the bibliographical research carried out, we understand that the speaking practices, when stimulated in the classroom, facilitate the learning of the formal elements of the language, culminating in literacy and the formation of readers. Therefore, the Didactic Transposition of Classical Literature texts in comics aims to

---

\* Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professora da Educação Básica de Palmas (TO).

\*\* Universidade Federal do Tocantins (UFT).

develop these aspects in the child, because they clearly indicate that knowledge needs to be teachable, thus not excluding any group from this process, as already stated.

**Keywords:** Didactics. Teaching. School. Literature.

## Introdução

A Transposição Didática surgiu a partir dos estudos de Yves Chevallard, conforme registro em seu livro *La Transposition Didatique* (1985). Nesta obra, o autor mostra que a transposição didática resulta da transformação de um conhecimento científico para um saber a ser ensinado na escola. A construção da teoria da transposição didática iniciou-se com estudos na área da didática da matemática.

Observamos, a partir da vivência como pesquisadores e professores da educação básica e superior, a pertinência dos fundamentos da transposição didática no que se refere aos conteúdos escolares advindos do conhecimento científico produzido pelas diversas áreas do conhecimento. No entanto, quando tratamos do processo de alfabetização de crianças, a lógica da transposição didática apresenta nuances mais complexas. Diante disso, caberá ao professor conhecer a produção científica acerca dos processos de aquisição da leitura e da escrita, portanto da alfabetização, e transformá-lo em saber escolar? Como torná-lo didático? E, em especial, com o uso da literatura clássica?

As séries iniciais do ensino fundamental marcam, de fato, o início do processo de escolarização da pessoa, ou seja, a fase da infância. Isso posto, observemos como todo o universo dos conteúdos escolares é muito novo para as crianças. E exigir-se-á que o professor contextualize o conhecimento ao desenvolvimento de competências e habilidades, ou seja, é necessário dar significado ao saber escolar a ser utilizado como ferramenta no processo de alfabetização.

Nesse sentido, o desafio da transposição didática na alfabetização das crianças está em transformar o conhecimento histórico e culturalmente acumulado em um saber escolar, no contexto e nível de desenvolvimento cognitivo e psicossocial do aluno. Essas questões se colocam importantes quando partimos do pressuposto que a adoção de uma cartilha ou algo similar não é suficiente para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e, portanto, da formação da criança. Com isso, a perspectiva centra-se na ampliação da formação do sujeito cultural, a criança, e não somente na aquisição mecânica dos fonemas e grafemas, codificação e decodificação.

Na nossa prática pedagógica, temos vivenciado o quanto a ludicidade está presente nas atividades de leitura. Ler, para as crianças, tem sido uma boa estratégia de ensino. As crianças acolhem a leitura como uma atividade prazerosa e lúdica. Porém, sabemos que a aquisição do conhecimento não é linear. Ao ensinarmos, estamos utilizando conceitos, experiências e linguagem com o objetivo de promover o desenvolvimento cognitivo do aluno. Desse modo, observamos o quanto a literatura pode fazer parte da construção de objetos autônomos com estrutura e significado.

A esse respeito, Candido (2011) afirma que a literatura é uma forma de expressão, manifestando as emoções e a visão de mundo dos indivíduos e grupos sociais. Sendo, pois, uma forma de conhecimento difusa e inconsciente, a produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como um todo articulado. Ao mesmo tempo em que ensina, também humaniza o ser humano. Com efeito, a literatura nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante, conforme aponta o autor citado.

De acordo com Candido (2011), a literatura tem um alcance universal quando for bem acolhida pelo leitor, pois os níveis de conhecimento intencionais planejados pelo autor serão assimilados

conscientemente pelo receptor. Portanto, não podemos conceber a ideia de que determinado grupo não tenha a capacidade cognitiva de aprofundar seus conhecimentos a partir da Literatura Clássica.

Na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, há a necessidade de criar sentido ao processo das práticas de alfabetização. A partir de nossa experiência docente com alunos de alfabetização, na qual trabalhamos com textos de autores clássicos, como Raquel de Queiroz e Clarice Lispector, percebemos que os alunos precisam ser motivados com atividades de leitura, escrita e demais exercícios que as envolvam. Isso para que as crianças, de fato, se alfabetizem, desenvolvam saberes, ampliem seus conhecimentos e despertem o gosto pela literatura. Todos esses aspectos reunidos no processo de ensino podem contribuir significativamente com o letramento literário.

A proposição desta pesquisa justifica-se pelo fato de ser necessária a investigação e compreensão dos estudos acerca da transposição didática em literatura clássica com crianças, via histórias em quadrinhos (HQs). O vivenciado por nós atesta que esse pode ser um diferencial no trabalho pedagógico, ampliando as possibilidades didáticas do uso de literatura clássica nos processos de alfabetização das crianças, de modo a envolver, inclusive, as famílias no processo formativo.

Este estudo faz parte de uma pesquisa maior, que busca compreender o processo de alfabetização, letramento e formação de leitores, na perspectiva da Transposição Didática da Literatura Clássica, em história em quadrinhos, para os alunos do 1º Ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública brasileira. Especificamente para este artigo, apresentamos um recorte da pesquisa em andamento, a respeito da pesquisa bibliográfica realizada acerca do letramento e histórias em quadrinhos, realizada neste estudo.

Ademais, ter sido gestado como proposta de estudo, na prática pedagógica enquanto professores, poderá vir a ser tomado como referência por docentes que carecem de encorajamento na divulgação e na problematização de suas práticas pedagógicas, cujos resultados têm sido para além do esperado.

Com efeito, compreendemos que essas ações ainda são desafios, pois para termos essa ampliação de saberes, é preciso que os alunos desenvolvam a competência leitora, e isso só é alcançado através de um trabalho educativo sistematizado, contextualizado e centrado no aluno. Vale ressaltar que o desenvolvimento do estudo proposto e em discussão poderá contribuir, de forma contundente, na formação continuada de professores da educação infantil.

A partir dessas primeiras considerações, o artigo está dividido da seguinte forma: no primeiro momento, apresentamos uma breve revisão teórica acerca do letramento na pesquisa educacional. Em seguida, socializamos os procedimentos metodológicos deste estudo. Na sequência, os dados obtidos na pesquisa bibliográfica são analisados, a partir da pesquisa interpretativa. Por fim, apresentamos algumas conclusões parciais desta pesquisa.

## **Estudos sobre o letramento na educação escolar**

O conhecimento das letras não é suficiente para tornar alguém competente no uso da linguagem. Tendo em vista que a língua - oral e escrita - é o nosso principal código de comunicação, a apreensão do código escrito é um processo permanente, pois na medida em que ocorrem as mudanças na sociedade, tanto a língua falada como a escrita também se modificam. Nessa perspectiva, a língua é um fenômeno social, estruturado de forma dinâmica e coletiva. Portanto, a escrita também é compreendida do ponto de vista social e cultural.

Hoje sabemos que os processos de leitura e de escrita têm interpretações diferentes na literatura acadêmica. Para Soares (2014), a interpretação da leitura e da escrita desse processo é algo permanente, que não se finda, pois se modifica socialmente na medida em que necessitam de novos conceitos e interpretações que as representem. Na visão de Freire (2003), aprender a ler e a escrever é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Nesse sentido, conforme Tfouni, “A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, e as chamadas práticas de linguagem.” (TFOUNI, 1997, p. 9). A partir de nossa experiência, percebemos que a escola norteia-se por um modelo de alfabetização que prioriza a aprendizagem dos fonemas e grafemas, ou seja, busca atender aos dois pontos essenciais na alfabetização: a leitura e a escrita, aquela aprendizagem dita “visível”. Desse modo, é possível medir a aprendizagem através de avaliações e a aprendizagem que também considera, em sua grande maioria, esses dois aspectos da alfabetização. Mas o saber deve ir além, é algo que pode levar o ser humano a um maior entendimento de sua realidade. A partir dessa compreensão, estudos sobre a aquisição e o uso social da linguagem culminaram no surgimento do termo “letramento”.

Para Kleiman (2008), o letramento é um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e tecnológico, em contextos específicos. O letramento está acima da alfabetização, é mais abrangente, pois não ocorre em um determinado tempo da vida do indivíduo. Ou seja, ocorre antes e durante a alfabetização e continua por toda a vida. Se as práticas de aprendizagem que envolvem a língua não se findam, o fato de ler e escrever não assegura autonomia diante de todas as situações advindas da linguagem.

O letramento é o desenvolvimento do indivíduo no mundo letrado, no qual a leitura e escrita são essenciais, mas não podem ser unicamente utilizadas como determinação de um conceito de aprendizagem, pois não asseguram ao indivíduo o pleno domínio da língua na sua vivência. Assim, “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais.” (SOARES, 2004, p. 72).

De acordo com Soares (2004), letramento é o estado ou condição de indivíduos ou grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e escrita e que participam competentemente de eventos de letramento. Sendo assim, para assimilar todas as informações de um texto, o aluno deverá fazer uma ligação entre os elementos da língua, sua vivência e o próprio texto. Desse modo, haverá uma prática dialógica para se chegar à compreensão daquilo que está escrito

No processo educacional, é fundamental que a criança conheça e domine o código linguístico, mas que seja através de práticas que partam da sua condição social e histórica, pois ao nascer, o indivíduo faz parte de um grupo social e vai se incorporando a outros, o que é importante para apreender o mundo ao seu redor e construir seus saberes. Contudo, a criança que chega à escola não é uma “tábua rasa”, pois já iniciou o seu processo de letramento, que será ampliado na escola através do aprofundamento da linguagem em interação com outras pessoas. Nesse sentido, Paulo Freire também afirma que:

Desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos “lendo”, bem ou mal, o mundo que nos cerca. Mas este conhecimento que ganhamos de nossa própria prática não basta. Precisamos ir além dele. (FREIRE, 2003, p. 71).

Dito com outras palavras, o letramento ocorre independentemente da escola, pois é o conjunto de práticas sociais adquiridas, também, por meio de processos de aprendizagem informal com construção de sentido. Paulo Freire destaca que a atividade de leitura/escrita deve ter como base a leitura do mundo feita pelo educando e não apenas a transmissão de conhecimentos. Ou seja, é necessário que esta atividade de leitura e escrita seja dinâmica e realizada com a integração do sujeito no seu mundo social. Para complementar esse raciocínio, Freire (1980) atribui à alfabetização a capacidade de levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, desenvolver a consciência crítica, e introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação.

Diante da realidade apresentada por Freire, letramento define-se como a exigência de não só ler e escrever. A leitura é importante, mas saber interagir dentro do ambiente social vigente é fundamental para o sujeito ser capaz de atuar em todos os níveis sociais em que está inserido e apropriar-se da cultura.

Conforme Kleiman (2008), as práticas específicas da escola forneciam os parâmetros de prática social, segundo os quais o letramento era definido e os sujeitos classificados ao longo da sua dicotomia: alfabetizado e não alfabetizado. Com isso, as práticas da escola passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática, - de fato, dominante - que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outras, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

É importante assinalar que em sala de aula o professor promoverá a aprendizagem por meio da interação e de práticas sociais entre discentes e docente, estabelecendo uma relação entre as individualidades presentes em cada sujeito, por meio do diálogo. Para Bakhtin (1992), esse diálogo será um grupo de fala, num determinado contexto

social individual, que reflete as práticas sociais da língua, que pode ter implicações diversas:

[...] “o dito dentro do universo já dito” é apenas um elo de cadeia ... o ato da fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir de condições psicofisiológicos do sujeito falante. A enunciação é sempre de natureza social. (BAKHTIN, 1992, p. 95).

A citação acima é importante, pois ajuda a compreender que as práticas de linguagem não se findam e que, portanto, a própria alfabetização não chega ao fim, visto que a escola de hoje deve ser a base para uma construção de saberes em torno da língua. Nesse sentido, o seu ensino não pode ser engessado, mas considerar no processo de ensino e aprendizagem práticas educativas que permitam constante desenvolvimento e transformação do saber pelo aluno. A partir dessa reflexão, Bakhtin/Volochinov (1992) destaca, ainda, que a educação deverá ser dialógica:

A língua se constitui em um processo ininterrupto, realizado através da interação verbal, social, entre interlocutores, não sendo um sistema estável de forma normativamente idêntica. Assim, os sujeitos são vistos como agentes sociais, pois é por meio de diálogos entre os indivíduos que ocorrem a trocas de experiências e conhecimentos. (BAKHTIN, 1992, p. 489).

Isso ajuda a entender que esse diálogo, em sala de aula, será o cerne da ação pedagógica. Desse modo, é fundamental oportunizar aulas reflexivas, significativas e que despertem o interesse do aluno pela linguagem. Assim, como culminância do seu processo de ensino e aprendizagem, ocorrerá a formação, de fato, de importantes leitores. Mesmo com crianças pequenas, essas práticas educativas podem estar associadas com o processo de alfabetização, pois, como vimos, não basta apenas saber ler e escrever, mas fazer uso consciente, socialmente e culturalmente, de todas as práticas sociais da língua.

Em um primeiro momento, utilizar o termo “literatura clássica” pode gerar um certo receio, por tratar-se da alfabetização de crianças. Mas Candido (2011) esclarece que a literatura é uma manifestação universal e está presente em todos os indivíduos, desde a mais tenra idade e, na escola, deve ser proposta como equipamento intelectual e afetivo. O autor afirma, também, que ao utilizarmos e termos conhecimento desse objeto construído (a literatura clássica), seremos capazes de organizar a nossa mente e sentimentos e, automaticamente, mais capazes de sistematizar a visão que temos do mundo.

De fato, se a literatura clássica é para todos, então a criança não pode ser privada dessa aprendizagem. O letramento literário permitirá à criança ir além do conhecimento linguístico, pois a leitura em si mesmo é apenas um conhecimento inicial, mas quando ela assume uma dimensão social, torna-se fundamental para a expansão dos saberes. Assim, a proposta da transposição didática em literatura por meio da linguagem das histórias em quadrinhos é a de formar leitores, de despertar nas crianças o gosto e o prazer pela leitura e, especialmente, torná-las leitores proficientes para que as mesmas acompanhem os processos oriundos da língua:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional ... Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

Ou seja, a proposta é utilizar o ensino da linguagem para uma aprendizagem significativa. Para tal, buscamos agregar a esse ensino a literatura, a fim de garantir à criança o direito de acesso à literatura,

como afirma Candido (2011) e, a partir das suas experiências e vivências em sala de aula, contribuir na formação de leitores.

Após essa breve discussão teórica acerca do letramento na pesquisa educacional, importante para contextualizar este estudo, apresentamos na sequência a metodologia desta investigação.

## **Metodologia**

A pesquisa está sendo realizada na Escola Municipal de Tempo Integral Padre Josimo Moraes Tavares, na cidade de Palmas, Tocantins, Brasil, sendo essa a primeira instituição escolar de tempo integral dessa cidade. Atualmente, a escola atende cerca de 1200 alunos em atendimento integral, especialmente alunos moradores da zona norte da cidade de Palmas, e as crianças permanecem nove horas na unidade educacional.

A metodologia utilizada para a realização deste estudo segue uma abordagem qualitativa. Intenta-se construir uma reflexão acerca do trabalho pedagógico em uma turma do 1º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada no estado do Tocantins, Brasil. De modo a apreender a transposição didática na alfabetização, com o suporte da literatura clássica, buscamos, assim, por meio da abordagem qualitativa, verificar como o problema da pesquisa manifesta-se nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas da escola (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

Está sendo utilizada, também, dentro da natureza da pesquisa qualitativa, a pesquisa-ação com formato participativo, pois esse tipo de investigação, de acordo com Esteban (2010), é concebida como um processo de análise orientado a facilitar a transformação social. Desse modo, a pesquisa participativa gera um processo sistemático para determinar que a comunidade investigada possa chegar a um conhecimento mais profundo de seus problemas e tratar de solucioná-

-los, envolvendo toda a comunidade no seu processo (BARTOLOMÉ; ACOSTA, 1992). Nesse modelo de pesquisa, os pesquisadores estão inseridos na investigação, sendo, portanto, colaboradores, organizadores, informantes e interlocutores da pesquisa. Diante disso, todas as suas experiências pessoais, sociais e culturais irão interferir nos desdobramentos da pesquisa.

Os participantes da pesquisa são os alunos de uma turma de educação infantil de uma escola brasileira. A turma foi escolhida por serem alunos que estão iniciando o seu processo de alfabetização. Além disso, os pesquisadores que fazem parte deste estudo estão conduzindo e participando de todas as suas ações. Ao todo, são 26 alunos, pertencentes ao 1º Ano do Ensino Fundamental, com faixa etária de seis anos. O critério de participação na pesquisa coloca que sejam alunos com frequência mínima de 70% nas aulas e cujos pais tenham autorizado, via termo TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido), a participação dos discentes nesta pesquisa. Conseqüentemente, os critérios de exclusão abarcam os alunos que não obtiverem frequência mínima de 70% das aulas e/ou os pais não autorizarem as suas participações no estudo, a partir do TALE.

Como instrumentos de pesquisa, estão sendo utilizadas entrevistas estruturadas e semi-estruturadas, bem como relatos orais narrados pelos alunos durante as aulas, e leitura das obras da literatura clássica brasileira, a saber: *A Odisséia* (2015), de Homero, *O Quinze* (2012), de Rachel de Queiroz, *Grande Sertão Veredas* (2021), de Guimarães Rosa e *Os Miseráveis* (2012), de Victor Hugo, feitos a partir de perguntas da professora pesquisadora aos estudantes da turma pesquisada, realizados a partir de cada proposta didática, como a leitura das obras realizadas por partes pela professora pesquisadora; leitura feita pelos alunos, visual e interpretativa, individual e coletiva das histórias, das obras selecionadas em HQs; atividades de leitura e escrita a partir

dos textos lidos; reconstrução das histórias pelas crianças, através da linguagem oral e/ ou artística. As leituras mediadas pela professora pesquisadora terão o compromisso com a mediação dialógica, fazendo com que o aluno encontre um destaque na leitura realizada, promovendo, assim, novas interações e aprendizagens. A socialização das atividades pode ser alterada ou ampliada, e tem também por objetivo desenvolver o imaginário das crianças, a sua criatividade e o seu conhecimento de mundo a partir do próprio mundo, através da construção de mapas conceituais e árvore genealógica das personagens, por exemplo.

Entendemos que a reconstrução das histórias levará o aluno a uma apropriação e ampliação do vocabulário, uma vez que a contextualização das histórias com a realidade da turma pelos textos e imagens é uma fonte de riqueza para novas aprendizagens. Isso tendo em vista que o valor literário e artístico das obras clássicas é atemporal, pois mesmo tratando-se de produções mais antigas, permitem fazer, no momento atual, uma ligação com o presente, proporcionando um esforço e estímulo à leitura crítica. Esse instrumento faz-se necessário, pois a turma na qual é realizada a pesquisa é composta por alunos no início do processo de alfabetização.

A *Odisséia*, livro escrito no século VIII a.C., é um poema épico escrito pelo poeta grego Homero, que narra as aventuras do herói Ulisses em sua viagem de retorno a Ítaca, sua cidade natal, após a guerra de Tróia. Nessa história, é possível abordar alguns temas, como pertencimento, identidade, morte, força, coragem, a relação do homem com o sagrado e os signos como expressão da natureza objetiva.

O *Quinze* é um romance da escritora brasileira Rachel de Queiroz, lançado pela primeira vez em 1930. O livro se refere à seca ocorrida no nordeste do país, em 1915, e vivida pela autora. O romance apre-

sentam alguns temas, tais como as desigualdades sociais, os problemas resultantes da seca, como a fome e a migração, o coronelismo, o regionalismo, a segregação, a morte e a esperança.

*Grande Sertão: Veredas*, do escritor brasileiro Guimarães Rosa, escrito em 1956, é um romance narrativo que tem como ambiente o sertão nordestino, através de um diálogo/monólogo em que o protagonista é um velho jagunço que trocou a vida de jagunçagem pela vida tranquila de fazendeiro, narrando a sua vida a um jovem doutor que chegou às suas terras. No romance, encontram-se temas como a identidade, o regionalismo, o misticismo, a cultura sertaneja, a sua linguagem, o poder, o folclore, o amor, a perda, o medo e a morte.

*Os Miseráveis*, do escritor francês Victor Hugo, publicado em 1862, é considerada a maior obra literária do século XIX. A obra aborda temas como a pobreza, a revolta, a Revolução Francesa, a perversidade, as desigualdades, os conflitos sociais, a pluralidade cultural, a ética, o trabalho, o consumo e o amor.

A coleta de dados implicará em uma análise dos dados pela pesquisa interpretativa, que esta é a base do trabalho interpretativo e qualitativo. Definindo de maneira mais clara, a forma de análises dos dados deste estudo seguirá a Pesquisa Interpretativa, pois envolve todos os elementos já mencionados. Segundo Erickson (1985, p. 78):

A tarefa central da pesquisa interpretativa e observação participante sobre o ensino é permitir pesquisadores se tornarem mais específicos na sua compreensão da variação inerente que ocorre em cada sala de aula. Isso significa construir melhores teorias sociais e cognitivas sobre a vida nesse espaço escolar e o aprendizado ali construído.

A pesquisa interpretativa vem nos possibilitando utilizar diversas matrizes teóricas, por isso, não se tem definida apenas uma única linha teórica para o estudo e análise dos dados gerados na pesquisa. A partir dessa premissa, Erickson (1985) esclarece que, mesmo não havendo

uma concepção teórica definida, essa técnica de pesquisa exige rigor científico, sistemático e ético. Desse modo, preferimos a utilização da pesquisa interpretativa por ser a mais adequada aos objetivos desta pesquisa, pois tem seu interesse não apenas pelo espaço cultural, mas pelos aspectos sociais da sala de aula e as ações desenvolvidas nesse espaço. Ou seja, ela envolve todos os diferentes aspectos que constituem e culminam no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda segundo o autor, na pesquisa qualitativa e interpretativa, é importante que se estabeleça a frequência dos acontecimentos, para que, com o tempo, o pesquisador possa ter condições de construir um modelo de interpretação e descrição específica e geral das observações realizadas. Por isso, as observações feitas, entrevistas realizadas, atividades propostas, análise documental, dentre outros procedimentos metodológicos utilizados na investigação, devem dialogar com as bases teóricas que fundamentarão a pesquisa.

## **Letramento literário**

Um dos grandes desafios da educação, atualmente, é fazer com que o aluno consiga dominar todos os aspectos que se relacionam com a língua falada e escrita. Esse domínio, como dissemos, refere-se especialmente ao uso consciente da língua nas práticas sociais. A escola passou de um ensino mais tradicional, no sentido de que ao aluno não cabia fazer questionamentos, para um ensino no qual, cada vez mais, se exige do aluno um posicionamento diante das questões sociais.

Nossa sociedade é predominantemente grafocêntrica, sendo assim, as práticas em torno da linguagem conduzem a vida social. É preciso que o aluno apreenda os saberes e se desenvolva nesse mundo letrado. O próprio letramento já se expandiu para atender às novas necessidades. Contudo, destacamos que essa expansão do

letramento refere-se a práticas de leitura e escrita em contextos cada vez mais específicos, dentro de determinadas áreas do conhecimento.

Dentre os novos conceitos de letramento presentes na literatura acadêmica, temos o letramento literário. A esse respeito, Leão e Souza (2015) apontam que os estudos acerca desse processo demonstram que a literatura ocupa um papel relevante no domínio da leitura e da escrita de forma singular, já que, nesse caso, ocorre o domínio da palavra por ela mesma.

Em adição a essa reflexão trazida pelos autores, Candido (2011) define literatura da maneira mais ampla possível, relacionado-a a todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

A partir do conceito de literatura defendido por Candido (2011), podemos dizer que a literatura está presente na vida do homem desde o início do seu processo de vida social. Em todos os tempos e espaços da história humana, o homem sempre buscou compreender o mundo a sua volta, explicando-o, recontando-o, afirmando ou negando suas experiências e buscando entender, através das histórias, os fatos diversos e explicar a natureza.

Nesse viés, “a literatura é um produto social que exprime as condições de cada civilização onde ocorre”. (CANDIDO, 2006, p. 23). De fato, não cabe à literatura ser um fator de exclusão ou construtora de ideias estereotipadas, pois ela em si mesma é fruto das relações sociais, com finalidade de promover o desenvolvimento do homem dentro da sociedade. No momento em que ela é utilizada para segregar pessoas ou grupos, perde o seu poder de formação crítica do homem e passa a ser apenas mais um fator segregador. Desse modo, segundo esse mesmo autor, a literatura, como manifestação universal

do homem, é composta pela diversidade, pois ela é produto do próprio homem e parte dele.

Essa perspectiva de entender a literatura como algo amplo, na esfera social e cultural, permite afirmar que o seu segredo maior é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras. Ou seja, o “conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, não eliminará seu poder, antes o fortalecerá porque estará apoiado no conhecimento que ilumina e não na escuridão da ignorância”. (COSSON, 2018, p. 29).

Dito isso, a literatura é única no desenvolvimento humano, por proporcionar ao homem a oportunidade de conhecer e apreender o mundo por meio das palavras. É, ao mesmo tempo, algo tão simples e grandioso. Vista desse modo, podemos entendê-la como uma manifestação do homem em todos os tempos e épocas, sendo uma linguagem que pode proporcionar autonomia intelectual ao homem, já que dá sentido à vida. Caso contrário, seriam apenas palavras que se perderiam com o tempo. Para que seja considerada realmente literatura, o homem, ou o leitor, deve apropriar-se do seu ser, como afirma Cosson (2014), ao explicar o significado dessa apropriação:

Essas manifestações e produtos culturais são literários não simplesmente porque assumem as funções de proporcionar ficção, entretenimento ou qualquer outra função atribuída aos livros literários no passado, ou ainda porque atingiram tal maturidade que precisam ser enobrecidos com o rótulo de literários – essa seria a parte mais fraca do argumento -, mas sim porque é assim que a literatura se argumenta/se configura em nossos dias. (COSSON, 2014, p. 19).

O autor acima afirma que a literatura dá sentido à vida e, conforme aponta Candido (2011), tem “sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo”. (CANDIDO, 2011, p. 177). Ao estar presente em todos os valores aceitos socialmente, no momento

em que é capaz de negar, denunciar e/ ou combater dialeticamente os problemas, a literatura transcende os limites das palavras, sendo um produto de dominação, libertação ou subjugação do homem pelo homem.

Dito de outra maneira, a literatura jamais foi ou será neutra, nenhum indivíduo “recebe” a literatura e se mantém na passividade, porque ela tem um papel formador, conforme Candido (2011), ao corroborar que a literatura não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida.

Entre a leitura do mundo e o mundo da leitura, há um espaço a ser preenchido, no qual o indivíduo se construirá e se desenvolverá. Nesse espaço de desenvolvimento, o homem poderá se tornar um ser crítico e ter consciência da sua cidadania. No entanto, um dos pontos principais do processo de escolarização deve-se pautar em leituras que possam atrair a atenção do educando, motivando-o a querer ler e interpretar o mundo. Assim, a leitura só tem sentido se exercer o seu papel social e cultural, que é a formação humana para a vida consciente em sociedade. Para Santos e Mendonça:

A leitura é considerada uma atividade ao mesmo tempo individual e social. Individual porque depende do processamento que cada sujeito realiza para compreender, isto é, depende da realização de operações mentais como percepção, análise, síntese, generalizações, inferências, entre outras. Social porque, quando alguém lê, o faz em contextos específicos de interação e isso envolve diferentes comportamentos, atitudes e objetivos na situação comunicativa. A leitura envolve tanto a decifração do código ou decodificação propriamente dita quanto à construção de sentidos (ou construção de coerência). (SANTOS; MENDONÇA, 2005, p. 16).

Por isso, é fundamental que a escola propicie ao aluno experiências didáticas com a literatura. Não se trata de qualquer experiência, mas situações concretas nas quais as palavras sejam permeadas de

sentidos e experiências que vão além da dimensão espacial e temporal apresentada na literatura, que seja uma experiência humanizadora e produtora de sentidos.

Por isso, ela é um direito do homem, na medida em que o:

[...] conflito entre a ideia convencional de uma literatura e que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força, indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO, 2011, p. 179).

O pensamento do autor é importante, pois ajuda a entender que a literatura nos faz viver, sendo, portanto, necessária a todos, ou melhor colocando, um direito de todos. Candido (2011) ainda colabora nessas reflexões ao dizer que esse processo leva o homem a viver, estando ligado à função principal da literatura: humanizar o homem. Afirma ainda estar dentro da sua própria complexidade, que é a da construção de objetos autônomos como estrutura e significado. A literatura é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos, sendo também uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente, pois “quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos de mundo”. (CANDIDO, 2011, p. 179).

É fantástico esse poder, essa capacidade que a literatura tem na formação humana, e mais fascinante é pensar que o homem há bastante tempo vem vivendo e se construindo através da literatura. Ele percebeu-se como sujeito a partir do momento em que compreendeu que era capaz de organizar a vida para que ela continuasse. E as

manifestações literárias, ao longo da história humana, foram sendo o aporte necessário para essa manutenção da vida.

Com o objetivo de ampliar essa discussão, trazemos novamente Cosson (2018, p. 16), ao dizer que “é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos”. Ou seja, a literatura desencadeia em nós novas ideias e sentidos de vida, levando-nos para além da compreensão da leitura, conduzindo-nos a um sentimento de pertencimento, tirando o homem do seu estado individual e o levando para o coletivo.

Tudo isso, a partir da apropriação da literatura, seja através dos seus fatores linguísticos, estéticos, poéticos, ou das suas mais variadas expressões, nos ajuda a compreender que todos os elementos que envolvem a literatura proporcionam ao homem o conhecimento de si mesmo, do outro e do mundo. Impossível a literatura ser neutra, porém, é justamente por esse caráter formador que, ao longo do tempo e ainda hoje, ela não está disponível para todos ou não é adequada para todos. Ela não está acessível para todos justamente por ser atemporal e proporcionar conhecimento crítico da realidade. Já que o conhecimento “liberta” o homem ou, na menor das hipóteses, o leva a refletir sobre a sua condição humana.

Se a literatura clássica é para todos, então a criança não pode ser privada dessa aprendizagem. O letramento literário permitirá à criança ir além do conhecimento linguístico, pois a leitura em si mesma é apenas um conhecimento inicial, mas quando ela assume uma dimensão social, torna-se fundamental para a expansão dos saberes.

Nesse sentido, precisamos entender que os usos que fazemos da língua escrita em nosso meio social é fundamental para que possamos atuar nela com tomada de consciência. A cada dia, as demandas

que necessitam do uso da língua escrita aumentam, por isso, Cosson e Souza (2011, p. 102) ressaltam que “designa as práticas sociais da escrita que envolvem essa capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados”.

Embora o letramento literário seja um dos usos sociais da língua escrita, a literatura se relaciona com a escrita e a leitura de forma ainda mais ampla, pois ela pode ser tanto natural quanto formal, uma vez que insere o indivíduo no próprio processo de humanização, proporcionando a ele criar inúmeras possibilidades de vivência, a partir do seu conhecimento em torno da leitura/escrita. Já que “a literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas [possíveis]. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada” (COSSON, 2012, p. 17).

Com efeito, se o homem dominar o letramento literário ele domina as linguagens e seus sentidos. Em síntese, “são as experiências de dar sentido ao mundo por meio do texto e ao texto por meio do mundo, em uma relação dialética e, assim, procurando saber do texto quem diz, o que diz, como diz, para que diz, para quem diz e porque diz.” (MORAES; BURLAMARQUI, 2014, p. 3).

A partir desse processo, a literatura permite ao letramento literário efetivar-se nas práticas escolares, por isso, é necessário que a escola trabalhe com obras literárias de forma integral. Portanto, não é interessante utilizarmos, em sala de aula, “pedaços” de textos, sem materiais e espaços adequados, e esperar que o aluno faça uma contextualização da obra ou que desenvolva o gosto pelas obras literárias, sem que se envolva, sinta e viva essas obras, pois “o letramento literário requer o contato direto e constante com o texto literário”. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 74).

Sobre a apropriação da literatura através do letramento literário, Silva e Silveira (2013) corroboram que:

O letramento literário seria visto [...] como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler o texto em verso e prosa, mas dele se apropriar efetivamente por meio da experiência estética; saindo da condição de mero expectador para a de leitor literário. (SILVA; SILVEIRA, 2013, p. 96).

Esse estado ou condição, destacado pelos autores acima, refere-se a uma aprendizagem mais ampla da leitura e da escrita, porque diz respeito aos domínios das habilidades em torno da leitura e da escrita que os indivíduos precisam assimilar, para no seu dia a dia, em sociedade, vivenciá-las, tornando-as parte de si.

Segundo Cosson (2012) *apud* Moraes e Burlamarqui (2014, p. 4):

A linguagem vinculada pelos textos literários permite três tipos de aprendizagem: (1) a aprendizagem da literatura que se dá pela experiência estética do mundo por meio da palavra; (2) a aprendizagem sobre a literatura que está relacionada a conhecimentos históricos, teoria e crítica literária e (3) a aprendizagem por meio da literatura que envolve os saberes e as habilidades/competências proporcionadas ao alunado por meio da leitura literária.

Cosson (2015) esclarece ainda que o letramento literário é uma localização dentre os vários usos do termo letramento, isto é, é uma nova compreensão da leitura, da escrita e das relações entre saberes e educação. Para entendermos melhor o letramento literário, o autor explica que este possui três concepções básicas: a primeira seria o letramento no singular, que se refere ao debate em torno da escrita em oposição à oralidade. Nessa concepção, “o aprendizado da escrita em português é igualmente recoberto pelo termo alfabetização”. (COS-SON, 2015, p. 176).

Na ideia proposta por Cosson, o letramento fica mais restrito às habilidades de ler e escrever, demonstrando ainda a predominância do letramento autônomo no país, haja vista que, nessa dimensão singular,

é atribuída à escrita um papel fundamental na circulação da cultura e até mesmo na evolução humana. No entanto, nessa concepção, embora se fale na circulação da cultura, o letramento tem um caráter meramente escolar. Sendo assim, as maneiras pelas quais a cultura e a evolução humana são construídas podem ser um fator de exclusão dos indivíduos, pois nem todos dominam a leitura e escrita.

Numa segunda concepção do termo, Cosson (2015) fala em um letramento no plural, em oposição ao modelo singular. Nessa visão, há uma ampliação do que se compreende em termos de aprendizagem em torno da leitura e da escrita. Além de ler e escrever, o letramento incorpora também a “capacidade de se comunicar, de fazer uso dos instrumentos de representação da linguagem, reconhecendo-se o impacto das novas tecnologias nas relações sociais e culturais contemporâneas”. (COSSON, 2015, p. 177).

Nessa perspectiva plural, contemplam-se novas características do letramento, oriundas do desenvolvimento da linguagem, comunicação e das tecnologias do conhecimento e da informação. Essa concepção sai do espaço escolar e estende-se por toda a sociedade, pois já não se refere apenas a uma situação ou indivíduo, mas a uma relação em contexto social amplo, na qual a leitura e a escrita estão em uma dimensão macro. Tal concepção está mais próxima, portanto, do letramento ideológico. No entanto, mesmo assim, o ponto de partida continua sendo a leitura e a escrita.

Por fim, o autor apresenta a terceira concepção de letramento, o adjetivado, afirmando que “o letramento pluralizado de múltiplos letramentos que parece se particularizar pelo conhecimento ou área que servirá de adjetivo”. (COSSON, 2015, p. 179). Nessa concepção mais abrangente ainda do termo letramento, o autor cita que se pode até deixar de lado a leitura e a escrita como referentes básicos, e mesmo a questão das linguagens, para forçar em uma competência

mais crítica relativa ao campo do conhecimento. Porém, esse adjetivo do letramento pode ser aplicado em qualquer área do conhecimento, pois se afasta literalmente da escola, mas não do processo de aprendizagem, e passa a ser designado em qualquer campo, ao tratar de determinados domínios e práticas de uma área específica.

É uma compreensão mais crítica do letramento literário, pois envolve questões que merecem maior compreensão dos temas, muitas vezes polêmicos, permeados de conflitos, que exigem maior domínio dos temas em questão. O letramento literário, nesse sentido, promove uma aprendizagem que se inicia com o processo de leitura e escrita, com a apropriação da linguagem literária, o conhecimento do mundo, do outro e de si mesmo.

O letramento literário pode ser encontrado presente nas três concepções, pois:

O letramento literário é o letramento que se faz com o texto literário. Neste caso, tende-se a priorizar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, principalmente as primeiras, feita por meio dos textos literários. Trata-se de uma concepção essencialmente escolar não só do letramento, pensado como a aquisição da escrita ou seu domínio, como também do literário, que é identificado com o cânone ou os textos rotulados pela escola como literários. É ainda a concepção que rege grande parte da defesa da disponibilização de obras de literatura infantil para as crianças bem pequenas, como se pode observar na bem conhecida afirmação de que mesmo que não saibam ler, devem ter acesso aos livros infantis porque por meio deles entrarão em um contato prazeroso com o mundo da escrita. (COSSON, 2015, p. 181).

Por se tratar do letramento no singular, no qual ainda predomina a habilidade de leitura e escrita, a utilização da literatura em sala de aula fica relegada apenas aos elementos de aprendizagem da leitura e da escrita, já que ela é utilizada de forma suplementar nesse processo de alfabetização. Em nosso entendimento, isso não é adequado, pois deixa de lado o ensino da literatura como humanizadora, mantendo a

ideia do ensino tradicional e conservador, na qual a literatura não será assimilada pelo aluno e não se tornará parte dele .

Por outro lado, na concepção plural de letramento, a segunda colocada por Cosson, o termo “literário” primeiramente é colocado ao lado do termo “letramento”, quando aquele se refere à literatura como uma prática social da escrita. Sendo assim, “o letramento literário pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade”. (ZAPPONE, 2008, p. 53). Nessa dimensão do letramento literário, encontram-se as práticas de leitura dos textos literários em sala de aula, favorecendo com maior ênfase as particularidades da literatura em relação à leitura e à escrita, ou seja, não há uma junção entre os elementos literatura, leitura e escrita, desenvolvendo uma prática mais direcionada ao campo individual em detrimento de práticas sociais.

Ainda dentro da concepção plural de letramento, como a construção literária de sentidos, há uma apropriação da literatura enquanto linguagem, mas vazia de compreensão de mundo. Essa apropriação da linguagem através do letramento literário acontece como resultado da experiência entre o leitor e texto literário, em um processo que acontece independente da escola, sendo mais uma experiência individual de transformação do leitor pelo texto.

Ao apropriar-se do texto literário, o leitor amplia a sua linguagem para além da leitura e da escrita. No entanto, mesmo com essas duas instâncias sendo essenciais nesse processo, são desenvolvidas outras habilidades a partir da literatura e de outros mecanismos da linguagem, como a linguagem estética, a comunicação e a interação social.

O leitor, ao perceber-se como parte do mundo, sendo responsável também pelo desenvolvimento das relações sociais e suas impli-

cações, torna-se crítico da realidade em que vive (COSSON, 2015). Essa é uma tomada de consciência decorrida do letramento literário e a literatura torna-se a base dessa transformação do leitor comum.

Como vimos, o letramento literário não pode ser definido de uma forma isolada, com um único conceito fechado. Pelo contrário, deve ser parte de objetivos que podem ser definidos através das ações educativas, sendo o professor, que irá trabalhar a literatura,, um importante mediador nesse processo de definir letramento literário com os seus educandos. Porém, vimos que todos, de alguma forma, contribuem para a formação dos indivíduos, pois não há como utilizar a literatura em sala de aula sem que isso contribua com a formação educacional.

### **As histórias em quadrinhos na educação**

Em diálogo com os estudos sobre letramento, estão as histórias em quadrinhos (HQ's), uma vez que estão presentes na vida do homem desde a antiguidade. Assim, podemos compreender as pinturas feitas pelos povos primitivos como uma espécie de “quadrinhos”, sendo a expressão do imaginário da sua cultura através do próprio imaginário. As histórias em quadrinhos apresentam elementos que atraem os leitores e até mesmo aqueles que não sabem ler, pois possibilitam a sua apropriação pela imaginação - nesse caso, o leitor só precisa visualizá-la.

Xavier (2017) explica que, desde o tempo das cavernas, a imagem está presente em nossas vidas, através de ilustrações , fotografias, desenhos ou rabiscos. Ao contrário da palavra, que pode ser lida ou ouvida , as imagens são apreendidas de forma diferente da linguagem verbal. Elas podem se eternizar e são portadoras de memórias, culturas e tradições. O homem primitivo “transformou a parede das cavernas em um grande mural, em que registrava elementos de comunicação para seus contemporâneos.” (VERGUEIRO, 2012b, p. 8).

As narrativas de arte sequencial tiveram papel importante na divulgação e no conhecimento de grande parte da população de determinadas épocas. Elas estavam presentes desde a antiguidade e continham objetivos específicos para cada período histórico. Hoje, pensamos nas histórias em quadrinhos mais com o objetivo de divertimento, mas nem sempre foi assim.

As HQs exploram, ao mesmo tempo, o visual e o verbal, o que facilita a compreensão mesmo daquelas pessoas que não conseguem fazer a leitura da palavra. Por isso a sua utilização para ensinar, dominar e até doutrinar, como já ocorreu na história. É inegável que esse tipo de recurso é um meio de comunicação de fácil compreensão para todos, pois suas imagens, por si próprias, já possuem significados. Prova disso é a nossa busca e tentativa de aprendermos sobre a vida dos povos primitivos através das pinturas rupestres, por exemplo.

Nas HQs, são utilizados vários recursos de linguagem para representar a fala, sendo o principal deles o balão, conforme aponta Ramos: “Uma das funções do balão é representar as falas.” (RAMOS, 2009, p. 32). Para Vergueiro (2006), o balão é uma forma de indicar ao leitor quem está falando. Dentro dos balões ficam as falas dos personagens da história. Esses recursos podem possuir diferentes formatos e podem indicar um discurso pensado ou falado, visto que “O recurso gráfico seria uma forma de representação da fala ou do pensamento, geralmente indicado por um signo de contorno, que procura recriar um solilóquio, um monólogo ou uma situação de interação conversacional.” (RAMOS, 2009, p. 363).

Os signos de contorno, ou as linhas que envolvem os balões, são de vários formatos, porém, possuem dois elementos básicos para a identificação da linguagem. Acevedo (1990) os destacam como sendo o continente e o conteúdo. O continente seria o corpo do balão, e o seu rabicho, ou apêndice, a linha que liga o balão ao personagem. O

conteúdo, por sua vez, refere-se à linguagem propriamente dita, que pode ser visual ou escrita. De acordo com Ramos:

A linha preta e contínua (reta ou curvilínea) do balão é tida como o modelo mais “neutro”, que serve de referência para os demais casos. Esse molde simula a fala, dita em tom de voz normal. Por isso, convencionou-se chamar de balão de fala ou balão-fala ... As linhas tracejadas sugerem voz baixa ou sussurro. A forma de nuvem revela o pensamento ou imaginação da figura representada. O sentido dos traços em ziguezague varia conforme o contexto situacional. Podem indicar, por exemplo, voz alta, gritos, sons eletrônicos. (RAMOS, 2009, p. 36).

Ademais, os balões podem ter inúmeros significados. Ramos (2009) cita alguns, como por exemplo o balão-fala, o balão-pensamento, o balão-cochicho, o balão-berro, o balão-trêmulo, o balão-de-linhas-quebradas, o balão-vibrado, o balão-glacial, o balão-unísono, o balão-zero, o balão-mudo, o balão-sonho, os balões-duplos, os balões-intercalados e os balões-especiais. O uso dos balões depende da história e seus objetivos, bem como da imaginação e criatividade do autor.

Nas HQs também estão presentes as legendas. Vergueiro (2006) define a legenda como a escrita que aparece no canto superior do quadrinho, antes da fala dos personagens, e que representa a voz do narrador, ou seja, é a fala de uma pessoa que não faz parte daquela ação, trazendo os verbos em terceira pessoa.

No entanto, nas HQs, além do conteúdo e continente, que servem para representar a linguagem, é utilizado o recurso da onomatopéia para representação da oralidade. Silva (1976) *apud* Ramos (2009), define as onomatopéias como sendo sempre uma aproximação do som, e nunca uma reprodução exata. Como o ruído, por exemplo, quando vemos as onomatopéias que demonstram uma cena de tiros. Tais recursos são, além de sonoro s, visuais, tendo esse duplo efeito - sonoro e visual - para o leitor

Em adição a essa discussão, as onomatopéias são produzidas a partir da língua de cada país onde a história foi criada, podendo sofrer alterações quando são traduzidas para outras línguas. Cada onomatopéia representa, além da língua, os sons dessa língua, e esses dois elementos são formados a partir de cada cultura. Conforme Ramos:

Na ação narrativa, não só dos quadrinhos, é conduzida por intermédio dos personagens. Eles funcionam como bússolas na trama: são a referência para orientar o leitor sobre o rumo da história nos quadrinhos, parte dos elementos da ação é transmitida pelo rosto e pelo movimento dos seres desenhados. (RAMOS, 2009, p. 107).

O autor menciona, ainda, que as expressões faciais e as metáforas visuais se somam aos gestos dos personagens e à postura do corpo. Tanto o corpo quanto os gestos devem estar em sintonia para reforçarem o sentido pretendido pelo autor. Por isso, esses recursos simplificam as informações visuais ao leitor, sem que tenham de ser explicadas verbalmente. Havendo discrepância entre o corpo e a fala, o sentido da história será comprometido. Vergueiro (2010) diz que as metáforas visuais auxiliam sobremaneira na ampliação da linguagem verbal ao longo da leitura.

Quanto ao estilo dos desenhos nas HQs, estes podem ser diferentes. Cagnin (1975) *apud* Ramos (2009) esclarece que os personagens podem ser desenhados de maneira realista, estilizada ou caricata. O mais importante, para Ramos (2009), seria o gênero da história, que influencia diretamente no modelo expressivo do personagem, podendo ser este mais ou menos realista. Sobre o estilo caricato, Vergueiro (2006) diz que há uma maior tendência em esse estilo ser utilizado em histórias de humor, enquanto que as histórias de aventura são geralmente criadas com personagens realistas. Dito isso, “A imagem do personagem, independente do estilo do desenho, possui uma gama

de informações. A roupa, o cabelo, os detalhes e formato do rosto, o tamanho do corpo, tudo é informação visual.” (RAMOS, 2009, p. 122).

Mais do que a linguagem escrita, a linguagem visual é um recurso de suma importância para que o leitor compreenda o sentido da história. Por isso, muitas histórias já vêm com os estereótipos dos personagens pré-determinados, como o super-herói ser alguém forte e bonito, enquanto que o bandido é normalmente uma pessoa ou um ser mais desprovido de beleza. Quando o leitor se apropria de uma história, a forma como o tipo físico dos personagens foi desenhado já diz muito sobre sua personalidade e possíveis ações, ou seja, para cada tipo desenhado, estereotipado, o leitor já espera que seja sobre um determinado assunto. Para Xavier:

Nas narrativas verbo-visuais, as imagens são fornecidas visualmente pelo narrador, que parte de uma construção objetiva de mundo para realizar uma construção subjetiva de mundo. Espera-se daí que o leitor compreenda por meio das representações estáticas, muitas vezes estereotipadas, aspectos como tempo decorrido, espaço, movimento, som, emoções e situações implícitas. (XAVIER, 2017, p. 16-17).

Ou seja, as HQs quando pensadas para fins pedagógicos com ênfase na leitura, tornam-se de grande importância, pois as histórias, além de acompanharem a evolução social e histórica, contêm signos linguísticos e visuais. Bakhtin (2002, p. 33) explicita que:

[...] cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer.

A citação é importante, pois deixa claro que esses signos são reflexos da realidade ou fragmentos dela, e que mesmo se tratando de um objeto do mundo exterior, possui uma relação direta com a natureza objetiva. Os signos formam um conjunto articulado de sentidos que

o homem desenvolve através do seu pensamento. Nas histórias em quadrinhos, esses signos estão presentes em suas linguagens visuais e verbais. Cada quadrinho faz parte de um grupo de quadros que dão sentido à história e que possuem signos linguísticos e visuais.

Dito em outras palavras, as histórias em quadrinhos não têm um formato pré-determinado. A sua criação depende exclusivamente da imaginação do seu criador e do seu objetivo. Conforme aponta Ramos: “quadrinhos são quadrinhos. E, como tais, gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos.” (RAMOS, 2009, p. 17).

Porém, há histórias que possuem personagens e ações fora dos quadros, sem prejudicar o seu sentido, mas ao contrário, a fim de destacar algum objetivo específico naquela leitura. Vergueiro (2010) *apud* Silvério e Rezende (2012) explica que, na elaboração das HQs, os autores atentam também para os planos e ângulos de visão, com vista a representar a maneira como cada imagem é expressa na largura e altura, seja no plano geral, no total ou no conjunto, no plano médio ou aproximado. Ou seja, há inúmeras possibilidades de criação das HQs, tanto na estética quanto no conteúdo das histórias, que podem ir desde o simples entretenimento até assuntos mais complexos e variados possíveis.

A criação, elaboração e apresentação das HQs dependem do seu criador. Sendo assim, podemos dizer que esse tipo de material é capaz de atender aos mais variados públicos, sendo uma forma de leitura atrativa, simples, objetiva e de fácil compreensão. Cada autor, ao criar uma história, objetiva que o leitor chegue a uma plena compreensão da leitura, pelo conjunto dos elementos estéticos. Conforme aponta Meireles:

[...] o valor estético vem acrescentar-se, depois, como acessório ao primeiro valor, de interesse imediato. Pedir, ordenar, suplicar, louvar

– o essencial. Saber fazê-lo concorre para favorecer o benefício. E implica, também, uma especialização. Escolhem-se os mais aptos para o ofício, como quem diz: uma seleção profissional. A boa memória, o talento interpretativo, o inventivo – a imaginação, a mímica, a voz, toda uma arte de representar – a capacidade de utilizar oportunamente o repertório fazem dos contadores de histórias, ainda hoje, personagens indispensáveis a determinados ambientes. (MEIRELES, 1984, p. 47-48).

A partir da citação de Meireles, vemos que as HQs requerem habilidades e competências específicas para a sua criação. Não podendo ser tratada como uma prática com menos importância criativa, o autor deve ter a sensibilidade de criação estética, imaginação, criatividade, conhecimento de assuntos variados, do público e dos objetivos a serem alcançados com esse gênero. Todo esse processo criativo requer comprometimento e dedicação.

Nesse sentido, a história em quadrinhos é um importante recurso de desenvolvimento da linguagem da cultura imagética. As crianças estão expostas diariamente a elementos dessa cultura, como a TV, os mais variados recursos digitais, livros e até mesmo as propagandas nas ruas. Todos esses elementos visuais apresentam uma variedade de significados, informações e aprendizagens. Alcântara (2014, p. 1) coloca que “as histórias em quadrinhos são mais do que simples mediadoras de informação; elas possuem a capacidade de facilitar o aprendizado e a apreensão de conceitos mais complicados”.

A autora amplia o conceito das histórias em quadrinhos ao apresentá-las como um recurso que vai além da simples diversão. É trata-se de uma sequência visual em quadrinhos, que contam alguma história, podendo ser real ou fantasiosa, permeadas de outros elementos estéticos e linguísticos, carregados de significados próprios. Além disso, as HQs podem se relacionar com outras áreas e linguagens, como a literatura e outras áreas artísticas, cinema, fotografia e pintura, além da própria linguagem.

Nessa linha de raciocínio, Vergueiro (2010) discorre acerca da importância das HQs no contexto escolar:

i) Os estudantes querem ler os quadrinhos; ii.) Palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente; iii.) Existe um alto nível de informação nos quadrinhos; iv.) As possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com as histórias em quadrinhos; v.) Os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura; vi.) Os quadrinhos enriquecem o vocabulário dos estudantes; vii.) O caráter elíptico da linguagem quadrinística obriga o leitor a pensar e imaginar; viii.) Os quadrinhos têm um caráter globalizador; ix.) Os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema. (VERGUEIRO, 2010, p. 21-25).

Esses pontos importantes elencados por Vergueiro sobre as HQs no contexto escolar se aplicam a todos os níveis de ensino, não se limitando a uma única faixa etária. Esse gênero é democrático a toda escola, podendo ser usado em todas as salas de aula, especialmente no trabalho pedagógico com a leitura, desde as crianças pequenas. É uma forma de apresentar a leitura, até mesmo de literatura, e oferecer um contato direto e sistematizado com a leitura através desse gênero discursivo em sala de aula, pelo qual o professor poderá abordar os mais variados temas, “aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico.” (VERGUEIRO, 2010, p. 21).

Na esteira dessas reflexões, vale ressaltar que a BNCC (2017), no campo artístico-literário, destaca a importância da participação do educando em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Este documento ainda destaca alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros. Nesse sentido, a formação do leitor literário dar-se-á através da leitura e da escrita (compartilhada e autônoma), desenvolvendo as habilidades de ler e de compreender, com certa

autonomia, além do trabalho com textos literários e com gêneros variados que possam promover o gosto pela leitura:

Não existem regras. No caso dos quadrinhos, pode-se dizer que o único limite para o aproveitamento em qualquer sala de aula é a criatividade do professor e sua capacidade de bem utilizá-los para atingir seus objetivos de ensino. Eles tanto podem ser utilizados para introduzir um tema que será desenvolvido por outros meios, para aprofundar um conceito já apresentado, para gerar uma discussão a respeito de um assunto, para ilustrar uma ideia, como uma forma lúdica para tratamento de um tema árido ou como contraponto ao enfoque dado por outro meio de comunicação. (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 42).

A citação acima é importante pois deixa claro que a utilização das HQs, na escola, pode contribuir significativamente para ampliar a produção de conhecimento, bem como enriquecer o desenvolvimento da criatividade dos alunos e possibilitar um melhor entendimento dos conteúdos - independentemente da área - trabalhados na escola. Porém, para que esse processo ocorra adequadamente, os autores revelam que é importante o professor conhecer bem e saber trabalhar com as histórias em quadrinhos como recurso didático e pedagógico. De acordo com Xavier:

O trabalho com quadrinhos é, geralmente, muito motivador e traz bons resultados. Para os jovens estudantes, os quadrinhos sempre representaram, apesar das críticas, uma leitura não obrigatória, de fruição, simplesmente pelo prazer de “sentir”, despertando, assim, sua competência fruitiva. (XAVIER, 2017, p. 8)

Entretanto, Soares (2003) *apud* Xavier (2017) critica, em alguns pedagogos, o que ela denomina de “pedagogização” da leitura, pois os professores, ao levarem a leitura para a sala de aula, retiram os textos dos seus suportes originais, onde o professor conduz e ordena uma leitura apenas com caráter obrigatório. Nesse tipo de contato entre o aluno e o texto, dificilmente acontecerá a fruição, o despertar para a leitura, o gosto e o prazer em ler.

Soares (2003), a respeito da literatura, afirma que todo texto literário tem o caráter formativo e social. Por meio dos textos literários, o aluno poderá aprender como se comporta alguém de determinado meio social, mesmo que o leitor não se identifique com a personagem ou a história. Independentemente da época em que ocorre a história, o aluno é capaz de compreender os aspectos sociais e culturais presentes na obra e contextualizá-los a partir da sua realidade. A literatura e os quadrinhos são diferentes formas de arte que educam, pois refletem o mundo e as pessoas.

Nesse sentido, a literatura clássica através de quadrinhos é um suporte que o professor das séries iniciais poderá utilizar nos processos de ensino e de aprendizagem, pois Candido (2011) diz que a literatura em nossas sociedades tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Portanto, as HQs, sendo uma linguagem de fácil acesso e leitura por parte das crianças, jovens e adultos, podem contribuir muito para esse processo.

Assim, sendo a literatura um direito de todos e um elemento que contribui significativamente na formação do homem, ela deverá estar presente desde a formação inicial das crianças. Proporcionar a elas esse contato inicial, despertar seu gosto pela leitura e construir aprendizagens sólidas, que serão a base para outros saberes, é uma ação educativa na qual o professor contribui para a formação humana em seus múltiplos aspectos.

## **Considerações finais**

Vemos nessas reflexões que não podemos empregar a alfabetização com uma finalidade única, ou seja, não podemos dizer que se o aluno já consegue ler e escrever de maneira compreensível ele já está pronto para a vida em sociedade. É preciso que as práticas

pedagógicas possam ir além do simples ato de decifrar o alfabeto, isto é, é necessário fazer com o que o aluno saiba ler e escrever os textos que a escola lhe oferece, atribuindo-lhes significados e interpretações condizentes com a sua realidade, e a partir dela, possa tomar consciência do mundo a sua volta. É equivocado achar que, se o aluno aprender apenas um conceito e for aprovado, já está apto para viver em sociedade. Podemos dizer que essa “aprovação” é puramente um domínio mecânico de técnicas e habilidades que não qualificam o aluno para desempenhar papéis significativos na sociedade.

Os dados teóricos discutidos revelaram, ainda, que a alfabetização não qualifica o aluno, muitas vezes, porque não é apenas uma técnica, mas um conjunto de habilidades que se complementam entre si. Sendo assim, percebemos que, se atribuirmos à alfabetização o significado de conhecer o código escrito, então a escola que ensina o aluno a ler e a escrever estaria cumprindo sua função. Porém, o que percebemos nas escolas são alunos que sabem ler e escrever, mas não conseguem compreender o sentido da leitura, pois lhes falta a capacidade de interpretação e síntese. Isso nos leva a um questionamento dos processos de ensino e aprendizagem: se a escola alfabetiza, também deveria dar condições ao aluno de compreender a leitura e a escrita? Em vez disso, isso acaba tornando-se um fator de discriminação social. E por que isso ocorre?

Diante disso, surgiu o termo letramento, que foi sendo constituído na nossa sociedade atual, na qual o ato de ler e escrever são fatores primordiais para o desenvolvimento pessoal do ser humano. Dado o poder que a escrita possui, surgiu o interesse de se estudar esse tema mais profundamente, a fim de conhecer seus reais e possíveis significados. Assim, juntamente com a alfabetização, temos o letramento, que não pode ficar de fora do processo de desenvolvimento humano, uma vez que veio para nos proporcionar a análise dos fenômenos

que ocorrem na realidade escolar, principalmente no que concerne à alfabetização e, conseqüentemente, o uso social e cultural da leitura, escrita e outras linguagens.

Porém, o letramento veio para nos mostrar que o processo de apropriação da leitura e da escrita é mais complexo do que se imagina, pois não basta apenas saber ler e escrever para ter domínio da língua. É preciso que a leitura e a escrita sejam usadas em contextos específicos, envolvendo ações sociais, por isso que o letramento é uma prática social, deixando de centrar-se na individualidade, como a alfabetização, uma vez que investiga o uso da leitura e da escrita construídas pelos indivíduos mesmo fora da escola.

Isto é, o uso que os homens fazem da leitura e da escrita no seu dia a dia, em todas as suas práticas sociais, permite compreender o letramento como o resultado da língua escrita num contexto mais amplo, que leva o indivíduo a ser além de um conhecedor do código escrito, mas também um interpretador dos eventos de leitura e escrita, mesmo que ele não seja alfabetizado. E esta interpretação é fundamental nas relações humanas, pois ajuda o sujeito a atuar conscientemente nos eventos sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Portanto, as práticas falantes, quando estimuladas em sala de aula, facilitam além da aprendizagem dos elementos formais da língua, culminando no letramento e na formação de leitores. Por isso, a Transposição Didática em textos de Literatura Clássica, em história em quadrinhos, tem por objetivo desenvolver esses aspectos na criança. A esse respeito, sendo a transposição didática “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 [...]”. (CHEVALLARD, 1991, p. 39), temos claramente que os saberes precisam ser ensináveis, não excluindo, assim, nenhum grupo desse processo, como já afirmado.

## Referências

ALCÂNTARA, C. S. Histórias em quadrinhos e educação: inovando o currículo. *EdUECE- Livro 1*. Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola. 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endi2014/ebooks/livro1/292-%20HIST%C3%93RIAS%20EM%20QUADRINHOS%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INOVANDO%20O%20CURR%C3%84CULO.pdf>. Acesso em: 2 maio 2021.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2013.

BRANDÃO, C. R. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRANDÃO, C. R. (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília, DF., 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa-no-ensino-fundamental-anos-iniciais-praticas-de-linguagem-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>. Acesso em: 2 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 5ª a 8ª Séries*. Brasília, 1998.

BAKHTIN, M (V.N. VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. *Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARTOLOMÉ, M. A.; COSTA, A. Articulación de la educación popular con la educación formal. Investigación participativa. *Revista de Investigación Educativa*, Salamanca, v. 20, n. 2, p. 151-178, 1992.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários Escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: des savoirs savants aux savoirs enseignés*. Paris: La Pensée Sauvage, 1991.

COSSON, R. Letramento Literário: uma localização necessária. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 31, n. 3, p. 173-187, 2015.

COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2012.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FEIJÓ, M. *Quadrinhos em ação: um século de história*. São Paulo: Moderna, 1997.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

KLEIMAN, A. B. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B (Org.). *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 10. ed. Mercado das letras: São Paulo, 2008.

LEÃO, C. M. E.; SOUZA, D. F. Letramento literário em círculos de leitura na escola. *Palimpsesto*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 427-441, 2015.

MARINHO, E. S. Histórias em quadrinhos, a oralidade em sua construção. In: *Congresso Nacional de Linguística*, 3, Rio de Janeiro. In: III Congresso Nacional de Linguística e Filologia e I Congresso Internacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno12-11.html>. Acesso em: 2 maio 2021.

MEIRELES, C. *Problemas da Literatura Infantil*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MORAES, J. P.; BURLAMARQUE, C. D. O letramento literário: o incentivo à leitura, à interpretação e produção do texto literário por meio de uma sequência básica. In: *Anais XIV ABRALIC*. Universidade Federal do Pará. Belém – PA, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Artenizia/Downloads/literario.pdf>. Acesso em: 2 maio 2021.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ROSING, T. M. K.; ZILBERMAN, R. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

RAMOS, P. *A leitura das histórias em quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.

REZENDE, L. A. *Leitura e Formação de Leitores: Vivências Teórico - Práticas*. Londrina: Eduel, 2009.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHMIDT, M. L. S. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 11-41, 2006.

SILVA, A. M. O.; SILVEIRA, M. I. Letramento Literário: desafios e possibilidades na formação de leitores. *Revista Eletrônica de Educação de Alagoas*, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 92-101, 2013.

SILVÉRIO, L. B.; REZENDE, L. A. O valor pedagógico das histórias em quadrinhos no percurso do docente de língua portuguesa. In: *I Jornada de Didática: O ensino como foco – I Fórum de Professores de Didática do Estado do Paraná*. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/O%20VALOR%20PEDAGOGICO%20DAS%20HISTORIAS%20EM%20QUADRINHOS.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, p. 5-17, 2004.

SOARES, M. Letramento e Escolarização. *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação – alfabetização*. São Paulo: UNESP, 2003.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. *Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2, p. 101-107, 2011.

TFOUNI, L. V. *Escrita, alfabetização e letramento*. São Paulo: Cortez, 1995.

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Orgs). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-59.

VERGUEIRO, W. (Org.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

VERGUEIRO, W. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (Orgs.). *Como usar as*

*histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

XAVIER, G. K. Histórias em quadrinhos: panorama histórico, características e verbo-visualidade. *Dandarina*. Revisteletrônica. Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos Literários, Juiz de Fora, v. 10, n. 2, p. 1-20, 2017.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 11, n. 1, p. 49-60, 2008.

ZWICK, E.; BERTOLIN, R. V.; BRITO, M. J. Pesquisa-ação e aprendizagem organizacional socioprática: uma aproximação. *Revista de Administração da UFSM*, Santa Maria, v. 11, n. 5, p. 1182-1197, 2019.

*Recebido em: 07/04/2022*  
*Aprovado em: 06/07/2022*