



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA — UnB
INSTITUTO DE LETRAS — IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO — LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA — PGLA

A GRAPHIC NOVEL “SENHORA” COMO RECURSO PEDAGÓGICO
MULTIMODAL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA
LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO

RUBENS DO NASCIMENTO LAGO

Brasília/DF

2023

RUBENS DO NASCIMENTO LAGO

**A *GRAPHIC NOVEL* “SENHORA” COMO RECURSO PEDAGÓGICO
MULTIMODAL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA
LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA), Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET), Instituto de Letras (IL), Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Emilia Fajardo Turbin

Brasília/DF

2023

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

LAGO, Rubens do Nascimento. **A *graphic novel* “Senhora” como recurso pedagógico multimodal no processo de ensino-aprendizagem de leitura literária no Ensino Médio.** 2023. 138 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

LL177g Lago, Rubens do Nascimento
A graphic novel "Senhora" como recurso pedagógico multimodal no processo de ensino-aprendizagem de leitura literária no Ensino Médio / Rubens do Nascimento Lago; orientador Ana Emilia Fajardo Turbin. -- Brasília, 2023. 138 p.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) -- Universidade de Brasília, 2023.

1. Graphic novels. 2. Leitura. 3. Literatura brasileira. 4. Multimodalidade. 5. Ensino Médio. I. Turbin, Ana Emilia Fajardo, orient. II. Título.

RUBENS DO NASCIMENTO LAGO

**A *GRAPHIC NOVEL* “SENHORA” COMO RECURSO PEDAGÓGICO
MULTIMODAL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA
LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA), Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET), Instituto de Letras (IL), Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Línguas.

Defendida e aprovada no dia 25 de setembro de 2023.

Banca examinadora formada por:

Professora Doutora Ana Emilia Fajardo Turbin
Universidade de Brasília – UnB (presidente)

Professor Doutor André Gondim do Rego
Instituto Federal de Brasília – IFB (membro externo)

Professora Doutora Aline Fonseca de Oliveira
Universidade de Brasília – UnB (membro interno)

Professor Doutor Fidel Armando Cañas Chávez
Universidade de Brasília – UnB (membro interno suplente)

Brasília/DF

2023

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me protegido nos momentos mais delicados de minha vida; sem Ele, jamais teria conseguido finalizar mais este objetivo: o mestrado em Linguística Aplicada.

A minha companheira, Mariana, por sempre me apoiar em todos os sentidos. Sem a ajuda dela, seria tudo muito mais difícil.

Ao meu filho Yuki, por tanto carinho e amor. Minha esperança diária. Amo-te, filho.

A minha mãe, Onélia, pelo amor e dedicação, sem ela nada disso seria possível.

Ao meu pai, Manoel, mesmo partindo quando eu ainda era criança, tenho a certeza de que teria me apoiado nas jornadas dessa vida.

Ao meu irmão, Robson, que sempre cuidou de mim como um pai. Sem a ajuda dele, nem sei como seria. Muito obrigado por tudo, irmão.

A minha orientadora, professora Ana Emilia, pela presença constante e pela parceria ofertada com muito carinho e dedicação.

Ao professor André, pela inspiração e parceria no Instituto Federal de Brasília – IFB. Ele que me orientou e transmitiu conhecimentos fundamentais para que eu pudesse ingressar no mestrado.

A todos os professores do PGLA, principalmente à professora Ana Emilia Fajardo Turbin e ao professor Yûki Mukai.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudo de mestrado, Demanda Social. Certamente, essa bolsa de estudo foi essencial para participação em eventos acadêmicos, bem como para produções acadêmicas e científicas ao longo do curso de mestrado no PGLA/UnB.

Aos queridos estudantes que tive a oportunidade de ser professor, obrigado por tanto carinho ofertado a minha pessoa. Esta pesquisa foi visando sempre ao melhor para vocês enquanto cidadãos da nossa sociedade brasileira. Desejo muito sucesso a todos vocês.

À minha companheira Mariana, que, desde que a conheci, sempre me ajudou a concretizar todos os meus objetivos. A Ela que nunca colocou qualquer tipo de dificuldade para me ajudar. Uma verdadeira companheira e amiga. Amo-te, Mariana.

Ao meu filho Yuki, minha esperança e inspiração diária. A ele que veio para transbordar amor, paz, alegria e coragem em minha vida. A ele dedico esta dissertação de mestrado com muito amor. Amo-te muito, filho.

À minha mãe Onélia, pelo amor a mim ofertado e também por ter me apoiado e ajudado nos momentos mais sensíveis de meus caminhos. Amo-te, mãe.

Ao meu irmão Robson, que sempre esteve comigo e nunca me abandonou nos momentos em que mais precisei e a quem reneguei tempos preciosos para que pudesse realizar meus objetivos. A ele que sempre cuidou de mim com um pai. Amo-te, irmão.

“Olhando para trás, vejo que, nos últimos vinte anos, conheci muita gente que se diz comprometida com a liberdade e a justiça para todos; mas seu modo de vida, os valores e os hábitos de ser que essa gente institucionaliza no dia a dia, em rituais públicos e privados, ajudam a manter a cultura da dominação, ajudam a criar um mundo sem liberdade.”

Bell Hooks

RESUMO

Esta pesquisa possui o objetivo de investigar a efetividade da *graphic novel* “Senhora” como recurso pedagógico multimodal no processo de ensino-aprendizagem de leitura literária no Ensino Médio, buscando evidenciar a importância dessa obra literária adaptada como meio de facilitação e estímulo no processo de formação de estudantes leitores. A multimodalidade, que abarca os diferentes modos semióticos nas situações comunicativas, é cada vez mais frequente nos dias atuais e relevante no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Nota-se, nesse sentido, que as *graphic novels* podem ser relevantes em aulas de literatura brasileira, além de poder contribuir para o desempenho dos estudantes na aquisição de diversos conhecimentos e diversas habilidades. Soma-se a isso o fato de que o direcionamento das práticas de ensino, nas escolas, precisa ser condizente com as necessidades reais dos estudantes, a fim de possibilitar um aprendizado cada vez mais reflexivo e sobretudo crítico. Nesse contexto, esta dissertação almeja destacar a importância de recursos pedagógicos já existentes e contribuir para que os professores possam se atentar para as práticas de ensino que dialoguem com a perspectiva dos “múltis” (multiletramento e multimodalidade) no processo de ensino-aprendizagem de leitura literária. A pesquisa se deu por meio de uma abordagem qualitativo-interpretativista, envolvendo um estudo de caso interventivo, tomando por base a participação de estudantes voluntários do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública do estado de Goiás. Além disso, os estudantes, ao término da aplicação da pesquisa de campo, responderam aos instrumentos de coleta de dados: questionário aberto e entrevista estruturada. Como resultado, evidenciou-se que o uso da *graphic novel* “Senhora” contribuiu significativamente para o ensino-aprendizagem de leitura, com foco no estudo da literatura brasileira. Entretanto, a oferta desse material adaptado, em sala de aula, ainda é bastante limitada.

PALAVRAS-CHAVE: *graphic novels*; leitura; literatura brasileira; multimodalidade; Ensino Médio.

ABSTRACT

This research aims to investigate the effectiveness of the graphic novel "Senhora" as a multimodal pedagogical resource in the teaching-learning process of literary reading in high school, seeking to highlight the importance of this adapted literary work as a means of facilitating and stimulating the training process of student readers. Multimodality, which encompasses the different semiotic modes in communicative situations, is increasingly common nowadays and is relevant in the teaching-learning process in the classroom. It is noted, in this sense, that graphic novels can be relevant in Brazilian literature classes, in addition to being able to contribute to the performance of students in the acquisition of different knowledge and different skills. Added to this is the fact that the direction of teaching practices, in schools, needs to be consistent with the real needs of students, in order to enable an increasingly reflective and, above all, critical learning. In this context, this dissertation aims to highlight the importance of existing pedagogical resources and contribute so that teachers can pay attention to teaching practices that dialogue with the perspective of "multiple" (multiliteracy and multimodality) in the teaching-learning process of reading literary. The research took place through a qualitative-interpretative approach, involving an interventional case study, based on the participation of volunteer students in the 1st year of high school at a public school in the state of Goiás. At the end of the field research, they answered the data collection instruments: open questionnaire and structured interview. As a result, it was evident that the use of the graphic novel "Senhora" contributed significantly to the teaching and learning of reading, focusing on the study of Brazilian literature. However, the supply of this adapted material in the classroom is still quite limited.

KEYWORDS: graphic novels; reading; brazilian literature; multimodality; high school.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo indagar la efectividad de la novela gráfica “Señora” como recurso pedagógico multimodal en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura literaria en la escuela secundaria, buscando resaltar la importancia de esta obra literaria adaptada como medio para facilitar y estimular la proceso de formación de los estudiantes lectores. La multimodalidad, que engloba los diferentes modos semióticos en situaciones comunicativas, es cada vez más común en la actualidad y cobra relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Se observa, en este sentido, que las novelas gráficas pueden ser relevantes en las clases de literatura brasileña, además de poder contribuir para el desempeño de los estudiantes en la adquisición de diferentes conocimientos y diferentes habilidades. A esto se suma el hecho de que la dirección de las prácticas docentes, en las escuelas, necesita ser consecuente con las necesidades reales de los estudiantes, a fin de posibilitar un aprendizaje cada vez más reflexivo y, sobre todo, crítico. En este contexto, esta disertación pretende resaltar la importancia de los recursos pedagógicos existentes y contribuir para que los docentes puedan prestar atención a prácticas didácticas que dialogen con la perspectiva de lo “múltiple” (multialfabetización y multimodalidad) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura literaria. La investigación se llevó a cabo a través de un enfoque cualitativo-interpretativo, involucrando un estudio de caso intervencionista, basado en la participación de estudiantes voluntarios en el 1º año de la enseñanza media en una escuela pública en el estado de Goiás. Al final de la aplicación de la investigación de campo, respondieron los instrumentos de recolección de datos: cuestionario abierto y entrevista estructurada. Como resultado, se evidenció que el uso de la novela gráfica “Señora” contribuyó significativamente para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, centrándose en el estudio de la literatura brasileña. Sin embargo, la oferta de este material adaptado en el aula es todavía bastante limitada.

PALABRAS CLAVE: novelas gráficas; lectura; literatura brasileña; multimodalidad; escuela secundaria.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1: Capa da <i>picture novels</i> : “ <i>It rhymes with lust</i> ” | 40 |
| Figura 2: Capa da <i>graphic novel</i> : “Um contrato com Deus” | 42 |
| Figura 3: Capa da <i>graphic novel</i> : “Maus” | 44 |
| Figura 4: Os dois “múltis” dos multiletramentos | 50 |
| Figura 5: páginas da <i>graphic novel</i> “Senhora”, de José de Alencar | 53 |
| Figura 6: páginas da <i>graphic novel</i> “Senhora”, de José de Alencar | 54 |
| Figura 7: <i>graphic novel</i> “Senhora”, de José de Alencar | 57 |
| Figura 8: <i>graphic novel</i> “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos | 58 |
| Figura 9: <i>graphic novel</i> “Dom Casemurro”, de Machado de Assis | 59 |
| Figura 10: <i>graphic novel</i> “Grande Sertão: Veredas”, de João Guimarães Rosa | 60 |
| Figura 11: <i>graphic novel</i> “O Guarani”, de José de Alencar | 61 |
| Figura 12: <i>graphic novel</i> “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis | 62 |
| Figura 13: <i>graphic novel</i> “I-Juca Pirama”, de Gonçalves Dias | 63 |
| Figura 16: <i>graphic novel</i> “O Alienista”, de Machado de Assis | 64 |
| Figura 17: obra literária brasileira tradicional “Senhora”, de José de Alencar | 78 |
| Figura 18: obra literária brasileira “Senhora”, adaptada em <i>graphic novel</i> , de José de Alencar | 80 |
| Figura 19: tela de e-mail de autorização da editora Ciranda Cultural para o uso de imagens da obra literária “Senhora” em <i>graphic novel</i> | 127 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1: Modos de significação..... | 20 |
| Quadro 2: Competências e Habilidades para o Ensino Médio | 26 |
| Quadro 3: Pergunta, participantes e respostas da questão 1 | 89 |
| Quadro 4: Pergunta, participantes e respostas da questão 6..... | 91 |
| Quadro 5: EIR da questão 6..... | 93 |
| Quadro 6: EIR da questão 6..... | 94 |
| Quadro 7: Pergunta, participantes e respostas da questão 7 | 95 |
| Quadro 8: EIR da questão 7..... | 96 |
| Quadro 9: Pergunta, participantes e respostas da questão 10 | 97 |
| Quadro 10: Pergunta, participantes e respostas da questão 1 | 99 |
| Quadro 11: Pergunta, participantes e respostas da questão 6 | 101 |
| Quadro 12: EIR da questão 6..... | 102 |
| Quadro 13: Pergunta, participantes e respostas da questão 7 | 103 |
| Quadro 14: EIR da questão 7..... | 104 |
| Quadro 15: Pergunta, participantes e respostas da questão 10..... | 105 |
| Quadro 16: Entrevista realizada com a turma 1º D, pergunta 3 | 106 |
| Quadro 17: Entrevista realizada com a turma 1º D, pergunta 4 | 107 |
| Quadro 18: Entrevista realizada com a turma 1º D, pergunta 6 | 107 |
| Quadro 19: Entrevista realizada com a turma 1º D, pergunta 8 | 108 |
| Quadro 20: Entrevista realizada com a turma 1º E, pergunta 3..... | 109 |
| Quadro 21: Entrevista realizada com a turma 1º E, pergunta 4..... | 110 |
| Quadro 22: Entrevista realizada com a turma 1º E, pergunta 6..... | 111 |
| Quadro 23: Entrevista realizada com a turma 1º E, pergunta 8..... | 112 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1: dados em porcentagens da questão 1 do questionário aplicado, 1º D..... | 91 |
| Gráfico 2: dados em porcentagens da questão 1 do questionário aplicado, 1º E..... | 100 |

LISTA DE ABRAVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|--|
| 1º D | Turma do 1º ano do Ensino Médio |
| 1º E | Turma do 1º ano do Ensino Médio |
| ANA | Avaliação Nacional da Alfabetização |
| BNC | Base Nacional Comum |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa |
| CHS | Ciências Humanas e Sociais |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CP | Conselho Pleno |
| DC-GOEM | Documento Curricular para Goiás – etapa Ensino Médio |
| EIR | Esquema Interdiscursivo de Repetibilidade |
| IL | Instituto de Letras |
| LA | Linguística Aplicada |
| LET | Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução |
| MD | Ministério da Defesa |
| MEC | Ministério da Educação |
| Múltis | Multiletramento e Multimodalidade |
| NLG | <i>New London Group</i> |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PGLA | Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada |
| PNBE | Programa Nacional Biblioteca da Escola |
| SEDUC-GO | Secretaria de Estado da Educação do Estado de Goiás |
| SEEDF | Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal |
| TALE | Termo de Assentimento Livre e Esclarecido |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TDICs | Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação |
| UnB | Universidade de Brasília |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO | 19 |
| 1. 1 Justificativa da pesquisa..... | 19 |
| 1. 2 Problema da pesquisa | 21 |
| 1. 3 BNCC e DC-GOEM: orientações para o ensino-aprendizagem de leitura literária no Ensino Médio | 24 |
| 1. 4 PNBE: orientações para o ensino-aprendizagem de leitura literária nas escolas públicas brasileiras | 27 |
| 1. 5 Pergunta da pesquisa..... | 29 |
| 1. 6 Objetivo geral..... | 29 |
| 1. 7 Objetivos específicos | 29 |
| CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... | 32 |
| 2. 1 Concepções de leitura | 32 |
| 2. 2 BNC-Formação Continuada: orientações para os professores da Educação Básica | 34 |
| 2. 3 Gêneros do discurso..... | 35 |
| 2. 4 Quadrinhos: o que são? | 36 |
| 2. 5 <i>Graphic novels</i>: o que são? | 37 |
| 2. 5. 1 A obra “ <i>It rhymes with lust</i> ” | 38 |
| 2. 5. 2 A obra “Um contrato com Deus”: a aparição do nome <i>graphic novel</i> | 41 |
| 2. 5. 3 A obra “ <i>Maus</i> ”: a consolidação do termo <i>graphic novel</i> | 43 |
| 2. 5. 4 <i>Graphic novel</i> : função social..... | 45 |
| 2. 6 <i>Webcomics</i>: o que são?..... | 45 |
| 2. 7 Adaptação: o que é?..... | 46 |
| 2. 8. Literatura e quadrinhos | 48 |
| 2. 9 Multiletramento | 49 |
| 2. 10 Multimodalidade | 51 |
| 2. 11 Obras literárias brasileiras adaptadas em <i>graphic novels</i> | 55 |
| 2. 12 Ressonância interdiscursiva de significação..... | 66 |
| CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA..... | 68 |
| 3. 1 Preceitos ontológicos da Linguística Aplicada | 68 |
| 3. 2 Preceitos epistemológicos da Linguística Aplicada..... | 69 |
| 3. 3 Método e natureza da pesquisa..... | 71 |
| 3. 3. 1 Abordagem qualitativo-interpretativista | 71 |
| 3. 3. 2 Estudo de caso interventivo | 72 |
| 3. 4 Delimitação do cenário da pesquisa | 73 |
| 3. 4. 1 Contexto geral..... | 73 |
| 3. 4. 2 Contexto específico..... | 75 |
| 3. 4. 3 Por que a obra literária “Senhora”, de José de Alencar | 81 |
| 3. 4. 4 Participantes..... | 82 |
| 3. 5 Instrumentos para a coleta dos dados..... | 83 |
| 3. 5. 1 Questionário aberto..... | 83 |
| 3. 5. 2 Entrevista estruturada | 84 |

| | |
|--|------------|
| 3. 6 Coleta dos dados..... | 85 |
| 3. 7 Procedimentos da análise dos dados | 85 |
| 3. 7. 1 Primeira fase: descrição | 86 |
| 3. 7. 2 Segunda fase: interpretação | 86 |
| 3. 7. 3 Terceira fase: ressonância interdiscursiva de significação | 86 |
| 3. 8 Considerações éticas | 87 |
| | |
| CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS | 89 |
| | |
| 4. 1 Descrições, análises e interpretações do questionário aplicado à turma 1º D | 89 |
| 4. 1. 1 Questionário: questão 1 | 89 |
| 4. 1. 2 Questionário: questão 6 | 91 |
| 4. 1. 3 Questionário: questão 7 | 95 |
| 4. 1. 4 Questionário: questão 10 | 97 |
| 4. 2 Descrições, análises e interpretações do questionário aplicado à turma 1º E | 98 |
| 4. 2. 1 Questionário: questão 1 | 98 |
| 4. 2. 2 Questionário: questão 6 | 101 |
| 4. 2. 3 Questionário: questão 7 | 103 |
| 4. 2. 4 Questionário: questão 10 | 105 |
| 4. 3 Descrições, análises e interpretações da entrevista aplicada à turma 1º D | 106 |
| 4. 3. 1 Entrevista: pergunta 3 | 106 |
| 4. 3. 2 Entrevista: pergunta 4 | 107 |
| 4. 3. 3 Entrevista: pergunta 6 | 107 |
| 4. 3. 4 Entrevista: pergunta 8 | 108 |
| 4. 4 Descrições, análises e interpretações da entrevista aplicada à turma 1º E..... | 109 |
| 4. 4. 1 Entrevista: pergunta 3 | 109 |
| 4. 4. 2 Entrevista: pergunta 4 | 110 |
| 4. 4. 3 Entrevista: pergunta 6 | 111 |
| 4. 4. 4 Entrevista: pergunta 8 | 112 |
| 4. 5 Descrições, análises e interpretações da entrevista aplicada ao bibliotecário da escola..... | 112 |
| 4. 5. 1 Entrevista com o bibliotecário: pergunta 1 | 113 |
| 4. 5. 2 Entrevista com o bibliotecário: pergunta 2 | 114 |
| 4. 5. 3 Entrevista com o bibliotecário: pergunta 3 | 115 |
| 4. 5. 4 Entrevista com o bibliotecário: pergunta 4 | 116 |
| | |
| CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 118 |
| | |
| 5. 1 Retomando a pergunta desta pesquisa..... | 118 |
| 5. 2 Outras evidências | 120 |
| 5. 3 Limitações da pesquisa | 120 |
| 5. 4 Sugestões para pesquisas futuras | 121 |
| | |
| REFERÊNCIAS..... | 123 |
| | |
| APÊNDICE A | 127 |
| APÊNDICE B..... | 128 |
| APÊNDICE C | 132 |
| APÊNDICE D | 134 |
| APÊNDICE E..... | 137 |

| | |
|-------------------------|------------|
| APÊNDICE F | 138 |
|-------------------------|------------|



“Nenhuma grande mudança pode, de fato, ser alcançada sem que haja uma transformação da profissão docente. Se queremos ter “novos aprendizes”, precisamos nada menos do que de “novos professores.”

Mary Kalantzis; Bill Cope e Petrilson Pinheiro

HAHA

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

Este capítulo se concentra em mostrar o panorama geral que me conduziu à realização desta pesquisa acadêmica, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de leitura literária no âmbito do Ensino Médio em uma escola pública do estado de Goiás. Em um primeiro momento, apresento a justificativa para a produção desta dissertação. Posteriormente, menciono o problema desta pesquisa. Busco também clarificar contribuições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Documento Curricular para Goiás – etapa Ensino Médio (DC-GOEM) e do Plano Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Por fim, apresento a pergunta, o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa.

1. 1 Justificativa da pesquisa

O pensamento de Mary Kalantzis, Bill Cope e Petrilson Pinheiro, como forma de epígrafe que antecede este capítulo, convida-nos para uma ponderação sobre o modelo de profissionais docentes que estamos formando nos cursos superiores de licenciatura. A visão dos autores é bastante pertinente e nos coloca, também, em uma posição de reflexão acerca de nossas didáticas em sala de aula enquanto professores na Educação Básica.

Nessa perspectiva, o professor da área de Linguagens e suas Tecnologias, de modo específico o docente de Língua Portuguesa, possui uma enorme responsabilidade na formação e no resgate por estudantes leitores durante a Educação Básica.

Ao questionar o processo de ensino-aprendizagem que envolve a leitura, os professores devem abordar tal temática ultrapassando a didática de ensino que se debruça somente na visão da teoria do letramento tradicional, abarcando exclusivamente o conhecimento de convenções formais, como os textos escritos por exemplo (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p. 22).

O processo de ensinar a leitura por meio da convenção formal (texto escrito), fazendo com que os estudantes sejam capazes de realizar uma decodificação pura da palavra escrita, não é suficiente para despertar uma compreensão crítica do ato de ler, sobretudo textos literários. A compreensão crítica do ato de ler que se espera para uma formação de estudantes é aquela que implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2021, p. 35-36).

Cada vez mais, nos dias hodiernos, a construção do significado pela leitura ultrapassa a esfera de ensino que envolve somente a convenção formal do texto escrito. Nesse bojo, a

didática dos professores, diante do ato de produzir conhecimento pela leitura, deve levar em conta a teoria do multiletramento e da multimodalidade. Os multiletramentos dizem respeito aos modos de significação: escrito, visual, espacial, tátil, gestual, auditivo e oral (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p. 181).

Quadro 1: Modos de significação

| | |
|-----------------------------|---|
| Significado escrito | Leitura (representa o significado para si conforme interpreta a mensagem escrita) e escrita (significados escritos por meio de traços que podem ser encontrados por outro(s) como um gatilho de mensagem) (...). |
| Significado visual | Construção de imagens estáticas ou em movimento (...). |
| Significado espacial | Posicionamento em relação ao(s) outro(s), criação de espaços e formas de se movimentar em espaços (...). |
| Significado tátil | Construção de experiências e coisas cujos efeitos podem ser sentidos, como toque, olfato e paladar (comunicação tátil) e representação de significados táteis para si mesmo, na forma de significados que se atribuem às sensações corporais, como sentimentos de tocar e ser tocado (...). |
| Significado gestual | Comunicação através de movimentos do corpo (...). |
| Significado sonoro | Comunicação que usa música, sons ambientes, ruídos, alertas (significando interação social); e audição (um indivíduo rerrepresentando significados sonoros que encontra para si mesmo, ou imaginando sons). |
| Significado oral | Comunicação na forma de fala ao vivo ou gravada; e audição (rerrepresentando significados orais que alguém encontra para si mesmo, falando consigo mesmo ou ensaiando a fala pretendida) (...). |

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 183)

Esses modos de significação que compõem a estrutura dos multiletramentos dialogam com as palavras de Paulo Freire, ao mencionar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Diante disso, o mundo que nos cerca se apresenta como elemento fundamental nos ensinamentos de leitura em sala de aula.

O problema é que as didáticas utilizadas por profissionais de Língua Portuguesa, em sua essência, desvinculam o texto do seu contexto. Isso, por sua vez, ocasiona uma lacuna no aprendizado dos estudantes, desestimulando, por exemplo, o prazer pela leitura.

A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomando como pura descrição de um objeto, é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala. (FREIRE, 2021, p. 45).

Ao trabalharmos com a leitura em sala de aula, é preciso que haja uma preocupação em concatenarmos a linguagem à realidade dos estudantes. A ligação entre texto e contexto se prendem dinamicamente e são primordiais para um aprendizado crítico do ato de ler dos estudantes (FREIRE, 2021, p. 36).

Observa-se, nesse sentido, que os textos literários utilizados em sala de aula são apresentados de forma desarticulada com a realidade, com o contexto social, econômico e cultural. O acesso à Literatura é feito sem planejamento em sala de aula boa parte das vezes. A escola se esquece de que talvez fosse necessário olhar para fontes populares, como músicas, filmes, novelas e outras, ou, até mesmo, entender os interesses dos leitores para, assim, buscar aproximá-los da dita “alta Literatura” (VINTER, 2017, p. 106).

Dessa forma, a apresentação da leitura como fonte de autonomia, de reflexão, de crítica, de democratização, de conhecimento, de cultura e de informação é responsabilidade dos profissionais da área de Linguagens e suas Tecnologias e isso deve se contrapor aos ensinamentos tradicionais.

Nesse viés, portanto, Vinter (2017) afirma que “O papel do professor enquanto mediador de leitura parece ser imprescindível para que a educação literária ocorra efetivamente nas escolas. O professor deve fazer a seleção antecipada dos textos e planejar a leitura em sala de aula”.

1. 2 Problema da pesquisa

O problema desta pesquisa surge a partir de observações ao longo de anos atuando como professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio em escolas da rede pública de ensino. Observo, nesse sentido, uma defasagem significativa de aprendizagem de leitura dos estudantes em aulas direcionadas ao estudo da literatura brasileira, envolvendo, sobretudo, o ensino de obras literárias brasileiras tradicionais.

A desmotivação pelo ato de ler é um cenário alarmante nas escolas públicas pelas quais lecionei. Isso pode estar relacionado a práticas pedagógicas tradicionais sobre a natureza do texto e da leitura. São práticas sustentadas por um entendimento limitado do que seja ensinar literatura brasileira.

Além disso, o ensino direcionado a aspectos puramente gramaticais ainda perdura na sala de aula brasileira em sua maioria. Isso se dá também devido aos processos de ensino ainda serem focalizados no exercício de decodificação da leitura, ou seja, os estudantes leem os textos propostos, porém é uma leitura descontextualizada de suas realidades e possui o intuito somente de atribuir uma avaliação e uma nota aos estudantes. Essa prática de ensino retira dos estudantes a possibilidade de conhecer o potencial transformador que a leitura pode proporcionar em suas vidas como cidadãos durante e após a Educação Básica.

Lecionei em escolas da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Evidenciei a falta de interesse pelo aprendizado da leitura literária. Além disso, é comum, diante de minha vivência em sala de aula, estudantes perguntarem ao professor, “Por que a gente vai lê isso?” ou “Pra que a gente precisa ler isso?” ou “Professor, eu não consigo entender quando estou lendo?”. São indagações e afirmações que me intrigam enquanto professor de Língua Portuguesa.

Atuei também na Secretaria de Estado da Educação de Goiás – SEDUC-GO. As experiências vivenciadas por mim no estado Goiás não foram diferentes das experiências do Distrito Federal. Observei problemas sérios de aprendizagem e que dialogam com o que fora mencionado no parágrafo anterior. Os questionamentos feitos pelos estudantes quando o assunto da disciplina se refere à leitura literária são semelhantes: “Por que vamos ler um livro do século passado, eu nem era vivo?” ou “Professor, o livro é muito grande!” ou “Eu não entendo nada, as palavras são muito diferentes de hoje.”.

A minha vivência de sala de aula, até o momento, apontou para o desprazer pela leitura e conseqüentemente para o ensino dos estudos literários que a língua portuguesa propicia, disseminando uma série de problemas ao longo da formação dos estudantes na Educação Básica.

Diante desse contexto, envolvendo o ensino-aprendizagem da leitura literária em sala de aula, decidi realizar esta pesquisa acadêmica a fim de que os professores tenham a possibilidade de atuar de modo distinto em suas práticas pedagógicas na Educação Básica, pensando nas aulas de Língua Portuguesa, que envolvam o assunto de literatura brasileira com foco na aprendizagem de leitura, para estudantes do Ensino Médio.

O ser humano nasce em um meio semiótico; desde o primeiro dia de vida terrena, ele está rodeado de gestos, sons, movimentos corporais, imagens, entre outros. Desse modo, vai construindo seu interior, formulando sua identidade, desenvolvendo as representações de sua consciência, além de criar um sentimento de pertencimento.

Anos mais tarde, o ser humano vai percebendo as regras que permeiam cada sociedade e cultura, algumas mais universais e outras mais particulares. Na maioria das sociedades e culturas, o letramento e a linguagem são ensinadas ao ser humano desde cedo, aparecem nas primeiras narrativas, nas primeiras histórias, na magia das palavras, nas imagens, etc (BOHN, 2005, p. 17).

Aos quatro anos de idade, o ser humano inicia a escolaridade de forma obrigatória (etapa da Educação Infantil) e passa a ter outros contatos com a linguagem, sentindo-se compelido a adotar outros significados, ingressando nas várias possibilidades das metalinguagens, daí

emergem os primeiros contatos com as proibições e as interdições linguísticas. Mais que isso, em dados momentos da formação básica, os estudantes passam a receber o rótulo de que não sabem português e a sociedade aplaude, passando então a exigir correções, direcionando a língua para um caminho único de possibilidade, o ensino de regras (BOHN, 2005, p. 18).

Os textos de hoje, em seus vários gêneros do discurso, passam a incorporar múltiplos modos semióticos, seja na página escrita, na tela do computador, no celular, nas mensagens orais, nas conversas face a face ou nos meios de comunicação, como no rádio, na TV, nos CD-ROMs e na *Web*. Tal fenômeno implica em novas identidades para os textos da era atual que deixam de ter o predomínio da escrita ou da fala para passarem a expressar o sentido em uma combinação de vários modos de representação pelas imagens, sons, gestos e o espaço da página ou da tela do computador. (KRESS, 2003; 2010 *apud* DIAS, 2015, p. 305).

Partindo dessa perspectiva, a função do ato de ensinar a ler repercute em uma cobrança imensa sobre os professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Tal cobrança também recai sobre os pesquisadores da Linguística Aplicada do Brasil, diante de uma necessidade de projetar o pensamento para pesquisas que ultrapassem a esfera disciplinar e passem a mergulhar nas subjetividades de raça, gênero, geração, localização institucional, local geopolítico, orientação sexual, todas participantes da constituição da identidade dos habitantes do século XXI (BOHN, 2015, p. 20).

Nesse sentido, é fulcral que a prática docente disponha de novos recursos pedagógicos ou explorem os já existentes em suas práxis no ambiente escolar. O que colabora para uma reflexão na intensificação da formação continuada dos profissionais nesse ponto da discussão. Trata-se de uma busca ativa, a fim de aprimorar o desenvolvimento profissional do professor, objetivando a qualidade do ensino-aprendizagem do Ensino Médio, conforme menciona Turbin (2016, p. 23):

[...] Formação Continuada, ou Educação Contínua, constitui um passo importante na busca dessa melhoria. Formação Continuada abordada aqui como projetos que almejem o desenvolvimento profissional e pessoal do professor, visando à melhoria da qualidade de ensino e, por conseguinte, da Educação. Assim, o professor deve seguir cursos de Capacitação não necessariamente em virtude de uma formação inicial precária e não somente em busca de competência(s), o que seria um parâmetro bastante limitador, mas dentro de um pensamento abrangente em que ele se torne crítico dos próprios atos e possa, assim, atuar de maneira cada vez mais consciente e efetiva [...].

E é nesse diapasão que a multimodalidade dispõe de características inerentes e capazes de contribuir para a formação de professores, bem como para a formação continuada de professores de línguas. Cada gênero do discurso implica uma análise dos modos

multissemióticos distintos na construção de sentidos, envolvendo as diferenças e as diversidades que norteiam cada contexto.

Essa perspectiva multimodal é cada vez mais necessária nos dias atuais, pois, em meio a um mundo em constante evolução tecnológica, a resistência em um ensino com foco nas normas gramaticais pode ensejar em desprazer por parte dos estudantes, uma vez que a ausência de contextualização do ensino pode desencadear uma decadência interacional em massa no processo de ensino-aprendizagem de leitura, sobretudo a literária.

O acesso à tecnologia, hoje, evoluiu, ou seja, as necessidades são outras e o mundo, cada vez mais globalizado, exige que as práticas pedagógicas acompanhem essa evolução. Investir em educação, hoje, é um problema que transcende à sala de aula. Isso enseja em um obstáculo concreto que pode estagnar o desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade no seio educacional (CONTRERAS, 2002, p.146).

Diante desse cenário, o uso do gênero do discurso quadrinhos, por meio do subgênero *graphic novel*, pode ser um recurso pedagógico multimodal promissor, a fim de solucionar dificuldades de ensino-aprendizagem da leitura literária. A aplicação do subgênero *graphic novel* nas escolas públicas pode colaborar para uma prática de ensino de linguagem moderna, capaz de contribuir para relações de aprendizagem provenientes de outras áreas.

A *graphic novel* é um intertexto que possui percepções estéticas, ou seja, elementos artísticos facilmente perceptíveis e fundamentais para o ensino-aprendizagem da leitura literária no Ensino Médio (VERGUEIRO E SANTOS, 2015, p. 24 e 25). Além disso, esse subgênero proporciona possibilidades interdisciplinares que podem alavancar o processo de formação dos estudantes enquanto seres humanos, na medida em que, ao mesmo tempo que se trabalha o ensino da Língua Portuguesa e as sub-categorias da respectiva área como Gramática, Literatura e Produção de Texto, pode-se também abordar a História, a Sociologia, a Arte, entre outras disciplinas.

1. 3 BNCC e DC-GOEM: orientações para o ensino-aprendizagem de leitura literária no Ensino Médio

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem a responsabilidade de orientar os currículos de referências das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. Cabe destacar que a BNCC aborda os conhecimentos essenciais, como as competências, as habilidades e as aprendizagens pretendidas para os estudantes em cada etapa da Educação Básica.

Nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem de leitura literária é essencial para o desenvolvimento de diversos aspectos cognitivos do ser humano. Isso torna as atividades de formação do leitor importantes durante a formação básica do estudante do Ensino Médio, visando à convivência harmônica em sociedade.

Cabe ao Ensino Médio aprofundar análises sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais, não verbais e multissemióticos. Além disso, é importante alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (BRASIL, 2018, p. 498).

Conforme destaca a BNCC, as práticas contemporâneas de linguagem ganham mais enfoques no Ensino Médio, pode-se mencionar os novos letramentos e os multiletramentos, mesmo que já tenham sido explorados parcialmente no Ensino Fundamental.

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. (BRASIL, 2018, p. 499).

Por possuir uma linguagem organizada artisticamente, a literatura é capaz de nos emancipar como sujeitos ativos no mundo. Os arranjos especiais das palavras criam um universo que aumenta nossa capacidade de ver, sentir, imaginar, criar, recriar, interpretar situações múltiplas nos textos literários. Nesse contexto, a literatura possibilita uma visão enciclopédica de mundo ainda maior, auxilia-nos a ver mais e a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando ao nosso redor (BRASIL, 2018, p. 499).

O Documento Curricular para Goiás – etapa Ensino Médio (DC-GOEM), por sua vez, apresenta uma estrutura organizacional de conhecimentos e habilidades concatenados com as aprendizagens essenciais normatizadas pela BNCC. Além disso, ele objetiva a ampliação, a autonomia e o protagonismo dos estudantes, observando as diversas práxis da linguagem.

É relevante, nesse sentido, que haja um ensino-aprendizagem de leitura literária reflexivo e crítico a partir de recursos pedagógicos que estimulem o uso dos diversos gêneros do discurso, em suas variações estéticas e históricas, com influência da arte literária, porém sem

reduzi-la à mera exposição de seus movimentos e de suas características e articulado com o contexto real dos estudantes (BRASIL, 2021, p. 187).

O uso de obras literárias brasileiras, adaptadas em *graphic novels*, entra nesse arcabouço de recursos pedagógicos variados existentes e que, ao final, das etapas do Ensino Médio, poderão contribuir para um ensino-aprendizagem de uma leitura literária que permita a aquisição de conhecimentos e habilidades sólidos aos estudantes.

Esse ponto é importante para entendermos que a diversidade de concepções pedagógicas é elencada em normas que guiam o cenário atual da Educação Básica no País, tanto a BNCC, que se preocupa com aprendizagens essenciais (comum) a todos os estudantes do Brasil quanto o DC-GOEM, que apresenta as especificidades do estado de Goiás, ou seja, uma norma que enfatiza as nuances das práticas sociais daquela sociedade em específico (BRASIL, 2021, p. 186).

A organização dos objetivos de aprendizagem do DC-GOEM foi constituída por meio de competências e habilidades específicas que compõem a área de Linguagens e suas Tecnologias na BNCC, referentes à etapa do Ensino Médio.

Nesse contexto, o DC-GOEM optou pela distinção dos cinco componentes curriculares no interior da Área de Linguagens e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Inglesa, Espanhola, Arte, Educação Física, uma vez que determinadas competências tendem a contemplar alguns componentes em específico (BRASIL, 2021).

A sequência de apresentação das competências e habilidades se estruturam da seguinte forma:

Competências 1, 2 e 3 – Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Línguas Espanhola e Inglesa;

Competência 4 – Línguas Espanhola e Inglesa;

Competência 5 – Educação Física;

Competência 6 – Arte;

Competência 7 – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

Além disso, as tabelas prescritas no DC-GOEM foram subdivididas em Habilidades, Objetivos de Aprendizagem, Campos de Atuação, Práticas de Linguagem e Objetos de Conhecimento, conforme o quadro a seguir (BRASIL, 2021).

Quadro 2: Competências e Habilidades para o Ensino Médio

| |
|--|
| Linguagens e suas Tecnologias |
| Competências específicas 1 - Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Línguas Espanhola e Inglesa |

| |
|---|
| HABILIDADES DA BNCC |
| (EM13LP21) |
| Produzir, de forma colaborativa, e socializar <i>playlists</i> comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, e-zines ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos , livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc. |
| OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM-GO |
| (GO-EEMPL21A) |
| Produzir <i>playlists</i> , fazendo uso dos recursos expressivos linguísticos, paralinguísticos, e da ferramenta de edição de som, considerando o contexto de produção, circulação e recepção para enriquecer a competência e os letramentos digitais dos/as estudantes, por meio de direcionamentos, potencializando o seu interesse e protagonismo. |
| CAMPOS DE ATUAÇÃO |
| Campo artístico-literário |
| PRÁTICAS DE LINGUAGEM |
| Leitura. Escuta. Produção de textos (orais, escritos, multissemióticos). Análise linguística/semiótica. |
| OBJETIVOS DE CONHECIMENTO |
| Uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.). Sistemas de linguagem. Forma de composição do texto, coesão e articuladores e progressão temática. Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto. Relação entre textos nas Línguas Espanhola, Inglesa e Portuguesa. Efeitos de sentido. TDICs. |

Fonte: elaborado pelo autor, com base no DC-GOEM

É perceptível que, nesse quadro de Competências e Habilidades para o Ensino Médio do DC-GOEM, os recursos pedagógicos multimodais devem estar presentes no processo de ensino-aprendizagem de leitura literária.

Nesse bojo, ensinar literatura brasileira e fazer com que os estudantes do Ensino Médio atinjam as habilidades presentes no quadro acima é uma tarefa difícil, já que as escolas públicas ainda não comportam uma estrutura de recursos pedagógicos que possam suprir a necessidade dos professores e sobretudo dos estudantes em sala de aula.

As *graphic novels*, nesse sentido, são constituídas de elementos linguísticos e estéticos capazes de agregar valor nas habilidades previstas no quadro do DC-GOEM. Os textos escritos, presentes nas *graphic novels*, somados aos elementos imagéticos podem contribuir para que o aprendizado de leitura realmente seja autônomo, reflexivo e crítico em sala de aula.

1. 4 PNBE: orientações para o ensino-aprendizagem de leitura literária nas escolas públicas brasileiras

Essa produção de obras em *graphic novels* se tornou mais intensa por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) de 2006. Esse documento oficial deu um “ponta pé” essencial e inicial para que as escolas públicas tivessem acesso a obras literárias brasileiras adaptadas.

A implementação desse programa surge em virtude de uma perspectiva de melhoria na Educação Básica, nos anos finais do Ensino Fundamental. O PNBE de 2006 objetiva proporcionar um ensino-aprendizagem que estimule a leitura literária como prática social para os estudantes, além de incentivar a potencialização das bibliotecas de escolas públicas brasileiras.

Art. 1º - Determinar a distribuição de obras de literatura pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2006, às escolas públicas que ofereçam as séries finais do ensino fundamental, cadastradas no Censo Escolar publicado pelo INEP.

Art. 2º - Serão selecionados 225 (duzentos e vinte e cinco) títulos de obras literárias para a composição de 03 (três) acervos diferentes.

Parágrafo Único – Os acervos de que trata o “caput” deste artigo serão compostos por 75 (setenta e cinco) obras de diferentes níveis de dificuldade, de forma que os alunos leitores tenham acesso à textos para serem lidos com autonomia e outros para serem lidos com a medição do professor, contemplando:

I – poesia;

II – conto, crônica, teatro, texto de tradição popular;

III – romance;

IV – memória, diário, biografia;

V – livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos, dentre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal artisticamente adaptadas ao público jovem. (BRASIL, 2006, p. 1 e 2).

Observando a finalidade do PNBE, é relevante nos atentarmos para a importância de se ter, nas escolas públicas, recursos pedagógicos como as *graphic novels*. O PNBE destaca a importância de livros que contenham imagens e livros de histórias em quadrinhos e que incluam sobretudo obras clássicas da literatura universal artisticamente adaptadas ao público jovem.

As *graphic novels* atendem às normas estabelecidas pelo PNBE, já que temos hoje algumas obras literárias brasileiras adaptadas em *graphic novels*. É essencial, portanto, que esse recurso pedagógico seja ofertado pelas escolas.

Os professores, por sua vez, precisam ser incentivados e preparados (por meio de uma formação continuada) para trabalhar esse material em sala de aula, e não somente ficarem presos a abordagem das obras literárias tradicionais ou clássicas, sem que isso, é óbvio, deprecie as obras literárias tradicionais, que são também fundamentais no processo de ensino-aprendizagem de leitura literária dos estudantes.

A transformação dos docentes, portanto, precisa ser constante para que assim possamos desfrutar de novos aprendizes em sala de aula. Só assim, a epígrafe de Mary Kalantzis; Bill Cope e Petrilson Pinheiro, citada na abertura deste capítulo, fará sentido no cenário educacional brasileiro.

1. 5 Pergunta da pesquisa

Diante desse cenário, a pergunta desta pesquisa é:

Como a obra literária brasileira “Senhora”, adaptada em *graphic novel*, pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de leitura literária, de estudantes no Ensino Médio?

1. 6 Objetivo geral

A partir dessa pergunta, o objetivo geral desta pesquisa é:

Refletir sobre as potencialidades da *graphic novel* “Senhora”, de José de Alencar, como recurso pedagógico multimodal no processo de ensino-aprendizagem da leitura literária no Ensino Médio.

1. 7 Objetivos específicos

Para alcançar o objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos:

1. Observar em qual obra os estudantes tiveram maior prazer pela leitura: obra literária tradicional ou obra literária em *graphic novel*?
2. Investigar se as representações imagéticas presentes na *graphic novel* contribuem para a formação da compreensão/interpretação plena da leitura.
3. Observar o interesse dos estudantes na leitura de obras literárias brasileiras nos *webcomics*.
4. Investigar se obras literárias em *graphic novels* são disponibilizadas/solicitadas pela biblioteca da escola, além de observar o uso desses recursos pedagógicos pelos professores de Língua Portuguesa e pelos estudantes.

Para alcançar esses objetivos, será preciso elucidar o que estou compreendendo aqui por gênero do discurso (quadrinhos, *graphic novels*, *webcomics*), adaptação, multiletramento, multimodalidade. Somado a isso, é importante compreender o que é a ressonância interdiscursiva de significação, que será essencial na fase de análise dos dados desta pesquisa. Por último, apresento obras literárias brasileiras em *graphic novels*, a fim de dar mais consistência para o problema desta pesquisa. Essas definições comporão o capítulo seguinte: a fundamentação teórica, responsável por dar sustentação à produção desta dissertação.

“Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.”

Paulo Freire



CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, as concepções teóricas, pilares desta pesquisa, são abordadas. Em princípio, exponho concepções de leitura que conversam com o objetivo geral desta pesquisa. Abordo também orientações relacionadas à Base Nacional Comum para a Formação Continuada de professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Focalizo, na sequência, concepções primordiais para a estrutura desta pesquisa: gêneros do discurso, quadrinhos e *graphic novels*. Além disso, apresento concepções sobre o que são *webcomics*, adaptação e sua relação com a literatura. Cabe também mencionar, nesse momento da pesquisa, abordagens sobre multiletramento e multimodalidade. Por fim, destaco algumas obras literárias brasileiras adaptadas em *graphic novels* e apresento a ideia de ressonâncias de significação que serão utilizadas como categorias de análises, levando em consideração os dados coletados nesta pesquisa.

2. 1 Concepções de leitura

A epígrafe de Paulo Freire, em destaque, na página de início deste capítulo, elenca uma concepção fundamental, nos dias atuais, do que, de fato, seja a leitura, principalmente visando ao processo de ensino-aprendizagem da leitura literária na Educação Básica: o texto e o contexto.

É fundamental, nesse sentido, que o texto a ser ensinado possua um vínculo com a realidade de quem estará aprendendo. Ou seja, a leitura de qualquer texto precisa estar concatenada com a realidade dos estudantes. Isso é essencial para que a leitura crítica mencionada por Paulo Freire ocorra: texto ligado ao contexto.

Contudo, o que observo, em sala de aula, é um ensino-aprendizagem de leitura literária descontextualizada com a práxis dos estudantes. Seguir na contramão do que ensina Paulo Freire na referida epígrafe é tornar esse processo uma tarefa árdua.

Várias outras situações convergem para o desprazer dos estudantes em ler por mero prazer. O ambiente de sala de aula, por exemplo, também colabora para que os professores não consigam êxito em suas práticas diárias de trabalho. Além disso, o material ofertado pelas escolas ainda se restringe ao livro didático, ou quando muito a uma biblioteca com um acervo, muitas vezes, sem condições ideais de uso nas estantes. Essas afirmações são realidades que

encontro pelas escolas públicas que passei enquanto professor. Nesse sentido, concordo com a visão de Angela Kleiman, ao afirmar que:

[...] a leitura tem, no cotidiano do brasileiro, a pobreza no seu ambiente de letramento (o material escrito) com o qual ele entra em contato, tanto dentro como fora de sala de aula), ou ainda, a própria formação precária de um grande número de profissionais da escrita que não são leitores, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler. (KLEIMAN, 2002, p. 15).

O exemplo do livro didático nas aulas de Língua Portuguesa é marcante e ainda muito atual. O uso desse recurso pedagógico se repete há décadas, não estou afirmando que seja um recurso vazio em termos de conhecimentos e habilidades, mas afirmo que não pode ser o único material disponibilizado aos estudantes em sala de aula.

Além disso, geralmente, as atividades envolvendo o livro didático são relacionadas a uma série de mecanismos de identificação e pareamento das palavras presentes no texto explorado com as palavras presentes nas questões que os estudantes precisam responder. Essa concepção dialoga novamente com o que afirma Angela Kleiman:

Uma outra prática muito empobrecedora está baseada numa concepção da atividade como equivalente à atividade de decodificação. Essa concepção dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão de mundo do aluno. A atividade compõe-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário. Isto é, para responder a uma pergunta sobre alguma informação do texto, o leitor precisa o passar do olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta. (KLEIMAN, 2002, p. 20).

A alfabetização por si só constitui o que chamamos de decodificação e codificação de quaisquer palavras de sua língua materna. Porém, esse aprendizado não pode ser tratado como o fim para o aprendizado de leitura que se espera de estudantes no Ensino Médio. O objetivo é fazer que se tornem capazes de ler palavras e textos de modo a construir autonomia, compreensão, reflexão, criticidade (BRASIL, 2019, p. 19).

Sem isso, o processo de alfabetização não frutifica, pois ler palavras com precisão e fluência, dentro e fora de textos, é apenas o começo de um caminho que deve ser consolidado por meio de atividades que estimulem a leitura e a escrita de textos cada vez mais complexos, como os textos multimodais, a fim de que a pessoa se torne capaz de usar essas habilidades com independência e proficiência para aprender, transmitir e até produzir novos conhecimentos (BRASIL, 2019, p. 19).

Além disso, compartilhar recursos pedagógicos capazes de inovar as práticas de ensino-aprendizagem no Ensino Médio é pertinente, pois auxilia na promoção do desenvolvimento pleno dos estudantes, além de proporcionar uma preparação transformadora para o exercício da cidadania e para a qualificação do trabalho, após a Educação Básica.

2. 2 BNC-Formação Continuada: orientações para os professores da Educação Básica

As competências profissionais, indicadas na Base Nacional Comum para a Formação Continuada de professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), objetivam proporcionar o pleno desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica e exige do professor sólido conhecimento dos saberes já constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, e, para isso, dispõem de três dimensões essenciais que se integram e se complementam na ação docente, conforme preconiza a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020:

Conhecimento profissional: aquisição de conhecimentos específicos de sua área, do ambiente institucional e sociocultural e de autoconhecimento. **Prática profissional:** prática profissional referente aos aspectos didáticos e pedagógicos e prática profissional referente à cultura organizacional das instituições de ensino e do contexto sociocultural em que está inserido. **Engajamento profissional:** comprometimento com a profissão docente assumindo o pleno exercício de suas atribuições e responsabilidades. (BRASIL, 2020).

Tais competências profissionais docentes se destinam ao desenvolvimento harmônico das competências gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação Inicial, fundamentais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes (BRASIL, 2020).

Para Turbin (2016), a Formação Continuada “não se deve limitar a propostas de ensino que visem fundamentalmente a sanar incompetências do professor, mas deve ensinar outras competências. A noção de competência aqui adotada vai além do saber-fazer; abrangendo práticas inovadoras que almejam o desenvolvimento da cidadania, do desenvolvimento da pesquisa e da prática reflexiva.”

Pensar em Formação Continuada também nos remonta a uma visão crítica dos conhecimentos aprendidos, sobretudo quando se pensa no âmbito educacional. Torna-se, portanto, cada vez mais necessária a implementação de uma educação crítica que seja

praticada/exercida e não mais teorizada, sobretudo na Educação Básica da rede pública. Sobre isso, Turbin afirma que:

A formação do professor é indissociável de sua experiência de vida. A formação do professor é um processo que não se finaliza com a formação inicial; ao contrário, impõe-se como continuidade indispensável; dá-se enquanto acontece a prática e por essa razão não se conclui; cada momento abre possibilidades para novas etapas de formação, assumindo um caráter de recomeço, renovação, inovação da realidade pessoal e profissional, tornando-se a prática a mediadora da produção do conhecimento ancorado, mobilizado na experiência de vida do professor e em sua identidade, uma prática interativa e dialógica entre o individual e o coletivo. (TURBIN, 2016, p. 27 e 28).

Esse olhar amplo sobre a BNC-Formação Continuada contribui para que os professores disponham cada vez mais de conhecimentos e habilidades sobre sua respectiva área de formação e conseqüentemente obterão mais possibilidades nos processos de ensino em sua sala de aula.

E é a partir desse cenário que a teoria dos gêneros do discurso, proposta por Mikhail Bakhtin, surge como uma diretriz relevante para que os professores possam adotá-la em suas práticas de ensino no Ensino Médio.

O gênero do discurso quadrinhos, por meio do subgênero *graphic novel*, pode ser um aliado no processo de ensino-aprendizagem de leitura, envolvendo obras literárias brasileiras no Ensino Médio. Trata-se de um recurso pedagógico multimodal pertinente para que estudantes se engajem criticamente perante diversos meios discursivos.

2. 3 Gêneros do discurso

Diante dos ensinamentos de Bakhtin, gêneros do discurso são propriedades extremamente heterogêneas, ou seja, cada área de utilização da língua possui vários gêneros relativamente estáveis de enunciado. Compreende-se, assim, que cada área da atividade humana possui o seu próprio domínio discursivo, os quais são denominados de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Embora a leitura da definição de gêneros do discurso, segundo Bakhtin, possa caminhar para uma forma estática e particular dos gêneros do discurso, observa-se que há uma relação de integralidade entre as áreas que envolvem as atividades humanas. Cada área de atuação não abrange um gênero do discursivo em específico, mas dá origem a vários deles.

Nesse arcabouço teórico, Bakhtin esclarece a riqueza e a diversidade que comportam os gêneros do discurso:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborada todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos). [...] Pode parecer que heterogeneidade dos gêneros discursivos é tão grande que não há nem pode haver um plano único para o seu estudo: porque, neste caso, em um plano do estudo aparecem fenômenos sumamente heterogêneos, como as réplicas monovocais do cotidiano e o romance de muitos volumes [...]. (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Essa heterogeneidade que cerca os gêneros do discurso, em cada área de atuação, que contribui para a possibilidade de uma infinidade de gêneros textuais em cada atividade humana. Assim, o estudo dos gêneros do discurso é uma abundante área com atenção especial ao funcionamento da língua, por meio dos variados recursos comunicacionais existentes.

Tendo por base as concepções de Bakhtin, quadrinhos é um exemplo de gênero do discurso que pode contribuir para o ensino-aprendizagem da leitura literária em sala de aula. A multimodalidade presente nos quadrinhos pode exercer um papel essencial nas aulas de literatura brasileira, por exemplo, facilitando e agregando significado para o aprendizado pleno que se se espera dos estudantes no Ensino Médio.

2. 4 Quadrinhos: o que são?

No Brasil, não foi fácil implementar esse gênero do discurso, “quadrinhos”, no meio educacional. Ao redor do mundo, também não foi uma tarefa simples. Nos dias atuais, é evidente o sucesso dos quadrinhos, tanto no meio educacional quanto em outras áreas de atuação.

Entretanto, antes desse sucesso ser atingindo no Brasil e no mundo, os quadrinhos sofreram preconceitos diversos e passaram a ser estigmatizados pela camada “pensante” da população brasileira por determinado período. Esse pensamento advém da visão de que os quadrinhos afastavam, principalmente as crianças, das obras literárias que realmente importavam para uma vida de sucesso em sociedade (VERGUEIRO, 2022, p. 17).

Contudo, com o passar do tempo, comprovou-se a relevância dos quadrinhos enquanto produção artística e educacional no fim das décadas do século XX. Inicialmente, isso se deu de forma mais acentuada na Europa e depois em outros países. No Brasil, essa percepção de benefícios pedagógicos foi posteriormente descriminalizada e passou a ser normatizada por instrumentos oficiais, como a BNCC, o DC-GOEM e o PNBE por exemplo.

Definir precisamente quadrinhos é uma tarefa árdua, já que há posicionamentos diversos sobre esse conceito. Contudo adoto, aqui, a concepção estabelecida por Ramos, conforme citação a seguir:

Diferentes gêneros utilizam a linguagem dos quadrinhos; predomina nas histórias em quadrinhos a sequência ou tipo textual narrativo; as histórias podem ter personagens fixos ou não; a narrativa pode ocorrer em um ou mais quadrinhos, conforme o formato do gênero; em muitos casos, o rótulo, o formato, o suporte e o veículo de publicação constituem elementos que agregam informações ao leitor, de modo a orientar a percepção do gênero em questão; a tendência nos quadrinhos é a de uso de imagens desenhadas, mas ocorrem casos de utilização de fotografias para compor as histórias. (RAMOS, 2021, p. 19).

Perante essas tendências, Ramos (2021) define que “quadrinhos” seriam, então, um grande rótulo, um “hipergênero”, que agregaria diferentes outros “subgêneros”, cada um com suas peculiaridades. Nesse hipergênero chamado quadrinhos, podem ser abrigados os cartuns, as charges, as tiras cômicas, as tiras cômicas seriadas e os vários modos de produção dos quadrinhos (RAMOS, 2021, p. 21).

A partir dessa definição de Ramos, classifico, nesta pesquisa, “quadrinhos” como um gênero do discurso, ou seja, um “hipergênero”, assim como qualquer outro existente no mundo. Ao passo que os outros formatos, que envolvem as características e principalmente os elementos da linguagem dos quadrinhos, classifico como “subgêneros”, a exemplo, podemos observar a tira, a charge, o cartum, a *graphic novel*, os *webcomics*, entre outros.

Para consolidar essa ideia, ao falarmos de “quadrinhos”, portanto, estaremos nos referindo a um gênero do discurso (hipergênero). Nesse “hipergênero”, podemos identificar vários outros “subgêneros”, cada qual com suas particularidades de atuação social, como é o caso das *graphic novels* e dos *webcomics* (LAGO, 2023, p. 136).

2. 5 *Graphic novels*: o que são?

A necessidade de analisar o termo *graphic novel* e a finalidade desse subgênero é importante, uma vez que pode contribuir em diversos aspectos no meio educacional e social.

De início, o nome *graphic novel* é relevante e importa refletir sobre ele, já que, segundo García (2012, p. 29):

Não podemos dizer alegremente que o nome não importa. Os nomes importam muito, visto que, ao mesmo tempo que falam de nossas origens, podem também determinar o nosso futuro, e os nomes que têm sido utilizados para designar a arte praticada pelos novelistas gráficos são habitualmente depreciativos.

Tais depreciações para esse gênero do discurso, enquanto uma história em quadrinhos, é evidenciada por Rodolphe Töpffer, artista gráfico e escritor suíço, que se apropriava de apelidos sem seriedade para nomear suas próprias criações, como “garatujas”, “bobagens gráficas”, (GARCÍA, 2012, p. 29).

Isso gerou insegurança nesse meio artístico, já que os próprios autores não levavam a sério suas obras. O desafio, séculos depois, era atrelar seriedade a essa arte, a fim de expandi-la socialmente. Apesar das dificuldades, na França, outros nomes começaram a surgir, como “*bande dessinée*” (banda desenhada), considerado talvez um termo mais descritivo e livre de ‘chacota’ à época, (GARCÍA, 2012, p. 30). Consequentemente, novas terminologias despontaram pelo mundo:

Cada idioma desenvolveu sua própria expressão – “banda desenhada” em Portugal, “fumetti” na Itália, “Bildgeschichte” na Alemanha –, mas a palavra universal, utilizada por todas as línguas para identificar as HQs, é o termo inglês “comic”, que na Espanha é aceito e já está inserido no dicionário da Real Academia Española. (GARCÍA, 2012, p. 31 e 32).

As dificuldades em precisar o momento de surgimento exato do termo *graphic novel* é perceptível, nesse sentido destacaremos algumas obras relevantes que contribuíram para a aparição do nome *graphic novel*, sem nos atermos a uma obra específica, mas somente com o fim de situar o leitor diante de momentos importantes envolvendo esse subgênero.

2. 5. 1 A obra “*It rhymes with lust*”

Em 1950, editores de “*It Rhymes With Lust*” – uma história em quadrinhos (HQs) com arte em preto e branco e que, além disso, preenchia mais de cem páginas, passou a ser comercializada no formato de livros policiais de bolso – apresentavam-na como “*picture novel*” (GARCÍA, 2012, p. 32). Diante disso, ocorre a ampliação das HQs com o intuito de abranger diversos públicos, e é, nesse sentido, que se desenvolve obras direcionadas a públicos adultos, um produto com características definidas.

É desse contexto que emergem as dificuldades em precisar onde e quando se evidenciou o termo *graphic novel*. Contudo, com a publicação dessa obra, já podemos notar o surgimento de um nome que se aproxima de *graphic novel*: “*picture novel*”.

Já segundo García (2012), “As tentativas de localizar com precisão a primeira aparição da expressão “*graphic novel*” mencionam sua inclusão em *fanzines* norte-americanos dos anos 1960.”.

A seguir, a imagem da obra "*It rhymes with lust*".

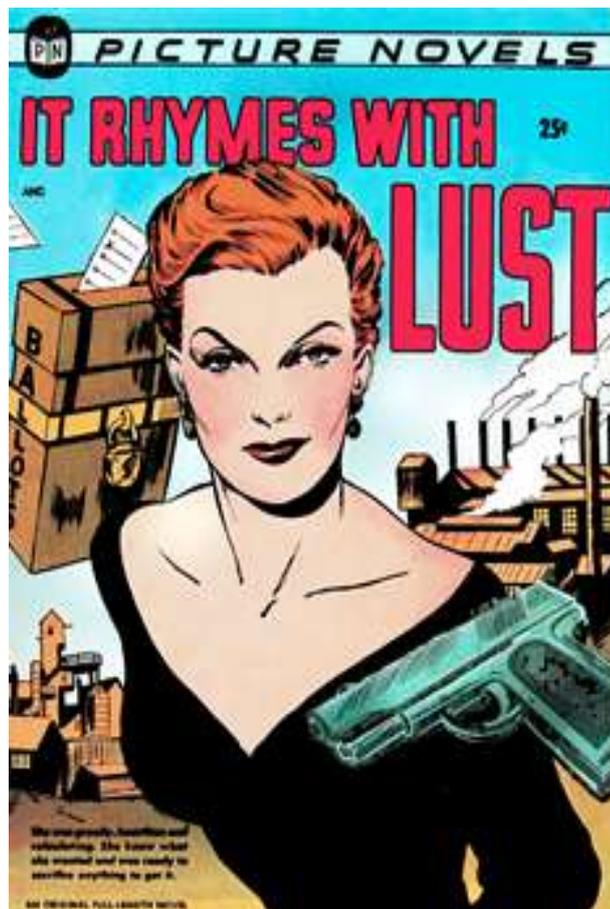


Figura 1: Capa da *picture novels*: “*It Rhymes With Lust*”
Fonte: <https://perfect-commando.itch.io/it-rhymes-with-lust>

2. 5. 2 A obra “Um contrato com Deus”: a aparição do nome *graphic novel*

Will Eisner, autor da obra “Um contrato com Deus”, de 1978, utilizou, pela primeira vez, o termo *graphic novel*, com o objetivo de expandir e comercializar seu trabalho em editoras, visando sair de campos específicos de publicação, como bancas de revistas ou lojas de quadrinhos (CHINEN, 2008, p. 18).

A proposta deu certo e esse subgênero passou, a partir de então, a ser comercializado em livrarias, devido à boa aceitação do público. O marco inicial, portanto, para a aparição do nome *graphic novel* é a obra “Um contrato com Deus”, de Will Eisner, conforme a imagem a seguir.

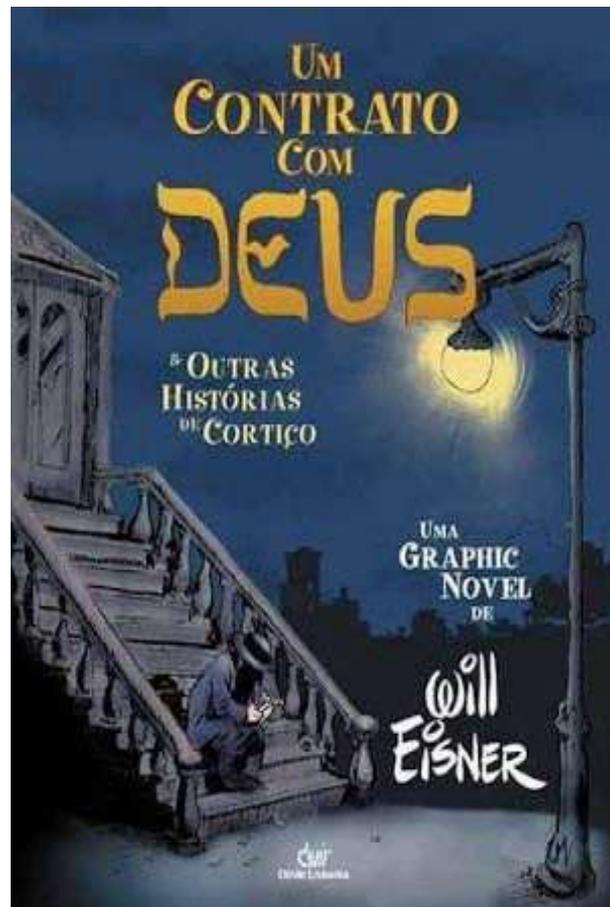


Figura 2: Capa da *graphic novel*: “Um contrato com Deus”
Fonte: <https://www.amazon.com.br/Contrato-Deus-Outras-Historias-Cortico/dp/8575322796>

2. 5. 3 A obra “*Maus*”: a consolidação do termo *graphic novel*

A obra “*Maus*”, por sua vez, do cartunista Art Spiegelman, publicado em duas partes, a primeira em 1986 e a outra em 1991, destacou-se pelas narrativas baseadas em relatos reais durante o holocausto vivido por seu pai na Segunda Guerra Mundial.

A HQ “*Maus*” é uma das obras que culminou para a consolidação das *graphic novels* no mundo dos quadrinhos. A narrativa apresenta experiências significantes. Nesse contexto, “*Maus*” também se destaca devido ao conteúdo temático, ao estilo e à construção composicional na obra, além de colaborar para a consolidação do termo *graphic novel*.

“*Maus*” foi a primeira obra a conquistar o prêmio *Pulitzer*¹, que acontece na Universidade Columbia de Nova Iorque, nos Estados Unidos. Esse prêmio é muito desejado por quem se dedica a obras na área do jornalismo, da literatura e da música. Além disso, o prêmio *Pulitzer* ocorre anualmente e é dividido aproximadamente em vinte e uma categorias.

¹ É um prêmio concedido a pessoas que realizam trabalhos de excelência na área do jornalismo, literatura e composição musical. É administrado pela Universidade de Columbia, em Nova Iorque, nos Estados Unidos. Foi criado em 1917 por desejo de *Joseph Pulitzer*. O primeiro Prêmio *Pulitzer* foi dado em 4 de junho de 1917, e é divulgado no mês de abril.

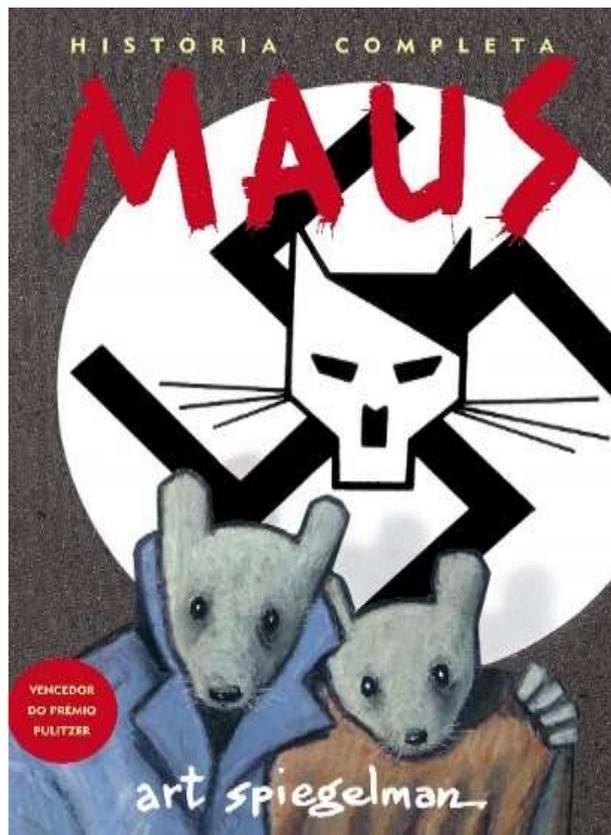


Figura 3: Capa da *graphic novel*: “Maus”
Fonte: <https://www.amazon.com.br/Maus-Art-Spiegelman/dp/8535906282>

2. 5. 4 *Graphic novel*: função social

Analisando, nesse momento, a função social que a *graphic novel* pode exercer, destaco, inicialmente, que *graphic novel* versa sobre um termo americano, admitindo dois nomes equivalentes em português – romance gráfico e novela gráfica. Trata-se de uma narrativa literária gráfica mais densa e independente, comparando-se com outros subgêneros de quadrinhos (MELO, 2015, p. 31).

As histórias são mais longas e complexas, e o formato similar ao de qualquer novela de banca. As novelas gráficas, em teoria, não se dirigiam a um público infantil e juvenil, mas sim a pessoas “adultas”, [...]. Salvo raras exceções, a novela gráfica foi um caderninho ampliado em que a etapa dos “conflitos intermediários” entre o namoro e o casamento ocupa um maior número de páginas. (GARCÍA, 2012, p. 33).

Nota-se que a *graphic novel*, dessa forma, apresenta características, identidades e finalidades próprias que particularizam a linguagem e a torna um subgênero dos quadrinhos. Apesar de não termos uma definição nítida e consolidada dos romances gráficos (*graphic novels*), destaco a concepção a seguir, a qual entendo ser relevante para esta pesquisa.

[...] romance gráfico não apresenta um formato claro, mas uma publicação de histórias em quadrinhos com cenário artístico e mercadológico em definição. Tais obras seriam compostas por histórias fechadas em si – embora possam ser lançadas em volumes ou partes –, desde que passíveis de serem compiladas em formato de livro, excluindo-se aqui as tiras e charges. Também consideraremos a existência de um núcleo fixo de personagens complexos, bem-construídos e artisticamente realizados, o que é imprescindível para sua configuração. E a representação de conflitos internos, subjetivos e/ou situações próximas da realidade humana, suas fraquezas, dificuldades e angústias, independentemente de a obra ser de realidade ou ficção, autobiográfica ou fantasia. Não deve ser levado em conta se o material é de conteúdo exclusivamente adulto ou se a publicação é luxuosa. (MELO, 2015, p. 36).

Diante dessa definição, atualmente, percebe-se uma considerável produção de *graphic novels* ancoradas nas grandes obras literárias brasileiras. Daí emerge a importância da intertextualidade, que se refere a quando um texto está inserido em outro texto, existindo uma correlação entre ambos, modificando sua força ilocucionária e seu efeito perlocucionário no que o texto original poderia fazer (KOCH, 2012, p. 17).

2. 6 *Webcomics*: o que são?

Os *webcomics*, por sua vez, são, em linhas diretas, subgêneros pertencentes aos quadrinhos e são criados para serem publicados na internet. Os *webcomics* foram produzidos para serem distribuídos no meio digital. Ou seja, pensando no meio educacional, é uma evolução pedagógica que se apropria da tecnologia para melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, quando bem utilizada.

Subgêneros de quadrinhos que antes eram produzidos no formato impresso agora podem ser produzidos e divulgados na internet. A partir de uma variedade de estilos e formatos, as narrativas gráficas on-line diferem-se das impressas principalmente pelo meio em que são veiculadas (LAGE, 2017, p. 55).

Além disso, os *webcomics* são subgêneros caracterizados por pertencer a ambientes no ciberespaço, como *sites*, *blogs*, plataformas de vídeos, redes sociais on-line entre outros; lá ganham suas diversas versões animadas (LAGE, 2017, p. 55). Nesse novo cenário de produção e circulação de subgêneros de quadrinhos, Will Eisner menciona que:

A tecnologia digital tem começado a competir com a impressa e conquistado atenção dos criadores. Com o advento dos computadores pessoais e a crescente cultura da internet, a leitura expandiu seus horizontes. A narrativa gráfica on-line, ou os *Webcomics* têm crescido em importância na internet. *Softwares*, *scanners* de mesa e as mesas digitalizadoras são hoje ferramentas tão especiais quanto lápis, pincéis, canetas e nanquim. A essência da narrativa, entretanto, permanece. A convenção da leitura em quadrinhos é similar tanto na forma impressa quanto na digital (EISNER, 2013, p. 165).

Usufruindo dessas especificidades, os *webcomics* ganham relevância no cenário educacional, já que obras literárias brasileiras podem ser publicadas futuramente no meio digital. Essa forma de recurso pedagógico seria relevante pensando nos novos estudantes que temos hoje em sala de aula: estudantes cada vez mais envolvidos com a tecnologia.

2. 7 Adaptação: o que é?

A leitura ajuda a despertar o conhecimento crítico, além de estimular a reflexão necessária para que o indivíduo transforme a sua forma de atuar em sociedade. Entretanto, para que essa transformação ocorra por meio da leitura, os estudantes precisam ser direcionados pelos professores ao que há de mais novo na sociedade em termos de recursos pedagógicos, sejam eles, livros, adaptações, educação digital, entre outros.

O avanço da tecnologia, nesse viés, tem levado estudiosos a criarem novas perspectivas de ensino no contexto educacional, a fim de que os estudantes possam usufruir de um ensino

capaz de assumir o comprometimento com suas competências e habilidades no decorrer da Educação Básica.

Essa evolução tecnológica corrobora para outro ponto significativo no aprendizado do estudante: a formação continuada. Nesse aspecto, o desenvolvimento profissional, bem como pessoal do professor agrega na melhoria da qualidade do ensino ofertado; assim, o professor deve participar de curso de capacitação que desdobre caminhos críticos e capazes de propor uma reflexão inovadora e ativa durante o processo educativo (TURBIN, 2016, p. 23).

O textual é dialógico e por consequência intertextual. Todo texto, dentro dessa perspectiva, é absorção e transformação de um outro texto, ressignificando o dialogismo justamente pelo processo de intertextualidade. Nesse âmbito, cada narrativa é, em certa medida, uma adaptação de outras narrativas (RAMOS et al., 2014, p. 213). Nesse sentido, é possível afirmar que adaptar também é traduzir, como destacam Ramos et al. (2014, p. 115):

O que se chama de tradução intersemiótica também é popularmente conhecido como adaptação. Por isso, fala-se em histórias em quadrinhos que adaptam obras literárias – poderíamos dizer também “que traduzem”. Mas o termo adaptação também se relaciona a obras que modificam partes de outra, por diversos motivos.

Assim, a relação entre literatura e quadrinhos se mostra eficiente diante da possibilidade de criação de diversas narrativas, ou seja, a utilização do material literário na produção de adaptações literárias, em *graphic novels*, possibilita novos enredos. A possibilidade de ideias distintas, além de revelar outras formas de interpretar e compreender uma obra literária, torna as adaptações ricas no que se refere à multimodalidade (RAMOS et al., 2014, p. 38).

A criação de novos discursos, por meio de adaptações como *graphic novels*, pode nos levar a imaginar que entraríamos em uma série de repetição de discursos. Não se trata, entretanto, de uma perspectiva de repetição do discurso que já fora criado, mas sim de uma nova perspectiva de retomada de algo que já existe, mas utilizando, dessa vez, a paráfrase.

O desafio da adaptação, nesse viés, é dialogar com uma linguagem, quem sabe, mais acessível e direcionada ao público jovem por exemplo. Daí a perspectiva da paráfrase se tornaria importante do ponto de vista do ensino-aprendizagem de leitura no Ensino Médio. Procurar efeitos de interrupção, de réplica, de deslocamento, de trajetos argumentativos, de descontinuidade, de contradição que perpassam as formas parafrásticas, a fim de enriquecer/elucidar a retomada no tema por meio da paráfrase, é o maior desafio da paráfrase (SERRANI, 1997, p. 30 e 31).

Desta feita, adaptar nada mais é que uma atualização do meio discursivo, isto é, adequar um texto ou uma obra de arte às características do discurso em debate, em conformidade com sua situacionalidade, envolvendo elementos midiáticos, sociais, econômicos, políticos e os discursos intrínsecos a eles. É um “texto secundário”, que resulta de um “texto primário”, original, a partir de uma transformação que nele se constitui. É, portanto, uma ressignificação do original, reproduzido por meio do tempo pela sua permanência no discurso (FOUCAULT, 2009 *apud* LACERDA; NERES, 2017, p. 4).

Adaptações de clássicos de literatura para o público escolar consistem em: “(...) textos novos, construídos sobre enredos antigos; são apropriações” (FEIJÓ, 2010, p. 42). E, com relação aos objetivos que possuem em sua concepção e alcance de público, apesar de serem concebidas como produtos editoriais, com lógicas de mercado bem definidas em termos de comercialização e divulgação, dependem da influência que a tradição literária exerce sobre pais, alunos e professores para se manterem vivas, como afirmou Feijó. Adaptar, portanto, é fazer uma releitura de um texto primeiro, reescrito sob um novo olhar, por meio de uma criteriosa seleção lexical, consonante com o que se espera alcançar e provocar em determinado público, com o objetivo de se formar leitores. (LACERDA; NERES, 2017, p. 4).

Diante dessas visões, evidencia-se a relevância de obras literárias adaptadas em *graphic novels* no Ensino Médio, com o intuito de agregar conhecimento e habilidades para os estudantes, seja formando ou resgatando leitores literários autônomos, reflexivos e críticos.

2. 8 Literatura e quadrinhos

A aproximação dos quadrinhos com a literatura tradicional ou clássica não é tão recente. No Brasil, a primeira obra adaptada em quadrinhos foi o livro “O Guarani”, de José de Alencar. Em 1937, a obra foi quadrinizada, contribuindo para que outras obras fossem seguindo esse caminho (CHINEN; VERGUEIRO e RAMOS, 2014, p. 15).

Além de José de Alencar, outros autores da literatura brasileira tiveram obras adaptadas em *graphic novel*: Jorge Amado (1912-2001), José Lins do Rego (1901-1957), Raul Pompéia (1886-1895), Malba Tahan (Júlio Cesar de Mello e Sousa, 1895-1974), Osvaldo Orico (1900-1981), Maria Dezone Pacheco Fernandes (1904-1998), Dinah Silveira Queiroz (1911-1982), Coelho Neto (1864-1934) e outros. Nessa relação de autores, pode-se também acrescentar Machado de Assis, Graciliano Ramos, João Guimarães Rosa etc (CHINEN; VERGUEIRO e RAMOS, 2014, p. 17).

As adaptações literárias no Brasil passaram por altos e baixos momentos no que tange à quadrinização de obras literárias tradicionais. Convém, portanto, focalizar no que estava se passando a partir dos anos 2000.

Pode-se afirmar que a publicação da nova versão do título *Classics Illustrated* no Brasil, na realidade, já prenunciava a tendência de retorno das adaptações literárias em quadrinhos no exterior, especialmente nos Estados Unidos. Para isso, parece ter colaborado bastante a emergência do formato de quadrinhos conhecido como *graphic novel*, especialmente conveniente para mergulhos arrojados na arte gráfica sequencial, além de permitir aos autores maior liberdade criativa e tratamento de temáticas mais arrojadas [...]. (CHINEN; VERGUEIRO e RAMOS, 2014, p. 17).

O Brasil, nesse sentido, seguiu a perspectiva mundial. Houve uma impulsão para ampliar o acervo de obras literárias brasileiras em *graphic novel*. Além disso, cabe destacar que outros fatores também colaboraram para que as produções de *graphic novel* fosse intensificada. Um desses fatores diz respeito ao Programa Nacional Biblioteca da Escola.

2. 9 Multiletramento

O multiletramento remete ao uso de (novas) tecnologias e à diversidade linguística e cultural, em que o local dialoga com o global. Versa, portanto, sobre textos construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses e exigem letramentos em diversas linguagens, como as visuais, as sonoras, as verbais, as corporais, propriedades fundamentais para se alcançar resultados significativos nas práticas escolares (CORCARELLI; KERSCH, 2016, p. 11).

O “*The New London Group*”², por sua vez, define multiletramentos, atualmente, como aspectos centrais da construção de significado, analisando, em um primeiro momento, a diversidade cultural; e, em segundo plano, defendendo a concepção de que os significados são elaborados cada vez mais de forma multimodal.

Por isso, é preciso lidar, segundo o NLG, com as diferenças linguísticas e culturais, que se tornam centrais “para a pragmática de nossas vidas profissionais, cívicas e privadas. Uma efetiva cidadania e um trabalho produtivo requerem que possamos interagir efetivamente usando múltiplas linguagens, em múltiplos ingleses/portugueses e padrões de comunicação que cruzam fronteiras nacionais, culturais e comunitárias”. Assim, o NLG defende um ensino voltado para projetos que considerem as diferenças multiculturais existentes, dando visibilidade às dimensões profissional, pessoal e de participação cívica. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 20).

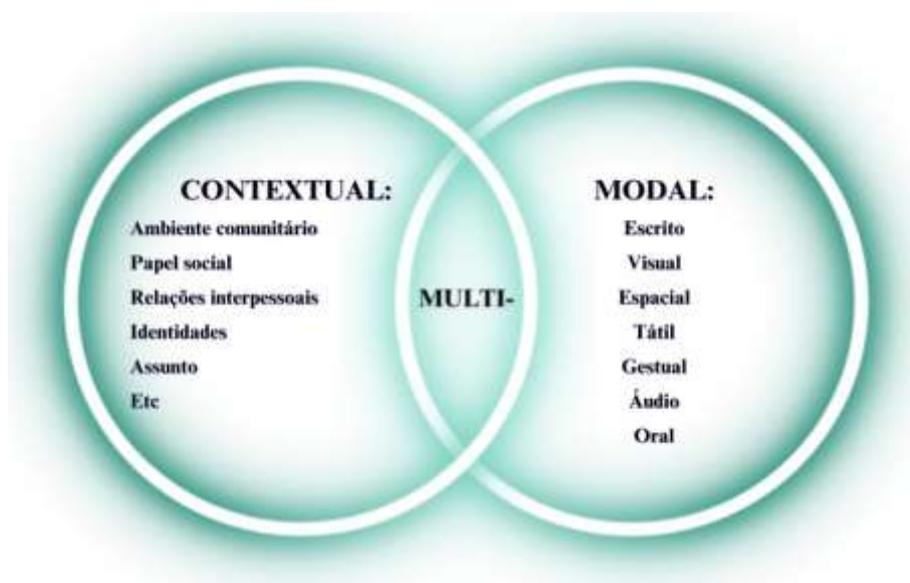
² É um grupo de diferentes universidades cujo interesse está na discussão de uma pedagogia direcionada para os multiletramentos, tentando explicar o que ainda se tem de importante em abordagens tradicionais de leitura e escrita, contemplando-as com o conhecimento do que é o novo e distintivo nos modos como as pessoas constroem significados em ambientes de comunicação contemporâneos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 19).

Nessa citação, em que acrescento a palavra “portugueses”, saliento a crescente integração dos modos de construção de significado. Espera-se que os elementos que compõem a perspectiva de ensino-aprendizagem, baseado no plano dos multiletramentos, sejam utilizados como recursos pedagógicos em sala de aula.

As aulas de Língua Portuguesa ainda são muito tradicionais. É preciso um olhar diferenciado no sentido de que os professores conheçam e apliquem outras metodologias de ensino em suas salas de aula, de modo a aproximar o ensino da realidade dos estudantes.

O quadro a seguir elenca a perspectiva do campo de abrangência dos multiletramentos e que são fundamentais à prática de ensino-aprendizagem nos dias atuais.

Figura 4: Os dois “múltis” dos multiletramentos



Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 20), com adaptações

Os dois “múltis” dos multiletramentos, portanto, surgem da necessidade de integrar, interligar, associar, concatenar, relacionar o viés contextual à perspectiva modal ou ainda multimodal, para que os objetivos de ensino-aprendizagem possam ser alcançados com maior impacto pelos estudantes no Ensino Médio.

O lugar da comunicação visual, em uma determinada sociedade, só pode ser entendido por meio de um contexto que dialogue com a realidade dos aprendizes. Observar, dessa forma, a gama de modos de comunicação e os usos e as valorizações disponíveis naquela sociedade é muito relevante (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021, p. 52). O uso dos modos visuais hoje não são os mesmos de cinquenta anos atrás nas sociedades ocidentais; não são os mesmos de uma sociedade para outra; e não são os mesmos de um grupo social ou instituição para outra (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021, p. 52).

Diante disso, o ensino aplicado em sala de aula deve levar em consideração o contexto do público a que a aula se dirige. Infelizmente, as aulas de Língua Portuguesa ainda se limitam ao estudo da gramática normativa e ainda permanecem desvinculadas da realidade dos estudantes.

2. 10 Multimodalidade

A multimodalidade é a forma como os modos de significação estão interconectados nas práticas de representação e comunicação. De acordo com a teoria dos multiletramentos, há sete modos de significação: escrito, visual, espacial, tátil, gestual, auditivo e oral (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 181).

Além disso, o próprio léxico “multimodalidade” nos remete a uma reflexão autoexplicativa: múltiplos e modos variados para as representações de significado em um texto. Nesse sentido, as práticas textuais dos variados gêneros do discurso podem incorporar múltiplos modos semióticos, como é o caso dos quadrinhos.

[...] os textos dos vários gêneros passam a incorporar múltiplos modos semióticos na página escrita, na tela do computador e nas mensagens orais em conversas face a face e em meios de comunicação, como rádio, na TV, nos CD-ROMs e na Web. Tal fenômeno implica em novas identidades para os textos da era atual que deixam de ter o predomínio da escrita ou da fala para passarem a expressar o sentido em uma combinação de vários modos de representação pelas imagens, sons, e o espaço da página ou da tela do computador [...]. (KRESS *apud* DIAS, 2015, p. 305).

A leitura de textos multimodais sem o devido reconhecimento de seus recursos semióticos pode abarcar numa desvalorização do seu conteúdo comunicacional, provocando uma perda na expressividade dialógica, além de deixar de lado reflexões e discussões com enorme potencial interpretativo (CANI, 2019, p. 3).

A pluralidade de recursos semióticos presente nos quadrinhos, por exemplo, exige uma leitura que requer conhecimentos e habilidades que vão além dos letramentos tradicionais, sendo importante a promoção de situações de ensino-aprendizagem que incorporem e discutam infográficos, sites, blogs, vídeos, quadrinhos, charges, cartuns, propagandas entre outros (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 17 e 18).

Diversos recursos multimodais são trabalhados nos quadrinhos, principalmente a linguagem escrita e a imagem estática, tornando seu uso em sala de aula promissor, além de proporcionar um ensino-aprendizagem que supera os letramentos tradicionais. Além disso, o

processo de alfabetização atualmente converge para uma prática cada vez mais multimodal de textos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 22).

Abaixo, pode-se notar algumas imagens retiradas da obra literária brasileira “Senhora”, adaptada em *graphic novel*, a fim de que os leitores desta dissertação possam compreender melhor como esse recurso pedagógico é constituído.



Figura 5: páginas da *graphic novel* “Senhora”, de José de Alencar, 1ª edição



Fonte: elaborado pelo autor, com imagens da obra em *graphic novel* “Senhora”

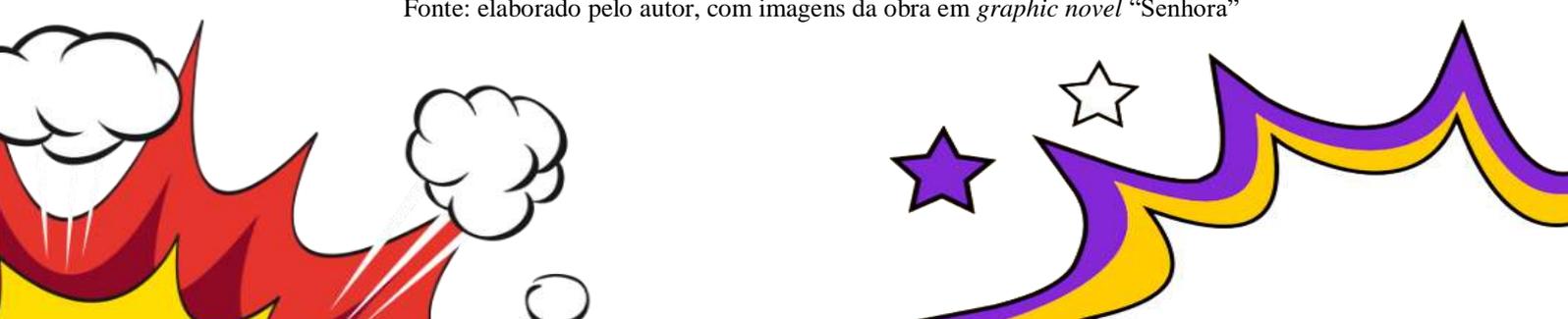




Figura 6: páginas da *graphic novel* “Senhora”, de José de Alencar, 1ª edição



Fonte: elaborado pelo autor, com imagens da obra em *graphic novel* “Senhora”



As práticas de linguagem e de alfabetização são inerentemente multimodais, já que devem atender a vários significados comunicacionais, sejam de palavras faladas ou escritas, como imagens visuais, gestos, postura, movimento, som ou silêncio. A produção de texto multimodal, portanto, tornou-se uma parte central da vida cotidiana das pessoas, além de abarcar as diferentes culturas e sociedades existentes, graças a acessibilidade, disponibilidade e facilidade de produção e compartilhamento de conteúdo digital via internet e via tecnologias móveis (MILLS; UNSWORTH, 2017, p. 3).

É preciso, dessa forma, que os professores estejam preparados, por meio de uma Formação Continuada, para aplicar o universo multimodal em sala de aula. O uso das *graphic novels* é somente mais um recurso pedagógico para a práxis dos docentes em seu dia a dia e que pode contribuir para a aprendizagem significativa de leitura literária dos estudantes no Ensino Médio.

2. 11 Obras literárias brasileiras adaptadas em *graphic novels*

No Brasil, há uma significativa tradição da quadrinização de obras literárias tradicionais. Diversas editoras têm canalizado esforços nessa direção. Os benefícios de obras literárias brasileiras adaptadas em *graphic novels* para a educação podem ser significativos.

A relação entre textos de obras literárias tradicionais e quadrinhos possibilita ainda fazer um recorte de épocas passadas e correlacionar com tempos hodiernos, além de proporcionar uma intertextualidade entre obras (RAMOS et al., 2014, p. 41).

Ao falarmos de adaptações de obras literárias tradicionais brasileiras, é preciso clarificar que essas adaptações aparentemente não buscam desvalorizar as obras tradicionais. O intuito dessas *graphic novels*, ao que parece, é proporcionar um olhar multimodal e que possa ressignificar o aprendizado do público infanto-juvenil em relação ao formato original das obras literárias.

Segundo Dourado (2014, p. 12), a adaptação “serve – em tese – de trampolim para a leitura do texto original da obra adaptada, dados os recursos específicos que unem texto e imagem, capazes de aguçar a curiosidade do leitor atento, pela beleza apresentada no projeto gráfico de cada publicação, aliada ao enredo condensado, que não lhe impõem menor valor.”

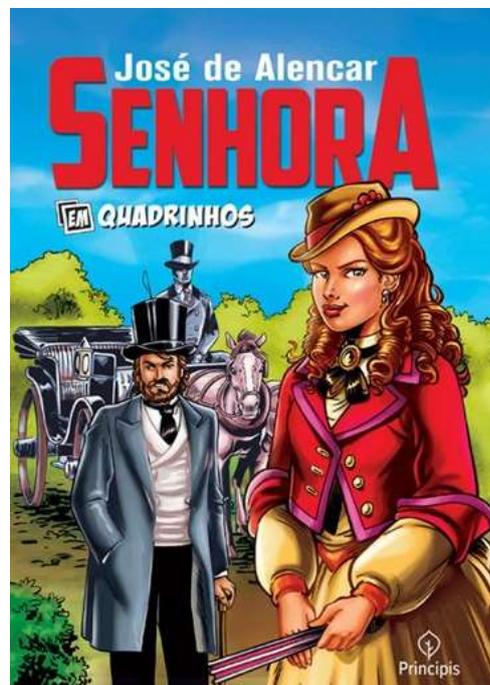
As perspectivas de Cademartori, Benjamin, Kristeva (e Bakhtin) convergem para essa possibilidade de definir traduções e/ou adaptações de forma produtiva: se a própria literatura é releitura, como transformar um texto literário em textos quadrinísticos ou fílmicos pode ser prejudicial para a formação leitora? E, aqui, tensiono exatamente essa questão: traduzir literatura em linguagem de quadrinhos pode ser uma estratégia

eficaz para a formação de leitores na contemporaneidade? (RAMOS et al., 2014, p. 214).

Nessa perspectiva, entendo que sim. As *graphic novels* podem ser utilizadas em sala de aula como recurso pedagógico multimodal, de modo a abordar conhecimentos que ultrapassam a esfera da linguagem puramente escrita, apropriando-se, dessa forma, dos elementos linguísticos escrita e imagem.

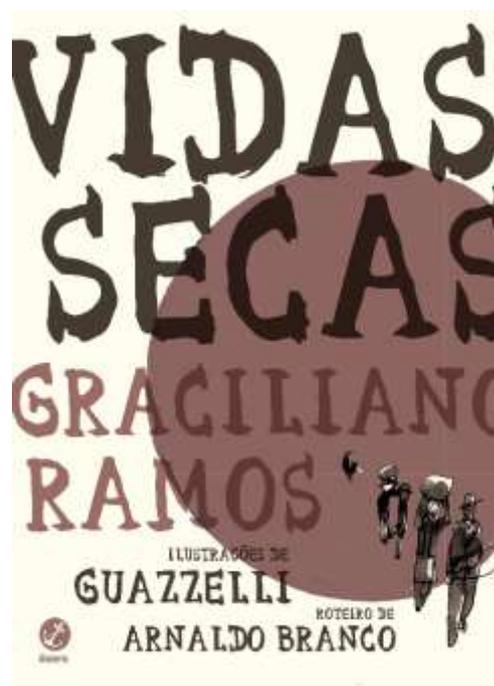
Atualmente, nota-se uma série de obras literárias brasileiras adaptadas em *graphic novels*. A seguir, ilustraremos algumas dessas obras para que possamos perceber a diversidade existente e que podem ser abordadas em sala de aula pelos professores no processo de ensino-aprendizagem de leitura literária no Ensino Médio.

Figura 7:
graphic novel “Senhora”, de José de Alencar



Fonte: <https://www.cirandacultural.com.br/produto/senhora-71506>

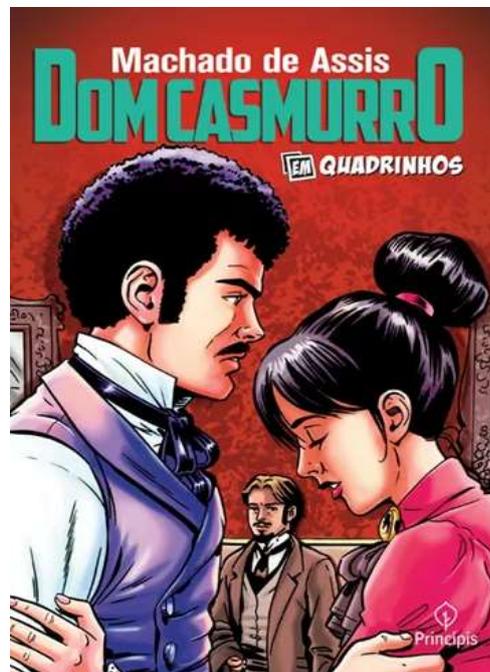
Figura 8:
graphic novel “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos



Fonte: <https://www.record.com.br/produto/vidas-secas-graphic-novel/>

Figura 9:

graphic novel “Dom Casmurro”, de Machado de Assis

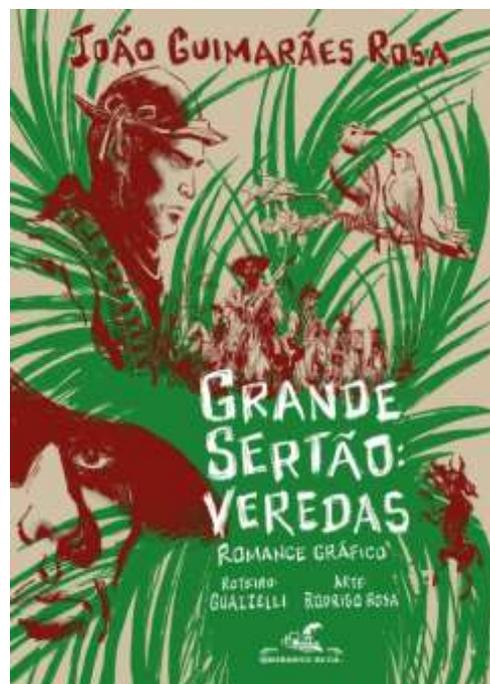


Fonte: <https://www.cirandacultural.com.br/produto/dom-casmurro-71505>

Figura 10:

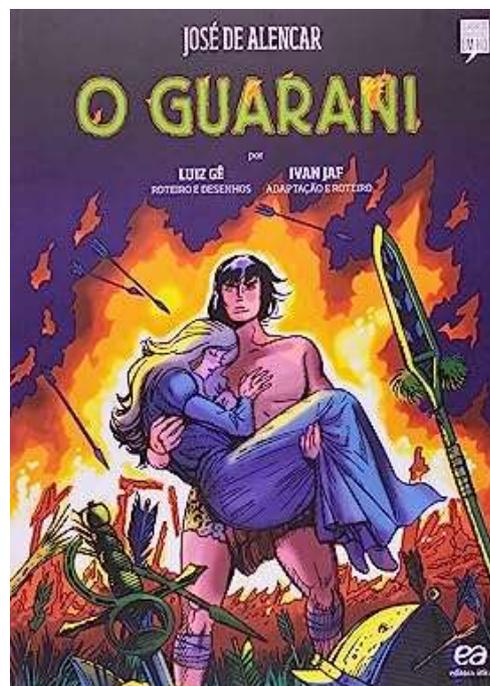
graphic novel “Grande Sertão: Veredas”, de João Guimarães Rosa

Rosa



Fonte: <https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9786559210046/grande-sertao-veredas-edicao-em-quadrinhos>

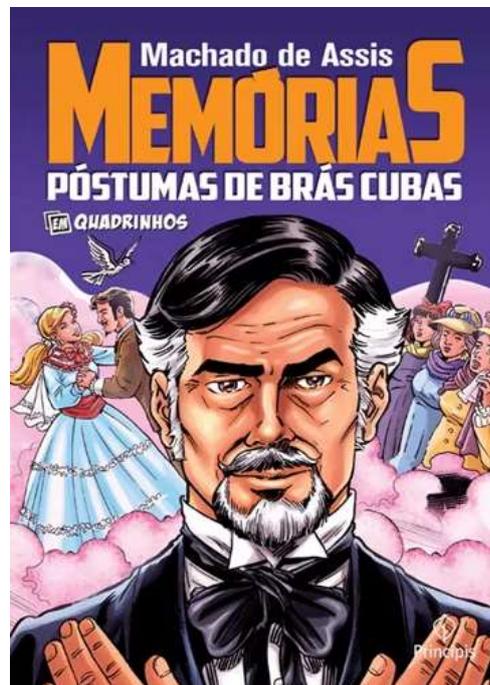
Figura 11:
graphic novel “O Guarani”, de José de Alencar



Fonte: <https://literaturafalarapiraca.files.wordpress.com/2018/01/hq-o-guarani-josc3a9-de-alencar.pdf>

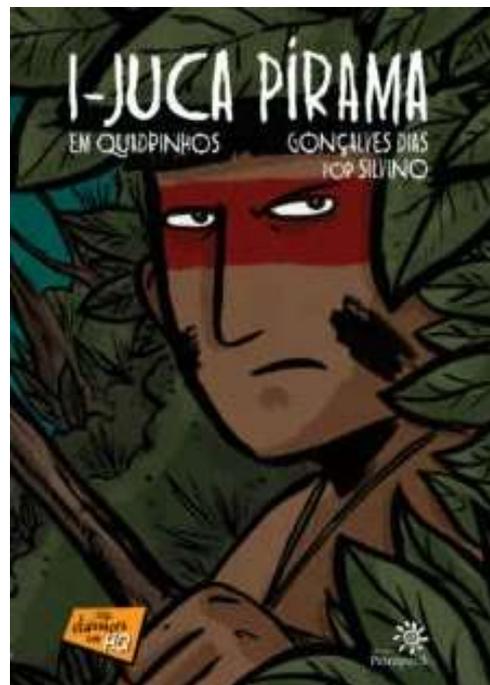
Figura 12:

graphic novel “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis



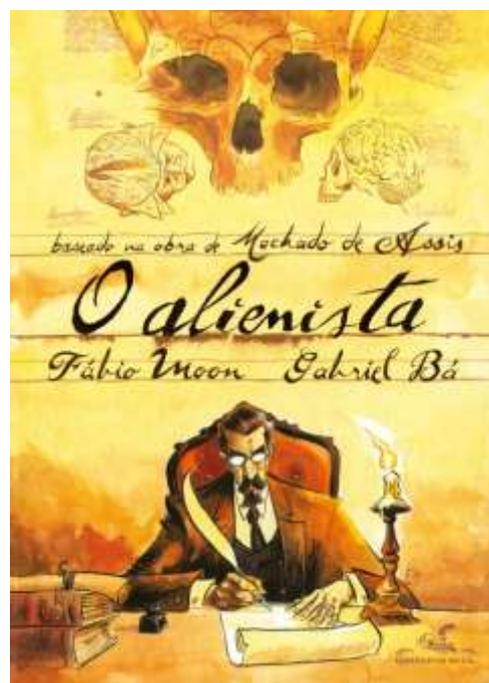
Fonte: <https://www.cirandacultural.com.br/produto/memorias-postumas-de-bras-cubas-71503>

Figura 13:
graphic novel “I-Juca Pirama”, de Gonçalves Dias



Fonte: <https://www.editorapeiropolis.com.br/i-juca-pirama-em-quadrinhos-pnld-2020/>

Figura 16:
graphic novel “O Alienista”, de Machado de Assis



Fonte: <https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9786559212644/o-alienista-edicao-em-quadrinhos>

Essas obras literárias brasileiras são exemplos de obras que foram adaptadas em *graphic novels*. A quantidade de *graphic novels* existentes atualmente é considerável, contudo é evidente que ainda existe um universo de obras literárias tradicionais brasileiras que ainda não passaram pelo crivo da adaptação.

Explorar a riqueza multimodal presente nas *graphic novels* em sala de aula é relevante no cenário educacional atual, já que a tecnologia está cada vez mais presente na vida das pessoas. Torna-se relevante notar que os ambientes de comunicação atuais estão constantemente em processo de mudança.

É preciso também levarmos em consideração nossos ambientes de comunicação contemporâneos em constante mudança, como dispositivos de fala, que são, ao mesmo tempo, dispositivos de construção de textos escritos e imagens (como os *smartphones*). Nesse sentido, de todas as mudanças no ambiente do *design* de significado, desde o século XX, um dos desafios para o processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita que ainda se limita às formas escritas da linguagem é lidar com a crescente multimodalidade das mídias para a representação e a comunicação de significados, em muitos aspectos, mais poderosas do que a mídia impressa tradicional. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 182).

Isso ratifica que o processo de ensino-aprendizagem passa por mudanças a todo momento. Diante disso, é fundamental que os recursos pedagógicos acompanhem essa mutação no ambiente educacional. Não estou dizendo que ler a obra literária tradicional não é importante, muito pelo contrário, é primordial para a aquisição de conhecimentos e habilidades únicas no Ensino Médio.

Cabe também salientar que os estudantes estão cada vez mais inseridos no mundo tecnológico, ainda que uns mais e outros menos; sendo preciso, portanto, que o ensino-aprendizagem da leitura literária dialogue, o máximo possível, com sua realidade. Atualmente, nota-se a presença dos *webcomics* na sociedade contemporânea, que são subgêneros de quadrinhos produzidos para serem publicados na internet. Um avanço tecnológico significativo pelo mundo e que precisa ser explorado em sala de aula. Para isso, é preciso que o professor inove suas metodologias de ensino.

Também não podemos deixar de destacar a importância da gestão escolar nesse processo de inovação. É preciso que a gestão escolar solicite recursos pedagógicos às autoridades competentes. Sem esse apoio, torna-se irrelevante qualquer tentativa de mudança pelo professor.

Nesse viés, é pertinente enfatizar a importância das ferramentas multimodais que as *graphic novels* oferecem para a educação: linguagem escrita e linguagem imagética. Elas podem contribuir para que haja uma aproximação de texto e contexto no processo de ensino-

aprendizagem da leitura literária no Ensino Médio, conforme menciona Paulo Freire na citação em forma de epígrafe na abertura deste capítulo.

2. 12 Ressonância interdiscursiva de significação

A ressonância interdiscursiva de significação será relevante durante a análise dos dados, em capítulo próprio desta dissertação. No entanto, neste momento, é importante apresentar algumas concepções que serão abordadas diante dessa perspectiva.

Serrani (1997) afirma que, entre duas ou mais unidades linguísticas, podem existir paráfrases na construção de enunciados. Diante disso, os dados dos participantes podem conter ressonâncias interdiscursivas de significação em torno de “unidades específicas” e em torno de “modos de dizer”.

Neste modo de entender a paráfrase enquanto ressonância, uma especificação metodológica que proponho é que podem ser distinguidas ressonâncias de significação em torno de “unidades específicas” e ressonâncias de significação em torno de “modos de dizer”. O primeiro tipo diz respeito ao funcionamento parafrástico de unidades tais como itens lexicais, frases nominais etc. O segundo tipo refere-se ao estudo dos efeitos de sentidos produzidos pela repetição, em nível interdiscursivo, de construções sintático-enunciativas na estruturação de um discurso determinado. (SERRANI, 1997, p.47).

Para explicar essas categorias de análises nos discursos dos participantes desta pesquisa, a proposta está baseada na elaboração de Esquemas Interdiscursivos de Repetibilidade (EIR). O objetivo é elucidar as relações e os funcionamentos das formas repetidas nos discursos dos participantes durante a análise dos dados (SERRANI, 1997, p. 16).

Os dados dos participantes, dessa forma, podem nos levar a caminhos de interdiscursos de repetibilidade, levando em consideração os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa, como veremos adiante.

Na sequência, abordo o capítulo da metodologia, com o objetivo de elucidar o caminho que a pesquisa seguiu.

BANG!

“O que mobiliza a mente humana são problemas, ou seja, a busca de um maior entendimento de questões postas pelo real, ou ainda a busca de soluções para problemas nele existentes, tendo em vista a sua modificação para melhor. Para aí chegar, a pesquisa é um excelente meio.”

Christian Laville e Jean Dionne

OOPS!



CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Este capítulo se dedica a demonstrar o desenho metodológico pertinente a esta dissertação. Inicialmente, destaco os preceitos ontológicos e epistemológicos referentes à Linguística Aplicada como uma ciência da linguagem. Em seguida, exponho os elementos condutores da ação, no que tange à busca de resultados para o problema aqui em discussão, que versa sobre o método e a natureza da pesquisa: a abordagem qualitativo-interpretativista e o estudo de caso interventivo. Além disso, apresento o cenário da pesquisa, bem como os participantes. Posteriormente, destaco os instrumentos responsáveis por guiar a coleta dos dados da pesquisa: questionário aberto e entrevista estruturada. Por fim, detalho as informações referentes à coleta dos dados e aos procedimentos realizados para a análise dos dados, bem como às relevâncias éticas, visando a uma aplicação de pesquisa coerente e fidedigna e que respeite todos os caminhos éticos que se espera de uma pesquisa científica no Brasil.

3. 1 Preceitos ontológicos da Linguística Aplicada

O que é a Linguística Aplicada?

Qualquer que seja a área da ciência da pesquisa investigada, podemos nos deparar com uma pergunta que dialoga com os objetos sobre os quais se detém uma investigação. Essa indagação constitui, apesar de existirem divergências entre estudiosos da área, um campo da filosofia: a ontologia (CHIZZOTTI, 2006, p. 25).

A partir do conceito de ontologia, é relevante compreender a concepção de mundo na qual a Linguística Aplicada – LA – se insere. Surge, assim, a importância de clarificarmos o campo geral de atuação da LA.

A área da Ciência da Linguagem no Brasil pode ser atualmente compreendida em três subáreas: Linguística, Linguística Aplicada e Literatura (ALMEIDA FILHO, 2020, p. 4). Esse conhecimento é relevante para que os leitores entendam o lugar em que se encontra esta pesquisa e possam, por meio disso, compreender o campo de atuação da LA.

A educação e a linguagem são objetos de estudos da LA e são também dois aspectos políticos que permeiam nossas vidas. Diante disso, a LA atualmente possui campos de atuação diversos e um deles é identificar a LA como uma abordagem crítica e que seja sensível às

preocupações sociais, culturais e políticas (PENNYCOOK, 1998, p. 23). Além de observarmos uma LA crítica, é preciso que essa criticidade seja capaz de transformar a realidade em questão, não basta criticar é preciso que as pesquisas em LA sejam capazes de possibilitar a realização de mudanças (PENNYCOOK, 1998, p. 23).

Soma-se a isso, o fato de que a LA é um campo de atuação macrodisciplinar e examina questões de linguagens inseridas no plano da prática social real da linguagem (ALMEIDA FILHO, 2020, p. 5). São discussões das práticas sociais que, em boa parte das vezes, despertam o olhar do pesquisador linguista aplicado para investigar problemas existentes na sociedade e que possam ser objetos de pesquisas em colaboração com o caso concreto no uso da linguagem. Por isso, entende-se também que o campo de atuação da LA abrange a ciência social.

A LA é uma ciência social, já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele (por exemplo, em empresas, no consultório médico etc.). (MOITA LOPES, 1996, p. 20).

A LA dialoga com os conhecimentos concebidos das diversas áreas para colaborar com o avanço do conhecimento e buscar, assim, solucionar problemas existentes no uso da linguagem que se pretende investigar, já que a LA possui natureza inter e transdisciplinar.

A LA tem como uma das suas tarefas no percurso de uma investigação mediar entre o conhecimento teórico advindo de várias disciplinas (por exemplo, psicologia, educação, linguística etc.) e o problema de uso da linguagem que pretende investigar. O corpo de conhecimento teórico utilizado pelo linguista aplicado vai depender das condições de relevância determinadas pelo problema a ser estudado; portanto, isto implica o fato de que seja possível que os subsídios teóricos para a explicitação de uma determinada questão possam vir de disciplinas outras que a linguística, mesmo quando esta é entendida em um sentido macro. (MOITA LOPES, 1996, p. 20 e 21).

A partir dessa concepção, a LA se preocupa com problemas relacionados à demanda social, cultural e historicamente relevantes. Diante do campo de estudo da LA, surge a necessidade de que o estudo da língua, em seu contexto real de uso, transcenda fronteiras disciplinares para promover o estreitamento em várias áreas do conhecimento, construindo uma perspectiva inter/multi/pluri/trans disciplinar (CERUTTI-RIZZATTI, 2008, p. 39).

Essas concepções ontológicas de atuação da LA não se esgotam com esses posicionamentos, mas temos, nesse âmbito, definições suficientes e que dialogam com o objeto de minha investigação.

3. 2 Preceitos epistemológicos da Linguística Aplicada

Como a Linguística Aplicada pode ser conhecida?

Essa pergunta, diferentemente da questão ontológica inicial, remete-nos a uma reflexão sobre o problema propriamente dito. Nesse bojo, o pesquisador linguista aplicado investiga as teorias do conhecimento que estabelecem uma relação com o problema em questão, ou seja, aqueles que conhecem e já trataram sobre a realidade aqui investigada (CHIZZOTTI, 2006, p. 26).

O pesquisador busca a teoria do conhecimento, mais cabal, que seja apta para explicitar a relação entre aquele que conhece e as coisas que são conhecidas. Isto significa que a pesquisa segue uma teoria articulada que contém princípios, fundamentos lógicos e epistemológicos que sustentam a análise da realidade e que têm alcance e valor esclarecedor universal, em uma palavra, a epistemologia da pesquisa. (CHIZZOTTI, 2006, p. 26).

Diante dessa visão, uma teoria articulada e que se comprometa com a análise da realidade é crucial, sobretudo no que se refere ao levantamento de dados. Portanto, nossa investigação se relaciona, epistemologicamente, com uma LA crítica e transformadora ancorada no ensino de Língua Portuguesa com foco na literatura brasileira, que objetiva uma prática pedagógica contextualizada com a práxis dos estudantes. Além disso, buscam-se mudanças ou respostas, ou ao menos ampliar as possibilidades de recursos pedagógicos que os professores dispõem durante o ensino da língua materna em suas práxis, utilizando o subgênero *graphic novel*, como recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem de leitura literária, para estudantes do 1º ano do Ensino Médio em escola da rede pública de ensino do estado de Goiás.

Precisamos entender as escolas como arenas culturais complexas, onde formas diversas estão em conflito permanente, e precisamos compreender, acima de tudo, a política cultural do ensino de línguas. Deveríamos, também, ser mais humildes e prestar atenção às muitas concepções alternativas de linguagem e aprendizagens ao invés de apregoarmos as nossas ideias como sendo as melhores e as mais atualizadas. Engajar-se no trabalho crítico não é, de forma alguma, uma tarefa fácil, mas creio que é essencial que os linguistas aplicados que entendem que as mudanças devem e podem ser concretizadas comecem a desenvolver meios de construir a Linguística Aplicada como um projeto crítico. (PENNYCOOK, 1998, p. 43 e 44).

A relevância do ensino-aprendizagem da leitura literária no sistema educacional brasileiro apresenta dados que validam minha preocupação em investigar as práxis no “chão” da escola pública conforme evidenciado no capítulo de introdução deste trabalho. Assim, esta pesquisa almeja contribuir para que os números, com relação à proficiência de leitura literária

no Ensino Médio, possam melhorar, estando abertos às novas possibilidades pedagógicas e sobretudo abertos a questionar nossas próprias formas de ensinar.

3. 3 Método e natureza da pesquisa

3. 3. 1 Abordagem qualitativo-interpretativista

As práticas de ensino na etapa do Ensino Médio necessitam dialogar com as vivências dos estudantes para que haja um aprendizado significativo do conteúdo proposto pelo professor regente, observando, evidentemente, que cada unidade escolar possui contextos diferentes. Nesse sentido, as escolas são espaços privilegiados para compreendermos problemas de aprendizagens existentes e buscarmos soluções para dirimi-los.

Nesse contexto, esta pesquisa científica faz parte de uma investigação que envolve a prática da escola, ou mais precisamente a prática de sala de aula. Por isso, a abordagem metodológica desta dissertação foi a qualitativo-interpretativista. Entretanto, é preciso entender algumas características dessa abordagem de pesquisa que se estende à produção de conhecimento ou até mesmo às descobertas de cunho científico.

A abordagem qualitativa abarca uma dimensão transdisciplinar, podendo, assim, envolver as ciências humanas e as ciências sociais, além de implicar em um compartilhamento amplo entre pessoas, fatos e locais (CHIZZOTTI, 2006, p. 28). Diante desse posicionamento de Chizzotti (2006), a adoção da abordagem qualitativa se torna pertinente, já que essa possibilidade de interação entre pessoas, fatos e locais possui implicação na validade dos dados investigados.

Além disso, a abordagem qualitativa implica em uma partilha complexa com pessoas, fatos e locais que constituem os objetos da pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível do pesquisador (CHIZZOTTI, 2006, p. 28). É uma busca por mudança no problema investigado ou ainda um direcionamento na solução de problemas no caso concreto.

A pesquisa qualitativa abriga, deste modo, uma modulação semântica e atrai uma combinação de tendências que se aglutinaram, genericamente, sob este termo: podem ser designadas pelas teorias que as fundamentam: fenomenológica, construtivista, crítica, etnometodológica, **interpretacionista**, feminista, pós-modernista. Pode, também, ser designada pelo tipo de pesquisa: pesquisa etnográfica, participativa, pesquisa-ação, história de vida etc. (CHIZZOTTI, 2006, p. 30, **grifo meu**).

Portanto, a abordagem qualitativo-interpretativista se torna mais conveniente nesta pesquisa.

3.3.2 Estudo de caso interventivo

A pesquisa desta dissertação está concentrada na área da Linguística Aplicada, na linha de pesquisa de Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Línguas. Nesse âmbito, pesquisas que se debruçam sobre os vários processos de ensinar e aprender em contextos educacionais diversos são pertinentes nessa área do conhecimento.

Diante dessa visão, para delinear esta pesquisa, no que concerne aos procedimentos técnicos, adotamos o estudo de caso para a coleta de dados, uma vez se trata de uma estratégia de investigação comum no meio educacional, conforme menciona Chizzotti (2006):

O estudo de caso é uma **estratégia** de pesquisa bastante comum na clínica psicológica e médica, na atividade educacional, jurídica, empresarial, sanitária e jornalística nas quais, em geral, o caso é dado ao profissional para que reúna informações sobre um determinado produto, evento, fato ou fenômeno social contemporâneo complexo, situado em seu contexto específico. Objetiva reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e, sobretudo, instruindo ações posteriores. (CHIZZOTTI, 2006, p. 135).

Com relação ao tipo de estudo de caso a ser implementado, optamos pelo estudo de caso interventivo, já que temos a intenção de ampliar os recursos pedagógicos já existentes aos professores no que se refere ao ensino-aprendizagem de leitura literária no Ensino Médio. Soma-se a isso, o fato de que o estudo de caso interventivo se conecta às práxis dos estudantes, com o objetivo de analisar se uma teoria pedagógica existente é capaz de mudar a realidade dos estudantes ou não (FALTIS, 1997, p. 148).

Segundo Faltis (1997), o estudo de caso interventivo, aplicado na área da linguagem, envolve três fases. Na primeira fase, o pesquisador descreve com a maior precisão possível as condições e os significados que existem antes da intervenção propriamente dita; com relação à segunda fase, o pesquisador inicia a intervenção por meio da coleta de dados, descrevendo e interpretando os dados, tomando cuidado para não atribuir qualquer mudança de significado ocorrido na intervenção; por fim, na terceira fase, o pesquisador agora se concentra nos significados e comportamentos introduzidos na segunda fase, a fim de verificar se houve modificação ou não por meio da intervenção realizada ou ao longo do tempo. Caso tenha ocorrido modificações consistentes, o pesquisador pode justificar que outras partes podem ter colaborado para as mudanças nos dados (FALTIS, 1997, p. 148).

O método de estudo de caso de intervenção mais utilizado na área da linguagem e da educação normalmente envolve um projeto de três fases. Na fase 1, o objetivo é estabelecer, por meio de técnicas de coleta de dados naturalistas e/ou elicítadas, uma linha de base contra a qual futuros entendimentos e/ou comportamentos podem ser comparados. Essa fase requer a interpretação e análise como em estudos de caso interpretativos e pode envolver a coleta de dados quantitativos. O pesquisador precisa entender e descrever, com a maior precisão possível, os significados que existiam antes da intervenção. Na fase 2, inicia-se a intervenção, e o pesquisador novamente coleta dados para descrever e interpretar o que acontece, tomando cuidado para não atribuir qualquer mudança de significado ou comportamento à intervenção. Na fase final, a intervenção para, e o investigador passa a centrar-se sobre as maneiras que o significado e os comportamentos introduzidos na fase 2 permanecem ou se ajustam ao longo do tempo. Se houver uma mudança perceptível da fase 1 para a fase 3, o pesquisador pode ter justificativas para concluir que a intervenção ou partes dela foram as responsáveis pela mudança. (FALTIS, 1997, p. 148).

Assim, por se tratar de uma pesquisa ativa, que vai ao encontro do problema em análise, é preciso, nesse contexto, manter a severidade, a originalidade, a coerência, a objetivação e ainda a eficácia, pensando sobretudo em uma coleta de dados que apresente resultados fiéis ao objeto que será investigado.

O estudo de caso interventivo é, portanto, o método de estudo apropriado para a constituição desta pesquisa, uma vez que o intuito é descrever, interpretar e analisar as ressonâncias interdiscursivas de significação de acordo com o problema social aqui investigado, que versa sobre o uso da obra literária brasileira “Senhora”, adaptada em *graphic novel*, no processo de ensino-aprendizagem de leitura literária de estudantes no Ensino Médio.

3. 4 Delimitação do cenário da pesquisa

Para compreender como ocorreu a aplicação desta pesquisa, é relevante conhecer a instituição de ensino envolvida. Além disso, é importante conhecer como se deu a aplicação da pesquisa, envolvendo as obras literárias em análise nesta pesquisa; além de compreender quem são os participantes. A seguir, destaco a delimitação do cenário da pesquisa por meio do contexto geral e específico, o motivo da escolha da obra literária “Senhora”, além de mencionar os participantes desta dissertação.

3. 4. 1 Contexto geral

A pesquisa ocorreu em uma escola pública da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. A escola é do ensino regular, abarcando a Educação Básica como centro de sua base de

ensino diante da comunidade a qual a escola faz parte. Além disso, a escola funciona, até o presente momento, com as etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de também atuar na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

A escola foi criada pela Lei nº 11.320, de 12 de setembro de 1990. Apesar de a Lei enfatizar que a escola se localiza no município de Luziânia-GO, observa-se, na verdade, que atualmente, devido às mudanças territoriais/sociais e sobretudo legislativas que pode ter ocorrido ao longo do tempo, a escola está localizada no município de Valparaíso-GO (BRASIL, 1990).

No ano de 2020 e 2021, a escola passou por um processo de transição no modo de atuação perante a sociedade. Em 2021, a escola foi selecionada pelo Ministério da Educação (MEC) para participar do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) em parceria com o Ministério da Defesa (MD), regulada pelo Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019.

A despeito dessa movimentação legislativa, no sentido de tornar a escola regular em Escola Cívico-Militar, esse modelo de gestão educacional não durou muito tempo. Além disso, a mudança prática na escola foi ínfima. Nota-se que ocorreu uma alteração meramente de cunho legal, já na prática as alterações foram superficiais. Ou seja, a estrutura física da escola permaneceu praticamente a mesma, com modificações quase que imperceptíveis.

Em 2023, o Pecim teve as atividades encerradas, e a escola poderia, assim, retornar às atividades de uma escola pública regular, e isso ocorreu por meio do Decreto nº 11.611, de 19 de julho de 2023:

Art. 1º Fica revogado o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019.

Art. 2º O Ministério da Educação estabelecerá, no prazo de trinta dias, contado da data de publicação deste Decreto, plano de transição com vistas ao encerramento das atividades reguladas pelo Decreto nº 10.004, de 2019, por meio de pactuação realizada com as secretarias dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios responsáveis pelas escolas vinculadas ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2023).

Com fortes indícios de que o Pecim seria encerrado em 2023, e isso de fato ocorreu, o estado de Goiás se antecipou e, por meio de Lei, decidiu transformar a até então Escola Cívico-Militar em Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás.

A criação da Lei nº 21.854, de 11 de abril de 2023, surge para alterar a Lei nº 19.651, de 12 de maio de 2017, passando a vigorar acrescida do seguinte art. 11-G, que normatiza a transformação da Escola Cívico-Militar, conforme a seguir:

Art. 11-G. A Escola Estadual Cívico Militar Céu Azul, situada na Área Especial, s/n, Jardim Céu Azul, no Município de Valparaíso de Goiás/GO, fica transformada em Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás - CPMG.

§ 1º A Secretaria de Estado da Educação – SEDUC e o Comando de Ensino Policial Militar do Comando-Geral da Polícia Militar adotarão todas as medidas administrativas necessárias ao pleno funcionamento do Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás criado por este artigo, a partir do 2º (segundo) semestre do ano letivo de 2023.

§ 2º O Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás – CPMG – criado por este artigo disporá do quadro de funções comissionadas previsto no art. 2º desta Lei. (BRASIL, 2023).

Observa-se que a transformação legal ocorreu em 11 de abril de 2023, contudo a transformação prática somente se iniciou a partir do 2º (segundo) semestre do ano letivo de 2023. Nesse sentido, é relevante destacar que a pesquisa de campo ocorreu em um momento em que a escola, em suas condições práticas, se encontrava obscura, no sentido de entender quem de fato eram os responsáveis pela gestão escolar.

As indefinições legais e práticas proporcionaram um ambiente escolar confuso, incerto e preocupante, tanto para os estudantes quanto para os professores. O ano letivo de 2023 se iniciou em meio a várias mudanças: na direção escolar, nas coordenações pedagógicas, nas modulações (escolhas dos professores para as disciplinas de cada turma da escola). O cenário escolar foi bastante conturbado e possivelmente prejudicial aos envolvidos nesse contexto educacional.

As aulas de Língua Portuguesa, com isso, passaram por modificações no sentido de compreender quem seria de fato o professor regente das turmas de 1º anos do Ensino Médio, sobretudo as turmas 1º D e 1º E, turmas que foram objetos de estudos desta dissertação. Cabe, por fim, salientar que o pesquisador/professor desta dissertação foi direcionado para lecionar nessas respectivas turmas.

3. 4. 2 Contexto específico

No primeiro semestre letivo de 2023, a pesquisa iniciou-se com a autorização da aplicação da pesquisa pelo diretor da escola, à época.

Após essa autorização da instituição de ensino, houve a solicitação de autorização de aplicação da pesquisa junto à Plataforma Brasil, por meio do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (CEP/CHS-UnB). A aprovação para a realização da pesquisa de campo aconteceu em 11 de janeiro de 2023.

Na sequência, houve a confecção dos documentos necessários para que os participantes e seus responsáveis pudessem ler, compreender e assinar os termos de participação da pesquisa.

Os documentos confeccionados foram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para pessoas maiores de idade e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), direcionado a pessoas menores de idade. Com isso, os Termos dos participantes foram coletados a partir do dia 10 de fevereiro de 2023.

A partir de 10 de fevereiro de 2023, a pesquisa de campo teve início, com prazo de conclusão previsto para o dia 14 de junho de 2023. A conclusão da pesquisa de campo ocorreu na data prevista.

Esta pesquisa foi aplicada em duas turmas do 1º ano do Ensino Médio. Foram selecionadas as turmas 1º D e 1º E, ambas do turno matutino e do primeiro semestre letivo de 2023.

De início, a pesquisa foi apresentada às turmas em questão. Todos os detalhes foram expostos, para que os estudantes pudessem conhecer e optar em participar ou não da pesquisa. O objetivo inicial foi selecionar 10 (dez) estudantes de cada turma para participarem de forma voluntária da pesquisa.

Nesse sentido, a turma 1º D contou com a participação inicial de 10 (dez) participantes voluntários. Com o passar do tempo, 02 (dois) participantes desistiram por motivos diversos, como transferência de escola ou simplesmente não gostariam de continuar na pesquisa. Após a finalização da pesquisa, mais 02 (dois) participantes resolveram desistir também por motivos diversos. Dessa forma, a turma 1º D contou com a participação de 06 (seis) participantes na pesquisa.

Já na turma 1º E, 10 (dez) estudantes também se propuseram a participar da pesquisa. Porém, após duas semanas aproximadamente do início da pesquisa, 02 (dois) participantes do 1º E desistiram de participar da pesquisa. Além disso, 01 (uma) estudante do 1º E teve de ser transferida da escola por motivos pessoais e também teve de desistir da pesquisa. Posteriormente, após o término da pesquisa, mais 03 (três) participantes desistiram de participar da pesquisa por motivos diversos. Isso fez com que a turma 1º E tivesse 04 (quatro) participantes na pesquisa.

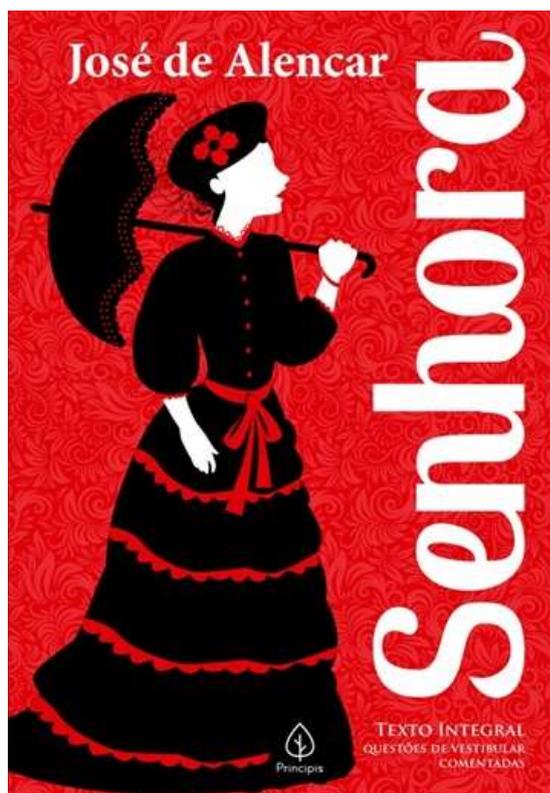
Cabe destacar, portanto, que 06 (seis) estudantes participaram efetivamente na turma 1º D e 04 (quatro) estudantes participaram efetivamente na turma 1º E, totalizando 10 (dez) participantes.

A pesquisa, diante desse cenário, iniciou-se com a aplicação das duas obras, sendo uma para cada turma: a obra literária brasileira tradicional “Senhora” e a obra literária brasileira “Senhora”, adaptada em *graphic novel*. As aulas de leituras, ofertadas na disciplina de Língua Portuguesa, foram direcionadas para que os grupos pudessem realizar as leituras em comento.

Cabe, por fim, reforçar que eu, pesquisador, também era o professor de Língua Portuguesa, à época, das duas turmas que participaram desta pesquisa.

O grupo de estudantes do 1º D leu, em um primeiro momento, a obra literária brasileira tradicional “Senhora”, abaixo disponibilizo a imagem da obra tradicional aplicada.

Figura 17: obra literária brasileira tradicional “Senhora”, de José de Alencar

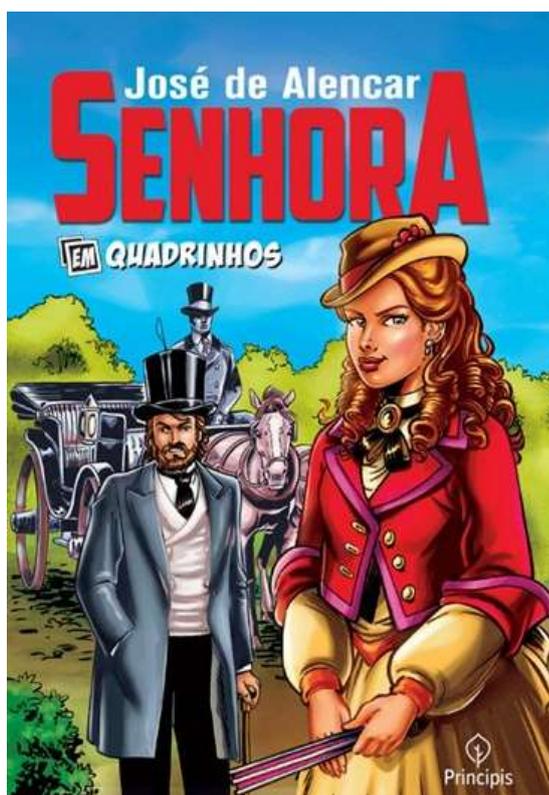


Fonte: <https://www.cirandacultural.com.br/produto/senhora-70950>



O grupo de estudante do 1ºE, por sua vez, leu, em um primeiro momento, a obra literária brasileira “Senhora”, adaptada em *graphic novel*, em conformidade com a imagem abaixo.

Figura 18: obra literária brasileira “Senhora”, adaptada em *graphic novel*, de José de Alencar



Fonte: <https://www.cirandacultural.com.br/produto/senhora-71506>



Os grupos tiveram o prazo de 01 (um) mês para realizarem a leitura das obras nas aulas de Língua Portuguesa. As aulas de Língua Portuguesa são duplas, isso proporcionou um maior tempo para que a leitura fosse ofertada em sala de aula e para que os estudantes tivessem maior engajamento na pesquisa.

Após o prazo de 01 (um) mês para a leitura das obras pelos grupos, houve a inversão de leitura das obras literárias.

O grupo de estudantes do 1º D leu, posteriormente, a obra literária brasileira “Senhora”, adaptada em *graphic novel*.

O grupo de estudantes do 1º E, por sua vez, leu, posteriormente, a obra literária brasileira tradicional “Senhora”.

Novamente, os dois grupos tiveram mais 01 (um) mês para realizarem a leitura das obras, nas aulas de Língua Portuguesa, com a supervisão do professor/pesquisador desta dissertação.

Ao término desses prazos, os estudantes concluíram as leituras em 02 (dois) meses, sendo 01 (um) mês para cada obra. Após isso, houve a aplicação do questionário e da entrevista para a coleta dos dados. O objetivo foi investigar se a obra literária brasileira “Senhora”, adaptada em *graphic novel*, contribui no processo de ensino-aprendizagem de leitura literária dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio nas aulas de Língua Portuguesa.

Assim, investigar se as *graphic novels* são recursos pedagógicos significativos e que podem fazer parte do dia a dia dos professores nas aulas de Língua Portuguesa foi o objetivo, a fim de despertar o prazer pela leitura dos estudantes, bem como contribuir para a formação de leitores autônomos, reflexivos e críticos no Ensino Médio.

3. 4. 3 Por que a obra literária “Senhora”, de José de Alencar?

O estudo da literatura brasileira passa a ser abordado, com maior ênfase, em sala de aula, a partir do Ensino Médio, na disciplina de Língua Portuguesa. Nesse sentido, o Documento Curricular para Goiás etapa Ensino Médio (DC-GOEM) destaca habilidades gerais consoante determina a BNCC. Algumas delas realçam o fato de que as escolas, sobretudo as públicas, deverão utilizar obras do repertório artístico-literário contemporâneo, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural (BRASIL, 2021).

Além disso, de forma específica, o DC-GOEM atua no sentido de que se deve:

Analisar o processo de desenvolvimento da arte brasileira como fundamento da identidade artística a partir do Romantismo e suas gerações (prosa e poesia) e a relação do indivíduo e sua cultura como elementos fundamentais de mudança social com a finalidade de inserir com autonomia no meio cultural. (BRASIL, 2021, p. 252).

Para que isso ocorra, o próprio DC-GOEM menciona que as práticas de linguagens a serem utilizadas como recursos pedagógicos são textos orais, escritos, multissemióticos. Outro ponto importante é que tais práticas devem envolver análises linguísticas/semióticas que se debrucem sobre a leitura, a escuta, as diversas práticas artísticas (artes visuais, dança, música e teatro), (BRASIL, 2021).

A obra literária “Senhora”, de José de Alencar, pertence à primeira geração do movimento literário Romantismo, que ocorreu no século XIX no Brasil. Essa obra é abordada nesta dissertação justamente pelo fato de que o DC-GOEM alude que obras literárias precisam ser exploradas em sala de aula a partir do Ensino Médio.

Soma-se a isso o fato de que essa obra literária, seja no formato tradicional seja em *graphic novel*, é um recurso pedagógico que pode ajudar a expandir conhecimentos dos estudantes em pontos como costumes da época, linguagem utilizada nesse período, aspectos políticos, sociais e culturais daquele tempo, entre outros.

Assim, a escolha da obra literária “Senhora” surge em função de que é uma obra que consta do DC-GOEM e, por isso, é abordada nesta pesquisa acadêmica.

3. 4. 4 Participantes

Esta pesquisa, envolvendo o uso da *graphic novel* “Senhora” como recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem de leitura literária, contou com a participação do pesquisador desta pesquisa, que também foi professor da referida instituição de ensino e das turmas que participaram desta pesquisa. O pesquisador/professor atua nas disciplinas de Língua Portuguesa, de Literatura, de Produção de Texto e de Tópicos de Língua Portuguesa; além de atuar nas etapas educacionais de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em contrapartida, os estudantes participantes desta pesquisa são do 1º ano do Ensino Médio. Foram escolhidas duas turmas. A partir daí, houve a divulgação da pesquisa e os estudantes das duas turmas foram perguntados quais gostariam de participar de forma voluntária, conforme já mencionado anteriormente.

Por fim, houve também a participação do bibliotecário da escola, que foi fundamental para a constituição de dados relevantes e referentes ao funcionamento da entrada e da saída de

livros literários da escola. A contribuição do bibliotecário foi importante para que pudesse entender diversas situações que ocorrem na instituição pública de ensino, por exemplo: a Secretaria de Estado da Educação de Goiás disponibiliza *graphic novels* para a escola regularmente? A unidade escolar solicita essas *graphic novels* junto à autoridade/órgão competente?

Outro ponto fundamental na participação do bibliotecário foi entender se os professores procuram por esse recurso pedagógico frequentemente na biblioteca da escola, ou ainda, se os estudantes possuem o hábito de buscar essas obras adaptadas na biblioteca para realizar leituras.

Tudo isso contribuiu para que a coleta de dados pudesse ser compreensível e clara, conforme veremos no capítulo posterior desta pesquisa.

3. 5 Instrumentos para a coleta dos dados

A observância criteriosa de um planejamento que conduza o desenvolvimento durante a coleta de dados é fundamental, cada etapa deve ser bem definida pelo pesquisador. Assim, alinhei esta pesquisa por meio de instrumentos metodológicos que dialogaram com o método estudo de caso interventivo, conforme a seguir.

3. 5. 1 Questionário aberto

O ponto de vista do grupo envolvido na pesquisa foi fundamental para que os dados fossem obtidos com maior fidelidade. A fim de conhecer e entender essa opinião, foi preciso interrogá-los. Nesse sentido, fez-se uso do questionário como instrumento capaz de suprir essa necessidade nessa fase da pesquisa.

O questionário caracteriza-se por constituir uma série de perguntas produzidas pelo pesquisador e que foram respondidas pelos participantes envolvidos diretamente na pesquisa. Soma-se a isso o fato de que a linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que o respondente compreenda com clareza o que está sendo perguntado. Portanto, o uso da linguagem formal é o mais indicado para a confecção. Fez-se um esforço para propor a formulação das questões de modo mais neutro, além de ordenar as questões, a fim de minimizar os efeitos de umas sobre as outras (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 184).

Cabe ressaltar que há a possibilidade de estruturação de questionários abertos e fechados. Nos questionários abertos, os interrogados não limitam suas escolhas entre as alternativas propostas, ou seja, há a possibilidade de estenderem suas respostas. Nos

questionários abertos, geralmente partimos de questões mais gerais para específicas. Já os questionários fechados ou padronizados apresentam limitações nas respostas dos interrogados, logo os respondentes escolhem uma alternativa entre duas possíveis (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 184). Nos dois tipos de questionários apresentados, existem vantagens e desvantagens, porém não ficaremos presos a esses fatos.

Esta pesquisa, por sua vez, utilizou, como instrumento para a coleta dos dados, questionários abertos, uma vez que a possibilidade de respostas dos participantes não se limitou a uma única alternativa presente na pergunta do questionário.

3. 5. 2 Entrevista estruturada

A entrevista refere-se à obtenção de informações de um entrevistado ou mais sobre um dado problema. Ela pode ser estruturada ou não estruturada. A entrevista estruturada é quando o pesquisador segue um roteiro pronto. Diferente da entrevista não estruturada, em que o pesquisador não faz uso do roteiro pronto, ele se preocupa em explorar mais amplamente algumas questões, há uma maior liberdade para desenvolver a entrevista.

Além disso, cabe enfatizar que a entrevista oferece maior amplitude do que o questionário, já que os entrevistados podem explicar algumas questões de modo mais preciso no percurso da entrevista, além de poder reformulá-las a fim de entender melhor os anseios do entrevistado.

Soma-se a isso o fato de a entrevista, sobretudo a estruturada, poder ser lida pelo entrevistador, que no caso é o próprio pesquisador. Além disso, a coleta dos dados pode ser por meio de encontros presenciais ou virtuais entre entrevistador e entrevistados, mas o meio utilizado não é tão relevante. É importante frisar, nesse momento, que esse instrumento de coleta de dados aumenta a taxa de respostas, comparando-se, por exemplo, com o questionário (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 186 e 187).

Outro ponto relevante da entrevista é que:

Sempre em função da hipótese e das exigências de sua verificação, o pesquisador pode também reduzir o caráter estruturado da entrevista e torná-la menos rígida e menos constrangedora. Inspirando-se, por exemplo, no que foi feito anteriormente com o questionário normatizado, pode-se conservar a padronização das perguntas sem impor opções de respostas. O pesquisador consegue os mesmos ganhos que no caso do questionário, principalmente pelo fato de que, deixando o entrevistado formular uma resposta pessoal, obtém uma ideia melhor do que este realmente pensa e se certifica, na mesma ocasião, de sua competência. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 187).

Por essas razões, esta pesquisa utilizou a entrevista estruturada. Contudo, as respostas dos participantes se deram de modo flexível, ou seja, os entrevistados puderam discorrer com liberdade sobre cada pergunta feita pelo entrevistador, seguindo o roteiro da entrevista (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188).

3. 6 Coleta dos dados

Os instrumentos metodológicos da pesquisa, visando à coleta dos dados, foram aplicados na escola na modalidade presencial, conforme a seguir:

1. Questionário aberto:

Esse foi o primeiro instrumento a ser aplicado. Investiguei, de início, o melhor momento para o ponto de partida da pesquisa, de modo que as turmas dos 1 anos fossem turmas em que eu estivesse atuando nelas como professor de Língua Portuguesa.

Isso contribuiu para observar fielmente o contexto real de sala de aula no que diz respeito ao ensino-aprendizagem dos estudantes envolvidos na pesquisa, além de analisar, de modo mais contundente, como se consolida as ações desses estudantes durante a pesquisa.

Em um segundo momento, após a leitura dos livros (obra literária tradicional “Senhora” e obra literária adaptada em *graphic novel* “Senhora”), o questionário aberto foi aplicado aos estudantes. Eles tiveram o tempo de um turno (matutino) para respondê-lo, cerca de 05 (cinco) horas.

2. Entrevista estruturada:

Na busca de dados fiéis e que pudessem responder à pergunta central desta pesquisa acadêmica, apliquei a entrevista estruturada, com o objetivo de concatenar pontos de vistas já presentes no questionário e, assim, dirimir dúvidas que possivelmente pudessem existir com a aplicação do questionário. A entrevista estruturada, portanto, foi aplicada posteriormente ao questionário aberto, na busca de uma maior amplitude das informações descritas pelos participantes.

3. 7 Procedimentos da análise dos dados

Segundo Faltis (1997), o estudo de caso interventivo pode ser aplicado por meio de 03 (três) fases. Sendo assim, apliquei as fases segundo ensinamento Faltis (1997) juntamente com as concepções de Serrani (1997), sobretudo na terceira fase do estudo de caso.

3. 7. 1 Primeira fase: descrição

A descrição foi realizada em consonância com as aulas de Língua Portuguesa. Nessas aulas que envolviam a pesquisa, os participantes eram orientados a realizarem a leitura da obra literária para aquele momento da pesquisa.

As observações eram feitas levando em consideração o comportamento dos estudantes diante da leitura, tanto da obra literária tradicional “Senhora” quanto da obra literária adaptada em *graphic novel* “Senhora”, buscando interpretar se as ações diante da leitura eram positivas ou negativas.

3. 7. 2 Segunda fase: interpretação

A interpretação propriamente dita dos dados foi consolidada a partir da análise do questionário aberto e da entrevista estruturada que os participantes se debruçam após a realização da leitura das 02 (duas) obras literárias “Senhora”.

Esta fase de interpretação foi crucial para detectar se a aplicação da obra literária brasileira “Senhora” adaptada em *graphic novel*, em sala de aula, de Língua Portuguesa, contribuiu para o ensino-aprendizagem de leitura de estudantes no Ensino Médio.

A interpretação dos dados coletados pôde agregar em uma visão mais profunda de como os professores podem flexibilizar os recursos pedagógicos existentes no ensino de literatura brasileira, por exemplo. Além disso, recursos pedagógicos, como as *graphic novels*, podem contribuir para despertar o prazer da leitura das obras tradicionais, já que o sistema educacional público passa por sérias dificuldades para estimular os estudantes a lerem por prazer.

3. 7. 3 Terceira fase: ressonância interdiscursiva de significação

Para Serrani, a ressonância interdiscursiva de significação pode ocorrer por meio de paráfrases existentes nos discursos ou ainda nas unidades linguísticas que tendem a construir a realidade (imaginária) de um sentido (SERRANI, 1997, p. 47).

Nesse contexto, a interpretação dos significados e comportamentos linguísticos capturados na segunda fase é analisado profundamente nesse momento da pesquisa, a fim de verificar se ocorreu modificação ou não por intermédio da pesquisa de campo. Por isso, a ressonância interdiscursiva de significação foi essencial para identificar efeitos semânticos mútuos no questionário e na entrevista que foram aplicados.

3. 8 Considerações éticas

Para finalizar este capítulo metodológico, cumpre mencionar a importância da manutenção ética em pesquisas acadêmicas. As questões éticas no desenho da pesquisa qualitativa emergem por meio de passos que devem ser levados em consideração antes, durante e após a coleta dos dados investigados.

Nesta pesquisa, foram confeccionados o TCLE e o TALE, visando ao cumprimento de todas as exigências da Plataforma Brasil e do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, já que há participantes envolvidos nesta pesquisa que são menores de idade.

A relevância do TCLE nas pesquisas científicas é pertinente, pois esse Termo pode ser ajustado conforme a realidade do grupo envolvido na investigação, além de poder ser utilizado em qualquer etapa da pesquisa (SILVA; LIONÇO, 2018, p. 595).

Outro documento importante, a ser considerado pelo pesquisador, é o TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. O TALE se reporta às pessoas legalmente incapazes e deve ser adequado a esse público específico (SILVA; LIONÇO, 2018, p. 595).

Os Termos foram disponibilizados aos participantes para que todos pudessem conhecer o teor da pesquisa, a fim de que, caso concordassem com os Termos, pudessem assinar e, assim, autorizar a participação na pesquisa. Os responsáveis legais dos menores de idade participantes também tiveram acesso aos Termos, cumprindo, assim, o aparato ético que se espera em pesquisas científicas no Brasil.

As discussões postas neste capítulo são fundamentais, para se tentar solucionar o problema aqui exposto. A pesquisa é um excelente meio para isso; ou ao menos para tentar modificar a realidade para melhor, dialogando, dessa forma, com a visão de Christian Laville e Jean Dionne, na epígrafe em destaque na página de abertura deste capítulo da metodologia.

Na sequência, apresento a análise dos dados por meio de um capítulo próprio.



“O desafio é saber olhar os quadrinhos como um recurso pedagógico. Se isso for feito, o profissional da área vai se surpreender com a enorme gama de recursos e contribuições que a linguagem e suas obras podem trazer à realidade escolar. E a educação brasileira, com certeza, só tem a agradecer por isso.”

Waldomiro Vergueiro e Paulo Ramos

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise dos dados coletados acerca das perguntas de pesquisa levantadas no capítulo da Introdução, articulando-as com o capítulo da Fundamentação Teórica desta pesquisa. Nesse sentido, como mencionado no capítulo da Metodologia, os instrumentos de coleta de dados selecionados foram o questionário aberto e a entrevista estruturada. Diante da aplicação desses instrumentos, foi possível concretizar esta pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista, além de poder analisar e refletir com maior propriedade sobre o uso da *graphic novel* “Senhora” como recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem de leitura literária no Ensino Médio. Neste capítulo, portanto, descrevo, analiso e interpreto dados coletados ao longo da aplicação da pesquisa de campo, a partir de uma organização de análise que se inicia com o questionário aplicado aos participantes. Por fim, realizo a análise das entrevistas feitas com os estudantes, bem como com o bibliotecário da escola.

4. 1 Descrições, análises e interpretações do questionário aplicado à turma 1º D

Após a leitura da obra literária “Senhora”, no formato tradicional e no formato de *graphic novel*, o questionário aberto foi aplicado aos participantes. Eles tiveram o período de um turno no matutino para respondê-lo, ou seja, foram aproximadamente 05 (cinco) horas disponibilizadas para que pudessem responder com tranquilidade e propriedade. Além disso, o questionário foi constituído por 10 (dez) questões, incluindo tanto questões objetivas quanto dissertativas. Entretanto, descrevo, analiso e interpreto, a seguir, as questões essenciais para os objetivos gerais e específicos desta pesquisa acadêmica.

A partir disso, dou início a análise dos dados coletados. O quadro abaixo descreve a questão 1 do questionário, bem como as respostas dos participantes da turma.

4. 1. 1 Questionário: questão 1

Quadro 3: Pergunta, participantes e respostas da questão 1

Questão 1: Qual livro foi mais prazeroso para a realização da leitura?

() “Senhora” (obra tradicional)

| () “Senhora” (obra adaptada em <i>graphic novel</i>) | |
|--|--|
| Participantes do 1º D | Respostas |
| Dani | “Senhora” (obra adaptada em <i>graphic novel</i>) |
| Fafá | “Senhora” (obra adaptada em <i>graphic novel</i>) |
| Iza | “Senhora” (obra adaptada em <i>graphic novel</i>) |
| Bina | “Senhora” (obra tradicional) |
| Thatá | “Senhora” (obra adaptada em <i>graphic novel</i>) |
| Teh Teh | “Senhora” (obra adaptada em <i>graphic novel</i>) |

Fonte: elaborado pelo autor

Quando se trata de aprender a leitura literária, o caminho mais envolvente pode ser por meio de um recurso pedagógico que se apropria da multimodalidade, ou seja, recursos que são constituídos pela a escrita e pela imagem. A descrição desses dados iniciais evidencia que, para a maioria desses estudantes, ler a *graphic novel* “Senhora” foi mais agradável.

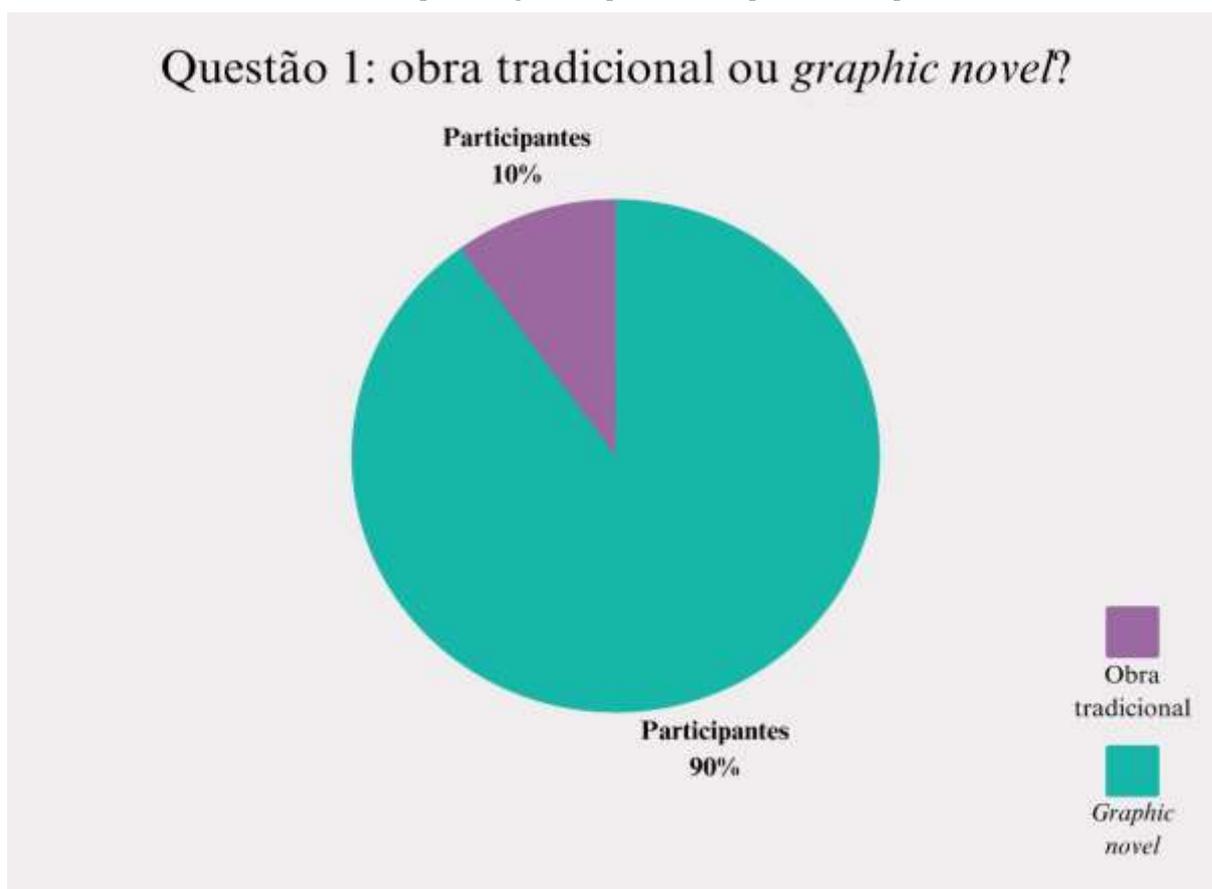
Diante desse cenário inicial de análise dos dados, em vários momentos, os estudantes se interessaram mais pelo livro que era produzido por palavras e imagens. Muitos deles já respondiam, antes mesmo de concluir a leitura, que a *graphic novel* era mais fácil de compreender e entender a narrativa da história, justamente por conta das imagens.

Como essa turma, 1º D, leu a obra tradicional em um primeiro momento, pude observar uma maior rejeição em realizarem a leitura da obra tradicional. Muitos reclamavam da quantidade de páginas e também das “palavras difíceis” que apareciam no livro. Esses foram alguns dos empecilhos que os estudantes colocaram durante a leitura da obra tradicional.

Além disso, só uma participante optou por ler a obra tradicional. A partir desse dado, é importante clarificar que o objetivo aqui não é comparar pedagogicamente qual dos dois formatos da obra é mais importante para o ensino, pois é evidente que cada obra possui sua relevância no processo educacional e no meio social.

Portanto, essa primeira pergunta do questionário foi essencial para investigar qual obra os estudantes tiveram mais prazer em ler. O gráfico abaixo mostra, em termos de porcentagens, qual obra foi mais prazerosa para os participantes.

Gráfico 1: dados em porcentagens da questão 1 do questionário aplicado, 1º D



Fonte: elaborado pelo autor

A preferência por uma obra literária que possui imagens em sua estrutura foi perceptível, levando em consideração, obviamente, as respostas dos participantes da turma 1º D.

Passo a analisar agora a questão 6 com as respostas do questionário aplicado. A pergunta envolve o uso das imagens que fazem parte da constituição da *graphic novel*.

4. 1. 2 Questionário: questão 6

Quadro 4: Pergunta, participantes e respostas da questão 6

| Questão 6: Os recursos imagéticos (imagens), presentes na obra literária adaptada em <i>graphic novel</i> , contribuíram para a interpretação/compreensão da leitura? | |
|--|--|
| Participantes do 1º D | Respostas |
| Dani | “Sim pois as imagens fizeram me sentir dentro da história” |
| Fafá | “Sim, as imagens ajudaram muito.” |
| Iza | “Sim! Por que com as imagens deu pra entender melhor o contexto da obra original.” |
| Bina | “Sim, muito por que dava-se de entender melhor” |
| Thatá | “Sim! Tendo imagens e era colorido era fácil de entender a estória.” |

| | |
|---------|--|
| Teh Teh | “Sim bastante, pois com elas a leitura ficou mais complexa.” |
|---------|--|

Fonte: elaborado pelo autor

Evidencia-se, diante dessa questão 6, que os participantes são unânimes em concordar sobre a relevância dos recursos imagéticos no processo de ensino-aprendizagem de leitura literária. Em todas as respostas dos participantes, foi possível notar a palavra “Sim” iniciando as respostas da questão em análise.

A língua escrita e a imagem, nesse sentido, apresentam características importantes e que devem ser levadas em consideração tanto para o professor que opera as didáticas ofertadas em sala de aula quanto para o estudante que busca o aprendizado. Vivemos cada vez mais em um mundo visual, sendo irrelevante, a partir desses dados, a tentativa de dissociação do uso da imagem em sala de aula. Não estou dizendo que o ensino-aprendizagem deva ocorrer exclusivamente por meio da utilização das imagens, mas sim que elas ocupam lugares fundamentais nesse processo pedagógico.

As respostas dos participantes caminham no sentido de que os professores devam abordar a multimodalidade, para que a construção plena do significado aconteça de forma mais lúcida pelos estudantes, como observado na resposta da participante Bina, que, mesmo preferindo ler a obra tradicional, salienta a importância das imagens na obra em *graphic novel*: “Sim, muito por que dava-se de entender melhor”.

É evidente que trabalhar com as obras literárias tradicionais é muito importante para a formação acadêmica dos estudantes, mas somente isso não pode ser suficiente para atingirmos a plenitude do ensino e da aprendizagem. Quanto maior a diversidade pedagógica em sala de aula, melhor será o retorno em termos de aprendizagem obtida pelos estudantes.

Ao analisar as respostas dos participantes, nessa pergunta, nota-se a presença de campos semânticos bem definidos. Evidenciam-se diversas paráfrases que ressoam significativamente na verticalidade do discurso e concretizam-se na horizontalidade da cadeia discursiva, por meio de diferentes realizações linguísticas (SERRANI, 1997, p. 47). Ou seja, apesar de termos construções sintáticas distintas nas respostas dos participantes, interpreto que o significado atribuído a essas respostas converge para um significado em comum.

Para entender a paráfrase enquanto ressonância, distingo aqui ressonâncias de significação em torno de “unidades específicas” e ressonâncias de significação em torno de “modos de dizer”. No que se refere às ressonâncias de significação em torno de “unidades específicas”, essas dizem respeito ao funcionamento parafrástico de unidades, tais como itens lexicais, frases nominais etc. Já com relação às ressonâncias de significação em torno de

“modos de dizer”, essas abarcam os efeitos de sentidos produzidos pela repetição, em nível interdiscursivo, de construção sintático-enunciativas na estruturação de um discurso determinado (SERRANI, 1997, p. 47).

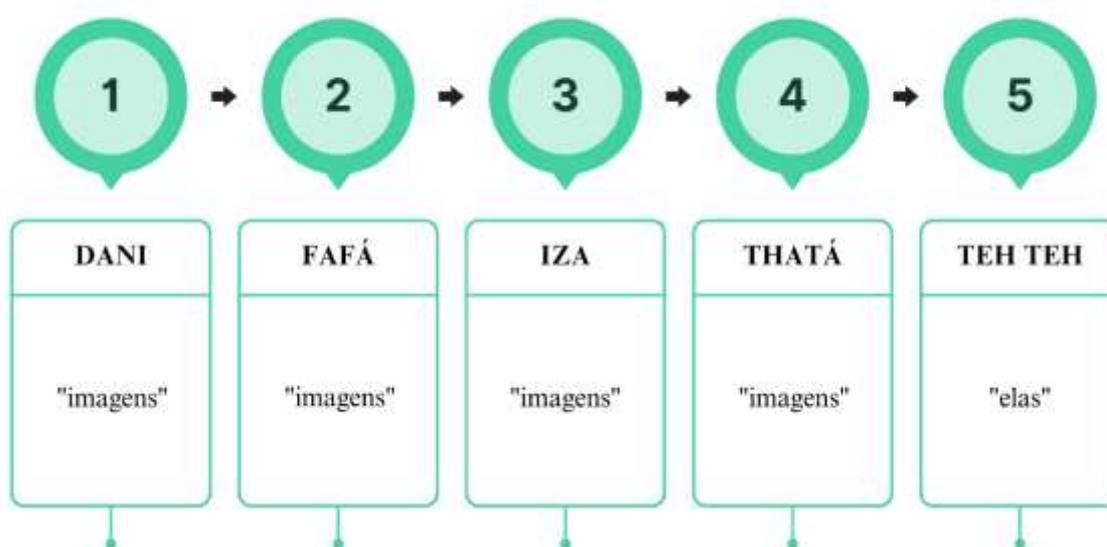
Seguindo os ensinamentos destacados por Serrani (1997), passo a analisar as respostas dos participantes justamente por meio das duas formas de ressonâncias: as ressonâncias de significação em torno de “unidades específicas” e as ressonâncias de significação em torno de “modos de dizer”, observando sobretudo as repetições de alguns itens lexicais que ajudam na interpretação dos dados coletados.

Os efeitos de sentidos obtidos nos discursos dos participantes, nessa questão 6, são relevantes para formar a interpretação que tenho diante da resposta de cada estudante. Entretanto, é importante mencionar que o enunciado da questão 6 pode levar à indução de repostas pelos participantes. Soma-se a isso o fato de que, diante da formulação dessa pergunta, poderíamos, indubitavelmente, encontrar outras respostas.

O quadro abaixo mostra a palavra “imagem” que foi utilizada no enunciado da questão 6 e apareceu cinco vezes em respostas dadas por cinco participantes diferentes.

Quadro 5: EIR da questão 6

Esquema Interdiscursivo de Repetibilidade - EIR



Fonte: elaborado pelo autor

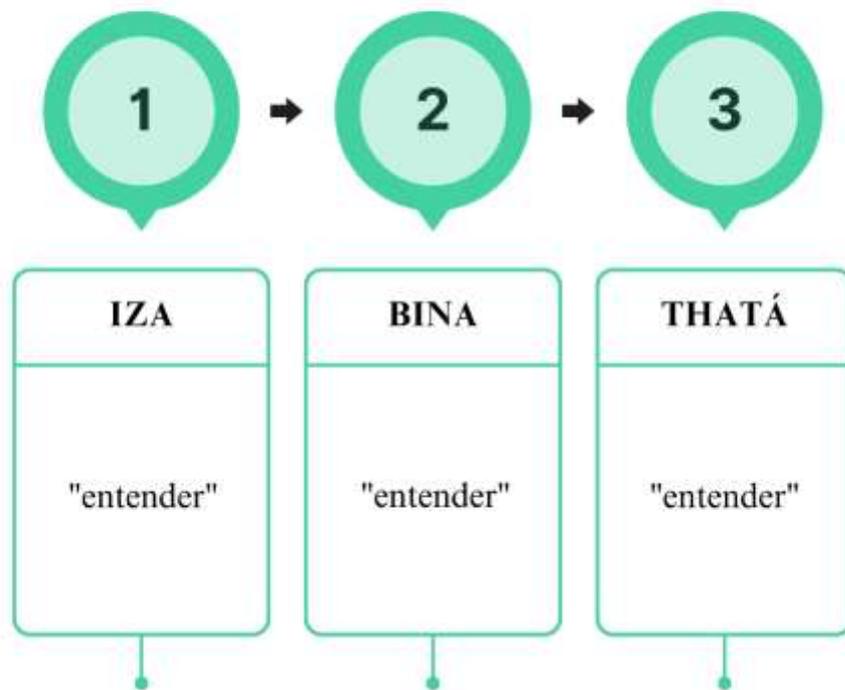
A repetição da palavra “imagem”, por cinco participantes, mostra o quanto é importante, para a maioria desses estudantes, aprender por meio de imagens. Cabe mencionar que a

participante Teh Teh escreve a palavra “elas” e não “imagens”. Contudo, ao lermos a resposta dela, fica explícito que a palavra “elas” faz referência à palavra “imagens”, presente no enunciado da questão 6. Portanto, houve o que muitos estudiosos chamam de coesão textual anafórica, que é quando o autor escreve outra palavra no texto para evitar repetições desnecessárias. Assim, a palavra “elas” possui uma relação de sinonímia com a palavra “imagens”, por isso a palavra “elas” foi inserida nessa análise.

Passo agora a interpretar o uso da palavra “entender”, mencionada nas respostas de três participantes conforme o quadro a seguir.

Quadro 6: EIR da questão 6

Esquema Interdiscursivo de Repetibilidade - EIR



Fonte: elaborado pelo autor

A repetição da palavra “entender”, nas respostas dessas três participantes, ressoa como paráfrase de uma resposta geral que pode ser compreendida e interpretada por qualquer pessoa que consiga minimamente “entender” um texto simples.

Embora se possa observar a diferente forma de escrita nas respostas dos participantes, a interpretação desses dados pode nos levar ao caminho de que as imagens presentes na *graphic*

novel contribuem para que os participantes possam ter um maior prazer pela leitura da obra adaptada “Senhora”.

O Esquema Interdiscursivo de Repetibilidade (EIR) acima, construído em torno da repetição da palavra “entender”, nos esclarece que a compreensão e a interpretação de textos por meio de imagens são relevantes para os participantes. Essa perspectiva pode nos ajudar a ultrapassar barreiras que limitam o nosso repertório de compreensão e interpretação das palavras que lemos em um texto constituído somente em torno de palavras.

Durante as observações em sala de aula, foi perceptível também que a maioria deles se preocupava em saber se o livro ofertado a eles era constituído por meio de “palavras e imagens”. Essa preocupação dos estudantes chamou a minha atenção justamente para perceber o quanto os estudantes do século XXI estão inseridos em um meio cada vez mais multimodal. E isso pode ocorrer devido a uma gama de tecnologia que temos acesso na atualidade.

Dessa forma, a construção do significado por meio da leitura de textos multimodais, que envolvam, nesse contexto, textos escritos e imagens, é importante para esses participantes. O entrelaçamento de textos escritos e imagéticos se tornou inextricavelmente fundamental no processo de ensino-aprendizagem de leitura literária (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 195).

Nesse sentido, se pudermos ofertar uma leitura literária que contenha texto escrito e imagem, pensando em um contexto de Ensino Médio na rede pública de ensino, a possibilidade de termos um resultado mais significativo na aprendizagem dos estudantes é maior, a partir dessas observações e análises até o momento.

Analiso a seguir a questão 7 do questionário.

4. 1. 3 Questionário: questão 7

Quadro 7: Pergunta, participantes e respostas da questão 7

| Questão 7: Os recursos imagéticos (imagens), presentes na obra literária adaptada em <i>graphic novel</i> , ajudaram a entender melhor a narrativa do livro? | |
|---|--|
| Participantes do 1º D | Respostas |
| Dani | “Sim foram essenciais para a compreensão da história” |
| Fafá | “Sim, as imagens ajudou a entender boa parte do livro.” |
| Iza | “Sim! Ajudou na questão de entender as expressões e as reações dos personagens.” |
| Bina | “Sim!” |
| Thatá | “Sim! Me ajudou bastante ao saber o desenvolvimento da estória” |

| | |
|---------|--|
| Teh Teh | “Sim, porque se você prestar bem atenção, você meio que entra dentro da história.” |
|---------|--|

Fonte: elaborado pelo autor

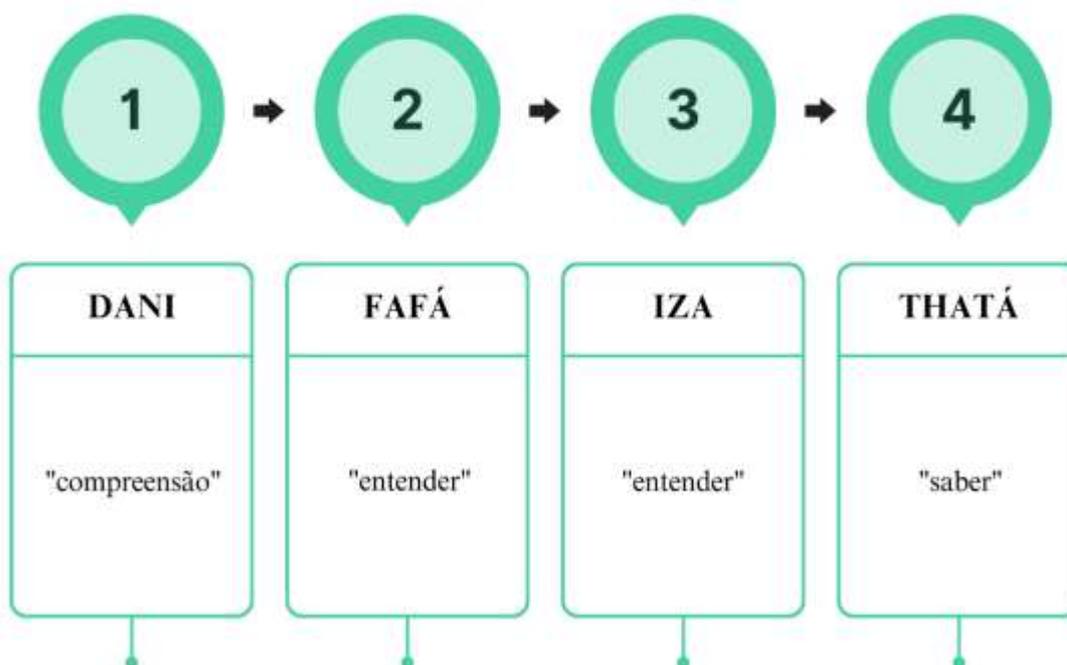
Essa questão 7 é muito parecida com a questão 6, entretanto ela se direciona mais a como as imagens da *graphic novel* puderam auxiliar na compreensão e interpretação da narrativa da história do livro.

Novamente, os participantes são unânimes em concordar a relevância dos recursos imagéticos no processo de entendimento da narrativa do livro. A palavra “Sim” aparece em todas as respostas.

Outras palavras que atuam dentro do mesmo campo de significação e que colaboram para que possamos evidenciar a paráfrase e, por conseguinte, a ressonância de significação em torno de “modos de dizer”, são os léxicos “compreensão”, “entender”, “entender” e “saber”, conforme a análise no quadro a seguir.

Quadro 8: EIR da questão 7

Esquema Interdiscursivo de Repetibilidade - EIR



Fonte: elaborado pelo autor

Os “modos de dizer” desses participantes ressoam como paráfrases. Essa interpretação pode ser evidenciada não só pelas respostas deles, mas por palavras que nos colocam em um único caminho: os recursos imagéticos presentes na *graphic novel* ajudaram a entender melhor a narrativa do livro (SERRANI, 1997, p. 47).

Diante desse contexto, essa pergunta reforça o que foi dito pelos participantes na pergunta anterior: o uso de imagens é importante no processo de ensino-aprendizagem de leitura. A repetição de léxicos, como “compreensão”, “entender”, “entender” e “saber”, facilita o campo interpretativo das respostas e pode-se evidenciar que o uso de recursos pedagógicos multimodais em sala de aula pode contribuir para que a aula se torne mais atrativa, ainda que haja a possibilidade de indução das respostas pelo fato de o léxico “entender” aparecer no enunciado da questão.

Estamos diante de respostas que ressoam ativamente para a construção de um significado único, além de observarmos a repetibilidade de léxicos que atuam no mesmo campo semântico, dentro do contexto a que se referem, facilitando a interpretação das respostas dos participantes. Fica, dessa forma, nítido que as imagens presentes na *graphic novel* possuem papel importante para esses participantes.

Passo a analisar a questão 10, conforme o quadro a seguir.

4. 1. 4 Questionário: questão 10

Quadro 9: Pergunta, participantes e respostas da questão 10

| Questão 10: Você conhece os <i>webcomics</i>? | |
|---|--------------|
| () Sim. Escreva um pouco sobre o que você sabe dos <i>webcomics</i> e informe se já leu alguma obra literária pelos <i>webcomics</i> . | |
| () Não conheço. | |
| Participantes do 1º D | Respostas |
| Dani | Não conheço. |
| Fafá | Não conheço. |
| Iza | Não conheço. |
| Bina | Não conheço. |
| Thatá | Não conheço. |
| Teh Teh | Não conheço. |

Fonte: elaborado pelo autor

Essa questão 10 se trata de uma pergunta objetiva. Dessa forma, os participantes marcaram a opção “Não conheço” como resposta no questionário.

Os participantes não conhecem os *webcomics*. Em um mundo cada vez mais tecnológico, ressoa de forma estranha o fato de estudantes de escola pública, sobretudo de região periférica, como é o caso da escola que participou desta pesquisa, não conhecerem os *webcomics*, ainda que nem todos tenham acesso aos meios tecnológicos.

As respostas desses participantes convergem para que tenhamos um olhar reflexivo no que se refere ao acesso a essa educação digital por estudantes de escolas públicas. Nesse viés, alguns questionamentos podem surgir: será se todas as classes sociais do Brasil possuem condições de acesso a essa educação digital ou será se somente uma parcela da sociedade é beneficiada por essa educação digital?

Os recursos pedagógicos tecnológicos são relevantes e necessários para as escolas públicas no país. Porém, é preciso que haja a formação continuada para os profissionais da educação, a fim de prepará-los adequadamente para o uso sadio dessas ferramentas em sala de aula. Além disso, é essencial que as desigualdades entre os estudantes sejam reduzidas, para que todos sejam beneficiados com essa oferta de ensino por parte da escola e dos professores. Essas são reflexões que surgem diante das respostas dos participantes para essa questão.

Passo agora para as análises dos dados da turma 1º E.

4. 2 Descrições, análises e interpretações do questionário aplicado à turma 1º E

Da mesma forma que aconteceu com a turma anterior, após a leitura da obra literária “Senhora”, no formato de *graphic novel* e no formato tradicional, o questionário aberto foi aplicado aos participantes da turma 1º E. Eles também tiveram o período de um turno no matutino para respondê-lo, isto é, foram aproximadamente 05 (cinco) horas disponibilizadas para responderem com tranquilidade e propriedade. O questionário aplicado foi o mesmo da turma anterior, constituído por 10 (dez) questões, com questões objetivas e dissertativas. Contudo, a descrição, a análise e a interpretação aqui presentes são um recorte de questões que agregaram diretamente para os objetivos gerais e específicos desta dissertação.

Dentro dessa perspectiva, o quadro a seguir aborda a questão 1 do questionário, assim como as respostas dos participantes da turma.

4. 2. 1 Questionário: questão 1

Quadro 10: Pergunta, participantes e respostas da questão 1

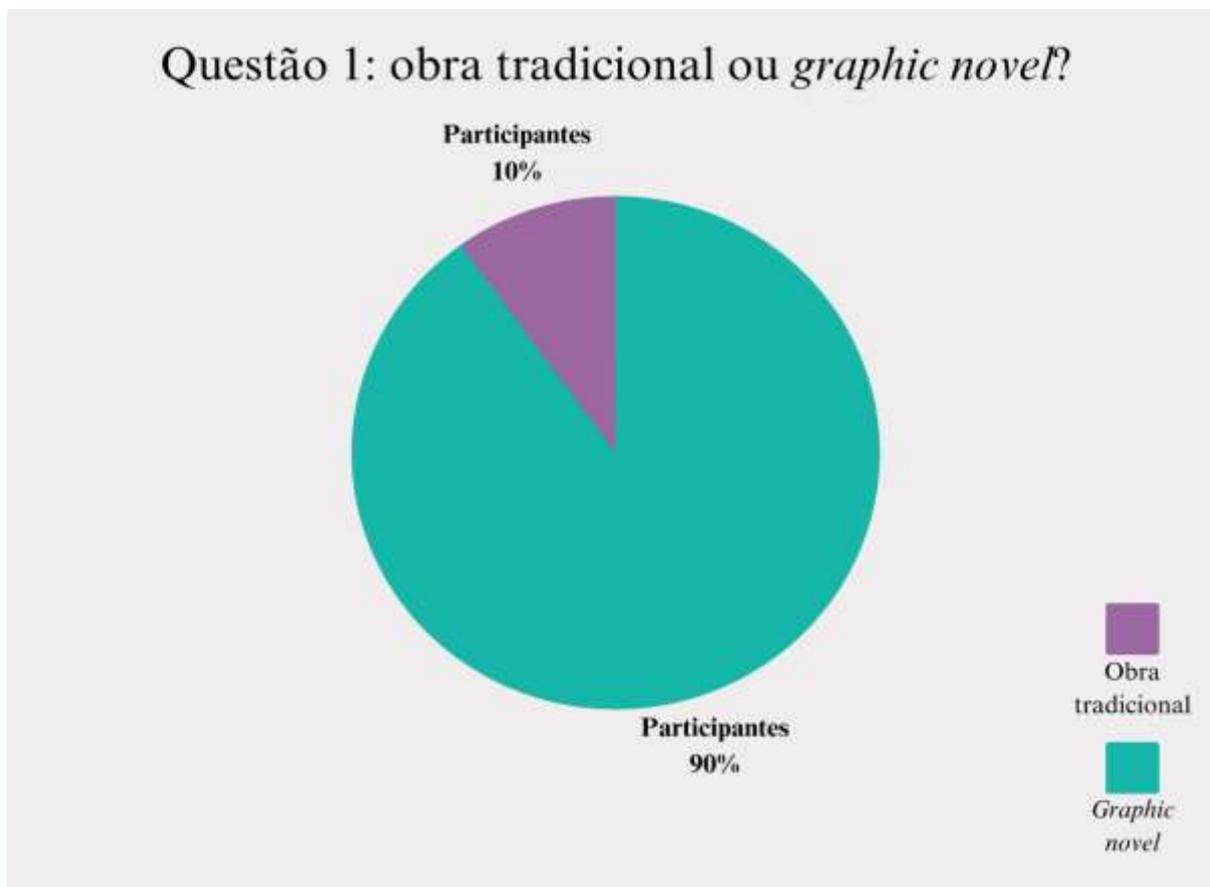
| <p>Questão 1: Qual livro foi mais prazeroso para a realização da leitura?</p> <p>() “Senhora” (obra tradicional)</p> <p>() “Senhora” (obra adaptada em <i>graphic novel</i>)</p> | |
|---|--|
| Participantes do 1º E | Respostas |
| Clara | “Senhora” (obra adaptada em <i>graphic novel</i>) |
| Emily | “Senhora” (obra tradicional) |
| Bolth | “Senhora” (obra adaptada em <i>graphic novel</i>) |
| Henrick | “Senhora” (obra adaptada em <i>graphic novel</i>) |

Fonte: elaborado pelo autor

Nota-se que três dos quatro participantes da turma 1º E consideraram mais prazerosa a leitura da obra adaptada em *graphic novel*. Nesse sentido, novamente estou diante de dados que colocam as obras literárias adaptadas em *graphic novels* em um lugar de relevância no processo de ensino-aprendizagem de leitura literária dos estudantes no Ensino Médio.

O gráfico abaixo mostra a porcentagem dos participantes que optaram pela leitura da *graphic novel*. Esse gráfico dialoga com os dados da turma anterior, 1º D.

Gráfico 2: dados em porcentagens da questão 1 do questionário aplicado, 1º E



Fonte: elaborado pelo autor

Evidencia-se, dessa forma, que o uso de *graphic novels* no processo de ensino-aprendizagem de leitura literária pode contribuir bastante para a formação dos estudantes de escolas públicas. É fulcral, nesse sentido, que os professores inovem, dentro das possibilidades cabíveis, seus recursos pedagógicos.

A multimodalidade é um recurso que precisa ser inserido, cada vez mais, em sala de aula sempre que haja a oportunidade para isso. O planejamento de ensino dos professores necessita dialogar com essa prática de ensino tão atual e importante para a vida dos estudantes.

A leitura de textos multimodais abarca a compreensão e a interpretação de mensagens que são transmitidas visualmente, tanto por textos escritos quanto por imagens. Por conta disso, a adoção por obras literárias em *graphic novels* não anula o ensino por meio de obras tradicionais, muito pelo contrário. O significado de um texto não se limita ao que apenas está nele; seu significado resulta da interseção com outros (KLEIMAN, 2001, p. 62). Isso pode colaborar para que o uso de *graphic novels* em sala de aula aumente o interesse dos estudantes em ler a obra tradicional, que é essencial para a formação dos estudantes.

Essa falta de acesso aos recursos pedagógicos multimodais pelos professores e pelas unidades escolares pode ser uma das várias explicações possíveis para que haja um desinteresse pelos estudantes no que tange ao ensino de leitura literária. Os resultados desta pesquisa apontam para o interesse dos estudantes em uma leitura com recursos multimodais, corroborando, dessa forma, a teoria dos multiletramentos e das multimodalidades.

A seguir, analiso a questão 6.

4. 2. 2 Questionário: questão 6

Quadro 11: Pergunta, participantes e respostas da questão 6

| Questão 6: Os recursos imagéticos (imagens), presentes na obra literária adaptada em <i>graphic novel</i> , contribuíram para a interpretação/compreensão da leitura? | |
|--|---|
| Participantes do 1º E | Respostas |
| Clara | “Sim, a leitura ficou mais atrativa, a interpretação ficou mais fácil por causa das imagem.” |
| Emily | “Sim, pois as imagens ajudaram a compreender mais a leitura e dar mais lugar a imaginação.” |
| Bolth | “Sim muito, por que eu consegui ver, pelas imagens, as emoções e expressões dos personagens, assim a interpretação ficou mais fácil.” |
| Henrick | “Sim, contribuíram muito, me ajudaram na interpretação, no foco dos personagens, por meio de expressões faciais que muitas vezes não conseguimos perceber na obra tradicional.” |

Fonte: elaborado pelo autor

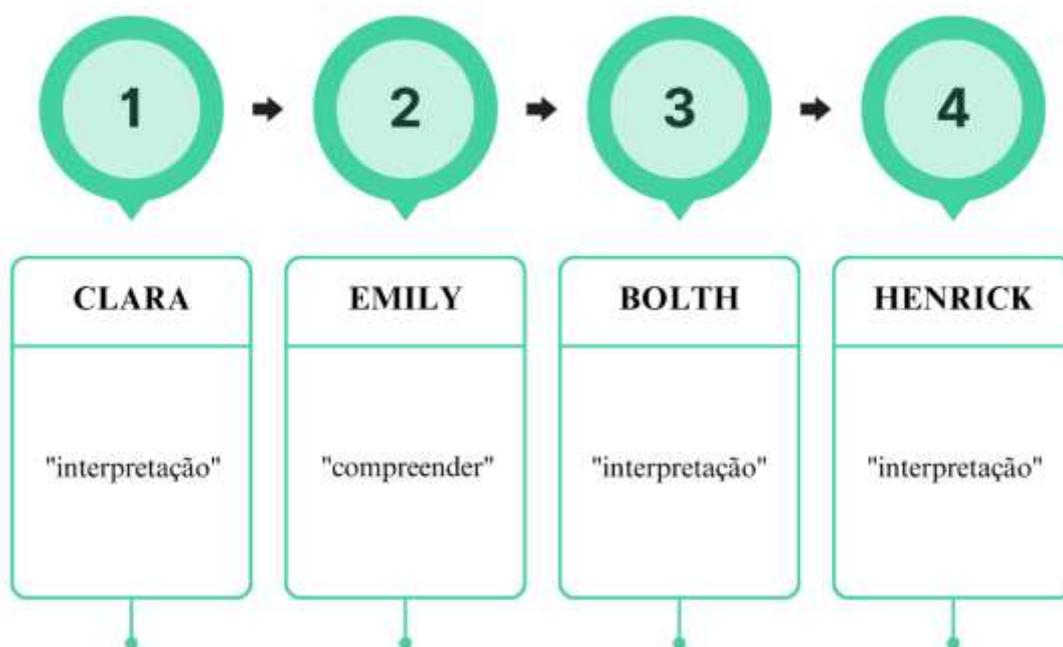
Os participantes outra vez são congruentes ao responderem que as imagens da *graphic novel* “Senhora” são importantes para a compreensão e a interpretação da obra. A leitura, conforme a interpretação das respostas dos participantes, torna-se mais atrativa, como se pode observar diante da resposta da participante Clara, “[...] a leitura ficou mais atrativa, a interpretação ficou mais fácil por causa das imagem.”. Como também se nota na resposta da participante Emily, “[...] as imagens ajudaram a compreender mais a leitura e dar mais lugar a imaginação.”

A construção de sentido envolvendo recursos disponíveis, como é o caso das *graphic novels*, é fundamental nos dias atuais. Isso possibilita que os estudantes construam a significação por meio da escrita e da imagem, além de estabelecerem a percepção de signos pelas cores presentes nas imagens, pelas expressões faciais das imagens, pela ordenação das imagens em uma dada narrativa, pelos fonemas e pelos grafemas, entre outros (PINHEIRO; AZZARI, 2023, p. 41 e 42).

O EIR abaixo mostra a repetição de léxicos que ajudam a formar o ponto de vista dos participantes da pesquisa, a fim de fortalecer a ideia de que o uso de recursos pedagógicos multimodais, em sala de aula, contribui para o processo de ensino-aprendizagem de leitura. A formação de leitores autônomos, reflexivos e críticos, e, mais que isso, leitores capazes de questionar situações que envolvam a cultura, a política, a religião, a economia, em seu país, faz-se muito relevante para os dias atuais.

Quadro 12: EIR da questão 6

Esquema Interdiscursivo de Repetibilidade - EIR



Fonte: elaborado pelo autor

Observa-se, nesse EIR, que as palavras em destaques possuem o mesmo campo semântico, ainda que em respostas distintas. Elas possuem ressonâncias de significação que favorecem uma construção de dados que caminham tanto no sentido das ressonâncias de significação em torno de “unidades específicas” quanto no sentido das ressonâncias de significação em torno de “modos de dizer” (SERRANI, 1997, p. 47).

Entretanto, a análise que me atentarei aqui será sobre as ressonâncias de significação em torno de “modos de dizer”. A repetição do léxico “interpretação” e “compreender” pelos participantes facilitam o entendimento de que o uso de recursos pedagógicos produzidos em torno de imagens contribui para a formação leitora, ainda que haja a possibilidade de respostas

construídas por indução do enunciado da questão em comento, já que os léxicos “interpretação” e “compreensão” estão lá presentes.

A perspectiva multissemiótica deve estar presente em sala de aula. As práticas de linguagem nos dias atuais agregam desafios promissores no ambiente educacional. O modo como as obras literárias são adaptadas permite que tais obras tradicionais se insiram em uma mestiçagem que colabora para o mundo em que vivemos hoje: o mundo dos “múltis”. Além disso, as obras em *graphic novels* possuem maior aproximação com a atual realidade dos estudantes, o que pode em tese contribuir para o aprendizado desse público juvenil.

O DC-GOEM, em articulação com a BNCC, dialoga com esse olhar multissemiótico na educação. No contexto do currículo de Goiás, o ensino de literatura ocupa um lugar de destaque do meu ponto de vista. Dessa forma, nas escolas, a perspectiva adotada para a prática da leitura deve, assim, viabilizar a fruição estética contextual e a metodologia de produção multissemiótica, possíveis nas diversas abordagens literárias, para se atingir objetivos de aprendizagem, habilidades e competências, essenciais aos indivíduos em constante formação intelectual, como é o caso da *graphic novel*, que dialoga com essa abordagem mencionada (BRASIL, 2021).

Por fim, além desses instrumentos curriculares que a educação deve se nortear, é fundamental um olhar crítico para a formação continuada do professor, para que, assim, essas mudanças possam acontecer em sala de aula.

Na sequência, analiso as respostas da questão 7.

4. 2. 3 Questionário: questão 7

Quadro 13: Pergunta, participantes e respostas da questão 7

| Questão 7: Os recursos imagéticos (imagens), presentes na obra literária adaptada em <i>graphic novel</i> , ajudaram a entender melhor a narrativa do livro? | |
|---|--|
| Participantes do 1º E | Respostas |
| Clara | “Sim, o entendimento e a imaginação ficou mais detalhada, pois as imagens colaboraram para o entendimento.” |
| Emily | “Sim, porém as falas ficaram um pouco desorganizadas, porém as imagens favorecem para a compreensão e interpretação da leitura.” |
| Bolth | “Sim, as imagens facilitou a narrativa do livro, deixou ele bem mais compreensível.” |
| Henrick | “Sim, ajudaram bastante, pois muitas vezes temos dificuldades em imaginar cenários e as imagens nos ajudam nessa questão.” |

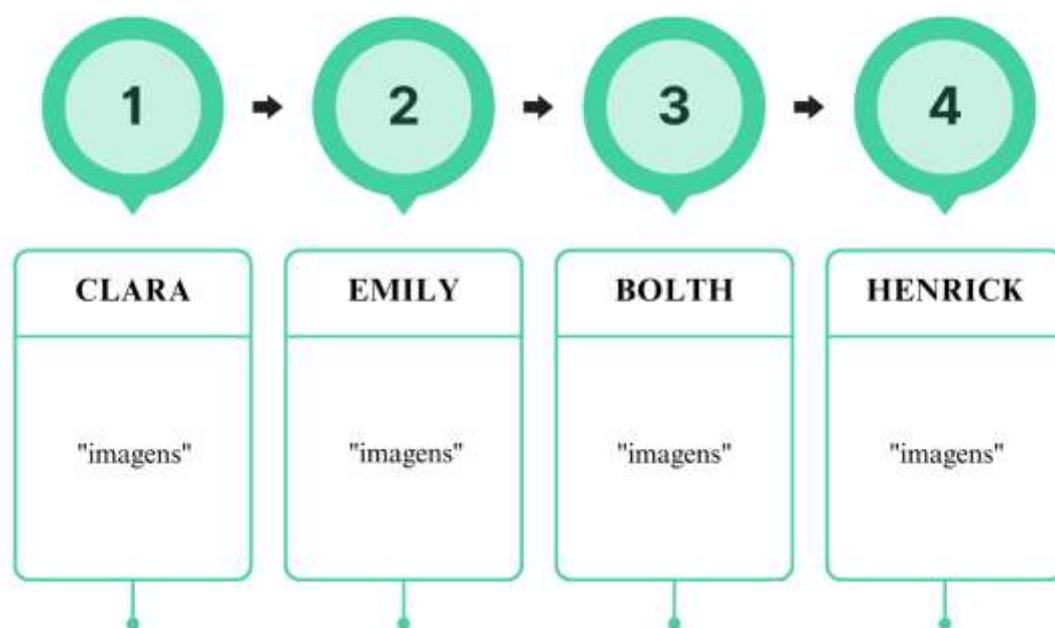
Fonte: elaborado pelo autor

As respostas da questão 7, pelos participantes da turma 1º E, evidenciam, uma vez mais, a importância das imagens na facilitação da leitura. Os participantes foram unânimes ao afirmarem que “Sim” os recursos imagéticos presentes na *graphic novel* ajudam na construção dos sentidos.

O EIR que se segue clarifica, por meio das ressonâncias de significação, a relevância da construção de significados por meio do elemento visual (imagens). Isso ocorre conforme os dados apresentados pelos participantes, todos em harmonia com relação à importância das práticas de ensino que transcendam o uso somente de palavras nas aulas de Língua Portuguesa cujo objetivo seja o estudo da leitura literária.

Quadro 14: EIR da questão 7

Esquema Interdiscursivo de Repetibilidade - EIR



Fonte: elaborado pelo autor

Ainda que ocorra, novamente, a possibilidade de respostas elaboradas por indução do enunciado da questão 7, já que a palavra “imagens” aparece na formulação da questão, nota-se que a repetição do léxico “imagens”, pelos participantes da turma 1º E, reforça o que foi posto pelos participantes da turma 1º D. Dessa forma, as duas turmas afirmam que as imagens presentes na *graphic novel* “Senhora” contribuem para a leitura, bem como para a construção

do significado. Interpreto, portanto, que as palavras, aliadas ao uso das imagens, agregam conhecimentos e habilidades mais sólidos na práxis escolar.

A representação do significado na forma de repetição de palavras, encaixadas em domínios discursivos homogêneos, demonstra as relações entre as formas que tendem a concretizar a realidade de um sentido, que é a importância da imagem no processo de ensino-aprendizagem de leitura literária no Ensino Médio (SERRANI, 1997, p. 48).

Vejamos a seguir a análise da questão 10.

4. 2. 4 Questionário: questão 10

Quadro 15: Pergunta, participantes e respostas da questão 10

| Questão 10: Você conhece os <i>webcomics</i>? | |
|---|--------------|
| () Sim. Escreva um pouco sobre o que você sabe dos <i>webcomics</i> e informe se já leu alguma obra literária pelos <i>webcomics</i> . | |
| () Não conheço. | |
| Participantes do 1º E | Respostas |
| Clara | Não conheço. |
| Emily | Não conheço. |
| Bolth | Não conheço. |
| Henrick | Não conheço. |

Fonte: elaborado pelo autor

A homogeneidade nas respostas dos participantes se consolida também na turma 1º E. Todos afirmam que não conhecem os *webcomics*: “Não conheço”.

Essas respostas nos levam a refletir sobre como realmente está a implementação da educação digital nas escolas públicas brasileiras, comentada pela BNCC e, de forma específica, pelo DC-GOEM.

O DC-GOEM, para a área de Linguagens e suas Tecnologias, propõe um sistema de competências e habilidades que possibilite a interação do sujeito com a linguagem e a complexidade da vida cultural. Essas práticas de ensino devem orientar as dimensões sociais, econômicas e políticas durante a formação escolar, o que se perfaz no saber contextualizado e articulado aos produtos científicos e tecnológicos, pois são múltiplas as linguagens e os códigos do cotidiano, sobretudo na atualidade (BRASIL, 2021).

Apesar de o DC-GOEM caminhar para um lado, as respostas dos participantes nos levam para outro: o acesso à tecnologia nas escolas públicas ainda parece ser ínfimo.

Na sequência, dou início à análise das entrevistas estruturadas das turmas participantes.

4.3 Descrições, análises e interpretações da entrevista aplicada à turma 1º D

Nesse momento da pesquisa, apresento e analiso os dados coletados com relação à entrevista realizada com os estudantes das duas turmas, 1º D e 1º E. Cabe enfatizar que a entrevista foi realizada em momento e em dia posterior à aplicação do questionário.

A análise será complementar ao questionário aplicado já que algumas perguntas da entrevista se assemelham com questões já realizadas no questionário.

4.3.1 Entrevista: pergunta 3

Quadro 16: Entrevista realizada com a turma 1º D, pergunta 3

| Pergunta 3: Qual leitura foi mais atrativa para você: a obra tradicional ou a obra adaptada em <i>graphic novel</i> , por quê? | |
|--|--|
| Participantes do 1º D | Respostas |
| Dani | “Foi a <i>graphic novel</i> , foi menos entediante.” |
| Fafá | “A obra adaptada, por causa das imagens e dava pra interpretar melhor.” |
| Iza | “A obra adaptada por conta das imagens e eu consegui interpretar bastante a leitura.” |
| Bina | “A obra adaptada em quadrinhos.” |
| Thatá | “ <i>Graphic novel</i> porque ela é mais fácil de entender os personagens, as expressões, as reações, como eles eram.” |
| Teh Teh | “Bom a obra adaptada porque teve gráficos e os gráficos ficou mais fácil de entender a história.” |

Fonte: elaborado pelo autor

As respostas confirmam o que esses mesmos participantes haviam dito no questionário, com exceção da participante Bina. Na resposta do questionário, Bina havia escolhido a obra tradicional como sendo mais prazerosa para a leitura. Nota-se, na resposta dessa estudante, uma contradição. Apesar de ela escolher a obra tradicional para suas leituras, Bina pode entender, ainda que de forma subconsciente, a potencialidade das obras em *graphic novels* no processo de ensino-aprendizagem de leitura literária.

Para os outros participantes, a obra mais atrativa é a *graphic novel*. Esses dados da entrevista dialogam com os dados do questionário, finalizando, assim, o entendimento de que uma obra literária que esteja no universo multimodal é mais interessante e atrativa.

4. 3. 2 Entrevista: pergunta 4

Quadro 17: Entrevista realizada com a turma 1º D, pergunta 4

| Pergunta 4: Você considera que o uso de obras adaptadas em <i>graphic novels</i> , nas aulas de Língua Portuguesa, pode despertar o hábito da leitura nos estudantes? | |
|---|--|
| Participantes do 1º D | Respostas |
| Dani | “Acho que sim, mas depende do interesse do estudante também.” |
| Fafá | “Sim.” |
| Iza | “É, eu acho que sim.” |
| Bina | “Sim, porque mais fácil de compreender e ler.” |
| Thatá | “Acho que sim, mas depende muito dos estudantes também.” |
| Teh Teh | “Eu creio que depende muito do estudante, mas sim, porque, com as imagens, fica bem mais fácil de entender a história e fica mais interessante.” |

Fonte: elaborado pelo autor

Ao comparar essa pergunta 4 da entrevista com a questão 6 do questionário, nota-se uma correlação entre elas, já que o objetivo das duas indagações é investigar se o uso de *graphic novels* pode contribuir para o aprendizado da leitura literária, seja por meio da compreensão, seja por meio da interpretação que as imagens podem ofertar aos leitores. Nesse sentido, as respostas são congruentes e se correlacionam com as respostas do questionário, na questão 6.

Diante disso, fica perceptível que a repetição do léxico “sim”, em todas as respostas, evidencia que as obras em *graphic novels* podem, “sim”, despertar o hábito da leitura em estudantes do Ensino Médio.

4. 3. 3 Entrevista: pergunta 6

Quadro 18: Entrevista realizada com a turma 1º D, pergunta 6

| Pergunta 6: No questionário, você afirmou que as representações imagéticas presentes na <i>graphic novel</i> “Senhora” podem contribuir para uma melhor interpretação/compreensão da narrativa durante a leitura. Você poderia falar mais sobre isso? | |
|---|--|
| Participantes do 1º D | Respostas |
| Dani | “Sim, foi palavras desconhecidas que esteve na obra tradicional, acho que a <i>graphic novel</i> foi mais fácil, me fez sentir dentro da história.” |
| Fafá | “As imagens ajudaram bastante na compreensão e interpretação do texto e também dava pra imaginar como os personagens estavam agindo conforme a leitura.” |
| Iza | “Com a leitura eu consegui bastante compreender a interpretação e das imagens e tudo mais, consegui entender bastante.” |

| | |
|---------|---|
| Bina | “Sim, por causa que no outro livro, a obra tradicional, tinha umas coisas que eu não entendia por causa da linguagem coloquial, mas o outro eu entendi melhor por causa das imagens.” |
| Thatá | “Ajudou na compreensão das reações, das conversas, vocabulário também melhorou, é bem mais legal também, e também tem menos páginas e menos difícil de ler.” |
| Teh Teh | “Bom, eu acho que ajuda sim na interpretação por causa das imagens e assim que você elas, você fica meio que dentro da história, então fica muito bom entender.” |

Fonte: elaborado pelo autor

Articulando as respostas da pergunta 6 da entrevista com a questão 7 do questionário, evidencia-se uma sintonia entre os instrumentos utilizados para a coleta dos dados. Diante disso, observo como as imagens são importantes nas práticas de ensino atualmente.

Analisando as respostas de alguns participantes, nota-se que as imagens foram primordiais para um melhor entendimento da narrativa da obra em *graphic novel* “Senhora”, como podemos analisar abaixo.

Dani: “[...] me fez sentir dentro da história.”

Fafá: “[...] ajudaram bastante na compreensão e interpretação do texto e também dava pra imaginar como os personagens estavam agindo conforme a leitura.”

Bina: “[...] eu entendi melhor por causa das imagens.”

Thatá: “Ajudou na compreensão das reações, das conversas, vocabulário também melhorou, [...].”

Teh Teh: “[...] você fica meio que dentro da história, [...].”

As respostas dos participantes estão concatenadas com as respostas anteriores deles. Isso retrata que os dados levantados são éticos e comprovam a realidade em que os participantes estão inseridos. É preciso, dessa forma, redesenhar a oferta dos recursos pedagógicos em sala de aula.

4. 3. 4 Entrevista: pergunta 8

Quadro 19: Entrevista realizada com a turma 1º D, pergunta 8

| | |
|---|--------------------------------|
| Pergunta 8: No questionário, você afirmou que não conhece <i>webcomics</i> . Em resumo, <i>webcomics</i> são quadrinhos publicados na internet. Sabendo disso, você teria interesse em ler obras literárias brasileiras na versão de <i>webcomics</i> ? | |
| Participantes do 1º D | Respostas |
| Dani | “Eu acho legal, acho que sim.” |
| Fafá | “Acho que sim, é sim.” |
| Iza | “Sim.” |

| | |
|---------|---|
| Bina | “Sim.” |
| Thatá | “Acho que não.” |
| Teh Teh | “Bom eu acho muito interessante, então eu acho que teria sim o interesse de ler.” |

Fonte: elaborado pelo autor

Por fim, a análise das respostas para a pergunta 8 da entrevista é pertinente. Somente a participante Thatá menciona que não teria interesse em ler obras literárias brasileiras na versão de *webcomics*. Todos os outros afirmam que teriam interesse em ler obras literárias brasileiras na versão de *webcomics*.

Diante desses dados, a oferta de recursos pedagógicos digitais, ou seja, recursos pedagógicos que se apropriam da tecnologia em sua estrutura, como é o caso dos *webcomics* podem agregar significado no que tange ao ensino-aprendizado de leitura literária para os estudantes no Ensino Médio. Apesar de termos legislações educacionais que já apontam para esse caminho, a realidade dos estudantes no ambiente escolar ainda está longe de dialogar com as teorias normativas atuais.

4. 4 Descrições, análises e interpretações da entrevista aplicada à turma 1º E

Destaco a partir de agora a análise dos dados coletados com os estudantes da turma 1º E. A entrevista também foi realizada em momento e em dia posterior à aplicação do questionário, justamente para que, assim, pudesse evitar dados iguais aos do questionário e também para analisar se as respostas dos participantes manteriam a mesma linha de raciocínio apresentadas nas respostas do questionário. Porém, qualquer divergência, em termos de dados, será apresentada nas análises a seguir.

4. 4. 1 Entrevista: pergunta 3

Quadro 20: Entrevista realizada com a turma 1º E, pergunta 3

| Pergunta 3: Qual leitura foi mais atrativa para você: a obra tradicional ou a obra adaptada em <i>graphic novel</i> , por quê? | |
|--|--|
| Participantes do 1º E | Respostas |
| Clara | “A obra adaptada, por conta das imagens e o português não foi muito, tipo, difícil.” |
| Emily | “A tradicional, porque eu já tenho o costume de ler obras tradicionais e me ajudou mais na compreensão.” |
| Bolth | “A adaptada, porque eu tive mais facilidade em ler, interagir também, vendo as imagem foi bem mais fácil.” |

| | |
|---------|--|
| Henrick | “A obra adaptada em <i>graphic novel</i> , porque eu achei ele mais fácil de se ler, porque era até menor também.” |
|---------|--|

Fonte: elaborado pelo autor

As respostas da entrevista dialogam com as do questionário. Até mesmo a participante Emily, que havia optado pela leitura da obra tradicional quando perguntado a ela no questionário. Para a maioria deles, a obra mais atrativa para o ensino-aprendizagem de leitura literária é a *graphic novel*. Esses dados da entrevista conversam com os dados do questionário, fica nítido, portanto, que, para a maioria deles, é mais atrativa a leitura de uma obra literária que esteja no campo da multimodalidade.

4. 4. 2 Entrevista: pergunta 4

Quadro 21: Entrevista realizada com a turma 1º E, pergunta 4

| Pergunta 4: Você considera que o uso de obras adaptadas em <i>graphic novels</i> , nas aulas de Língua Portuguesa, pode despertar o hábito da leitura nos estudantes? | |
|---|--|
| Participantes do 1º E | Respostas |
| Clara | “Sim, porque, tipo, a gente não precisa usar muito a imaginação pra ver o que tá, tipo, acontecendo.” |
| Emily | “Sim, porque têm pessoas que infelizmente não têm um hábito de ler e eu acho que pra tradicional ia ser uma coisa assim muito..., aí eu acho que desse modo ia ser um pouco mais fácil pra elas se despertar um pouco e se interessar um pouco mais pela leitura.” |
| Bolth | “Acho que sim, porque acabou despertando mais em mim a versão adaptada.” |
| Henrick | “Sim, porque é um algo bem mais fácil de se ler assim, tipo e também por que geralmente é bem menor e os balõezinhos são pequenininhos, então os estudantes geralmente preferem ler dessa forma.” |

Fonte: elaborado pelo autor

A unanimidade nas respostas dos participantes é interessante nesse momento. Gostaria de destacar a resposta, porém, da participante Emily: “Sim, porque têm pessoas que infelizmente não têm um hábito de ler e eu acho que pra tradicional ia ser uma coisa assim muito..., aí eu acho que desse modo ia ser um pouco mais fácil pra elas se despertar um pouco e se interessar um pouco mais pela leitura.”

Apesar de a Emily preferir a leitura da obra tradicional, ela compreende que a obra em *graphic novel* pode ser mais fácil para o aprendizado dos estudantes em um primeiro momento e isso pode ajudar a despertar o interesse pela leitura. Para a participante Emily, as pessoas que não possuem o hábito de ler poderiam ter maior dificuldade em ler a obra tradicional.

A resposta da Emily nos convida a uma reflexão de cunho mais social: será se o caminho mais fácil para o aprendizado da leitura literária no Ensino Médio é por meio da utilização de obras tradicionais, sobretudo pensando em estudantes de escolas públicas de regiões periféricas, em que o hábito da leitura pode ainda não existir para a maioria dos estudantes nesse contexto?

Afirmo, em razão disso, que é preciso que os professores aproximem as práticas pedagógicas às realidades dos estudantes, para que se tenham resultados mais significativos.

4. 4. 3 Entrevista: pergunta 6

Quadro 22: Entrevista realizada com a turma 1º E, pergunta 6

| Pergunta 6: No questionário, você afirmou que as representações imagéticas presentes na <i>graphic novel</i> “Senhora” podem contribuir para uma melhor interpretação/compreensão da narrativa durante a leitura. Você poderia falar mais sobre isso? | |
|---|--|
| Participantes do 1º E | Respostas |
| Clara | “Sim, só, tipo, é boa, boa, boa, é, porque a gente não precisa imaginar e eu acho que todo mundo acharia bom também.” |
| Emily | “Bom, me ajudou a compreender um pouco mais os personagens, as expressões dele e um pouco mais sobre a história também.” |
| Bolth | “Sim, porque eu consegui interagir mais com a história, como fosse como se eu tivesse viajado no tempo, as imagem, os detalhe, o jeito que a imagem retratou a história me ajudou bastante.” |
| Henrick | “Contribui por causa das imagens, porque a pessoa não precisa utilizar muito a imaginação pra entender as coisas.” |

Fonte: elaborado pelo autor

As respostas apresentam total sintonia com as respostas do questionário. O uso de material didático que se apropria de recursos multimodais facilitam o aprendizado, segundo a visão dos participantes. As imagens ajudam a melhorar o entendimento da leitura, além de contribuir para uma melhor compreensão dos personagens da história. Soma-se a isso o fato de que as imagens, para alguns participantes, convidam o leitor para uma imaginação mais profunda e aumentam a riqueza da linguagem escrita.

Vejam os trechos da resposta da participante Bolth: “[...] como fosse como se eu tivesse viajado no tempo, as imagem, os detalhe, o jeito que a imagem retratou a história me ajudou bastante.”

Essa “viagem no tempo”, que Bolth menciona, retrata a forma como ela orchestra o significado por meio de sua escolha e configuração dos recursos multimodais presentes na *graphic novel* “Senhora”. Essa interação realizada pela participante Bolth, entre os modos de significação, só foi possível por conta das imagens presentes na obra adaptada.

As imagens aliadas ao texto escrito, portanto, são importantes para um aprendizado que faz os estudantes refletirem. Eles aprendem sobre uma época passada, aprendem a comparar o tempo (sobre o ontem e o hoje). Além disso, podem aprender sobre a representação social da mulher naquela época e, por meio disso, podem comparar com o hoje. São várias situações possíveis que podem surgir a partir do uso de imagens do processo de ensino-aprendizagem.

Analiso, agora, a próxima pergunta da entrevista com a turma 1º E.

4. 4. 4 Entrevista: pergunta 8

Quadro 23: Entrevista realizada com a turma 1º E, pergunta 8

| Pergunta 8: No questionário, você afirmou que não conhece <i>webcomics</i> . Em resumo, <i>webcomics</i> são quadrinhos publicados na internet. Sabendo disso, você teria interesse em ler obras literárias brasileiras na versão de <i>webcomics</i> ? | |
|---|--|
| Participantes do 1º E | Respostas |
| Clara | “Sim, é..., incentiva mais querendo ou não.” |
| Emily | “Sim, sem ser a obra tradicional a versão adaptada, eu me interessei um pouco mais, eu acho que nesse sentido eu me interessaria sim.” |
| Bolth | “Sim.” |
| Henrick | “Sim, sim.” |

Fonte: elaborado pelo autor

A repetição dos “modos de dizer” desses participantes ressoa no sentido de que, apesar de não conhecerem os *webcomics*, há um interesse em ler obras literárias brasileiras nesse formato.

Todos os participantes responderam “Sim”, isso reforça o fato de que a educação digital nas escolas públicas ainda está aquém daquilo que se espera segundo as atuais legislações que impulsionam os currículos das escolas no país.

É preciso sair do campo da teorização e ter uma aproximação maior da realidade. Não basta a edição de normas dizendo como a educação precisa atuar, é fundamental que haja essa integração junto a práxis das escolas, sem isso o avanço educacional no Brasil se torna difícil.

A seguir, apresento as análises da entrevista com o bibliotecário da escola.

4. 5 Descrições, análises e interpretações da entrevista aplicada ao bibliotecário da escola

Nesse momento, descrevo, analiso e interpreto a entrevista realizada com o bibliotecário da escola. A entrevista foi constituída de 04 (quatro) perguntas e foi efetivada e gravada no dia 06 de junho de 2023 na biblioteca da escola.

O objetivo foi entender fatos relacionados à participação da Secretaria de Estado da Educação do Goiás na disponibilização de obras literárias brasileiras adaptadas em *graphic novels* para a escola aqui em análise.

Investigo posteriormente se há uma participação ativa da unidade escolar na busca por essas *graphic novels* junto à Secretaria de Estado da Educação do Goiás, que aparentemente é o caminho mais próximo e correto a ser seguido, em termos de comunicação da unidade escolar.

É de fundamental importância também entender se há uma procura recorrente dos professores e dos estudantes da unidade escolar por esse material multimodal, *graphic novels*, na biblioteca da escola.

Nesse sentido, começo a análise da entrevista com o bibliotecário: Wesley Cavalcante de Oliveira.

4. 5. 1 Entrevista com o bibliotecário: pergunta 1

Pergunta 1: “A Secretaria de Estado da Educação do Goiás disponibiliza obras literárias brasileiras adaptadas em graphic novels para esta unidade escolar regularmente?”

Resposta: “Não, não existe nenhum programa que disponibilize nem obras literárias adaptadas em quadrinhos, HQs, esse material né, ou qualquer outra obra. Nós estamos reféns e a disposição dos programas do FNDE, Fundo Nacional de Educação, como o PNBE, este sim de forma não tão regular, porque existe o período desses programas pra cada série, pra cada modalidade, por exemplo primeiro ao quinto, sexto ao nono, ensino médio, de compra de materiais para os acervos, e estes sim estão vindo alguns materiais já adaptados para quadrinhos.”

A resposta do Wesley é bastante intrigante, já que ele afirma que não há programas que ofertem obras literárias adaptadas, seja por qualquer subgênero dos quadrinhos.

Analisando e interpretando essa resposta inicial, segundo as ressonâncias de significação em torno de “modos de dizer”, pode-se observar, pela repetição das palavras “Não” e “não”, logo no início de sua fala, e observando a entonação da fala do bibliotecário, que há uma interpretação que me leva a perceber uma propriedade de fala consistente.

A repetição de léxicos negativos leva a interpretação a um conhecimento de causa sobre o assunto muito sólido do bibliotecário Wesley. A Secretaria de Estado da Educação do Goiás

não proporciona um programa de incentivo para as unidades escolares que contemple a distribuição de obras em *graphic novels*.

Contudo, na sequência, o bibliotecário comenta que a unidade escolar fica refém do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão responsável pela execução de ações e programas da Educação Básica e Superior no Brasil, e do Plano Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), este havíamos comentado na fundamentação teórica desta dissertação.

O que pude analisar e interpretar, diante dessas informações, é que somente o PNBE atua na disponibilização dos acervos na unidade escolar, porém não há uma regularidade em termo de tempo na disponibilização das obras literárias adaptadas em *graphic novels*. Isso faz com que o PNBE não funcione de forma congruente.

A atuação do PNBE precisa ser regular/constante. É essencial, dessa forma, que o PNBE incentive as secretarias estaduais e municipais, além da secretaria distrital, a aderirem ao programa. Os propósitos de universalização e de melhoria do ensino básico na escola pública necessita ser constante. Para garantir isso aos estudantes e aos professores, urge dinamizar as bibliotecas de escolas públicas brasileiras, não só distribuindo obras literárias adaptadas em *graphic novels*, mas também de vários outros acervos, além de estimular ações que visem a potencializar as bibliotecas em formatos digitais.

Como vivemos em um mundo cada vez mais digital, é crucial que o PNBE tenha um olhar crítico para essa questão e possa também incentivar a melhoria das bibliotecas físicas e também incentivar a criação de bibliotecas digitais nas escolas públicas brasileiras.

4. 5. 2 Entrevista com o bibliotecário: pergunta 2

Pergunta 2: “A unidade escolar solicita essas obras literárias brasileiras adaptadas em graphic novels junto à Secretaria de Estado da Educação do Goiás?”

Resposta: “Não, não há nenhum tipo de solicitação, porque o próprio estado ele não disponibiliza programas regionais de compra de livro, uma vez que ele tem sim o orçamento pra educação vinculado a ele, a partir dos repasses do FNDE e também de arrecadação do próprio estado como ICMS, os impostos estaduais, que poderia sim tá disponibilizando a compra, a escolha de material didático, seja ele adaptado, seja ele integral para suas unidades escolares, só que isso não acontece.”

Evidencia-se, nessa resposta, que a unidade escolar não solicita obras literárias brasileiras adaptadas em *graphic novels* junto à Secretaria de Estado da Educação do Goiás.

Os empecilhos, nesse caso, estão relacionados à falta de programas regionais que fomentem a compra de livros para serem distribuídos nas escolas públicas do estado de Goiás. Observa-se uma carência de programas direcionados à aquisição de obras literária (sejam obras tradicionais, sejam obras em *graphic novels*) para prover o acervo da biblioteca da escola.

A partir disso, interpreto que todas as escolas públicas do estado de Goiás passam por dificuldades que envolvem o acervo das bibliotecas. Diante disso, torna-se difícil a aplicação de um recurso pedagógico que não é oferecido nas escolas para os professores e isso contribui para a dificuldade de inovação das práticas de ensino dos profissionais de Língua Portuguesa.

Os materiais didáticos, portanto, precisam ser ofertados em número suficiente, que atendam a toda a demanda de estudantes da escola. Não é suficiente ter as *graphic novels* em um número que não contemple todos os estudantes e sobretudo todas as/os séries/anos de ensino.

4. 5. 3 Entrevista com o bibliotecário: pergunta 3

Pergunta 3: “Os professores de Língua Portuguesa procuram por obras literárias brasileiras adaptadas em graphic novels para utilizarem em sala de aula como recurso pedagógico, como você explica isso?”

Resposta: “Sim, está iniciando, é uma coisa muito inicial, tá começando, a princípio os nossos colegas eles procuram muito a questão da literatura em quadrinho mesmo, a Turma da Mônica, Mangá, mas de um tempo pra cá isso também, com a disponibilização do FNDE, através de obras pelo PNBE, já se inicia sim a procura por alguns colegas por esse tipo de material.”

A procura por obras em *graphic novels* ainda “é uma coisa muito inicial”, “tá começando”. Essa resposta do bibliotecário, para a pergunta 3, evidencia que os professores de Língua Portuguesa não possuem o hábito de procurar por obras em *graphic novels*.

Entretanto, continuando a análise da resposta, nota-se que a procura, por parte dos professores, ainda é por subgêneros dos quadrinhos mais comuns, como é o caso dos gibis, “Turma da Mônica”, ou HQs, “Mangá”. Esse material é mais direcionado ao público infantil, apesar de poder ser trabalhado com o público mais adulto sem qualquer problema.

Ainda analisando a resposta do Wesley, observa-se que ele afirma que alguns profissionais da área de Língua Portuguesa já procuram por obras em *graphic novels*. Isso fortalece a importância do uso desse recurso pedagógico multimodal no meio educacional.

Torna-se, diante dessa análise, importante que o PNBE atue de forma mais constante e em parceria com as secretarias educacionais de todo o Brasil, disponibilizando esse recurso pedagógico de forma regular.

4. 5. 4 Entrevista com o bibliotecário: pergunta 4

Pergunta 4: “Como você avalia a procura por obras literárias brasileiras adaptadas em graphic novels pelos estudantes na biblioteca?”

Resposta: “Sim, já existe uma procura muito maior, eles já estão vindo procurando, tá, perguntando se tem material em quadrinhos, tá. Infelizmente, hoje o que o MEC nos manda ele é mais voltado para ensino médio. Como a escola a sua realidade é ensino médio e fundamental segunda fase, e o nosso público maior ainda é fundamental segunda fase, então fica um pouco a desejar. Você tem que selecionar um pouco a obra, tá, ou então aquele aluno que já tem uma capacidade de leitura, ele já conhece é de uso das bibliotecas públicas ou que tem condições de adquirir por conta própria livros. Ele já tem essa condição de ler o material, por exemplo, que é voltado para o ensino médio, mas ele ainda tá, sei lá, no oitavo, nono ano, então existe isso.”

Essa pergunta é relevante para o objeto de análise desta pesquisa acadêmica. A resposta do bibliotecário Wesley afirma que a procura por obras em *graphic novels* aumentou por parte dos estudantes na Educação Básica. Diante disso, a consolidação de programas que atue para melhorar as condições de acesso ao acervo físico dos livros da biblioteca da escola é muito pertinente.

O bibliotecário também menciona que o Ministério da Educação (MEC) disponibiliza mais materiais direcionados ao Ensino Médio e isso é bastante relevante. Todavia, ao afirmar que “[...] eles já estão vindo procurando, tá, perguntando se tem material em quadrinhos [...]”, não pude precisar se esse material em quadrinhos se refere às obras literárias em *graphic novels* ou se esse material se refere às HQs (gibis, mangás entre outros).

A partir de minha vivência na escola, enquanto professor de Língua Portuguesa, presumo que o bibliotecário esteja se referindo às HQs mais comuns (gibis, mangás e outros), pois a biblioteca da escola disponibiliza, de forma ínfima, obras literárias em *graphic novels*. O material disponível na biblioteca, além disso, não é suficiente para todas as turmas de Ensino Médio da escola.

Nesse momento, direciono, por fim, a pesquisa para as considerações finais, conforme a seguir.



“Os quadrinhos são, sem dúvida, um riquíssimo material de apoio didático. Sendo bem trabalhados (o que poucas vezes acontece), propõem aos alunos um bom debate e um maior aprofundamento do que seja o uso da língua portuguesa.”

Paulo Ramos

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo de considerações finais apresenta constatações que obtive a partir da análise dos dados sobre a pergunta de pesquisa apresentada no capítulo de introdução. Os dados levantados suscitaram reflexões sobre alguns pontos, sobretudo com relação à utilização da *graphic novel* “Senhora” em aulas de Língua Portuguesa, com foco no ensino da leitura literária, envolvendo, ativamente, recursos multimodais. Nesse cenário, pontuo, na sequência, conclusões obtidas após a análise dos dados.

5.1 Retomando a pergunta desta pesquisa

Como a obra literária brasileira “Senhora”, adaptada em graphic novel, pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de leitura literária, de estudantes no Ensino Médio?

Os quadrinhos são, sem dúvida, um riquíssimo material de apoio didático. Sendo bem trabalhados (o que poucas vezes acontece), propõem aos alunos um bom debate e um maior aprofundamento do que seja o uso da língua portuguesa. (RAMOS, 2022, p. 66)

Essa citação de Paulo Ramos, mencionada também como epígrafe na abertura deste capítulo, reforça a potência pedagógica que os quadrinhos podem possuir, independente do subgênero em análise. A citação de Paulo Ramos dialoga com os resultados obtidos na análise dos dados e ajuda a responder à pergunta de pesquisa mencionada anteriormente.

As imagens, associadas ao texto escrito, podem aumentar o prazer pelo aprendizado dos estudantes, além de despertar o interesse no que tange a uma abordagem sinestésica, que pode ser usada pelo professor como suporte pedagógico para fazer com que os estudantes aprendam a literatura brasileira por meio da justaposição e da transposição de modos de significado paralelos, complementares, ou adaptados, como é o caso da obra literária em *graphic novel* “Senhora” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 185).

O uso da *graphic novel* “Senhora”, no processo de ensino-aprendizagem de leitura literária no Ensino Médio, contribuiu para o ensino-aprendizagem dos estudantes. Trata-se de um recurso pedagógico que se estrutura em torno das perspectivas multimodais, facilitando a compreensão e a interpretação das narrativas que abarcam as obras literárias brasileiras tradicionais.

Na obra literária tradicional, o narrador produz as imagens no imaginário do leitor, mesmo que de forma inconsciente; já na *graphic novel*, as imagens são potencialmente multiplicadas, concretizando e pluralizando a proposta inicial de cada palavra escrita na obra literária tradicional (RAMOS et al., 2014, p. 213). Além disso, evidencia-se que as *graphic novels* estabelecem, com as obras literárias tradicionais, uma intertextualização que lhes dá visibilidade. As adaptações, dessa forma, possuem vida própria, não havendo, portanto, subordinação entre a obra tradicional e a obra em *graphic novel* (RAMOS et al., 2014, p. 213).

Nessa perspectiva, o uso da *graphic novel*, conforme a análise dos dados, pode funcionar também como um convite para que os estudantes tenham maior interesse em ler as obras literárias tradicionais. É importante frisar também que utilizar as *graphic novels* como recursos pedagógicos não impede que as obras tradicionais sejam exploradas em sala de aula, muito pelo contrário. O que se propõe aqui é que as *graphic novels* possam ajudar a reduzir o abismo que existe no aprendizado de leitura literária dos estudantes quando o assunto é literatura brasileira.

Evidencia-se que as escolas, nos dias atuais, passam por mudanças significativas. A tecnologia vem tomando conta de todas as áreas na atuação humana, inclusive das salas de aula. A atenção dos estudantes se direciona, a cada dia, para o mundo tecnológico. Diante desse cenário, é preciso que os recursos pedagógicos acompanhem essa evolução social também, a fim de que as escolas se esvaziem dos métodos tradicionalistas tão presentes até o momento.

É preciso que haja um olhar mais crítico para a formação continuada dos professores no sentido de que eles acompanhem a evolução tecnológica e, a partir disso, apliquem novos recursos pedagógicos articulados com a práxis dos estudantes em sala de aula. Utilizar obras literárias adaptadas nos *webcomics*, nesse sentido, seria uma ponte relevante para despertar o prazer dos estudantes pelas leituras literárias, pois estaríamos interligando as obras literárias em *graphic novels* a um meio que os estudantes estão cada vez mais habituados nos dias de hoje, que é o mundo digital.

Além disso, é clara a importância de recursos pedagógicos multimodais em sala de aula. As respostas dos participantes das duas turmas, 1º D e 1º E, tanto no questionário quanto na entrevista, apontam para um ensino-aprendizagem que esteja articulado com a perspectiva dos “múltis”. Diante dessa percepção, o uso do multiletramento e da multimodalidade é fundamental nesses pontos enfatizados até aqui, para que possamos, assim, tentar acompanhar a evolução tecnológica em que o mundo está inserido.

A convicção a que chego é que construir os significados por meio das imagens é fundamental para um aprendizado de leitura literária que se espera ao longo do Ensino Médio.

Nesse quesito, a *graphic novel* “Senhora” foi relevante, conforme a análise dos dados obtidos nesta pesquisa.

5.2 Outras evidências

Ao ler quadrinhos, o leitor está se debruçando sobre sua linguagem. Dominar essa linguagem é um requisito para a plena compreensão e interpretação da narrativa, bem como para aplicação dos quadrinhos em sala de aula e também em pesquisas científicas dessa natureza (RAMOS, 2021, p. 30).

Ainda que isto não tenha sido objeto de estudo desta pesquisa, fica evidente que os estudantes não conhecem o suficiente sobre a riqueza linguística dos quadrinhos. Muitos estudantes não sabem a ordem da leitura dos requadros presentes nos quadrinhos por exemplo. As dificuldades se alastram pela falta de entendimento de cada tipo de balão presente nos quadrinhos, ou ainda, pelas dificuldades acentuadas em compreender a importância das cores utilizadas em cada momento da narrativa, uma vez que as cores são objetos de estudo das linguagens dos quadrinhos; cada cor é escolhida criteriosamente pelos quadrinistas.

Diante disso, é pertinente que os estudantes passem por uma “alfabetização” ou até mesmo uma “alfabetização digital” para melhor compreender as linguagens dos quadrinhos, nas aulas de Língua Portuguesa. Isso, além de aproximar os estudantes dos quadrinhos, certamente contribui para uma maior facilidade de entendimento durante a leitura de um determinado subgênero, seja uma *graphic novel*, seja um *webcomic*.

Outro ponto relevante diz respeito ao fato de que, a partir dos dados do bibliotecário, programas políticos educacionais que valorizem o uso de obras em *graphic novels* devem ser reformulados ou criados, a fim de que essas obras adaptadas façam parte do dia a dia dos estudantes nas aulas de literatura.

As respostas do bibliotecário, portanto, são alarmantes, sobretudo ao mencionar que não há nenhum programa que disponibilize obras literárias adaptadas em quadrinhos, independente do subgênero. Nesse sentido, os “modos de dizer” do bibliotecário ressoam na direção de que é preciso que haja um movimento político prático que possa melhorar o cenário atual das bibliotecas das escolas públicas no estado de Goiás, pensando principalmente na qualidade de ensino ofertada aos estudantes da Educação Básica.

5.3 Limitações da pesquisa

A pesquisa apresentou algumas limitações. No início da aplicação da pesquisa de campo, muitos estudantes se propuseram a participar da pesquisa; contudo, muitos deles, no decorrer da pesquisa, foram desistindo de participar e outros tiveram de mudar de escola. Isso foi um empecilho que gerou alguns transtornos durante a coleta dos dados.

Além disso, outra limitação que fez com que a pesquisa demorasse um pouco mais para ser concluída foi o fato de poucos estudantes não acompanharem as leituras propostas para o dia específico das leituras das obras literárias aqui em análise. Isso fez com os prazos estabelecidos para as leituras fossem prolongados.

Por fim, as modificações legislativas que ocorreram na escola causaram alguns entraves na execução do cronograma previsto para a aplicação da pesquisa, por isso levei mais tempo para a execução e conclusão da pesquisa de campo. Todavia, isso não foi um empecilho para os trabalhos que já haviam sido planejados.

5. 4 Sugestões para pesquisas futuras

Pesquisas sobre quadrinhos são relevantes para a educação. A partir dos dados coletados, fica a sugestão de pesquisas futuras que abordem novas perspectivas de atuação do PNBE em escolas públicas. Iniciativas que disponibilizem obras literárias em *graphic novels* para as bibliotecas são primordiais.

Independentemente de estarmos na era digital, é considerável que o meio de produção impresso permaneça valorizado, uma vez que nem todos os estudantes possuem acesso ao meio digital. Assim, a cultura de obras literárias em *graphic novels* impressas necessita permanecer.

Além disso, pesquisas que apontem para a necessidade de adaptações de outras obras literárias tradicionais brasileiras são muito bem-vindas. Essas pesquisas são importantes para que o acervo de *graphic novels* já existentes seja ainda maior no ambiente escolar.

Destaco também a importância de pesquisas que se preocupem com a formação continuada dos professores no sentido de que eles possam ensinar, de forma lúcida, como explorar a riqueza da linguagem dos quadrinhos. Os professores precisam saber articular muito bem o texto escrito à imagem. Isso nos leva à importância da aplicação da multimodalidade em sala de aula e isso perpassa por uma formação continuada eficaz.

Por fim, outro ponto pertinente é a produção de pesquisas que destaquem a relevância dos *webcomics* como recursos pedagógicos multimodais a serem utilizados em sala de aula pelos professores, encurtando o distanciamento entre a tecnologia e a sala de aula, pensando justamente na geração atual de estudantes das escolas públicas brasileiras. Contudo, para que

isso seja possível, é preciso que as escolas disponibilizem material de cunho tecnológico capaz de atender principalmente aos estudantes que não possuem condições de adquirir tais recursos digitais.

Na sequência, apresento, por fim, as referências que contribuíram para que esta pesquisa fosse possível de ser realizada.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. A relevância do conceito de abordagem para a área de Ensino de Línguas. In FREITAS, Mirelle S. & ORTALE, Fernanda L. (Orgs.) **Estudos de Abordagem no Ensino de Línguas e Formação Docente**. Campinas: Ponte Editores, 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. – São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. – São Paulo: Editora 34, 2016.
- BOHN, Hilário I. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. FREIRE, M. M. **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. – São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- BRASIL. Decreto nº 11.611, de 19 de julho de 2023. **Revoga o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares**. Brasília, DF, 19 jul. 2023.
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20232026/2023/decreto/D11611.htm>. Acesso em: 18 de agosto de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 14 dez. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 17 de janeiro de 2023.
- BRASIL. Lei nº 11.320, de 12 de setembro de 1990. **Cria o estabelecimento de ensino que especifica**. Goiás, GO, 12 set. 1990. Disponível em: <<https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/84645/pdf>>. Acesso em: 26 de julho de 2023.
- BRASIL. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Documento Curricular para Goiás – etapa Ensino Médio**. Goiás, GO, 14 out. 2021.
Disponível em: <<https://www.cee.go.gov.br/files/DOCUMENTO-CURRICULAR-PARA-GOIAS-ETAPA-ENSINO-MEDIO.pdf>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2023.
- BRASIL. Lei nº 21.854, de 11 de abril de 2023. **Altera a Lei nº 19.651, de 12 de maio de 2017, que dispõe sobre a criação de Colégios da Polícia Militar do Estado de Goiás – CPMG – nos municípios que especifica**. Goiás, GO, 11 abr. 2023. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/106895/lei-21854>. Acesso em: 29 de maio de 2023.
- BRASIL. Resolução/CD/FNDE nº 002, de 09 de fevereiro de 2006, Programa Nacional Biblioteca da Escola. **Programas do livro**. Brasília, DF, 09 fev. 2006.
Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historico>>. Acesso em: 10 de maio de 2023.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Brasília, DF, 27 out. 2020.

Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECP N12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental>. Acesso em: 02 de dezembro de 2022.

CAGNIN, Antônio Luís. **Os quadrinhos**. – São Paulo, SP: Ática, 1975.

CANI, Josiane Brunetti. A didatização de gêneros multimodais: práticas de leitura das histórias em quadrinhos em livros didáticos de língua portuguesa. **The Specialist**, <http://revistas.pucsp.br/esp>, Volume 40, Número 1, Paginação -, Ano 2019.

CERUTTI-RIZZATI, Mary Elizabeth. **Introdução à linguística aplicada**. – Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2008.

CHINEN, Nobu. Lugar de quadrinhos é na livraria. **Discutindo Literatura: Especial quadrinhos**. – São Paulo: Editora Escala educacional, 2008.

CHINEN, Nobu; VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. Literatura em Quadrinhos no Brasil: uma área em expansão. In.: RAMOS, P. *et al.* (orgs.). **Quadrinhos e Literatura: diálogos possíveis**. São Paulo, SP: Criativo, 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. – São Paulo, SP: Cortez, 2002.

DIAS, Reinildes. Multimodalidade e Multiletramento: novas identidades para os textos, novas formas de ensinar inglês. In.: SILVA; ARAÚJO (orgs.). **Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas**. v.15. Pontes Editora, 2015.

DOURADO, Eliane. **Adaptações contemporâneas – um estudo sobre os clássicos literários em *graphic novels***. Orientador: Robson Coelho Tinoco, 2014. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

EISNER, Will. **Narrativas gráficas: Princípios e Práticas da Lenda dos Quadrinhos**. Trad. Leandro Luigi Del Manto. São Paulo: Devir, 2013.

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

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. – 2ª. ed. – Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FALTIS, Christian. Case study methods in researching language and education. N.H. Hornberger and D. Corson (eds). **Encyclopedia of Language and Education**, Volume 8: Research Methods in Language and Education, 145-152. 1997 Kluwer Academic Publishers.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. – São Paulo, SP: Cortez, 2021.

GARCÍA, Santiago. **A novela gráfica**. – São Paulo, SP: Martins Fontes – selo Martins, 2012.

HOOKS, Bell [Trad. CIPOLLA, Marcelo Brandão]. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos.** – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

KERSCH, Dorotea F.; COSCARELLI, Carla V.; CANI, Josiane B. **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem.** – Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: Teoria e Prática.** – 9º ed. – Campinas, SP: Pontes, 2002.

KLEIMAN, Angela B. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola.** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Intertextualidade: diálogos possíveis.** – 3º ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. Reading Images: **The Grammar of Visual Design.** – 3º ed. – Londres: Routledge, 2021.

LAGE, N. B. **Webcomics e dia a dia: a representação do cotidiano a partir do trabalho de Pedro Leite em Quadrinhos Ácidos.** Revista Temática, v. 13 n. 6 (2017): Junho. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/34834>. Acesso em: 22 ago. 2023.

LAGO, R. do N. **Quadrinhos nas provas do Enem.** Revista Desempenho, [S. l.], v. 1, n. 33, p. 130–150, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/45517>. Acesso em: 22 ago. 2023.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean [Trad. MONTEIRO, Heloísa; SETTINERI, Francisco]. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MELO, Havane Maria Bezerra de. **Romance gráfico brasileiro: a construção de um gênero quadro a quadro.** Orientador: Selma Regina Nunes Oliveira, 2015. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MILLS, K. A.; UNSWORTH, L. Curriculum and Pedagogy, Technology and Education, Languages and Literacies. **Oxford Research Encyclopedia of Education**, <http://education.oxfordre.com>, Volume -, Número -, Paginação-, Ano 2017.

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

NERES, G. O.; LACERDA, M. G. Adaptações literárias de clássicos: a importância da relação entre texto e imagem para a formação de leitores. **Anais do XII Jogo do Livro e II Seminário Latino-Americano.** Belo Horizonte, MG, nov. 2017.

PENNYCOOK, A. (1998) A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, p. 23-49

PINHEIRO, Petrilson; AZZARI, Eliane Fernandes. **Multiletramentos em teorias e práticas: desafios para a escola de hoje**. – 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editora, 2023.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. – São Paulo, SP: Contexto, 2021.

RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldorimo; FIGUEIRA, Diego. **Quadrinhos e Literatura: diálogos possíveis**. – São Paulo, SP: Criativo, 2014.

SERRANI, Silvana M. **A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade**. – 2. ed. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

SILVA, Érica Quinaglia; LIONÇO, Tatiana. Cuidados éticos na pesquisa social: entre normas e reflexões críticas. **Amazônica - Revista de Antropologia**, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 588-609, dez. 2018. ISSN 2176-0675.

Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/6519>>. Acesso em: 22 ago. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.18542/amazonica.v10i2.6519>.

TURBIN, Ana Emilia Fajardo. **Das lamentações às realizações possíveis: um estudo de caso com professores de inglês da rede pública de São Paulo**. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQS no ensino. In.: BARBOSA, A. *et al.* (orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo, SP: Contexto, 2022.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. – São Paulo, SP: Contexto, 2021.

VERGUEIRO, Waldomiro; SANTOS, Roberto Elísio dos. **A linguagem dos quadrinhos**. – São Paulo, SP: Criativo, 2015.

APÊNDICE A

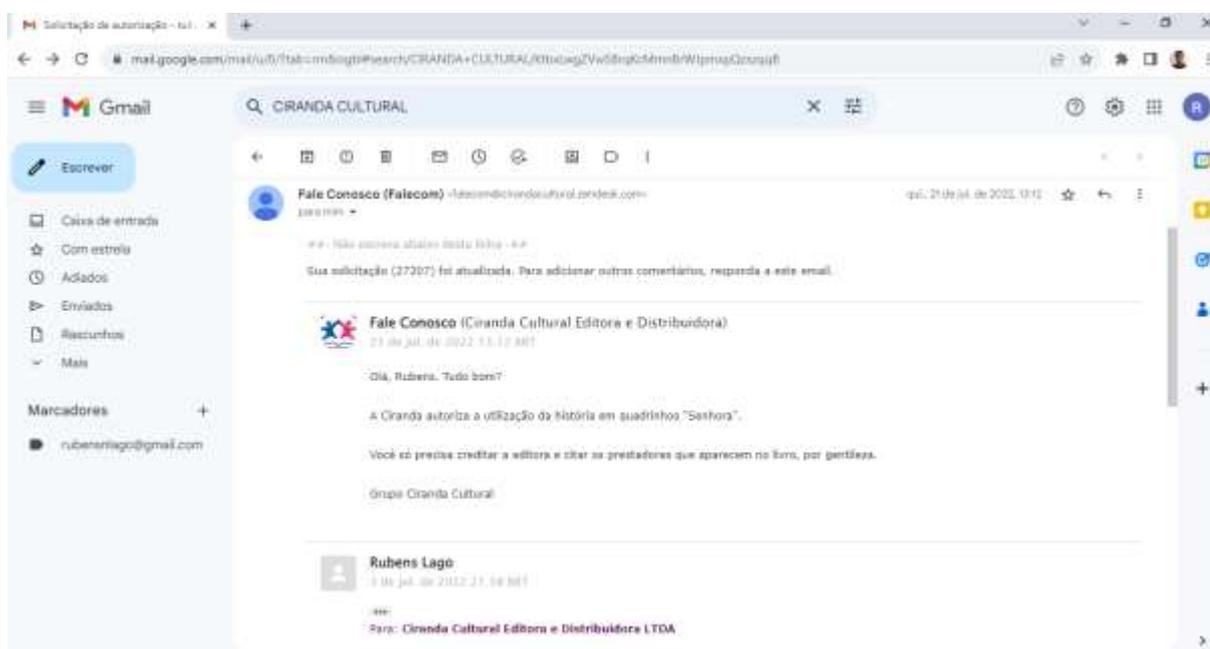


UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA — UnB
INSTITUTO DE LETRAS — IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO — LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA — PGLA

**AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS DA OBRA LITERÁRIA “SENHORA” EM
GRAPHIC NOVEL**

Ciranda Cultural Editora e Distribuidora LTDA

Figura 19: tela de e-mail de autorização da editora Ciranda Cultural para o uso de imagens da obra literária “Senhora” em *graphic novel*



Fonte: elaborado pelo autor

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA — UNB
 INSTITUTO DE LETRAS — IL
 DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO — LET
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA — PGLA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “A *GRAPHIC NOVEL* “SENHORA” COMO RECURSO PEDAGÓGICO MULTIMODAL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO”. Meu nome é Rubens do Nascimento Lago. Sou mestrando em Linguística Aplicada e sou o pesquisador responsável por este estudo. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte desta pesquisa, rubrique todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisador responsável. Esclareço que, em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail, **rubenslago@gmail.com**, e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do seguinte contato telefônico: **(61)991680077**, ou ainda pelo *WhatsApp*, ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa.

Você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília** (CEP/CHS-UnB), Campus Darcy Ribeiro, Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, **tel: (61) 3107-1592**. O contato também poderá ser feito pelo e-mail do CEP/CHS-UnB: **cep_chs@unb.br**. O CEP/CHS-UnB é um dos três comitês ativos da universidade. Além disso, foi o primeiro comitê especializado na pesquisa social criado no Brasil. Foi registrado na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) em 2007 e está em pleno funcionamento.

O responsável por esta trabalho acadêmico é o pesquisador Rubens do Nascimento Lago, CPF nº: 010.116.951-54.

A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente 15 minutos e a sua participação na pesquisa levará aproximadamente 60 horas.

Justificativa, objetivos e procedimentos:

O motivo que me leva a propor esta pesquisa é observar que a Educação Básica pública atravessa um momento difícil há anos no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem envolvendo a leitura. Isso se dá devido aos processos de ensino ainda serem, em sua maioria, focalizados no exercício de decodificação da leitura, ou seja, os estudantes leem os textos propostos, porém é uma leitura descontextualizada de suas realidades e possui o intuito somente de atribuir uma avaliação e uma nota aos estudantes. Nessa perspectiva, o desprazer pela leitura, pela escrita, pela interpretação de texto e conseqüentemente pelo ensino de literatura brasileira vem disseminando uma série de problemas ao longo do aprendizado dos estudantes, não somente na Educação Básica, mas ao longo da vida.

O objetivo desta pesquisa é investigar a possibilidade de uso da *graphic novel* “SENHORA” como recurso pedagógico multimodal. A importância desse subgênero vem destacar o efeito do texto escrito aliado ao texto visual na compreensão de obras literárias brasileiras. Pretendemos, assim, apontar a importância desse subgênero como possibilidade de facilitação de compreensão de textos literários adaptados, bem como despertar o prazer pela leitura dessas obras em salas de aula do Ensino Médio na rede pública de ensino.

A pesquisa está concentrada na área da Linguística Aplicada, na linha de pesquisa de Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Línguas. Nesse âmbito, pesquisas que se debruçam sobre os vários processos de ensinar e aprender em contextos educacionais diversos são pertinentes nessa área do conhecimento. Para delinear esta pesquisa, a abordagem será qualitativo-interpretativista e, no que concerne aos procedimentos técnicos, adotamos o estudo de caso interventivo para a coleta de dados, haja vista que é uma estratégia de investigação comum no meio educacional. Com relação aos instrumentos metodológicos, utilizaremos a observação participante, já que é uma forma de o pesquisador participar do contexto real do grupo envolvido na pesquisa. Com esse instrumento, ao entrar em cena, o pesquisador assume um papel de integrante do grupo em análise. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 178). Além disso, aplicaremos questionários abertos, pois os interrogados não limitam suas escolhas entre as alternativas propostas, ou seja, há a possibilidade de estenderem suas respostas, assim geralmente partimos de questões mais gerais para específicas (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 184). Por fim, utilizaremos a entrevista semiestruturada, em que o pesquisador não faz uso de um roteiro pronto, ele se preocupa em explorar mais amplamente algumas questões, há uma maior liberdade para desenvolver a entrevista (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188).

Os procedimentos metodológicos serão aplicados na escola, no ambiente de sala de aula ou biblioteca. Os participantes precisam de aproximadamente 60 horas para a participação nesta pesquisa. Cada participante será abordado em momento específico, provavelmente após a aplicação da pesquisa, para eventuais conversas, que poderão ser gravadas, e ainda poderá ocorrer a captação de imagens.

Obs.: explicitar aos/às participantes se serão obtidos registros fotográficos, sonoros e/ou audiovisuais da conversa, pois é imprescindível esclarecê-los sobre a necessidade da *concessão do uso de sua voz, imagem ou opinião*, incluindo um box com as opções:

() Não permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

() Permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

Em caso de permissão da gravação/obtenção da imagem/voz:

() Permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

() Não permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

Obs.: Orientar o/a participante a rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.

Riscos e formas de minimizá-los:

Os riscos relacionados à participação neste estudo são intelectuais, emocionais e psicológicos, já que podem haver tais manifestações diante da coletas de dados por meio dos instrumentos metodológicos: observação participante, entrevistas e questionários.

Assistência:

Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa.

Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação (procedimentos do estudo) a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

Benefícios:

Esta pesquisa terá como benefícios compreender e expandir a riqueza linguística que se desenvolve pela atividade humana, pensando, sobretudo, na contribuição do aprendizado do estudante em processo de formação, a fim de contribuir para o seu pleno desenvolvimento, o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN –, em seu artigo 2º.

Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Cada participante poderá escolher um pseudônimo/apelido para ser assim representado no decorrer da investigação. Além disso, você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias apagadas.

Indenização:

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas, caso tenha algum gasto decorrente dele (como por exemplo, transporte e alimentação), você será ressarcido por mim, pesquisador responsável.

Em qualquer etapa do estudo você poderá entrar em contato comigo, pesquisador responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

Os resultados da pesquisa comporão a dissertação de mestrado produzida pelo pesquisador Rubens do Nascimento Lago e estará disponível em momento oportuno para consulta no sítio do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA UnB: <http://ppla.unb.br/index.php?lang=pt> (realizar a busca em repositório de dissertações).

Os resultados da sua participação poderão ser consultados por você a qualquer momento no sítio informado acima ou pelo telefone: 61 3107-7050, ou ainda pelo e-mail: ilsecpos@unb.br.

Declaração do(a) Pesquisador(a) Responsável

Eu, RUBENS DO NASCIMENTO LAGO, pesquisador responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

Declaração do(a) Participante

Eu, _____, abaixo assinado, conversei com o pesquisador Rubens do Nascimento Lago sobre a minha decisão em participar como voluntário(a) do estudo “A *GRAPHIC NOVEL* “SENHORA” COMO RECURSO PEDAGÓGICO MULTIMODAL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO”. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

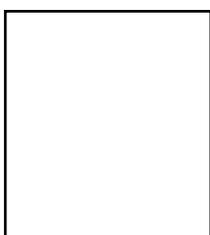
Brasília, DF, de _____ de 2023.

Assinatura do participante da pesquisa

Data:

Assinatura do pesquisador responsável

Data:



Modelo para coleta da assinatura de participante sem letramento

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA — UNB
 INSTITUTO DE LETRAS — IL
 DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO — LET
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA — PGLA

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “A *GRAPHIC NOVEL* “SENHORA” COMO RECURSO PEDAGÓGICO MULTIMODAL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO”. Meu nome é Rubens do Nascimento Lago. Sou o responsável pela pesquisa em questão. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser e não terá nenhum problema se desistir. Em caso de dúvida, você poderá entrar em contato comigo, pesquisador responsável, por e-mail, **rubensnlago@gmail.com**, ou telefone, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do seguinte contato telefônico: **(61)991680077**, ou ainda por *WhatsApp*.

Você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília** (CEP/CHS-UnB), Campus Darcy Ribeiro, Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, **tel: (61) 3107-1592**. O contato também poderá ser feito pelo e-mail do CEP/CHS-UnB: **cep_chs@unb.br**. O CEP/CHS-UnB é um dos três comitês ativos da universidade. Além disso, foi o primeiro comitê especializado na pesquisa social criado no Brasil. Foi registrado na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) em 2007 e está em pleno funcionamento.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a possibilidade de uso da *graphic novel* “Senhora” como recurso pedagógico multimodal. A importância desse subgênero vem destacar o efeito do texto escrito aliado ao texto visual na compreensão de obras literárias brasileiras. Pretendemos, assim, apontar a importância desse subgênero como possibilidade de facilitação de compreensão de textos literários adaptados, bem como despertar o prazer pela leitura dessas obras em salas de aula do Ensino Médio na rede pública de ensino.

A pesquisa está concentrada na área da Linguística Aplicada, na linha de pesquisa de Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Línguas. Nesse âmbito, pesquisas que se debruçam sobre os vários processos de ensinar e aprender em contextos educacionais diversos são pertinentes nessa área do conhecimento. Para delinear esta pesquisa, a abordagem será qualitativo-interpretativista e, no que concerne aos procedimentos técnicos, adotamos o estudo de caso interventivo para a coleta de dados, haja vista que é uma estratégia de investigação comum no meio educacional. Com relação aos instrumentos metodológicos, utilizaremos a observação participante, já que é uma forma de o pesquisador participar do contexto real do grupo envolvido na pesquisa. Com esse instrumento, ao entrar em cena, o pesquisador assume um papel de integrante do grupo em análise. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 178). Além disso, aplicaremos questionários abertos, pois os interrogados não limitam suas escolhas entre as alternativas propostas, ou seja, há a possibilidade de estenderem suas respostas, assim geralmente partimos de questões mais gerais para específicas (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 184). Por fim, utilizaremos a entrevista semiestruturada, em que o pesquisador não faz uso de

um roteiro pronto, ele se preocupa em explorar mais amplamente algumas questões, há uma maior liberdade para desenvolver a entrevista (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188).

Os procedimentos metodológicos serão aplicados na escola, no ambiente de sala de aula ou biblioteca. Os participantes precisam de aproximadamente 60 horas para a participação nesta pesquisa. Cada participante será abordado em momento específico, provavelmente após a aplicação da pesquisa, para eventuais conversas, que poderão ser gravadas, e ainda poderá ocorrer a captação de imagens.

Os riscos relacionados à participação neste estudo são intelectuais, emocionais e psicológicos, já que podem haver tais manifestações diante da coleta de dados por meio dos instrumentos metodológicos: observação participante, entrevistas e questionários. Caso aconteça algo de errado, você receberá assistência total e sem custo e terá direito de buscar indenização.

Este estudo tem como benefícios compreender e expandir a riqueza linguística que se desenvolve pela atividade humana, pensando, sobretudo, na contribuição do aprendizado do estudante em processo de formação, a fim de contribuir para o seu pleno desenvolvimento, o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN –, em seu artigo 2º.

Os resultados da pesquisa serão divulgados, mas não daremos o seu nome aos outros. Qualquer dúvida que você tiver, pode me perguntar quando quiser.

Eu, _____, aceito participar da pesquisa. Entendi que posso desistir de participar a qualquer momento e que isto não terá nenhum problema. O pesquisador tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Abaixo possuí a assinatura do meu responsável como forma de autorização legal.

Brasília, DF, de _____ de 2023.

Assinatura do(a) responsável legal

Data:

Assinatura do pesquisador responsável

Data:

APÊNDICE D



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA — UNB
 INSTITUTO DE LETRAS — IL
 DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO — LET
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA — PGLA

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO

Nome do(a) estudante: _____ Pseudônimo: _____

Série: 1º ano do Ensino Médio Turma: D () ; E () Idade: _____

Data do preenchimento do questionário: ____/____/____ Hora do preenchimento: _____

Gênero: masculino () feminino ()

1. Qual livro foi mais prazeroso para a realização da leitura?

() “Senhora” (obra tradicional)

() “Senhora” (obra adaptada em *graphic novel*)

2. Quais as principais facilidades que você encontrou na leitura do livro “Senhora” (obra tradicional)?

3. Quais as principais dificuldades que você encontrou na leitura do livro “Senhora” (obra tradicional)?

4. Quais as principais facilidades que você encontrou na leitura do livro “Senhora” (obra adaptada em *graphic novel*)?

5. Quais as principais dificuldades que você encontrou na leitura do livro “Senhora” (obra adaptada em *graphic novel*)?

6. Os recursos imagéticos (imagens), presentes na obra literária adaptada em *graphic novel*, contribuíram para a interpretação/compreensão da leitura?

7. Os recursos imagéticos (imagens), presentes na obra literária adaptada em *graphic novel*, ajudaram a entender melhor a narrativa do livro?

8. A linguagem utilizada na obra adaptada em *graphic novel* facilitou a compreensão da obra tradicional?

9. A obra adaptada em *graphic novel* ajudou na compreensão da obra tradicional?

10. Você conhece os *webcomics*?

() Sim. Escreva um pouco sobre o que você sabe de *webcomics* e informe se já leu alguma obra literária pelos *webcomics*.

() Não conheço.

APÊNDICE E



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA — UNB
INSTITUTO DE LETRAS — IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO — LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA — PGLA

Pesquisador: Rubens do Nascimento Lago

Orientadora: Ana Emilia Fajardo Turbin

ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS ESTUDANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA DE CAMPO

1. Você possui o hábito de ler?
2. O(A) professor(a) de Língua Portuguesa, na sua atual escola, incentiva os estudantes a lerem obras da literatura brasileira na versão tradicional ou na versão adaptada em *graphic novel*?
3. Qual leitura foi mais atrativa para você: a obra tradicional ou a obra adaptada em *graphic novel*, por quê?
4. Você considera que o uso de obras adaptadas em *graphic novels*, nas aulas de Língua Portuguesa, pode despertar o hábito da leitura nos estudantes?
5. Você considera que o uso de obras literárias brasileiras adaptadas em *graphic novels* pode despertar o interesse dos estudantes em ler obras tradicionais da literatura brasileira?
6. No questionário, você afirmou que as representações imagéticas presentes na *graphic novel* “Senhora” podem contribuir para uma melhor interpretação/compreensão da narrativa durante a leitura. Você poderia falar mais sobre isso?
7. A leitura da *graphic novel* “Senhora” ajudou a compreender melhor a obra tradicional “Senhora”?
8. No questionário, você afirmou que não conhece *webcomics*. Em resumo, *webcomics* são quadrinhos publicados na *internet*. Sabendo disso, você teria interesse em ler obras literárias brasileiras na versão de *webcomics*?

APÊNDICE F

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA — UNB
INSTITUTO DE LETRAS — IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO — LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA — PGLA

Pesquisador: Rubens do Nascimento Lago

Orientadora: Ana Emilia Fajardo Turbin

**ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM O BIBLIOTECÁRIO
PARTICIPANTE DA PESQUISA DE CAMPO**

1. A Secretaria de Estado da Educação do Goiás disponibiliza obras literárias brasileiras adaptadas em *graphic novels* para esta unidade escolar regularmente?
2. A unidade escolar solicita essas obras literárias brasileiras adaptadas em *graphic novels* junto à Secretaria de Estado da Educação do Goiás?
3. Os professores de Língua Portuguesa procuram por obras literárias brasileiras adaptadas em *graphic novels* para utilizarem em sala de aula como recurso pedagógico, como você explica isso?
4. Como você avalia a procura por obras literárias brasileiras adaptadas em *graphic novels* pelos estudantes na biblioteca?