



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA INGLESA**

GERCICA FRANCELINO ALVES

**HQs E FILMES COMO FERRAMENTAS DIDÁTICAS: METAFORIZAÇÃO DE
PROBLEMAS ÉTNICO-RACIAIS EM X-MEN**

CAJAZEIRAS - PB

2019

GERCICA FRANCELINO ALVES

**HQs E FILMES COMO FERRAMENTAS DIDÁTICAS: METAFORIZAÇÃO DE
PROBLEMAS ÉTNICO-RACIAIS EM X-MEN**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do título de Graduado em Letras.

Orientador: Dr. Nelson Eliezer Ferreira Junior

CAJAZEIRAS – PB

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

<p>A474h Alves, Gercica Francelino. HQs e filmes como ferramentas didáticas: metaforização de problemas étnico-raciais em X-Men / Gercica Francelino Alves. - Cajazeiras, 2019. 89f. : il. Bibliografia.</p> <p>Orientador: Prof. Nelson Eliezer Ferreira Junior. Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Inglesa) UFCG/CFP, 2019.</p> <p>1. Língua inglesa - ensino. 2. Interculturalidade. 3. Habilidades comunicativas. 4. X-Men. I. Ferreira Junior, Nelson Eliezer. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.</p> <p>UFCG/CFP/BS CDU - 811.111</p>
--


GERCICA FRANCELINO ALVES

**HQs E FILMES COMO FERRAMENTAS DIDÁTICAS: PROJEÇÃO DE
PROBLEMAS ÉTNICO-RACIAIS EM X-MEN**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras
- Língua Inglesa do Centro de Formação de
Professores da Universidade Federal de
Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras,
como requisito parcial para obtenção do título
de Graduado em Letras.

Aprovado em: 10 / 07 / 2019

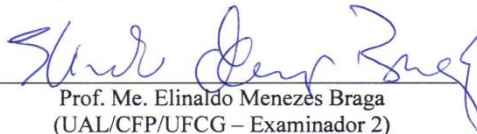
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Nelson Eliezer Ferreira Júnior
(UAL/CFP/UFCG – Orientador)



Prof. Dr. Marcílio Garcia de Queiroga
(UAL/CFP/UFCG – Examinador 1)



Prof. Me. Elinaldo Menezes Braga
(UAL/CFP/UFCG – Examinador 2)

Prof. Me. Fabiane Gomes da Silva
(UAL/CFP/UFCG – Suplente)

À minha mãe que sempre me apoiou nesse e em outros caminhos que escolhi trilhar.

AGRADECIMENTOS

Foi uma longa jornada no decorrer desses cinco anos, mas não a realizei sozinha. Deste modo, gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que caminharam ao meu lado durante essa trajetória.

Primeiramente a Deus, que sempre me deu a força e a coragem necessárias para que eu continuasse seguindo em frente, sem perder a fé na concretização desse sonho.

À minha mãe por ser a principal influenciadora na minha vida, sempre me inspirando a ser uma pessoa melhor e projetando em mim valores que formaram o meu caráter, e por me apoiar nessa ou em qualquer escolha que eu venha a fazer.

Aos meus irmãos, Geovanny e Joseanny, pelo apoio e pela cumplicidade.

Aos meus amigos do curso de Letras-Língua Inglesa: Kimbily Alves, Larissa Lacerda, Paloma Alves, Robson Renan, Suzana Ribeiro, Fábio Alencar, Érica Nayara, Tatiana Mendes, Joyce Brasil. Estendo meus agradecimentos também aos meus amigos do curso de Letras-Língua Portuguesa Giliard Sousa e Jocilene Amâncio. Sempre que eu pensava em desistir, era em vocês que encontrava apoio. Seu companheirismo e amparo serviram para que eu pudesse concluir essa jornada com o coração mais leve.

Ao meu professor orientador Nelson Eliezer pela paciência que demonstrou comigo e pelas pertinentes contribuições que fomentaram na escrita deste trabalho. Agradeço por ter me ajudado a realizar este feito.

À banca examinadora pelas orientações e por terem contribuído para o meu processo de formação docente.

A todos que, de alguma forma, participaram dessa jornada, meu muito obrigada!

“A injustiça num lugar qualquer é uma ameaça à justiça em todo lugar”

Martin Luther King Jr.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar proposta didática para o ensino de Língua Inglesa em contextos escolares, partindo de uma reflexão acerca das formas de desenvolver a postura crítica dos estudantes através de materiais autênticos da língua alvo, produzidos em situação real de comunicação. Buscamos mostrar como assuntos de cunho social são transmitidos através da obra *X-Men*, nos gêneros HQ e filme, com o intuito de aproximar os discentes não apenas do idioma alvo, mas também dos aspectos culturais que permeiam a educação. Para isso, ressaltamos um ensino pautado na valorização da pluralidade na interação cultural e no compromisso, tanto com o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos, quanto com a formação de cidadãos críticos e conscientes. Nossa pesquisa é de caráter bibliográfico e propositivo. Conta como arcabouço teórico as contribuições de autores como Candau (2008), Schneuwly e Dolz (2014), Moacyr Cirne (1972), Fantin (2017) e Bibe-Luyten (1985), entre outros pesquisadores. Espera-se que o trabalho com os gêneros, junto ao tema escolhido, possa contribuir para a ampliação dos conhecimentos culturais dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Inglesa. Interculturalidade. Habilidades Comunicativas. X-Men

ABSTRACT

The objective of this work is to present a didactic proposal for the teaching of English Language in school contexts, starting from a reflection on ways to develop students' critical posture through authentic materials of the target language, produced in a real communication situation. We seek to show how social issues are transmitted through the work X-Men, in the genres HQ and film, aiming to approach students not only to the target language, but also to the cultural aspects that permeate education. For this, we emphasize a teaching based on the valorization of plurality in cultural interaction and commitment both to the development of students' communicative skills and to the formation of critical and conscious citizens. Our research is of a bibliographic and propositional character. It counts as a theoretical framework the contributions of authors such Candau (2008), Schneuwly and Dolz (2014), Moacyr Cirne (1972), Fantin (2017) and Bibe-Luyten (1985) among other researchers. It is expected that the work with the genres next to the chosen theme can contribute to the expansion of the students' cultural knowledge.

KEYWORDS: Teaching English Language. Interculturality. Communicative Skills. X-Men

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo da sequência didática	62
Figura 2: Captura de tela do filme X-MEN: dias de um futuro esquecido	67
Figura 3: Jean Grey conhecendo o Professor Xavier	69
Figura 4: Magneto usando seus poderes em forma de protesto	70
Figura 5: Professor Xavier usando seus poderes para o bem	73
Figura 6: Magneto demonstrando superioridade	73
Figura 7: Magneto enfrentando os X-Men	76

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

LI: Língua Inglesa

LE: Língua Estrangeira

HQ: Histórias em Quadrinhos

SD: Sequência Didática

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM QUESTÕES INTERCULTURAIS NO 8º E 9º ANOS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA	16
1.1. DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	31
1.2. O MOVIMENTO NEGRO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO	36
2. O CORPUS E SUA PERTINÊNCIA: USO DE HQ E FILME NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA	42
2.1. HQs COMO FERRAMENTA DIDÁTICA	43
2.2. FILMES COMO FERRAMENTAS DIDÁTICAS	51
2.3. CONTEXTO HISTÓRICO E A METAFORIZAÇÃO DO NEGRO NAS OBRAS	57
3. PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA	61
3.1. SUGESTÕES PARA PRODUÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS	64
3.2. CONTEXTUALIZANDO AS PROPOSTAS DE ATIVIDADES	77
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	80

INTRODUÇÃO

O ensino e aprendizagem de Língua Inglesa (doravante LI) vem, ao longo dos anos, enfrentando uma série de fatores que desencorajam a busca por melhorias que revertam o status negativo que é atribuído à disciplina nos contextos escolares. Com base nas nossas próprias experiências durante os períodos dos Estágios Curriculares, foi possível constatar que a maioria dos professores se encontram cada vez mais presos a um método tradicionalista de ensino, pautado na mera reprodução de aspectos gramaticais que não têm nenhum compromisso com as aspirações dos alunos. Pensando nisso, realizamos, na nossa pesquisa, uma análise sobre o que acontece com o ensino de Língua Inglesa nas salas de aula, concebendo o idioma alvo como uma ferramenta capaz de aprimorar as habilidades comunicativas dos sujeitos, levando-os a refletir sobre eles mesmos e sobre o outro, uma vez que através do inglês, que é um idioma global, cria-se a possibilidade de diálogo entre diferentes culturas. Este fator pode, inclusive, contribuir para uma reflexão e sensibilização dos alunos frente às diversas manifestações culturais que os rodeiam.

A partir disso, língua e cultura precisam ser trabalhadas nas salas de aula de uma maneira indissociável, projetando nos alunos noções básicas de respeito e tolerância bem como o entendimento de que as escolas são plurais em relação aos indivíduos que a integram e que esta pluralidade cultural precisa ser apreciada. Dessa forma, atentamos para a relevância de se desenvolver intervenções pedagógicas nas aulas de LI comprometidas com o respeito à diversidade e à valorização das diferenças culturais que se manifestam nos contextos escolares. Para alcançar esse objetivo, acreditamos que o aprendizado de um idioma estrangeiro só será significativo para o aluno caso este esteja em contato com os contextos legítimos de reprodução do idioma alvo através de materiais específicos onde a língua estudada e seus aspectos culturais possam ser percebidos ativamente e, frente a isso, as aulas passam a ser mediadas de forma dinâmica e prazerosa, provendo os discentes de emancipação intelectual e crítica.

Partindo desses pressupostos, precisamos pensar a sala de aula como um ambiente de promoção de respeito e sensibilização ao universo cultural dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, da promoção da empatia e da tolerância, e isso só será possível a partir da adoção de políticas educacionais que incluam essas questões nas aulas de LI de maneira contextualizada. Foi pensando nessas questões que optamos por trabalhar com os gêneros textuais HQs e filmes com a finalidade de desenvolvermos atividades onde os aspectos culturais do idioma estudado possam ser percebidos e contextualizados através de mensagens

ideológicas que fazem alusão a acontecimentos e fatos históricos da vida real, por meio do uso de metáforas e alegorias percebidas nas obras escolhidas para a realização da nossa proposta. As obras utilizadas foram a HQ *Uncanny: X-Men*, criada pelo escritor americano Stan Lee e desenhada por Jack Kirby, e o filme que faz parte da mesma franquia de heróis, *X-Men: dias de um futuro esquecido*. A referida revista em quadrinhos foi escrita em 1963, nos Estados Unidos, ano em que a segregação racial e a perseguição à comunidade negra da sociedade vigente tomaram grandes proporções. O autor criou seus personagens se baseando na realidade dos negros e projetando neles referências simbólicas daquela época. O filme, por sua vez, foi lançado no ano de 2014 e também pode-se dizer que o argumento da intolerância racial está muito presente em seu enredo. A trama se passa em um futuro apocalíptico e se propõe a mostrar a história de um grupo de heróis denominados *mutantes* que lutam em conjunto contra uma ameaça chamada de *robôs sentinelas*, que são máquinas superpoderosas criadas para caçá-los, e para erradicar a sua raça do planeta. Dessa forma, torna-se clara a alegoria do preconceito contra as minorias que ambas as obras tentam transmitir.

O interesse e a relevância de se trabalhar com o tema relações étnico-raciais em turmas do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, partiu da premissa de que é nessa etapa da vida escolar, que as primeiras noções de tolerância, respeito à diversidade cultural e repúdio à discriminação e estereótipos podem ser fomentadas em futuras gerações. A escolha dos gêneros textuais HQs e filmes como forma de inserção dessa temática nas aulas de LI se justifica pela importância de pensar em como questões sociais e/ou raciais estão representadas em obras que alcançam e influenciam um público diversificado. Além disso, busca-se com este trabalho oferecer uma proposta de reflexão sobre estas questões em sala de aula através das obras selecionadas compreendendo ser esta reflexão de fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem haja vista o contexto social em que esse processo está situado.

É importante salientar que os estágios curriculares supervisionados, realizados em diferentes escolares regulares da rede pública de ensino, também contribuíram de maneira significativa para o desenvolvimento do nosso trabalho. Durante o período de regência dos estágios foi possível observar como esses temas são tratados nas conjunturas escolares. Na matriz curricular do curso de Letras-Língua Inglesa, UFCG - Campus de Cajazeiras, PB o acadêmico conta com quatro disciplinas de estágios a serem realizados, sendo dois desenvolvidos em turmas do Ensino Fundamental e dois no Ensino Médio. Ao longo desse período, constatamos que há a ausência de recursos pedagógicos que tratem de assuntos voltados para o desenvolvimento da consciência ética dos alunos frente à prática do racismo.

Muitas vezes essas temáticas são abordadas nas salas de aula de forma descontextualizada e pouco são aprofundadas por parte dos profissionais. Diante dessa realidade, enxergamos a oportunidade de desenvolver atividades pedagógicas que tratem dessas questões de modo a fornecer aos alunos algumas ferramentas para atuar no mundo em que vivem de maneira ética e crítica frente às injustiças sociais, além de aproximá-los da língua inglesa através das obras, promovendo, assim, momentos de contato não só com o idioma estudado, mas também com a cultura do outro.

No decorrer dos Estágios, o discente tem a oportunidade de vivenciar de perto a realidade do ensino público, analisando as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores regentes, bem como desenvolve estratégias que visam contribuir de forma significativa para o aperfeiçoamento de suas metodologias, de modo que venha a agregar com uma educação voltada para a consciência crítica dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, além de colaborar para a sua própria realização profissional enquanto agente mediador de interações. Essas estratégias podem envolver tópicos como o respeito à diversidade e o desenvolvimento de princípios morais nas relações cotidianas frente às minorias étnicas.

Pensamos, também, em alguns critérios que colaborassem para a inserção dessa temática, através das obras, nas aulas de LI. As produções precisariam ter conteúdos relevantes para os alunos, de apresentação mais cativante e de linguagem mais simples e que se encaixassem na faixa etária dos estudantes. Em ambas as obras podemos acompanhar a jornada de um grupo de heróis que lutam em nome do bem coletivo da sociedade. Estes personagens por estarem tão difundidos em nossa cultura, e por serem conhecidos pela maioria das pessoas, atraem mais a atenção e o interesse dos alunos e, conseqüentemente, têm uma receptividade maior entre eles.

Ao direcionarmos nossa pesquisa para o uso de gêneros textuais como veículos de expressão de realidades sociais, o objetivo geral do nosso trabalho é analisar a importância de se desenvolver uma conduta crítica e reflexiva dos alunos de LI através de conteúdos que estejam estritamente ligados aos aspectos culturais do idioma alvo, concebendo o entendimento de que língua é cultura e, por isso, estas não devem ser tratadas isoladamente. Os objetivos específicos desse trabalho são: relatar como as questões étnico-raciais vêm sendo apresentadas nos contextos escolares e como estas estão sendo representadas em filmes e histórias em quadrinhos, expor a relevância de se trabalhar com os gêneros textuais HQ e filme nas aulas de LI enquanto ferramentas potencializadoras de interações, e propor atividades voltadas para a

sala de aula que envolvam uma reflexão sobre os problemas étnico-raciais a partir da obra *X-Men* nos gêneros HQ e filme.

A base metodológica para a realização e o desenvolvimento deste trabalho, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e propositivo. Uma pesquisa dessa natureza se desenvolve a partir da coleta de uma grande quantidade de dados onde se extraem as informações e evidências necessárias para embasar o estudo. Após a realização da leitura de trabalhos que discorrem sobre a temática, com o uso de técnicas de organização das informações, os dados coletados são analisados e cuidadosamente selecionados para consolidar o trabalho, portanto, esse tipo de pesquisa se caracteriza pela investigação e pela busca de conhecimentos sobre os temas definidos para a realização do estudo.

Isto posto, nossa pesquisa conta com três capítulos e está organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo iniciamos discorrendo sobre a importância de se trabalhar as questões étnico-raciais em turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, bem como as dificuldades de encaixar essa temática nas aulas de LI frente aos problemas que a disciplina enfrenta nos contextos escolares. Discutimos ainda sobre os desafios de uma educação voltada para as relações étnico-raciais, além de evidenciarmos a importância do Movimento Negro e as suas contribuições para a educação no tocante a essa temática. No segundo capítulo abordamos as obras escolhidas e a pertinência do seu uso em sala de aula, além de apresentarmos um breve contexto histórico onde mostramos o cenário em que as obras foram escritas, e evidenciamos como a figura do negro é retratada nas obras. No terceiro e último capítulo apresentamos uma sequência didática onde propomos atividades didático pedagógicas que tratem do tema abordado de uma forma mais dinâmica e condizente com a faixa etária dos alunos.

Como arcabouço teórico nos fundamentamos nas contribuições de autores como Candau (2008), Canen (1996), Schneuwly e Dolz (2014), Moacyr Cirne (1972), Fantin (2017) e Bibeluyten (1985). Contamos, ainda, com as contribuições de alguns documentos que regem a educação brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), entre outros autores que contribuíram de maneira significativa para embasar nossa pesquisa.

1. A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM QUESTÕES INTERCULTURAIS NO 8º E 9º ANOS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

A realidade cotidiana em que o campo educacional está inserido atualmente, requer dos profissionais da educação uma constante atualização das suas práticas docentes, para tentar barrar fatores que desencorajam outras atividades que não sejam as aulas tradicionais e se encaixar nas demandas que evocam a necessidade de uma incessante análise crítica sobre uma gama de elementos que caracterizam os chamados “mecanismos de dominação”, ou seja, aqueles elementos que priorizam a “transmissão de valores culturais dominantes” (CANEN, 2001, p. 217). Entre estes fatores, destacam-se a desvalorização da classe dos professores, alunos desmotivados, carga horária de trabalho exaustiva, salas de aula superlotadas, dentre outros. Diante desse cenário, é preciso pensar em novas formas de se desenvolver métodos educacionais mais criativos e que estejam comprometidos com a valorização das diversas manifestações culturais que se apresentam no ambiente escolar, visando promover um vínculo mais democrático e equânime entre os grupos sociais.

No tocante ao ensino de Língua Estrangeira (LE), mais especificamente ao ensino de Língua Inglesa (LI), essas dificuldades tornam-se ainda mais evidentes. Além de se depararem com esses fatores supracitados, os professores de LI também esbarram em elementos que atrapalham o bom desempenho da disciplina nas escolas. Alguns exemplos desses obstáculos são a falta de material adequado, número insuficiente de aulas para o desenvolvimento profícuo da disciplina, além do status de “matéria de segundo plano” que o Inglês adquiriu no decorrer dos anos. Esses contratempos, segundo Marzari e Gehres (2015, p. 13):

[...] além de comprometerem a eficiência da aprendizagem da língua estrangeira, contribuem para que haja um verdadeiro descaso em relação ao ensino da disciplina, principalmente, no contexto da escola pública, não apenas por parte dos alunos, mas também por parte da comunidade em geral.

Tudo isso faz com que o ensino seja visto como apenas uma ocupação e não como uma profissão (CELANI, 2001, *apud* PAULA, 2015, p. 1), fator que pode invalidar o interesse dos sujeitos envolvidos em buscar melhorias no tocante à desmistificação da condição de “desprezo” que é dada ao Inglês. Outro problema que é frequentemente observado no ambiente das salas de aula do professor de LI, é o despreparo do próprio profissional que encontra dificuldades em romper com a postura tradicionalista de ensino e tende a reforçar um modelo engessado de formação, pautado na mera reprodução de conhecimento, sem levar em consideração as aspirações dos sujeitos. Sobre esse aspecto, Leffa (2011, *apud* PAULA, 2015,

p. 3) aponta três dos principais motivos que o autor julga serem os responsáveis por essa dura realidade, a saber: “a) o Governo, em suas diferentes instâncias, b) a má formação do professor de línguas e c) o aluno que não quer estudar”. Todas essas dificuldades têm, por certo, implicações negativas no que diz respeito à aprendizagem de Língua Inglesa. Nas palavras de Oliveira (2015, p. 10):

Mesmo após o início da carreira, o professor de inglês pode continuar a ter muitas dúvidas por conta de uma formação inadequada. E isso é uma prova cabal de que apenas a experiência de sala de aula da graduação ou dos cursos de treinamento de professores de institutos de idiomas não é suficiente para sanar nossas dúvidas e nos levar a soluções para os problemas com que nos deparamos na labuta pedagógica.

A partir disso, é necessário que haja uma postura avaliativa e reflexiva em relação às práticas docentes, bem como a busca constante de atualização do fazer pedagógico, na tentativa de atingir soluções mais eficazes para o ensino. Assim sendo, “cabe ao professor desmistificar ideias e modificar posicionamentos relativos à disciplina, muitas vezes prejudiciais ao processo de ensino e aprendizagem” (MARZARE e GEHRES, 2015, p. 15), de modo a desenvolver nos alunos o interesse pelo idioma alvo.

Nesse sentido, Bohn (2013 p. 92) atenta para a necessidade de ruptura de certos paradigmas que permeiam o ensino aprendizagem de LI. Para o autor essas rupturas geram as mudanças necessárias que se deseja alcançar nas salas de aula e governam o processo interativo entre o professor e os alunos de modo a romper com a reprodução de ensino aprendizagem estruturados nos “rígidos princípios da aprendizagem individualizada”, buscando “o rompimento com a pressuposição dos sistemas lineares, hierárquicos e autoritários” (ELUF e SANDES, 2014, p. 118). Apenas desconstruindo certos padrões e rótulos, o aprendizado de uma LE passa a ser incorporado no consciente dos aprendizes como sendo parte de algo que compõe um instrumento importante de acesso à informação e que favorece o processo de conscientização crítica, onde se coloca a reflexão e o debate à frente de qualquer tema (SOARES, 2014). Para que isso aconteça, é necessário que se estabeleça nos ambientes escolares uma visão bilateral de ensino, onde se contemple um diálogo de respeito entre as variadas manifestações culturais que se observam nos contextos educacionais, valorizando o educando em todo o seu universo cultural, além de possibilitar, na prática, um ambiente favorável de troca de experiências, onde os atores de sala de aula possam romper com essa visão universalista de ensino, que é tão prejudicial para uma sociedade que tem uma formação cultural diversificada. Sobre esse aspecto, Canen (1997) ilustra que:

Ao compreender o vínculo “cultura(s)-poder” e as manifestações ideológicas pelas quais a cultura hegemônica discrimina as outras manifestações culturais no cotidiano escolar, o professor estará mais apto a compreender a “não superioridade” de qualquer padrão cultural sobre outro. Dessa forma poderá ser orientado por um projeto de competência pedagógica baseado num processo de “conscientização cultural”, que busca desafiar seus preconceitos e estereótipos, fornecendo subsídios para a reflexão sobre formas alternativas de práticas pedagógicas que incorporem a pluralidade cultural em conteúdos e metodologias utilizados (CANEN, 1997, p. 93-94).

A autora acrescenta que, quando um profissional da educação se compromete com o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a educação multicultural e para a educação ética, fornece os subsídios necessários para a preparação de futuras gerações para o exercício de valores como o da tolerância, respeito e a apreciação da diversidade cultural coadunada com a luta contra a desigualdade educacional. Outrossim, Pinto e Cyranka (2011) elucidam que a valorização da pluralidade cultural que os estudantes carregam consigo precisa ser cultivada em todas as etapas da vida escolar, ou seja, essa temática deve estar presente em todo o processo de formação escolar dos discentes, para que assim os alunos estejam aptos a desenvolver sua autonomia e a sua cidadania plena. As autoras complementam ainda que o contato com a língua é central para o processo de desenvolvimento, crescimento, aprendizagem e construção do conhecimento, sujeitando os alunos à promoção de afetos, valores sociais, à imaginação e ao diálogo.

Foi a partir dessas inquietações e diante da necessidade de sistematização do ensino de LI que surgiram as determinações instauradas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 (PCNs), criados pelo Ministério da Educação, com o propósito de implementar melhorias na formação dos profissionais de educação, além de “criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998). De acordo com Pontes e Davel (2016, p. 103), os Parâmetros Curriculares Nacionais “são reflexo das discussões sobre o ensino de línguas estrangeiras e baseiam-se nas necessidades atuais de formação do indivíduo, e da sociedade, pautada em uma educação cidadã, e amplia a discussão sobre o ensino nas escolas”. Nesse sentido:

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar os outros no discurso de modo a poder agir no mundo social (BRASIL, 1998, p. 15).

A partir disso, inferimos que por meio do contato com o inglês novas relações entre pessoas de diferentes lugares, com línguas variadas, com diferentes costumes e culturas, etnias e tradições, as barreiras linguísticas que bloqueiam o aprendizado são rompidas (RAJAGOPALAN, 2003 *apud* PONTES e DAVEL, 2016) e o ensino de LI passa a ser visto como “uma maneira de viabilizar na prática de sala de aula a relação entre língua estrangeira e o mundo social, isto é, como fazer uso na linguagem para agir no mundo social” (BRASIL, 1998, p. 38). Ao considerarmos essas estimativas, antigos modos de pensar a educação passam a dar lugar a adoção de metodologias comprometidas em desenvolver e/ou aprimorar o conhecimento de mundo dos discentes e sua autonomia, a partir de um ensino voltado para a valorização das diferenças, contribuindo, então, “para a construção e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas” (BRASIL, 1998).

Partindo desta premissa, Oliveira (2011) evidencia que levando-se em consideração todas as complexidades que permeiam a comunicação humana, os elementos culturais devem assumir um papel crucial no ensino e aprendizagem de outra língua, uma vez que estes elementos estão diretamente associados com a forma como o outro interpreta o mundo e cria significados nele e a partir dele. Nessa perspectiva, Santos (2004) defende que ao concebermos a língua dissociada das questões culturais, esta perde o status de fenômeno fundamental da comunicação e vivência humanas, e passa a assumir a condição de um sistema de elementos que, por sua vez, são regidos por regras e sua estrutura pode ser analisada independentemente de tempo, espaço ou contexto no qual está em funcionamento.

Diante disso, o contato com uma segunda língua passa a ser concebido não apenas como uma mera reprodução de sistemas linguísticos, mas sim como expressão de realidades culturais. Nesse seguimento, Kramsch (2013, p. 62; tradução nossa) acrescenta que:

Na díade ‘língua e cultura’, língua não é uma porção de formas linguísticas arbitrárias aplicadas a uma realidade cultural que pode ser encontrada fora da língua, no mundo real. Sem a língua e outros sistemas simbólicos, os hábitos, as crenças, as instituições e os monumentos que chamamos de cultura seriam apenas realidades observáveis e não fenômenos culturais. Para se tornar cultura, eles têm de ter significado, pois é o significado que damos a comidas, jardins e formas de vida que constitui a cultura.¹

¹ In the dyad ‘language and culture’ language is not a bunch of arbitrary linguistic forms applied to a cultural reality that can be found outside of language, in the real world. Without language and other symbolic systems, the habits, beliefs, institutions and monuments that we call culture would be just observable realities, not culture phenomena. To become culture, they have to have meaning. It’s the meaning that we give to foods, gardens and ways of life that constitute culture.

Concebe-se, assim, a premissa de que língua e cultura não devem ser tratadas isoladamente, “devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida, significando uma abertura para o mundo próximo, quanto o mundo distante, em outras culturas” (BERTOLDI e PALLÚ, 2013, p. 3), caracterizando seu papel educativo e sua “função de contribuir para a formação do cidadão e para os projetos de inclusão [...] dando ênfase à heterogeneidade da linguagem e da cultura, ao multiletramento, e ao letramento crítico” (COSTA, 2012, p. 912). Salientamos ainda, como afirma Paulo Freire (2008) que a partir das relações que estabelecem com o seu mundo, os sujeitos criam, recriam, decidem, dinamizam e estabelecem relações de diálogo com outros sujeitos, adquirindo sua experiência sistemática e humana, no sentido de contribuir para alcançar sua postura crítica e inovadora no ato de responder e se posicionar frente aos desafios que lhe surgem na sua vida social. Isto posto, infere-se que não basta falar um idioma estrangeiro, “deve-se também compreender o meio cultural em que está inserido, de forma a respeitar as diferenças e identificar os aspectos semelhantes, notando-se o que aproxima os povos” (SOARES, 2014, p.1). Podemos acrescentar ainda, que ao fazermos uso de uma Língua Estrangeira estamos aptos a agir no mundo para transformá-lo. Quando optamos por não nos posicionarmos criticamente em relação ao processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, ao invés de cooperar para a mudança do status que a disciplina carrega contribuímos para a manutenção desse status (BRASIL, 1998).

Neste aspecto, salientamos que ao terem contato com a LI, espera-se que os alunos desenvolvam o senso crítico, que analisem as informações que estão tendo acesso, que troquem opiniões, impressões, pontos de vista, compartilhando experiências, estabelecendo ligações com o seu mundo e contribuindo para o seu próprio crescimento enquanto aprendiz (BERTOLDI e PALLÚ, 2013), de modo a levar seus aprendizes a se posicionarem criticamente na sociedade, posto que o idioma em questão oferece aos educandos as ferramentas necessárias para atuarem no mundo em que vivem, uma vez que abre espaço para uma comunicação cultural de respeito e de apreço ao diferente. Essa percepção intercultural “promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento” (BRASIL, 1998, p. 37). Em vista disso, a sala de aula passa a ser um local onde as diversas expressões culturais interagem entre si, e onde se constrói um ambiente de formação ética coletiva, estabelecido por meio da apreciação das relações democráticas entre os grupos sociais.

Porém, percebe-se que a implementação de melhorias no tocante ao ensino de LI não é uma tarefa fácil. Para garantir que certos objetivos sejam atingidos, é preciso, antes de mais

nada, que não apenas os professores da disciplina, mas também a comunidade escolar como um todo, se mobilizem em busca de mudanças. Com base nas nossas próprias experiências durante os Estágios Curriculares, período onde tivemos a chance de vivenciar de perto o real cenário onde a educação pública está inserida, identificamos que há a necessidade de reflexão sobre o que ocorre com o ensino de LE nas escolas públicas brasileiras, principalmente no que diz respeito à apreciação da pluralidade cultural. A partir disso, surge a necessidade de implementação de projetos pedagógicos que visem a integração dos sujeitos no processo de ensino aprendido, de modo a despertar nos alunos o interesse pelo idioma alvo não apenas enquanto disciplina, mas também como instrumento emancipador capaz de promover a “construção e mediação de significados dentro de um contexto cultural” (OLIVEIRA, 2011, p. 2).

A fim de repensar as práticas do ensino de línguas, Motta-Roth e Nascimento (2009, p. 320, tradução nossa) evidenciam que “na sociedade globalizada e multicultural, com sua multiplicidade de registros, discursos, canais de comunicação e modos de representação, os professores devem repensar o conceito de letramento²”. Desse modo, entende-se que ao desenvolver o letramento crítico dos discentes, o professor os prepara para o mundo, mostrando-os como questionar, contrapor as ideias trazidas pelos autores, levando-os a contestar o texto e agir contra os princípios que pretendem manipular (CORADIM, 2008). Gervai (2018) acrescenta que incluir atividades em sala de aula voltadas para a construção de significados culturais é um passo fundamental para levar em consideração os variados letramentos presentes nos diferentes contextos culturais e sociais.

É sabido que a efetivação dessas determinações nos contextos escolares ainda está longe de ser uma realidade. O desenvolvimento dos currículos e dos materiais didáticos raramente dão ênfase às questões culturais previstas nos documentos que regem a educação brasileira. Por essa razão, na maioria das vezes é dada ao professor a autonomia para escolher o que será trabalhado nas aulas de LI, bem como a metodologia a ser aplicada, porém, percebe-se que nem sempre essa autonomia é norteadas pelas propostas educacionais estabelecidas pelos PCNs, o que nos leva a crer que o planejamento e execução das aulas fica à cargo das capacidades de cada professor e a apresentação de conteúdos não depende das necessidades dos alunos (GERVAI, 2018). A propósito, Gramsci (1978) defende que ao considerarmos que toda linguagem carrega consigo noções elementares de concepções de mundo e de uma cultura, a

² “in a globalized and multicultural society, with its multiplicity of registers, discourses, communication channels and modes of representation, teachers should rethink the concept of literacy”.

partir da linguagem de cada indivíduo, pode-se analisar as variadas concepções de mundo desenvolvidas por eles. Portanto, conforme nos mostram Lenhardt e Barros (2016, p. 63):

Pensar e discutir educação de qualidade, no contexto da socioeducação, pressupõe um ensino alicerçado em práticas pedagógicas críticas e reflexivas, com vistas à consciência crítica da linguagem e do mundo, o que requer do profissional docente interesse e disposição no sentido de não acolher, pura e simplesmente, discursos vigentes como verdadeiros, mas tornar-se um eterno pesquisador.

O que torna a pedagogia crítica algo que se diferencia dos modelos padronizados de ensino é a vontade do pedagogo de servir de agente catalisador das mudanças sociais (RAJAGOPALAN, 2003). Partindo desse pressuposto, a conscientização crítica da linguagem passa a ser entendida como a busca constante de acesso à informações e a práticas discursivas inovadoras e emancipatórias, que direcione os sujeitos rumo à sua cidadania plena, compreendendo-a como um conjunto de noções e de conceitos socialmente difundidos, e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias ou de conteúdos descontextualizados (LENHARDT e BARROS, 2016). Dessa forma, contribui-se para a promoção do respeito à multiplicidade cultural e apreço à tolerância. Reforçando esses postulados, Pinto e Cyranka (2011) advogam que quando a língua(gem) é vista como riqueza cultural, esta passa a ser entendida como um recurso fundamental para comunicar e transmitir ideias, sentimentos, conhecimentos e opiniões e que os alunos passam a aprender positivamente e a tomar decisões sobre a aprendizagem, a partir do momento que o ambiente onde está inserido passa a lhe oferecer a liberdade de expressão e ao mesmo tempo o orienta a fazer suas escolhas.

Pensando na contribuição para a formação crítica dos estudantes a partir da apreciação da diversidade cultural, consideramos a “perspectiva intercultural como eixo configurador da prática docente” (CANEN, 2001, p. 97). Para Canen, A interculturalidade é particularmente sensível a uma educação que valorize as diferenças e que provoque a conscientização dos sujeitos e lança um posicionamento “mais crítico possível da realidade, que a des-vela para conhece-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (FREIRE, 2008, p. 33), um processo no qual “redistribuição e justiça cultural são polos que se exigem mutuamente e que compõem bandeiras de luta na atual dinâmica social e política” (CANDAU e RUSSO, 2010, p. 154). Essa tomada de consciência cria situações espaciais e temporais, concretas e específicas, para o encontro das diferentes pessoas e suas diferentes culturas, estabelecendo novas relações, descobertas e conflitos, corroborando para integrar as diferentes experiências concretas e relacionais que compõem

cada sujeito, onde se estabelece uma intensa comunicação e diálogo (PADILHA, 2003), permitindo formular a construção de identidades subversivas, sem compromisso com as ferramentas de poder que governam e mobilizam a forma como a educação é organizada (BOHN, 2013). Nessa discussão sobre uma educação mais justa, Neira (2011) acrescenta que na construção das relações interculturais positivas o professor aparece como mediador e ao seu encargo fica a responsabilidade de promover situações didáticas que possibilitem o contato e o convívio com a diferença, além da consciência dos mecanismos de poder que trespassa a educação.

Isto posto, a educação intercultural passa a ser vista, segundo Candau (2008, p. 2 *apud* SILVA e REBOLO, 2017, p. 180) como “uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção social, política e educacional, sendo complexa por estar atravessada por desafios e tensões, tornando necessária a problematização das diferentes práticas sociais e educativas”. Evoca-se, a partir disso, a necessidade de implementação de práticas pedagógicas interculturais no âmbito escolar, que rompam com a visão monocultural de ensino, e que conceba as atividades escolares como uma forma de intervir, positivamente, no modo de agir e pensar dos sujeitos.

Candau (2016) salienta que nossa educação está marcada por políticas educacionais que priorizam o ensino voltado para treinar o alunado a realizar testes que têm por objetivo medir o conhecimento dos alunos em determinadas áreas do saber. A autora nos alerta que essa postura acaba por conceber o processo educacional basicamente como ensino de alguns conhecimentos específicos e que o ato de educar acaba se reduzindo a ensinar e transmitir questões meramente operacionais, instruindo os alunos a se preparar para ter sucesso em testes padronizados. Nesse aspecto Oliveira (2011, p. 7) acrescenta que, uma pedagogia que contemple a perspectiva intercultural, deve, antes de mais nada, “buscar promover partilha de conhecimento e aprendizado, respeito e cooperação mútua, troca de experiências, negociação de sentidos e compreensão das diferenças”, respeitando as condições da realidade humana e da sua cultura. Ao passo em que se consolida uma educação voltada para a valorização das identidades culturais, a escola passa a ser vista como “um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais [...] e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.” (WALSH, 2001, p. 10-11 *apud* CANDAU, 2008, p. 52). Em concordância com esses pressupostos, Silva e Rebolo (2017, p. 181) acrescentam que:

Considerando que o papel da escola não deve ser apenas o de transmitir um determinado conhecimento, mas que é, também, o de se comprometer com

atitudes que favorecem a produção e a (re)significação dos saberes e dos conhecimentos dos diferentes grupos culturais, vale ressaltar que os debates e discussões que possam favorecer a busca e as lutas por justiça social, por reconhecimento e por melhores condições humanas de vida para todos, indistintamente, devem ser o eixo norteador da educação que se pretende atualmente.

Estabelecida a importância do ensino de LI atrelado as questões culturais, reiteramos que é preciso que haja uma metodologia que consiga desempenhar um trabalho capaz de enfrentar todos esses desafios no que diz respeito ao ensino do Inglês como LE (OLIVEIRA, 2011). Nesse sentido para que a educação intercultural aconteça é necessário que o professor reconheça a presença da diversidade de grupos sociais presentes nas salas de aula, atentando para um ensino não tecnicista, voltado para o reconhecimento e a valorização da pluralidade presente nos espaços escolares, proporcionando, desta forma, a ruptura da visão de uma única cultura dominante, tão presente nos contextos educacionais (SILVA e REBOLO, 2007). Dada a idealização da interculturalidade como elemento potencializador de interações culturais, a língua, que antes era ‘estranha’, ‘estrangeira’ passa a significar um novo modo de contato do sujeito com o seu mundo e com o mundo do outro, e os aspectos culturais, que antes eram considerados irrelevantes passam a assumir um papel primordial no processo de ensino e aprendizagem de LI, uma vez que tornam-se elementos fundamentais que potencializam os atos de ensinar e aprender pautados no diálogo intercultural (SANTOS, 2004). Desse modo, se estabelece uma postura pedagógica mais sensível às causas sociais e os interesses dos sujeitos passam a ser colocados no centro do processo de ensino e aprendizagem, direcionando-os a “interagir entre sujeitos-mundos culturais diferentes e suas configurações identitárias” (SANTOS, 2004, p. 18).

A perspectiva intercultural defendida por Candau (2008) prevê:

Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas (CANDAU, 2008, p. 52).

Ponderando sobre esta realidade, os PCNs (1998) propõem incluir essas atividades nos contextos das aulas de LI, a partir do trabalho com os temas transversais, fundamentado no reconhecimento de que “a aprendizagem de Língua Estrangeira oferece acesso a como são construídos os temas propostos como transversais em práticas discursivas de outras sociedades” (BRASIL, 1998, P. 43), além de compreender que “o trabalho com temas transversais incluem

as questões sociais no currículo escolar, podendo ser contextualizados e trabalhados de maneira interdisciplinar conforme as diferenças regionais e locais” (BERTOLDI e PALLÚ, 2013, p. 5).

Por meio do trabalho com temas de cunho social, almeja-se que os alunos estejam aptos a:

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, 1998, p. 7).

Partindo desse ponto de vista, complementamos que “é essencial as escolas trabalharem os temas transversais da educação, para que ocorra a efetiva transformação social e revelação das ideologias” (BERTOLDI e PALLÚ, 2013, p. 5). Para alicerçar esse princípio, Ferreira (2013) ressalta que o ensino de LI, a partir do trabalho com os temas transversais, passa a ser idealizado como ferramenta que permite a adoção de uma perspectiva “transversal” de materiais que, por mais que não componham uma disciplina, transcendem as atividades educativas, e evocam dos professores um trabalho continuado que abranja e integre todas as áreas do saber.

Nesse sentido, o professor moderno de LI tem sempre que procurar inovar em suas práticas pedagógicas, levando para a sala de aula conteúdos que se mostrem apropriados, em situações reais e apreciáveis para os seus aprendizes, admitindo que estes são integrantes de uma sociedade global, onde suas ações repercutem instantaneamente. Com base nessas questões, podemos afirmar que “o tema transversal Pluralidade Cultural merece um tratamento especial devido ao fato de o ensino de Língua Estrangeira se prestar, sobretudo, ao enfoque dessa questão” (BRASIL, 1998, p. 48), consideramos ainda, “a importância que a diversidade cultural possui para a prática educativa, já que sua compreensão possibilita aos educadores uma avaliação das práticas desenvolvidas por eles” (OLIVEIRA, 2012, p. 2). Desse modo, compete à escola a missão de contribuir para a constante melhoria das condições educacionais do alunado, certificando-se de oferecer aos alunos uma educação de qualidade, em uma atmosfera de comprometimento com as causas sociais e de interações culturais.

Considerando que a escola é vista como órgão responsável por influenciar diretamente na formação da cidadania e no comportamento dos indivíduos participantes do processo de ensino-aprendizagem, e assumindo um espaço onde se “reproduz o que acontece na sociedade, por alocação e distribuição de capital cultural, e reforçando as diferenças sociais de classe” (LEFFA, 2007, p. 6) dos sujeitos envolvidos neste processo, e sendo ela construída sob os reflexos de uma sociedade pautada em reproduções de convenções ideológicas como racismo, intolerância racial e a discriminação, por exemplo, necessita, assim, adotar uma postura mais

coerente sobre conceitos, tanto teóricos como metodológicos, empregados de forma naturalizada (CAVALCANTI, 2006) e que proporcione a prática à diversidade cultural, podendo dessa forma facilitar um olhar mais crítico em relação à fatores sociais, que referem-se não só às comunidades ditas como “minorias” mas também englobam questões intrinsecamente ligadas ao respeito e à tolerância, provendo os indivíduos dos instrumentos necessários para se posicionar criticamente frente aos diversos desafios com que vão defrontar-se no decorrer de seu convívio em sociedade. Posto isso, Vergulino, Silva e Silva (2013, p. 126) evidenciam que:

O maior benefício identificado a partir dessa discussão é o fato de poder conscientizar acerca das práticas discriminatórias extremamente condenáveis, que só geram sofrimento para suas vítimas, e inclusive, para a sociedade como um todo, através dos índices de violência e de miséria, por exemplo.

Mediante essas considerações, a escola deve, além de instruir, conceder aos alunos as condições físicas e psíquicas necessárias para o seu desenvolvimento pessoal (SOUSA e MORAES, 2007), bem como transmitir valores morais e culturais para a sua formação ética, visto que as escolas devem ser consagradas como ambientes de interação entre os sujeitos e de socialização de conhecimentos para formar cidadãos críticos e ativos que intervêm e interagem nos contextos sociais que estão inseridos (BERTOLDI e PALLÚ, 2013). Desta forma, cabe à escola incentivar cada vez mais o aluno com práticas voltadas para a sua formação enquanto sujeito crítico. Nesse sentido, Almeida e Mahoney (2005) salientam que a escola tem como objetivo principal criar um mecanismo que viabilize as interações sociais, de maneira que facilite a atualização das potencialidades dos seus alunos, sendo estes membros de grupos sociais e indivíduos que carregam consigo características e necessidades específicas para atuarem na sociedade, de acordo com os valores que carregam consigo.

Seguramente, a escola comporta um público cultural distinto em relação aos indivíduos que a integram (OLIVEIRA, 2012) e precisa, portanto, criar possibilidades de debates pautados no respeito às diferenças, onde se permitam que os grupos culturais ou étnicos se manifestem e sejam percebidos integralmente. Acentua-se a necessidade de implementação de atitudes que garantam que os direitos de todos sejam igualmente respeitados, e além de possibilitar a concretização desses direitos, a escola precisa também oferecer aos professores um processo de formação continuada, que lhes proporcione a realização de um trabalho voltado para uma educação que vise formar cidadãos críticos e comprometidos com a luta por equidade social (VERRANGIA e SILVA, 2010). É oportuno salientar que muitas vezes reproduzimos discursos

preconceituosos gerados por impressões de senso comum na sociedade onde estamos inseridos, que já se naturalizaram em nosso cotidiano e que acabam por ser disseminados no âmbito familiar e, conseqüentemente, são refletidos dentro das escolas. É comum nos depararmos com a reprodução de estereótipos e preconceitos que limitam certos grupos sociais a um determinado “lugar”. Dentre esses grupos sociais, o mais afetado por esse olhar de “indiferença” é o da comunidade negra e essa é uma herança colonial que está enraizada na nossa cultura e que resiste até os dias de hoje e pelo fato desse tipo de prática já está tão consolidada na nossa sociedade “os indivíduos crescem ouvindo esse tipo de afirmação achando que isso é normal ou natural e simplesmente não têm consciência do que está nas entrelinhas” (NASCIMENTO e PROENÇA, 2016, p. 2). Esse fato atesta ainda mais a urgência em se trazer temas de caráter social para os debates escolares, com o propósito de gerar nos alunos o sentimento de pertencimento social, para que eles possam se sentir representados e seguros de si.

O ambiente escolar é nitidamente favorável para a propagação de preconceito e discriminação. É frequentemente atribuído aos negros apelidos pejorativos relacionados à cor de sua pele, à textura do seu cabelo, ao tamanho do seu nariz e boca, etc. Essa postura geralmente é tratada como “brincadeira” e isso acaba gerando nas vítimas um forte sentimento de inferioridade que, por muitas vezes, é mantido pela falta de intervenção das autoridades escolares que comumente entendem essa conduta como sendo “normal, coisa de criança”. Em relação a essa problemática, Nascimento e Proença (2016) acrescentam que ao não se posicionarem frente a essa questão, e ao tratarem condutas racistas e discriminatórias como episódios triviais, os profissionais da educação contribuem para que os alunos desenvolvam uma baixa autoestima, fator que pode afetar a sua capacidade de reconhecimento pessoal e, conseqüentemente, isso coopera para que sua participação nas aulas diminua, o que traz dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. É papel da escola barrar fatores que encorajam a reprodução desses “rótulos” atribuídos a essas comunidades, ofertando aos educandos a valorização do indivíduo independentemente do grupo étnico ao qual pertença, sua religião ou crença (WALTER, 2017) de modo a desconstruir os preconceitos propagados ao longo dos anos.

Surge, a partir disso, a oportunidade de exercitar a empatia e a apreciação em relação ao contexto onde a comunidade negra está inserida, seus costumes, suas crenças, sua herança histórica e para o envolvimento consciente com a questão do negro, ao passo que possibilita um diálogo de respeito entre as classes tidas como “dominantes” e as “minorias”. Esse diálogo de respeito entre as comunidades é denominado por Cavalcanti (2006, p. 249) como sendo um

“compromisso político e entrelaçado com questões de ética”. A autora qualifica a ética como sendo etnocêntrica e acrescenta que esta “precisa ser co-construída inter ou multiculturalmente” (ibidem p. 250).

Dentro dessa perspectiva, Nascimento e Proença (2016, p. 19) sublinham que para despertar nos alunos a ética e a consciência crítica face ao racismo e à discriminação é preciso que a escola:

fortaleça as atitudes de aceitação e de valorização da diversidade humana, enaltecendo a importância do pertencer, do conviver, do cooperar e contribuir para que todas as pessoas percebam que podem construir vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e satisfatórias.

A escola tem vários objetivos a serem alcançados na formação do cidadão e muitas são as indagações que surgem em relação a esse assunto. Em meio a esses questionamentos destacam-se alguns vetores que induzem ao desenvolvimento e à prática de atitudes deveras discriminatórias, dentre os quais, de acordo com Canen (2001) evidencia-se as percepções e expectativas de professores que, ainda segundo a mesma autora “são, muitas vezes, permeadas de estereótipos que se refletem em práticas docentes que, sob o véu da neutralidade técnica, legitimam o silenciar das diferentes “vozes” que chegam a nossas escolas”. Conforme afirma Mattos (2011, p. 87) “professores enquanto profissionais têm tido uma postura institucional pouco reflexiva como se não fossem profissionalmente capazes de pesquisarem sua própria prática ou proporem soluções para o campo pedagógico”. Ao analisarmos todas essas informações, percebe-se que há nos contextos educacionais “a existência de um cenário de exclusão social, que acontece de maneira silenciosa e sutil, mas não menos devastadora, que acaba atingindo todas as esferas da vida no meio social” (VERGULINO, SILVA e SILVA, 2013, p. 115).

O racismo está cada vez mais presente no cotidiano escolar, porém, as instituições ainda permanecem influenciadas pelo “mito da democracia racial³”. O que é ensinado nas escolas sobre os povos que formam o corpo social brasileiro é inconcluso, estereotipado e, muitas vezes, até omitido e negado, desviando, desta forma, a nossa consciência das consequências negativas que esta prática acaba gerando (VERGULINO, SILVA e SILVA, 2013). Nas palavras de Bohn (2013) essa situação se instaura nas nossas escolas através de um colonialismo disfarçado, que ao invés das agressões físicas e invasões geográficas, invade sutilmente as identidades e as

³ Entende-se por mito da democracia racial a crença de que no Brasil o racismo não existe e que a comunidade negra vive em perfeita harmonia com a comunidade branca, compartilhando os mesmos privilégios sociais.

almas das pessoas, colocando-os em um lugar de inferioridade. Este fato pode estar relacionado ao status que é dado aos negros dentro da nossa sociedade, baseado em preconceitos enraizados que se manifestam em várias camadas sociais, disseminando diferentes valores aos grupos étnicos e que se refletem no contexto educativo, ignorando completamente as subjetividades que se apresentam na escola. Sobre essa questão Vergulino, Silva e Silva (2013, p. 121) argumentam que há nas escolas

a presença de um ritual pedagógico absolutamente excludente e equivocado, que só reforça ainda mais os valores negativos atribuídos à diversidade racial brasileira, e que, conseqüentemente, acaba por marginalizar cruelmente o público negro presente.

Esses “valores negativos” atribuídos à comunidade negra acabam por gerar opiniões de senso comum que precisam ser debatidas e nesse debate a crise que se instalou nas salas de aula precisa ser problematizada e questionada, dentro de uma investigação crítica que inclui a avaliação dos saberes e a genealogia dos poderes (BOHN, 2013).

Corroborando com os postulados acima Candau (2001) argumenta que nossas instituições, por estarem construídas fundamentalmente com base em uma cultura escolar dominante, a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, acaba por priorizar o comum, o uniforme, o hegemônico, aspectos que são considerados como elementos constitutivos do universal. A autora ainda acrescenta que as diferenças que se instauram nos contextos escolas, são consideradas, sob essa ótica, como um problema a ser resolvido e passam a ser ignoradas, fator que pode invalidar a “[...] transmissão e comunicação de conhecimentos, saberes, crenças, valores, hábitos, experiência, prática - entre educadores e educandos” (PADILHA, 2004, p. 187 *apud* WALESKO, 2006, p. 25). Desta maneira, como nos mostra Walesko (2006), a escola deve superar essa visão “monocultural” de ensino, uma vez que é vista como um ambiente onde se formam a consciência, a linguagem e a visão de mundo das pessoas, com o propósito de intensificar as relações dialógicas entre os indivíduos e os grupos sociais presentes nos contextos escolares.

Diante disso, a discussão e o debate sobre as questões étnico-raciais no ambiente escolar parece ser um dos principais desafios enfrentados pelos professores na atualidade. É sabido que o Brasil é um país onde a miscigenação está presente e, portanto, diversas manifestações culturais circundam nossa sociedade, entretanto, lidar com problemas relacionados ao preconceito e ao racismo, ainda parece ser uma tarefa que desafia os educandos no âmbito educacional, ainda mais quando o público alvo dessa discussão são alunos do 8º e 9º anos do

Ensino Fundamental. Jovens nessa fase das atividades escolares, ainda se encontram com o pensamento muito preso a certas convenções sociais que colocam a população negra em uma situação de exclusão, portanto, é de fundamental importância desmistificar e esclarecer certos hábitos, tendo em vista que esses alunos precisam ampliar o entendimento de que atuam em uma sociedade plural e que portanto devem desenvolver sua sensibilidade diante do que eles entendem como “diferente”. Como aponta Roxane Rojo (2012, p. 15) “em nossas salas de aula, essa mistura de culturas, raças e cores não constitui constatação tão nova, embora passe o tempo todo quase totalmente despercebida ou propositalmente ignorada”, isto posto, torna-se imprescindível a adoção de um olhar mais reflexivo que possibilite as discussões das relações étnico-raciais, como elemento indispensável para pensar sobre nossa própria formação. (AMORIM, 2007). Conforme Barbosa (2002, *apud* VERGULINO, SILVA e SILVA, 2013, p. 113):

Pode-se compreender que relações étnico raciais são aquelas criadas por sujeitos de diferentes grupos, partindo de ideias, conceitos e informações sobre as diferenças raciais, percebendo suas semelhanças, criando, desta forma, um sentimento de pertencimento racial.

Constata-se, então, que a partir de uma educação voltada para as relações étnico-raciais, prioriza-se um olhar mais cauteloso quanto às práticas discriminatórias com o objetivo de formar cidadãos dispostos a combater as desigualdades sociais e a se posicionar frente às injustiças, projetando nos sujeitos uma visão mais crítica sobre ele mesmo e sobre o outro, de modo a ampliar sua dignidade e a sua cidadania, enquanto indivíduos atuantes em sociedade, criando uma interação entre as culturas.

Ainda sobre essa questão, Amorim (2007) antevê que, para que as concepções e os princípios desta temática sejam consolidados, é preciso que haja um planejamento e a adoção de estratégias onde essa questão não seja tratada apenas como algo pontual, mas que se elaborem projetos didáticos que viabilizem a reflexão do educando durante todo o seu processo de aprendizagem, o que pode contribuir de forma significativa para a ruptura de práticas discriminatórias tanto no ambiente escolar, quanto na vida em conjunto fora das dependências da escola, proporcionando aos sujeitos condições que favoreçam a evolução de sua autonomia.

Constatamos uma forte tendência em manter uma constante e prejudicial propagação de desigualdades, explícitas ou implícitas, em detrimento de uma cultura pautada na visão eurocêntrica de ensino, que não logra em mudar a postura em relação à disseminação de estereótipos que culminam, muitas vezes, na evasão escolar e na diminuição da auto estima dos

sujeitos, que não se sentem representados no ambiente onde estão inseridos. Logo, entendemos que não trabalhar e desenvolver as relações étnico-raciais nas escolas, dá a ideia de confirmação da legitimidade da condição subalterna que é lançada sobre aqueles tidos como excluídos (FERREIRA e HAMLIN, 2010). Em vista disso, “conclui-se que soluções plausíveis para minimizar os problemas educacionais no âmbito escolar precisam fomentar uma escola que leve em conta a diversidade de sua clientela como principais atores de seus processos de escolarização” (CASTRO, FAGUNDES e MATOS, 2011, p. 169). Contudo, vários fatores contribuem para que certos rótulos continuem a serem sustentados nas dependências escolares. Vejamos agora alguns obstáculos que dificultam o ensino diante das relações étnico-raciais.

1.1. DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A demanda por inovações pedagógicas é crescente. O ensino público brasileiro encontra-se cada vez mais voltado para uma educação que “prioriza o homogêneo e o uniforme” (SILVA e REBOLO, 2017, p. 180). Acentua-se o processo de discriminação nos contextos escolares quando nos deparamos com profissionais cada vez menos preparados para lidarem com os problemas relacionados ao racismo nas salas de aula, seja por meio de uma “folclorização dos grupos culturais, taxados como minoritários, e o desenvolvimento, face aos mesmos, de atitudes de mera contemplação e tolerância” (GATINHO, 2012, p. 4), sem compromisso com procedimentos pedagógicos que visem projetos coletivos de conscientização.

Nas últimas décadas o Brasil tem avançado muito no que diz respeito ao acesso à educação. Entretanto, em relação à valorização das questões culturais e étnico-raciais ainda há muito o que conquistar. Conforme ressalta o Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana:

A educação básica ainda é profundamente marcada pela desigualdade no quesito da qualidade e é possível constatar que o direito de aprender ainda não está garantido para todas as nossas crianças, adolescentes, jovens e mesmo para os adultos que retornaram aos bancos escolares. Uma das mais importantes marcas dessa desigualdade está expressa no aspecto racial (BRASIL, 2011, p.13).

O excerto acima deixa evidente que a exclusão social daqueles que não compõem a cultura dominante ainda é um fator bastante presente nos contextos educacionais. Considerando que a escola deve ser reconhecida como um ambiente onde se manifestam diferenças raciais, religiosas, sexuais e etc., devemos, enquanto educadores, nos atentar para as práticas discriminatórias observadas nos ambientes educacionais, concebendo uma relação de respeito entre os membros que a compõem e promovendo a valorização dos direitos humanos em nossas salas de aula (PEREIRA, 2015).

Sobre esse aspecto, Gatinho (2012) aponta algumas das dificuldades mais frequentes no tocante à abordagem das relações étnico-raciais nos contextos escolares. O autor assinala que um dos maiores obstáculos que permeiam a difusão dessa temática nas aulas é a falta de conhecimento dos próprios profissionais nos encaminhamentos das questões étnico-raciais. Essa falta de preparo pode estar relacionada à má formação dos professores que não contempla a acareação das questões raciais nas dependências escolares, bem como a falta de interesse por parte de alguns profissionais em procurar uma atualização de seu fazer pedagógico, com vistas para uma educação mais significativa e comprometida com o desenvolvimento da prática ao respeito e à tolerância. Nesse sentido, Oliveira (2007) reitera que para se posicionar frente aos episódios de discriminação na sala de aula, é preciso que o professor tenha consciência do seu papel como educador e como pessoa e se sensibilizar diante de tais práticas, fomentando nos alunos o entendimento de que as diferenças culturais existem e precisam ser respeitadas. Portanto, é direcionada aos professores “a tarefa de atuar no sentido de criar novas relações raciais e sociais pautadas no princípio da igualdade” (WALTER, 2013, p.5). Sobre esse aspecto, Gatinho (2012, p. 3) acrescenta que:

Temos identificado inúmeras dificuldades encontradas por professores participantes da implantação de propostas pedagógicas “inovadoras”, no que tange a implementação de propostas de reeducação das relações étnico-raciais. Esta dificuldade tem como principal causa a conciliação de metodologias “mais ativas e globalizantes”, do tipo “pedagogia de projetos”, com a aprendizagem formal de conteúdos entendidos como “indispensáveis” à completção de séries ou ciclos.

Diante do exposto, nota-se que no interior das escolas há uma relação de poder. Para atestar este fato, podemos trazer para a discussão nossas próprias experiências durante nosso ingresso nas escolas para a realização dos Estágios Supervisionados. No decorrer desse período vivenciamos de perto que os professores regentes da disciplina de LI raramente davam ênfase às diversidades culturais que se revelavam nas salas de aula. Os profissionais se viam presos a

um plano de aulas que não oportunizava a inserção de certos princípios e não havia por parte das escolas ou das autoridades competentes a preocupação de preparar os docentes para educar um público escolar racial e culturalmente distinto.

Observamos que, em geral, a escola não valoriza a pluralidade cultural presente nas salas de aula e os professores, por sua vez, acabam conduzindo sua metodologia para atender as necessidades do grupo dominante (WALTER, 2013). A realidade escolar traz à tona indicativos do tratamento negativo que é atribuído aos negros nas conjunturas escolares. Sobre essa questão Silvana Walter (2013, p. 7) ressalta que “os próprios conteúdos escolares não contemplam, na maioria das vezes, a temática da história africana, limitando o negro à condição de escravo, como se ele não tivesse outra relação social na história que não essa”. É comum nos livros didático, por exemplo, a presença de negros sendo representados de uma maneira estereotipada, apresentando lábios exageradamente volumosos, ossos nos cabelos e assumindo uma posição social “inferior”, transmitindo para os alunos uma ideia equivocada da cultura afrodescendente. Diante dessas questões, “a escola, como espaço que transmite a herança cultural e reconstrói a cultura, não pode fazer distinção entre conhecimentos e preservar apenas a cultura de determinados grupos” (NEIRA, 2017, p. 6). Nesse segmento, Paixão (2007, *apud* Walter, 2013, p. 9) enfatiza que:

ao omitir conteúdos sobre a história do país, relacionados à população negra, ao omitir contribuições do continente africano para o desenvolvimento da humanidade e ao reforçar determinados estereótipos a escola contribui fortemente para o reforço das construções ideológicas racistas.

Difícilmente a escola abrirá espaço para uma educação multiétnica sem que antes haja uma reformulação que favoreça o desenvolvimento de uma prática docente anti-racista. Silva e Rebolo (2017) pontuam que, embora já se perceba a presença de discussões sobre as questões étnicas nas escolas contemporâneas, estas são realizadas de forma superficial e não são suficientes para evitar tensões e conflitos. As autoras acrescentam que, em vista disso, ressalta-se a importância da incorporação da dimensão cultural como forma de impulsionar processos de aprendizagem mais significativos e proveitosos para os sujeitos envolvidos no âmbito escolar. Ramos, Santana e Santana (2011) complementam que por a escola ser um espaço democrático onde se produzem conhecimentos, possui uma importância notória no tocante a emancipação dos grupos excluídos e na eliminação de posturas discriminatórias.

Silva e Rebolo (2017, p.183) mostram o mérito de se pensar em uma escola que valorize a luta pela superação do racismo, visto que ela “tem a função relevante de (re)conhecer, dar

valor e poder a todos os sujeitos socioculturais, no sentido de reconhecer a diferença cultural como expressão positiva”. Desta maneira, a educação para as relações étnico-raciais passa a “se traduzir no campo da educação através da ênfase no ponto de vista que situa os povos africanos e a população afrodescendente como agentes e não como coadjuvantes” (JUNIOR, 2010, p. 5).

Vale ressaltar que, como demonstram Macedo, Pires e Pereira (2017), para se discutir as questões sociais nos contextos escolares, é preciso inserir esse assunto não apenas de forma esparsa, trazendo à tona o massacre sofrido pelos negros ao longo da tradição histórica, ou pontuar essas questões em uma data específica do mês; isso quer dizer que é pertinente que o ensino se preocupe em oferecer aos estudantes saberes que vão para além de conteúdos estritamente técnicos e problematize no seu dia-a-dia as relações sociais. Candau (2016) acrescenta a essa percepção que ao serem omitidas nos contextos escolares, as diferenças culturais tendem a ser reduzidas a certas expressões, que introduzem, em determinados momentos, eventos de caráter comemorativo como danças, músicas, comidas típicas dos grupos sociais considerados diferentes, sem nenhuma contextualização ou problematização, fato que pode levar ao desenvolvimento de práticas racistas que são, muitas vezes, naturalizadas nas escolas. Portanto, deve-se analisar a escola como um espaço sócio-cultural, o que significa compreendê-la na perspectiva da cultura, levando em consideração o cotidiano dos alunos que são sujeitos sociais e históricos (RAMOS; SANTANA e SANTANA, 2011). Em disso, urge a necessidade de “resgatar um ambiente intra-escolar que supere uma atitude meramente condenatória para viabilizar práticas pedagógicas imbuídas por expectativas que celebrem a diversidade cultural ao invés de abafá-las” (CANEN, 2001, p. 2).

É possível observar que o maior desafio enfrentado pela escola, no que concerne às relações étnico-raciais, diz respeito ao desenvolvimento de um fazer pedagógico voltado para a diversidade. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

As pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (BRASIL, 2004, p. 16).

Nessa conjuntura, Ricardo (2003) elucida que é papel da escola, conduzir entre os alunos, estratégias bem sucedidas de interação, expandir-lhes os recursos comunicativos e

“introduzi-los na cultura do letramento, respeitando suas peculiaridades e cuidando para que não sejam vítimas de insegurança no seu trato com pessoas que não pertençam a sua rede primária de relações sociais” (p. 130). Para atingir esses objetivos e propagar essas interações entre os discentes, a autora reconhece a necessidade do desenvolvimento de uma pedagogia culturalmente sensível alegando que esta se vale das interações entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizado tornando evidente que para lidar com as variações culturais as escolas precisam se tornar culturalmente sensíveis. De acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p. 128 *apud* PINTO e CYRANKA, 2011, p. 509) é objetivo da pedagogia culturalmente sensível “criar em sala de aula ambientes de aprendizagens onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos”, ou seja, a pedagogia culturalmente sensível antevê o entendimento de que diferentes características culturais se manifestam dentro das salas de aula e estas devem ser vistas como parte integrante das relações interpessoais e das práticas pedagógicas no âmbito do ambiente escolar (SILVA e REBOLO, 2017).

A adoção de uma prática pedagógica sensível denota, ao espaço escolar, uma conduta que requer outra forma de planejar a educação para as diferenças, desconstruindo posturas que colocam o negro em uma condição de subalternidade, onde as incompatibilidades de posicionamentos sejam percebidas em uma perspectiva de promoção nas salas de aula e que os momentos de abordagens referentes à diferença étnica sejam contínuos e não apenas efêmeros, potencializando, assim, reflexões que assegurem a construção do combate ao racismo (MACEDO; PIRES e PEREIRA, 2017). Esse posicionamento guia os profissionais da educação rumo à “busca de informações e subsídios que lhe permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas” (BRASIL, 2005, p. 20).

A escola ainda tem um longo percurso no tocante à desconstrução dos rótulos criados socialmente para a comunidade negra. É preciso rever hábitos que permitem a reprodução do racismo nas conjunturas escolares, e investigar tais práticas como algo condenatório que se reflete negativamente na vida das pessoas. Através de práticas pedagógicas sensíveis, é possível a idealização de uma atmosfera mais saudável e expressiva, onde os alunos possam se sentir parte do ambiente escolar.

É nesse cenário de lutas por representatividade nos contextos escolares que emerge o Movimento Negro, que confere à comunidade negra o seu lugar de existência nas diferentes instâncias sociais. Ao trazer o debate do racismo para o cenário público e ao analisar as políticas públicas e o seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, o Movimento Negro

ressignifica e politiza o lugar do negro, atribuindo-lhes um trato emancipatório e não inferiorizante. Na esfera educacional o Movimento Negro parte do princípio de que por meio de suas reivindicações e intervenções na educação, é possível sensibilizar a sociedade e o campo educacional sobre as relações étnico-raciais no Brasil, possibilitando aos sujeitos sua emancipação social (GOMES, 2012). Foi a partir das reivindicações do Movimento Negro que a integração da História Afro-Brasileira e Africana passou a ser obrigatória nos currículos escolares. À vista disso:

A educação tem merecido atenção especial das entidades negras ao longo da sua trajetória. Ela é compreendida pelo movimento negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação (GOMES, 2012, p.735).

É notável a influência do Movimento Negro no campo educacional para uma educação emancipatória e anti-racista, em um quadro de reflexões sobre diversidade e educação. Esse princípio, portanto, “orienta para a desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias e comportamentos, veiculados pela ideologia do branqueamento que tanto faz mal aos negros” (BRASIL, 2005, p. 19).

1.2. O MOVIMENTO NEGRO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

O Brasil é um país que possui uma vasta diversidade cultural, racial, religiosa o que não significa a inexistência de problemas com as questões étnico-raciais (PEREIRA, 2015). Nos contextos escolares essas questões foram por muito tempo silenciadas, devido a uma forte resistência por parte dos profissionais da educação em integrar essa temática nas práticas educativas. Em face disso, acentua-se a imprecisão com que a educação para as relações étnico-raciais têm sido tratada nas instituições escolares, “no que concerne às práticas pedagógicas, aos estudos sobre currículo, à desconsideração do tema no processo de elaboração de programas sociais e políticas públicas de educação e à parca produção acadêmica elaborada sobre o tema” (RODRIGUES, 2005, p. 12). Ao realizar uma reflexão sobre as desigualdades raciais nos contextos educacionais do Brasil, constata-se a urgência de implementação de uma política educacional afirmativa que reverta o presente quadro. Foi pensando nessas questões que surgiram as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino e História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Esse documento foi criado em 2004, com a

finalidade de “implementar um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro” (BRASIL, 2004, p. 5).

Ao longo da tradição da educação brasileira, as políticas educacionais eram pensadas para atender a determinados grupos sociais. O direito à educação era voltado somente para aqueles que compunham a elite. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia “que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores” (BRASIL, 2004, p. 7). A população negra, vista como uma “raça” inferior e subalterna à classe dominante, foi privada de exercer a sua cidadania e distanciada de direitos sociais básicos como, por exemplo, a alfabetização. Sob essa ótica de discussão, as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais apontam que

Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis (BRASIL, 2004, p. 18).

Diante do exposto, infere-se que a partir de uma educação inclusiva, contribui-se para a valorização da comunidade negra e sua herança histórica, em um espaço de representação e reconhecimento social, onde certos estereótipos são desmistificados. Compartilhamos da visão de Janks (2016), ao esclarecer que a educação aparece como elemento central na busca de espaço e reconhecimento social por parte da comunidade negra, pois, é a partir dela que se entende as dimensões sociais diante das relações de poder que legitimam certos silogismos e desprestigiam outros. A autora elucida que através da educação, e aqui falamos de educação crítica, os sujeitos passam a examinar o seu entorno e a fazer questionamentos sobre coisas que antes eram consideradas comuns. Abre-se, então, espaço para se entender que poder, acesso, identidade e diferenças, ajudam os indivíduos em sua capacidade de agir no espaço onde estão inseridos, no poder de se colocar em ação.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) atesta que os conteúdos curriculares da educação básica terão que atentar “para a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” e que para isso as escolas deverão incluir nas grades curriculares “diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira através da luta dos negros”. Todavia, essas

determinações não teriam sido instauradas nos contextos escolares não fosse pelo Movimento Negro. Como apontam SOARES; DIAS e SANTANA (2016, p. 2):

As determinações referidas à construção de políticas educacionais voltadas para a Educação das Relações Étnicorraciais surgem em virtude da ação do Movimento Negro Unificado que, desde as décadas de 1970, mas sobretudo a partir da década de 1980, entende que a educação é um elemento chave para a construção de uma sociedade mais democrática e respeitosa da condição do negro em nossa sociedade, posto que, historicamente, a essa população foi negado o acesso a determinados bens sociais, a exemplo de saúde, educação, moradia, etc.

Compreende-se, desta forma, que a radicalidade política e as ações pedagógicas desenvolvidas pelo Movimento Negro, produziu mudanças significativas na sociedade de uma maneira geral. Essas mudanças se acentuam, particularmente, nos contextos educacionais. Esse movimento configura a presença do negro como agente político e social, com vistas para uma sociedade mais igualitária, justa e democrática para todos (GOMES, 2012). Partindo do desafio de se efetivar uma educação para a emancipação, num contexto de exclusão das minorias, estes “princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudanças de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais” (BRASIL, 2004, p. 20). Sobre essa questão Oliveira (2007) argumenta que o racismo e o preconceito não podem ser examinados apenas como algo que é praticado individualmente, associados às pessoas que são desprovidas de boa educação. O autor complementa que as falas e concepções dos docentes parecem evitar as manifestações de discussões sobre os conflitos que surgem quando o assunto é relações étnico-raciais, e evita-se tratar sobre racismo com os alunos quando se afirma que “todo mundo é uma mistura”. Nessas asserções, nega-se a existência de embates raciais no Brasil, “e quando se manifestam são localizados, individualizados ou fazem parte do repertório de outras pessoas que procuram o preconceito” (ibidem, p. 8). É daí que surge a ideia de democracia racial, que lança sobre os sujeitos a possibilidade de “todos se reconhecerem como brasileiros, afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria” (MUNANGA, 2004, p. 80).

A trajetória da comunidade negra no Brasil vem sendo concebida por um histórico de violência física, de exclusão social e simbólica (CANDAUI e RUSSO, 2010). Diante disso, pode-se dizer que o Movimento Negro, através das constantes lutas por direitos igualitários, tem exercido um papel fundamental na implementação de melhorias nas políticas públicas e no

cenário educacional. Dentre essas melhorias, destaca-se a implantação da lei 10.639/03, sancionada no ano de 2003 que, institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos estabelecimentos de ensino públicos e privados de todo o país. A institucionalização desta lei tornou evidente que uma importante reivindicação do Movimento Negro fora atendida: “colocar em debate a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar” (GATINHO, 2012, p. 2). Contudo, sabemos que apenas a implantação da Lei nas escolas não basta para mudar o status negativo que é atribuído aos negros nas instituições. É preciso que haja uma mudança no modelo educacional, para que a educação passe a ser enxergada com o objetivo de formar cidadãos.

Sob esse ponto de vista, Macedo, Pires e Pereira (2017) complementam que quando se traz para a sala de aula o debate sobre o contexto que caracterizou a escravidão, e quando se coloca os alunos em contato com a história e a cultura da população negra, possibilita-se a criação de uma sala de aula voltada para a compreensão das condições históricas dos negros e como eles foram tratados, e dá aos alunos o entendimento em relação aos impactos causados por tais condições bem como sua influência e desdobramentos na sociedade contemporânea. Portanto, oferecer à comunidade negra um ambiente onde eles se sintam representados é, antes de mais nada, “propor a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial” (BRASIL, 2004, p. 10). O Conselho Nacional de Educação, na resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, aponta que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

Nesse sentido, Gomes (2009) reflete que é preciso inserir a questão das relações étnico-raciais nas metas educacionais do país, no Plano Nacional das Diretrizes Curriculares, nos planos de implementação das Leis Estaduais e Municipais, na Gestão escolar, nas práticas pedagógicas, nos currículos e na construção do Projeto Político Pedagógico das escolas, ou seja, cria-se, a partir disso, um projeto conjunto para a idealização de uma sociedade mais justa e igualitária, onde as vozes daqueles que antes eram silenciadas possam se manifestar nas mais variadas esferas sociais.

Ao trazer o debate sobre as relações étnico-raciais para o contexto educacional e ao examinar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, Gomes (2012) evidencia que o Movimento Negro surge em meio a esse cenário com o propósito de ressignificar e politizar a raça conferindo-lhe uma conduta emancipatória e não inferiorizante, o autor esclarece que esse movimento vem desenvolvendo diversas estratégias de luta em favor da população negra. Uma dessas estratégias é ressignificar o termo “raça”. A palavra raça é um conceito utilizado na biologia para denominar subgrupos de uma espécie. A humanidade não possui subespécies ou subcategorias, logo, não pode ser classificada por “raças”. Nesse sentido Munanga (2003, p. 5) advoga que o termo raça “é um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação”. A essa premissa Domingues (2007) reitera que para o Movimento Negro, a “raça” e, conseqüentemente, a identidade racial, é utilizada tanto como elemento de mobilização como de mediação das reivindicações políticas, ou seja, para o Movimento Negro, a “raça” é um fator crucial que determina a organização dos negros em torno de um “projeto comum de ação”.

O termo “raça” passa então a assumir um novo significado. Ao ressignificar a raça, o Movimento Negro aponta sua construção no contexto das relações de poder. Visões negativas, estereotipadas e excludentes em relação aos negros passam a ser desfeitas e o lugar de inferioridade racial antes atribuído à comunidade negra através do racismo, abre espaço para uma reflexão que concebe a raça como sendo uma construção social (GOMES, 2012). Isto posto, “o Movimento Negro, ao se organizar em torno dessa perspectiva, tem tentado desacreditar a ideologia da democracia racial, que é reeditada de diferentes formas nas entrelinhas no processo de formulação de leis e políticas” (RODRIGUES, 2005, p. 40).

Verifica-se que há um longo trajeto de lutas do Movimento Negro no Brasil em detrimento de uma sociedade mais igualitária e não separatista, principalmente no que diz respeito ao acesso à educação. Este movimento, segundo Domingues (2007) teve sua origem ainda durante o período Republicano e perdurou até o início do século XX e tinha como objetivo principal refletir sobre a diluição da problemática do racismo nas esferas da sociedade brasileira. Sobre essa questão Rodrigues (2005, p. 41) conclui que:

A luta do Movimento Negro contemporâneo, ao identificar na integração subalterna da população afrodescendente o principal indicador da persistência da discriminação racial e do racismo, tem enfatizado que o resgate de sua identidade étnica e a construção de uma sociedade plurirracial e pluricultural na qual pretos e pardos possam, como negros, solidarizar-se sem ver suas

conquistas drenadas pelo grupo branco, passa necessariamente pela desfolclorização da cultura e pelo reconhecimento do legado africano para a construção do Brasil. É por esse âmbito que se pauta a insistência e persistência das diferentes gerações de militantes negros sobre o papel fundamental da educação.

Em suma, pode-se constatar que as reivindicações feitas pelo Movimento Negro trouxeram algumas melhorias para o cenário educacional, como por exemplo, a inclusão da Cultura Negra, da História do Negro no Brasil e da África, nos currículos escolares, porém, faz-se necessário mais estudos que desvelem, no cotidiano escolar, as práticas discriminatórias que favorecem a reprodução do racismo. Ações que se dediquem em transformar a escola em um espaço de lutas contra qualquer ideologia de superioridade também precisam ser empregadas.

Pensando nessas questões, apresentaremos no próximo capítulo do nosso trabalho algumas sugestões de como implantar essas temáticas nos contextos escolares através de materiais que favorecem um olhar mais reflexivo frente a esses assuntos.

2. O CORPUS E SUA PERTINÊNCIA: USO DE HQ E FILME NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Neste capítulo, nos propomos a fazer uma reflexão acerca do uso de dois gêneros distintos e bastante significativos no universo escolar: as HQs e os filmes. A escolha desses gêneros se justifica pelo fato de se tratarem de ferramentas que alcançam os mais variados públicos, que vão desde crianças, até adolescentes e adultos. Além de possuírem grande notoriedade nos meios de comunicação, trazem consigo histórias carregadas de sentidos, traços culturais característicos de determinado país ou região, provocam nos alunos uma reflexão acerca de problemas sociais de uma forma mais dinâmica, promovem aulas mais lúdicas voltadas para um público de faixas etárias e pensamentos tão mistos, além de incentivarem a criatividade e tornarem as atividades escolares mais leves. Trabalhar com gêneros textuais nas aulas de LI torna-se de extrema relevância, dada sua natureza interativa. Sendo os gêneros textuais fenômenos histórico-culturais que contribuem, de forma direta, na comunicação diária (PEREIRA, 2016) nos fundamentamos no conceito sociointeracionista de língua(gem) como instrumento de acesso à informações, concebendo, deste modo, o entendimento dos conteúdos de forma dinâmica e social buscando criar no professor formas de pensar a realidade social (SILVA, 2000). Sob a concepção do sociointeracionismo, a “língua é efetivada num meio social e histórico, no qual o sujeito faz seu uso em práticas contextualizadas com uma finalidade já definida” (MACHADO e SANTOS, 2015, P. 129). Isto posto, compartilhamos da visão de Marcuschi (2002, p. 19) de que os gêneros textuais são:

fruto de um trabalho coletivo e contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo, e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivos, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecidos da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas.

Nessa concepção, um texto está estreitamente ligado às práticas sociais bem como às ideologias que circulam em determinado local e situação comunicativa (PEREIRA, 2016). Diante do exposto, nos valem das contribuições aventadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do terceiro e quartos ciclos do Ensino Fundamental ao evidenciarem a importância

de conceber o ensino de Língua Inglesa pautado em múltiplos textos que circulam socialmente entre os mais variados públicos.

Diante das dificuldades encontradas pelos professores de LI em despertar nos alunos o interesse pelo idioma e com o advento da tecnologia, fica cada vez mais difícil levar para a sala de aula de LI atividades que sejam relevantes para os discentes e que compitam com as ferramentas tecnológicas que estão à sua disposição. Pensando nisso, percebeu-se a necessidade de trazer para a discussão propostas que vislumbrem integrar nas aulas de inglês métodos diversificados, na tentativa de provocar nos estudantes o entendimento de que o inglês é uma disciplina de extrema importância no seu desenvolvimento pessoal diante da sociedade. Para atingir este objetivo, ansiamos por gerenciar situações educativas que promovam o desenvolvimento de atividades didáticas, fortalecendo e norteando ações pedagógicas mais significativas para os alunos, utilizando temas de relevância social, como o racismo e a discriminação, provendo os indivíduos de autonomia intelectual e crítica. Essas ações pressupõem um ensino que prepare o aluno para exercerem um posicionamento ético diante das injustiças, além de impulsionar suas habilidades comunicativas.

Desse modo, cabe aos professores “o papel de investir em estratégias e recursos de ensino, com o propósito de tornar as aulas mais atrativas e motivadoras, a partir da utilização de uma linguagem multimodal” (CERQUEIRA e LIMA, 2017, p. 161). Ao adotar essa postura, o professor passa a reconstruir e reformular sua prática pedagógica constantemente, assumindo o papel de orientador e mediador que estimula e proporciona aos alunos a responsabilidade de empreender seu próprio aprendizado, e ampliar sua criatividade na sua prática discursiva dentro e fora da sala de aula (GOMES, 2014).

Idealizamos realizar um trabalho mais significativo através do uso da HQ “Uncanny X-men #01” de 1963 e também do filme da mesma franquia de heróis “X-men Dias de um Futuro Esquecido” que foi exibido nos cinemas no ano de 2014. Como o viés de discussão do nosso trabalho se fundamenta em pressupostos antirracistas, a escolha dessas duas obras se deu justamente pelo fato de ambas carregarem em seus contextos alusões a acontecimentos que resgatam a realidade dos negros na sociedade americana do século XX e que podem ser percebidos até hoje na sociedade vigente.

2.1. HQs COMO FERRAMENTA DIDÁTICA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental de Língua Estrangeira (1998) orientam os profissionais da educação a realizarem atividades em sala de aula fazendo uso de textos, isto é, com base nos inúmeros gêneros que transitam na sociedade. “Tal documento revela que, muitas vezes, o ensino é pautado em textos que não existem fora do ambiente escolar, desvinculados de um contexto social, prática equivocada, considerando que a escola tem o papel fundamental de promover o letramento” (PEREIRA, 2016, p.12).

Sendo assim, o trabalho com o aluno deve focar em questões culturais e discursivas e os textos a serem trabalhados precisam ser tanto de natureza verbal quanto não verbal, uma vez que ambos incitam seu pensamento reflexivo (CARLOS e BORDINI, 2012). Sobre esse aspecto as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica preveem que:

nas aulas de Língua Estrangeira Moderna, o professor aborde vários gêneros textuais, em atividades diversificadas, analisando a função do gênero estudado, sua composição, a distribuição de informações, o grau de informação presente ali, a intertextualidade, os recursos coesivos e a coerência (BRASIL, 2008, p. 63).

Tomando esses pressupostos como base, as Histórias em Quadrinhos surgem como uma ferramenta de bastante valor pedagógico, uma vez que esse recurso é mais acessível ao público e sua linguagem é de entendimento mais fácil. Essa acessibilidade se dá pelo fato de as revistas em quadrinhos terem um preço mais baixo do que um livro literário, por exemplo, e podem ser facilmente encontradas em bancas de jornais e revistas.

Nesse seguimento, Portugal (2015) advoga que embora as HQs tenham uma linguagem mais simples de se entender, elas carregam consigo um vasto acervo de informações que estimulam a concepção dos alunos ao serem devidamente usados em comparações a acontecimentos históricos com o que vivemos atualmente. Temas atuais ou de natureza histórica, ética e científica, podem ser problematizados a partir do contato com uma HQ. Os alunos ao serem estimulados a utilizarem esse recurso como ponto de partida para realizarem um debate, dispõem de um rico material que lhes possibilita refletir sobre ideias e valores (SANTOS, 2013), portanto, “pode-se explorar as HQs como se faz com qualquer gênero, atentando-se para recursos diversos do seu funcionamento” (MENDONÇA, 2010, p. 219). Porém, o uso dessa ferramenta nas aulas ainda é feito de forma indolente e “permanece sendo as menos “importantes”, do tipo “Divirta-se”, “Só pra ler” ou “Texto suplementar”, sendo raríssimos os casos de uma HQ figurar como texto central de unidade didática” (ibidem, p. 218).

Ao longo dos anos, o uso de gibis em sala de aula foi, por muito tempo, negligenciado. A comicidade, o teor muitas vezes sarcástico das histórias em quadrinhos e a sua atribuída função de divertimento, parecem ser os principais motivos que levam os profissionais da educação a colocarem as HQs nessa categoria.

Moacy Cirne, em sua obra *A Explosão Criativa dos Quadrinhos* (1970), declara que durante muito tempo as histórias em quadrinhos foram consideradas como sublitteratura e eram apontadas como prejudiciais ao desenvolvimento criativo e intelectual dos leitores. Críticas severas eram lançadas às revistas em quadrinhos. Ao final dos anos 1940 e começo dos anos 1950, um aumento significativo da criminalidade infanto juvenil fora detectado nos Estados Unidos. Esse fato gerou a preocupação de pais, e das elites intelectuais que acusavam os quadrinhos de serem os principais responsáveis pelas falhas morais dos jovens da época e por seus comportamentos ultrajantes.

A exemplo disso, o psiquiatra alemão naturalizado nos Estados Unidos Dr. Fredric Ignatz Wertheimer, mais conhecido como Fredric Wertham, escreveu um livro intitulado *Seduction of the Innocent* (1954) onde elencava, segundo suas próprias percepções, os maiores malefícios causados pelas histórias em quadrinhos em crianças e adolescentes. Em seu livro, o autor discorria sobre como as histórias em quadrinhos eram prejudiciais para o desenvolvimento intelectual dos adolescentes, uma vez que este recurso era considerado como literatura de massa, de pouco valor cognitivo. Wertham era especialista em estudos de casos de delinquência juvenil e considerava as revistas em quadrinhos como um dos principais fatores que influenciava os jovens de maneira negativa e os encorajava a cometer delitos. Para o autor, as HQs apresentavam em seus enredos apologia à violência, ao homicídio, erotização da figura feminina e, atreladas a isso, havia a presença de imagens que explicitavam tais apologias. Sobre esse aspecto, o autor delega que

Nós atribuímos o termo genérico de delinquência a todos esses pensamentos, ações, desejos e esforços que se desviam dos princípios morais e éticos. Tal definição difunde o conceito de tal forma que nenhum significado concreto permanece. Esse modo de pensar anti-social não é científico e leva a uma teoria confusa e a uma prática inadequada. Por exemplo, um escritor afirmou recentemente que “a exposição excessiva a histórias de horror e à violência pode ser um fator que contribui para a insegurança ou o medo de uma criança”⁴ (WERTHAM, 1954, p. 4; tradução nossa).

⁴ We have assigned the general term of delinquency to all these thoughts, actions, desires and strivings which deviate from moral and ethical principles. Such a definition diffuses the concept to such an extent that no concrete meaning remains. This unsocial way of thinking is unscientific and leads to confused theory and inexpedient practice. For example, one writer stated recently that “too much exposure to horror stories and to violence can be a contributing factor to a child’s insecurity or fearfulness”.

Portanto, nas percepções do autor, o contato com os conteúdos das HQs condicionava os leitores a se comportarem de uma maneira ultrajante e incompatível com os princípios morais previstos para a sociedade da época. Nobu Chinen (2013) ilustra que a obra de Wertham, embora seja considerada “desvairada” e de “um perigo reacionário”, se classifica como um trabalho que se pretendia científico, elaborado por um profissional sério e preocupado com a qualidade de vida dos jovens americanos da época. O autor esclarece que, de fato, Wertham demonstrava uma constante preocupação com o aumento da violência cometida pelos jovens e tentava a todo custo encontrar a causa para a expansão dos índices da criminalidade nos Estados Unidos. Em sua obra, o psiquiatra aborda aspectos que podem ser vistos nos quadrinhos como inversão de valores, agressão, assassinato e desvio de conduta moral, com a finalidade de fortalecer ainda mais a sua crença de que os quadrinhos eram perniciosos e negativos e que influenciavam diretamente na forma como os jovens se comportavam na sociedade.

Dessa maneira, percebe-se que o autor defendia que era necessária a realização de uma avaliação a respeito dos textos que estavam sendo remetidos ao público infanto-juvenil. De fato, alguns textos sem o devido acompanhamento podem gerar nos sujeitos uma interpretação negativa dos dados narrados. Porém, como aponta Nobu Chinen (2013) para embasar suas teorias a respeito da má influência que as HQs exerciam sobre o público leitor, Wertham se baseou em relatos de jovens que eram atendidos em sua clínica psiquiátrica: ao serem questionados se liam gibis, todos os pacientes respondiam que sim, com isso as percepções negativas do psiquiatra só aumentavam e o contato com as revistas em quadrinhos parecia ser a causa em comum do desprestígio dos adolescentes. Nesse quesito, ainda de acordo com Chinen (2013, p. 3) um dos erros do Dr. Wertham “foi partir de uma premissa equivocada ao inferir que, pelo fato de todos os delinquentes que passavam por sua clínica terem lido gibis, os quadrinhos eram responsáveis por levá-los ao crime”, ignorando completamente o fato de que, da mesma forma que um jovem infrator lia histórias em quadrinhos, aqueles que não cometeram nenhum ato ilícito contra a sociedade também liam. Foi deixado totalmente de lado a realidade da maioria dos entrevistados pelo psiquiatra, que derivavam de “lares desfeitos ou de pais que tiveram infelizes desentendimentos com a lei; quadrinhos, e apenas quadrinhos, eram a praga do país e teriam que ser eliminados⁵” (PETTY; CRAKER, 2006, p. 5; tradução nossa). Entretanto, como nos mostra Chinen (2013) as denúncias feitas por Wertham não foram as

⁵ “broken homes or parents who have had unfortunate disagreements with law; comics, and just comics, were the country’s plague and would have to be eliminated”.

únicas responsáveis pela perseguição aos gibis, mas serviram como ponto de partida para a adoção de algumas medidas antiquadrinhos nos Estados Unidos.

A sociedade Norte-Americana da época enfrentava um período pós Segunda Guerra Mundial e passou a vivenciar a chamada Guerra Fria, que teve início no ano de 1947, dois anos após o final da Segunda Grande Guerra, e só veio acabar no ano de 1991. Assolados pelo calvário que a nação acabara de enfrentar, os cidadãos estadunidenses, amedrontados pela “ameaça da dominação comunista”, começaram a interpretar os conteúdos das HQs de maneira subversiva. Nesse contexto, “a modernização dos costumes era avaliada como deturpadora dos valores morais e da religião [...] tornando-se assim lócus privilegiado para a infiltração de ideologias de esquerda e do comunismo” (JÚNIOR, 2004, p. 236 *apud* GOMES, 2014, p. 9). Assuntos de cunho social começaram a ser rigorosamente monitorados. Diante de tais circunstâncias, Vargas (2015) enfatiza que os Estados Unidos da época, estando imerso no denominado macarthismo⁶, período onde precisava-se reafirmar os princípios da sociedade americana, essas questões não poderiam passar intactas. No ano de 1954 a questão chegou ao Senado Americano através do subcomitê para a delinquência juvenil. Foram realizadas algumas audiências para se discutir as denúncias das supostas influências negativas que os quadrinhos exerciam nas crianças. Porém, mesmo diante de tantas críticas, o Senado não encontrou provas convincentes que pudessem relacionar a delinquência juvenil com os quadrinhos (CHINEN, 2013), mas sugere a determinação da auto-crítica do setor criativo das HQs, em resposta às reivindicações dos defensores dos valores morais, com o propósito de criar “uma espécie de censura interna que obriga seus autores a nivelar o conteúdo das histórias, a fim de colocá-las em qualquer sociedade, mesmo as mais moralistas” (BIBE-LUYTEN, 1985, p. 23).

A partir dessas inquietações, cria-se, no mesmo ano, o *Comics Code Authority*⁷, um código de auto-regulamentação que tinha a missão de prescrever e monitorar quais conteúdos poderiam ser publicados nas revistas em quadrinhos. Com a criação desse código, todas as editoras de quadrinhos foram obrigadas a publicar suas obras com um selo que atestava que o conteúdo das revistas não feria a moral e os bons costumes previstos na sociedade da época. No Brasil, os reflexos desse código também puderam ser observados. Em 1961, durante o governo do presidente Jânio Quadros, surgiria o código de ética dos quadrinhos publicados no país.

⁶ Macarthismo é um termo usado para acusar alguém de cometer subversão. Teve sua origem nos Estados Unidos, durante a década de 1950, e foi liderado pelo senador Joseph Raymond McCarthy. O principal objetivo do Macarthismo era barrar qualquer ameaça da “dominação comunista” e punir aqueles que fossem contra o código de conduta moral previsto na época.

⁷ Autoridade de código das Histórias em Quadrinhos.

(CHINEN, 2013). Assim como nos Estados Unidos, tal código servia para garantir a restrição da publicação de conteúdos que ferissem os princípios morais.

Álvaro Moya (1986) aponta que foi somente durante a década de 1960, época que os europeus descobriram os quadrinhos, que eles invadiram as mais importantes esferas sociais, como as universidades, e os museus, por exemplo, e passaram a ser vistos também estampados nos livros “sérios” como os livros didáticos. O peso da cultura europeia possibilitou o reconhecimento da importância desse recurso como ferramenta capaz de romper barreiras linguísticas. De acordo com Bibe-Luyten, (1985, p. 37) esse “foi o início dos estudos de Comunicação em Massa, nos quais se passavam a analisar o fenômeno quadrinhos como um dos melhores meios de informação e de formação de conceitos”. A autora elucida que nessa época, a perseguição do governo americano contra os quadrinhos começou a diminuir e uma visão mais sensível começou a ser lançada sobre os gibis no país. As editoras começaram a criar personagens mais “humanos”, com problemas pessoais e cotidianos. Foi nesse período também que personagens como o Homem Aranha, Capitão América e Thor começaram a ganhar vida. Esses personagens são dotados de superpoderes e habilidades sobre-humanas mas, embora apresentassem características que não podiam ser percebidas em pessoas normais, e apesar da “responsabilidade que exerciam, protegendo as pessoas, os super-heróis também tinham vidas comuns, com desejos, angústias e alegrias iguais às de qualquer outra pessoa, gerando uma identificação dos leitores pelos personagens” (COSTA, 2010, p. 47).

As histórias desses heróis são carregadas de críticas, traços filosóficos e representações de conflitos sociais, culturais e políticos, o que aproxima mais ainda os leitores desse mundo imaginário. A criação de mitos e heróis positivos projeta nos leitores a necessidade de construção de novos modelos nos quais se inspirar para a conduta humana (BIBE-LUYTEN, 1985). Desse modo o herói surge no imaginário das pessoas como “guardião de seus valores mais nobres e justos e como responsável, não só pela defesa dos homens, mas pela transmissão, através de suas narrativas, de ensinamentos para gerações futuras” (VIEIRA, 2007, p. 82). Como recurso de aprendizagem, no âmbito da educação, os quadrinhos atuam como um aparato de leitura fluida e de fácil captação. É um texto que possui uma influência primordial, no qual pode ser percebido o registro de diferentes momentos culturais de um determinado país. As imagens presentes adquirem uma função de suporte para atrair a atenção do leitor (BIBE-LUYTEN, 1985). Além do mais, as crianças necessitam que o mundo seja mais significativo, para que deste modo possa encontrar sentido na vida fora da sala de aula e, dessa forma, desenvolva sua racionalidade. Decerto, cabe aos pais a função maior de fortalecer nos seus

filhos sua percepção de mundo, mas a escola pode transmitir para essas crianças, de uma maneira mais eficaz, valores culturais por meio das histórias em quadrinhos (COSTA, 2010).

Em concordância com esses postulados, Santos e Pereira (2013) argumentam que atualmente o uso das HQs auxiliam na difusão de temas específicos a um maior número de pessoas e que esses recursos podem ser percebidos em concursos públicos, vestibulares, livros didáticos e outros processos seletivos, fator que caracteriza o seu uso enquanto recurso pedagógico.

Consoante a esse ponto de vista, entende-se que os quadrinhos representam a realidade social de um povo, transmitindo os valores de uma nação, concepções de mundo e hábitos de vida. O uso de HQs pode ser um dispositivo eficiente para gerar discussões sobre temas que são observados em acontecimentos ao redor do mundo. Caruso e Silveira (2009, *apud* SANTOS e PEREIRA, 2013) ressaltam que profissionais de diversas áreas do conhecimento estão aproveitando cada vez mais esse instrumento, dada sua capacidade de atrair o adolescente ou o leitor jovem, cuja utilização corrobora com as determinações previstas na Lei de Diretrizes e Bases, que pressupõe a valorização de situações do cotidiano e da vivência das crianças e dos jovens.

No entanto, como visto anteriormente, esse gênero textual, embora já possa ser percebido nas salas de aula, ainda precisa ser melhor aproveitado pelos professores, no sentido de serem usados como uma forma de intervir no ensino de uma maneira contínua e não apenas pontual. Passos e Vieira (2014) apontam para a utilização de histórias em quadrinhos como uma ferramenta muito poderosa no ensino e aprendizagem, visto que além de guiar o leitor rumo ao conhecimento científico e de mundo, este instrumento contribui tanto para a competência de leitor compreensivo, uma vez que faz uso de diferentes situações cotidianas vividas pelos personagens, como é capaz de ampliar as habilidades oral e escrita, além de poder desenvolver o comportamento escritor, bem como a competência argumentativa, o senso crítico, imaginário e a criatividade. O contato com HQs também contribui para a decodificação de linguagens variadas. A utilização dessa ferramenta pedagógica para o ensino de LI colabora “para a dinamização do cotidiano da sala de aula, diversificando a prática do ensino da disciplina, permitindo melhor compreensão por parte dos alunos da mensagem que o professor deseja passar” (PALHARES, 2008, p. 3). Em suma, ao fazer proveito da familiaridade dos quadrinhos, é possível desenvolver nos leitores uma competência leitora e de compreensão textual cada vez mais ampla (STRADA, 2016).

Sobre esse aspecto, Santos (2003) reitera que a História em Quadrinhos, por agir diretamente no imaginário do leitor, atende suas expectativas e o guia para a realização da leitura em outras obras. O autor acrescenta, ainda, que a partir do contato com uma revista em quadrinhos, pode ser projetado nos sujeitos o interesse pelo livro impresso, independente do seu conteúdo. A forma como os quadrinhos são organizados, os recursos narrativos e o uso de uma linguagem muitas vezes coloquial, em sincronia com imagens, facilitam o entendimento da história e tornam o processo de leitura muito mais prazeroso e significativo. Como texto e imagem se misturam nas histórias em quadrinhos, a interpretação textual torna-se mais fácil, visto que um recurso complementa o outro. Portanto, a utilização desse gênero como recurso didático “pode ser de grande valia para iniciar o jovem no caminho que leva à consolidação do hábito e do prazer de ler” (SANTOS, 2003, p. 3).

Durante muito tempo esse gênero pode ter sido negligenciado com base na ideia inicial de que os gibis, além de serem prejudiciais para o desenvolvimento pessoal dos jovens, ainda era considerado como uma leitura fácil e de pouco significado. Porém, como alega Mendonça (2010) ao passo que as pesquisas linguísticas e educacionais avançam, os preconceitos contra a utilização desse tipo de texto vêm diminuindo cada vez mais. Com os avanços dos estudos de pesquisadores da área como Moya (1970), Cirne (1972) e Bibe-Luyten (1985), permitiu-se examinar a importância dos gibis como produto cultural, que não somente se destinam ao entretenimento ou visam fins lucrativos, mas que manifestam fortes influências ideológicas, que são orientadas de acordo com as ações sociais e políticas de cada indivíduo. Os quadrinhos são, portanto, um excelente veículo de transmissão de ideologias e de críticas sociais, feitas de forma implícita ou explícita (BIBE-LUYTEN, 1985). Sendo assim, ao fazermos uso de HQs como recurso de aprendizagem, proporciona-se aos leitores o acesso a “vários tipos de histórias, que possibilitarão momentos de abstração e encontros de referências” (COSTA, 2010, p. 53).

Através das Histórias em Quadrinhos assuntos de cunho social e político podem ser expressados. A História em Quadrinhos *Uncanny X-men* (1963) de autoria de Stan Lee é um exemplo de como esses gêneros podem trazer em seu conteúdo temas complexos. O autor fez uso de personagens fictícios para denunciar a realidade dos negros na sociedade da época. A esses personagens ele deu o nome de *mutantes*, seres dotados de superpoderes vivendo em uma sociedade que considerava o “diferente” como algo passível de condenação e exclusão. Sobre essa questão, Kamel e De La Rocque (2003, p. 2) destacam que:

O preconceito foi um tema que Stan Lee soube explorar muito bem diversas vezes e de variadas formas. Quase todos os seus personagens eram vítimas

frequentes de preconceitos, mas os *X-Men* (1963) radicalizaram nesse ponto. Eles pertenciam à população dos mutantes, que eram seres que possuíam genes especiais, fora dos padrões normais, não sendo, por isso, considerados humanos. Discriminados e perseguidos, os mutantes eram, às vezes, caçados como se fossem animais perigosos.

Pode-se perceber que há uma forte semelhança entre os conflitos enfrentados pelos mutantes nas obras fictícias e a luta da população negra por direitos civis na vida real. Trazendo esse tema para acontecimentos atuais na nossa sociedade, é possível notar que a luta dos negros ainda é bastante presente. Traçar esse paralelo entre acontecimentos reais e fictícios não é uma tarefa fácil e demanda um trabalho profissional pautado em práticas pedagógicas que impliquem no “constante desejo de decifrar e interpretar o sentido das coisas que nos cercam, de perceber o mundo sob diversas perspectivas, de relacionar a realidade ficcional com a que vivemos” (PASSOS e VIEIRA, 2014, p. 2). Nas aulas de LI a utilização desse gibi torna-se ainda mais significativa, visto que traz em sua narrativa traços culturais do seu país de origem, o que possibilita a aproximação dos discentes com acontecimentos que foram percebidos em um dado momento histórico e que são retratados na obra através de metáforas e personagens que representam figuras reais os quais tiveram grande destaque naquele período. Iremos tratar sobre essa questão mais adiante no nosso trabalho.

Perante esses postulados, podemos concluir, conforme as contribuições de Strada (2016) que o uso das HQs em sala de aula incorpora princípios fundamentais que auxiliam o alunado em seu desenvolvimento educacional, além de colaborar com a sua inclusão no contexto escolar e extraescolar. Percebemos, também, que através de recursos não verbais, que constituem parte da construção dos sentidos do texto, pode-se aprimorar o processo de letramento, haja vista o interesse dos alunos, nessa fase escolar, pelas imagens presentes nas revistas. Portanto, “no momento em que os quadrinhos se tornam instrumentos de crítica social, estudá-los permite conhecer mais sobre a história e a cultura das sociedades” (VIEIRA, 2007, p. 78).

2.2. FILMES COMO FERRAMENTAS DIDÁTICAS

Como ilustramos anteriormente, o uso de diferentes gêneros textuais nas aulas de Língua Inglesa, determinados pela Lei de Diretrizes e Bases e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, surge como veículo de práticas pedagógicas emancipatórias, tornando os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem autônomos e cientes do seu papel na sociedade. Faz-se necessário a inclusão de novas formas de pensar o processo de ensino e aprendizagem de LI,

adotando medidas que integrem as características culturais dos sujeitos envolvidos nesse processo, e que visem uma formação integral que se adeque nas demandas da sociedade moderna (ARAÚJO, 2007). Dentro desta perspectiva, os recursos pedagógicos disponíveis nas salas de aula assim como os materiais didáticos devem priorizar o contato dos discentes com atividades que facilitem a interação entre eles, estimulando-os a realizarem troca de experiências, de pontos de vista, sentimentos e impressões, de modo que haja a colaboração entre professores e alunos no aprendizado de uma língua estrangeira (GOMES, 2014).

Ao levantarmos a discussão sobre a relevância de se trabalhar com o gênero histórias em quadrinhos nas aulas de LI, enquanto ferramenta didática de grande potencial educativo, introduziremos neste tópico a pertinência do desenvolvimento de atividades escolares inserindo o gênero textual filme, como atividade de reflexão para questões sociais expressas na produção cinematográfica *X-Men: Dias de um futuro esquecido*.

Diferente das revistas em quadrinhos, que passaram por uma longa jornada de críticas ao longo de décadas e que tiveram um peso negativo dentro das escolas, os filmes são percebidos em salas de aula com maior frequência, no entanto, esse dispositivo ainda precisa ser melhor aproveitado por parte dos profissionais no sentido de serem utilizados nas aulas como ferramenta de transmissão de valores culturais e não apenas como atividade complementar. Como expõe Moran (1995) a utilização de filmes em sala de aula é realizada de forma inadequada por parte de alguns profissionais. O autor alega que é muito comum colocar vídeos nas aulas quando surge algum contratempo na sala, como a ausência do professor, por exemplo, fator que desprestigia o uso deste recurso como atividade didática e que, se realizado com frequência, os alunos poderão associar esse momento com a falta de aulas. O autor atenta ainda para a utilização de filmes nas salas de aula que não têm nenhuma ligação com a disciplina estudada, o que pode gerar nos discentes um sentimento de “discordância” do seu mau uso enquanto atividade educacional, uma vez que, ao serem distanciados da matéria em questão, os aspectos abordados em uma obra cinematográfica não têm propósito para os estudantes. Outro fator salientado por Moran é a aplicação dessa ferramenta de forma descontextualizada o autor expõe que é importante exibir filmes didaticamente em sala realizando discussões a respeito dos temas presentes nas obras, integrando-as com o assunto da aula, para que, dessa forma, os alunos se sintam parte indissociável do processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo sua autonomia para formular ideias e levantar hipóteses quanto às questões apresentadas, além de ampliar suas percepções. Isto posto, Gomes (2014) salienta que embora as interações contidas nos filmes sejam geralmente encenadas, estas são produzidas principalmente para exibição fora

do ambiente de sala de aula e são comumente direcionadas para um público nativo e que, portanto, esta ferramenta enquanto material pedagógico, contém padrões de linguagem muito mais autênticos e menos controlados do que aqueles materiais que são elaborados com fins unicamente didáticos. Assim sendo, “desvenda-se a linguagem cinematográfica para indivíduos que até então não percebiam o cinema além da sua potência de entretenimento” (GUSMÃO e LOPES, 2016, p. 102).

Nesse contexto o professor precisa assumir a posição de mediador, fazendo questionamentos, chamando a atenção dos alunos para momentos específicos da trama, percebendo informações, de modo a estabelecer um diálogo com a turma (Carrera, 2012). Ao escolher um filme para ser trabalhado em sala, o educando deve sempre se ater aos seus objetivos de forma clara para determinada atividade. Nesse sentido, Larruscain e Oliveira (2011, p. 5) alegam que “para que as metas iniciais do educador sejam alcançadas é importante também motivação em promover tal atividade, excluindo a ideia de que cinema serve apenas como diversão ou por si só desempenha a função de instrutor”, ou seja, ao se trabalhar com filmes em aulas de LI deve-se, antes de mais nada, estabelecer a importância de atender os propósitos definidos para a aula, mostrando que aqueles são relevantes componentes comunicativos que devem ser incorporados ao ensino de línguas (GOMES, 2014). Ao proporcionar aos aprendizes uma atmosfera favorável onde se possa perceber a pluralidade cultural que se manifesta nos filmes, o professor possibilita ao aluno a oportunidade de ampliar seu engajamento coletivo enquanto cidadão ativo em uma sociedade global (CRUZ; GAMA e SOUSA, 2007). Dessa maneira, ao desenvolver seus mecanismos pedagógicos o educando deve estimular a capacidade crítica dos estudantes, empregando uma linguagem adequada à sua faixa etária, para que assim eles possam se sentir aptos a se posicionarem criticamente frente aos temas propostos em seu dia a dia e participar das aulas de forma interativa. Em concordância com estes postulados Araújo e Voss (2009, p. 120) elucidam que:

[...] acreditamos que a compreensão de uma LE emerge, principalmente, da identificação do aluno com as experiências humanas, com seus desafios e problemas cotidianos, dos sentimentos e das afeições universais, que envolvem valores éticos e morais. Por isso, utilizamos o cinema em sala de aula como uma estratégia que, ao simular a realidade, favorece o processo de identificação/projeção da experiência para acionar e possibilitar os processos cognitivos que envolvem a aprendizagem, consolidando os conteúdos estruturais e semânticos da LE.

Diante do exposto, podemos concluir, de acordo com os princípios de Fantin (2017) que no contexto educacional o cinema pode ser percebido a partir de várias dimensões estéticas, cognitivas, sociais e psicológicas, e a educação pode se utilizar deste instrumento como ferramenta de conhecimento, meio de comunicação e expressão de valores. A autora indaga que nas aulas de LI além da aquisição das habilidades de leitura e escrita é necessário observar o que está além desses aspectos, usando a linguagem cinematográfica como recurso que possibilita a familiaridade dos discentes com a língua alvo em um contexto nativo de reprodução do idioma, bem como observando as mensagens ideológicas difundidas nos filmes pelos seus idealizadores. Fantin (2017) infere ainda que o contato com o cinema nos coloca na posição de criar imagens, ideias e sentimentos, o que auxilia a ativar a imaginação e que ao considerarmos o cinema como meio de aguçar as nossas percepções, significa que através dos recursos narrativos e da maneira como os filmes criam imagens, transmitem ideias e sentimentos atrelados à trilha sonora e aos movimentos, pode-se criar uma atmosfera de imersão, que atua no imaginário dos sujeitos e em seu âmbito sócio-político-cultural. Deste modo, como bem mostra Nicácio (2012) conclui-se que a linguagem cinematográfica, enquanto ferramenta pedagógica, é capaz de contribuir para a expansão da aprendizagem que renova formas de construir o saber e que “compõe uma memória cultural, uma capacidade integrada ao nosso sistema de percepção. Resta, portanto, enquanto objetivos de informação, transpor, pela via educativa, o óbvio e o mecânico para a ação reflexiva e consciente” (GUSMÃO e LOPES, 2016, p. 107). Desta maneira, o cinema, do ponto de vista educacional, provoca a reflexão e amplia as percepções de mundo dos alunos, conferindo ao ato de ver filmes uma prática social capaz de expandir a formação cultural das pessoas (MARÇAL, 2013).

Para que isso se concretize, o professor deve reconhecer o cinema como uma ferramenta capaz de provocar nos sujeitos sua imersão em temas socialmente difundidos. Nessa perspectiva, cabe ao educador a tarefa de extrair os aportes necessários para expandir a aprendizagem do espectador, lançando seu olhar cuidadoso aos princípios norteados pelo filme. Essa tomada de posicionamentos por parte do profissional da educação faz do cinema um instrumento rico em debates que produz conhecimentos (GUSMÃO e LOPES, 2016). Ao contemplar os filmes como ferramentas culturais, nas conjunturas educacionais, abrem-se possibilidades de formar cidadãos reflexivos, capazes de perceber nas produções cinematográficas traços que transcendem as questões organizacionais e estruturais, e passam a verificar nas obras representações sociais que simbolizam o pensamento coletivo de um povo ou de uma nação. Nesse sentido, podemos perceber a gama de possibilidades que o uso de

filmes nos fornece para as aulas de LI. Ao se depararem com filmes de outros países, os alunos poderão identificar elementos constitutivos das formas de pensar de uma sociedade diferente da sua e como essa sociedade transmite mensagens de caráter global através da linguagem cinematográfica, além de serem “instigados a adotar perante a sociedade, um posicionamento crítico e questionador para ser capaz de decifrar o mundo segundo o seu próprio senso crítico” (NICÁCIO, 2012, p. 3). Ante o exposto, “o filme num contexto formativo será mediado por fatores diferentes dos que intervêm em contextos mais informais, e é importante ter em mente as transformações que operam na passagem da fruição lúdico-evasiva à educativa” (FANTIN, 2017, p. 2). Via de regra, o contato com a linguagem cinematográfica passa a “auxiliar no processo de reconhecimento e ressignificação da relação “cinema e educação”, assegurando um espaço efetivo para o cinema na escola e transpassando o estigma de “cinema ilustrativo” (ARRUDA, 2017, p. 25).

Para autenticar a pertinência do uso de filmes como instrumento de auxílio nas aulas de LI, Gomes (2014, p. 318) justifica que “por apresentarem uma grande variedade de elementos visuais em associação com elementos auditivos, o uso de filmes na sala de aula de línguas estrangeiras pode promover o contato com situações reais do uso da língua”, propiciando, desse modo, aulas mais significativas e lúdicas, com vistas para o desenvolvimento de atividades mais dinâmicas que ajudem no aprimoramento da fluência dos alunos no idioma alvo e não apenas no domínio de estruturas gramaticais descontextualizadas. Outro ponto relevante em se trabalhar com cinema nas aulas de inglês é o enriquecimento cultural. Ao se explorar esse gênero em sala de aula, os alunos passam a ter contato com uma realidade diferente da sua, com épocas diferentes, modos de pensar distintos, fato que pode oportunizar a constatação e o reconhecimento da existência de várias culturas. Nesse sentido “a indústria cinematográfica abre espaço para a discussão de tabus, correntes ideológicas, manifestações patrióticas, estudos da psiqué, as vitórias e derrotas do homem, entre outros” (LARRUSCAIN e OLIVEIRA, 2011, p. 2). Em suma, a “análise dessa construção visual possibilita ao aluno que ele transcenda a simples leitura da imagem e aprofunde seus conhecimentos, buscando saber de que maneira esses recursos audiovisuais servem a interesses políticos de toda ordem” (PEREIRA e SILVA, 2014, p. 332).

A utilização do cinema como proposta de ensino no Brasil surgiu na década de 1920 e teve como idealizador o sociólogo brasileiro Fernando de Azevedo (1894-1974). Conforme Catelli (2011) Azevedo foi um grande defensor de reformas educacionais que incluíssem o cinema como recomendação pedagógica. Segundo a autora, Azevedo considerava que o cinema

era um dispositivo de grande valia para a educação, uma vez que sua influência tinha um grande poder de sugestão e por desempenhar um papel tão importante capaz de aproximar pessoas de diferentes lugares, níveis econômicos e culturais através de elementos audiovisuais, além de criar a “possibilidade da escola garantir a toda criança – e famílias – escolarizada ao cinema, mas, mais do que isso, a possibilidade de acesso a sistemas de expressão e signos” (FRESQUET e MIGLIORIN, 2015, p. 9).

É inegável os benefícios que o trabalho com cinema nas salas de aula pode trazer para o ensino de LI. Porém, como afirmam Sokolowicz e Ferreira (2009) o filme por si próprio não é suficiente para desenvolver os conhecimentos adequados para os alunos, devendo atuar na sala de aula como uma ferramenta de auxílio para o professor de maneira responsável. É preciso que haja um planejamento adequado para as aulas. O professor precisa conhecer o filme que ele está propondo para a turma para que assim os alunos possam ter um conhecimento mais detalhado da ferramenta de ensino e sobre o conteúdo apresentado pelo educando. Para os autores, trabalhar com filmes em sala de aula com objetivos bem definidos é, sem sombra de dúvidas, oferecer aos alunos um ensino que viabiliza o processo educativo voltado para o conhecimento diversificado e multicultural. “A presença do professor é fundamental para contribuir significativamente para o ensino e aprendizagem e a relação entre a produção cinematográfica e o conhecimento histórico” (SOKOLOWICZ e FERREIRA, 2009, p. 8) produzindo uma aula de inglês com uma aprendizagem apreciável para os discentes. O papel do professor nesse cenário é o de instruir os alunos a realizarem uma leitura crítica do filme, relacionando-o com o seu próprio contexto.

Para que isso se concretize, é preciso pensar em um ambiente de sala de aula onde haja adequação do tema proposto que se encaixe na faixa etária dos alunos, com o objetivo de potencializar neles a sua competência comunicativa, além de possibilitar um contato com a cultura do outro, promovendo um diálogo entre aspectos culturais de seu país com outra nação e como esses valores são difundidos no meio onde estão inseridos os educandos. Vale salientar que escolhemos introduzir essa ferramenta como proposta didática em turmas de oitavo e nono anos do Ensino Fundamental. Por isso optamos por obras protagonizadas por super-heróis. Alunos nessa fase da vida escolar, com idades entre treze e quatorze anos, já começam a entrar na adolescência e seu interesse por produções cinematográficas protagonizadas por personagens tão popularizados em nossa sociedade parece ser a oportunidade perfeita de trabalhar com esses recursos audiovisuais. Mais adiante no nosso trabalho, mostraremos o

contexto de criação de alguns desses personagens e como acontecimentos históricos do seu país de origem são transmitidos através de obras populares.

2.3. CONTEXTO HISTÓRICO E A METAFORIZAÇÃO DO NEGRO NAS OBRAS

Cabe destacar que as obras escolhidas como viés de elaboração para este projeto foram a HQ “Uncanny X-men #01” (1963) roteirizada pelo norte-americano Stan Lee (1922-2018) e desenhada por Jack Kirby (1917-1994) e o filme, da mesma franquia de heróis, “X-men: dias de um futuro esquecido” (2014), que teve seu enredo inspirado na saga “Dias de um futuro esquecido” (1981). Em ambas as tramas podemos acompanhar a trajetória de um grupo de heróis denominados X-Men, são pessoas dotadas de superpoderes e habilidades sobre-humanas, que lutam em sociedade em nome do bem. As histórias desses personagens propõem uma reflexão acerca de acontecimentos sociais e valores morais percebidos durante a década de 1960 nos Estados Unidos.

A década de 1960 foi um período marcado por conflitos sociais. Sobre esse aspecto Gonçalves (2008, p. 1) acrescenta que naquela época:

a Guerra Fria dividia o mundo em blocos, liderados por Estados Unidos e Rússia, e impulsionava a corrida espacial, bem como a obsessão pelo controle de novas tecnologias, levando astronautas à lua; o *laser* começava a ser usado; o homem descobria mais sobre si mesmo, com o advento da observação da estrutura molecular do DNA.

Diante desses conflitos, Rússia e Estados Unidos lutavam entre si pela superioridade mundial e pela conquista de zonas de dominação. A denominada “corrida espacial” também passou a ser observada naquela época, onde os dois países lutavam para estabelecer quem chegaria à lua primeiro. Desenhou-se, então, um cenário de disputa internacional por poder em que cada um dos lados aproveita-se de toda oportunidade para expandir seu domínio e influência pelo mundo (CARDOSO, 2015) e “uma atmosfera de mudança e novidade se materializava, alterando as relações econômicas, políticas e, conseqüentemente, sociais” (GONÇALVES, 2008, p. 2).

Em 1963 os Estados Unidos enfrentavam um momento que marcaria sua história: a chamada “Marcha Sobre Washington”. A comunidade negra ocupava as ruas e os bairros de Washington reivindicando condições de vida mais humanas, direitos iguais entre brancos e negros, o fim da segregação racial e o acesso a emprego, moradia, o ingresso em escolas

decentes, etc. Esse evento nomeou a maior manifestação em defesa da igualdade social e contra a segregação racial naquele país. Nesse contexto, duas figuras importantes se destacaram: de um lado se tinha o pastor ativista dos direitos humanos Martin Luther King (1929-1968), que defendia a premissa que para acabar com a desigualdade contra a população negra do país, os negros tinham que viver em harmonia com os brancos e lutar pelos seus direitos em sociedade com o resto da população.

Do outro lado (e em contrapartida a Luther King), estava a figura de Al Hajj Malik Al-Shabazz, mais conhecido como Malcolm X (1925-1965), que também foi um dos grandes defensores do nacionalismo negro nos Estados Unidos. Malcolm criticava a “marcha sobre Washington” defendendo a violência como auto-defesa. Para ele, os negros tinham que conquistar o seu espaço na sociedade através da agressividade. Sustentava o posicionamento de que muito já havia sido tomado dos negros através da força e da violência, logo, nada mais justo do que a população negra ocupar o seu espaço na sociedade revidando os ataques e usando a força como forma de protesto e de reconhecimento social.

Ainda no ano de 1963, alguns dias após a manifestação realizada pela comunidade negra em Washington, aconteceu um ataque a uma igreja batista de Birmingham, Alabama, estado americano que possuía uma grande congregação afrodescendente, e conhecido por reunir alguns dos principais militantes de causas negras, onde um grupo que fazia parte da confraria racista conhecida como Ku Klux Klan (KKK) explodiu uma bomba no momento em que estava sendo realizado um culto evangélico, matando quatro pessoas negras. Esse atentado gerou uma grande revolta nos negros que passaram a mostrar indignação diante daquele episódio, o que ocasionou a mobilização das forças armadas para reprimir as manifestações. E uma onda de violência passou a se espalhar pelo país.

Foi nesse cenário de lutas pelos direitos iguais por parte da comunidade negra americana que o criador dos X-men se inspirou para dar vida aos heróis da saga dos quadrinhos. Muitos traços dos ideais defendidos por Martin Luther King e Malcolm X podem ser percebidos nos discursos de dois personagens da trama: Charles Xavier e Magneto.

Charles Francis Xavier, conhecido como Professor Xavier, é o orientador dos X-men, que se configura como um grupo de jovens dotados de habilidades especiais, conhecidos como mutantes. Charles tinha como missão, realizar o sonho de tornar possível a “convivência pacífica entre humanos e mutantes”, ideais muito semelhantes aos de Martin Luther King. Já Magneto (Erik Magnus Lehnsherr), que liderava a chamada “Irmandade de Mutantes”, defendia

a premissa de que só através da força os mutantes conseguiriam coagir os humanos e afirmariam seu lugar na sociedade e seu discurso se assemelha muito ao de Malcolm X.

O filme *X-men: dias de um futuro esquecido* (2014), produzido por Bryan Singer, é uma extensão desses personagens para o cinema. A história ocorre em dois períodos de tempo distintos. A trama se passa no ano de 2018, onde a mente de Wolverine (um dos personagens principais da trama) é transportada para a década de 1970, mais precisamente no ano de 1973, na tentativa de impedir um futuro “distópico”, no qual todos os mutantes foram perseguidos por robôs denominados “sentinelas”, criados pelo governo para exterminar a raça dos mutantes.

Na obra também há a presença do argumento sobre a intolerância racial e a questão da divisão de valores e olhares que os negros (na vida real) e os mutantes (nas obras de Stan Lee) tinham entre si mesmos. São muitas as semelhanças percebidas entre as obras de Stan Lee e os acontecimentos históricos dos Estados Unidos. De acordo com Gonçalves (2008, p. 2) entre essas semelhanças:

talvez as mais notáveis estejam nos primeiros números. Em 1965, por exemplo, na edição de número onze, o intolerante Magneto é neutralizado, perdendo uma batalha para outro mutante, essa edição foi lançada em maio, mais ou menos três meses após o separatista Malcolm X ser assassinado por membros da *Nation of Islam*, grupo do qual Malcolm X foi membro. Já em 1968, na edição de número quarenta e três, os X-MEN encontram uma mensagem póstuma do Professor Charles Xavier, na qual ele pede a seus alunos que continuem a lutar. Essa edição foi lançada em abril, mesmo mês em que Martin Luther King Jr foi assassinado.

Podemos perceber, portanto, que as obras projetam de maneiras bem particulares os problemas étnico-raciais da sociedade americana. E infere-se que “Stan Lee assumia uma posição ideológica ao apresentar o Professor Xavier como mocinho e Magneto como bandido” (KAMEL e LA ROCQUE, 2003, p. 3). Esses princípios nos “permitem empreender uma leitura do mundo dos super-heróis mutantes, mais, especificamente, do próprio discurso da mutação como metáfora para os discursos de respeito à alteridade” (MACIEL, 2019, p. 58). Ao abordarem temas mais complexos como a questão da intolerância racial, que marcou a sociedade americana durante as décadas de 1960, 1970 e 1980, Stan Lee e Jack Kirby abriram possibilidades para a discussão da luta dos negros pelos direitos civis. Com isso, concebe-se a oportunidade de interpretação, visto que os autores vivenciaram os acontecimentos daquela época e, portanto, não estão alheios ao contexto histórico no qual criaram suas obras. (SOUSA, 2015 *apud* SIANE, 2003).

Em suma, estes personagens representam o registro histórico de referências simbólicas, que dialogam com o mundo real e conduzem muitos de seus elementos, interpretando e ressignificando de acordo com o olhar e a bagagem cultural de autores e leitores (VIEIRA, 2007).

Diante das discussões aventadas nos tópicos anteriores da nossa pesquisa, apresentaremos no próximo capítulo deste trabalho uma proposta de sequência didática em que exibiremos sugestões de atividades a serem desenvolvidas com o intuito de aprimorar a competência crítica dos alunos, nas quais eles possam perceber os aspectos culturais da língua estudada em situações reais de uso, mostrando para os estudantes como os aspectos étnico-raciais são abordados nas obras escolhidas, desviando um pouco o foco dos aspectos gramaticais.

3. PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Considerando as contribuições teóricas apresentadas nos capítulos anteriores desse trabalho, que atentam para a necessidade de sistematização do ensino de LI voltado para a valorização das diferenças e das múltiplas identidades culturais que se observam nas salas de aula das escolas públicas regulares, a partir do uso dos gêneros textuais Histórias em Quadrinhos e Filmes, nesse capítulo iremos propor uma sequência didática (SD) em que sugerimos o uso de HQs e filmes como ferramentas didáticas, com o intuito de projetar nos alunos sua consciência crítica para as discussões das questões étnico-raciais presentes nas duas obras.

Ancoramo-nos nas contribuições dos PCNs ao estabelecerem que o trabalho com diferentes gêneros textuais deve fornecer aos alunos a capacidade de “utilizar as diferentes linguagens como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais” (BRASIL, 1998, p. 8) como forma de construir e adquirir conhecimentos. De acordo com Marcuschi (2002, p. 187 *apud* ROXANE ROJO, 2012) os gêneros textuais referem-se aos “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) podemos classificar os gêneros textuais como um “instrumento” capaz de desenvolver as capacidades individuais dos sujeitos.

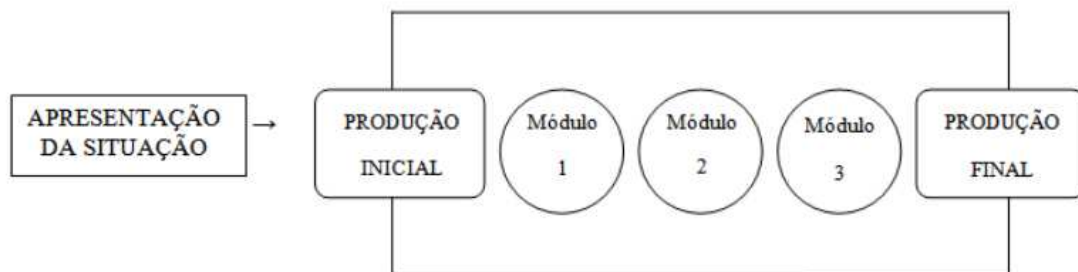
Diante dessas considerações, podemos inferir, portanto, que o trabalho com os gêneros textuais HQs e filmes pode ser bastante significativo para o ensino de LI, uma vez que essas ferramentas funcionam como importantes instrumentos que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a construção de sentidos. Pretendemos desenvolver um trabalho a partir da HQ *Uncanny X-MEN* (1963) e do filme *X-MEN: dias de um futuro esquecido* (2014). Como salientado no capítulo anterior, as obras se valem do uso de metáforas através de personagens dotados de superpoderes para denunciar a questão do negro nos Estados Unidos na década de 1960.

Isto posto, elaboramos nossa sequência didática voltada para alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, mostrando para eles as semelhanças nos discursos de personagens da ficção com os ideais de figuras da vida real. Com essas atividades, pretendemos desviar um pouco o foco dos aspectos gramaticais para promover momentos de discussões e reflexões frente aos temas sociais transmitidos nas obras. Sobre isso, Bohn (2013) salienta que “os

professores podem se aproximar com mais confiança das aspirações dos alunos”, aguçando o conhecimento de mundo dos estudantes.

O esquema a seguir, se refere a SD, elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Nela, os autores mostram os passos a serem seguidos para a elaboração das atividades didático pedagógicas dentro de uma sequência sistematizada, desde a apresentação da situação, passando pelos módulos, até chegar na culminância da produção final. Este gráfico nos guiará na realização das nossas propostas de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula a partir dos gêneros escolhidos:

Figura 1: Modelo da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83)

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) definem a sequência didática como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Uma SD tem como finalidade a sistematização das atividades a serem trabalhadas em sala de aula a partir de quatro etapas de desenvolvimento, organizadas de acordo com os conteúdos que o professor deseja abordar, bem como os objetivos por ele almejados.

A primeira dessas etapas envolve a apresentação da situação. Essa etapa consiste em uma apresentação detalhada do(s) gênero(s) a ser(em) estudado(s), partindo do conhecimento prévio que os alunos têm desses gêneros, além de ser realizado um levantamento a respeito das circunstâncias de produção, bem como seu propósito comunicativo e seus meios de circulação, além da avaliação dos elementos que compõem os gêneros e das características de língua(gem) das quais eles se utilizam. É o período onde os discentes têm o primeiro contato com as atividades propostas pelo professor. Nesse momento, objetiva-se “expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final [...] ao mesmo tempo que os prepara para a produção inicial, que pode ser considerada uma primeira tentativa de realização do gênero que será trabalhado nos módulos” (DOLZ; NOVERRAZ e

SCHNEUWLY, 2004, p. 84). Em conclusão, “a fase inicial da situação permite, portanto, fornecer aos alunos as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado” (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 85). É oportuno salientar que, dada a dificuldade em guiar os alunos a realizarem uma atividade que consista em uma produção inicial, onde eles teriam que elaborar um filme ou uma História em Quadrinhos, optamos por não realizar esta etapa sugerida pelos autores, uma vez que o desenvolvimento de um exercício dessa complexidade, exigiria dos alunos conhecimentos técnicos em relação aos gêneros. Desta forma, substituiremos esta fase da nossa SD por um momento de contato com as obras escolhidas, fazendo um levantamento sobre a familiaridade que os estudantes têm com esses tipos de produções.

Durante esses primeiros contatos com os objetos de estudo, o professor percebe as dificuldades encontradas pelos alunos frente aos gêneros, suas capacidades de linguagem, suas afinidades com os temas propostos, etc., “[...] isso permite introduzir uma primeira linguagem comum entre aprendizes e professor, ampliar e delimitar o arcabouço dos problemas que serão objeto de trabalho nos módulos” (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 87).

As intervenções realizadas na etapa da apresentação da situação resultam nos *módulos*. Como apontam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 87) “nos módulos, trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los”. Com a finalidade de preparar os alunos para a superação das dificuldades anteriormente detectadas, os autores guiam os profissionais que almejam desenvolver suas práticas pedagógicas a partir da elaboração de uma SD, a variar as atividades, levando para os alunos exercícios que favoreçam significativamente o trabalho em sala de aula. Os autores apresentam três categorias de atividades que podem diversificar os conteúdos abordados nas aulas, com vistas para uma prática pedagógica que possibilite o acesso aos múltiplos recursos que os textos oferecem, a saber: a) *as atividades de observação de análise de textos* – consistem na observação detalhada de um texto, colocando em evidência os aspectos que constituem o funcionamento textual, possibilitando o trabalho com vários textos de mesmo gênero ou de gêneros diferentes; b) *as tarefas simplificadas de produção de texto* – são oferecidos, aos alunos, exercícios que se concentrem em uma questão específica ou um tema para a elaboração de um texto, em que certos problemas de linguagem são desconsiderados, conforme os diferentes níveis de produção e a produção textual inclua elementos que permita que os estudantes reorganizem os textos, elaborem questionamentos; c) *a elaboração de uma linguagem comum* – para que os alunos possam expor suas opiniões a respeito dos textos,

fazendo comentários, elaborando críticas a respeito de produções desenvolvidas por eles próprios ou por outras pessoas (ibidem, p. 89).

Em síntese, “realizando os módulos os alunos aprendem também a falar sobre o gênero abordado” (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 89), ou seja, ao serem expostos aos conteúdos selecionados pelo professor, o alunado compreende melhor o objeto de estudo, desenvolvendo a sensibilidade necessária para a compreensão de como esses conteúdos atuam em suas vidas, baseados em suas vivências e crenças. Após a realização dos módulos, a sequência é concluída com a produção final, “[...] que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 90).

Partimos das contribuições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) em relação a elaboração de uma sequência didática com vistas para a sistematização do ensino de LI através do uso de materiais cuidadosamente escolhidos para assegurar a autonomia dos alunos, reconhecemos a importância do aprimoramento da consciência crítica dos discentes em relação às temáticas transversalmente abordadas por meio dos gêneros HQs e filmes e depois de termos entendido como se dá o seu processo de criação, proporemos uma SD, com atividades que julgamos relevantes para o ensino e que vão ao encontro dos princípios que ressaltamos no decorrer do nosso projeto.

3.1. SUGESTÕES PARA PRODUÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Para dar início a nossa primeira atividade, iremos expor os alunos aos gêneros HQs e filmes, fazendo um levantamento sobre o contato que eles têm com as ferramentas em questão, suas impressões e afinidades com esses gêneros, encaixando nossa proposta nas concepções aventadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), em começar nossas atividades nos baseando na recomendação de criar uma produção inicial. Em um primeiro momento, iremos contextualizar as produções, mostrando para as turmas as semelhanças entre as obras e os acontecimentos da vida real, promovendo um momento de discussão com os discentes, problematizando os eventos que deram origem às obras, bem como apresentaremos ao alunado fragmentos dos discursos de Martin Luther King e Malcolm X e suas correspondências com os posicionamentos defendidos pelos personagens de Professor Charles Xavier e Magneto (Erik Magnus Lehnsherr), contribuindo, deste modo, com o processo de construção do conhecimento histórico. As explanações necessárias poderão ser introduzidas nas salas de aula

através da apresentação de slides, contendo todas as informações relevantes para situar as obras, analisando o contexto de produção e a importância da inserção desses temas nas aulas de LI através de HQs e filmes.

Para a realização dessa etapa, propomos explicar para os alunos os objetivos a serem alcançados no projeto. Isto posto, nesta atividade temos por objetivo: a) questionar os alunos sobre as obras que costumam ler; b) quais seus filmes favoritos; c) quais os critérios analisados por eles na hora de escolher algo para ler ou assistir; d) ler histórias em quadrinhos e assistir filmes e ser capaz de analisá-las criticamente. O material utilizado será um questionário impresso contendo as informações necessárias para a elaboração das atividades a serem desenvolvidas durante a efetivação dos módulos. Após esse momento introdutório, sugerimos como proposta a seguinte atividade:

Atividade 1

- 01).** Você costuma ler histórias em quadrinhos? Se sua resposta for sim, com quais gêneros você mais se identifica?
- 02).** Você gosta de ler? Justifique sua resposta.
- 03).** Com base nas explicações realizadas na aula anterior responda: você sabe em que país foram criadas as obras anteriormente apresentadas?
- 04).** Na sua opinião, qual a função dos gêneros textuais Histórias em Quadrinhos e Filmes? Justifique.
- 05).** Você costuma assistir filmes? Se sua resposta for sim, com quais gêneros você mais se identifica?
- 06).** Na hora de escolher um filme para assistir, quais os critérios que você costuma analisar para julgar se aquele filme é ou não interessante para você?
- 07).** Durante a exposição da aula anterior, você viu que os personagens da saga X-MEN fazem um diálogo entre os acontecimentos observados nos Estados Unidos em um período marcante da sua história. Ambas as obras evidenciam, de forma metafórica, a intolerância racial lançada contra a comunidade negra daquele país. Os mutantes que protagonizam as obras são excluídos da sociedade e perseguidos por serem “diferentes” e por portarem habilidades especiais que não são consideradas normais. Compatibilidades entre os discursos de figuras importantes da vida real, com o posicionamento de personagens da ficção podem ser percebidos através de metáforas presentes nas obras. Com base nessas informações e a partir do que você recorda das explicações anteriormente realizadas, responda:

- a). Em qual ano os personagens das sagas foram criados?
- b). Stan Lee, criador dos personagens da saga, se utiliza do posicionamento de duas figuras distintas para simbolizar as reivindicações feitas por Martin Luther King e Malcolm X durante a década de 1960 nos Estados Unidos. Você sabe o nome desses dois personagens?
- c). Durante o ano de 1963 os Estados Unidos enfrentaram um evento que marcou sua história. Esse acontecimento ficou mundialmente conhecido como “Marcha sobre Washington”. Você sabe dizer o que foi esse evento e quais foram suas implicações para a sociedade?
- d). Qual foi a principal reivindicação feita pela comunidade negra durante o período de protestos nos Estados Unidos?
- e). Você sabia que essas obras faziam alusão a acontecimentos da vida real?
- f). Você conhece outros personagens que possam ser relacionados com algum acontecimento da vida real? Se sim, que personagens são esses e qual acontecimento é retratado por eles?

Com essa atividade pretendemos, além de realizar um levantamento sobre o contato dos alunos com as obras, mostrar para eles que ao se depararem com obras de variados gêneros, sempre irá haver um propósito comunicativo envolvido. As HQs e os filmes passam a ser concebidos como algo passível de análise, e o alunado passa a enxergar essas obras considerando os elementos que estão além dos aspectos visuais e do seu propósito de entretenimento. A leitura de um texto, seja ele oral ou escrito, não se dá mais de uma maneira neutra. Mensagens ideológicas, aspectos culturais e históricos começam a ser identificados e o que antes era considerado apenas como “lazer” agora é reconhecido como algo passível de apreciação crítica.

Atividade 2

The screenshot shows the IMDb page for the movie "X-Men: Dias de um Futuro Esquecido" (2014). The page is in Portuguese and features a search bar at the top, navigation tabs for "Movies, TV & Showtimes", "Celebs, Events & Photos", "News & Community", and "Watchlist". The main content area is titled "Plot" and includes a synopsis: "The X-Men send Wolverine to the past in a desperate effort to change history and prevent an event that results in doom for both humans and mutants." Below the synopsis, there is a user review from "Claudio Carvalho, Rio de Janeiro, Brazil". On the right side, there are sections for "Storyline", "User Lists", and "Share this page".

Figura 2: captura de tela do filme X-MEN: dias de um futuro esquecido. Disponível em: <https://www.imdb.com/title/>

01). Após ter assistido ao filme X-MEN: dias de um futuro esquecido, traduza e leia a sinopse, com a ajuda de um dicionário, e responda as questões que se pede:

- a). Em que ano se passa a história do filme?
- b). Qual personagem da trama é enviado para o passado na tentativa de impedir que a raça dos mutantes seja exterminada?
- c). No filme, o DNA de um personagem é utilizado para criar um avançado modelo de robôs que erradicariam os mutantes do planeta. Qual o nome desse personagem e como são denominados os robôs originados a partir do seu DNA?
- d). Qual personagem da trama lhe chamou mais atenção e por quê?

02). Na sua opinião, os filmes de heróis são destinados a um público específico? Justifique.

03). Você gosta de filme de heróis? Se sim, o que mais lhe atrai neles?

04). Você acredita que sofreu algum tipo de influência na sua vida através do contato com filmes de heróis? Em caso afirmativo, marque em quais aspectos esses filmes exerceram algum tipo de influência sobre você;

estimulou seu senso crítico;

estimulou seu posicionamento crítico em relação a acontecimentos do seu cotidiano;

estimulou a sua imaginação;

estimulou a sua capacidade de análise;

refletiu no modo como você enxerga o mundo;

Outros _____

05). Existe algum filme de herói que marcou sua vida? Qual?

06). Como você analisa o tratamento que é dado aos mutantes no filme?

07). Você consegue perceber alguma semelhança entre o universo fictício do filme e a vida real?

08). Com suas palavras elabore um pequeno texto falando sobre como o filme retrata a vida dos mutantes e mostre como a história traz à tona reflexos da nossa realidade.

Com essa atividade podemos mostrar para as turmas a importância de analisar, através do filme, o cotidiano dos personagens, apresentando os traços semelhantes com a nossa realidade, com o intuito de torná-los pessoas mais reflexivas e preocupadas com os assuntos da atualidade. Podemos também fazer uma comparação entre o filme e a HQ em questão, evidenciando os efeitos especiais que não são possíveis de serem desenvolvidos nos quadrinhos. Como o filme tem uma duração que excede o tempo estimado das aulas, podemos sugerir que os alunos assistam o filme previamente em casa ou reproduzi-lo em um horário contrário ao das aulas. Para essa atividade temos como objetivos: a) assistir ao filme X-MEN: dias de um futuro esquecido; b) analisar o tratamento que é dado ao “diferente” no filme; c) socializar e avaliar as atitudes dos personagens comparando-os com a vida real.

Atividade adaptada de: <http://diaadiaeducacao.pr.br/portals/cadernospde/2016>

Atividade 3

01). Leia os textos e analise as imagens abaixo:

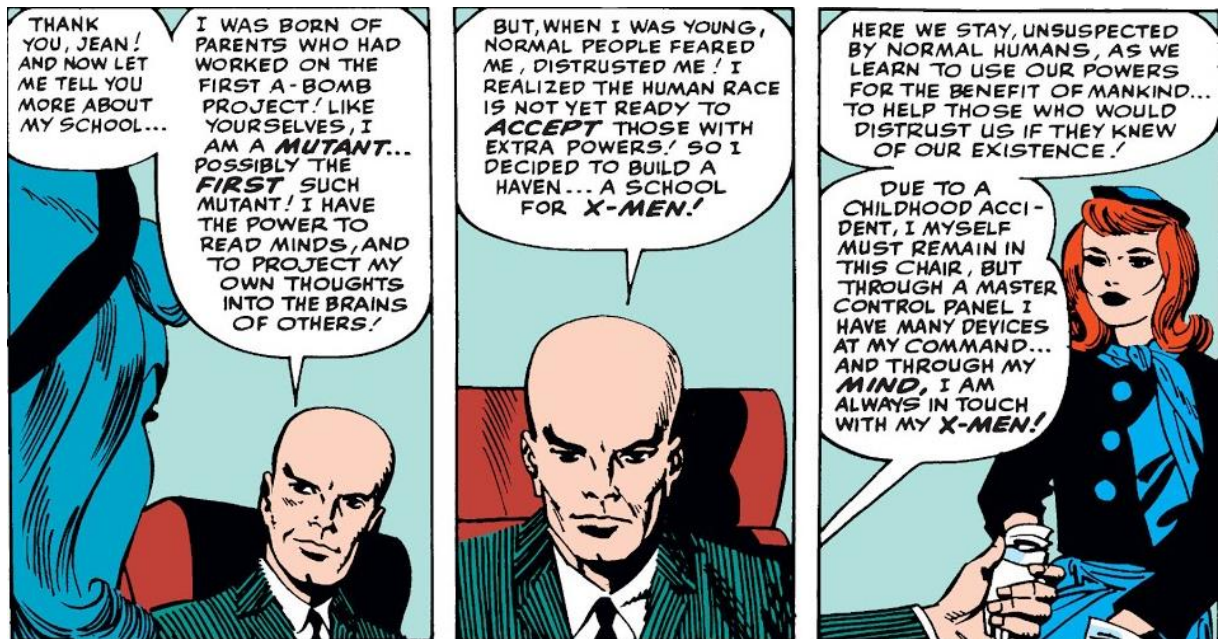


Figura 3: professor Xavier explicando à Jean Grey o motivo pelo qual construiu o Instituto Xavier para jovens superdotados. Disponível em: Uncanny-X-MEN- (1963), 1 ed.

VOCABULARY

Thoughts: pensamentos

Feared: temiam

Build: construir

Mankind: humanidade

Distrust: desconfiança/receio

Childhood: infância



Figura 4: Magneto mostrando indignação à forma como os mutantes são tratados na sociedade e agindo através da força para garantir reconhecimento social. Disponível em: Uncanny-X-MEN- (1963), 1 ed.

A partir das discussões realizadas em sala de aula a respeito das mensagens ideológicas que alguns autores inserem em suas obras, analise as falas dos personagens do Professor Xavier e de Magneto e responda:

- a). Que traços da realidade podem ser percebidos a partir do discurso desses dois personagens?
- b). Na sua opinião, qual personagem pode ser considerado como “correto”? Justifique.
- c). Você acha relevante conhecer a cultura de outros países através de obras fictícias?
- d). Conhecer características culturais diferentes das suas é uma maneira de respeitar a cultura e os costumes do outro?

02). Read the description and answer the following questions:

Uncanny: X-MEN (1963)

Professor X continues to train his young students that he has called them the X-men. They are mutants born with abilities that set them apart from normal humans. The X-men are Cyclops (Scott Summers), Beast (Hank McCoy), Iceman (Bobby Drake), and Angel (Warren Worthington III). The Xavier Institute for Higher Learning gains a new student Jean Grey who will be called Marvel Girl.



Disponível em: <https://www.comixology.com/Uncanny-X-Men-1963-2011/comics>

- a). O que são os “X-MEN”?
- b). Quem compõe os X-MEN?
- c). Qual a função do Professor Xavier?
- d). Qual o nome do Instituto criado pelo Professor Xavier?
- e). Qual o nome da nova integrante do grupo dos mutantes?

03). Na sua opinião, o contato com essa História em Quadrinhos pode influenciar de alguma maneira o modo de pensar dos leitores? Se sua resposta for positiva, justifique como isso é possível.

Com essa atividade pretendemos incentivar o gosto pela leitura nos alunos através da HQ, mostrando para eles fragmentos de algumas páginas da obra Uncanny; X-MEN (1963), observando as estruturas narrativas, o enredo, o desenvolvimento de cada personagem, etc. Será previamente entregue aos alunos um material impresso contendo partes da obra onde eles possam identificar o discurso utilizado pelos personagens, se posicionando positiva ou

negativamente frente às ideias que estes tentam passar. Salientamos que faremos nessa atividade uma comparação entre os discursos de Martin Luther King e Malcolm X, com as informações fornecidas para os leitores através das falas de Magneto e Professor Xavier. Para essa atividade temos como objetivos: a) analisar os recursos gráficos da HQ, como balões de fala, balões de pensamento, etc.; b) avaliar os discursos presentes na história; c) refletir sobre as condições de vida dos mutantes traçando um paralelo com as pessoas do mundo real.

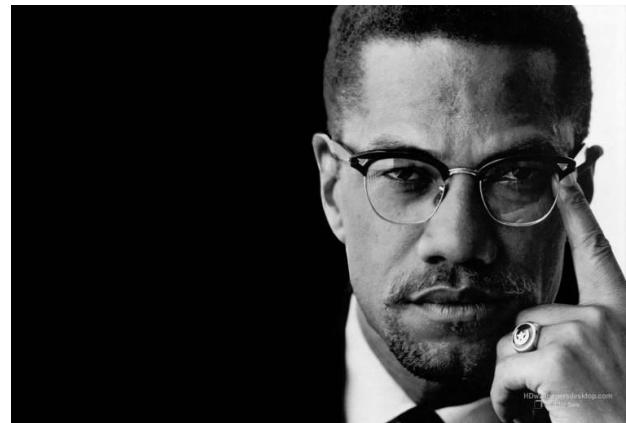
Atividade 4

01). Reading time: (usem um dicionário para auxiliá-los na compreensão dos textos abaixo)

Texto 1

[...] We have a common enemy. We have this in common: We have a common oppressor, a common exploiter, and a common discriminator. But once we all realize that we have a common enemy, then we unite on the basis of what we have in common. And what we have foremost in common is that enemy the white man. He's an enemy to all of us. I know some of you all think that some of them aren't enemies. Time will tell.

(Malcolm X, 1964)



Texto 2

[...] We must forever conduct our struggle on the high plane of dignity and discipline. We must not allow our creative protests to degenerate into physical violence. Again and again we must rise to the majestic heights of meeting physical force with soul force. The marvelous new militancy which has engulfed the Negro Community must not lead us to distrust all white people, for many of our white brothers, as evidenced by their presence here today, have come to realize that their destiny is tied up with our destiny.

(Martin Luther King, 1963)





Figura 5: professor Xavier usando seus poderes para proferir o bem. Disponível em: Uncanny: X-Men (1963), 1 ed.



Figura 6: Magneto mostrando sua convicção de superioridade sobre os humanos através de um discurso de poder. Disponível em: Uncanny: X-Men (1963), 1 ed.

Após efetuarem a tradução dos textos anteriores, respondam as questões a seguir:

a). Quais diferenças podem ser apontadas entre os discursos de Malcolm X e Martin Luther King?

- b).** Você conhece alguma palavra dos textos apresentados? Se sim, transcreva as palavras que você conhece.
- c).** Você percebe alguma semelhança entre a situação das pessoas negras dos Estados Unidos com as do Brasil?
- d).** Qual a principal ideia que Malcolm X defende em seu discurso?
- e).** Em sua interpretação, por que é tão importante para Martin Luther King que a comunidade negra viva em harmonia com a comunidade branca?
- 2).** Nos discursos de Martin Luther King e Malcolm X notamos que enquanto um defendia a luta dos negros pelos seus direitos civis de uma forma mais pacifista pautada no diálogo, o outro defendia uma resistência que revidasse a violência sofrida pela comunidade negra como uma forma de resposta a todo sofrimento causado aos negros. Com base nessas informações e com a ajuda de um dicionário, traduza e retire dos textos fragmentos que comprovem os posicionamentos dos dois ativistas com os do Professor Xavier e Magneto.
- 3).** Para você o que é o racismo e como essa prática afeta a vida das pessoas?
- 4).** Você já presenciou ou foi vítima de algum episódio de racismo? Se sim, como você reagiu a isso?
- 5).** Após a análise das imagens anteriores, traduza os textos nos balões de fala e responda:
- a).** qual a principal ideia defendida pelo professor Xavier em seu discurso?
- b).** qual a principal ideia defendida por Magneto em seu discurso?

A partir da realização de uma leitura mais cuidadosa e reflexiva dos discursos de Malcolm X e Martin Luther King, e após analisar as imagens retiradas da HQ, os alunos poderão perceber na ficção traços dos acontecimentos da vida real. Os posicionamentos dos dois ativistas deixam claro que eles defendiam dois polos da mesma ideia: ambos queriam, enquanto cidadãos negros, se encaixar na sociedade onde viviam, porém, a forma como eles lutavam para conseguir atingir seus objetivos divergia. O mesmo posicionamento pode ser percebido nas atitudes de Magneto e do Professor Xavier. Os dois personagens tinham por objetivo se encaixar no mundo dos “humanos” e serem aceitos por eles, mas enquanto o professor sonhava em atingir seu propósito de forma pacífica, Magneto tentava impor sua presença fazendo uso dos seus poderes, usando o argumento que a humanidade era uma “raça inferior”, e que por isso deveria sucumbir à presença dos mutantes. Na percepção dos leitores, os mutantes podem ser entendidos como uma metáfora feita para se referir aos negros, e os humanos são considerados

como aqueles que os oprime. Essa atividade tem como objetivo, estimular as concepções e o senso crítico dos alunos.

Atividade 5

Para realizar essa atividade podemos iniciar nossas práticas produzindo um momento de revisão do gênero filme e sugerir para a turma que crie, a partir do que eles viram no longa X-MEN: Dias de um Futuro Esquecido, um título que melhor se encaixe nas suas percepções dos temas em questão, levando-os a refletir sobre as suas motivações na hora da escolha do título, tornando a sala de aula um ambiente seguro e favorável para a participação dos alunos. Os objetivos a serem alcançados nesse exercício são: a) ampliar o conhecimento dos discentes sobre o tema; b) perceber a Língua Inglesa como um instrumento capaz de promover o contato com outras expressões culturais através das produções cinematográficas.

Atividade 6

Para a realização desta atividade será solicitado que os alunos façam uma análise das imagens retiradas da HQ X-MEN, e escrevam seus próprios diálogos nos balões de fala. Tendo esse quadrinho como base, temas como linguagem informal, compreensão do cenário, coerência das falas com as imagens, etc. também poderão ser trabalhados. Nos retângulos azuis do gibi, que correspondem aos quadros narrativos da trama, os alunos deverão descrever os acontecimentos da história de acordo com a análise feita por eles. Como os discentes já estarão familiarizados tanto com o gênero História em Quadrinhos, quanto com o contexto onde a HQ trabalhada foi produzida, tendo em vista que esta informação lhes foi anteriormente apresentada, espera-se que eles explorem todas as formas de representação que lhes foi exposta, com o intuito de ampliar-lhes sua capacidade leitora e de percepção, garantindo-lhes, ao máximo, o entendimento necessário dos recursos oferecidos para gerar os sentidos. O objetivo principal dessa atividade é o de promover um momento de escrita, onde os alunos poderão se sentir parte do projeto, produzindo seu próprio mundo imaginário.

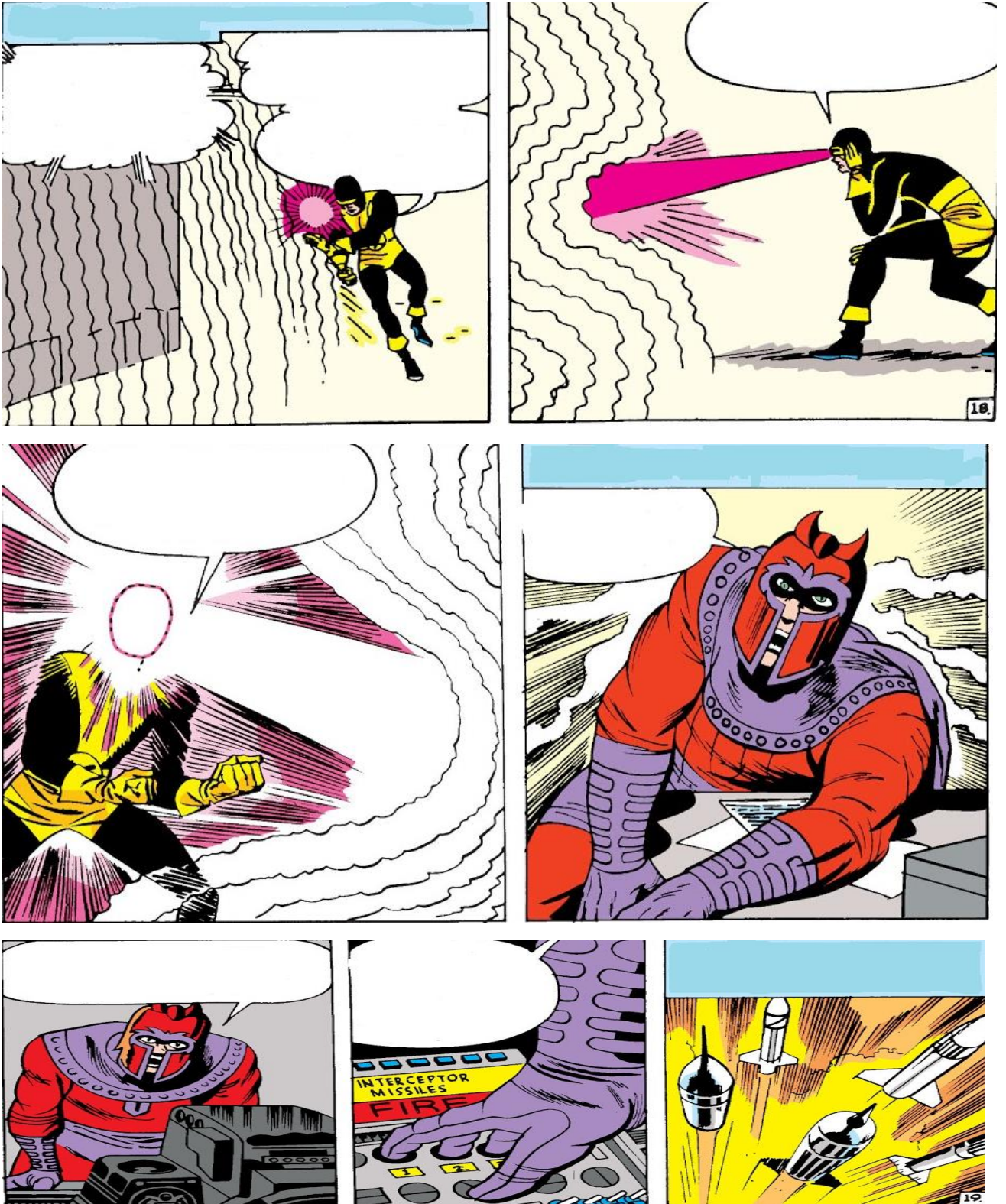


Figura 7: Magneto enfrentando os X-Men. Disponível em: Uncanny: X-men (1963), 1 ed.

3.2. CONTEXTUALIZANDO AS PROPOSTAS DE ATIVIDADES

Dadas as discussões aventadas no início deste capítulo, desenvolvemos nossas atividades nos baseando no modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com o intuito de melhorar a forma como os conteúdos de LI são abordados em sala de aula. Isto posto, na etapa referente a *apresentação da situação*, propomos expor os alunos aos gêneros em questão através da apresentação de slides, de modo a contextualizar as questões propostas para a realização das nossas próximas aulas, fazendo um levantamento acerca do contato que eles têm com esses gêneros, suas impressões e opiniões, bem como a relevância desses temas para as aulas de Língua Inglesa e como estas questões refletem nas suas vidas. Dando seguimento a esse primeiro momento, os discentes poderão expressar seus pontos de vista no que concerne aos gêneros, além de responderem um pequeno questionário que servirá de subsídio para a realização das próximas etapas da nossa proposta didática.

Dando sequência às nossas práticas, apresentamos as atividades referentes aos *módulos*. Após realizarmos, esse primeiro contato com os objetos de estudo, consideramos que as atividades 2, 3 e 4 se encaixam nos módulos 1, 2 e 3 da nossa sequência. Como visto anteriormente, durante a execução dos módulos os alunos poderão trabalhar “uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero” (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 88), ou seja, ao realizarem esta etapa todas as dificuldades percebidas durante a apresentação inicial poderão ser gerenciadas com o intuito de provocar nos alunos o reconhecimento das características dos gêneros trabalhados, estabelecendo, desse modo, um contato com a cultura de outro país através de produções genuínas em LI. Sendo assim, os alunos desenvolvem gradativamente os conhecimentos necessários sobre os gêneros.

Como proposta de *produção final* sugerimos as atividades 5 e 6. Durante essa etapa os alunos poderão colocar em prática tudo que foi apreendido durante a execução das etapas anteriores. Os discentes, ao se colocarem frente aos gêneros trabalhados, realizam uma conexão entre o que foi abordado e o que eles assimilaram. Diante disso, o aluno “maximiza, pela diversificação das atividades e dos exercícios, as chances de se apropriar dos instrumentos e noções propostos, respondendo, assim, às exigências de diferenciação do ensino” (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 92).

Sendo assim, ao fazermos uso da HQ e do filme como forma de aproximar os alunos de aspectos culturais e acontecimentos sociais do país onde foram criados, objetivamos oportunizar o desenvolvimento da sua consciência crítica e da sua postura reflexiva frente as mensagens que essas produções tentam transmitir. Com isso, refletimos sobre o ensino de LI

em um ambiente contextualizado e significativo, onde os alunos podem ter contato com o idioma alvo através de enunciados produzidos em seu contexto original, fazendo com que o processo de aquisição de uma LE possa gerar sujeitos comunicativos e capazes de interagir com e na língua em questão.

Em suma, reiteramos que a partir do desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos através de atividades desenvolvidas sob a ótica da valorização das identidades culturais, que visa romper com os paradigmas de exclusão das minorias, podemos ampliar as concepções de mundo dos estudantes, uma vez que esta encontra-se intimamente ligada com as realidades sociais e culturais da língua inglesa, firmando, desse modo a visão de que

o ensino e a aprendizagem estão centrados em seus aspectos comunicativos e significativos, voltados à preparação do aluno em lidar com situações de comunicação com o mundo real e em perfeita interação com os aspectos culturais envolvidos nesse processo (CHUCHENE e HIBARINO, 2010, p. 199).

Com o reconhecimento da cultura como eixo essencial no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, é pertinente concebê-la como a atitude dos sujeitos frente a eles mesmos e aos outros, agindo de forma que os alunos interajam de maneira digna, respeitando a cultura e os costumes do outro com quem ele está interagindo (MONTEIRO, 2016).

Diante disso, desenvolvemos nossas atividades pensando em guiar os alunos a refletirem sobre os aspectos culturais do processo de aprendizagem da Língua Inglesa. Desta forma, ao concebermos a comunicação como “expressão criativa” entendemos que a sua finalidade é a de criar ações pedagógicas concretas que instiguem os professores a desenvolverem suas práticas voltadas para a valorização do indivíduo e que permitam um diálogo de respeito entre diferentes culturas (CHUCHENE e HIBARINO, 2010).

Então a escolha de HQs e filmes que tratam do tema para a realização dessa monografia foi a forma que encontramos de contribuir com instruções e a compreensão sobre o assunto, por se tratarem de mídias importantes que podem ser utilizadas pelo professor para promover discussões entre os alunos. Esses agentes culturais podem ser vistos como mecanismos propagadores de informações na atualidade. Por meio desses recursos é possível aproximar questões que estão enraizadas em diversas culturas e que são retratadas de uma forma que qualquer pessoa, munida de um pensamento mais crítico, poderá avaliá-las e analisá-las, aproximando-as de sua própria realidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa objetivou demonstrar a importância de se desenvolver práticas pedagógicas que compreendam a inclusão dos aspectos culturais e da apreciação das relações étnico-raciais no processo de ensino e aprendizagem de LI, através do uso dos gêneros textuais HQ e filme, onde os aspectos culturais da língua estudada podem ser percebidos em seu contexto de uso, e que condiz com os princípios da educação nacional previstos na Lei de Diretrizes e Bases ao configurar a educação como um processo que abrange os procedimentos “formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 2017, p. 8), portanto, através da educação para as relações étnico-raciais, defende-se o respeito ao pluralismo e às manifestações culturais assim como a aceitação e a apreciação da diversidade, formando cidadãos éticos e conscientes.

Ao focarmos nossa pesquisa nas relações étnico-raciais e como esse tema é transmitido através da História em Quadrinhos e do filme da franquia de heróis X-MEN, propomos atividades que almejam estimular o senso crítico dos alunos, frente as mensagens transmitidas através das obras que os colocam em contato com a cultura do outro, além de promover um ambiente de sala de aula que favoreça o respeito à diferença e que rompa com a manutenção de estereótipos que são percebidos nas conjunturas escolares. Esses gêneros são muito relevantes para o ensino por serem de fácil acesso entre os estudantes e por despertarem seu interesse, tendo em vista que o público alvo para o qual nossa pesquisa foi desenvolvida foram alunos das turmas do 8º e do 9º anos do Ensino Fundamental, e que o seu contato com esses recursos acontece quase que diariamente através de mídias sociais como a televisão, o computador e o celular, por exemplo. Na sala de aula, a riqueza pedagógica que esses gêneros dispõem para o ensino é notável, uma vez que estes estão difundidos na nossa sociedade e que transmitem mensagens ideológicas que podem ser interpretadas de uma forma mais reflexiva através de práticas pedagógicas que estimulem o senso crítico e a auto percepção dos estudantes.

Finalmente, aos professores que se interessem por esse tema, e que intentem utilizar as atividades aqui sugeridas, salientamos que estas são apenas propostas criadas para tentar sistematizar o ensino e aprendizagem de LI sob a perspectiva adotada para a realização deste trabalho e, portanto, podem ser adaptadas conforme seu interesse e conforme às necessidades dos seus aprendizes.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de. **Fotografia, som e cinema como afectos e perceptos no conhecimento da escola.** Revista Teias, v. 8, n. 14-15, p. 12, 2007.
- ARAUJO, Alda Regina de; VOSS, Rita de Cássia Ribeiro. **Cinema em sala e: identificação e projeção no ensino/aprendizagem da Língua Inglesa.** Conexão-Comunicação e Cultura, v. 8, n. 15, 2009.
- ARAÚJO, Suely Amorim de. **Possibilidades pedagógicas do cinema em sala de aula.** Revista Espaço Acadêmico, n. 79, mensal, 2007.
- ARRUDA, Claudinei César de. **Novos olhares sobre a relação cinema e educação: introdução da linguagem cinematográfica na escola a partir de atividades desenvolvidas no âmbito de um cineclub.** 2017. 172 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2017.
- BARBOSA, Luciene Cecília. **Louca Paixão: Questões Raciais na Telenovela Sob o Olhar do Receptor.** Dissertação de Mestrado. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo: 2002.
- BERTOLDI, Maristela; PALLÚ, Nelza Mara. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: a importância dos temas transversais.** Paraná: Cadernos PDE, v. 1, 2013.
- BIBE-LUYTEN, Sonia Maria. **O que é história em quadrinhos?.** 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985. Disponível em: <<http://passeidireto.com>>. Acesso em: 28/02/2019.
- BOHN, Hilário I. **Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas.** In. LOPES, Luiz Paulo da Moita. (Org.). Linguística aplicada na modernidade recente. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 79-98.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2005.
- BRASIL. MEC, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira.** Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9.394 de 20 de dezembro de 1996. DOU, 23/12/96.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases.** Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Relações étnico-raciais e de gênero.** Brasília: SEB/MEC, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, p. 497-511, 2004.

BRASIL, Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa.** Revista Diálogo Educacional, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Cotidiano escolar e práticas interculturais.** Cadernos de pesquisa, v. 46, n. 161, p. 802-820, 2016.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

CANEN, Ana. **Competência pedagógica e pluralidade cultural: eixo na formação de professores?** Cadernos de Pesquisa, n. 102, p. 89-107, nov. 1997.

CANEN, Ana. **Formação de professores: diálogo das diferenças.** Ensaio, n. 17, p. 477-494, 1997.

CANEN, Ana. **Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural.** Educação e Sociedade. Campinas: n. 77, p. 207-227, 2001.

CARLOS, Valeska Gracioso; BORDINI, Marcella. **Ensino de língua estrangeira por meio de gêneros textuais: qual é a percepção de professores em formação?.** Revista X, v. 1, 2012.

CARRERA, Vanessa. **Contribuição do uso do cinema para o ensino de ciências: tendências entre 1997 e 2009.** 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CARUSO, F.; SILVEIRA, C. **Quadrinhos para a cidadania. História, Ciências, Saúde – Manguinhos,** v. 16, n. 1, p.217-236, jan-mar, 2009.

CASTRO, P. A.; FAGUNDES, T.B.; MATTOS, C.L.G. **Os ciclos e as classes de progressão na rede pública do Rio de Janeiro: percepções sobre a implementação, organização e práticas a partir das falas dos atores sociais da escola no período de 2002 a 2004.** In: MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. (Orgs.) Etnografia e educação: conceitos e uso. [versão online]. Campina Grande: EDUEPB, 2001, p. 149-171. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. acesso em: dezembro de 2018.

CATELLI, Rosana Elisa. **O Instituto Nacional de Cinema Educativo: o cinema como meio de comunicação e educação.** IV Encontro dos Núcleos de Pesquisa Intercom-PUC-RS, v. 30, 2011.

CAVALCANTI, Marilda C. **Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas.** In: LOPES, Luiz Paulo da Moita. (Org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 233-252.

CELANI, M.A.A. **Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão?** In: LEFFA, Wilson. (Org.). O professor de línguas: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001. p. 21-40.

CERQUEIRA, Maiara Gonçalves; LIMA, Regivânia Almeida Moreira. **Uma experiência de literatura em língua inglesa: leitura multimodal versus leitura semiótica.** Jacobina- BA: Revista Práticas de Linguagem, v. 7, n. 2, p. 161-169, 2017.

CHINEN, Nobu. **Reinterpretando Wertham: influência de seduction of innocent nos estudos de quadrinhos no Brasil.** In: Anais da Segunda Jornada Internacional das Histórias em Quadrinhos. ECA-USP, 2013.

CHUCHENE, Karina Mansur; HIBARINO, Denise Akemi. **A interculturalidade na sala de aula de língua inglesa.** Eletras, vol. 20, n.20, jul. 2010.

CIRNE, Moacy. **A explosão criativa dos quadrinhos.** 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1970.

CORADIM, J. N. **Leitura crítica e letramento crítico: idealizações, desejos ou (im) possibilidades?** 130 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2008.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Martins. **Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras.** Belo Horizonte: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 12, n. 4, 2012.

COSTA, Rodney Querino Ferreira da. **As representações sociais transmitidas nas histórias em quadrinhos de super-heróis.** Revista de Psicologia da UNESP, v. 9, n. 2, p. 43-54, 2010.

CRUZ, Maria de Lourdes; GAMA, Angela Patricia Felipe; SOUSA, Fábio Marques de. **O cinema no aperfeiçoamento das competências do aprendiz de línguas (materna e estrangeira).** Livro eletrônico dos núcleos de ensino da UNESP. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, p. 487-499, 2007.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona).** In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos.** Universidade de São Paulo: Tempo, v. 12, n. 23, 2007.

ELUF, Cristina Arcuri; SANDES, Fabio Nascimento. **Avaliação de língua inglesa: rupturas e perspectivas.** Revista Leia Escola, v. 14, n. 1, p. 115-126, 2014.

FANTIN, Mônica. **Mídia-educação e cinema na escola.** Revista Teias, v. 8, n. 14-15, p. 13, 2007.

FERREIRA, Helena Maria. **A transversalidade nas aulas de língua portuguesa: a educação ambiental em questão.** Anais do SILEL, v. 3, n. 1, 2013.

FERREIRA, Jonatas; HAMLIN, Cynthia. **Mulheres, negros e outros monstros: um ensaio sobre corpos não civilizados**. Revista Estudos Feministas, v. 18, n. 3, p. 811-836, 2010.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da liberdade: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2008.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN Cezar. **Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a lei 13.006/14**. In: FRESQUET, Adriana. (Org.). Cinema e educação: a lei 13.006 reflexões, perspectivas e propostas. Prefixo Editorial, p. 1-23, 2015.

GATINHO, Andrio Alves. **As dificuldades da implementação das relações étnico-raciais no Município do Rio Branco – AC**. Anais XVI ENDIPE-Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino-UNICAMP-Campinas– SP. Junqueira e Marin Editores Livro, p. 1-12, 2012.

GERVAI, Solange Maria Sanches. **Reflexões sobre o ensino de língua estrangeira na escola pública brasileira**. Revista Intercâmbio, v. XXXVII: 184-194, 2018. São Paulo: LAEL/PUCSP.

GOMES, F. W. B. **O audiovisual na sala de aula: considerações sobre o uso comunicativo de filme e vídeos no ensino de línguas estrangeiras**. Teresina, Piauí: Revista FSA, v. 11, n. 1, p. 317-329, 2014.

GOMES, Marielba Lacerda. **História em quadrinhos: recurso didático para uma prática pedagógica necessária às práticas de leitura e escrita**. Campina Grande PB: UEPB, 2014.

GOMES, Nilma Lino. **Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação**. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (Orgs.). Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Heinrich BöllSti"ung; ActionAid, 2009. p. 39-74.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça**. UNICAMP: Campinas, Educação & Sociedade, v. 33, n. 120, 2012.

GONÇALVES, Alan Ramos. **A metáfora em X-Men**. In: Anais do Congresso Internacional da ABRALIC-Tessituras, Interações, Convergências. 2008. p. 1-4.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**; tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUSMÃO, Milene de Cássia Silveira; LOPES, Marcelo Costa. **A escola vai ao cinema: Considerações acerca da parceria entre o SESC e o Cineduc para formação audiovisual**. Revista Teias, v. 17, n. 44, p. 101-118, 2016.

JANKS, Hilary. **Panorama sobre letramento crítico**. Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes, p. 21-39, 2016.

JÚNIOR, Gonçalo. **A Guerra dos Gibis: formação do mercado editorial brasileiro e a censura nos quadrinhos**. 1933-64. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

JUNIOR, S. R. N. **Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado.** Revista África e Africanidades, v.3, n.11, p.1-16, 2010.

KAMEL, Cláudia; DE LA ROCQUE, Lucia. **X-men e a dimensão do preconceito nas histórias em quadrinhos.** Ruídos nas representações da mulher: preconceitos e estereótipos na literatura e em outros discursos. ST13 Instituto Oswaldo Cruz, Fiocruz; UERJ, 2003.

KRAMSCH, Claire. **Culture in foreign language teaching.** Iranian Journal of Language Teaching Research. v. 1, n. 1, p. 57-75, 2013.

LARRUSCAIN, Ida Ourica dos Santos; OLIVEIRA, Maria Angélica Figueiredo. **O cinema como ferramenta de auxílio no processo de ensino-aprendizagem?.** Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2011.

LEFFA, Vilson J. **Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua-estrangeira.** Claritas, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.

LENHARDT, Jordana; BARROS, Solange Maria de. **Letramento crítico, multiletramentos e o ensino de línguas: uma perspectiva emancipatória.** Colaboração e práticas integradoras: Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Mato Grosso. Cuiabá: APLIEMT, 2016.

MACEDO, Janine Couto Cruz; PIRES, Ennia Débora P. B.; PEREIRA, Reginaldo Santos. **Relações étnico-raciais no cotidiano escolar: o que dizem os estudantes e professores do ensino fundamental.** Vitória da Conquista- BA: IV seminário nacional e II Seminário internacional de Políticas públicas, Gestão e Práxis Educacional. UESB, v. 6, n. 6, p. 1881-1892, 2017.

MACHADO, Marco Aurélio Cosmo; SANTOS, Maria Luzimar Fernandes dos. **Sociointeracionismo: pressupostos teóricos para o embasamento de práticas escolares em leitura e escrita.** Entrepalavras, v. 5, n. 2, p. 128-146, 2016.

MACIEL, Rodrigo Lima. **A mutação como metáfora para o discurso da diferença: representações das práticas de racismo e de homofobia no universo literário dos X-Men.** Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis, v. 16, n. 1, p. 56-72, 2019.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon.** Psicologia da educação, n. 20, p. 11-30, 2005.

MARÇAL, Carla. **Cinema e educação: socialização, visões de mundo e subjetividades das juventudes.** Minas Gerais/UFOP: 9º Encontro Nacional de História da Mídia, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). Gêneros textuais e ensino. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MARZARI, Gabriela Quatrin; GEHRES, Wilma Beatriz. **Ensino de inglês na escola pública e suas possíveis dificuldades**. Thaumazein: Revista Online de Filosofia, v. 7, n. 14, p. 12-19, 2014.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **A pesquisa em colaboração com o professor: vivências de campo em etnografia crítica de sala de aula**. In: MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. (Orgs.) *Etnografia e educação: conceitos e uso*. [versão online]. Campina Grande: EDUEPB, 2001, p. 85-100. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em dezembro de 2018.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Sousa. **Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MONTEIRO, Luciane Martins. *A interculturalidade no ensino de língua inglesa*. Universidade Federal do Paraná – Curitiba, 2016.

MORAN, José Manuel. **O vídeo na sala de aula**. São Paulo- ECA: Comunicação & educação, n. 2, p. 27-35, 1995.

MOTTA-ROTH, Désirée; NASCIMENTO, Fábio S. **Transitivity in visual grammar: concepts and applications**. Pelotas: Linguagem & Ensino, v. 12, n. 2, p. 319-349, 2009.

MOYA, Álvaro. **História da história em quadrinhos**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NASCIMENTO, Solanja; PROENÇA, Wander de Lara. **Preconceito e discriminação em sala de aula: conscientização e valorização da diversidade a partir do ensino de história**. In: os desafios da escola pública paraense na perspectiva do professor PDE. 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. **O currículo cultural da educação física em ação: a perspectiva dos seus autores**. 2011. 333 f. Tese (Doutorado)- Universidade de São Paulo. São Paulo. 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. **Políticas culturais, multiculturalismo e currículo**. São Paulo SP: USP, 2017.

NICÁCIO, Glenda. **Cinema e educação: novos planos para a aprendizagem**. Universidade Federal de Recôncavo da Bahia, 2012.

OLIVEIRA, Abraão Felipe Santos de. **Diversidade cultural, currículo e escola: possibilidades para a prática docente**. UFAL. 2012.

OLIVEIRA, Breno Dias. **A abordagem intercultural para o ensino de língua inglesa no ensino médio: reflexões e proposições**. In: Congresso brasileiro de linguística aplicada. v. 9, 2011.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Aula de inglês: do planejamento à avaliação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Concepções docentes sobre as relações étnico-raciais em educação e a Lei 10.639**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007.

PADILHA, P. R. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo Intertranscultural, por uma escola curiosa, prazerosa e aprendente**. 2003. 347 f. Tese (Doutorado)- Universidade de São Paulo. São Paulo. 2003.

PAIXÃO, Luiz Carlos da Rocha. **Política educacional e a lei 10.639/03: Uma reflexão sobre a necessidade de superação de mecanismos ideológicos legitimadores do quadro de desigualdades raciais e sociais na sociedade brasileira**. In: COSTA, Hilton; SILVA, Paulo Vinícius B.(org). *Notas de História e Cultura Afro-brasileiras*. Ponta Grossa: Editora UEPG/UFPR, 2007.

PALHARES, Marjory Cristiane. **História em quadrinhos: uma ferramenta pedagógica para o ensino de história**. Dia a Dia Educação-Governo do Paraná, p. 1-20, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio**. Curitiba: SEED, 2008.

PASSOS, Livia Almeida; VIEIRA, M.S. P. **A contribuição do gênero história em quadrinhos para o desenvolvimento da leitura**. Anais do IV Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 2014.

PAULA, Luciane Guimarães de. **Dificuldades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa: contribuições para a formação de professores de línguas**. Enciclopédia Biosfera: Centro Científico conhecer. Goiânia: v. 11, n. 20, p. 910- 918, 2015.

PEREIRA, Aline Maria. **Produção textual, forma e função dos gêneros textuais a partir de jogos didáticos**. Tabuleiro de Letras, v. 10, n. 1, p. 9-20, 2016.

PEREIRA, Andreza Rodrigues. **Relações étnico-raciais no contexto escolar e a valorização dos estudos dos direitos humanos**. 2015. 40 f. Dissertação (Especialização em educação para os direitos humanos). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, DF, 2015.

PEREIRA, Lara Rodrigues; SILVA, Cristiani Bereta da. **Como utilizar o cinema em sala de aula? Notas a respeito das prescrições para o ensino de História**. Passo Fundo: Revista Espaço Pedagógico, v. 21, n. 2, 2014.

PETTY, John; CRAKER, Keith. **A brief history of comic books**. Dallas, Texas: Heritage Auction Galleries, 2006.

PINTO, C. D. M.; CYRANKA, L. F. **Aportes sociolinguísticos à prática do professor: implicações na sala de aula**. Paraná: Cadernos do CNLF, v. XIV, n. 2, p. 501-5013, 2011.

PONTES, Vanessa de Freitas; DAVEL, Marcos Alede Nunes. **O inglês na educação básica: um desafio para o professor**. Revista X, v. 1, p. 102-117, 2016.

PORTUGAL, A.R.M.C.M. **A utilização de história em quadrinhos no ensino de história.** Franca SP: Revista Camine: v. 7, n. 2, p. 201-211, 2015.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial. 2003.

RAMOS, Aline Oliveira; SANTANA, Marise de; SANTANA, José Valdir Jesus de. **Relações étnico-raciais no ambiente escolar: reflexões a partir de uma escola pública no município de Itapetinga/BA.** In. Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queiróz, v.1, n. 2, 2011.

RICARDO, Estela Maris Bortoni. **Processos interativos em sala de aula e a pedagogia culturalmente sensível.** Brasília: Polifonia, v. 7, n. 7, 2003.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias.** Goiânia: Realize, 2005.

ROJO, Roxane Helena R. **Diversidade cultural e de linguagens na escola.** In. ROJO, Roxane Helena R; MOURA, Eduardo. (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

SANTOS, Edleise Mendes de Oliveira. **Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas.** 2004. 440 f. Tese (Doutorado)- Universidade Estadual de Campinas. São Paulo. 2004.

SANTOS, Roberto Elísio dos. **A história em quadrinhos na sala de aula.** Centro Universitário Municipal de São Caetano do Sul. Belo Horizonte -MG: Comunicação Educativa, 2003.

SANTOS, Taís Conceição dos; PEREIRA, Elienae Genésia Corrêa. **Histórias em quadrinhos como recurso pedagógico.** Rio de Janeiro: Revista Práxis, v. 5, n. 9, 2013.

SILVA, Rosane Gumiero Dias da. A importância da teoria sócio-interacionista de na formação de professores do ensino médio. Universidade Estadual de Minas Gerais – MG: Psicologia em Estudo. v. 5, n. 1, p. 139-143, 2000.

SILVA, Vanilda Alves da; REBOLO, Flavinês. **A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor.** Campo Grande: Interações, v. 18, n. 1, p. 179-190, 2017.

SOARES, C. E. P. G. L. **Inter-relação cultura e língua: perspectiva intercultural no ensino de inglês.** Anais do Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão. v 8, n. 8. Recife: Faculdade SENAC-PE, 2014.

SOARES, Soelma Sousa Santos; DIAS, Joane Oliveira; SANTANA, José Valdir Jesus de. **Educação e relações étnico-raciais na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental: uma análise da produção da ANPED entre os anos de 2003 a 2009.** VII fórum internacional de pedagogia, 2016.

SOKOLOWICZ, Luciane; FERREIRA, Ricardo Alexandre. **A história contada no cinema.** Portal educacional do estado do Paraná- Cadernos PDE, 2009.

SOUSA, Ramsés Eduardo Pinheiro de Morais. **História e quadrinhos: distopia e sociedade disciplinar na HQ dias de um futuro esquecido (Uncanny X-Men- 1981)**. Contraponto, v. 4, n. 2, p. 21-35, 2015.

SOUSA, Rosiane Faria de; MORAES, Daniela Osório Palin de. **Abordagens de Temas Transversais em sala de aula por meio da Literatura Infanto-Juvenil**. São Paulo: Faculdade Integradas. Revista Fafibe Online, 2007.

STRADA, Selma Aparecida Capelin. **Práticas pedagógicas inclusivas na escola por meio das histórias em quadrinhos**. Paraná-UENP, 2016.

UNCANNY: X-MEN. Estados Unidos: Marvel Comics, v. 1, 1963. Mensal.

VARGAS, Alexandre Linck. **Os quadrinhos são outros, ou Como a HQ moderna se origina e diferencia no quadro histórico de 1968**. Revista Crítica Cultural, v. 13, n. 1, p. 85-98, 2018.

VERGULINO, A. R.; SILVA, C. S.; SILVA, D. R. M. S. **Relações étnico-raciais no espaço escolar**. Revista Interação, v. 13, n. 2, 2013.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências**. Educação e Pesquisa, v. 36, n. 3, p. 705-718, 2010.

VIEIRA, Marcos Fábio. **Mito e herói na contemporaneidade: as histórias em quadrinhos como instrumento de crítica social**. Rio de Janeiro: Contemporânea, v. 5, n. 1, p. 78-90, 2007.

WALESKO, Angela Maria Hoffman. **A interculturalidade no ensino comunicativo de língua estrangeira: um estudo em sala de aula com leitura em inglês**. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PA, 2006.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001. Mimeografado.

WALTER, Silvana Klenk. **Relações étnico-raciais na escola**. 2017. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1410-8.pdf>> Acesso em: novembro de 2018.

WERTHEIMER, F. I. **Seduction of the innocent: the influence of comic books on today's youth**. New York: Rinehart, 1954.

X-Men: Dias de um futuro esquecido. Direção: Bryan Singer. Estados Unidos: 21st Century Fox, 2014. 1 DVD (2h12min).