



TALIZE ZILIO

**HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: UM ESTUDO SOBRE ENSINO E
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA**

CANOAS, 2020

TALIZE ZILIO

**HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: UM ESTUDO SOBRE ENSINO E
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Vera Lucia Felicetti

CANOAS, 2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Z69h Zilio, Talize.

Histórias em quadrinhos: um estudo sobre ensino e aprendizagem da língua inglesa [manuscrito] / Talize Zilio. – 2020.
176 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2020.
“Orientação: Prof^a. Dra. Vera Lúcia Felicetti”.

1.Linguística. 2. Inglês. 3. Ensino. 4. Histórias em quadrinhos I.
Felicetti, Vera Lúcia. II. Título.

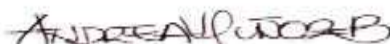
CDU: 811.111:37

Bibliotecário responsável: Michele Padilha Dall Agnol de Oliveira - CRB 10/2350

TALIZE ZILIO

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade La Salle.

BANCA EXAMINADORA



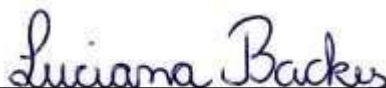
Prof.^a Dr.^a Andrea Muñoz Barriga
Universidad La Salle Bogotá, Colômbia



Prof.^a Dr.^a Denise Macedo Zioltto
Universidade La Salle



Prof.^a Dr.^a Eva Teresinha de Oliveira Boff
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí



Prof.^a Dr.^a Luciana Backes
Universidade La Salle



Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Felicetti
Universidade La Salle, Orientadora e Presidente da Banca

Área de Concentração: Educação

Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 22 de dezembro de 2020.

Aos meus pais Vilson e Cacilda e minha irmã, Franceli, pelas boas energias enviadas, por todo auxílio, amor e compreensão a mim dedicados.

Ao Christian Bairros, que, com seu amor e disposição, apoiou-me incondicionalmente, acompanhando minhas conquistas e minhas incertezas, com muita paciência e carinho. Sem você eu não teria conseguido! Te amo.

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação foi fruto do apoio, da paciência e do amor de pessoas muito queridas em minha vida, por isso agradeço:

À minha orientadora, professora Vera Lucia Felicetti, por suas valiosas contribuições e incansável leitura desta dissertação.

Ao meu marido, Christian Bairros, por seu entusiasmo e otimismo, que me motivaram a seguir em frente quando eu mesma já não acreditava que seria possível. Também agradeço por sua compreensão, recheada de toneladas de paciência, segurando a minha mão até o fim.

Aos meus pais, Vilson e Cacilda, por suas orações tão preciosas e poderosas, por seu amor inabalável.

À minha irmã, Franceli, que, mesmo longe, esteve presente em pensamento e energia, me abraçando sempre. Também agradeço ao meu querido cunhado Ricardo, por seu bom humor e alegria, sempre disposto a boas risadas.

Aos meus sogros, Lúcia e Vilmar, e às minhas cunhadas, Estéfani e Chrisleine, que acreditaram no meu potencial e me estimularam a seguir em frente, e que compreenderam os momentos nos quais não pude estar presente, enviando seu carinho para mim.

Às minhas manas do coração, Fabiane e Daniela, que me animaram e, por vezes, me distraíram, fazendo com que eu recuperasse meu equilíbrio; que souberam entender minha ausência e me perdoar. Obrigada pela parceria e amor em todos os momentos.

Aos amigos que o “Paulinho” (Paul McCartney) me deu: Micheli e David, que, mesmo de longe, acompanharam minha jornada e minhas viagens de trem para Canoas, torcendo pelo meu sucesso e ouvindo nossas canções, enchendo meu peito com sua amizade e palavras de afeto.

Ao Caetaninho, que já faz meu coração transbordar de alegria.

À minha amiga Natalha (Roqueeee), por seu carinho, companheirismo e risadas.

Ao meu amigo Jean, pelas orientações, revisões e conselhos. Bem como por toda a parceria e carinho que me dedica.

Aos meus amigos Gelson e Ju, por estimularem, ativamente, minha volta aos estudos e por estarem presentes em diversos momentos deste percurso e na minha vida. Pela ajuda e conselhos. Obrigada por todo o carinho!

Ao doutor Moisés Pozza e à Laís, por cuidarem da minha saúde com muito afeto, sendo meus anjos da guarda nos momentos difíceis.

Ao meu querido ex-aluno e amigo Isac por seu talento, doçura, abraços e chazinhos que aquecem meu coração.

Aos queridos Antônio, Fabiola e Eliana, pelo apoio e auxílio na revisão desta dissertação, bem como sua solidariedade durante as aulas e nos momentos finais deste estudo.

Aos colegas e amigos Cláudia e Edgar, pelo apoio e suporte que me deram durante todo o curso, por nossa parceria nas disciplinas e cafés na Unilassale e “descarregos” *on-line*. Vocês moram no meu coração.

A colega e amiga Letícia, que com imensa generosidade, me ensina e me estende a mão na caminhada, mostrando tudo o que podemos e devemos transformar.

À professora Denise Ziliotto, por ser uma constante fonte de motivação e incentivo ao longo do curso. Por seu carinho e amizade que desejo cultivar para sempre.

A todos os professores da Unilasalle que contribuíram para minha desconstrução e reconstrução, que instigaram minha curiosidade, tiraram meu sono e ofereceram aulas espetaculares. Em especial à professora Hilde, que, com sua inteligência e doçura, marcou meu coração.

À Secretaria de Educação e de Cultura da cidade de Estância Velha, bem como à escola foco do meu estudo por acolher este projeto.

Aos meus alunos, que são a motivação e razão deste estudo.

A Stan Lee, Jack Kirby (*in memoriam*) e Chris Claremont, por oferecerem ao mundo personagens e histórias fantásticas, levando mensagens de esperança e luta por justiça a todos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e ao Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (Prosuc), pela bolsa de estudos concedida, permitindo que eu pudesse realizar o sonho de continuar estudando.

A Deus e a todas as boas energias do universo que me apoiaram e sustentaram nesta caminhada.

"Rótulos arbitrários são mais importantes do que a maneira como levamos a nossa vida?

O que supostamente somos é mais importante do que o que realmente somos?"

(God Loves, Man Kills, CLAREMONT, 2014. p. 68).

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado, inserida na linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (Unilasalle), é intitulada HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: UM ESTUDO SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA. Em seu objetivo geral de pesquisa, busca evidenciar quais são as contribuições para o ensino e para a aprendizagem da Língua Inglesa em um nono ano do Ensino Fundamental que as HQs neste idioma podem proporcionar. Deste modo, são contemplados nesta pesquisa os teóricos da aprendizagem significativa Ausubel (1968) e Novak (1980), bem como estudiosos da arte sequencial e do storytelling, como Eisner (2010), McCloud (1995), Vergueiro (2012), Wagler (1994), Xavier (2015) e demais autores. Em razão da pandemia do novo coronavírus, esta dissertação, que foi construída a partir do tipo estudo de caso, de natureza qualitativa e com análise textual discursiva, sofreu reformulações metodológicas, adaptando-se a aulas e recursos na modalidade de Ensino Remoto Emergencial, o que incidiu na redução não voluntária de alunos participantes – de 52 para 25 – envolvidos em razão da falta de acesso à internet e equipamentos eletrônicos. A coleta de dados e suas análises foram realizadas por intermédio das transcrições das aulas síncronas realizadas no aplicativo *Google Meet* e por meio das atividades assíncronas oferecidas na plataforma *Google Classroom*, no aplicativo *Whatsapp* ou entregues, de modo adaptado, presencialmente, na escola foco deste estudo, ao grupo de estudantes que não dispunha de recursos digitais necessários para a sua presença nas aulas síncronas *on-line*. A partir da leitura das HQs foram observadas as interações dos estudantes e o desenvolvimento das atividades (síncronas e assíncronas), percebendo-se a ampliação das quatro habilidades linguísticas da Língua Inglesa e o sentido que os participantes conferiram à temática social abordada no enredo das HQs. Deste modo, como resultado verificamos as contribuições positivas, a aquisição léxica e semântica, em especial a expansão da habilidade de leitura em Língua Inglesa, e a interação comunicativa mediante a produção de mapas mentais e tirinhas acerca da abordagem contextual crítico-social da *graphic novel*, evidenciando-se o potencial contributivo das HQs aos processos de ensino e de aprendizagem da Língua Inglesa em um nono ano do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem. Língua Inglesa. Histórias em Quadrinhos (HQs). *Storytelling*. Ensino Remoto Emergencial (ERE).

ABSTRACT

This mastership thesis, inserted at the research line Teachers Training, Theories, and Educational Practices of Universidade La Salle (Unilasalle) Graduation Program on Education is named as COMIC BOOKS: A STUDY ON THE TEACHING AND LEARNING OF THE ENGLISH LANGUAGE. On this research's general objective, it aims to show what the contributions are for the teaching and the learning of the English Language, in an Elementary School's ninth-grade group, which the Comic Books on this language may provide. As such, some scholars are envisaged in the field of meaningful learning like David Ausubel (1968), Novak (1980), as well as scholars of sequential art and storytelling as Eisenr (2010), McCloud (1995), Vergeurio (2012), Wagler (2017), Xavier (2015) and other authors. Due to the pandemic of the new coronavirus, this thesis has been woven as a qualitative natured case study research and using a discursive textual analysis, has suffered methodological reformulations, adapting its classes and resources to the modality of the Emergency Distancing Teaching, to which had occurred into a non-volunteered reduction of the participant students from 52 down to 25 who were involved due to the lack of internet access and electronic types of equipment. The data collection and its analyzes were made through the transcription of the synchronous classes given on the Google Meet app and by asynchronous activities offered in the Google Classroom platform, and on the WhatsApp app or handed in in an adapted form, in person, at the focused school on this study, to the group of students that hadn't had any needed digital resources for their presence on the online synchronous classes. From the reading of the comic book, it had been observed the interaction among the students and the development of activities (both synchronous or asynchronous), observing the widening of the four linguistic skills of the English Language and the idea given by the participants to the social issue approached in the Comic Book plotline. Thus, as results, we had verified the positive contributions to the semantic and lexical acquisition, especially to the widening of the reading skill in the English Language, and the communicative interaction through the creation of mind maps and comic strips around the social-critical contextual approach of the graphic novel, highlighting the contributive potential of comic books to the teaching and learning process of the English Language in an Elementary School's ninth-grade group.

Keywords: Teaching and Learning. English Language. Comic Books. Storytelling. Emergency Distancing Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantidade de trabalhos por temática a partir da pesquisa pelas palavras-chave: histórias em quadrinhos, ensino e aprendizagem, Língua Inglesa	23
Quadro 2 – Trabalhos relacionados às temáticas: histórias em quadrinhos, ensino e aprendizagem e Língua Inglesa	24
Quadro 3 – Caracterização metodológica do estudo	54
Quadro 4 – Roteiro adaptado de Szezecinski (2018) e modificado para transcrição das aulas de ERE em razão da pandemia Covid-19	72

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Combinação de palavras, na qual as figuras pouco ou nada acrescentam ao texto	37
Figura 2 – Segunda combinação de imagens: nela as palavras seriam a trilha sonora às imagens em sequência, visualmente faladas	38
Figura 3 – Terceira combinação de imagens, nomeada por McCloud (1995) de <i>quadros duo-específicos</i> , pois palavras e figuras transmitem a mesma mensagem	39
Figura 4 – Quarta combinação, chamada de <i>aditiva</i> , em que as palavras se ampliam sobre uma imagem	39
Figura 5 – Quinta modalidade de união entre imagem e texto por McCloud (1995): <i>combinações paralelas</i> . Nelas, as palavras e imagens seguem cursos diferentes, sem conexão aparente	40
Figura 6 – Sexta combinação, denominada de <i>montagem</i> , na qual as palavras se integram às figuras	40
Figura 7 – Sétima combinação, que McCloud considera a de maior ocorrência: a <i>interdependente</i> . Nela, a combinação entre palavra e imagem é fundamental, porque elas se unem para exprimir uma ideia	41
Figura 8 – Sequência explicativa do uso de diversos elementos na composição do <i>storytelling</i>	43
Figura 9 – Pergunta realizada pela equipe gestora da escola de aplicação desta dissertação	58
Figura 10 – Pergunta realizada pela equipe gestora da escola de aplicação desta dissertação	58
Figura 11 – Pergunta realizada pela equipe gestora da escola de aplicação desta dissertação	59
Figura 12 – Pergunta 1, referente ao acesso à internet	60
Figura 13 – Pergunta 2, referente aos equipamentos eletrônicos	60
Figura 14 – Pergunta 3, referente ao uso dos equipamentos eletrônicos	61
Figura 15 – Pergunta 4, referente ao compartilhamento dos equipamentos eletrônicos	62
Figura 16 – Roteiro da aula 1	79
Figura 17 – Atividade introdutória <i>on-line</i> realizada por um estudante	80
Figura 18 – Dicas de apoio à leitura	87
Figura 19 – Atividade gramatical contextualizada na graphic novel <i>God loves, man kills</i>	92
Figura 20 – Continuação da atividade gramatical baseada em <i>God loves, man Kills</i>	93
Figura 21 – Atividade gramatical realizada por aluno	94
Figura 22 – Atividade gramatical realizada por aluno	95
Figura 23 – Pie Chart	96
Figura 24 – Anders Behring Breivik	104

Figura 25 – White Supremacists	105
Figura 26 – Word Cloud (Nuvem de palavras)	108
Figura 27 – atividade assíncrona adaptada	109
Figura 28 – Stryker humilha Nightcrawler	114
Figura 29 – roteiro para produção de mind maps	115
Figura 30 – Mind Map 1	119
Figura 31 – Mind Map 2	120
Figura 32 – Mind Map 3	122
Figura 33 – Mind Map 4	123
Figura 34 – Roteiro de atividades assíncronas	128
Figura 35 – Produção de tirinha realizada por estudante participante do estudo – Wolverine ...	131
Figura 36 – Produção de tirinha realizada por estudante participante do estudo – God loves, God kills	132
Figura 37 – Produção de tirinha realizada por estudante participante do estudo – Respect differences	133
Figura 38 – Produção de tirinha realizada por estudante participante do estudo – Respect differences: justificativa	134
Figura 39 – Produção de tirinha realizada por estudante participante do estudo – Puzzle ...	134
Figura 40 – Jim Crow e Disney	137
Figura 41 – <i>Site Hypheness</i> : “Imagens de quando a segregação racial era legal nos EUA lembram a importância de combater o racismo”	138
Figura 42 – Discurso Martin Luther King	138
Figura 43 – Listening game – “I have a dream”	139
Figura 44 – Atividade assíncrona referente à aula 8	145
Figura 45 – Respostas de um estudante para as perguntas deixadas como atividade assíncrona no Google <i>Classroom</i>	147
Figura 46 – Respostas de um estudante para as perguntas deixadas como atividade assíncrona no Google <i>Classroom</i>	147
Figura 47 – Respostas de um estudante para as perguntas deixadas como atividade assíncrona no Google <i>Classroom</i>	148

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF	Ensino Fundamental
Emef	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ERE	Ensino Remoto Emergencial
GT	Grupo de Trabalho
HQs	Histórias em Quadrinhos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LI	Língua Inglesa
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
MLK	Martin Luther King Jr.
PNE	Plano Nacional de Educação
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPP	Plano Político Pedagógico
OMS	Organização Mundial de Saúde
Sars	Síndrome Respiratória Aguda Grave
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 A ORIGEM	17
2.1 “Eu Sou Inevitável.” (Thanos)	22
2.2 “Com Grandes Poderes Vêm Grandes Responsabilidades (Tio Ben)	25
2.3 Objetivo Geral E Objetivos Específicos	25
3 “EU ENTENDI A REFERÊNCIA” (STEVE ROGERS – CAPITÃO AMÉRICA)	27
3.1 “Quanto Mais Você Lê, Melhor Contador De Histórias Você Será.” Stan Lee – Storytelling E A Leitura Das Histórias Em Quadrinhos	34
3.2 <i>Graphic Novel</i>	47
3.3 x-men: god loves, man kills	48
3.4 “A Mim, Meus X-Men” (Professor Xavier) <i>X-Men</i>, Bncc E A Língua Inglesa	49
4 “MINHA SANTA AQUERUPITA” (DR. HENRY “HANK” PHILIP MCCOY) METODOLOGIA	53
4.1 Contextualização Da Escola/Campo e Sujeitos	55
4.2 Vírus, O Legado – O Cenário Pandêmico e a Nova Contextualização Da Escola/Campo e Sujeitos	55
4.3 “Para A Sala De Perigo, X-Men!” (Professor Xavier) – Plano De Atividades	63
<i>4.3.1 Planejamento em tempos de pandemia</i>	<i>64</i>
<i>4.3.2 Aula 1 (aproximadamente duas horas de duração)</i>	<i>66</i>
<i>4.3.3 Aula 2 (aproximadamente duas horas de duração)</i>	<i>67</i>
<i>4.3.4 Aula 3 (aproximadamente duas horas de duração)</i>	<i>68</i>
<i>4.3.5 Aula 4 (aproximadamente duas horas de duração)</i>	<i>69</i>
<i>4.3.6 Adaptação metodológica da aula 5 (uma hora de duração)</i>	<i>69</i>
<i>4.3.7 Adaptação metodológica da aula 6 (uma hora de duração)</i>	<i>70</i>
<i>4.3.8 Adaptação metodológica da aula 7 (uma hora de duração)</i>	<i>70</i>
<i>4.3.9 Adaptação metodológica da aula 8 (uma hora e meia de duração)</i>	<i>71</i>
4.4 “Cérebro” – Instrumentos Para a Coleta de Dados	71
5 XAVIER’S SCHOOL FOR GIFTED YOUNGSTERS (ESCOLA XAVIER PARA JOVENS SUPERDOTADOS)	74
5.1 Relato Da Aula 1: O Mundo Cotidiano	74
5.2 Relato Da Aula 2: O Chamado à Aventura	83
5.3 Relato Da Aula 3: O Encontro Com o Mentor	88
5.4 Relato Da Aula 4: A Travessia do Primeiro Limiar	92

5.5 Relato Da Aula 5: A Estrada de Provas	100
5.6 Relato Da Aula 6: A Grande Conquista	110
5.7 Relato Da Aula 7: A Travessia do Limiar de Retorno	117
5.8 Relato Da Aula 8: O Senhor de Dois Mundos.....	128
5.9 Relato Da Aula 9: Liberdade Para Viver	141
6 “ESPERANÇA, TUDO ISSO É SOBRE ESPERANÇA. TUDO ISSO SEMPRE FOI SOBRE ESPERANÇA.” (CICLOPE) – METATEXTO	149
7 “EU TENHO ESPERANÇA” (CHARLES XAVIER – PROFESSOR X) – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
REFERÊNCIAS	156
APÊNDICE 2 – Segundo Exercício Para Aplicação à Turma Objeto do Estudo de Caso	170
APÊNDICE 3 – Terceiro Exercício Para Aplicação à Turma Objeto do Estudo de Caso	171
APÊNDICE 4 – Carta de Apresentação à Secretaria Municipal de Educação e Cultura Para Aplicação Desta Pesquisa.....	172
APÊNDICE 5 – Carta de Apresentação à Escola de Aplicação Desta Pesquisa.....	174
APÊNDICE 6 – Carta de Apresentação aos Estudantes que Participaram Desta Pesquisa	175

1 A ORIGEM¹

“Aprender Inglês é chato”. Esta afirmativa ecoa nas salas de aula com expressiva constância. De fato, a aquisição deste idioma é um processo complexo que exige tempo e dedicação (tanto do professor quanto do aluno), mas que não necessita ser monótona. Também não é novidade que muitos estudantes ainda questionem a razão pela qual devem estudar inglês. Mesmo assim, a pergunta surpreende, pois a Língua Inglesa é um fenômeno mundial. Paiva (2003, p. 10) assevera que ela “é necessária como instrumento de compreensão do mundo, de inclusão social e de valorização pessoal.” Lima (2010, p. 9) declara que compreender e se comunicar por intermédio deste idioma “é uma necessidade no mundo sem fronteiras em que vivemos.” O mesmo observam Fernandes, Felicetti e Szezecinski (2019), quando contemplam o *status* da Língua Inglesa pelo grande número de nomes de estabelecimentos e revistas que utilizam termos e expressões deste idioma, mesmo não pertencendo a países que a tenham como oficial.

Ainda assim, o descaso na educação pública com o ensino do Inglês é um fator que assombra as salas de aulas do nosso país. Em estudo da *British Council* a partir dos Censos Escolares de 2015 a 2017, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (Inep/MEC) constatou que dos mais de 62 mil professores da rede pública do Brasil, apenas 45% possui Ensino Superior completo. Além disso, segundo a pesquisa 60% destes docentes são contratados de forma permanente, sendo os demais em caráter emergencial. Deste modo, Sant’Ana (2017) observa que a valorização dos professores de Língua Inglesa, precisa ocorrer de forma efetiva, oferecendo a estes profissionais formação continuada, investimentos no plano de carreira e melhorias nas condições de ensino do idioma, com materiais e recursos adequados.

Mesmo diante deste panorama, muitos professores de Língua Inglesa buscam possibilidades para desenvolver metodologias significativas para a aprendizagem dos estudantes. A utilização das Histórias em Quadrinhos – HQs – é uma delas. HQs são democráticas e populares. Sua linguagem e sua arte convidam o leitor a trilhar caminhos semânticos entre a escrita e a imagem. De acordo com Calil e Dikson (2012) e Vergueiro (2012), as histórias em quadrinhos são formadas por dois códigos – o verbal e não verbal – que interagem intensamente em um sistema narrativo, podendo promover, de forma espontânea, o desenvolvimento da leitura. Na Língua Inglesa a leitura das HQs, segundo

¹ Nas HQs a origem refere-se à gênese da personagem, geralmente definindo suas características principais.

Hastrup (1991), possibilita um processo de descoberta de reconhecimento vocabular por meio de dicas contextuais e de elementos de organização textual.

As histórias em quadrinhos vêm assumindo seu espaço como recurso didático-pedagógico, podendo ser grandes aliadas em aulas que estimulam e consideram os conhecimentos prévios dos alunos, dando significado à sua aprendizagem. No universo das HQs permeiam conteúdos diversos que podem abordar aspectos culturais de um povo ou de um local determinado, temas religiosos, sociais, étnicos, descontraídos, entre outros tantos. Deste modo, surge o problema de pesquisa desta dissertação: Como o ensino com HQs, em Língua Inglesa, em um nono ano do Ensino Fundamental pode contribuir para melhor aprendizagem do idioma?

Procurando respostas para esta questão, emergiu esta dissertação, que está dividida em sete capítulos. Cada um recebeu um título que faz referência ao universo das histórias em quadrinhos.

No capítulo 1, chamado de “A origem”, iniciamos nosso estudo comentando acerca do estigma relacionado ao estudo da Língua Inglesa. Seguimos observando a relevância cada vez maior das HQs como ferramentas para o ensino e para a aprendizagem, apresentando, desta forma, o nosso problema de pesquisa.

No capítulo 2, “A culpa é do Maurício!”, tecemos a justificativa acadêmica e afetiva que nos conduziram à realização deste estudo. Ainda neste capítulo, mediante a revisão da literatura, intitulada “Eu sou inevitável.”, será apresentada uma análise de produções acadêmicas nacionais relevantes a esta pesquisa. Estas foram encontradas por meio de pesquisa no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, realizada entre os meses de agosto e outubro do ano de 2019. Neste mesmo capítulo apresentaremos nosso problema de pesquisa e os objetivos deste estudo.

O referencial teórico, que fundamenta esta dissertação, é exposto no capítulo 3: “Eu entendi a referência”. Nele discutimos o conceito de *storytelling* e como essa arte agrega-se às histórias em quadrinhos, valendo-nos de autores como Xavier (2015), Boris (2017), Eisner (2010) e McCloud (1995). Na sequência, destacamos elementos das HQs apoiando-nos em Carvalho (2017) e Vergueiro (2012), bem como no que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) prescreve. Com Rogers (1971), Ausubel (1968) e demais autores, examinamos as teorias da aprendizagem significativa e sua conexão com práticas pedagógicas que utilizem como possibilidade metodológica as HQs. Também analisaremos um pouco da história e da linguagem sequencial das HQs, apresentando a *graphic novel*, que será o foco deste estudo: *X-Men: God loves, man kills* foi escrita por Chris Claremont no ano de 1982,

entretanto utilizaremos a sua edição de 2014, por conter entrevistas e materiais extras referentes à obra. Ainda nesta etapa do estudo, traçaremos um paralelo entre os X-Men (LEE, KIRBY, 1963), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o ensino de Língua Inglesa.

No capítulo 4, intitulado “Minha Santa Aquerupita”, definimos a metodologia de pesquisa da dissertação, sendo esta um estudo de caso, de natureza qualitativa. Neste espaço detalharemos os procedimentos de aplicação do estudo e de sua coleta de dados e análise, verificando o cenário pandêmico e a nova contextualização da escola, do campo e dos sujeitos. Além disso, apresentaremos o planejamento original das aulas que seriam aplicadas antes da pandemia e sua adaptação ao Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Na sequência, no capítulo 5, Xavier’s School for Gifted Youngsters (Escola Xavier para Jovens Superdotados), serão apresentados os relatos das aulas *on-line* síncronas, bem como as análises das atividades assíncronas propostas aos estudantes desta pesquisa. Finalizaremos com o capítulo 6, intitulado “Esperança, tudo isso é sobre esperança. Tudo isso sempre foi sobre esperança”, no qual expomos nosso metatexto da análise textual discursiva realizada. No capítulo final (7) realizamos reflexões pós-aplicação da pesquisa desta dissertação; este texto recebeu o nome de “Eu tenho esperança”, em referência a tudo o que este estudo representou, e ainda a fala do professor Xavier, líder da equipe mutante, protagonista do quadrinho utilizado nesta dissertação.

2 A CULPA É DO MAURÍCIO!²

Não recorro exatamente quando fui apresentada às histórias em quadrinhos, mas lembro que cresci rodeada por elas. Minha família possui uma saleta apelidada de “biblioteca”, onde é depositado todo tipo de material de pesquisa e leitura, incluídas aí as minhas caixas de gibis. Desde muito cedo, o universo dos quadrinhos da Disney e da Turma da Mônica, de modo natural, alimentaram minha imaginação, despertaram minha criatividade e ampliaram, de forma leve e descontraída, meu vocabulário. Lembro-me com muito afeto dos passeios ao litoral, em que sempre era presenteada com o cobiçado “Almanacão de Férias da Turma da Mônica”, que era repleto de atividades didáticas, inclusive gramaticais. Ora, que criança nas férias de verão desejava realizar aquelas tarefas? Bem, posso garantir que muitas. Assim como eu, meus amigos imploravam para ter um exemplar do “Almanacão”. O tempo foi passando e outros gêneros literários foram ganhando espaço e agregando conteúdo à minha trajetória acadêmica, mas as histórias em quadrinhos nunca foram subestimadas: pelo contrário, tornaram-se cada vez mais interessantes para mim, com temáticas diferenciadas e personagens complexos, mesmo que não fossem contempladas dessa forma no curso de Letras.

Ao ingressar na carreira docente, pude observar o quanto as HQs estavam presentes na vida dos estudantes. Ao contemplar seu uso didático, contudo, constatei que eram aplicadas de forma limitada, como alternativa lúdica na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou apenas sendo mostradas no estilo de tirinha cômica, geralmente em avaliações de Língua Portuguesa e História. O potencial didático-cultural oferecido pelas HQs geralmente é desqualificado pelos professores, todavia isso explica-se por dois fatores: o primeiro é o de que as histórias em quadrinhos ainda são vistas por grande parte dos educadores como pertencendo somente ao mundo infantil, por conta de suas ilustrações e seus recursos narrativos, como o uso de balões.

Contrários a isso, Weschenfelder e Kronbauer (2010) e Silva (2011) definem que as HQs não são inocentes, uma vez que suas histórias e personagens vivenciam uma série de questões cotidianas inerentes ao homem comum, referentes à ética, a emoções, à identidade pessoal, à família, às virtudes, dentre outros temas. O segundo fator é a “marginalização” das histórias em quadrinhos pela academia (SILVA, 2011; VERGUEIRO, 2012).

² Referência a Maurício de Souza, pai e criador da Turma da Mônica, uma das minhas grandes paixões até hoje.

O que muitos docentes desconhecem, entretanto, é que as histórias em quadrinhos atingiram o *status* de arte, sendo considerada a nona entre as demais. Eisner (2010), em seu livro *Comics and Sequential Art*, inaugura o termo *arte sequencial* e explica que:

A função fundamental da arte dos quadrinhos é comunicar ideais e/ou histórias por meio de palavras e figuras, envolvendo o movimento de certas imagens (tais como pessoas e coisas) no espaço. Para lidar com a captura ou encapsulamento desses eventos no fluxo da narrativa, eles devem ser decompostos em segmentos sequenciados. Esses segmentos são chamados quadrinhos (p. 38).

Há quase duas décadas, com a ascensão de filmes inspirados em personagens das HQs, diversas pessoas voltaram seu olhar para os gibis de superaventura e (re)descobriram um universo repleto de histórias fantásticas, contudo representadas por heróis e heroínas com problemas e frustrações cotidianas. Weschenfelder (2013) salienta que as histórias em quadrinhos não são somente fonte de diversão, pois trazem consigo alto teor filosófico, os quais, paradoxalmente, apresentam pessoas ou criaturas com superpoderes lidando com problemas normais da vivência humana. Assim, cativam o leitor, pois ele se reconhece em diversas situações e se vê aí representado.

A arte sequencial vai além de questões de mercado; ela projeta e ressignifica o espaço social com diferentes grupos que partilham dela entre si. Este fenômeno pode ser observado entre os jovens, principalmente em ambiente escolar. Embora componham “tribos” distintas, trocam informações sobre temas ligados às HQs. Este é o elo que os conecta. Ao observar cotidianamente no contexto escolar esse evento, torna-se imprescindível o estudo e a inserção do tema nas práticas pedagógicas. O professor necessita estar disposto a pesquisar e a dialogar com os estudantes em busca da aproximação de saberes, reelaborando-os coletivamente. Assim, o conhecimento sobre histórias em quadrinhos pode ser ampliado e aprofundado por meio da leitura e da pesquisa.

Além disso, no texto da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) o termo “histórias em quadrinhos” ocorre dez vezes: em Língua Portuguesa (1º ao 5º ano) no campo artístico literário, com atuação relativa à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística que favoreçam experiências estéticas. Também (EF15LP14)³ pretende-se construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).

³ (EF15LP14): Ensino Fundamental (1º ao 5º ano); Língua Portuguesa; 14ª habilidade.

Para os anos finais, a Base prevê (EF67LP30)⁴ criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, como histórias em quadrinhos, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido. No componente curricular de Língua Inglesa, o documento (EF06LI15)⁵ propõe aos professores produzir textos escritos em Língua Inglesa sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências, rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar a partir da produção de histórias em quadrinhos. Desse modo, associada à minha paixão pelas HQs e pelo potencial que a arte sequencial pode representar como recurso para diferentes práticas educativas no âmbito da escola, emerge a motivação para esta dissertação.

2.1 “Eu Sou Inevitável.”⁶ (Thanos)

Antes de avançar na escrita desta dissertação, foi necessário observar trabalhos já existentes na temática que escolhi como relevante. Por conseguinte, no *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) iniciei uma pesquisa acadêmica avançada partindo da palavra-chave HQ em agosto de 2019. Foram encontrados 754 trabalhos. Esse montante mostrou-se inviável de ser analisado diante do escopo desta dissertação e o tempo a ela destinado. Utilizou-se, assim, outras palavras-chave, a saber: *histórias em quadrinhos, ensino e aprendizagem e Língua Inglesa*, cada uma em um campo de rastreamento oferecido pela plataforma. Para uma exploração mais objetiva do tema, optei pela busca avançada por assunto. Obtive apenas um resultado isolado. Sendo assim, realizei, novamente, a revisão, porém retirei de um dos campos de rastreamento a expressão “Língua Inglesa”. Desta forma, 37 estudos foram encontrados.

Apresento aqui um panorama geral de trabalhos contemplados no *site* da BDTD entre os meses de agosto e outubro do ano de 2019, período no qual foram realizadas as buscas. A partir da exploração iniciada no *site*, foram encontrados 37 trabalhos de pesquisa, dos quais 27 eram dissertações e 10 teses divididas entre 10 instituições diferentes de Programas de Pós-Graduação do nosso país. O foco da pesquisa está centrado nas histórias em quadrinhos como possibilidade para o ensino e a aprendizagem do idioma inglês. Os 37 resumos dos trabalhos (que resultaram da pesquisa com as palavras-chave histórias em quadrinhos, ensino e aprendizagem) foram lidos com a intenção de identificar qual deles possuía relação com esta dissertação, ou seja, envolvendo a Língua Inglesa.

⁴ (EF67LP30): Ensino Fundamental (6º e 7º ano); Língua Portuguesa; 30ª habilidade.

⁵ (EF06LI15): Ensino Fundamental (6º ano); Língua Inglesa; 15ª habilidade.

⁶ Fala do personagem Thanos, vilão principal no filme Vingadores – Ultimato. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/noticias/filmes/noticia-147844/>. Acesso em: 22 nov. 2020.

Grande parte dos 37 escritos está ligada à educação, principalmente ao Ensino Fundamental, que compreende do primeiro ao nono anos. Somente um deles, todavia, era destinado ao ensino de Língua Inglesa. Em sua maioria, as histórias em quadrinhos são vinculadas à alfabetização, ao incentivo à leitura e ao ensino de disciplinas, como Ciências, Física e Matemática.

A seguir, no Quadro 1, é apresentada uma síntese das principais temáticas resultante da pesquisa no banco de dados da BDTD e a quantidade de trabalhos de acordo com cada categoria.

Quadro 1 – Quantidade de trabalhos por temática a partir da pesquisa pelas palavras-chave: histórias em quadrinhos, ensino e aprendizagem, Língua Inglesa

Temáticas	Dissertação	Tese	Total
Histórias em quadrinhos e desenvolvimento da escrita	2	0	2
Histórias em quadrinhos e o ensino de crianças surdas	2	0	2
Tirinhas da Turma da Mônica e gêneros textuais	1	0	1
Histórias em quadrinhos e pensamento computacional	0	1	1
A figura dos professores nas histórias em quadrinhos	1	0	1
Histórias em quadrinhos e análise discursiva	1	0	1
Histórias em quadrinhos e meio ambiente	3	1	4
Histórias em quadrinhos e o ensino da matemática	2	0	2
Histórias em quadrinhos e saúde – fumo passivo, saúde sexual, corpo humano	2	0	2
Histórias em quadrinhos e crítica político-social	1	1	2
Histórias em quadrinhos como proposta didática na educação básica.	1	1	2
Histórias em quadrinhos e formação de leitores no Ensino Fundamental e modalidade EJA.	2	1	3
Histórias em quadrinhos na formação de leitores na Educação Infantil	1	0	1
Histórias em quadrinhos no ensino de História.	1	2	3
Educação e violência nas histórias em quadrinhos	1	0	1
Histórias em quadrinhos no ensino de Física (inclusive na modalidade EJA)	2	1	3
Formação de professores e histórias em quadrinhos	2	0	2
O uso racional de medicamentos com o auxílio das histórias em quadrinhos	0	1	1
Histórias em quadrinhos no ensino de Química	1	0	1
Histórias em quadrinhos e Educação Alimentar	0	1	1
Histórias em quadrinhos no ensino da Língua Inglesa	1	0	1

Fonte: A autora, com base na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2019.

Ao observar os trabalhos supralistados, é possível ter uma dimensão do vasto campo de estudos que as histórias em quadrinhos podem atingir. Aqui, elas estão apresentadas subdivididas em 21 temáticas. Quanto ao ensino e à aprendizagem de disciplinas escolares por intermédio do uso das HQs, encontramos 8 temas relacionados, sendo, dessas, 15 dissertações e 5 teses. Na saúde e na ciência, há 3 teses e 6 dissertações. Quanto à representação e à formação de docentes, há 2 dissertações. Na análise discursiva, crítica, político-social e de inclusão, ao todo são 4 dissertações e 2 teses.

Ainda no Quadro 1 é possível observar que há somente um estudo relacionado à temática em tela no que se refere ao ensino e aprendizagem da Língua Inglesa: uma dissertação defendida no ano de 2017 na Universidade Federal de Sergipe. No Quadro 2, para melhor apreciação, apresentaremos a síntese do trabalho encontrado na BDTD relevante a esta dissertação.

Quadro 2 – Trabalhos relacionados às temáticas: histórias em quadrinhos, ensino e aprendizagem e Língua Inglesa

Ano	Tipo de Trabalho	Autor (a)	Título	Universidade	Palavras-chave
2017	Dissertação	Izabel Silva Souza D'Ambrosio	Histórias em quadrinhos digitais como estratégia do desenvolvimento da escrita em inglês	Universidade Federal de Sergipe	Escrita. História em Quadrinhos. HagáQuê. Língua Inglesa.

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2019.

A partir dos dados expostos anteriormente, e tendo em vista estabelecer conexões com a temática de investigação desta pesquisa, será apresentada, a seguir, a síntese da leitura realizada na íntegra da dissertação de D'Ambrosio (2017).

Na pesquisa da autora, ela observa a produção escrita, em inglês, de histórias em quadrinhos por meio da utilização do software *HagáQuê*. Esta dissertação, escrita por Izabel Silva Souza D'Ambrosio, intitulada *Histórias em quadrinhos digitais como estratégia do desenvolvimento da escrita em inglês*, foi realizada na Universidade Federal do Sergipe no ano de 2017. A autora observa o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação como ferramentas que favorecem o desenvolvimento do processo de produção textual na Língua Inglesa.

Com base nos estudos de Jordão (2014) e Rocha e Maciel (2015), o trabalho de D'Ambrósio (2017) é sobre o ensino da Língua Inglesa na educação brasileira. Depois, a

autora vale-se de Vigotsky (1998) e de Freire (2016) para discutir sobre autonomia e sociointeracionismo. A Vigotsky (1998) atribui a questão de construção de conhecimento do indivíduo, adquirido pela bagagem pessoal do sujeito, a partir das trocas sociais do contato com o outro e da sua relação com o meio social. A dissertação também contempla Lévy (2003), ao tratar sobre Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

A pesquisa classifica-se como qualitativa, ocorrendo a elaboração das HQs pelos sujeitos dela participantes para verificar se houve uma ressignificação ante o processo de produção da escrita com a experiência por meio de HQs, usando o software *HagáQuê*⁷. Este conhecimento é assimilado mediante trocas não formais com os demais, bem como com a ludicidade que ele exprime, proporcionando ativar e alinhar o processo de escrita em Língua Inglesa.

Observa-se, aqui, da análise anteriormente apresentada, que somente uma dissertação, dentre as selecionadas, apresenta como assunto o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, utilizando como instrumento principal as histórias em quadrinhos. Desta forma, percebe-se a necessidade de mais estudos que investiguem as HQs como possibilidade didática na aquisição de um idioma. Assim, diante da apresentação de minhas justificativas pessoais e das evidências observadas na revisão da literatura, emerge, na sequência deste texto, o problema de pesquisa e seus objetivos.

2.2 “Com Grandes Poderes Vêm Grandes Responsabilidades.”⁸ (Tio Ben)

Como o ensino com HQs, em Língua Inglesa, em um nono ano do Ensino Fundamental pode contribuir para a melhor aprendizagem do idioma?

2.3 Objetivo Geral e Objetivos Específicos

A fim de responder à questão de pesquisa, este trabalho possui como objetivo geral:

- Evidenciar quais são as contribuições para o ensino e para a aprendizagem da Língua Inglesa, em um nono ano do Ensino Fundamental, que as HQs neste idioma podem proporcionar.

⁷ Produzido pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), sob a coordenação da professora doutora Heloísa Vieira da Rocha. O programa é livre e gratuito.

⁸ “Com grandes poderes vêm grandes responsabilidades” (em inglês: *With great power comes great responsibility*), popularizado pelos quadrinhos do Homem-Aranha escritos por Stan Lee.

Conforme afirma Neves (2012, p. 18), a HQ “encanta todas as idades e é meio de comunicação de massa de grande penetração popular. Podemos aproveitar a sua atratividade para trabalhar conteúdos diversos, no intuito de que o aprendizado seja mais prazeroso”. A fala da autora evidencia a utilização das HQs como ferramentas em potencial para a educação, posto que elas podem ser usadas associando temáticas e conteúdos de modo a promover a aprendizagem. Dessa forma, na condução de caminhos para o tema deste estudo, configuram-se como objetivos específicos:

- analisar de que modo os conhecimentos prévios dos estudantes contribuem na aprendizagem e aquisição da Língua Inglesa;
- identificar as interações produzidas pelos participantes a partir do uso das HQs no processo de aquisição do idioma estrangeiro;
- caracterizar de que modo as HQs podem melhorar as quatro habilidades⁹ bases no processo de aprendizagem da Língua Inglesa, em especial a habilidade de leitura (*reading*);
- refletir, de acordo com BNCC (BRASIL, 2017) e com o Referencial Curricular Municipal,¹⁰ acerca da segregação étnica nos EUA a partir do uso da HQ *God loves, man kills* (CLAREMONT, 2014);
- verificar as interações produzidas pelos estudantes participantes desta pesquisa a partir do uso das HQs no processo de aquisição do idioma estrangeiro, desde os preceitos histórico-sociais da Língua Inglesa presentes na BNCC (BRASIL, 2017) e no Referencial Curricular Municipal (2019) da cidade que sedia a escola deste estudo.

⁹ *Writing, speaking, listening and reading* (escrita, fala, audição e leitura).

¹⁰ (EF09LI17EV-1) Refletir sobre a segregação étnica e movimentos civis oriundos dos EUA a partir de músicas, séries, filmes, textos, entre outros.

3 “EU ENTENDI A REFERÊNCIA”¹¹ (STEVE ROGERS – CAPITÃO AMÉRICA)

O ensino de Língua Inglesa exige práticas que promovam o despertar da consciência e do interesse dos estudantes de forma significativa e efetiva. A utilização das histórias em quadrinhos, com personagens conhecidos e admirados pelo público deste estudo, é uma tentativa de promoção da aquisição do idioma. Para isso, buscamos apoio em alguns teóricos, dentre eles Rogers (1971) e Ausubel (1968).

Tanto a teoria de Rogers (1959) quanto a de Ausubel (1968), podem ser chamadas de *teoria da aprendizagem significativa*. Não devemos, entretanto, considerá-las semelhantes; pelo contrário; mesmo sendo nominadas igualmente, na Língua Portuguesa, ao verificarmos seus nomes originais, somos capazes de perceber as diferenças. Sobre isso, Neto (2006) explica que a teoria de Rogers (1959) é chamada de “*significant learning*”, enquanto a de Ausubel (1968) é denominada de “*meaningful learning*”. Ele segue justificando que os estudos rogerianos voltam-se para o humanismo, para questões relacionais (self) e afetivas da aprendizagem, enquanto os de Ausubel (1968) apoiam-se no cognitivismo, contemplando aspectos relativos à aquisição da aprendizagem.

A teoria da aprendizagem significativa, proposta por Ausubel (1968), procura desvendar as construções cognitivas intrínsecas no processo de aprendizagem. O estudioso busca analisar a edificação dos saberes em nossa mente, e parte da proposição da hierarquia de conhecimentos por meio de uma organização de informações em nosso cérebro, em que os componentes mais específicos estão conectados aos mais abrangentes. Desse modo, por intermédio do processo de assimilação os conhecimentos se entrelaçam, propiciando a sua expansão.

Ausubel, Novak e Hanesian (1980) observam que esta assimilação de saberes promove a reorganização tanto dos conhecimentos já estabelecidos quanto dos novos que estão sendo adquiridos. Neste ponto, ele considera que deva haver uma espécie de acordo de integração entre eles, para que possam analisar suas incongruências e suas equivalências, viabilizando uma classificação mais aprimorada dos conhecimentos. Novak e Gowin (2000, p. 51) declaram que “a ideia fundamental da teoria de Ausubel, é a de que a aprendizagem significativa é um processo em que as novas informações ou conhecimentos estejam

¹¹ Frase célebre do personagem Capitão América, que ficou congelado por 70 anos, em conversa com Nick Fury no primeiro filme da saga *The Avengers*, dirigido por Joss Whedon em 2012. Meme da internet usado para demonstrar que entendeu determinada fonte ou analogia utilizada por alguém.

relacionadas com um aspecto relevante, existente na estrutura de conhecimentos de cada indivíduo”.

Este aspecto relevante, apresentado por Novak e Gowin (2000), são os chamados conhecimentos prévios, isto é: a base da teoria de Ausubel (1968) tem como fundamento o conceito de que aprendemos a partir daquilo que já sabemos, ou seja, para ensinarmos alguém devemos partir das aquisições anteriores de um determinado sujeito para buscar expandi-las. A aprendizagem será expressiva quando, por meio das relações com os seus conhecimentos prévios, um novo é incorporado, tornando-se, assim, significativo ao aprendente. A aprendizagem, entretanto, pode ser mecânica, quando um novo saber é atribuído por meio de elementos arbitrários e isolados na mente. Por isso, emerge a necessidade de planejamento e recursos pertinentes ao indivíduo no ensino. Novak e Gowin (1980, p. 61) apresenta quatro justificativas nas quais defende a maior relevância da aprendizagem significativa em relação à aprendizagem mecânica:

- 1° – Os conhecimentos adquiridos significativamente ficam retidos por um período maior de tempo;
- 2° – As informações assimiladas resultam num aumento da diferenciação das ideias que serviram de “âncoras”, aumentando, assim, a capacidade de uma maior facilitação da subsequente aprendizagem de materiais relacionados;
- 3° – As informações que não são recordadas (são esquecidas) após ter ocorrido a assimilação ainda deixam um efeito residual no conceito assimilado, e na verdade em todo o quadro de conceitos relacionados.
- 4° – As informações apreendidas significativamente podem ser aplicadas numa enorme variedade de novos problemas e contextos.

Quanto à aprendizagem mecânica e à significativa, Ausubel, Novak e Hanesian (1980) não as observa como opostas, mas como um *continuum*. Para eles, há conceitos e saberes inéditos ao estudante. Deste modo, a aprendizagem mecânica será inevitável, porém conhecimentos prévios podem ser adquiridos neste tipo de processo. Os saberes mecânicos, se ativados posteriormente, serão subsunçores que se tornarão bases significativas. Segundo Ausubel (1980), conhecimentos podem ser adquiridos durante a aprendizagem mecânica, quando são introduzidos alguns elementos e conceitos importantes para que sirvam de subsunçores no momento em que forem utilizados como base para a aprendizagem significativa.

Ausubel (1968), em sua teoria, nomeia como subsunçores conhecimentos prévios, chamados por ele de conceitos de “ancoragem”. Estes armazenam as suas experiências de forma hierárquica e altamente organizada. Conforme o autor, para que ocorra a aprendizagem significativa os instrumentos propostos para ela precisam se associar aos subsunçores pertencentes ao acervo cognitivo do aprendiz. Desse modo, ele observa que a significação

pode ser considerada uma prática “[...] consciente, claramente articulada e precisamente diferenciada que emerge quando proposições ou conceitos, símbolos e sinais potencialmente significativos são relacionados e incorporados numa estrutura cognitiva individual numa base não arbitrária e substantiva”. (AUSUBEL, 2003, p. 43).

Ausubel (1980, p. 34) compreende que “a aprendizagem significativa envolve a aquisição de novos significados e estes, por sua vez, são produtos da aprendizagem significativa”. Dessa forma, para ele as aprendizagens de um indivíduo apresentam-se em blocos hierarquizados de saberes, os quais divide em três diferentes fases explicadas a seguir.

Na primeira fase, o autor contempla a situação na qual a ancoragem é prejudicada, pois o estudante não possui conhecimentos prévios (subsunçores) necessários. Neste caso, o uso de organizadores prévios ocorre a fim de operar a ativação dos subsunçores em esquecimento, ou desuso pelo aluno. Para Moreira e Masini (2001, p. 1), “organizadores prévios são propostos como um recurso instrucional potencialmente facilitador da aprendizagem significativa, no sentido de servirem de pontes cognitivas entre novos conhecimentos e aqueles já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz”. Ausubel (1980) sugere que os organizadores devem conectar os conhecimentos já ancorados, auxiliando no processo de integração de um novo.

Na segunda fase, Ausubel (1980) discorre sobre os materiais potencialmente significativos para os estudantes, ou seja, aqueles que o aprendente dedica potencial entusiasmo de modo não arbitrário. Moreira e Masini (2001) afirmam que, segundo Ausubel, o problema principal da aprendizagem está na utilização de recursos que facilitem a transformação do conceito em material significativo para o estudante. Observando esse fator, abordar um assunto ou uma língua desconhecida por meio de um instrumento, como as histórias em quadrinhos dos *X-Men*, faz com que o seu reconhecimento o aproxime do objeto de estudo com mais segurança, efetivando uma aprendizagem prazerosa e significativa. Ausubel (1980, p. 42) afirma, entretanto, que a aprendizagem significativa “não deve ser interpretada simplesmente como a aprendizagem de material significativo”; ela vai além, abrangendo todo o tipo de material em que houver a promoção de significados.

Na terceira fase, Ausubel (1980) analisa a relação dos subsunçores pertencentes à construção mental do estudante com os saberes inéditos e como são ressignificados, tornando-se novos subsunçores que poderão dar significado a novos conhecimentos. Além disso, Ausubel (1980) ensina que tanto a aprendizagem significativa quanto a aprendizagem mecânica podem contemplar dois meios de se apresentar: por recepção e por descoberta. Na aprendizagem por recepção, o estudante recebe todo o conteúdo, estudo final do professor.

Ausubel (1980) ressalta que cabe ao aluno, aqui, o papel de tomá-lo para si, isto é, internalizar os conteúdos para, caso haja necessidade, os reproduzir em algum momento.

Além disso, Ausubel (1980) também nos apresenta três tipos de aprendizagem significativa: a representacional, que tem como marca primordial a assimilação de símbolos e seus significados; a proposicional, a qual interage com ideias e estruturas observando tanto a estrutura verbal denotativa quanto seus significados conotativos, e a conceitual, que é um exemplo complexo de aprendizagem representacional, mais genérica e abstrata.

Moraes (2005, p. 61) observa que, conforme Ausubel propõem, “é através da aprendizagem significativa que as novas ideias aprendidas ficarão por mais tempo disponíveis na estrutura cognitiva do aluno”. Ele segue verificando que “(...) aprender de forma significativa, nada mais é do que aprender com sentido”. Concluindo seu pensamento, ele nos fala que este tipo de aprendizagem “[...] permite a evocação das ideias aprendidas quando elas se fizerem necessárias, devido ao fato de serem mais estáveis e disponíveis na mente do sujeito”.

Ausubel (1980) contempla alguns pontos importantes para que a aprendizagem significativa se estabeleça. Ele contempla que um material poderá ser considerado potencialmente significante quando o aluno for capaz de compreendê-lo e o relacionar aos seus subsunçores em sua rede cognitiva. Para tanto, o material não deve ser arbitrário. Outro aspecto abordado por Ausubel (1980) é a disposição do indivíduo para o ensino, sendo, de grande relevância, o sujeito estar aberto para novos conhecimentos e formas de aprender. Novak e Gowin (1980) asseveram que o segmento aprendiz, professor, conhecimento, contexto e avaliação, também compõem o processo de ensino e aprendizagem. Para Moreira (2001, p. 35),

Ao ensinar o professor apresenta aos seus alunos os significados que são aceitos por um grupo de pessoas (no caso os cientistas) num determinado período da história humana e que constituem os conhecimentos reconhecidos como válidos num determinado contexto. A fim de que o professor saiba que aquilo que o aluno aprendeu seja aquele conhecimento que por ora é aceito pela comunidade científica, é que é pedido ao aluno exteriorizar aquilo que aprendeu. Esta constitui a avaliação de conhecimento. O conhecimento aprendido de forma significativa tem a propriedade de ser utilizado em diversos contextos.

Ausubel (2003), entretanto, admite que deve haver uma predisposição do sujeito em aprender, como também defende Rogers (2009) em seus estudos. De acordo com Justo (2002), para Rogers (1959) a Aprendizagem Significativa ocorre quando a matéria apresentada ao aluno é relevante para seus próprios objetivos – deve fazer sentido para a vida dele. Ele defende que grande parte da Aprendizagem Significativa é adquirida por meio da

prática. Além disso, Rogers (1959) infere que a aprendizagem é facilitada quando o aluno participa, responsabilmente, do processo de aprendizagem – o desenvolvimento da autonomia é um elemento-chave para a mudança do paradigma de ouvinte a atuante. Rogers (1959) também observa que a Aprendizagem Voluntária, que envolve o aluno em sentimentos e intelecto, é mais duradoura e abrangente.

A educação deve oferecer aos alunos meios para que se tornem pessoas responsáveis, com escolhas inteligentes. Além disso, deseja-se que sejam críticas, que solucionem problemas valendo-se de criatividade e que cooperem com outros em diferentes atividades. Rogers (1959, p. 389) nos defende que “não se pode ensinar diretamente a outra pessoa; pode-se então tão somente, facilitar-lhe a aprendizagem.”. Dessa forma, ao despertar o interesse e a curiosidade, ativa-se no estudante o que o empodera e o faz aprendente.

Rogers (2009) considera que o conhecimento deve ser organizado de forma intrínseca e reflexiva, isto é, *no e pelo* estudante. Desta forma, ao apresentar a proposta de aprendizagem utilizando uma HQ como veículo de aproximação, conectando-o a um novo contexto linguístico, espera-se ampliar o interesse do discente, fazendo com que rompa com a passividade e passe a uma posição ativa em seu processo de aquisição de uma nova língua.

Rogers (*apud* JUSTO, 2002) assevera que o protagonismo no processo de aprendizagem é do aluno. Ausubel (1968) considera que um bom relacionamento interpessoal facilita a aprendizagem como um todo. Moreira e Masini (2001) ressaltam que, para Ausubel, os conhecimentos prévios dos alunos sempre devem ser levados em consideração, pois é a partir deles que se edifica a aprendizagem significativa. Nas palavras de Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 4), “o fator mais importante que influi na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Isto deve ser averiguado e o ensino deve depender desses dados.” Nem sempre é uma tarefa fácil (embora, segundo o autor pareça). Deste modo, não raro acabam sendo subestimados. Podemos evidenciar este fato em diversos planos de trabalho e currículos que, ao olhar dos discentes, são vazios em sentido por não contemplarem as experiências e saberes já ancorados em sua mente.

Por conseguinte, parece aparente que não só a presença de ideias ancoradas claras, estáveis, discrimináveis e relevantes na estrutura cognitiva é o principal fator de facilitação da aprendizagem significativa, como também a ausência de tais ideias constitui a principal influência limitadora ou negativa sobre a nova aprendizagem significativa. Um destes fatores limitadores é a existência de ideias preconcebidas erradas, mas tenazes (AUSUBEL, 2003, p. 155).

Quando o docente oferece uma proposta motivadora ao seu aluno, seus saberes prévios são ativados, expandidos e transformados em novos, de forma relevante para si.

Ausubel (2003) observa este fenômeno de ancoragem e determina que a aprendizagem não acontece a partir da assimilação, mas da reorganização, um processo complexo que desenvolve os conhecimentos prévios, ao que Brum e Schuhmache (2013, p. 45) denominam “mudança conceitual”.

Mesmo diferentes, as teorias da aprendizagem significativa de Rogers (1971) e Ausubel (1968) complementam-se e direcionam nosso olhar sobre as qualidades relacionais, afetivas e organizacionais aconselhadas aos docentes. Nesta proposta de estudo foram unidas algumas de suas características, transportando aspectos humanistas de Rogers (1971) para Ausubel (1968) de forma a estabelecer a aprendizagem por meio de novas ideias e significados a partir de um material e personagens já conhecidos pelos alunos.

Outros autores, como Andreola e Weschenfelder (2012), comentam que as histórias em quadrinhos servem de apoio aos docentes que possuem interesse em modificar suas práticas didáticas, diversificando suas aulas. Os autores observam que o seu uso proporciona melhorias na capacidade de ler e interpretar, elevando, deste modo, a confiança e a autoestima dos participantes. Seguindo este pensamento, Custódio (2007, p. 65) contempla que por intermédio das HQs “[...] pode-se tratar de qualquer assunto, em qualquer disciplina ou grau de ensino.”. Calazans (2004) também afirma que, com criatividade, o professor pode adaptar as HQs a qualquer componente de estudo, e assevera a sua importância como ferramenta na formação do senso crítico do aluno. Ele também observa a facilidade que o uso das HQs possibilita ao educador, por ser uma mídia acessível e popular. Assim, para a concretização do processo de aprendizagem significativa, como defende Ausubel (1968), o conhecimento prévio dos envolvidos deve ser considerado, pois estabelece estreitamento afetivo e fortifica o diálogo.

Freire (2011) defende a prática do diálogo como um instrumento essencial na composição do aprendizado, pois não há como ele ser unilateral. O autor considera que no diálogo há a exposição do mundo de cada participante, bem como a possível expansão e o melhoramento dele mediante a construção do senso crítico e da liberdade de expressão.

Se o diálogo é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2011).

Consoante aos estudos de Rogers (1971), o diálogo proposto por Freire (2011) contempla a humanização. Ambos os autores também destacam que professor e aluno detêm o poder da transformação quando compartilham ideias e as ressignificam, ampliando o espaço

de interação e colaboração, fomentando a relevância do estudo. Referente ao diálogo, Piaget (1997) declara que conflitos cognitivos e discordâncias são modos de desenvolver e transformar o estudante, quando, diante das atividades, ele consegue superar os desacordos, reconstruindo o conhecimento. A utilização das HQs é uma alternativa promissora neste contexto dialógico, pois ela pode oferecer aos seus leitores motivação por meio de suas personagens e contextos. Rosso (2010) destaca a importância de o professor disponibilizar materiais interessantes e significativos aos discentes:

Os professores devem ser orientados. E para isso, eles têm documentos oficiais, leis, livros, Internet e muitos recursos para buscar. Eles não devem apenas usar um tipo de material e a mesma metodologia a cada aula. Isso causará uma sensação de tédio e descontentamento para com os alunos. Professores tem que trazer ação e criatividade para a sala de aula e aos alunos, para que os alunos que não são interessados possam sentir o gosto do inglês e também contribuir com seus conhecimentos¹² (Tradução nossa).

Rosso (2010) explica que uma aula integradora é capaz de promover a mobilização dos atores pedagógicos e aproximar-se com sucesso da aprendizagem significativa. Como, entretanto, ressalta Freire (2011), deve haver o comprometimento do professor na condução destas atividades. Vergueiro (2012) salienta que as histórias em quadrinhos podem instigar os estudantes, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico, e justifica a relevância da inserção desta mídia na promoção de práticas educativas.

Os estudantes querem ler os quadrinhos; ii.) Palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente; iii.) Existe um alto nível de informação nos quadrinhos; iv.) As possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com as histórias em quadrinhos; v.) Os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura; vi.) Os quadrinhos enriquecem o vocabulário dos estudantes; vii.) O caráter elíptico da linguagem quadrinística obriga o leitor a pensar e imaginar; viii.) Os quadrinhos têm um caráter globalizador; ix.) Os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema (VERGUEIRO, 2012, p. 21-25).

Diante das afirmações de Vergueiro (2012) é possível compreender as HQs como um valioso recurso didático, pois são capazes de estimular o interesse dos estudantes, interpondo conhecimentos e reflexão social. A convergência entre os estudiosos supracitados, como Ausubel (1968) e Rogers (1971), por exemplo, consolida que os conhecimentos já existentes devem ser considerados e, a partir deles, possibilitar-se a interação e diálogo entre saberes (FREIRE, 2011) para que novas relações se estabeleçam, integrando pensamentos e viabilizando a aprendizagem significativa.

¹² *Teachers must be oriented. And to this, they have official documents, laws, books, Internet, and many resources to seek. They should not just use one kind of material, and use the same methodology every class. It will cause a feeling of boringness and discontent to students. Teachers have to bring action and creativity to the classroom and to their students, so that students who are not interested can feel the taste of English and can also contribute with their knowledge.*

3.1 “Quanto Mais Você Lê, Melhor Contador De Histórias Você Será.”¹³ Stan Lee – *Storytelling* e a Leitura Das Histórias Em Quadrinhos

Somos todos contadores de histórias, sejam elas felizes ou não. Exploramos os recursos narrativos, de forma espontânea, diariamente em nossas vidas. Na academia, este ato é reconhecido como *storytelling*. Este termo inglês é apresentado pelo *Cambridge Academic Content Dictionary* (2019) como “a arte de contar histórias”. Dessa forma, nesta dissertação usarei *storytelling* com este mesmo sentido.

Storytelling pode ser entendida como uma série de acontecimentos sequenciais através do tempo e do espaço repletos de signos sociais, históricos, culturais, entre outros, que possam lhe atribuir sentido. Esse recurso apresenta-se de diversas formas – na leitura, na oralidade, na escrita –, e é amplamente difundido na Educação Básica.

Contar histórias é uma das práticas mais antigas de ensino. Mesmo antes da criação da instituição escola, a “contação” acompanha as mais diferentes culturas, famílias e sociedades, reafirmando seus costumes e valores morais, alimentando o imaginário por meio das artes que a ela se agregam, como o teatro, o cinema, histórias em quadrinhos e mesmo a arte sacra, que, por séculos, por intermédio de parábolas, utiliza a transição da *storytelling* para evangelizar os fiéis.

A *storytelling*, nas últimas décadas, também vem sendo aplicada na publicidade com o propósito de provocar os nossos sentimentos, de modo que peças comerciais, ao contarem uma história, evocam a identificação e promovem a aproximação dos consumidores com determinada marca ou produto. O mesmo ocorre em videocliques, ou, ainda, em novelas, nas HQs e diversos outros meios nos quais este recurso está presente. O autor Adilson Xavier (2015) explora e descreve a *storytelling* por meio de três definições distintas entre si para o tema. Xavier (2015, p. 10), em seu livro *Storytelling – histórias que deixam marcas*, reflete acerca deste assunto, definindo-o mediante três modelos: pragmático, pictórico e poético.

¹³ Frase original “*Basically I think the more you read, the better you're going to become as a storyteller.*” Stan Lee, criador dos X-men, em entrevista para o *site* IGN em 24 jan 2012. Disponível em: <https://www.ign.com/articles/2012/01/24/stan-lee-reflects-on-70-years-in-comics>. Acesso em: 22 nov. 2020.

Definição pragmática:

Storytelling é a arte de elaborar e encadear cenas, dando-lhes um sentido envolvente que capte a atenção das pessoas e enseje a assimilação de uma ideia central.

Definição pictórica:

Storytelling é a arte de moldar e juntar as peças de um quebra-cabeça, formando um quadro memorável.

Definição poética:

Storytelling é a arte de empilhar tijolos narrativos, construindo monumentos imaginários repletos de significado.

Xavier (2015), ao definir *storytelling* sob a ótica pragmática, não a considera um conjunto de normas ou protocolos, mas uma área da linguagem com função analítica, pois observa, no contexto comunicacional, as influências da semântica e da sintaxe. Dessa forma, ele a elabora como interativa, com função persuasiva. O mesmo ocorre em sua definição pictórica, quando o envolvimento daqueles que compartilham desse recurso “une as peças” da história. Já em sua definição poética, o autor supracitado contempla, por meio da *storytelling*, a criação de cenários mentais imaginários, os quais podem apresentar diferentes caminhos narrativos, gerando, assim, múltiplos sentidos.

Na escola todos valem-se da narrativa, em especial o professor, que a utiliza promovendo não apenas o desenvolvimento da aprendizagem, mas estimulando a criatividade e a interpretação dos estudantes. De acordo com o texto redigido por Boris (2017) para o *blog Leading the way (Harvard)*,

Boas histórias fazem mais do que criar um senso de conexão. Elas constroem familiaridade e confiança e permitem que o ouvinte entre na história onde está, tornando-o mais aberto ao aprendizado. Boas histórias podem conter vários significados, por isso são surpreendentemente econômicas ao transmitir ideias complexas de maneiras compreensíveis. E as histórias são mais interessantes do que uma recitação seca de pontos de dados ou uma discussão de ideias abstratas (Tradução¹⁴ nossa).

Assim como Boris (2017), Wagler (1994, p. 22) reflete sobre as classes que utilizam a *storytelling* e observa que esse recurso aproxima os estudantes, estabelecendo laços e transformando o ambiente de conhecimento em um lugar saudável e positivo para aprendizagem.

¹⁴ “Good stories do more than create a sense of connection. They build familiarity and trust, and allow the listener to enter the story where they are, making them more open to learning. Good stories can contain multiple meanings so they’re surprisingly economical in conveying complex ideas in graspable ways. And stories are more engaging than a dry recitation of data points or a discussion of abstract ideas.” Disponível em: <https://www.harvardbusiness.org/what-makes-storytelling-so-effective-for-learning/>. Acesso em: 20 fev. 2020.

O ensino narrativo não ignora as habilidades que uma criança precisa aprender, mas vê a educação de todos os alunos como uma história única. Uma sala de aula estruturada em torno da narrativa, com todas as suas diversas atividades, se parece muito com uma família saudável, com rituais regulares, relacionamentos importantes, adultos responsáveis, um ambiente rico e muitas surpresas. Uma sala de aula rígida é como uma família rígida. Em ambientes tão disfuncionais, algumas crianças obedecem e outras se rebelam, mas todas têm medo, raiva e feridas (Tradução nossa¹⁵).

Nas aulas de Língua Inglesa, mais especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental, a *storytelling* é utilizada como recurso primordial de integração desde o primeiro contato com os estudantes: os alunos apresentam-se narrando um pouco de si, e o mesmo faz o professor ao grupo. Dessa forma, quebram-se barreiras sociais e os laços de coleguismo começam a se estabelecer, tornando o ambiente amistoso e dando fluidez ao aprendizado. Além disso, a *storytelling* é observada como possibilidade para a aprendizagem das quatro habilidades fundamentais no ensino de qualquer idioma: a escrita (*writing*), a fala (*speaking*), a audição (*listening*) e a leitura (*reading*), esta última não se resumindo à decodificação de palavras. Freire (1988) afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Do mesmo modo, Vergueiro (2012) contempla que uma leitura é caminho para outras mais, numa espiral sem começo ou fim.

Eisner (2010) observa a leitura como uma forma de atividade de percepção. A leitura de palavras é uma manifestação desta atividade; entretanto nesta modalidade há tipos diversificados, como leitura de figuras, de mapas, de diagramas, de circuitos, de notas musicais. Este fenômeno também ocorre com um tipo de arte muito popular, utilizada como possibilidade metodológica à aprendizagem: as histórias em quadrinhos. Elas nem sempre carregam consigo um texto explícito; contudo, mediante o encadeamento de ações graficamente representadas (a *storytelling*), o leitor é capaz de interpretá-las e as compreender.

A *storytelling* é um elemento essencial às histórias em quadrinhos, pois, nessa arte, ela é a responsável por narrar os fatos visualmente. O texto e a imagem fundem-se a fim de transformarem-se em história, tal qual em um roteiro de cinema ou em uma HQ, quando, quadro a quadro, sequencialmente, vai apresentando a narrativa ao seu espectador/leitor com a intenção de imergi-lo no enredo.

¹⁵ Narrative teaching does not ignore the skills a child needs to learn, but sees the education of every student as a unique story. A classroom structured around narrative, with all its diverse activities, feels a lot like healthy Family, with regular rituals, important relationships and responsible adults, a rich environment and a lots of surprises. A rigid classroom is like a rigid Family. In such dysfunctional environments some children obey and others rebel, but all are afraid, angry and wounded (WAGLER, 1994, p. 22).

Parece simples ler uma história em quadrinhos, pois a sensação que muitos conservam é aquela que trata esta arte como preponderantemente ingênua, infantil. Há, entretanto, uma complexa composição semântica nas HQs. Elas carregam a função narrativa expressiva por meio da aglutinação das linguagens gráfica e verbal. McCloud (1995, p. 153), em seu livro *Desvendando os Quadrinhos*, apresenta sete possíveis formas de se aliar o texto à imagem, conforme as figuras a seguir.

Figura 1 – Combinação de palavras, na qual as figuras pouco ou nada acrescentam ao texto



Fonte: MCCLLOUD (1995, p. 153).

Aqui o autor observa que, mesmo sem a imagem, o leitor seria capaz de compreender com facilidade o texto inserido na história, pois é uma ilustração genérica, que apenas remete à escrita daquela época.

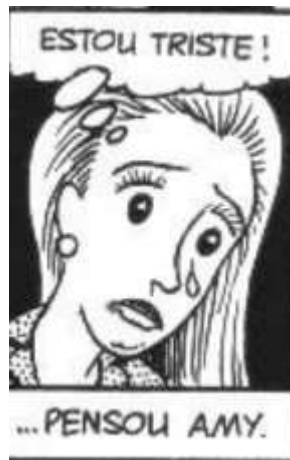
Figura 2 – Segunda combinação de imagens: nela as palavras seriam a trilha sonora às imagens em sequência, visualmente faladas



Fonte: MCCLLOUD (1995, p. 153).

McCloud (1995) referência aqui o recurso da onomatopeia, uma figura de linguagem que representa ou imita sons reais. Conforme Caldas (2011, p. 157), ao buscar pela palavra no dicionário Houaiss e Villar (2008) há uma diferenciação entre onomatopeias linguísticas, que possuem uma forma similar à das palavras comuns (por exemplo: *ding-dong*), “e não-linguísticas, que procuram imitar os sons com maior fidelidade, usando combinações fônicas e representações gráficas que fogem dos padrões fonéticos e ortográficos da língua (por exemplo: *o motor falhou: ‘fffrttoct’*).”. Caldas (2011) comenta que há outras distinções, como onomatopeias brutas, invariáveis e com frequência sintaticamente autônomas, ou seja, que não se combinam facilmente com outras palavras para formar frases, e onomatopeias gramaticalizadas, derivações efetuadas a partir das onomatopeias brutas, como o verbo “tiquetaquear” proveniente da onomatopeia bruta “tique-taque”.

Figura 3 – Terceira combinação de imagens, nomeada por McCloud (1995) de *quadros duos-específicos*, pois palavras e figuras transmitem a mesma mensagem



Fonte: MCCLLOUD (1995, p. 153).

O autor mostra que a combinação não é necessária para a compreensão do texto; somente ilustração ou narração bastariam, tornando qualquer um dos elementos apresentados dispensáveis ao significado. Ambos os elementos, entretanto, quando juntos, tornam a história literariamente mais rica.

Figura 4 – Quarta combinação, chamada de *aditiva*, em que as palavras se ampliam sobre uma imagem



Fonte: MCCLLOUD (1995, p. 154).

O autor atenta para o fato de que as palavras, neste tipo de combinação, ampliam a expressão da imagem, imprimindo no leitor a intensidade da ilustração, potencializando, desse modo, o texto.

Figura 5 – Quinta modalidade de união entre imagem e texto por McCloud (1995): *combinações paralelas*. Nelas, as palavras e imagens seguem cursos diferentes, sem conexão aparente



Fonte: MCCLLOUD (1995, p. 154).

Mesmo a imagem e o texto não se correlacionando, isto é, não interagindo, este recurso pode expressar simultaneidade e auxiliar na dinâmica da leitura, podendo exprimir, inclusive, quadros de passagem de tempo, por exemplo.

Figura 6 – Sexta combinação, denominada de *montagem*, na qual as palavras se integram às figuras



Fonte: MCCLLOUD (1995, p. 154).

McCloud (1995) propõe um quadrinho híbrido ao unir figura e palavra, gerando uma leitura dinâmica, na qual dois tipos de linguagens aglutinam-se: a verbal e a não verbal. Ilustra, literal e semanticamente, a palavra que sofre o processo de montagem.

Figura 7 – Sétima combinação, que McCloud considera a de maior ocorrência: a *interdependente*. Nela, a combinação entre palavra e imagem é fundamental, porque elas se unem para exprimir uma ideia



Fonte: MCCLLOUD (1995, p. 155).

Na combinação interdependente, texto e ilustração colaboram um com o outro para a formação da história. Sem qualquer um destes elementos o público seria prejudicado, pois neste modelo a linguagem não verbal complementa o sentido da verbal. Desse modo, são interdependentes, pois ambas (imagens e palavras) possuem elementos fundamentais para a composição da narrativa. McCloud (1995) observa que na composição das HQs as palavras e as imagens são como parceiros de dança: quando cada um faz a sua parte a performance fica agradável aos olhos. Já para Eisner (2010), palavras e imagens derivam de uma mesma origem, por isso ambas possuem potencial expressivo. O autor também ressalta que quando palavra e imagem se misturam formam um amálgama com a imagem e já não servem para descrever, mas para fornecer som, diálogos e textos de ligação. Deste modo, os elementos que compõem as HQs são agentes motivadores do leitor para a compreensão da narração apresentada.

De acordo com McCloud (1995), além das linguagens verbal e não verbal, pode-se apreciar o uso dos balões, que indicam a fala, a verbalização da personagem, e os quadros (requadros) como uma espécie de borda capaz de diferenciar os momentos de ação das histórias. Santos (2002), em seu artigo *Leitura semiológica dos quadrinhos*, observa que Eisner (2010, p. 44-46) considera que, “além de sua função principal de moldura dentro da qual se colocam objetos e ações, o requadro do quadrinho em si pode ser usado como parte da linguagem ‘não verbal’ da arte sequencial” dos quadrinhos. Assim, os requadros retangulares com traçado reto sugerem que as ações contidas no quadrinho estão no tempo presente. Se, todavia, o formato do requadro for modificado, ele ganha uma nova conotação, passando a designar uma recordação ou sonho da personagem.

O desenho ou a vinheta, que representam as personagens, as ações e o ambiente, são essenciais para a compreensão do enredo. O último citado (ambiente) tem como elementos caracterizadores, que auxiliam na compreensão do enredo, as *linhas cinéticas*, que são responsáveis por representar movimentos, ações; o *recordatório* tem como principal função recordar ao leitor os fatos narrados na HQ anterior; as *metáforas visuais* ocorrem quando, por exemplo, uma imagem se associa a um conceito diferente de seu significado original; e as *onomatopeias* são palavras que demonstram sons, ruídos, interjeições. Ainda no estudo de Santos (2002), Cirne (1977, p. 30) afirma:

O ruído, nos quadrinhos, mais do que sonoro, é visual. Isto porque, diante de um papel em branco, os desenhistas estão sempre à procura de novas expressões gráficas, e o efeito de um *boom* ou de um *crash* – quando relacionados de modo conflitante com a imagem –, é, antes de mais nada, plástico.

Assim como Cirne (1977), McCloud (1995) considera as onomatopeias a trilha sonora das imagens, sendo elas visuais e plásticas nas HQs. Quando, todavia, imersas nas histórias e lidas pelo público, retornam ao seu estado sonoro, mesmo que mental.

Carvalho (2017), mostra que é possível que as imagens contenham histórias independentemente de textos. Além disso, assume que há um equilíbrio entre o que a imagem mostra e o que o texto explicita. Conforme o professor Ramos (2004), as HQs são uma linguagem autônoma que usa mecanismos próprios para narrar. Para Cagnin (1975), as HQs caracterizam-se por uma série de elementos constitutivos: “1) é formada por imagens; 2) as imagens são delimitadas por quadrinhos; e 3) a expressão das personagens, os sons, o movimento e a passagem do tempo são sugeridos pelas imagens, em processos de visualização da metáfora”.

Tanto seus elementos formativos quanto os conceitos relativos às HQs, são diversos. *Comic book*, gibi, revistinha, arte sequencial ou mesmo banda desenhada, são denominações dadas às histórias em quadrinhos. Pode-se defini-las, sinteticamente, como a conjunção de textos e imagens em que enredos são apresentados em uma sequência de quadros, utilizando uma forma peculiar de linguagem. Eisner (2010, p. 5) define-as como “forma artística e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para contar uma história ou transmitir uma informação graficamente”. Dessa forma, denominou *arte sequencial* as HQs, sendo, atualmente, consideradas a nona arte entre as demais.

McCloud (1995, p. 9) reflete e busca ao máximo uma possível nomenclatura para a expressão *Comic Book* (nome dado em inglês para histórias em quadrinhos), pois o termo significa literalmente “Livro Cômico”, excluindo, de forma genérica, as HQs de temáticas

sérias ou críticas que não exclusivamente cômicas. Desse modo, o autor as entende como “imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada destinadas a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no espectador”. Este, entretanto, não é o seu único conceito sobre o tema.

Rosenthal (2019, p. 1), em seu artigo intitulado “*O que Scott McCloud nos ensinou sobre contar histórias na internet*¹⁶”, vai além e diz que a definição do autor para histórias em quadrinhos é propositadamente abrangente, uma vez que McCloud (1995, p. 6) afirma que os quadrinhos são “um recipiente que pode conter qualquer número de ideias e imagens.” Rosenthal complementa ressaltando que a parceria dos elementos de arte e palavras em sequência é capaz de dar vida às histórias mediante o que podemos ver fisicamente e o que podemos sentir.

Figura 8 – Sequência explicativa do uso de diversos elementos na composição da *storytelling*



Fonte: Disponível em: <https://www.tumblr.com/tag/Will%20Tirando>. Acesso em: 25 fev. 2020.

Na Figura 8 podemos observar uma sequência que contempla diversos elementos pertinentes às HQs. Temos a composição do *storytelling* por meio do desenho, do recordatório, do balão e dos quadros. O quadrinista, além da técnica, transmite a emoção de sua personagem, podendo despertar no leitor sentimentos como afeto, saudade e tristeza. Dessa forma, desperta a aproximação e permite que seu público se sinta cada vez mais conectado a essa arte.

Não somente em nosso idioma podemos desfrutar das tirinhas e HQs. Por pertencer a uma cultura considerada de massa (*pop*), ela está presente em todo o mundo, ainda mais nos dias de hoje com a disponibilidade de meios digitais, como fóruns e redes sociais que

¹⁶ What Scott McCloud taught us about internet storytelling: he had this figured out 25 years ago.

propiciam seu compartilhamento. Para educadores e professores, o acesso a tirinhas e HQs torna-se cada vez mais abrangente. É possível encontrar os mais diversos tipos e formatos dessa arte na rede. Assim, pode-se considerar o acesso a este recurso cada vez mais facilitado e popular, tendo em vista que o cinema foi especialmente importante para isso. No ensino de Língua Inglesa, todavia, as HQs são encontradas geralmente em livros didáticos, no formato de tirinhas, servindo de aporte gramatical ou sendo uma espécie de “alívio cômico” ao término de uma unidade de trabalho.

De modo geral, no ensino da disciplina de Língua Inglesa, de acordo com a BNCC¹⁷ (BRASIL, 2017), os quadrinhos não costumam ser utilizados com histórias completas, que demandam grandes sequências. Geralmente, são expostos no formato de tirinhas ou histórias de curta duração. Isso ocorre, em parte, por docentes desconhecerem o material, e também pelo pouco tempo destinado à Língua Inglesa: nas escolas da rede pública, em média 50 minutos semanais são dedicados ao idioma. Outro fator é o preconceito ainda atribuído às HQs, resquício do século passado; por exemplo, no ano de 1955 fora lançado o livro “A Sedução dos Inocentes”. A obra defendia a abolição das HQs, julgando-as prejudiciais ao público por seu conteúdo violento e por provocar “preguiça mental” naqueles que a liam, tendo como justificativa a apresentação das narrativas das histórias em quadrinhos por meio de pequenos textos e uso excessivo de imagens.

Em oposição a estas ideias, pode-se afirmar que a leitura de quadrinhos é complexa, pois para ela se concretizar de forma absoluta é necessário compreender as linguagens verbais e não verbais, isto é, ela não se limita à forma padrão textual; ela exige interpretação e entrega ao seu universo e a suas personagens ali apresentadas. De acordo com Eisner (2010, p. 7), “a história em quadrinhos pode ser chamada de ‘leitura’ num sentido muito mais amplo do que comumente aplicado ao termo”. Na sequência, o autor (2010, p. 10) segue afirmando: “Nas histórias em quadrinhos, o texto é lido como imagem, e as imagens são comunicadores que, em situações, falam mais que os próprios textos”.

Fay, professor de Inglês no Uzbequistão, escreveu um artigo para a *English Teaching Forum* intitulado *Student storytelling through sequential art* (2007). Em seu texto, o autor observa a melhora da aquisição da Língua Inglesa, por alunos, através do uso de leituras de histórias em quadrinhos. Para isso, ele aponta algumas pesquisas que sustentam sua fala:

¹⁷ BNCC (2017). (EF06LI15) Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogs, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.

Hayes e Ahrens (1988) destacam o fato de que os quadrinhos contêm um número maior de palavras raras que uma conversa comum e, portanto, um excelente trampolim para uma leitura mais difícil. Dorrell e Carroll (1981) e Ujiie e Krashen (1996a, 1996b) descobriram que o aumento do uso de histórias em quadrinhos estimula a leitura de material não-quadrinhos. [...] Cary (2004, 33) aponta que a arte sequencial é rica em elipses, misturas, não-palavras (uh-huh, humph, sheesh!) e outros aspectos da linguagem falada, expondo os alunos à “ambiguidade, indefinição e coloquialidade do inglês falado” (Williams, 1995, 25) A arte sequencial é uma janela na tela falada vernáculo, uma variedade do idioma de destino que é geralmente esquecido nas aulas de EFL em grande parte devido à sua ausência tanto em material educacional quanto em documentos autênticos mais formais (FAY, 2007, p. 3).

Fay (2007) considera as histórias em quadrinhos uma importante ferramenta no estudo de aspectos socioculturais, pois com elas o leitor interage com diferentes sociedades, personagens e períodos de tempo, sendo capaz de observar e compreender um pouco mais do mundo. As HQs em língua inglesa proporcionam, além disso, um contato real com o idioma pelo modo como sua linguagem é comunicada. As ilustrações em seu *storytelling* facilitam a compreensão da narrativa e a aquisição vocabular do estudante, tudo isso tratando de assuntos que fogem dos temas estereotipados em materiais didáticos vinculados ao ensino do inglês, que simulam situações no restaurante, no zoológico, na fazenda, por exemplo. As HQs apresentam conteúdos complexos que levam os alunos a refletirem acerca de um momento histórico e suas consequências, adentrando em temáticas delicadas, sensíveis e sociais, contudo, geralmente, trazendo consigo personagens semelhantes a eles, como Homem-Aranha e os *X-Men*.

Almeida e Santos (2019 *apud* PARKER; WAMPLER, 2006) apontam para a relevância das histórias em nossas vidas:

Quando ouvimos ou lemos uma história somos puxados para a cena descrita e incentivados a sentir as emoções das personagens envolvidas. Neste exercício somos levados para situações semelhantes, em que refletimos as nossas experiências e seus significados pessoais. Assim as histórias evocam tanto imagens como emoções, criando forte probabilidade para as recordarmos (Morgan; Dennehy, 1997). Mas ao remeter-nos para algo de familiar, uma história tem também o potencial para nos mostrar algo de novo sobre as nossas vidas e o mundo (Bell, 1992). Surgem assim plataformas de intervenção e desconstrução de significados e comportamentos (PARKER; WAMPLER, 2006, p.41).

As histórias em quadrinhos são ferramentas muito eficientes para o entendimento de conceitos profundos. Por meio de uma narrativa atraente, fazem com que o leitor visualize exemplos com os quais se identifica, possui empatia ou mesmo repulsa (como o racismo). Assim, pode-se afirmar que as HQs parecem auxiliar no processo de aprendizagem, não somente de aspectos relacionados à cultura de determinado contexto ou conteúdos de diferentes componentes curriculares ou áreas de ensino, mas, também, a aprendizagem de um idioma, como no exemplo adotado neste estudo: a Língua Inglesa.

As HQs, mesmo se tomadas como inadequadas para o ensino, como consideradas por Wertham (1954), estão presentes em nossa cultura há mais de um século. Nos Estados Unidos, *The Yellow Kid* foi considerada a primeira história em quadrinhos do mundo moderno. Criada pelo americano Richard Outcault em 1895, sua publicação era realizada por jornais de renome da época em Nova York. No Brasil, quase duas décadas antes, o caricaturista e ilustrador ítalo-brasileiro Ângelo Agostini lançou, em 1869, no jornal *Vida Fluminense*, *As Aventuras de Nhô Quim ou Impressões de uma Viagem à Corte*. Agostini foi pioneiro ao divulgar esse tipo de arte (na época ainda não considerada como tal), mesmo que apenas com finalidade humorística (assim como o quadrinho americano *The Yellow Kid*). De lá para cá muito foi produzido no mundo todo, por exemplo no Japão, que possui um vasto público consumidor de *mangás* (histórias em quadrinhos no estilo japonês).

A arte sequencial é composta por diferentes espécies de HQs. Xavier (2017) apresenta-as de forma concisa em sua pesquisa para a revista eletrônica *Darandina* (UFJF). Nela, a autora expõe com brevidade alguns dos tipos mais populares de HQs. Mediante estudos em Mendonça (2002, p. 197), Xavier (2017) verifica que a *charge* possui caráter sintético, ocupando, geralmente, o espaço de um quadro. Esse tipo de história costuma ser uma sátira social. Ainda observando os escritos de Mendonça (2002, p. 197), Xavier (2017) compreende que as *tirinhas* ainda são, normalmente, publicadas em jornais diários e possuem, em sua composição, um ou mais quadrinhos, geralmente centrados em um personagem. Além disso, Ramos (2004, p. 24) contempla que nas tirinhas há significava ocorrência de desfechos inesperados. Xavier (2017) também apresenta os *quadrinhos eletrônicos* como uma *hipermídia*, abrangente em relação aos recursos de linguagem. São “trabalhos que unem um (ou mais) dos códigos da linguagem tradicional das HQs” (FRANCO, 2012, p. 233). Sobre hipermídias, são incontestáveis as possibilidades de recursos que elas são capazes de promover nas HQs. Murray (2003, p. 78) discorre sobre os recursos valiosos inseridos neste tipo de ambiente.

Ambientes digitais são procedimentais, participativos, espaciais e enciclopédicos. As duas primeiras propriedades correspondem, em grande parte, ao que queremos dizer com o uso vago da palavra interativo; as duas propriedades restantes ajudam a fazer as criações digitais parecerem tão exploráveis e extensas quanto o mundo real, correspondendo, em muito, ao que temos em mente quando dizemos que o ciberespaço é imersivo.

Retornando aos estudos de Xavier (2017), percebemos que as histórias em quadrinhos de origem japonesa têm recebido cada vez mais notabilidade no ocidente. De acordo com Luyten (2003), foram os desenhos animados (*animes*) que deram grande difusão

ao conhecimento dos *mangás*. A autora também busca a definição sintética sobre as *Graphic Novels*, como histórias longas com mais de cem páginas, em média, voltadas em geral para leitores adultos. Como observaremos a seguir, contudo, não há limitação de páginas, temática ou faixa etária formalmente estabelecida para esse modelo de história em quadrinhos. Esse tipo de HQ é objeto de estudo da seção a seguir, uma vez que ela será amplamente utilizada nesta pesquisa.

3.2 *Graphic Novel*

A leitura é uma das melhores formas de ampliar o vocabulário em qualquer língua. A escolha de diferentes mídias, como as *graphic novels*, pode auxiliar o estudante no processo de aprendizagem. Na obra *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom* (1983), Krashen e Terrel asseveram que a leitura de qualquer material no idioma que se pretende aprender (neste caso o inglês) será significativa para sua aquisição, desde que seja compreensível para o leitor. Segundo estes autores, a acessibilidade depende do vocabulário, da estrutura gramatical (sintaxe) e do conteúdo tratado. Eles também consideram satisfatórios textos que apresentem um número expressivo de itens lexicais com os quais os alunos já estejam habituados, pois o vocabulário conhecido auxilia-os na fluidez da leitura, impedindo a constante interrupção da atividade para pesquisa em dicionários (KRASHEN; TERREL, 1983). O mesmo ocorre em relação à estrutura gramatical: os autores observam que os estudantes compreendem mais facilmente textos nos quais o assunto lhes seja interessante.

Graphic novel (Romance Gráfico) é um termo criado por Eisner (2010) para nominar HQs em formato de livro, com histórias longas, assim como um romance. Smee (2017), em seu texto *Mas afinal, o que é uma graphic novel?*, entretanto, oferece, além das de Eisner, definições de Talbot, McCloud e Campbell. Smee (2017) observa que, de acordo com Talbot, *graphic novel* não deve ser considerada uma série de tirinhas reunidas, mas, sim, um romance gráfico, com seus próprios temas, conceitos e personagens, com início, meio e fim (TALBOT *apud* DANNER; WITHROW, 2009). Além disso, McCloud afirma, em entrevista concedida a Irving (2008), que acredita que Eisner criou o termo com intenção comercial para conseguir mais espaço nas editoras da época. Assim, McCloud denominou um novo *status* para HQs com sequências longas: *graphic novels*, e durante a entrevista ele assim se manifestou:

[...] Tínhamos um termo que nos ajudava a passar pela porta, e era isso. Cada meio tem seus termos diferentes. Você pode ir ver um “filme” mas então você escreve sobre uma “película”, e então coloca o seu smoking e vai para uma cerimônia de premiação da Academia de “Artes Cinematográficas”. Toda mídia que tenha uma marca real em nossa cultura deve ter diferentes maneiras de apresentação: há o modo formal, o modo crítico, e o modo cerimonial. Você pode ter uma Academia de Arte Sequencial, e quando as pessoas acabam seu trabalho, elas vão para sua casa e leem alguns gibis (MCCLLOUD *apud* IRVING, 2008, p. 129).

Smee (2017) apresenta Campbell (2006), que criou o “Manifesto das *Graphic Novels*” em seu quadrinho autobiográfico *The Fate of the Artist* (2006). O autor alega que “*graphic novels* são mais um movimento do que uma forma”. Ele também afirma que ela pode ser apresentada em manuscrito inédito, em episódios ou em partes. Além disso, seus temas são toda a existência, incluindo a própria vida do autor, e não apenas uma revista em formato comercial. Campbell aborda a questão do formato por ele ser atraente aos leitores, inclusive aos mais velhos. Isto não exclui, todavia, os jovens. Pelo contrário, ele reafirma que as *graphic novels* refletem todo o tipo de temática, incluindo aquelas ligadas a questões pertinentes aos adolescentes, como as do super-herói Homem-Aranha, ou a equipe *X-Men*, por exemplo.

3.3 X-Men: God Loves, Man Kills

Stan Lee e Jack Kirby, em 1963, lançaram a primeira HQ dos X-Men, que, em sua capa, eram apresentados como “Os Heróis mais estranhos do mundo”. Os X-Men são mutantes, em sua maioria adolescentes, que nasceram com habilidades super-humanas e estão à frente na cadeia evolutiva, fato considerado uma ameaça à sociedade por esta não compreender seus poderes. A eles é negado o livre-convívio, como frequentar a escola integrados aos não mutantes. Além disso, por serem considerados diferentes, atravessam situações de intolerância e preconceito. Bullying e violência, inclusive física, fazem parte constante de suas rotinas. Ao serem acolhidos pelo professor Xavier em seu instituto educacional, têm suas vidas mudadas e passam a buscar relações pacíficas com os demais, defendendo a todos (mutantes ou não) de qualquer ameaça.

A equipe mutante mais famosa da história tem como seus cinco personagens originais: Ciclope, Garota Marvel, Fera, Anjo e Homem de Gelo. Cada um comporta uma habilidade especial, desde a telecinesia à capacidade de voar. Weschenfelder (2013, p. 77) observa que, mesmo dotados de poderes, os mutantes conquistaram o público de forma empática pelas situações banais às quais eram expostos.

No caso dos X-Men a influência está acompanhada de uma empatia e de um sentimento de identificação, pois os personagens adolescentes mutantes são, à primeira vista, repugnantes aos olhos dos humanos normais, que os temem e os odeiam, tratando-os como animais. Os mutantes, por sua vez, ao contrário dos humanos normais, não odeiam nem discriminam. Surpreendentemente, eles lutam para defender os humanos, pois assim estariam, na perspectiva da ética de Aristóteles, defendendo a causa mais nobre, que é condição para o bem individual de cada humano e de cada mutante: o bem comum! Além disso, é claro, os X-Men fazem com que o público se depare com questões extremamente atuais do convívio humano ao colocarem a questão da diferença e da multiplicidade de modos de ser e de viver.

Os X-Men tiveram uma de suas aventuras mais simbólicas escrita por Chris Claremont e ilustrada por Brent Anderson no ano de 1982, intitulada *Deus ama, o homem mata* (*God loves, man kills*). A *graphic novel*, por seu apelo social, é considerada uma obra importante dentro da saga dos X-Men.

Publicada no Brasil no ano de 1988 pela editora Abril, “Deus ama, o homem mata” (*God loves, man kills*) traz a história da batalha dos *X-Men* contra o ex-militar e reverendo fundamentalista William Stryker, que pretende provocar uma guerra entre a humanidade e os mutantes. Em nome de Deus, Stryker lança a sua própria cruzada com a intenção de purificar a Terra da ameaça mutante. Por intermédio da religião, de canais de televisão e da união com nomes da política, o pastor convence grande parte da população de que os mutantes não merecem gozar dos mesmos direitos que os demais, tampouco viverem integrados à sociedade, gerando, assim, uma onda de perseguição e extermínio. Durante esse período, dois grupos mutantes, um liderado pelo professor Xavier e outro por Magneto, antes separados por divergências éticas, unem-se para lutar por seu direito à vida e para levar esclarecimento a todos, mostrando que não são “monstros”, como chamados, somente diferentes, únicos, como qualquer indivíduo.

3.4 “A Mim, Meus X-Men¹⁸” (Professor Xavier) *X-Men*, Bncc e a Língua Inglesa

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada e homologada no ano de 2017. O seu texto introdutório para a Língua Inglesa justifica, de forma objetiva, a relevância do estudo desta disciplina nas escolas de nosso país.

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em

¹⁸ Fala proferida mentalmente pelo professor Charles Xavier quando necessitava reunir os X-Men.

que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa (BRASIL, 2017, p. 239).

A divisão do estudo por eixos temáticos é proposta em Língua Inglesa. A BNCC (BRASIL, 2017) sustenta eixos chamados de organizadores (p. 241). São eles: o eixo da oralidade, da escrita, da leitura, dos conhecimentos linguísticos e da dimensão cultural. Embora apresentados de forma separada, estão profundamente conectados por orientação da própria base e assim devem ser contemplados nas práticas didáticas concebidos por meio da visão dos multiletramentos, nos quais a Língua Inglesa, num contínuo processo de construção social, materializa seu hibridismo, permitindo que os falantes possam incorporar a ela suas marcas linguísticas e características culturais, reinventando-a e “criando novas formas de identificar, expressar ideias, sentimentos e valores (...) assumindo o seus *status* de Língua Franca.” (BRASIL, 2017, p. 242).

No eixo que premia a dimensão intercultural, a BNCC considera o contexto social e político da língua, ocorrendo a reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas aos demais falantes de Língua Inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos. Rodrigues e De Souza (2019) observam o eixo de dimensão intercultural na Base como importante elemento aglutinador entre culturas no estudo do idioma estrangeiro. Ele menciona que ela pode ser utilizada como uma ferramenta de comunicação entre falantes multilíngues para expressarem as suas culturas.

Ao observar o eixo em questão, o conhecimento e a consideração a outras culturas, é imperativo na Base. O seu texto (BRASIL, 2017) prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de língua franca.

[...] Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o (s) outro (s) e a si mesmo (BRASIL, 2017, p. 237-238).

Para tanto, o time dos mutantes, mais diverso e conhecido dentro e fora das HQs (cinema e desenhos animados), é validado como recurso primordial neste estudo, pois se encaixa, de modo salutar, ao multiculturalismo proposto pela base, possuindo o inglês como língua franca em seu grupo, uma vez que a equipe é composta por personagens de diversas nacionalidades, explorando, assim, a variação linguística e cultural que cada uma oferece, fortalecendo os multiletramentos propostos pela Base (BRASIL, 2017, p. 241).

A seguir, a partir de informações retiradas da Enciclopédia Marvel (2005), elencamos algumas das personagens mais conhecidas do grande público que podem colaborar com propostas pedagógicas nesse eixo da Base (BRASIL, 2017):

- Ororo Munroe, conhecida pelo seu alter-ego Tempestade (Storm), foi criada pelo roteirista Len Wein e pelo desenhista Dave Cockrum. Sua primeira aparição nos quadrinhos foi no ano de 1975, em *Giant-Size X-Men #1* (1975). A personagem tem sua origem no Quênia e pertence a uma linhagem de feiticeiras africanas, sendo considerada uma deusa em sua tribo. Sua mutação a permite manipular o clima, detectar a força vital dos seres, controlar a pressão atmosférica, além de possuir potencial mágico por ser uma feiticeira.
- Katherine Anne “Kitty” Pryde, nascida nos Estados Unidos, é uma mutante de família judia. Foi criada no ano de 1980 por John Byrne e Chris Claremont, tendo sua estreia na HQ *Uncanny X-Men #129* (1980). Seus poderes começaram a se manifestar na adolescência, aos 13 anos de idade. Eles lhe permitem atravessar objetos ou pessoas, alterando o campo elétrico, fazendo com que, dessa forma, seja capaz de andar no ar.
- Kurt Wagner, conhecido como Noturno, tem sua origem na Alemanha, onde foi abandonado, ainda pequeno, por sua aparência demoníaca. Trabalhava em um circo até se juntar aos X-Men. O personagem foi criada por Len Wein e Dave Cockrum, em 1975, e foi introduzido ao time no *Gigante-Size X-Men #1* (1975), na mesma edição que Tempestade. Apesar de sua aparência, Noturno é um católico fervoroso e tenta seguir o sacerdócio, mas sem sucesso. Sua mutação permite que ele se teletransporte, e, além disso, possui superagilidade, visão noturna e aderência física aos objetos.
- James Howlett, o Wolverine, foi criado no ano de 1974 por Roy Thomas, Len Wein e John Romita. O personagem apareceu pela primeira vez na HQ *The Incredible Hulk #180* (1974). Wolverine é natural do Canadá e estima-se que o seu nascimento ficcional tenha ocorrido no ano de 1880. Sua mutação manifesta-se ainda criança com o surgimento de garras retráteis e fator de regeneração, o que permite o retardamento do envelhecimento. Mais tarde recebe uma espécie de blindagem nos ossos por um metal ficcional chamado adamantium, que o torna ainda mais forte.
- Charles Francis Xavier, conhecido como Professor X, foi criado por Stan Lee e Jack Kirby em 1963, e também apresentado no mesmo ano com a HQ *Uncanny X-Men #1*. Ficcionalmente, Professor Xavier é herdeiro de uma abastada família de Nova York. O personagem tem o poder da telepatia e da manipulação mental, sendo ele um dos mutantes mais poderosos da Marvel.

- Erik Magnus Lehnsherr, é nome civil do personagem Magneto, um supervilão criado por Stan Lee e Jack Kirby em 1963, e também apresentado no mesmo ano com a HQ *Uncanny X-Men #1*. Magneto, ainda criança, juntamente com sua família, foi enviado para o campo de concentração de Auschwitz por sua religião, o Judaísmo. Lá, todos seus parentes foram mortos. Anos depois sua casa é incendiada, e, neste episódio, sem receber o auxílio de nenhum vizinho, sua filha morre queimada, o que desperta a sua ira e seus poderes. Magneto é um mutante capaz de manipular campos magnéticos, controlando todo o tipo de metal. Quando conhece o Professor Charles Xavier os dois se tornaram aliados, entretanto, por divergências éticas e morais, dissolvem a união. Magneto acredita que a humanidade deve ser dominada pelos mutantes, pois só dessa forma deixariam de ser perseguidos, enquanto Xavier tem esperança na pacificação e numa sociedade igual para todos, mutantes ou não.

Por meio das histórias em quadrinhos é possível apresentar aos estudantes variadas perspectivas sociais, verificando modelos culturais e políticos de diferentes tempos, estimulando a pesquisa e a reflexão em aula, indo além da gramática e de tópicos vocabulares, como estima a própria Base (BRASIL, 2017). Com o auxílio de personagens famosos, como os apresentados supra, por exemplo, a aquisição do idioma e a compreensão sociolinguística do aprendente são estimuladas por intermédio da empatia e da identificação geradas por eles, que se aliam, de forma significativa, em prol do seu aprendizado e aprimoramento de suas habilidades leitoras em Língua Inglesa.

4 “MINHA SANTA AQUERUPITA¹⁹” (DR. HENRY “HANK” PHILIP MCCOY) METODOLOGIA

Esta dissertação integra-se à linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação (PPG) em Educação da Universidade La Salle (Unilasalle). Ela foi construída sob a ótica do estudo de caso e possui natureza qualitativa. Deste modo, observando o pensamento de Chizzotti (2007), o processo da pesquisa qualitativa não obedece a um padrão paradigmático. Silva *et al.* (2010) salientam que há diferentes possibilidades de programar a execução da pesquisa qualitativa: o ambiente natural como fonte direta de dados; o pesquisador como principal instrumento de coleta de dados; a observação e o esforço descritivo; a preocupação com o processo e não apenas com o produto; a busca do significado das situações para os sujeitos; o enfoque indutivo na análise dos dados. Desta forma, usando da interlocução entre o ensino de Língua Inglesa e a utilização de histórias em quadrinhos, buscou-se compreender como o ensino com HQs, em Língua Inglesa, em um nono ano do Ensino Fundamental, pôde contribuir para a melhor aprendizagem do idioma.

A presente pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso por possuir como foco um cenário em um contexto específico de investigação da aquisição de um novo idioma – o inglês –, por meio da utilização de recursos como as histórias em quadrinhos. Para Gil (2010), o estudo de caso é uma modalidade que consiste no estudo profundo de um ou poucos objetos, permitindo seu amplo e detalhado conhecimento. O autor (2010, p. 38) também observa alguns dos propósitos deste tipo de estudo utilizados nesta pesquisa:

- a) Explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) Preservar caráter unitário do objeto estudado;
- c) Descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- d) Formular hipóteses ou desenvolver teorias.

Alinhado com os propósitos de Gil (2010), Severino (2000) declara que o caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências. Yin (2010) compreende, no entanto, que a finalidade do estudo de caso de ensino é estabelecer uma estrutura para a discussão, não necessitando se preocupar com a apresentação rigorosa de dados empíricos.

¹⁹ Frase dita pelo personagem Fera (doutor Henry “Hank” Philip McCoy), membro original dos X-Men, expressando espanto. É uma adaptação em Língua Portuguesa da frase original em Língua Inglesa ““*Oh my stars and garters*””; em português, algo como: “Oh minhas estrelas e ligas!” Disponível em: <https://www.phrases.org.uk/meanings/my-stars-and-garters.html>. Acesso em: 21 nov. 2020.

Ainda para Yin (2010), o estudo de caso na educação deve ser utilizado quando as questões da pesquisa forem do tipo “como” e “por que”, o pesquisador tiver pouco controle sobre aquilo que acontece ou que pode acontecer e o foco do interesse for um fenômeno contemporâneo que esteja ocorrendo numa situação de vida real.

No artigo de Rocha (2016) sobre estudo de caso, o autor contempla os escritos de André (2008), que alega que o uso deste tipo de estudo deve ser efetuado quando se possui interesse em conhecer uma instância em particular; se pretende compreender profundamente essa instância particular em sua complexidade e totalidade; e se busca retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecimento natural. No mesmo caminho, sete pontos que objetivam o estudo de caso são trazidos por Lüdke e André (1986, p. 18-20):

1. Os estudos de caso visam à descoberta.
2. Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”.
3. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.
4. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.
5. Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.
6. Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.
7. Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Desta forma, observando os delineamentos apresentados pelos autores examinados, pode-se afirmar a competência da modalidade estudo de caso como procedimento técnico a ser adotado nesta pesquisa. O Quadro 3 demonstra a caracterização do estudo desta dissertação.

Quadro 3 – Caracterização metodológica do estudo

Caracterização do Estudo	
Natureza	Qualitativa
Sob o ponto de vista dos objetivos	Descritivo
Sob o ponto de vista dos procedimentos técnicos	Tipo Estudo de Caso; Registro de Dados
Análise de dados	Descritiva e Interpretativa
Campo	Escola Pública de Ensino Fundamental
Sujeitos	Alunos de uma turma do nono (9º) ano do Ensino Fundamental

Fonte: A autora (2020).

4.1 Contextualização Da Escola/Campo E Sujeitos

O público-alvo desta investigação está localizado em uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre. A escola na qual estudam os alunos que participaram das atividades está estabelecida em um bairro essencialmente residencial, contudo com grande incidência de furtos a casas, carros e transtornos relativos ao consumo e venda de drogas. A comunidade que circunda a escola sofre com este problema, que atinge diversas famílias que compõem a comunidade escolar.

Os sujeitos que participaram da pesquisa, originalmente, seriam 52 adolescentes, com idades entre 14 e 17 anos, divididos em duas turmas de nono ano do Ensino Fundamental, sendo uma do turno da manhã e uma do turno da tarde. O grupo de 52 alunos é formado por 23 meninos e 29 meninas. A professora mestranda em tela leciona Língua Inglesa nesta escola há 7 anos e para a maioria destes alunos desde o 6º ano do Ensino Fundamental.

4.2 Vírus, O Legado ²⁰ – O Cenário Pandêmico E A Nova Contextualização Da Escola/Campo E Sujeitos

No final do ano de 2019 presenciamos o aparecimento do novo coronavírus em Wuhan, na China. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2020), os coronavírus são diversos e podem acometer de forma prejudicial animais e humanos. Nomeado como Covid-19, ainda conforme a OMS (2020), esta nova categoria de corona pode causar infecções respiratórias, variando de um resfriado comum a doenças mais sérias, como a síndrome respiratória aguda grave (Sars).

Desde seu surgimento, inúmeros estudos estão sendo realizados para compreender as características e formas de combater a Covid-19. Algumas vacinas já estão em fase de testes neste ano de 2020, contudo ainda sem confirmação de eficácia. O que se sabe, comprovadamente, é o seu alto potencial de transmissão, tanto que, segundo dados da OMS, em março de 2020 a Covid 19 já estava presente em 57 países, inclusive no Brasil, recebendo o *status* de pandemia.

²⁰ O Vírus Legado apresentou aos X-Men uma nova ameaça, que parecia repressiva da crise da Aids. Ao longo dos anos 90 do século 20, o Vírus Legado abalou o *status-quo* dos X-Men e se tornou um obstáculo terrível para a comunidade mutante superar. Disponível em: <https://universoxmen.com.br/tag/virus-legado/>. Acesso em: 23 nov. 2020).

Em 10 de março tivemos o anúncio do primeiro caso de Covid-19 confirmado e outros 190 suspeitos no Estado do Rio Grande do Sul²¹. Dias depois o governo do Estado lança o Decreto n. 55.154²², no qual ordena o fechamento de diversos órgãos públicos e estabelecimentos, entre eles as escolas, por 15 dias, prazo este que vem sendo prorrogado desde então (agosto de 2020).

As incertezas trazidas pela pandemia à educação são muitas. A escola tornou-se um dos espaços mais suscetíveis para a propagação do novo coronavírus. As salas de aula criam um ambiente positivo para o contágio em larga escala. As instituições de ensino, em especial as municipais e as estaduais, não possuem estrutura física, financeira e humana para lidar com esta crise sanitária. A comunidade escolar, de modo geral, vem buscando alternativas para se adequar à nova realidade. Muitos alunos, no entanto, inclusive os que participariam das atividades atinentes a esta dissertação, demonstraram dificuldades para acessar as aulas síncronas ou em outro formato *on-line*.

O novo vírus, além de prejudicar nossa saúde, expôs, de forma brutal, as desigualdades por meio da dificuldade de conexão dos discentes para o novo formato de aula: a não presencial. A falta de equipamentos, de internet, entre outros fatores, a reorganização familiar, na qual diversas crianças passaram a ter mais responsabilidades domésticas, e a crise financeira, foram consideradas nas propostas e análises desta dissertação.

Em um levantamento realizado no mês de julho pela escola, a qual seria o contexto físico de desenvolvimento das atividades com os alunos para esta dissertação, foi constatado que no início da pandemia sete famílias eram beneficiadas com cesta básica alimentícia fornecida por ela. Em setembro foram mais de 50 que solicitam esse auxílio todos os meses. A escola fez uma pesquisa virtual entre as famílias dos estudantes matriculados a fim de diagnosticar o perfil da comunidade que atende em relação aos efeitos da pandemia, objetivando a atualização do seu Plano Político Pedagógico (PPP).

A pesquisa foi realizada mediante a ferramenta Google Forms. Nela foi desenvolvido um questionário com 25 perguntas de múltipla escolha, as quais analisavam os aspectos socioeconômicos, culturais e afetivos das famílias da escola. O *link* para o formulário foi divulgado e encaminhado para os participantes por meio de duas redes sociais: Facebook e WhatsApp. A escola possui uma página no Facebook na qual faz postagens regulares

²¹ Notícia divulgada pela Secretaria da Saúde do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://saude.rs.gov.br/confirmado-o-primeiro-caso-de-novo-coronavirus-no-rio-grande-do-sul>.

²² Decreto publicado no Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul em 1º mar. 2020. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/>.

divulgando projetos, práticas pedagógicas e recados para a comunidade. Diante da pandemia, esta mídia tornou-se essencial para a comunicação e veiculação das atividades remotas, bem como informações pertinentes à prevenção e combate ao coronavírus.

Observou-se que, entretanto, nem todas as famílias possuem perfil no *Facebook*. Então, assim que as aulas foram suspensas na modalidade presencial os professores receberam listas com nomes e números de telefones dos integrantes das turmas e de suas famílias. Conseqüentemente, foram designados a criar grupos no aplicativo de conversas WhatsApp. Neles a escola publicava seus avisos e a comunidade enviava seus questionamentos para a equipe escolar enquanto a forma presencial não fosse reestabelecida. Os grupos, contudo, tornaram-se um canal de comunicação que estreitou laços entre professores e famílias, personificando os atendimentos, posto que muitas dúvidas (inclusive relacionadas aos conteúdos das disciplinas) foram e são encaminhadas por essa via. Sendo assim, considerou-se conveniente o envio do *link* do formulário por essas duas redes sociais.

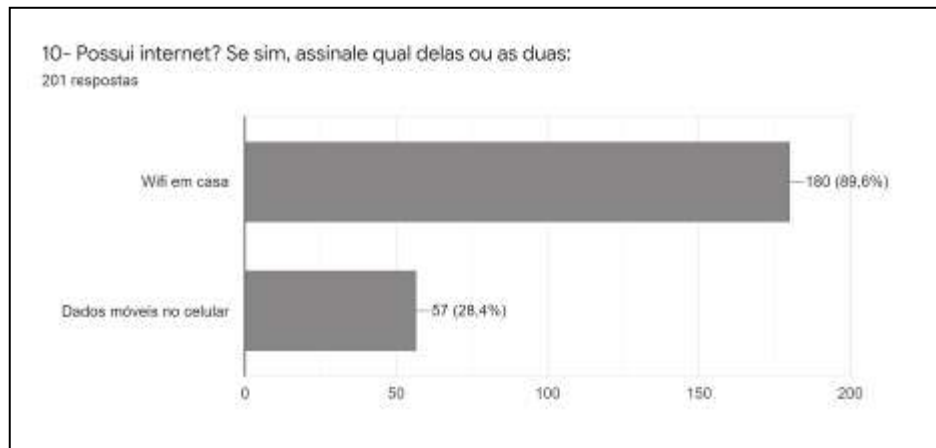
As perguntas da pesquisa enviadas aos pais foram elaboradas pela equipe escolar em uma das reuniões remotas realizadas para a formação pedagógica. Professores, funcionários e gestores sugeriram adicionar ao questionário indagações e dados que fossem relevantes para o PPP da escola neste momento pandêmico. O número de famílias que respondeu a pesquisa foi abaixo do esperado, pois 202 (35,1%) das 576 famílias que compõem a comunidade escolar participaram.

É importante ressaltar que no questionário desenvolvido pela escola deste estudo, à maioria das perguntas não foi dado o status de obrigatoriedade de resposta, assim diversos participantes ignoraram questões aleatórias e não as responderam. Do mesmo modo, havia perguntas que ofereciam a possibilidade de mais de uma opção. O que proporcionou aos participantes livre e escolha, podendo gerar no leitor estranheza no acompanhamento dos gráficos.

A equipe diretiva estima que parte das 374 que não colaboraram não contam com nenhum acesso à rede de internet, pois todas as semanas 291 famílias dirigem-se à escola para retirar atividades impressas, para que as lições não deixem de chegar aos seus filhos. A seguir podemos acompanhar um segmento de três questões referentes a equipamentos tecnológicos e acesso à internet elaboradas pela equipe gestora escolar e seus resultados.

A Figura 9 apresenta uma das perguntas realizadas pela equipe gestora da escola de aplicação desta dissertação. A pergunta refere-se ao acesso doméstico à internet.

Figura 9 – Pergunta realizada pela equipe gestora da escola de aplicação desta dissertação

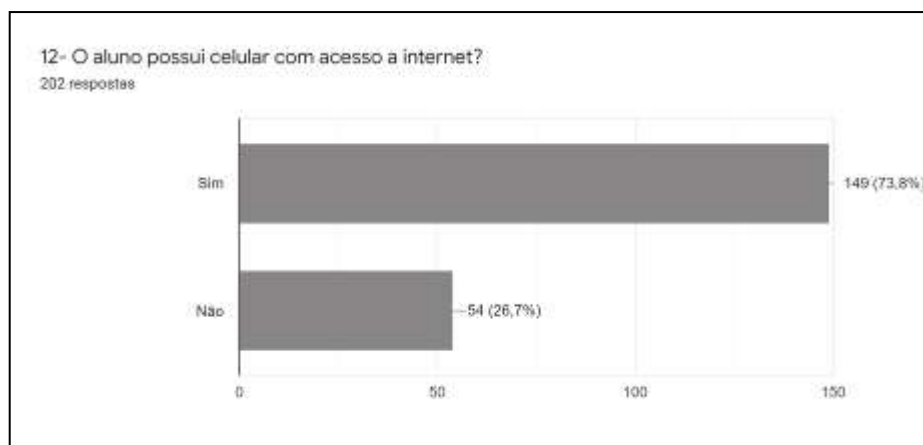


Fonte: Dados fornecidos pela escola pública que abriga este estudo.

Avaliando os resultados apresentados na Figura 9, constatamos que todas as 201 famílias que responderam essa pergunta possuem algum tipo de acesso à internet, o que é fundamental em meio à pandemia para a modalidade adotada de Ensino Remoto Emergencial. Os que dependem dos dados móveis do telefone celular para se conectar, equivalem a 28,4% dos 201, o que pode representar dificuldade no acompanhamento das atividades por este ser um serviço limitado ao crédito dos aparelhos. Sendo assim, a internet nem sempre poderá estar disponível ao aluno.

A Figura 10 traz o gráfico referente aos dados móveis nos aparelhos celulares dos participantes desta pesquisa.

Figura 10 – Pergunta realizada pela equipe gestora da escola de aplicação desta dissertação

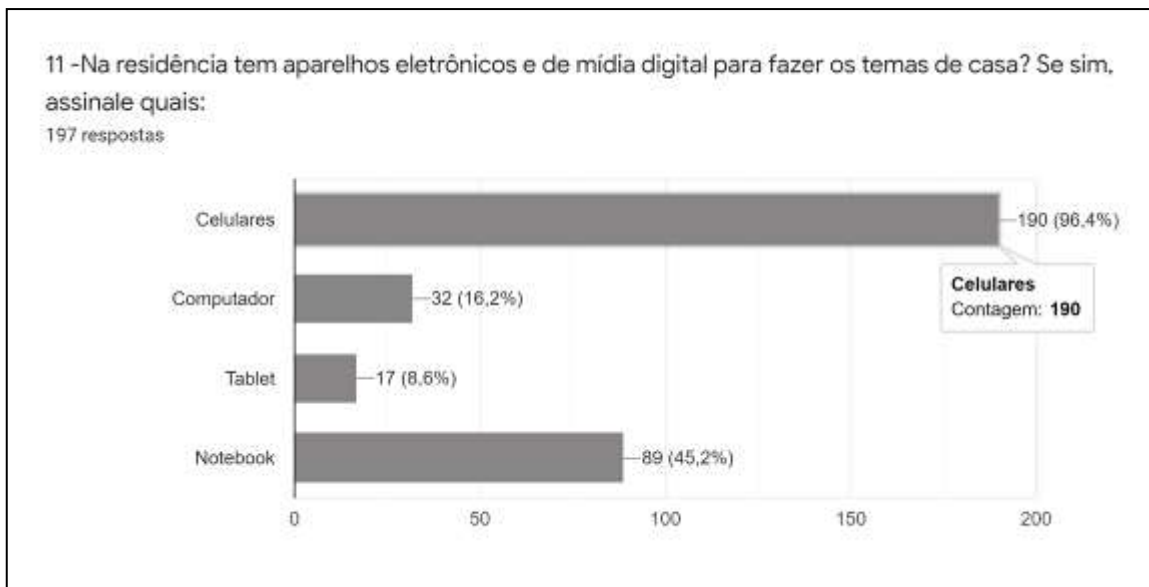


Fonte: Dados fornecidos pela equipe gestora da escola pública que abriga este estudo.

Como pode ser observado na Figura 10, das 202 respostas 26,7% não possuem acesso à internet no celular. Sendo assim, ter celular não representa ter o acesso à internet.

Dando sequência ao levantamento de informações, o tema da questão na Figura 11 é referente aos tipos de aparelhos eletrônicos que possibilitem acesso às aulas síncronas que cada família possui.

Figura 11 – Pergunta realizada pela equipe gestora da escola de aplicação desta dissertação



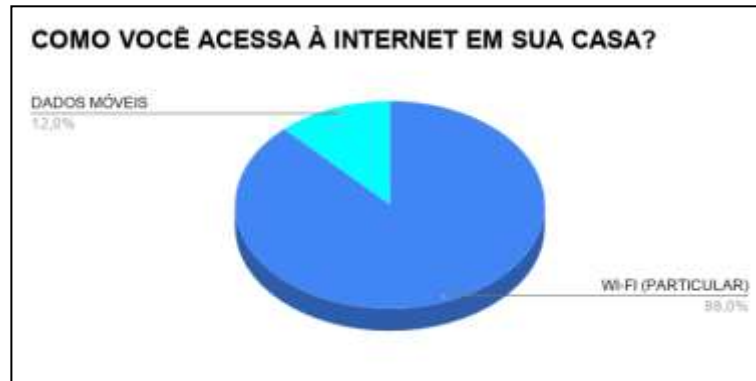
Fonte: Dados fornecidos pela equipe gestora da escola pública que abriga este estudo.

Para esta questão houve 197 respostas, as quais mostram que 45,2% dos estudantes possuem notebook e 16,2% computador. A maioria, 96,4%, possui celular.

Quanto ao acesso à internet e equipamentos eletrônicos do grupo destinado a participar deste estudo, foi realizada uma pesquisa por intermédio da ferramenta digital *Google Formulários* pela pesquisadora. Para a efetivação desta enquete, a escola em que este trabalho ocorreu forneceu números de telefones de pais, responsáveis e dos próprios alunos das turmas que integrariam a pesquisa. Desta forma, foi entrado em contato com as famílias. Sobre elas, dos 52 alunos, originalmente envolvidos, somente 25 possuíam acesso facilitado à rede e aos equipamentos. As outras 27 famílias, por falta de recursos essenciais a esta pesquisa, não conseguiram participar. Neste ínterim, 48%, isto é, 25 dos estudantes participantes deste estudo responderam quatro perguntas que permitiram identificar suas possibilidades de conexão à rede, bem como a disponibilidade de dispositivos em seus domicílios. Este fato ocorreu em razão do baixo número de estudantes envolvidos neste estudo com acesso à rede e dispositivos eletrônicos que os permitissem responder essa

enquete e participar das aulas síncronas *on-line*. Na sequência podemos acompanhar o segmento de questões elaboradas pela pesquisadora. A primeira pergunta (Figura 12) buscava identificar de que forma os estudantes acessavam a internet de seus domicílios.

Figura 12 – Pergunta 1, referente ao acesso à internet

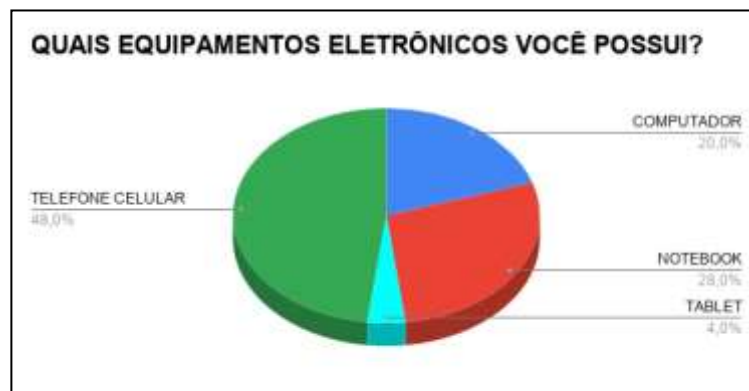


Fonte: Pesquisa realizada pela autora por meio do aplicativo *Google Formulários*.

Dos 25 estudantes que responderam à pesquisa, 88% afirmaram ter *wi-fi* particular em suas residências, enquanto 12% contam apenas com o sistema de acesso à rede por meio de dados móveis do aparelho celular. Esse resultado mostra que 22 dos 25 alunos possuem internet regular em suas casas, estando sujeitos a pouca ou nenhuma oscilação de acesso em relação àqueles que dependem dos dados móveis do telefone.

Dando sequência à pesquisa, a pergunta de número dois almeja descobrir o número de equipamentos eletrônicos capaz de acessar a internet que cada participante deste estudo possui.

Figura 13 – Pergunta 2, referente aos equipamentos eletrônicos

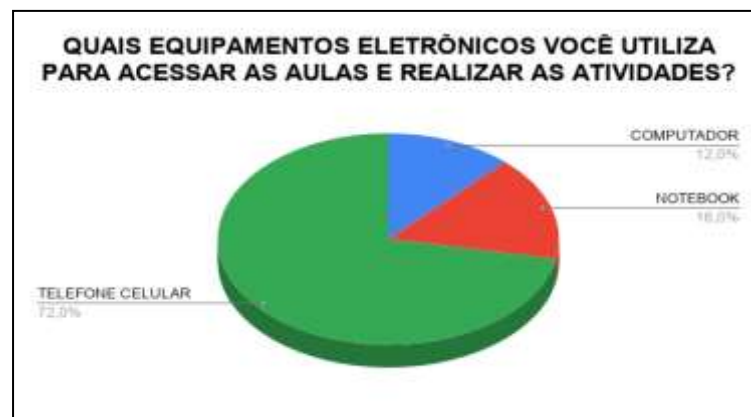


Fonte: Pesquisa realizada pela autora por meio do aplicativo *Google Formulários*.

Na Figura 13 é possível identificar quais equipamentos eletrônicos os estudantes possuem. Para isso, os alunos poderiam selecionar as opções: telefone celular, computador, notebook e *tablet*. Quase metade (48%) respondeu possuir aparelho celular, enquanto o mesmo percentual se equipara quando observamos a utilização de computadores e notebooks. Apenas 1 estudante (4%) respondeu possuir *tablet*. Sete alunos responderam ter acesso à computador e/ou notebook. Este número é um dado importante, pois mostra que para os estudantes produzirem documentos (utilizando o pacote *office*, por exemplo) não será tão fácil, ou ainda, tão comum no decorrer deste trabalho.

As questões 3 e 4 (Figuras 14 e 15, respectivamente) questionavam sobre o uso dos equipamentos eletrônicos. Com elas, o foco era descobrir quais equipamentos usavam para as aulas e quantos estudantes necessitavam dividir os equipamentos eletrônicos com os demais membros da família.

Figura 14 – Pergunta 3, referente ao uso dos equipamentos eletrônicos

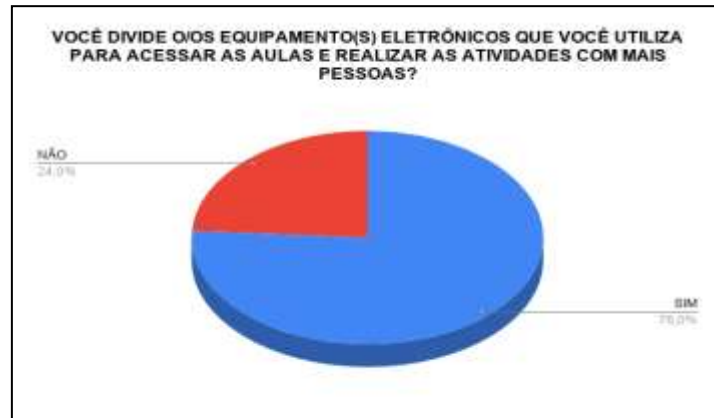


Fonte: Pesquisa realizada pela autora por meio do aplicativo *Google Formulários*.

Como pode ser observado na Figura 14, o telefone celular foi apresentado como o dispositivo eletrônico mais utilizado para acessar as reuniões *on-line* e atividades escolares. Dos 25 estudantes, 19 fazem uso deste aparelho. Ele vem seguido pelo notebook, utilizado por quatro alunos, e pelo computador por três, conforme as respostas oferecidas nesta pesquisa. Nenhum aluno marcou a opção *tablet*; por isso ela não foi descrita no gráfico da Figura 14.

Em relação à última questão da pesquisa (Figura 15), 76%, isto é, 19 de 25 dos estudantes, responderam que há necessidade de compartilhamento de equipamentos para realizarem suas tarefas, o que demonstra possível dificuldade na participação ou cumprimento das atividades encaminhadas referentes a este estudo e às demais disciplinas.

Figura 15 – Pergunta 4, referente ao compartilhamento dos equipamentos eletrônicos



Fonte: Pesquisa realizada pela autora por meio do aplicativo *Google Formulários*.

Este cenário mostra que por mais que a escola e seus profissionais consigam se adaptar, reestruturando suas práticas para a modalidade ERE, há um universo de alunos que não, pois as carências sofridas por eles independem do tipo de ensino, mas podem se agravar com a pandemia. Fato que comprova esta afirmação é o do grupo de alunos envolvido neste estudo: inicialmente seriam 52 estudantes, contudo com a chegada da pandemia, menos da metade deles teve acesso aos equipamentos e aulas *on-line*. Dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) observaram que a pandemia da Covid-19 já afetou os estudos de cerca de 91% do total de estudantes no planeta. Uma pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil²³ (CGI.br), em 2018, mostrou que 58% dos domicílios no Brasil não têm computadores e 33% não possuem internet. Rui Gomes (2020), em seu texto “Educação e desigualdades. Palavras para lá da pandemia: cem lados de uma crise”, reflete sobre esta realidade e nos traz o termo infoexclusão:

A desigualdade de acesso à sociedade digital tornou-se notória com o recuo dos alunos para o espaço doméstico, mas são apenas um exemplo do acesso desigual a bens culturais. A infoexclusão anda a par da utilização das novas tecnologias como simples meio auxiliar do ensino tradicional e não como ferramenta de aprendizagens diferenciadas e ancoradas nas experiências dos alunos.

A crise sanitária impôs aceleração de um processo que vem há tempo tomando forma: o ensino por plataformas digitais. Poucos estavam, de fato, preparados para este desafio, mas as circunstâncias concretizaram-no. De repente, professores e alunos foram introduzidos a tecnologias destinadas ao ensino. Nada mais seria como antes. Dado o

²³ O Comitê Gestor da Internet no Brasil é responsável por estabelecer diretrizes estratégicas relacionadas ao uso e ao desenvolvimento da internet no Brasil, e coordena e integra todas as iniciativas de serviços de internet no país, promovendo a qualidade técnica, a inovação e a disseminação dos serviços ofertados. Disponível em: https://cgi.br/media/docs/publicacoes/1/20200901150023/CadernoCGIbr_A_era_da_interdependencia_digital.pdf.

momento excepcional, surge um novo modelo de educação, nomeado de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Segundo Alves (2020), o ERE caracteriza-se por práticas pedagógicas não presenciais, mediadas por plataformas digitais. Behar (2020) em seu artigo intitulado “O ensino remoto emergencial e a educação a distância”, define ERE do seguinte modo:

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas. Dessa forma, o ensino presencial físico precisou ser transposto para os meios digitais. No ERE, a aula ocorre num tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial), com videoaula, aula expositiva por sistema de *web* conferência, e as atividades seguem durante a semana no espaço de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de forma assíncrona. A presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula presencial é “substituída” por uma presença digital numa aula online, o que se chama de “presença social”.

Diante deste fato, a educação vem passando por uma veloz adaptação para responder à nova demanda do ensino. O mesmo ocorre com este estudo, que fora anteriormente projetado para desenvolver atividades presenciais e necessitou mudanças e adaptações em seu formato, transformando práticas e buscando ofertar ao estudante diferentes possibilidades para sua aprendizagem de forma não presencial. Tanto mediante linguagens de hipermídia quanto por meio de impressões e adaptações de materiais que continham personagens do universo pop, foi desenvolvido um sistema colaborativo a fim de dar sentido às produções realizadas e aquisições estabelecidas. Para efetivar este planejamento, contudo, foi necessário compreender a realidade dos estudantes participantes deste estudo. Desta forma, justifica-se a pesquisa anteriormente realizada.

4.3 “Para a Sala De Perigo, X-Men!”²⁴(Professor Xavier) – Plano De Atividades

Toda ação pedagógica precisa ser planejada pelo docente, pois ela insere-se de forma ativa na formação do estudante. Para Moretto (2007, p. 100), planeja-se porque “não há ventos favoráveis para quem não sabe para onde navega”. A analogia utilizada pelo autor demonstra a importância de se estruturar um projeto sólido, que norteie, de modo eficaz, os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. Moretto (2007) também observa que, ao elaborar o plano de aula, para aumentar as chances de sucesso no fazer pedagógico, o professor precisa primeiro conhecer a si mesmo, definindo, assim, seu estilo; em seguida, deve conhecer seus alunos, levando em conta suas peculiaridades cognitivas e sociais; por fim

²⁴ É nesta sala, chamada sala de perigo, que a equipe *X-Men* elabora seus planos e treina suas habilidades de estratégia e luta em equipe.

necessita conhecer a metodologia que mais bem se afina com o grupo. Gandin (1983) define o ato de planejar como um processo orgânico que é executado em três etapas:

Planejar é: elaborar – decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso; verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica de ações para diminuir essa distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido; executar – agir em conformidade com o que foi proposto; e avaliar – revisar sempre cada um desses momentos e cada uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados.

Na mesma perspectiva de Gandin (1983), Romanelli (2009, p. 126) contempla que “o planejamento é uma atribuição do professor que consiste na sistematização do ensino para desenvolver situações educativas, por meio da previsão das ações docentes”. Situações adversas às previstas, entretanto, ocorrem, e, a partir delas, faz-se necessária a flexibilização criativa para promover a aprendizagem. Gauthier *et al* (2006, p. 199) comentam que “Um bom planejamento se caracteriza pela minúcia, mas não pela rigidez. Os professores que planejam de uma maneira demasiado rígida e detalhada se concentram às vezes demais no conteúdo e não o bastante nas necessidades dos alunos”, inviabilizando, neste sentido, uma aprendizagem significativa aos discentes.

O plano de trabalho foi aplicado em um nono ano do Ensino Fundamental de forma flexível, e esteve sujeito a alterações a partir das contribuições e dúvidas que surgiram no grupo. Originalmente seriam quatro encontros, podendo estender-se ao longo da prática, que aconteceriam em aproximadamente oito horas, equivalendo a quatro aulas com duas horas de duração cada uma. Essa proposta valorizava a bagagem cultural e os conhecimentos prévios dos envolvidos, por isso valeu-se de personagens da cultura pop – os *X-Men* – por meio das HQs. A seguir apresenta-se a descrição do esquema de atividades que seriam desenvolvidas em cada encontro, mas que passaram por modificações por consequência da pandemia do novo coronavírus.

4.3.1 Planejamento em tempos de pandemia

A pandemia exigiu diversas mudanças de hábitos e adaptações em nosso cotidiano. Em meio a este panorama, a metodologia desta dissertação sofreu ajustes, os quais foram alinhados à nova dinâmica da escola, dos professores e dos alunos. A equipe gestora da escola propôs cronogramas e horários de aula semelhantes à educação presencial, isto é, aulas

síncronas. Um dos recursos utilizados foi a plataforma *Google for Education*²⁵, na qual a transmissão das aulas dos professores, na configuração de reuniões, foi executada com o uso do *Google meet*²⁶, propiciando, assim, a participação de uma parcela de estudantes (que equivale a menos da metade do número de alunos que originalmente participariam presencialmente do estudo) que possui disponibilidade a equipamentos eletrônicos e rede de forma simultânea, gerando maior aproximação em tempos de isolamento social.

Outras ferramentas também foram amplamente empregadas neste contexto: o *Google Classroom*²⁷, no qual atividades, propostas e materiais foram postados semanalmente, isto é, atividades assíncronas foram destinadas aos estudantes, e o aplicativo para smartphone WhatsApp²⁸, que foi um dos canais de comunicação mais utilizados neste processo. Com o objetivo inicial de ser uma espécie de mural de avisos da escola, o WhatsApp acabou tornando-se, como dito anteriormente, um portal para tirar dúvidas, para desabafos (inclusive de pais) e, de certa forma, um recurso de personificação da aprendizagem, quando o estudante e o professor puderam interagir de forma individualizada.

Para os alunos sem acesso à internet e dispositivos eletrônicos, as atividades foram adaptadas para serem entregues em material impresso, visando a não prejudicar o desenvolvimento das habilidades no idioma. Dessa forma, diversas tarefas foram reestruturadas para esse grupo.

O estudo desta dissertação, então, recebeu novo formato e foi introduzido aos estudantes de forma gradual e reflexiva. As alterações da programação foram descritas em um subtópico, dentro de cada encontro. O detalhamento das atividades e as considerações acerca delas foram destacados nos relatos e transcrições das aulas em ERE e na devolutiva das tarefas propostas aos alunos.

²⁵ O *Google for Education* é uma plataforma educacional desenvolvida para facilitar a vida de professores e alunos dentro e fora das salas de aula, a qualquer hora e a partir de qualquer dispositivo móvel conectado à internet. Essa plataforma engloba diversas ferramentas educacionais gratuitas, tanto para escolas quanto para universidades, com o objetivo de aperfeiçoar o ensino. Disponível em: https://edu.google.com/intl/pt-BR/products/gsuite-for-education/?modal_active=none. Acesso em: 24 ago. 2020.

²⁶ O *Google Meet* é um aplicativo de videoconferência do Google disponível para Android e iPhone (iOS). O app permite fazer videochamadas com até cem pessoas, e fornece ferramentas como compartilhamento de tela e legendas instantâneas. Disponível em: https://edu.google.com/intl/pt-BR/products/classroom/?modal_active=none. Acesso em: 24 ago. 2020.

²⁷ *Google Classroom* é um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procura simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos. Ele é um recurso do *Google Apps* para a área de educação e foi lançado para o público em agosto de 2014. Disponível em: https://edu.google.com/intl/pt-BR/products/classroom/?modal_active=none. Acesso em: 24 ago. 2020.

²⁸ *WhatsApp* é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para Smartphones. Disponível em: https://www.whatsapp.com/about/?lang=pt_br.

É importante salientar que os relatos desta pesquisa foram realizados em primeira pessoa. As transcrições das falas dos alunos foram evidenciadas pelo uso do recurso itálico, sendo introduzidas ao texto pela letra “A”, fazendo referência a palavra aluno. Além disso, acompanhando a letra “A” um número individualizava o estudante e, ao mesmo tempo, indicava quando mais de um estava se manifestando.

4.3.2 Aula 1 (aproximadamente duas horas de duração)

Buscando a aproximação de contextos, a aula iniciaria com questionamento sobre se os alunos se consideram semelhantes aos heróis adolescentes dos quadrinhos: jovens diferentes entre si, mas que buscam a aceitação de um grupo, enfrentando conflitos externos (como o *bullying*) e internos (como a baixa autoestima). Seria oferecido espaço para um breve debate. Na sequência, o estudo de uma HQ dos *X-Men* (grupo de adolescentes mutantes que passam por conflitos semelhantes aos que muitos adolescentes enfrentam) seria anunciado e se explicaria que o tipo de HQ que iríamos explorar é uma *Graphic Novel*, apresentando-se o seu formato e seu conceito. Os alunos seriam divididos em duplas e receberiam o primeiro capítulo (10 páginas) de *God loves, man kills*, escrito por Claremont (2014).

A leitura ocorreria em conjunto, com o auxílio de projeção de *slide* de cada página para melhor visualização e dúvidas eventuais. Haveria a formatação de vocabulário pelo grupo. Neste encontro seriam desenvolvidas habilidades de leitura (*Reading*), pesquisa e escrita (*writing*) em Língua Inglesa, com a construção vocabular necessária para a compreensão da HQ. Também se desenvolveria com os estudantes a habilidade de *listening*, pois, neste primeiro contato, assumir-se-ia o papel de *storyteller*, isto é, seria feita uma leitura expressiva, para imergi-los na história estudada. Conforme Denman (1994, p. 5),

Se os alunos ouvem uma história de um contador de histórias, de um professor ou simplesmente de um professor que lê em voz alta, eles ganham imensamente. Ouvir histórias encoraja o crescimento do amor natural das crianças pela linguagem e pela expressão verbal. Serve como um elo vital na aquisição da linguagem, tanto para leitura quanto para escrita²⁹ (Tradução nossa).

²⁹ *Whether students hear a story from a storyteller, a teacher, or simply, a teacher who reads aloud, they gain immensely. Listening to stories encourages the growth of children's natural love of language and verbal expression. It serves as a vital link in acquisition of language, for both reading and writing* (DENMAN, 1994, p. 5).

O encontro com as palavras de Denman (1994) os encorajaria na dinâmica de leitura e, também, a desbravarem o idioma por meio de um contexto fictício, porém com personagens com as quais pudessem se identificar. Neste primeiro capítulo os temas transversais, como preconceito aos diferentes (mutantes), é amplamente abordado, dando aos leitores a oportunidade de iniciar uma reflexão sobre o tema.

Os materiais utilizados seriam projetor de vídeo, *graphic novel*, cópias em papel, dicionário de inglês-português e aplicativo de dicionário de inglês.

Adaptação metodológica da aula 1 (uma hora de duração)

A busca pela aproximação de contextos e a discussão sobre as semelhanças que encontraram com os super-heróis foram mantidas. Na sequência foi apresentada a proposta de estudo com HQs e, a partir daí, foram revisitados os conceitos de histórias em quadrinhos com a apresentação de vídeos na plataforma YouTube e realizada uma exploração de seus tipos, com uma proposta de atividade assíncrona em virtude do tempo do encontro: uma hora apenas. A ideia, neste momento, era aproximar os estudantes deste tipo de mídia de forma interativa e natural. Para isso, foram utilizados vídeos e *sites* que tratam da cultura pop e de histórias em quadrinhos. A aula foi realizada mediante o aplicativo Google Meet, e a proposta de atividade encaminhada para o *Google Classroom* do grupo.

4.3.3 Aula 2 (aproximadamente duas horas de duração)

Nessa aula seria iniciada pelos alunos a leitura do segundo capítulo da *graphic novel*, no qual a perseguição aos considerados diferentes (aqui representados pelos mutantes) intensifica-se. Para esta leitura, as duplas se revezarão no processo de *reading*. Ao seu término seria entregue uma folha de atividades gramaticais (*Grammar worksheet*) referentes ao capítulo estudado. Nela haveria uma revisão sobre o *simple past* e o *simple present*, além da composição vocabular realizada em conjunto durante a leitura. Ao contextualizar gramática com a HQ, contemplaríamos a compreensão de seus processos de modo lúdico e naturalizado.

Os materiais utilizados nesse encontro seriam semelhantes aos da aula 1, com a adição de folha de atividades (*worksheet*).

Adaptação metodológica da aula 2 (uma hora de duração)

Nesta aula, no aplicativo *Google Meet*, iniciamos a leitura (*Reading*) das primeiras páginas da *graphic novel God loves, man kills* (CLAREMONT, 2014). Mediante a apresentação de tela, a professora compartilhou o início do texto buscando contextualizar e interpretar, por meio do *storytelling*, as primeiras páginas da HQ com a intenção de envolver os leitores naquele enredo. Além disso, houve a produção de um vocabulário coletivo, no qual cada um teve a oportunidade de acrescentar uma palavra, em inglês, que até então desconhecia. Como tarefa assíncrona, postada no *Google Classroom*, foi elaborado um roteiro de questões relativas ao que foi lido no encontro. As perguntas, no entanto, foram enviadas em português como forma de os alunos as compreenderem com maior tranquilidade, iniciando os estudos com um grau de dificuldade menos elevado.

Na sequência foi disponibilizado, no *Google Classroom*, um *link* para leitura da HQ de modo gratuito e *on-line*, por intermédio do *site flipsnack.com*. A combinação feita com os estudantes foi que finalizassem a leitura do primeiro capítulo.

4.3.4 Aula 3 (aproximadamente duas horas de duração)

Antes de iniciarem-se os trabalhos do terceiro capítulo da HQ, a palavra *extremismo* seria exposta no quadro aos alunos. Eles refletiriam sobre ela em diferentes âmbitos da vida e verificariam sobre essa prática ser saudável, recomendável ou não. Dando sequência, a leitura do terceiro capítulo iniciaria. Nela, seria observada a presença de *modal verbs*, além dos tempos verbais *simple present* e *simple past* já estudados no capítulo 2. Por ser o capítulo mais volumoso, com 11 páginas, conduzir-se-ia a leitura (*assumindo o papel de storyteller*) com o auxílio da projeção (estudantes receberiam a cópia do material projetado – a HQ).

Adaptação metodológica da aula 3 (uma hora de duração)

Iniciamos nossa aula no *Google Meet* com as impressões do grupo sobre o primeiro capítulo. Em seguida, iniciamos a leitura do segundo capítulo da mesma forma que no encontro anterior, isto é, com apresentação de tela e compartilhamento da HQ. Nesta parte foi revisado, em um trecho da história, os tempos verbais *simple presente* e *simple past*. A fim de dar continuidade aos estudos, foi proposta uma tarefa sobre verbos. Além, disso, foi solicitado o término do segundo capítulo para o próximo encontro. Para auxiliá-los na compreensão e formatação vocabular, sugeri que buscassem o dicionário *on-line* da *Cambridge* pelo seguinte endereço: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/>.

4.3.5 Aula 4 (aproximadamente duas horas de duração)

Neste momento iniciaria a leitura, novamente realizada pelas duplas de alunos, do quarto e do último capítulo. A formatação vocabular continuaria. Ao término da HQ conversaríamos sobre os temas nela abordados, como o extremismo e a intolerância. A partir das colocações dos alunos, novos contextos poderiam formar-se. Nesta ocasião seriam conduzidos para a sala de informática para pesquisarem sobre os assuntos que permeiam a HQ lida. Como *homework*, produziriam uma tirinha ou história em quadrinhos inspirados pela pesquisa e por *God Loves, Man Kills* (CLAREMONT, 2014). As criações seriam compartilhadas entre o grupo (estudantes receberiam a cópia do material projetado, a HQ e visitariam a sala de informática da escola para desenvolverem a pesquisa).

Adaptação metodológica da aula 4 (uma hora de duração)

Com o término do capítulo dois, o encontro com o grupo, por meio do aplicativo *Google Meet*, iniciou com a correção e comentários da atividade proposta. Dando continuidade, realizamos a introdução do capítulo três; o mais extenso e o mais denso da HQ. Durante a breve leitura, foi apontada a presença de *modal verbs*, os quais foram revisados em uma tarefa assíncrona no *Google Classroom*. Outro tópico gramatical verificado foi o dos pronomes reflexivos em língua inglesa. Sobre estes, a professora encaminhou *links* de vídeos explicativos da plataforma *YouTube* para a turma. O término da leitura deste capítulo foi solicitado para o próximo encontro. A professora colocou-se à disposição para responder dúvidas pelos aplicativos *Google Classroom*, WhatsApp e por seu *e-mail* institucional.

Como afirmado anteriormente por Gauthier *et al.* (2006), o planejamento necessita estar sempre aberto a mudanças e a continuidades, e ele não precisa ser rígido. Desta forma, as aulas, materiais e configurações de atividades ganharam novo formato e houve a necessidade de ampliar os encontros realizados. Assim, mais quatro foram efetuados.

4.3.6 Adaptação metodológica da aula 5 (uma hora de duração)

Este encontro foi iniciado com as percepções do capítulo 3. Houve troca de ideias e um momento de reflexão para verificar o que foi compreendido, dada a profundidade de algumas cenas. Antes de continuarmos as atividades do último capítulo, o tema extremismo foi levantado e com ele as mazelas que o circundam. Os alunos puderam conversar

conectando a história de *God loves, man kills* (CLAREMONT, 2014) com o momento de manifestações por justiça e igualdade que vários países estão vivenciando, dentre eles, fortemente, os Estados Unidos da América. Houve compartilhamento de notícias pelos participantes, quando verificaram a verossimilhança entre a ficção, estabelecida na figura dos mutantes, e a realidade, por intermédio de todos aqueles que são colocados à margem da sociedade. A leitura do último capítulo foi iniciada, porém foi solicitado que terminassem sozinhos até o nosso próximo encontro.

4.3.7 Adaptação metodológica da aula 6 (uma hora de duração)

Chegamos ao fim da nossa leitura. Aqui os alunos tiveram um espaço para trocas de debate acerca da HQ. Uma atividade foi proposta. Primeiro assistimos juntos a um vídeo na plataforma *YouTube* sobre mapas mentais, depois foi solicitado que produzissem um mapa mental (preferencialmente em inglês) relativo à *graphic novel* que acabaram de ler. Nele, deveriam conectar, por meio de palavras ou de desenhos, imagens e cores, tudo aquilo que essa leitura proporcionou em relação ao seu aprendizado, sentimentos e temas abordados. Na sequência, novamente na plataforma *YouTube*, acompanhamos dois vídeos com um dos criadores dos X-Men – Stan Lee –, no qual ele explica, de forma descontraída, o contexto social americano que influenciou a origem dos mutantes e a crítica inserida na composição das personagens e dos enredos elaborados. Finalizando, o *link* de mais vídeos foi disponibilizado e com eles a solicitação de produção de uma pesquisa sobre dois personagens históricos – Martin Luther King Jr. e Malcolm X – e qual é a relação com os personagens de *God Loves, Man Kills* (CLAREMONT, 2014). O roteiro da aula ficou disponível no *Google Classroom* para que pudessem consultar a qualquer momento.

4.3.8 Adaptação metodológica da aula 7 (uma hora de duração)

Iniciamos nosso encontro com a apresentação dos mapas mentais produzidos até então. Seguimos conversando sobre as personagens históricas *Martin Luther King Jr. e Malcolm X* e a clara relação que apresentam com o Professor Xavier e o Magneto, ambos poderosos líderes mutantes com visões sociais diferentes. Para contribuir com o debate foi apresentado aos alunos o *link* de mais três vídeos, disponíveis na plataforma *YouTube*. Finalizando, inspirados pela leitura de *God Loves, Man Kills* (CLAREMONT, 2014), foi solicitada a criação de uma pequena história em quadrinhos em inglês, podendo ser no

formato de tirinhas, contudo ficaram livres para utilizar as personagens da equipe *X-Men* ou criar as suas. Ficou combinado, como forma de finalização das atividades, a exposição dos trabalhos no nosso próximo e último encontro e que realizariam uma atividade de *listening*. Foi deixado no *Google Classroom* da turma o roteiro das atividades desenvolvidas no encontro e a tarefa de produção com *link* de *sites* nos quais poderiam criar sua história de forma digital.

4.3.9 Adaptação metodológica da aula 8 (uma hora e meia de duração)

Conforme as combinações, na nossa última aula compartilhamos as tirinhas criadas e, como reflexão final sobre a temática da HQ, a professora apresentou ao grupo, compartilhando sua tela, uma série de *sites* e imagens que a ajudaram a explicitar a segregação racial de forma sucinta, desde o sistema de *plantation*, as leis *Jin Crown*, até o movimento *Black Lives Matters*. Finalizando, foram realizadas duas atividades de *listening*: uma com um pequeno trecho do célebre discurso de *Martin Luther King Jr.* – “*I have a dream*”, e outra com a canção da banda irlandesa *U2* chamada “*Pride (In the name of love)*”, que faz uma reflexão sobre a intolerância. Foi realizada a atividade de *karaokê* com a canção estudada.

4.4 “Cérebro”³⁰ – Instrumentos Para a Coleta De Dados

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram as gravações dos oito encontros realizados por mim com o grupo de alunos do nono ano por meio do aplicativo *Google Meet*, bem como suas implicações por meio de documentos desenvolvidos para a verificação teórica e reflexiva deste estudo. Assim, busquei capturar o sentido que os participantes conferiram aos temas e questões que foram apresentados neste estudo, inclusive os relacionados à aquisição da linguagem. Sendo assim, narrativas, transcrições e o registro documental das atividades foram considerados, nesta perspectiva, com a intenção de evidenciar quais são as contribuições para o ensino e para a aprendizagem da Língua Inglesa, em um nono ano do Ensino Fundamental, que as HQs neste idioma podem proporcionar.

³⁰ É um dispositivo fictício que amplifica as ondas cerebrais do usuário. No caso dos telepatas, ele permite ao usuário detectar vestígios de outros em todo o mundo, e também é capaz de distinguir entre seres humanos e mutantes. As descobertas de sua força inerente foram inconsistentes; às vezes, nas histórias, poderia detectar alienígenas mutantes fora do planeta, quando, em outros, só podia procurar assinaturas de mutantes nos Estados Unidos. Se um telepata não preparado usá-lo, pode causar insanidade, coma, dano cerebral permanente ou até mesmo a morte. Disponível em: <https://universoxmen.com.br/2020/09/saiba-7-curiosidades-sobre-o-mais-novo-capacete-do-professor-x/>. Acesso em: 23 nov. 2020.

Deste modo, foi utilizado um roteiro para melhor captar os sentidos das transcrição das gravações dos encontros realizados. Este roteiro foi adaptado de Szezecinski (2018), que o desenvolveu com a finalidade de melhor delinear a observação e dela colher informações atinentes ao que a pesquisa se propõe.

Quadro 4 – Roteiro adaptado de Szezecinski (2018) e modificado para transcrição das aulas de ERE em razão da pandemia Covid-19

Em relação ao aluno
Os alunos aderiram à proposta de pesquisa no formato de ERE?
Os alunos utilizam com facilidade as ferramentas de ensino da plataforma <i>Google for Education (Classroom e Meet)</i> ?
Como os alunos interagem entre si e com a professora utilizando as ferramentas <i>Classrrom, Meet e WhatsApp</i> ?
Em relação à proposta desenvolvida, como é a participação dos alunos nas reuniões realizadas pela ferramenta <i>Meet</i> ?
Como os alunos tiram as suas dúvidas?
Como os alunos reagem às atividades propostas por meio do <i>Classroom e Meet</i> ?
Como os alunos interagem com a professora durante as reuniões pela ferramenta <i>Meet</i> ?
Como os alunos interagem à HQ “God Loves, Man Kills” (CLAREMONT, 2014) em Língua Inglesa, utilizada para o ensino e aprendizagem do idioma?
Como os alunos realizam as atividades de leitura e escrita em Língua Inglesa?
Como os alunos lidam com o processo de aquisição da Língua Inglesa em meio a pandemia da Covid-19?
Questões Gerais
Quais foram os acontecimentos relevantes durante a realização das atividades propostas na modalidade de ERE?
Quais foram os aspectos positivos e negativos?
Quais foram as considerações feitas pelos alunos referentes ao estudo com a HQ “God Loves, Man Kills” (CLAREMONT, 2014) (personagens, contextos, vocabulário, etc.)?
Constatações outras.

Fonte: Adaptado de Szezecinski (2018).

A partir destas questões buscaremos observar as aulas síncronas *on-line* bem como as interações realizadas com os alunos que não possuem acesso à rede e aos equipamentos eletrônicos necessários ao ERE.

4.5 Cifra³¹ Em Ação – Análise Dos Dados Da Pesquisa

Mediante os dados coletados a partir do roteiro estabelecido, a Análise Textual Discursiva (ATD) foi utilizada nesta dissertação para a exploração do *corpus* formado, auxiliando na percepção das informações recolhidas, buscando gerar resultados significativos

³¹ Criado por Chris Claremont e Sal Buscema em 1984, Cifra tem a capacidade de compreender e se comunicar em absolutamente todas as linguagens e idiomas que existem no Universo, incluindo até de outras dimensões. Ele também compreende a linguagem de máquinas e mesmo de bactérias. Disponível em: <https://www.aficionados.com.br/cifra-marvel/>. Acesso em: 29 nov. 2020.

para o desenvolvimento deste estudo por meio das narrações aqui estabelecidas. Estas narrações foram realizadas a partir do conceito de relato histórico-social. Para Vigostsky e Cole (1998), os saberes são construídos nas inter-relações dos sujeitos. Deste modo, com base no autor, consideramos que o conhecimento é elaborado nas inter-relações pessoais.

A ATD é realizada a partir da explicitação, descrição e compreensão dos fenômenos do texto. Na ATD observamos três movimentos: a unitarização, a teorização e a formação do metatexto. A primeira trata da categorização, na qual dividimos o texto (o estudo) em categorias *a priori* (no caso desta pesquisa, os relatos das aulas) e as fragmentamos colocando-as em diálogo. A partir daí iniciamos o processo de organização e teorização: neste processo são observadas as referências teóricas, aprofundando e congregando as informações na análise das aulas, gerando, assim, a produção do metatexto, no qual foi possível agregar os achados emergidos nas categorias *a priori* desenhadas, dando maior sentido e profundidade à pesquisa proposta. Desta forma, para Moraes e Galiuzzi (2011, p. 16) “A análise textual discursiva parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura dos textos examinados. Os materiais analisados constituem um conjunto de significantes. O pesquisador atribui a eles significados a partir de seus conhecimentos, intenções e teorias”.

De acordo com Moraes e Galiuzzi (2011), a análise analítica dos textos leva o pesquisador a um processo de desconstrução que o conduz a novas compreensões. Os autores salientam que por meio das categorias é possível entender os fenômenos da pesquisa. Deste modo, o pesquisador assume o seu estudo construindo significados. Nas palavras de Moraes e Galiuzzi (2014, p. 93):

Pesquisar e teorizar passam a significar construir compreensão, compreender esse nunca completo, mas atingido por meio de um processo recursivo de explicitação de inter-relações recíprocas entre categorias, superando a causalidade linear e possibilitando uma aproximação de entendimentos mais complexos.

Produzir um conhecimento a partir de uma pesquisa é, pois, assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento de saberes. Visando à compreensão deste fenômeno, foram realizadas transcrições das falas dos alunos e da pesquisadora nos relatos sobre a metodologia e os materiais aplicados neste estudo, os quais formaram o *corpus* de análise. A execução da pesquisa ocorreu durante o período de nove aulas no formato ERE com entrega de atividades assíncronas *on-line* e presenciais para os alunos que não possuíam acesso aos equipamentos eletrônicos necessários e à internet. No próximo título podemos acompanhá-la.

5 XAVIER'S SCHOOL FOR GIFTED YOUNGSTERS³² (ESCOLA XAVIER PARA JOVENS SUPERDOTADOS)

Nesta etapa retrato os acontecimentos da pesquisa. São apresentados um total de nove relatos de aulas, os quais faço em primeira pessoa, assumindo o meu papel de narradora personagem. Os relatos apresentam subtítulos que, de modo simbólico, contemplam algumas etapas da Jornada do herói³³ descritas por Joseph Campbell em 1949.

Nas narrativas expostas, evidencio a fala dos estudantes (destacadas em itálico) e suas reações diante da metodologia empregada; busco, também, relação e justificativa em estudos de diferentes autores, estabelecendo diálogo entre os achados, os teóricos e a pesquisadora em tela.

5.1 Relato Da Aula 1: O Mundo Cotidiano³⁴

Na tarde do dia 15 de julho dei início a este estudo, buscando evidenciar como as histórias em quadrinhos podem contribuir na aquisição da língua inglesa, sendo o público desta pesquisa alunos do nono ano do Ensino Fundamental. Pontualmente às 14 horas iniciei os trabalhos no programa de videoconferências *Google Meet*. Havia somente 19 participantes na reunião. Saliento, como já explicado anteriormente, que, em razão da pandemia, estamos vivenciando a modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE), porém nem todos os alunos possuem a mesma condição de equipamentos e acessos para as aulas. Desse modo, conversei com os presentes enquanto aguardava a possível chegada dos demais. Em poucos minutos nossa aula contava com a presença de 24 alunos.

Satisfeita com o número, sabendo que somente 25 (48%) alunos dos 52 têm acesso a equipamentos eletrônicos e à internet, comecei, de fato, a aula, saudando a todos e iniciando o compartilhamento de tela com alguns organizadores prévios, que, de acordo

³² O Instituto Xavier para Jovens Superdotados é uma das escolas mais famosas dos quadrinhos. Abrigando diversos mutantes, o local é como um paraíso seguro e de realização dos sonhos do professor X. Disponível em: <https://www.legiaodosherois.com.br/lista/10-coisas-que-voce-precisa-saber-sobre-instituto-xavier-para-jovens-superdotados.html#list-item-1>. Acesso em: 21 nov. 2020.

³³ Jornada do herói, ou monomito, é a estrutura de storytelling mais utilizada em mitos, lendas, romances e obras narrativas em geral, criada em 1949 pelo antropólogo Joseph Campbell. O conceito apresenta uma forma cíclica de contar histórias, em que o protagonista supera vários desafios para se tornar um herói. Disponível em: <https://neilpatel.com/br/blog/jornada-do-heroi/#:~:text=Jornada%20do%20her%C3%B3i%2C%20ou%20monomito,para%20se%20tornar%20um%20her%C3%B3i>. Acesso em: 18 nov. 2020.

³⁴ O herói começa a jornada em seu mundo comum. Disponível em: <https://neilpatel.com/br/blog/jornada-do-heroi>. Acesso em: 18 nov. 2020.

com Moreira e Masini (2001), contribuem na relação da estrutura cognitiva prévia com os novos conhecimentos. Eles podem ser apresentados por meio de filmes, perguntas, mapas conceituais ou, ainda, imagens. Foi desta forma que inaugurei este estudo com a exposição de alguns super-heróis como *Homem-Aranha*,³⁵ *Flash*³⁶, *Shazan*³⁷, *Supergirl*³⁸ e *Super Choque*³⁹, com a finalidade de motivá-los ao estudo que realizaríamos. Para Barros (2000, p. 13), “Motivar a aprendizagem é relacionar o trabalho escolar aos desejos e necessidades do aluno. É apresentar incentivos que despertem, na criança, certos motivos que a levarão a estudar”. Desta forma, minha proposta era aguçar a curiosidade e a identificação dos estudantes com as personagens do universo das HQs previamente conhecidas por eles.

Por ter sido a professora da maioria deste grupo desde o 6º ano do Ensino Fundamental, pude estabelecer, durante estes anos, vínculos afetivos, além de conhecer seus gostos e suas realidades. Assim, a seleção de materiais para o encontro fora organizada refletindo sobre as preferências e saberes dos participantes deste estudo, buscando, como leciona Libâneo (1987), uma situação orientadora inicial.

[...] Situação orientadora inicial: é a criação de uma situação motivadora, aguçando a curiosidade, colocação clara do assunto, ligação com o conhecimento e a experiência que o aluno traz, proposição de um roteiro de trabalho, formulação de perguntas instigantes (p. 145).

De acordo com Libâneo (1987) e Vasconcellos (1994, p. 4), a verdadeira motivação para o aprendizado só ocorre quando o objeto do conhecimento oferece significado ao sujeito, pois “o homem, para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisas para si”. Evidência disso foi que a cada figura apresentada os microfones eram abertos instantaneamente para falar o nome da personagem ou proferir algum elogio, ou, ainda,

³⁵ Homem-Aranha (Spider-Man), personagem da Marvel Comics, criado em 1962 por Stan Lee, Jack Kirby e Steve Ditko. Disponível em: <https://www.omelete.com.br/homem-aranha>. Acesso em: 20 out. 2020.

³⁶ Flash, criado por Harry Lampert, Gardner Fox e Carmine Infantino no ano de 1940, é uma das personagens mais famosas da DC Comics. Disponível em: <https://cosmonerd.com.br/hqs-e-livros/listas-hqs-e-livros/guia-de-leitura-flash-dc-comics/>. Acesso em: 20 out. 2020.

³⁷ Shazam (Capitão Marvel) é um super-herói fictício de histórias em quadrinhos pertencente ao Universo DC. Com um alter ego de ser uma criança, Billy Batson transformava-se no herói gritando “Shazam!” Disponível em: <https://www.omelete.com.br/shazam/capitao-marvel-ou-shazam-entenda-a-confusao-envolvendo-o-nome-do-heroi>. Acesso em: 20 out. 2020.

³⁸ Supergirl é Kara Zor-El, prima do super-herói Superman, ambos de Kripton. Disponível em: <https://www.omelete.com.br/supergirl/supergirl-hq>. Acesso em: 20 out. 2020.

³⁹ Super Choque (*Static*, no original) é um personagem fictício; um herói de histórias em quadrinhos da Milestone Comics Static; é também o protagonista da série animada *Static Shock* (Super-Choque no Brasil). Disponível em: <https://megahq-online.wixsite.com/megahq/superchoque-novos52>. Acesso em: 20 out. 2020.

brincadeira, inclusive com o Homem-Aranha, chamando-o de forma cômica, mas carinhosa, pelo seu *meme*⁴⁰ “*Miranha*”. Após a comoção, lancei o questionamento ao grupo: *O que vocês possuem de parecido com esses super-heróis?*

Novamente os microfones se abriram, em sua maioria para dizer uma palavra: nada! Então, intervi, ponderando que tinham muito em comum, a começar pela idade: todos adolescentes. O aluno, aqui descrito como A1, declarou:

A1: – *Teacher, somos todos meio Miranha, porque ele não tem um dia de paz (risos)!*

Outro complementa:

A2: – *Todo mundo é pobre como ele... tirando o Batman⁴¹ e o Homem de Ferro⁴² (risos)!*

Neste momento eu os estimulei pedindo que encontrassem, pelo menos, duas características semelhantes entre os super-heróis e eles. Ninguém respondeu. Mostrei a imagem da equipe *X-Men* e perguntei se achavam algo semelhante. Depois de um momento de silêncio, eis que uma aluna fez a seguinte afirmação:

A3: – *Eles estudam na mesma escola e sofrem muito com bullying.*

Provoquei perguntando se eles sabiam o motivo do *bullying*. A mesma aluna reagiu:

A3: – *Porque são diferentes...*

Outro aluno completou:

A4: – *É que ninguém aceita eles, nem em casa. Na escola as pessoas também sabem que eles são diferentes, por mais que eles tentem disfarçar ou ficar “na deles”.*

⁴⁰ Na internet, a expressão “*meme*” é usada para se referir a qualquer informação que viralize, sendo copiada ou imitada na rede. Geralmente esses memes são imagens, vídeos ou *gifs* de conteúdo engraçado, e que acabam se espalhando na internet por meio das redes sociais ou fóruns. Disponível em: <https://www.dicionariopopular.com/meme/>. Acesso em: 20 out. 2020.

⁴¹ Batman (o Homem Morcego ou o Cavaleiro das Trevas) é um personagem fictício, um super-herói da DC Comics. Foi criado pelo escritor Bill Finger e pelo artista Bob Kane em 1939. Disponível em: <https://www.omelete.com.br/batman>. Acesso em: 21 out. 2020.

⁴² Homem de Ferro (*Iron Man*, em inglês) é um personagem fictício dos quadrinhos publicados pela Marvel Comics. Sua identidade verdadeira é a do empresário e bilionário Tony Stark, que usa armaduras de alta tecnologia no combate ao crime. Foi criado em 1963 pelo escritor Stan Lee, o roteirista Larry Lieber e os desenhistas Jack Kirby e Don Heck. O objetivo de seu criador, Stan Lee, era aceitar o desafio de fazer um personagem ser odiado e depois amado pelo público; assim, criou um dos super heróis mais marcantes de todos os tempos. Disponível em: <https://www.omelete.com.br/homem-de-ferro>. Acesso em: 21 out. 2020.

Concordei com a afirmação e assinalei que cada um dos *X-Men* tinha a sua própria personalidade e habilidade extraordinária, assim como os participantes deste estudo. Discorri, também, que eram julgados por suas aparências, condenados pelo preconceito e, muitas vezes, incompreendidos. De repente um dos alunos manifesta-se e dá início a uma discussão:

A4: – *Bah teacher, pior, né?! Agora, pensando neles, é verdade.*

A5: – *Sim, mas eles têm poderes!*

A4: – *E daí?! Se não podem usar?*

A5: – *Claro que usam, né?! Nunca viu os filmes deles?*

A6: – *Sim, “meu” só que não adianta nada ter poder e não poder tocar em ninguém (referindo-se a personagem mutante Vampira⁴³)! E, as pessoas têm medo deles, tipo do Fera⁴⁴... coitado! Ele parece um monstro azul e é megainteligente, não gosta de briga.*

A7: – *Tá, e o professor Xavier e o Magneto?! Tu olha e vê dois velhinhos (risos). Daí o Professor Xavier entra na tua cabeça e o Magneto faz cair o metrô em ti (risos).*

A8: – *Teacher, eu queria ser a Kitty⁴⁵! Imagina, poder entrar e sair de qualquer lugar... muito louco isso (risos)!*

A6: – *Ô Teacher, eu vi todos os filmes dos X-Men e o X-Men Evolution (2002), que passa na TV!*

Conforme os alunos debatiam sobre os personagens, envolviam-se cada vez mais com eles, pois refletiam sobre suas habilidades e sobre como eram vistos pela sociedade. Nessas observações faziam conexões entre realidade e fantasia, tomando para si o objeto que seria estudado. De acordo com Vergueiro (2005), a familiaridade dos estudantes com os personagens das HQs facilita e auxilia o processo de leitura, tornando-o aprazível. Dessa forma, convidei-os para iniciarmos um estudo diferente, em que exploraríamos vocabulário novo e a habilidade de *reading* (leitura) por meio de uma HQ totalmente em Língua Inglesa.

O exercício da leitura, conforme a BNCC (BRASIL, 2017), deve ser interativo, de modo que o leitor construa significados com o texto, compreendendo-o e o interpretando de forma crítica. Para o nono ano do Ensino Fundamental a Base orienta

Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a Língua Inglesa (BRASIL, 2017, p. 260).

⁴³ Vampira (em inglês: *Rogue*) é uma personagem de histórias em quadrinhos da Editora Marvel Comics integrante dos *X-Men*. Seu poder mutante é a habilidade de sugar a vitalidade, memória e poderes de outros seres vivos por meio do contato com a pele. Disponível em: <https://x-men.fandom.com/pt/wiki/Vampira>. Acesso em: 27 out. 2020.

⁴⁴ Fera (em inglês: *Beast*) é o alter ego do doutor Henry "Hank" Philip McCoy. Hank é bioquímico e um proeminente ativista político dos direitos humanos. É amante de filosofia e literatura. Disponível em: <https://x-men.fandom.com/pt/wiki/Especial:Pesquisar?query=fera>. Acesso em: 27 out. 2020.

⁴⁵ Kitty Pryde (*Shadow Cat*) foi criada pelo escritor-artista John Byrne e Chris Claremont no ano de 1980. Ela possui uma habilidade que lhe permite, assim como objetos ou pessoas com quem ela está em contato, tornar-se intangível. Esse poder também perturba qualquer campo elétrico que ela passa, e permite que ela possa andar no ar. Disponível em: https://xmen-comics.fandom.com/pt-br/wiki/Katherine_Anne_Pryde. Acesso em: 27 out. 2020.

Assim como na BNCC (BRASIL, 2017), Moura (2000) observa que a leitura não promove somente a aquisição vocabular de forma isolada, mas a percepção das situações e dos acontecimentos no texto lido. Nesta perspectiva, a leitura realiza-se de forma satisfatória, quando ela proporciona significado não apenas à decodificação de palavras isoladas, de forma mecânica (AUSUBEL, 2003), na qual não há interação socioafetiva com o material.

Ao revelar que realizaríamos a leitura de uma HQ em Língua Inglesa, houve um misto de sentimentos expressos pelos participantes: alegria e deslumbramento pela possibilidade de fazer uso de um material por eles conhecido e já desfrutado, e insegurança por este estar totalmente em idioma estrangeiro. Busquei mediar o quadro observando que seríamos um grande grupo de leitura e que estas seriam orientadas por mim, a professora. A turma aceitou, mas com “faíscas de incredulidade”. A seguir alguns comentários escritos no *chat* da reunião:

A10: – Gente, chama a Globo que eu vou ler em inglês (risos)!

A11: – Teacher, não vou conseguir! Help!!!

A12: – Ai sora, crazy (risos)! But I love you!

A13: – Teacher, a gente vai poder usar o Google (risos)?

Diante da diversidade de sensações, orientei-me em Libâneo (1994), que defende que quando há criação de estímulos que despertam a motivação do aluno para aprender, ele próprio a significa na sua aprendizagem. Expliquei ao grupo, então, que desenvolveríamos nossas aulas a partir das leituras que realizássemos de acordo com a nossa caminhada. Dessa forma, a turma mostrou-se mais otimista em relação à proposta. Antes, contudo, que embarcássemos no universo das HQs, considerei importante rever com os estudantes alguns conceitos e determinações que o orientam. Para isso, estipulei um roteiro de tarefas a serem desenvolvidas durante o encontro virtual (atividades síncronas) e outras para serem realizadas com suas famílias ou de forma individual (atividades assíncronas). Novamente compartilhei a minha tela, na qual o roteiro já estava exposto, e comecei a segui-lo indo para *links* de vídeos previamente selecionados na plataforma *YouTube*, como pode ser observado na Figura 16.

Figura 16 – Roteiro da aula 1

Galera, vamos iniciar um estudo temático sobre HQs. Nosso objetivo será aprimorar a leitura em língua estrangeira, ampliar o vocabulário e tratar de assuntos pertinentes a história e sociedade americana.

Activity 01: Assista o vídeo!
O que são quadrinhos?
https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=kPBLNUS6w8U&feature=emb_logo

Activity 02:
Worksheet activity! Você será direcionado (a) para uma página de atividades em Língua Inglesa. Para responder a atividade, escolha, abaixo, a alternativa: Fill & Send (com a imagem de uma caneta piscando). No Classroom e no grupo de Whats vou deixar um vídeo explicando como acessar...bem fácil!
<https://en.islcollective.com/english-esl-worksheets/material-type/games/types-comics/126933>

Activity 03: Assista os vídeos!
https://www.youtube.com/watch?time_continue=4&v=rYSpia6JbZo&feature=emb_logo
https://www.youtube.com/watch?time_continue=6&v=6Frjh5Su5oI&feature=emb_logo
<https://classroom.google.com/u/5/c/MTE1NzMxMDg5Nzkv/m/MTIxMjE0OTMzMzM0/details>

Você conhece os X-Men? Se sim, o que vc, sua turma e equipe de heróis têm de semelhante?

Pensando no que você conhece sobre os X-Men, quais são as dificuldades que você considera que eles enfrentam?

Fonte: A autora (2020).

O primeiro vídeo tratava da conceituação de HQs. Utilizando uma linguagem simples e bastante didática, o vídeo apresentou a determinação de arte sequencial criada por Will Eisner (2010) e fez uma breve passagem sobre os tipos de quadrinhos. Dando sequência, a isso, no *chat* do próprio aplicativo postei um novo *link*. Este direcionou-os para uma atividade interativa no *site* [islcollective.com](https://en.islcollective.com)⁴⁶. A seguir apresento a atividade realizada de forma *on-line* por um dos estudantes desta pesquisa.

⁴⁶ ISLCollective.com é um *site* de criação e troca de materiais entre professores de Língua Inglesa do mundo inteiro, totalmente gratuito.

Figura 17 – Atividade introdutória *on-line* realizada por um estudante

PROJECT X – TYPES OF COMICS

NAME: **Bento 91** Teacher Talize Zilio

Types of comics. Match the types with their definition and their example.

A	B	C	D
2	4	1	3





A. Caricatures
B. Graphic Novels
C. Manga
D. Superhero

1. A type of Japanese comic book

2. A representation, especially pictorial or literary, in which the subject's distinctive features or peculiarities are deliberately exaggerated to produce a comic or grotesque effect

3. A type of comic where you always have a single person with powers as a main character

4. A novel whose narrative is related through a combination of text and art, often in comic-strip form

Fonte: Acervo da autora (2020).

Nesta tarefa, os alunos, em inglês, identificaram os diversos tipos de HQs com as suas denominações. Santos (2002), observa que os tipos de HQs e seus elementos, quando compreendidos pelos leitores, podem ser utilizados como aliados no ensino, inclusive no de idiomas. Segundo o autor, as imagens podem ajudar os estudantes neste processo.

Marquei o tempo de dez minutos para a realização da atividade. Assim que terminaram, encaminharam o *link* da tarefa concluída para o *Google Classroom*. Nenhum dos 24 presentes apresentou dificuldades em realizar a tarefa e todos a fizeram.

Com o tempo de nosso encontro chegando ao final, apresentei o vídeo de abertura da animação *X-Men Evolution*(2002)⁴⁷, muito conhecida pelos jovens por ter sido exibida na televisão por muitos anos. Após assistirem, retomei o questionamento sobre semelhanças que apresentam com a equipe *X-Men* e solicitei uma breve reflexão escrita a partir de perguntas pré-organizadas no roteiro de atividades assíncronas. A atividade assíncrona teve o prazo de uma semana para ser realizada e publicada no *Google Classroom*.

Na sequência podemos acompanhar algumas das respostas escritas pelos alunos. Optei aqui por transcrevê-las, pois a maioria fez as devolutivas das atividades por meio do envio de fotografia do próprio caderno que, por vezes, é de baixa qualidade, podendo dificultar a compreensão do leitor. A seguir apresento as perguntas realizadas e algumas respostas recebidas dos estudantes:

- Você conhece os X-Men? Se sim, o que você, sua turma e a equipe de heróis têm de semelhante?
- Pensando sobre o que você conhece sobre os X-Men, quais são as dificuldades que você considera que eles enfrentam?

A1: Sim, conheço os X-Men e a semelhança entre a turma e eles é que cada um tem sua individualidade.

A2: Somos unidos. Eles enfrentam vilões e têm dificuldade de conseguir novos heróis. Às vezes, temos dificuldade em conseguir amigos verdadeiros.

A3: Gosto deles (Os X-Men). A seriedade e a honestidade. Acredito que eles combatam o mal e os mutantes do Magneto que querem acabar com a humanidade.

A4: Somos todos humanos e passamos por dificuldades semelhantes; eles não enfrentam apenas vilões físicos, mas também vilões abstratos, como, por exemplo, o preconceito.

A5: Sim, todos nós sabemos quando alguém precisa de ajuda, mas nem sempre ajudamos. Eu acho que os X-Men carregam um grande peso por ter que salvar o mundo e por serem diferentes.

Contemplando as respostas dos alunos, pude verificar que, em relação aos X-Men, já há uma estrutura cognitiva existente. Ausubel (2003, p. 25) nomeia o conhecimento prévio como subsunçor e o define como uma estrutura específica na qual uma nova informação pode se agregar ao cérebro humano, que é altamente organizado e detentor de uma hierarquia

⁴⁷ X-Men: Evolution (2002) é uma série animada sobre os super-heróis da Marvel Comics _ os X-Men. Essa versão reimagina os personagens jovens, em sua maioria adolescentes. Disponível em: <https://universoxmen.com.br/2020/06/10-curiosidades-sobre-a-continuacao-cancelada-de-x-men-evolution/>. Acesso em: 27 out. 2020). Para Ausubel os conhecimentos prévios relacionam-se em razão de uma mudança, na qual certa estrutura cognitiva já existente está em relação a um novo conhecimento. Neste sentido, quando trata do conhecimento prévio, Ausubel está referindo-se à situação de ancoragem, ou seja, ao processo de integração de novos conteúdos à estrutura cognitiva do sujeito (REVEMAT, Florianópolis, SC, v. 9, n. 1, p. 43-57, 2014). Há uma compreensão de que a aprendizagem não ocorre como uma simples assimilação dos conhecimentos que são ensinados pelo professor, mas uma reorganização e desenvolvimento dos conhecimentos prévios dos estudantes, processo complexo que denominamos mudança conceitual.

conceitual que armazena experiências prévias do sujeito. Deste modo, busquei, com esta primeira proposta, que os estudantes reconhecessem e estimulassem seus subsunçores por intermédio de sua validação e valorização na aula de Língua Inglesa.

Dos 24 presentes no primeiro encontro do estudo, apenas 15 devolveram a atividade dentro do prazo estabelecido de uma semana. A turma mostrou-se participativa, sem dificuldades aparentes em relação ao uso do aplicativo *Google Meet*, todavia diversos alunos relataram problemas em compreender o funcionamento do *Google Classroom*. Dos nove estudantes com atividade pendente, quatro entraram em contato comigo pelo WhatsApp⁴⁸ relatando a falta de intimidade com a ferramenta (*Classroom*).

Outro ponto a ser observado é o modo como os alunos reagem quando procuro interagir com eles em Língua Inglesa. A aceitação foi baixíssima; câmeras e áudios se fecharam, gerando um clima de desconforto para o aprendiz. Deste modo, procurei mesclar a minha fala momentos em Português, momentos em Inglês, até que se mostrassem mais confiantes em relação ao idioma.

Refletindo sobre a primeira aula, foi possível verificar como a pandemia do Covid-19 prejudicou, intensamente, mais da metade do grupo original desta pesquisa, composto por 52 alunos. Menos da metade deles (25) tinha disponíveis internet e equipamentos eletrônicos próprios para realizar o acesso às aulas e atividades de modo *on-line*. Desta forma, foi ofertada a retirada de materiais impressos deste estudo, na escola, pelas famílias dos estudantes sem acesso. Segundo a Secretaria do colégio, 14% evadiram, ou seja, pelo menos, sete alunos não foram mais localizados. Os demais realizaram, dentro de suas possibilidades, as atividades programadas, como a da primeira aula. Muitos desses estudantes buscavam auxílio pelo aplicativo WhatsApp, geralmente utilizando o aparelho celular dos pais, fora do horário comercial, pois grande parte de seus familiares e responsáveis não puderam cumprir o isolamento social em decorrência de suas ocupações profissionais. Para ajudar os estudantes gravei áudios e pequenos vídeos explicativos, expondo as propostas de estudo.

Como aspectos positivos, destaco a interação da turma com a proposta apresentada e a sua busca por adaptação diante das novas plataformas e rotina de estudos. Além disso, a empolgação e a identificação com personagens do universo pop por eles conhecidos, podem ser consideradas um início promissor para o desenvolvimento das habilidades em Língua Inglesa.

⁴⁸ Os estudantes e eu criamos um grupo no aplicativo *WhatsApp* para nos comunicarmos de forma mais dinâmica.

5.2 Relato Da Aula 2: O Chamado à Aventura⁴⁹

No dia 22 de julho foi realizado o segundo encontro deste estudo com a participação de 23 estudantes presentes no aplicativo *Google Meet*. Como habitual, destinamos nossos primeiros minutos para conversarmos de forma descontraída, tentando amenizar um pouco os efeitos do isolamento social. A abertura da reunião foi feita mediante a pergunta de um dos alunos:

A1 – “Teacher”, é hoje? Vamos começar (a leitura) os X-Men?

Prontamente respondi em inglês: *Yes, it's today!* De repente, uma das estudantes comentou que assistiu, durante a semana que havia passado, o último filme da equipe, chamado *X-Men: Fênix Negra* (KINBERG, 2019). Mais alunos se manifestaram, alguns favoráveis e outros contra a película, alegando que este foi considerado um dos piores filmes da franquia. Comentei com o grupo que a HQ que estávamos prestes a iniciar inspirou o *X-Men 2* (SINGER, 2003). Três alunos alegaram lembrar do filme e disseram ser superior ao recente lançamento. Pardinho (2009) atesta que, em razão do surgimento contemporâneo da junção dos quadrinhos e do cinema, as suas características se fundem e as suas linguagens se influenciam reciprocamente, sendo elas cada vez mais próximas. relatei ao grupo que nos últimos 20 anos as HQs adentraram com seus personagens e enredos na sétima arte, sendo crescente o número de adaptações. Os estudantes responderam que essa parceria vem dando certo, pois a maioria deles conheceu alguns quadrinhos e histórias pelo cinema.

Desta forma, iniciei a apresentação da minha tela para o grupo. Nela continha a capa da HQ com o seguinte título: *God loves, man kills* (CLAREMONT, 2014). Ao revelar a capa, um dos alunos perguntou:

A2: – Deus ama, o homem mata, né teacher?

Respondi que era exatamente isso. Uma das alunas, então, declarou:

A3: – Nossa, que forte isso!

Outra replicou a fala da colega asseverando:

A4: É forte, mas é verdade.

⁴⁹ Chamado à aventura: o herói recebe um chamado para se aventurar pelo desconhecido. Disponível em: <https://neilpatel.com/br/blog/jornada-do-heroi>. Acesso em: 18 nov. 2020.

Vergueiro e Netto (2018) afirmam que há entre jovens e adultos um interesse natural pelas HQs como entretenimento. Além disso, o autor assevera que, por elas oferecerem imagens acompanhadas de textos, têm o poder de expandir a compreensão dos leitores, que podem lhe atribuir diversos sentidos. Pautada por essa reflexão, questionei o grupo sobre o que imaginavam que o enredo abordaria mediante o título. Discursos em relação a isso tinham um viés pessimista. Alguns colocaram que contaria uma história na qual homens destruiriam o mundo ou que abordaria uma guerra. Um dos alunos discorreu que a HQ poderia contar a história de como somos cruéis com tudo, desde os animais até com os mais necessitados. No mesmo momento comentei que o título se encaixaria em todas as situações que comentaram e passei para a primeira página.

Iniciei a leitura buscando evidenciar as emoções presentes nas personagens. Daigle (2016) recomenda que a utilização do *storytelling* seja promovida com o objetivo de incentivar o envolvimento dos ouvintes com a história e lhes “provocar o incômodo” de forma orientada, contudo, não controlada. Assim, assumi o papel de *storyteller* com a intenção de cativá-los ao processo de *Reading* que inaugurávamos naquele momento.

Ao ler a primeira frase surgiu a inquietação vocabular inicial: a palavra *peril* (*perigo*). Com a dúvida, solicitei à turma que anotassem as palavras que fossem desconhecidas por eles para realizarmos um vocabulário coletivo. Os alunos, optaram, então, por colocar as palavras no *chat*. Lá mesmo ofereci o *link* para o *Cambridge on-line dictionary*. Ressaltei que sempre que desejassem deveriam me interromper, um vez que, quando compartilhava conteúdo em tela, não os enxergava. Salientei, porém, que para que compreendêssemos o que estava sendo lido não era necessário o absoluto entendimento de todos os signos.

Afirmei aos estudantes que se interrompêssemos a leitura o tempo todo para realizarmos buscas vocabulares, perderíamos o desejo de ler, e aquela atividade não teria, de fato, mais significado. Assim, prossegui a leitura da forma mais pausada e clara que me foi possível. Não houve interrupções. Quando terminei a primeira parte, perguntei ao grupo, em inglês:

– *Are you still here? Are you alive? Everything is fine?*

Três alunos manifestaram-se ao mesmo tempo.

A2: – *Meu! Teacher! Bah!*

A3: *Nossa, teacher chorei aqui! Vou desidratar até o fim da história!*

A6: *Teacher, vamos ler o resto, né?!*

Respondi que sim; que leríamos a HQ e que haveria cenas emocionantes pela frente. Questionei se consideraram difícil a leitura. A maioria respondeu que não, porque eu estava lendo para eles. Um deles avaliou o vocabulário como fácil e diversos comentaram que quando “se perderam” na leitura, isto é, não compreenderam com clareza o texto, se guiaram pela sequência de imagens dos quadrinhos. Dessa forma, observa-se que as ilustrações, com suas cores e desenhos, podem ser consideradas meios que permitem construir sentido e devem ser lidos. No *chat* constavam oito palavras: *them, hoist, once, intended, vaunted, whatever, however e hunt*, e todas já haviam recebido a devida tradução. Alguns alunos optaram pelo *Google tradutor* como ferramenta auxiliar.

Uma dúvida surgiu em relação à palavra *Whatever*, pois diversos alunos pensavam nela apenas com o sentido coloquial de desdém. Expliquei que na Língua Inglesa é muito comum encontrarmos palavras com mais de um significado. Por isso, sempre deveriam avaliar o contexto antes de seu emprego ou tradução. Nesta direção, Holden e Rogers (2001, p. 40) afirmam que “É importante enriquecer o vocabulário dos alunos, mas é ainda mais importante fornecer meios para que possam descobrir sozinhos os significados das palavras.” Assim, as HQs tornam-se grandes aliadas neste processo, pois, por intermédio de suas ilustrações, auxiliam na contextualização da história, promovendo significados em sua leitura.

Finalizando este encontro, informei aos estudantes que já havia disponibilizado no *Google Classroom links* de acesso a HQ de forma gratuita pela plataforma *Flipsnack.com*⁵⁰. Solicitei que terminassem a leitura do primeiro capítulo. Salientei que estaria sempre presente para buscar sanar as dúvidas que surgissem no caminho. Meu desejo era encorajar a autonomia nos discentes, ainda mais neste modelo de ensino não presencial. Salbego e Tumolo (2014) destacam que, nesse contexto educacional, os estudantes precisam apresentar mais responsabilidade pelo seu desenvolvimento, retirando a centralidade do professor. Os autores reforçam, contudo, que autonomia não significa estudar ou aprender sozinho, mas, sim, ser proativo em relação ao estudo, e não apenas reagir a um estímulo. Dessa forma, confiei aos alunos a pesquisa por ferramentas que os auxiliassem na jornada de leitura, como

⁵⁰ O *FlipSnack* é um serviço *on-line* para criação de livros digitais a partir de arquivos em formato PDF. Ele converte seu documento e transforma em uma apresentação virtual de fácil leitura. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/tudosobre/flipsnack.html#:~:text=O%20FlipSnack%20%C3%A9%20um%20servi%C3%A7o,em%20uma%20p%C3%A1gina%20de%20Internet>. Acesso em: 31 out. 2020).

o site *wordhippo.com*⁵¹, que apresenta dicionário e facilidades para usuários de língua estrangeira. Reafirmei ao grupo que o exercício de *reading* seria, de fato, muito importante no processo de aquisição do idioma inglês.

O andamento do encontro foi intenso. O grupo demonstrou interesse pelo material, mas um pouco de receio ao assumir a leitura, o que é normal diante do desafio de ler uma história produzida em idioma estrangeiro. As expectativas em relação ao estudo estavam bastante elevadas. Após encerrar a aula, encaminhei aos estudantes, por meio do *Google Classroom* e do aplicativo de conversas *WhatsApp*, o link⁵² de um vídeo da plataforma *YouTube* com dicas de leitura em inglês, a fim de auxiliá-los neste processo de desenvolvimento do *reading*.

Para aqueles que retiraram as atividades na escola por não terem acesso às aulas *online*, organizei *pen drives* para que pudessem copiar o arquivo da HQ (o formato do arquivo permite ser visualizado em diversos aparelhos de televisão) e, além disso, cópias impressas de *God loves, man Kills* (CLAREMONT, 2014). Também encaminhei uma folha, produzida por mim, com dicas de apoio à leitura em Língua Inglesa.

⁵¹ O *WordHippo* é um aplicativo da *web* que mostra o significado de palavras e também encontra sinônimos, antônimos, palavras que rimam, sua etimologia e muito mais. Disponível em: <https://pt.goldavelez.com/o-wordhippo-encontra-palavra-certa-que-voce-esta-procurando>. Acesso em: 31 out. 2020.

⁵² Link para o vídeo na plataforma *YouTube*, no canal *English Yourself: 5 Estratégias Poderosas para Melhorar o Reading em Inglês*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uSLhKaQF5HY>. Acesso em: 31 out. 2020.

Figura 18 – Dicas de apoio à leitura

Confira Algumas dicas que vão ajudar a melhorar sua habilidade de leitura em inglês com a leitura da HQ:



1. Comece devagar e mantenha a calma! (A leitura é uma forma de entretenimento e deve ser divertida);
2. Anote sempre que estiver com dúvidas ou achar necessário (Ler é um processo ativo, escrever, sublinhas, circular expressões ou frases ajuda no entendimento do texto);
3. Construa do seu vocabulário (Novas palavras são sempre bem-vindas e essenciais no aprendizado de um novo idioma);
3. Evite usar o dicionário a todo instante (Isto tira o foco da leitura);
4. Observe a sequência de imagens, elas irão lhe auxiliar a compreender melhor o que está acontecendo na história;
5. Determine um momento do seu dia para praticar a leitura (Bons hábitos, como a leitura, podem virar rotinal).

Dicas de aplicativos de dicionário que podem ser utilizados em modo offline:

- Dictionary.com
- Dictionary - Merriam-Webster
- Brazilian English Dictionary OFFLINE
- Urban Dictionary (Official)
- Macmillan English Dictionary



XoXo, Teacher Tallan

Fonte: A autora.

A confecção deste pequeno texto teve a intenção de incentivar a prática da leitura nos alunos que não têm a possibilidade de participar, ou, ainda, de realizar as atividades *on-line*. Deste modo, elaborei pequenos tópicos, com linguagem acessível, e busquei tornar a folha atraente ao do aluno, inserindo nela personagens da equipe X-Men, aproximando-a do estudo do quadrinho. Além disso, encaminhei para o grupo de *WhatsApp* a gravação da aula do dia.

5.3 Relato Da Aula 3: O Encontro Com o Mentor⁵³

Habitualmente, destinávamos nossos primeiros minutos para conversas relacionadas ao bem-estar na pandemia e de como esta vinha atingindo as nossas vidas. Nesse dia, contudo, foi diferente. Quando entrei na sala alguns minutos antes, para esperá-los, fui surpreendida: três alunos já me aguardavam e desejavam conversar sobre os avanços que já haviam realizado na leitura. Eu, muito contente os atendi! A primeira frase que ouvi de um dos três alunos foi:

A1: – Teacher, eles não morreram! Eu sabia! (Referindo-se aos personagens: Storm, Cyclop, Professor X).

A2: – Sora, o corpo do Professor Xavier pode ter morrido, mas a mente não. Lembra do filme que ele colocou a mente dele num outro cara?

Então falei:

– Galera, se tratando de X-Men, tudo é possível! Não esqueçam que o professor X é o maior telepata dos quadrinhos!

Aproveitei e perguntei em inglês como estava sendo a leitura na língua inglesa. Os três responderam, em português, que muitas palavras não conheciam, mas que conseguiam entender. Então repliquei, lembrando que, de fato, nem sempre se faz necessário sabermos palavra por palavra para compreendermos o contexto da história, mas que como a leitura estava sendo iniciada na aula e terminada posteriormente, teriam o tempo necessário para buscar e conhecer novo vocabulário. Na medida em que conversávamos, o restante da turma ia chegando. Atingimos o número de 22 presentes depois de 6 minutos do início previsto. Perguntei para a turma se haviam conseguido concluir o primeiro capítulo. Sete alunos responderam que não, que ainda estava muito difícil.

Atenta a esse fato, iniciei a apresentação de minha tela e os levei para um vídeo no *YouTube* (<https://www.youtube.com/watch?v=eTFy8RnUkoU>), o qual mostrava Bill Gates⁵⁴ dando dicas para melhorar a leitura. Expliquei sobre a sua fama de ávido leitor, além de ser um dos homens mais ricos do mundo. Sobre o vídeo, apresentei somente a primeira dica que Gates oferece: fazer anotações, circular as palavras e apontar expressões que você não conhece em um local específico, podendo ser, preferencialmente seu caderno. Referente a

⁵³ Encontro com o mentor: ao se comprometer com a missão, o herói encontra-se com um mentor ou recebe ajuda sobrenatural. Disponível em: <https://neilpatel.com/br/blog/jornada-do-heroi>. Acesso em: 18 nov. 2020.

⁵⁴ Bill Gates é um programador que ficou famoso por ter fundado a *Microsoft*; é CEO da empresa durante seu período de ampla dominância no mercado de *softwares* para PCs. Homem mais rico do mundo, é pai de três filhos e ainda é associado por muitos ao *Windows* e aos produtos da *Microsoft*. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/bill-gates.html>. Acesso em: 31 out. 2020.

isso, Smith (1999) observa dois fatores que auxiliam no processo: um corpo de leitura interessante ao aluno, que comungue de seus conhecimentos prévios, e a direção de um leitor experiente. Smith (1999) afirma, entretanto, que se leitor se preocupa com detalhes, ou, ainda, com a compreensão de cada palavra do texto, a leitura não será bem-sucedida e tampouco prazerosa. Então, apoiando-me no autor, completei afirmando que buscar a tradução de palavras o tempo todo pode afetar de forma negativa a compreensão daquilo que se está lendo.

Entre os linguistas há opiniões controversas quanto à tradução. Em artigo recente, publicado pela Universidade Federal do Maranhão, Regino e Cardoso (2019) traçam um panorama histórico dessa prática, que, no início do século 20, fora “relegada a um papel secundário na língua”. Conforme as autoras, entretanto, desde os anos 2000 há uma volta à tradução, observada também por Laviosa (2014), como um exercício pedagógico que deve ser estudado no aprendizado de idiomas, pois o aluno que traduz é capaz de refletir sobre diferentes modos de comunicar o mesmo propósito em diversas línguas, estimulando, desta forma, seus conhecimentos gramaticais bem como as quatro habilidades comunicativas: o *reading*, o *speaking*, o *writing* e o *listening*.

Assim, finalizei meu comentário ao grupo ensinando que a tradução é importante para a aquisição vocabular, e que quanto mais palavras aprendêssemos mais confiança e destreza teríamos no idioma. Ressaltei, contudo, que esse exercício de linguagem deveria ser atrativo e agradável, caso contrário pouco valeria. Perguntei, então: – *Guys, quando temos interesse pelo que estamos estudando não aprendemos com mais facilidade* (AUSUBEL 2003), *ou ainda, mais depressa?* A resposta dos alunos foi um solene sim! Nesse momento questionei em tom de brincadeira: – *Se até o Bill Gates anota, faz seu próprio vocabulário durante a leitura, o que resta para nós?*

Um aluno respondeu com o mesmo espírito:

A4: – Mas teacher, com o dinheiro dele, eu pagava alguém pra ler pra mim.

Outros colegas concordaram. Informei ao aluno que a ideia não seria ruim, porque se alguém lesse para ele ainda estaria estudando e aprimorando seu *listening* (habilidade). Uma aluna perguntou:

A5: – Teacher, quando tu lêz faz listening com “a gente”?

Respondi que realizávamos os dois, porque no *listening* me escutam, mas também liam quando acompanhavam a HQ.

O aluno anterior volta a se manifestar:

A4: – *É que se “a gente” estudasse sempre o que a gente gosta ia ser “top”!*

Diante desta afirmação, Da Silva e Vargas (2018) ressaltam que o maior desafio do professor de inglês é promover a interação dos estudantes com os tópicos de estudos programados, inclusive com os adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental. Sobre essa pauta, Krashen (1985, p. 107) faz a seguinte afirmação:

O ensino de línguas eficaz não é aquele que depende de receitas didáticas em pacote, de prática oral repetitiva, mas sim aquele que explora a habilidade do instrutor em criar situações de comunicação autêntica, naturalmente voltadas aos interesses e às necessidades de cada grupo e cada aluno.

Observando a fala dos autores, verifica-se a necessidade de compreender os interesses e anseios dos estudantes em relação ao seu aprendizado. Rogers (1971) e Ausubel (1980) convergem ao afirmar que a aprendizagem significativa não é dissociada dos interesses pessoais dos alunos, pois ela os motiva na formação de saberes. Para isso ocorrer, todavia, é necessário repensarmos os modelos de ensino, materiais e conteúdos preestabelecido no ensino público de nosso país. A curiosidade e os anseios dos estudantes precisam ser levados em conta na elaboração dos currículos de idioma no Ensino Básico.

Iniciamos a leitura do segundo capítulo. Convidei os estudantes a lerem alguns trechos para o grupo, mas não obtive sucesso. Inclusive as câmeras se abriam e fechavam constantemente. Os jovens alegavam estarem sentindo-se feios, com o cabelo ou com casa bagunçada para não permanecerem no vídeo. Deixei que a abertura das câmeras fosse voluntária, mas adverti que deveriam participar da reunião. As respostas foram positivas e, pouco a pouco, os rostos foram surgindo na tela. Retomando a minha função de *storyteller*, lemos o total de nove páginas. Durante a leitura as reações eram diversas, desde torcida até a incerteza sobre o que viria pela frente na trama. Somente por duas vezes a leitura foi interrompida por dúvidas no sentido das frases.

Diante da hora esgotada, comuniquei ao grupo que deixaria atividades gramaticais (assíncronas) referentes à leitura no *Google Classroom*. Todos assentiram e encerramos nossa aula. Como havíamos combinado ainda no primeiro encontro, todos deveriam ler o máximo que conseguissem e, caso necessitassem, poderiam tirar dúvidas comigo a qualquer momento durante a semana. Nos despedimos.

A experiência das aulas *on-line* é bastante contraditória, pois, ao mesmo tempo em que há uma série de facilidades digitais disponíveis, há a limitação espacial, num sentido que nem mesmo qualquer hipertexto poderia suprir. As câmeras fechadas durante a leitura

deixaram-me desconfortável por não conseguir visualizar se os alunos compreendiam ou não, de fato, o *reading* que estava sendo realizado. Tornar, entretanto, o ambiente, mesmo que virtual, confortável para os estudantes, é importante na aquisição do idioma. Nesta direção, Vigotsky (1998) e Miranda (2016) afirmam que o espaço de estudo deve ser estimulante e promover alternativas para que as interações sociais e a aprendizagem ocorram com qualidade. Deste modo, o autoritarismo não se enquadra nesta esfera.

A timidez é um fator de grande relevância, ainda mais nessa nova conjectura de ERE. Ela pode ser constatada, fortemente, quando os alunos não se voluntariam à leitura em Língua Inglesa. O mesmo ocorre quando tento me comunicar em inglês com o grupo sem sucesso: piadas e descrença no entendimento são instrumentos usados pelos alunos, como se relutassem ao aprendizado. Observo, entretanto, que esses recursos servem como armadura contra a insegurança que ainda apresentam no idioma estrangeiro.

Em relação aos alunos que não estão acessando as aulas *on-line*, continuei acompanhando uma parcela pelo aplicativo WhatsApp. Poucos se manifestaram nesta semana. Algo importante a se considerar é o sistema de bandeiras adotado pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul de distanciamento controlado para tentar inibir a propagação do coronavírus. Neste modelo o Estado foi dividido em 30 regiões, as quais recebem, semanalmente, as orientações a serem cumpridas de acordo com a classificação de risco de contaminação pela Covid-19. Conforme informações retiradas do *site* <https://distanciamentocontrolado.rs.gov.br/> em 30/7/2020, “Criou-se um sistema de bandeiras, com protocolos obrigatórios e critérios específicos a serem seguidos pelos diferentes setores da sociedade.”

Ainda, conforme o *site* do governo estadual (2020), cada bandeira possui uma cor que indica o risco de propagação do vírus. As cores são:

- Amarela – risco baixo;
- Laranja – risco médio;
- Vermelha – risco alto;
- Preta – risco altíssimo.

O município de aplicação deste estudo esteve em bandeira vermelha durante a semana. Sendo assim, a escola permaneceu fechada, não havendo devolução ou retirada de materiais pelos estudantes, o que dificultou, ainda mais para esse grupo de alunos o andamento dos estudos.

5.4 Relato Da Aula 4: A Travessia Do Primeiro Limiar⁵⁵

Nosso encontro foi aberto com 18 participantes. Naquele dia diversos alunos alegaram estar com problemas na conexão. Desse modo, começamos nossa aula com a correção das atividades assíncronas da aula anterior. Esta tarefa pode ser observada na Figura de número 19 a seguir.

Figura 19 – Atividade gramatical contextualizada na *graphic novel* *God loves, man kills*

1. Aqui, selecionamos três partes de textos (dos capítulos 1 e 2) da Marvel Graphic Novel "Deus ama, o homem mata", escrito por Chris Claremont (2014). Leia-os com atenção e remova as frases com as formas verbais: passado, presente e futuro. Justifique como você identificou os tempos verbais.



Figura 1 -
God Loves, Man Kills
(2014) p.25

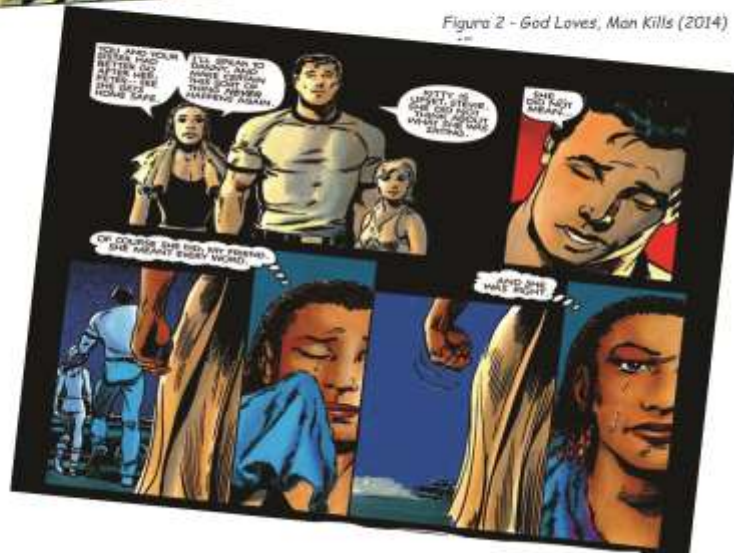


Figura 3 - God Loves, Man Kills (2014) p. 30

Fonte: A autora, adaptado da HQ de Chris Claremont (2014) *God loves, man kills*.

⁵⁵ Travessia do primeiro limiar: marca o momento em que o herói cruza uma fronteira para entrar de fato em um novo universo. Disponível em: <https://neilpatel.com/br/blog/jornada-do-heroi>. Acesso em: 18 nov. 2020.

Nesta atividade foram propostas quatro tarefas. Nas duas primeiras solicitei que detectassem os tempos verbais presente, passado e futuro em Língua Inglesa, justificando a sua presença nos trechos selecionados dos capítulos um e dois da *graphic novel*. Estes tempos verbais já foram previamente estudados; sendo assim, neste exercício os alunos revisaram tópicos gramaticais já conhecidos. Fiz essa atribuição aos alunos a fim de verificar, dentro das possibilidades que o cenário permitia, como estavam em relação aos conhecimentos normativos da língua. Propus o enunciado em português para que os estudantes conseguissem compreender, de forma clara, as tarefas, pelo fato de eu não estar presente, interferindo ativamente, no processo de retomada de saberes⁵⁶.

Figura 20 – Continuação da atividade gramatical baseada em *God loves, man Kills*



2. Procure, nos trechos da HQ acima, sentenças que estejam no simple past e classifique se elas são formadas por verbos regulares ou irregulares.

Regular Verbs	Irregular Verbs



3. As duas frases abaixo, retiradas da HQ, estão no simple future. Traduza as sentenças, depois, observe e escreva qual é a intenção de cada uma delas através de sua estrutura gramatical.
- "I'll speak to Danny (...)" / "I'm gonna to do some scouting."
4. "She hopes, she reaches cover before she runs out air."
"Ela espera, ela se protege antes de ficar sem ar."
- a) Substitua o verbo "hope" por outro que contenha o mesmo significado.
- b) "She hopes, she reaches (...)" justifique S e o ES usados nestes verbos.

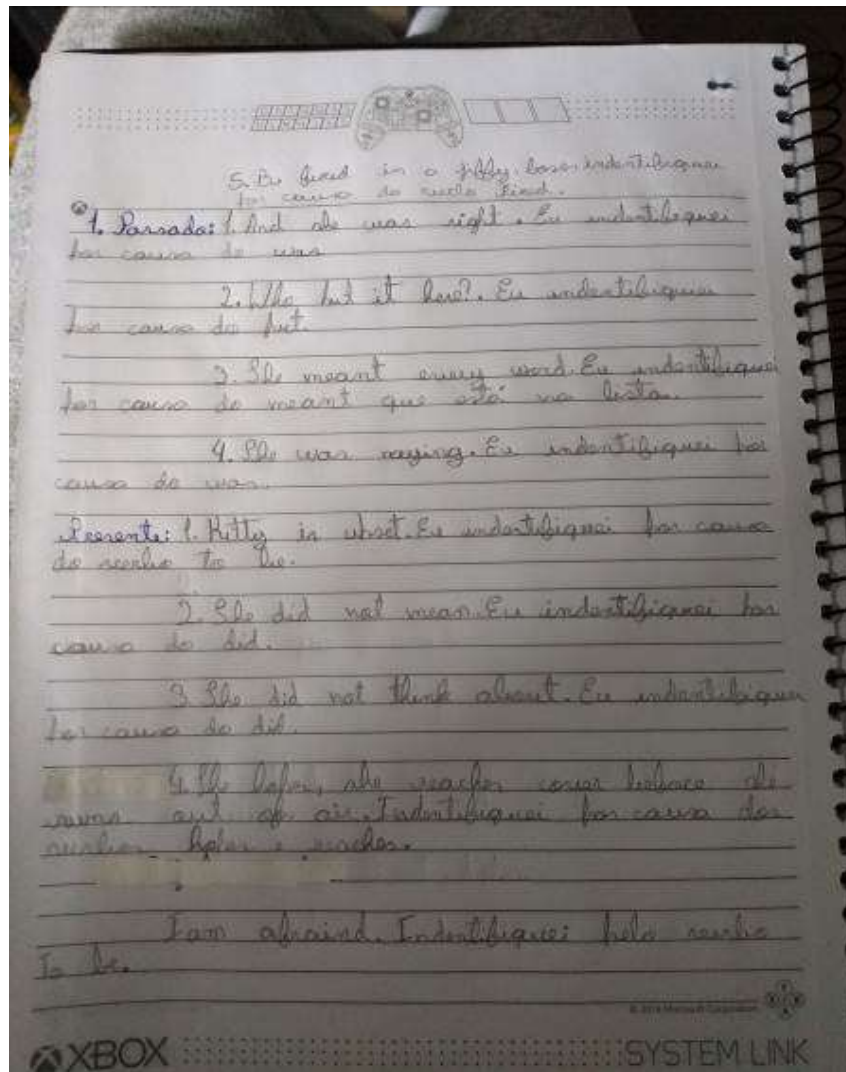
Fonte: A autora, adaptado da HQ de Chris Claremont (2014) *God loves, man kills*.

⁵⁶ (EF08LI14) Utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões. (EF09LI15) Empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 (If-clauses). (EF07LI18) Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de seqüência e causalidade. (EF06LI19) Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbo to be) e descrever rotinas diárias. (EF06LI20) Utilizar o presente contínuo para descrever ações em progresso (BRASIL, 2017).

Na Figura 20 é possível observar a continuação da atividade descrita anteriormente. Nesta página solicitei que retirassem os verbos encontrados no passado simples e os classificassem em regulares ou irregulares. A intenção desta tarefa era revisar o uso da lista de verbos irregulares e as regras que contemplam os verbos regulares entre os participantes. Do mesmo modo, o futuro simples foi abordado, fazendo com que os alunos dessem sentido às orações neste tempo verbal, observando seu campo semântico de promessas, intuições, ou, ainda, de ações previamente programadas.

Somente 16 alunos realizaram as atividades. Na correção foi possível observar algumas dificuldades referentes à gramática. No primeiro exercício 13 alunos conseguiram identificar os tempos verbais em Inglês, mas 6 não foram capazes de justificar quais elementos implicaram a categorização temporal daqueles verbos. A seguir exponho algumas das respostas dos alunos postadas no *Classroom* da turma.

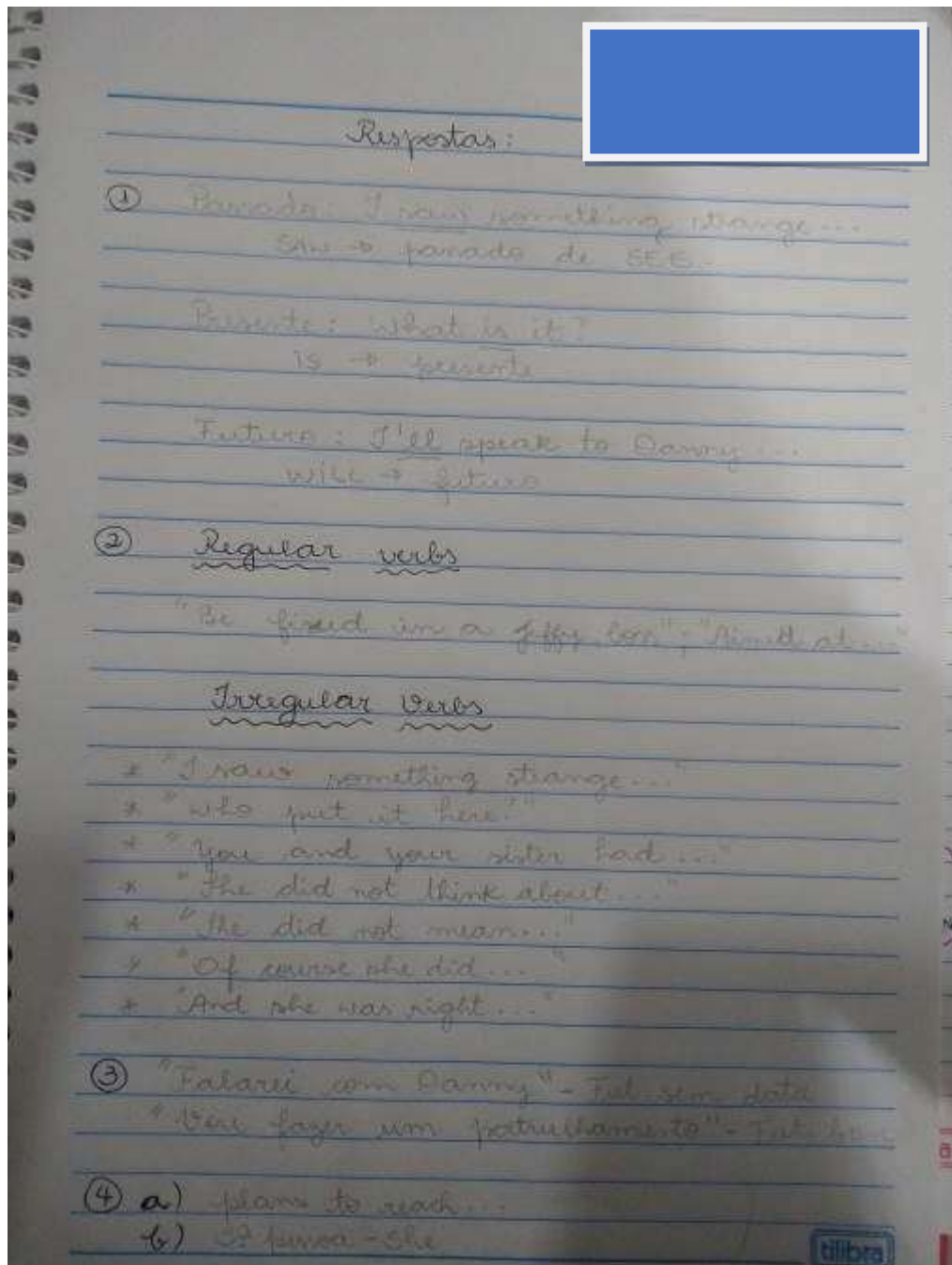
Figura 21 – Atividade gramatical realizada por aluno



Fonte: A autora – acervo das tarefas desenvolvidas pelos estudantes.

Verificando as respostas oferecidas pelo aluno por meio de uma foto tirada de seu caderno e postada no *Google Classroom*, pude observar que houve a ativação dos subsunçores (AUSUBEL, 1980) já ancorados no repertório do sujeito. De forma analítica, ele demonstrou, em grande parte, conhecer e aplicar as normas gramaticais do idioma Inglês.

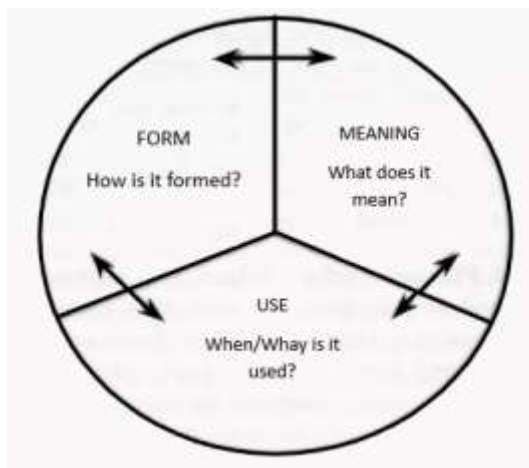
Figura 22 – Atividade gramatical realizada por aluno



Fonte: A autora – acervo das tarefas desenvolvidas pelos estudantes.

Novamente, também por meio de registro fotográfico, pude contemplar as respostas de uma das estudantes. É importante ressaltar que essa atividade foi realizada e entregue a mim pelo aplicativo WhatsApp, mediante contato de uma parente da aluna que não consegue, com regularidade, acessar aulas e conteúdos escolares *on-line*, entretanto dedica-se com muito afinco à aprendizagem da Língua Inglesa. Suas respostas refletem seu empenho no contexto gramatical, que é amplamente criticado, porém necessário no ensino de idiomas na educação básica. Deste modo, Oliveira (2015, p. 108) observa a gramática como “[...] um conjunto de estruturas e de regras” que são utilizadas pelos sujeitos para estabelecer interação social. Oliveira (2015) também fala que, a partir do proposto por Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999), se faz necessário compreender o ensino de gramática por uma concepção tridimensional que, segundo ele, pode ser representada como segue na Figura 23.

Figura 23 – *Pie Chart*⁵⁷



Fonte: Oliveira (2015, p. 210).

Oliveira (2015) representa as três dimensões da língua por meio de três setores: *Form* (forma), *Meaning* (significado) e *Use* (uso). Cada setor possui uma pergunta-chave referente aos elementos e estruturas gramaticais: Como é formado? O que significa? Quando/Por que é usado? O autor explica que exercícios que promovam a revisão gramatical são importantes, desde que inseridos, de modo relevante, em uma atividade significativa aos alunos, de forma que não se sintam pressionados a ponto de repeli-la. Na atividade proposta busquei atender esses preceitos, inserindo gramática e seu pragmatismo no contexto significativo das HQs.

⁵⁷ Gráfico setorial.

Dando sequência, retomamos a atividade de leitura. Perguntei se haviam conseguido terminar o capítulo 2; a grande maioria garantiu que sim e se dizia surpresa com o rumo da história, com o personagem de Magneto aliando-se ao grupo dos X-Men. Aproveitei o momento e realizei alguns comentários e perguntas a fim de verificar o andamento da leitura. Iniciei falando que achei muito interessante o modo como descreveram a desmaterialização da Kitty Pride, e quatro alunos se manifestaram:

A1: – Teacher deixa eu ver se entendi direito: Aqui fala que ela estava nadando embaixo da terra, né?!

Antes de eu tentar responder, um colega contesta:

A2: – Não, né! Na revista disse que era como se nadasse...

O aluno A1, interfere:

A1: – Então, “meu”?!

A3: – Sim, porque não tem água, mas é como se ela nadasse... tipo assim, quando ela entra na parede.

A4: – Que viagem! Já sonhei isso (risos)!

Nessa hora comentei:

– You are right!! Ela tem a sensação de nado quando entra nas coisas!

A2 se manifesta novamente:

Ô, teacher, sempre pensei que ela voava, tipo, flutuava.

Diversos alunos concordaram com a estudante e lembraram da animação *X-Men Evolution* (2002), na qual ela parecia, de fato, flutuar. Revelei a eles que também pensava dessa forma, e talvez ela fosse capaz de possuir essa habilidade. Sugeri que acompanhássemos o andamento da história, atentos à personagem. Dando andamento, questionei-os sobre o entendimento da HQ. Todos disseram estar compreendendo, e uma aluna declarou que não imaginava que iria conseguir entender, mas que estava “dando conta”. Bernardo (2016, p. 1) observa que “aprender um novo idioma envolve, entre outras coisas, uma nova relação consigo mesmo e com os outros. O sucesso nessa aprendizagem pode estimular positivamente o aluno”.

Vários alunos confessaram que estavam, na mesma situação da colega, incrédulos quanto às suas habilidades na Língua Inglesa, mas que conseguindo realizar a leitura. Comentei, então, que jamais pensaria o contrário; que sabia desde o começo que conseguiriam porque são inteligentes, capazes e corajosos, como todo bom super-herói. Nessa hora uma estudante brincou:

A6: – *E lindas, né teacher?!*

Respondi:

– *Claro que sim. E agora, lendo em inglês, ficaram ainda mais!*

A mesma aluna relatou:

A6: – *Ai teacher, às vezes eu tento ler em voz alta... não sei se estou falando certo, mas acho muito fino isso!*

Os colegas começam a rir e brincar, perguntando a ela se avisou a família que não estava louca (por estar falando sozinha) ou que não estava invocando nenhuma “entidade”. A aluna reagiu de forma positiva e divertiu-se com a piada. Assim, comentei: – *Guys, a melhor forma de exercitar o speaking é essa. E sugiro que leiam em voz alta sempre. Se vocês têm dúvidas com a pronúncia, a internet está aqui para servi-los e eu também posso ajudar, vocês sabem!*

No *chat* um aluno observou que o *site* de tradução do *Google* oferecia o recurso de pronúncia. Outros colegas lembraram que havia muitos aplicativos, como o *Duolingo*⁵⁸, que eram muito bons para este fim. Quanto ao uso de aplicativos no ensino e no aprendizado de idiomas, Liz (2015, p. 8) destaca:

A utilização de um aplicativo para dispositivos móveis, além de promover a interação entre alunos e professor, pode estimular o aprendizado de língua estrangeira. A partir dessa experiência, pudemos constatar o interesse dos alunos pela possibilidade de uso pedagógico dessas ferramentas.

Diversos aplicativos, *sites* e *games* são utilizados pelos estudantes para o aprimoramento de suas habilidades na Língua Inglesa, pois seu emprego, além de prático, trazem ao usuário um contexto interessante, porque são atraídos pelos desafios. Desse modo, estimulei-os a buscarem esse tipo de recurso e compartilhem com o grupo.

Apresentando minha tela, realizamos um resgate do segundo capítulo, no qual os alunos exerceram a função de *storyteller* ao contarem, de forma resumida, o que havia se passado na história até então. De acordo com Valença e Tostes (2019, p. 11),

As histórias geram impulsos emocionais, que por sua vez geram mais interesse ao que está sendo contado, pois elas inspiram as pessoas a partirem para a ação, participando do que está sendo compartilhado. Quando uma história é contada, artes do seu cérebro são ativadas de modo que ela é encaixada dentro das suas próprias experiências e referências de vida.

⁵⁸ *Duolingo* é uma plataforma colaborativa que permite o aprendizado de línguas estrangeiras. O serviço libera ferramentas didáticas e exercícios para aprender idiomas como inglês, francês, alemão e espanhol gratuitamente. Além da versão *on-line*, está disponível em formato de APP para os celulares com *Android*, *iOS* (*iPhone*) e *Windows Phone*. Também possui extensão para o *Chrome*. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/duolingo.html>. Acesso em: 1º nov. 2020.

Conforme os estudos de Valença e Tostes (2019), os alunos mostraram-se críticos e emocionais ao tecerem comentários pessoais sobre o desenrolar da trama e as personagens, mesmo que em língua materna, contudo alguns deles incorporavam em sua fala algumas palavras e expressões em Língua inglesa:

A7: – Teacher, o ser humano é muito preconceituoso. Magneto was right! Ainda faço uma camiseta com essa frase (risos)!

A8: – Teacher, eu “tô” decepcionado com a Storm! Porque pra mim, com os poderes que ela tem, tipo do Thor⁵⁹, eu já tinha feito um raio cair na cabeça dos purifiers! Que nojo!

A9: – Ah tá, daí ela seria o Deadpool⁶⁰, não uma líder dos X-Men (risos)! Are you crazy lady?

A10: – Teacher, na semana passada, na reunião do CLJ⁶¹, a gente “tava” discutindo como fazer um vídeo sobre “dar a outra face⁶²”, sabe né?! E eu juro que na hora eu lembrei dos X-Men! Meu Deus! Até falei pra eles (pessoas da reunião) tentei explicar, mas não entenderam nada (risos)!

Observando as discussões dos alunos, torna-se essencial uma reflexão sobre os enredos das HQs. Weschenfelder (2019, p. 30) trata das adversidades sociais enfrentadas por super-heróis.

Para o autor, As HQs de superaventura foram pioneiras em trazer questões na qual cada ser humano se depara diariamente. Não são tão inocentes como aparentam. Essas Histórias introduzem e abordam de forma vivida questões de suma importância enfrentadas por seres humanos “normais”, tais quais questões referentes: à ética, à responsabilidade pessoal e social, à justiça, ao crime e ao castigo, à mente e às emoções humanas, à identidade pessoal, à alma, à noção de destino, ao sentido de vida, ao que pensamos da ciência e da natureza, ao papel da fé na aspreza deste mundo, à importância da amizade, ao significado do amor, à natureza de uma família, às virtudes clássicas como coragem e muitos outros temas (p. 32).

A conversa estendeu-se por vários minutos tanto no vídeo quanto no *chat*. Contemplamos o paradoxo “vivido” pelos super-heróis, que possuem poderes extraordinários, contudo enfrentam questões humanas latentes na sociedade, como o preconceito e a intolerância, justamente por aquilo que os torna super – as suas habilidades –, e, mesmo

⁵⁹ Thor é um personagem fictício que aparece nas histórias em quadrinhos publicadas pela Marvel Comics. Baseado no deus Thor da Mitologia Nórdica, ele foi criado por Stan Lee, Larry Lieber e Jack Kirby. Possui uma enorme força e velocidade sobre-humanas. Também é capaz de controlar os elementos da tempestade, gerando trovões, relâmpagos, raios, furacões e geadas, além de possuir armas poderosas, como o martelo mágico Mjöllnir. Disponível em: <https://www.aficionados.com.br/thor-marvel/>. Acesso em: 19 nov. 2020.

⁶⁰ Deadpool é um anti-herói complexo, muitas vezes desagradável. Apesar de tudo, o Mercenário Tagarela conseguiu conquistar uma legião de fãs com seu altruísmo e senso de humor. Disponível em: <https://www.aficionados.com.br/deadpool-marvel/>. Acesso em: 19 nov. 2020.

⁶¹ O Curso de Liderança Juvenil Cristã (CLJ) é um movimento eclesial da Igreja Católica constituído de jovens e adultos (leigos e clérigos) e que tem como objetivo ser um instrumento na evangelização de jovens entre os 13 e os 25 anos de idade, preparando-os para liderar na Igreja e na sociedade. Disponível em: <https://sites.google.com/site/cljesteio/home/histotia>. Acesso em: 1º nov. 2020.

⁶² Passagem bíblica: Eu, porém, vos digo que não resistais ao mau; mas, se qualquer te bater na face direita, oferece-lhe também a outra; E, ao que quiser pleitear contigo, e tirar-te a túnica, larga-lhe também a capa; (Mateus 5:39,40)

assim, ao invés de investirem contra os humanos, os perdoam e os protegem desejando somente sua aceitação para que possam coexistir pacificamente.

Os alunos interagiram de modo espontâneo. Na perspectiva de Ribeiro e De Souza (2015), quando o professor considera as opiniões dos estudantes e estimula a interação entre eles, utilizando recursos como HQs, oferece um espaço lúdico e social para a aprendizagem. A construção dos encontros deste estudo foram baseadas, também, por essas concepções.

Encerrando nosso encontro, postulei aos atrasados na leitura que se esforçassem para deixá-la em dia e ofereci que marcassem um horário comigo, caso desejassem, para ajudá-los individualmente. Também os alertei sobre o terceiro e último capítulo, o maior e o mais denso da história, além de revelador. Dessa forma, solicitei que seguissem com os trabalhos e me despedi de todos.

Mesmo com a presença reduzida de alunos, o encontro foi bastante produtivo. Pude, pelas respostas do grupo, atestar que estavam, de fato, acompanhando e compreendendo a HQ. As questões gramaticais foram pertinentes à turma, pois, por meio da correção, foi possível revisar normas necessárias ao *writing* (habilidade escrita).

Mais uma vez, o município desta pesquisa esteve em bandeira vermelha. A escola, entretanto, abriu durante dois dias (na semana) e com hora marcada, e as famílias e os alunos puderam retirar atividades novas e devolver as já realizadas. Foi estabelecido, contudo, um protocolo de quarentena para todo o material recebido: ele deveria ficar, pelo menos, 15 dias isolado até ser entregue ao professor. Dessa forma, não pude ter acesso às produções dos alunos, fato que dificulta ainda mais o processo de aprendizagem daqueles discentes que não possuem acesso à internet e a este estudo.

5.5 Relato Da Aula 5: A Estrada De Provas⁶³

Antes de iniciar o relato desta reunião, pauto-me em Saveli (2007, p. 128). A autora recomenda que o professor organize o seu trabalho a fim de assegurar que as vozes dos alunos sejam ouvidas; para isso, ela afirma o seguinte:

[...]. o conhecimento se produz no processo de interação entre o leitor e o autor no momento da leitura e entre o professor e o aluno, no momento em que se discute o texto na sala de aula. Sendo assim, não há como o professor conceber a leitura como pretexto para a realização de outras tarefas, essa prática terá que ser planejada dentro de uma dinâmica de troca de conhecimentos, em que alunos e professores possam compartilhar o seu entendimento daquilo que foi lido, por meio da interação entre os sujeitos.”

⁶³ **Estrada de provas:** é uma série de testes e provações que o herói enfrenta para se transformar. Disponível em: <https://neilpatel.com/br/blog/jornada-do-heroi>. Acesso em: 18 nov. 2020.

A1: – *Teacher! O Striker tinha um filho mutante!*

A2: – *Ô teacher, ele (Striker) também pode ser um (mutante), né?!*

A3: – *Vocês já chegaram na parte da estação de trem, que a Kitty está voando?*

Com esses segmentos de fala, iniciamos nosso encontro remoto semanal observando a interação dos estudantes e contemplando o estudo de Koch (2009, p. 17), que denomina os sujeitos participantes desta interação de construtores sociais. Desse modo, a autora defende que “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que, de forma dialógica, nele se constroem e são construídos”. Koch (2009) considera que o sujeito oferece à sua prática de leitura seus conhecimentos e suas vivências – conhecimentos prévios (AUSUBEL, 1980). Ela observa, também, o interesse pelo compartilhamento de saberes sociais adquiridos, com os demais sujeitos.

Assim, amparada por Koch (2009) e demais autores, nesta reunião busquei promover a interação entre os participantes acerca dos temas inerentes à HQ. Chegamos a um ponto crucial da leitura: o último capítulo da *graphic novel* “*God loves, man kills*” (CLAREMONT, 2014). Expliquei para a turma que o terceiro capítulo iniciava de forma bastante densa, com uma alucinação provocada pelo grupo de Stryker contra o líder da equipe X-Men, Charles Xavier. Nela, o Professor X sente-se crucificado, tal qual Cristo. Neste delírio, seus pupilos, um a um, convertem-se ao mal e o machucam de forma sádica, muito semelhante ao desfecho das escrituras que descrevem os momentos finais de Jesus. Essa ilusão tem como cenário o topo de uma das torres do *World Trade Center*⁶⁴, que foi alvo de um dos maiores ataques terroristas⁶⁵ da história recente.

Este fato chamou a atenção do grupo. Então, lembrei-os que a história, originalmente, fora escrita na década de 80 do século 20, por isso o uso daquela construção que, à época, era considerada a mais alta do mundo. Aproveitando o tema do terrorismo, que surgiu rapidamente em razão das torres, provoquei-os relatando que tanto a trama da HQ quanto o atentado de 11 de setembro de 2001 nos EUA foram motivados pelo extremismo. Questionei-os, neste momento, sobre o significado deste termo. Alguns alunos responderam de forma bastante interessante:

⁶⁴ O World Trade Center foi um grande complexo de sete edifícios na região de Lower Manhattan, Nova York, Estados Unidos. Caracterizado pelas marcantes “Torres Gêmeas”, foi inaugurado em 4 de abril de 1973 com 110 andares, e destruído durante os ataques de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-torres-gemeas-18-anos.phtml>. Acesso em: 1º nov. 2020.

⁶⁵ Às 8h46 da terça-feira, 11 de setembro de 2001, um avião sequestrado por terroristas colidiu com uma das duas torres do World Trade Center, em Nova York. Às 9h2 outra aeronave chocou-se contra a segunda torre. Às 10h28, os dois colossos de 110 andares estavam no chão e 2.997 pessoas mortas. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-torres-gemeas-18-anos.phtml>. Acesso em: 1º nov. 2020.

A4: – *Eu acho que extremismo é quando você acredita tanto numa coisa que fica cego.*

A5: – *Eu acho que quem é extremista só vê o seu lado... trata todo o resto como inimigo... fica com mania de perseguição.*

Fazendo menção à *graphic novel*, um dos alunos destacou o seguinte:

A6: – *Teacher, eu acho que esses purificadores são como os nazistas e o Stryker, parece o Hitler.*

Outro:

A7: – *Pra mim, são como aqueles caras do capuz (referindo-se a *ku klux klan*) que ficam perseguindo os outros... como é o nome mesmo?!*

Concordando com as analogias que fizeram, respondi que o nome do grupo é Ku Klux Klan (KKK). Lembrei aos alunos que o ódio promovido por grupos organizados como nazistas, ou como a KKK, encaixam-se no perfil dos purificadores (HQ), e que, hoje em dia, infelizmente, muitos conflitos ainda se originam a partir do extremismo. De repente, um dos estudantes interrompeu o meu comentário e declarou:

A8: – *Sim, teacher! Como pode?! Quando a gente tá lendo a revista, parece que tudo é real! Tipo, o modo como eles são perseguidos, parece que eu já vi isso acontecer. Tipo notícia... É louco, né?!*

A9: – *É que não tem explicação, cara! Os mutantes são tratados feito bandidos porque não são iguais aos outros (referindo-se aos humanos). Ah, sei lá... (mostrando-se indignado).*

Uma aluna ressalta:

A10: – *Mas é só olhar na escola, ou na rua: se passa alguém diferente já ficam olhando e falando mal! Nem conhecem, nem sabem de nada... dá uma raiva!*

Observando as falas dos estudantes, torna-se impossível não destacar o papel social das HQs. Maciel (2019, p. 60) leciona sobre a relação das HQs, em especial as *graphic novels*, formato foco deste estudo, e a crítica social:

O mundo das histórias em quadrinhos, por exemplo, é um fértil e rico campo de narrativas que possibilita pensar as diferentes inquietações sociais do século XX e XXI. Nesse sentido, são vários os trabalhos que têm se debruçado a estudar o mundo dos quadrinhos, sobretudo as *american graphic novel's* (haja vista a imensidão de sua produção e de seu público leitor) como uma literatura apropriada para compreender os movimentos e os comportamentos sociais na contemporaneidade.

Ao lermos HQs, em especial *X-Men*, seus personagens simbolizam, de forma metafórica, aqueles que são marginalizados pela sociedade por sua cor, orientação sexual, religião, aparência. Quando estes tipos sociais se reúnem na ficção e formam a equipe *X-Men*, trazem para o leitor reflexões sobre a diversidade e o direito à vida, fazendo com que este entenda, de fato, sobre o que se tratam as histórias.

Desse modo, buscando aprimorar o entendimento do nosso grupo acerca destas questões, apresentei a tela do meu computador e abri uma aba de internet, na qual digitei o termo *extremism*. Juntamente com a turma, pesquisei a definição e encontrei no *site* <https://educateagainsthate.com/what-is-extremism/> o seguinte: “*Extremism is the vocal or active opposition to our fundamental values, including democracy, the rule of law, individual liberty, and respect and tolerance for different faiths and beliefs.*”⁶⁶ Li em voz alta pausadamente, enquanto os alunos, voluntariamente, traduziam também em voz alta. Repeti a leitura desta definição e perguntei à turma se conheciam algum conflito motivado pelo extremismo e pela intolerância no tempo presente.

Num primeiro momento, houve silêncio, até que “quebrei o gelo” e comentei sobre os conflitos raciais que estão ocorrendo nos Estados Unidos. Disse a eles que o racismo, a intolerância, são gerados pela crença de superioridade de um grupo sobre o outro. Além disso, também poderia ser encarado como uma forma de extremismo, pois, como um dos colegas havia afirmado, as pessoas ficam cegas em meio a uma crença que suscita o ódio e ameaça a vida das demais.

Diallo *et al.* (2019, p. 6) discorre sobre o racismo trazendo um breve apanhado histórico e descrevendo-o a partir de construções ideológicas e doutrinárias:

O racismo como constructo ideológico, tal e qual o conhecemos na atualidade, tem sua gênese no século XVI. Sendo inicialmente um conjunto de ideias e valores, produzidos pelas sociedades europeias, ao entrar em contato com a diversidade humana dos diferentes continentes, rapidamente tornou-se um corpo teórico sustentado por diferentes teorias científicas, em torno do conceito de raça, no qual se consolidou a concepção da hierarquização dos grupos humanos, a partir dos seus pertencimentos fenotípicos e culturais. O racismo, enquanto doutrina, se materializa como aversão, ódio, desprezo e conseqüentemente o não reconhecimento da humanidade, sobretudo, de pessoas cujo pertencimento racial se distancia da matriz branca europeia. Assim, aos negros, indígenas e alguns grupos étnicos asiáticos são atribuídas características como a inferioridade moral, intelectual, cultural e psíquica.

As definições da autora vão ao encontro das expressões extremismo e intolerância, pois esses são fatores que estão no centro de grupos sociais que praticam a violência do racismo. Deste modo, sugeri aos alunos que em seus aparelhos (celulares, *tablet* ou computadores) observassem no *site Google*, usando o filtro notícias, reportagens acerca do extremismo e da intolerância. Solicitei que pesquisassem os termos em inglês: *extremism and intolerance*, e isso acarretou que as notícias por eles investigadas estivessem em Língua Inglesa e fossem predominantemente sobre países que a têm como primeira língua, como Estados Unidos. Assim, ofereci cinco minutos para a tarefa. Passado o tempo, perguntei ao

⁶⁶ “O extremismo é a oposição vocal ou ativa aos nossos valores fundamentais, incluindo a democracia, o estado de direito, a liberdade individual e o respeito e tolerância por diferentes credos e crenças” (Tradução nossa).

grupo o que tinham para compartilhar. Muitos alunos expuseram que as reportagens que encontraram continham a expressão *Muslim*, que se refere aos muçulmanos, e que havia imagens de homens árabes. Um deles relatou que encontrou uma notícia que afirmava que o terrorismo nos Estados Unidos e no mundo havia aumentado. Pedi, então, para que a turma descrevesse o que acreditavam ser os atributos de um terrorista. Todos os que falaram, descreveram o pseudoestereótipo⁶⁷ de um homem bomba de nariz grande e turbante na cabeça, que gritaria “Allahu Akbar⁶⁸”. A caricatura de um muçulmano.

Expliquei aos estudantes que há extremistas em muitas partes do mundo, não apenas no Oriente Médio. Informei que solicitei a descrição justamente porque no nosso imaginário fixamos, de modo preconceituoso, estereótipos para terroristas e acabamos por utilizar figuras como a de Osama Bin Laden, por exemplo, para criá-las em nossa mente. Essa caracterização também ocorre nas histórias da equipe X-Men. Sobre isso, Maciel (2019) reflete que mutantes possuem características humanas modificadas, genótípicas (e fenotípicas). Por esse motivo são vistos pela sociedade, mais especificamente pela estadunidense (onde as histórias dessa equipe mutante são ambientadas), como doentes, condenados, que devem ser combatidos simplesmente por existirem. O extremismo e a intolerância não estão restritos ao campo religioso como vimos anteriormente na definição em pesquisa na internet. Completei lembrando que terroristas não possuem traços físicos, cor, país ou crença específica. Apresentei, então, uma imagem de um terrorista.

Figura 24 – ⁶⁹Anders Behring Breivik



Fonte: Disponível em: <https://g1.globo.com/tudo-sobre/anders-behring-breivik/>. Acesso em: out. 2020.

⁶⁷ Pseudoestereótipo, pois não há padrão físico para um terrorista ou homem bomba. Há, contudo, um padrão ficcional, cinematográfico, que é aceito como real por muitos.

⁶⁸ Allahu Akbar é uma expressão em árabe que significa “Alá é Grande” ou “Alá é o Maior” na tradução para o português. De acordo com a tradição islâmica, todo o muçulmano deve começar as suas orações diárias com a expressão Allahu Akbar, simbolizando o seu desligamento com o mundo material e iniciando o seu estado de meditação espiritual, como se estivesse pedindo permissão para estar na presença de *Allah* (Deus). Na realidade, o Allahu Akbar pode ser utilizado em diversas ocasiões, desde orações formais até manifestações de alegria e júbilo. Disponível em: <https://www.significados.com.br/allahu-akbar/#:~:text=Allahu%20Akbar%20%C3%A9%20uma%20express%C3%A3o,na%20tradu%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20portugu%C3%AAs>. Acesso em: 6 out. 2020.

⁶⁹ Anders Behring Breivik é um terrorista cristão, ativista da extrema-direita norueguesa e o autor confesso dos atentados na Noruega que mataram 77 pessoas e feriram outras 51 no dia 22 de julho de 2011. Disponível em: <https://g1.globo.com/tudo-sobre/anders-behring-breivik/>. Acesso em: 6 out. 2020.

Perguntei aos alunos se diriam que este sujeito é perigoso, é um extremista. Eles responderam que não, que se assemelhava a um vizinho e que no tribunal, por estar sorrindo, poderia ser o vencedor de alguma batalha judicial. Alertei, no entanto, que não se enganassem com as aparências. Conteí a eles que esse rapaz sorridente é um extremista cristão que matou 77 pessoas, dentre elas adolescentes, em uma convenção política na Noruega, por não concordar com as ideias e propostas do partido que aquelas pessoas integravam. Mostrei mais uma imagem.

Figura 25 – *White Supremacists*



Fonte: Disponível em: <https://www.bbc.com/news/world-us-canada-51480500>. Acesso em: 6 out. 2020.

Perguntei:

– E agora? O que parecem?

Uma aluna respondeu:

A7: – *Sora, eles parecem da polícia... sei lá, tipo seguranças...*

Novamente questiono:

– *Mas por quê? O que os torna parecidos com seguranças?*

A7: *Acho que é a roupa, todos iguais...a cabeça raspada...*

Insisto:

– *Será que é só por isso... pela roupa e corte de cabelo?*

Eis que um aluno me interrompeu para comentar:

A8: – *Teacher, eles são brancos.*

Questionei então:

– *E se não fossem brancos? Ainda seriam semelhantes a policiais ou seguranças?*

A8: – *Aí que “tá”, teacher... (demonstrando estar pensativo).*

No *chat* uma aluna postou a imagem de *emojis* chorando. Essas foram as únicas respostas às minhas perguntas; assim, continuei solicitando que observassem os símbolos que carregavam: cartazes e bandeiras nacionalistas que incitavam a supremacia branca. Apresentei ao grupo a seguinte definição⁷⁰, proveniente do *site* britannica.com (uma espécie de enciclopédia inglesa digital). Ele trazia:

White supremacy, beliefs and ideas purporting natural superiority of the lighter-skinned, or “white,” human races over other racial groups. In contemporary usage, the term white supremacist has been used to describe some groups espousing ultranationalist, racist, or fascist doctrines. White supremacist groups often have relied on violence to achieve their goals (Fonte: Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/white-supremacy>. Acesso em: 6 out. 2020).

Sugeri aos alunos que assistissem o vídeo da plataforma Youtube chamado “História em 5 minutos – KKK⁷¹”, do canal Tempografia⁷², para que compreendessem melhor sobre o tema. Um dos estudantes compartilhou no *chat* da reunião o *link* de outro vídeo, do Youtuber brasileiro Felipe Catanhari. Nele, o apresentador do canal Nostalgia tratava sobre os conflitos em Charlottesville⁷³ no Estado da Virgínia, nos EUA, no ano de 2017. Como o vídeo continha poucos minutos, optamos por assisti-lo. As reações foram de indignação e protesto. Os alunos observaram que a realidade estava se confundindo com a história dos quadrinhos.

A9: – *Teacher, não dá pra acreditar! Parece que os malucos se inspiraram nos purificadores!*

A10 – *Ou os purificadores se inspiraram neles...*

A9: – *Meu, isso continua lá, né?*

⁷⁰ Supremacia branca são crenças e ideias que alegam superioridade natural das raças humanas de pele mais clara, ou “brancas” sobre outros grupos raciais. No uso contemporâneo, o termo supremacia branca tem sido usado para descrever alguns grupos que defendem doutrinas ultranacionalistas, racistas ou fascistas. Os grupos de supremacia branca frequentemente contam com a violência para atingir seus objetivos (Tradução nossa).

⁷¹ *Link* para o vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k15VbfXmncs&t=9s>. Acesso em: 8 out. 2020.

⁷² O canal *Tempografia* foi idealizado pelos historiadores Pedro Eurico Rodrigues (doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação da Udesc) e Ana Luíza Mello Santiago de Andrade (doutora em História pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade de São Paulo). Disponível em: <https://historiapublica.sites.ufsc.br/canais-do-youtube/>. Acesso em: 8 out. 2020.

⁷³ Os manifestantes de extrema-direita, alguns carregando escudos e usando capacetes, convocaram a marcha para protestar contra os planos de remover a estátua do general Robert E. Lee. O militar comandou as forças dos Estados Confederados durante a Guerra Civil Americana (também conhecida como Guerra de Secessão) entre 1861-1865. Segundo o jornal americano *New York Times*, alguns deles entoaram cânticos como “Vocês não vão tomar o nosso lugar” e “Judeus não vão tomar nosso lugar”. Na sexta-feira, supremacistas brancos acenderam tochas _ em uma clara referência ao grupo *Ku Klux Klan* _ e gritaram palavras de ordem, como “Vidas Brancas importam”, ao marchar pela Universidade da Virgínia localizada na cidade. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-40913908>. Acesso em: 8 out. 2020.

Respondi de forma afirmativa e contei a eles que a imagem que eu havia mostrado anteriormente era de 2019, e fora registrada no Estado do Texas, nos EUA. Contei que, de acordo com a matéria do *site* de notícias da rede *British Broadcasting Corporation*⁷⁴(BBC), essa era a terceira marcha, em pouco tempo, que esse grupo realizava. Um dos estudantes comentou que tinha avistado essa notícia na tarefa anterior. Segui refletindo com a turma se estes não seriam os *purifiers* da nossa HQ. Todos concordaram.

Um aluno reverberou sobre os protestos recentes nos EUA contra o racismo e sobre o expressivo número de mortes de afro-americanos em abordagens policiais. Outro estudante, referindo-se à atividade anterior, lembrou que, ao realizar a pesquisa por notícias com as palavras *intolerance e extremism*, encontrou uma matéria em que o presidente americano *Donald Trump* havia sido banido do *Facebook* por usar um símbolo nazista em postagens da sua campanha à reeleição. Solicitei que compartilhasse o *link* da reportagem. O aluno prontamente atendeu o pedido. O título original era *Facebook Removes Trump Ads Displaying Symbol Used by Nazis*⁷⁵, e foi publicado pelo famoso jornal estadunidense *The New York Times*⁷⁶.

A turma, de modo geral, foi bastante crítica e desaprovou a atitude do presidente estadunidense. Foi necessária minha intervenção neste momento, pois os jovens ficaram inconformados com a situação. Ponderei, salientando que era preciso que estudássemos e analisássemos um pouco sobre a história dos últimos dois séculos para que tentássemos compreender como, em 2020, esse cenário de ódio ainda nos cerca, inclusive em nosso país. Completei afirmando que o protesto deles era louvável, mas que de nada vale a indignação se ela for vazia de argumentos, e que podemos, por meio da leitura de HQs, realizar algumas pesquisas e nos conectarmos com a história real, para tentarmos compreender porque atitudes como essa ainda ocorrem e tomarmos consciência do nosso papel enquanto cidadãos do mundo.

Dando sequência, pedi que cada um escrevesse no *chat* uma palavra em inglês relacionada ao que conversamos – extremismo e intolerância –, que, inclusive, poderia vir de alguma notícia que pesquisaram. Mesmo com algumas palavras repetidas, copiei-as e coleí em um *site* que cria nuvens de palavras e, no mesmo tempo, compartilhei com o grupo. De acordo com Kenski (2003), a utilização de recursos tecnológicos auxilia no processo de ensino e de aprendizagem, tornando-o mais atrativo e dinâmico para professores e estudantes.

⁷⁴ A British Broadcasting Corporation é uma corporação pública de rádio e televisão do Reino Unido fundada em 1922. Disponível em: www.bbc.com. Acesso em: 5 nov. 2020.

⁷⁵ Título em português: Facebook remove anúncios de Trump exibindo símbolo usado pelos nazistas. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2020/06/18/us/politics/facebook-trump-ads-antifa-red-triangle.html>.

⁷⁶ *The New York Times* é um jornal diário estadunidense fundado e publicado continuamente em Nova York, desde 18 de setembro de 1851, pela *The New York Times Company*. Disponível em: <https://exame.com/noticias-sobre/the-new-york-times/>. Acesso em: 8 out. 2020.

Figura 26 – Word Cloud (Nuvem de palavras)



Fonte: Palavras escritas pelos estudantes e aplicadas no *site* <https://wordart.com/create> em 29 de julho de 2020.

As palavras escritas no *chat* foram: *racism* (escrita cinco vezes), *protest* (escrito cinco vezes), *KKK* (escrito três vezes), *white supremacy*, *extremism* (escrita seis vezes), *intolerance* (escrita quatro vezes), *rage*, *violence* (escrita três vezes), *religion*, *death*, *discriminate* (escrita duas vezes), *hate* (escrita duas vezes), *injustice*, *politic*, *Trump* (escrito duas vezes) e *Texas*. O *site*, contudo, repete as palavras de forma aleatória na formação da nuvem. A reação dos alunos à nuvem foi muito positiva; eles ficaram curiosos em saber qual plataforma eu havia utilizado, e alguns comentaram que se sentiam no programa da Fátima Bernardes⁷⁷, uma vez que lá há um quadro no qual uma nuvem de palavras é exposta com os assuntos do dia mais comentados na internet.

Com o tempo esgotado da aula, combinamos que para o próximo encontro todos, incluindo aqueles que estavam atrasados, terminariam a leitura da HQ “*God loves, man Kills*” (CLAREMONT, 2014) e nos despedimos.

Nossa quinta aula foi marcada pela interação. Nela pesquisamos e buscamos compreender conceitos acerca dos termos extremismo e intolerância. De forma dinâmica, utilizando a internet, por meio da investigação de notícias referentes aos termos citados, podemos conectar ficção e realidade fazendo *links* entre os aspectos sociais abordados pela trama da HQ e os acontecimentos recentes no Brasil e no mundo.


Mesmo que o inglês seja considerado uma Língua Franca pela BNCC (BRASIL, 2017), ele está, ainda, fortemente ligado à cultura estadunidense (cinema, músicas, games, entre outros). Os alunos o reconhecem como língua americana e sentem-se, de certo modo, conectados àquele país quando estudam o idioma. Dessa forma, é recorrente que o tragam como exemplo positivo ou negativo em momentos de interação como os que tivemos em aula.

⁷⁷ Fátima Gomes Bernardes é uma jornalista e apresentadora brasileira associada à Rede Globo. Atualmente apresenta o programa *Encontro com Fátima Bernardes*. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/noticias-sobre/fatima-bernardes/>. Acesso em: 2 nov. 2020.

A leitura da HQ estava terminando, entretanto ainda não havia recebido o material referente às atividades assíncronas de muitos dos estudantes que o retiraram na escola, tornando-se cada vez mais difícil acompanhar seus progressos e suas necessidades. Neste encontro realizamos atividades que não terão o mesmo sentido pedagógico quando feitas de modo individual, ou, ainda, que não poderão ser realizadas. Para esse grupo de estudantes preparei uma atividade adaptada em relação àquilo que foi proposto na aula.

Figura 27 – Atividade assíncrona adaptada

PROJECT X – TEACHER TALIZE ZILIO
NAME: _____ DATE: _____



What makes one Human?

HI GUYS!

How are you in these days? I hope you are fine and healthy!

What about your reading? Como está a sua leitura? Qualquer dúvida é só chamar no What's, ok?!

A nossa leitura de *God loves, man kills* (Claremont, 2014) chegou ao capítulo 3, o último da HQ. Ele é o maior e mais denso, repleto de ação e de momentos delicados que devem ser observados com bastante atenção. Pensando nisso, solicito que você escreva o sentido (definição) das palavras **INTOLERANCE** e **EXTREMISM**. Em seguida, as relacione com algum momento da HQ que estamos lendo e justifique. Como segunda tarefa, se você tiver possibilidade, pesquise ou comente sobre alguma notícia que você viu ou leu sobre as palavras acima ou, que lhe remeta a história de *God loves, man kills*. Deal?!

Be safe! I miss you all!!

XoXo,

Teacher Talize

Fonte: A autora.

A atividade foi elaborada para que os alunos que não possuem acesso às aulas *on-line* pudessem refletir sobre algumas questões sociais abordadas em *God loves, man Kills* (CLAREMONT, 2014) de modo mais relevante. Infelizmente o município que acolheu este estudo continuava em bandeira vermelha. Deste modo, os alunos receberam a atividade de forma desigual, pois a retiravam na escola com hora marcada (em horário comercial). O agravante é que diversos deles não retiraram as tarefas. Até o momento, de um grupo originalmente composto por 52 estudantes, 7 evadiram. A escola e o Conselho Tutelar continuam buscando alternativas de reaproximá-los ao colégio. Cestas básicas para alimentação e apoio psicológico foram ofertados a estas famílias e a todas que até então solicitaram.

5.6 Relato Da Aula 6: A Grande Conquista⁷⁸

Chegando ao término da leitura da *graphic novel* “*God loves, man kills*” (CLAREMONT, 2014), iniciamos nosso 6º encontro com 22 participantes. Cumprimentei os presentes e perguntei como estavam se sentindo com o término da leitura da HQ. Um deles, demonstrando estar bastante satisfeito, respondeu:

A1: – Teacher, foi meu primeiro livro em inglês! Nem acredito!

Esta fala desencadeou diversos comentários, os quais demonstravam um misto de alegria e de incredulidade neles próprios por terem conseguido finalizar a leitura. Neste sentido, Citollin (2003), em seu artigo sobre a relação entre a afetividade e a aquisição de uma segunda língua (L2), observa que os teóricos da aquisição de L2, como Dulay, Burt e Krashen (1982), em seu livro *Language Two*, compreendem que “o afeto de um indivíduo com relação a algo, uma ação ou uma situação em particular, se expressa através de como este algo, ação ou situação, preenche as suas necessidades e objetivos, e através dos efeitos resultantes nas suas emoções.” Promover a habilidade de *reading* por meio de atividades significantes com as quais os estudantes se identifiquem, como a realizada, torna-se instrumento motivador no processo de aprendizagem.

⁷⁸ A grande conquista representa o cumprimento do objetivo final da missão. Disponível em: <https://neilpatel.com/br/blog/jornada-do-heroi>. Acesso em: 18 nov. 2020.

Muitos alunos admitiram que em algumas partes da revista buscaram o auxílio de tradutores *on-line*. Quanto a isso, lembrei a eles que a rapidez desses instrumentos é excelente, contudo deviam atentar também aos problemas semânticos que esse tipo de tradutor apresenta. A maioria dos estudantes afirmou que utilizou a ferramenta como um dicionário. Salientei a importância de confeccionarem o seu próprio vocabulário em qualquer tipo de busca. Referente a isso, Grabbe (2009) observa que o entender o vocabulário é fundamental para a leitura. Neste sentido, a tradução, seja ela mental ou feita mediante o dicionário, é importante. O uso de recursos *on-line* como o próprio *Google tradutor*, entretanto, tem gerado discussões entre os pesquisadores. Clifford *et al.* (2013, p. 116) refletem acerca do tema de uma forma muito interessante:

Quando a calculadora surgiu, ela foi enxergada como um dispositivo que iria comprometer o desenvolvimento das habilidades dos alunos em matemática. A calculadora se mostrou incontestavelmente prevalente e os educadores tiveram que criar boas práticas de integração da nova ferramenta no processo de aprendizagem – é isso que deve ser feito em relação a tradutores automáticos na área de aquisição de línguas estrangeiras (Tradução Nossa⁷⁹).

Seguindo o pensamento de Clifford (2013), Grabbe (2009) trata ferramentas de tradução automática como estratégicas para a aprendizagem e a comunicação por seu caráter dinâmico. Dessa forma, Karnal (2015) recomenda a instrução, tanto de alunos quanto de professores, sobre os usos dessa ferramenta, sua organização, seus defeitos e suas qualidades.

Os estudantes disseram que, como muitas palavras se repetiram ao longo do enredo, acabaram por memorizá-las. Outros relataram que fizeram diversas anotações e que se sentiam satisfeitos, pois, apesar de o vocabulário novo ter ocupado uma extensa lista de pesquisa, confessaram ter gostado da experiência e melhorado seu repertório lexical em Língua Inglesa. Perguntei por quê:

A1: – Foi muito mais legal do que “fazer” com texto nada a ver, tipo que falam de coisas que eu não ligo.

A2: – Eu gostei porque era HQ! Já lia em português, foi mais difícil, mas foi bom ler em inglês! Mesmo que algumas palavras eu continue em dúvida... (risos) mas no fim eu entendi e vou procurar outras (HQs) do Claremont!

A3: – Teacher, eu também gostei de ler a HQ dos X-Men. Eu só tinha visto os filmes e eu já curtia. Agora não sou mais modinha⁸⁰!

A4: – Sora, eu amei a história. É bem real, mesmo sendo mutantes! E foi bom por causa da HQ... quando eu me perdia, eu entendia de novo, por causa dos desenhos (risos).

⁷⁹ *When the calculator emerged, it was seen as a device that would compromise the development of students' math skills. The calculator proved to be undeniably prevalent and educators had to create good practices for integrating the new tool into the learning process- this is what should be done in relation to automatic translators in the field of foreign language acquisition.*

⁸⁰ Gíria _ termo pejorativo àquele que é adepto de qualquer moda banalizada. Disponível em: <https://pt.wiktionary.org/wiki/modinha>. Acesso em: 5 nov. 2020.

Ao observarmos as respostas dos estudantes evidenciamos a importância de propiciar materiais autênticos, no caso em Língua Inglesa, que gerem identificação com o público com o qual eles se relacionam, conectando-se aos seus conhecimentos prévios. Para Ausubel (2003), os saberes e vivências dos alunos são a chave para a ativação do sistema de aprendizagem significativa, pois eles, quando se integram a novos conhecimentos, estabelecem um processo cognitivo, denominado, pelo autor, de ancoragem. Rogers (1971) considera que a aprendizagem significativa ocorre por meio da ação, isto é, pela prática desenvolvida pelo sujeito. A experiência de leitura de uma HQ em idioma inglês é um modelo para essas afirmações, pois, realizando esta atividade, os alunos foram capazes de refletir sobre ela, tornando-a expressiva para si.

Dando sequência, perguntei ao grupo o que acharam do desfecho da trama. A maioria comentou que aprovou, mas que entenderiam se os *X-Men* fizessem uma aliança com *Magneto*. Assim, começou uma discussão sobre o assunto. A turma dividiu-se quanto ao tema, pois entenderam que os mutantes sofriam, posto que os humanos não compreendiam a sua existência e os temiam. Uma aluna comentou:

A4: – Teacher, ao invés de tentarem ser amigos, entender o lado dos mutantes, só os discriminaram.

Então lembrei que isso, infelizmente, é uma prática corriqueira no meio social, e que as pessoas discriminam outras, às vezes, por ignorância. Citei, como exemplo, o caso dos imigrantes senegaleses que ainda sofrem preconceito nas ruas do município (onde o estudo foi realizado). Neste momento, a aluna respondeu:

A4: – Verdade, teacher! A minha vó tem receio deles (risos).

Sugeri:

– Agora, depois do que lemos, pensa no porquê de ela e tantas outras pessoas terem “receio” deles...

Um aluno comentou no *chat*:

A5:– Parece o Stryker, não sabe nada e já tem raiva só porque a pessoa não é como ela!

Ponderei afirmando que a questão era bastante profunda e que tínhamos um grande caminho a percorrer até que compreendêssemos por que as pessoas têm dificuldade em administrar sentimentos sobre o que elas não conhecem ou não se identificam. Complementei

asseverando que não julgassem a avó da colega, mas que buscassem entender o porquê de ela e de tantos pensarem daquele modo e de que forma poderíamos desconstruir esse tipo de conceito impresso em nossa comunidade e no mundo. Um dos alunos ressaltou que a leitura desse “tipo de quadrinho”, referindo-se às *graphic novels* e ao contexto abordado por ela, seria um bom modo de as pessoas começarem a pensar diferente:

A5: – Prof., eu acho que se as pessoas lessem esse tipo de quadrinho, iriam mudar de ideia sobre muitas coisas. Ou, pelo menos, pensar de novo... né?! Porque vendo tudo o que passam e eu tô pensando nos filmes também (referindo-se aos mutantes) (risos), a gente vê como o preconceito é forte e faz mal pra todo mundo.

De fato, as HQs, de modo geral, possuem grande valor social. Esta mídia, ainda fortemente associada somente ao mundo infantil, apresenta ao seu público temas relacionados a diferentes contextos sociais, culturais e econômicos. Por ser de fácil acesso aos leitores, ela chega a muitas mãos, que podem criar, reforçar ou desconstruir valores, conceitos e sentimentos que se relacionem com suas experiências sociais. As HQs, em especial dos *X-Men*, nos proporcionam reflexões em relação à busca pela equidade entre os considerados diferentes. Reblin (2007, p. 120) afirma que a comunidade mutante passa pelo crivo do etnocentrismo, por isso recebe essa denominação: “mutante”. O autor considera que o preconceito é sempre uma diminuição do outro, e contempla:

Como obra de ficção, esses filmes e HQs chegam a ser um eco cultural do que está acontecendo no mundo. Também dentro das sociedades, os olhos são fechados para a diferença – preconceitos contra portadores de necessidades especiais, idosos, mulheres, doentes, negros, dependentes químicos, etc. No Brasil, ainda existe a questão de que o preconceito se encontra disfarçado: ele está implícito nos salários baixos e nas falências das estruturas de educação e de saúde (REBLIN, 2007, p. 121).

Os *X-Men* são a metáfora para qualquer grupo que lute por justiça. Os estudos de Reblin (2007) mostram-nos que a equipe de mutantes deseja uma convivência pacífica com todos, e, para isso, a tolerância é o único caminho para o mundo, seja ele real ou ficcional. Aproveitando a discussão, dei continuidade ao encontro e perguntei se alguma cena da HQ havia os impressionado. Obtive algumas respostas interessantes do grupo:

A6: – Bah, a parte que o Stryker aponta para o Noturno! Cara... meu, deu pena dele. Eu não sabia, mas ele é bem religioso (referindo-se a personagem Noturno)!

A4: – Teacher, quando ele fala na TV, é igual a esses programas que passam na Rede TV (risos)!

A7: – Sora, a perseguição dos irmãos no início! Ali foi um soco no estômago... faltou o ar!

A8: – Eu gostei das cores do início do último capítulo! Achei que deu um clima bem pesado, bem como era... porque eu lembrei de quando estudamos os autores no ano passado... do vermelho, do significado da cor.

A diversidade de apontamentos mostra a riqueza do enredo e dos personagens presentes na HQ de Claremont (2014). Foram citadas passagens do início da trama (aluno A7), analogias com a vida real (aluno A4), símbolos e representações semióticas, como cores e as sensações provocadas por elas (aluno A8), e uma das cenas mais icônicas desta história (aluno A6), reconhecida por muitos leitores de *God loves, man kills* (Claremont, 2014): a cena em que o personagem *Nightcrawler* (Noturno) é humilhado pelo intolerante reverendo *Stryker*.

Figura 28 – *Stryker* humilha *Nightcrawler*



Fonte: Disponível em: <https://www.cbr.com/x-men-kitty-pryde-speech-god-loves-man-kills-reverend-stryker-nightcrawler/>. Acesso em: 5 nov. 2020.

Nesta cena, o líder religioso refere-se ao personagem de Noturno como “coisa”, questionando, de modo cruel, como um mutante, com aparência bestial, poderia ser chamado de humano, não levando em conta suas vivências e sentimentos. Mais um vez a HQ coloca em destaque o preconceito com os diferentes, fazendo uma analogia à sociedade que julga, marginaliza e exclui aqueles que não se enquadram ao seu padrão (tanto na ficção quanto na vida real, branco heteronormativo).


Dando sequência ao relato, compartilhei minha tela e exibi aos alunos o roteiro de atividades. Convidei-os, então, a realizarem um mapa mental, no qual poderiam expressar, por meio de palavras, cores e imagens, aquilo que significou para eles a leitura da HQ. A sistematização de mapa mental foi criada por *Tony Buzan* na década de 70 do século 20. Um mapa mental pode ser considerado uma possibilidade não linear que desenvolve a

planificação de ideias a partir de uma principal, geralmente posicionada ao centro em relação às demais relacionadas a ela, estas podendo ser representadas por formas, cores, imagens, ícones, entre outros elementos. Para os alunos compreenderem melhor a tarefa, compartilhei um vídeo em que uma professora fala sobre a confecção de mapas mentais. Em seguida, apresentei orientações para a criação dos mapas e o *link* de um *blog* com mais dicas, como pode ser observado na imagem da atividade apresentada a seguir.

Figura 29 – Roteiro para produção de mind maps

Project X – GOD LOVES, MAN KILLS

Estamos nos encaminhando para o encerramento do projeto. Por isso, hoje, algumas atividades de interpretação são apresentadas, bem como alguns vídeos para debatermos.

<p>ACTIVITY 1: Assista o vídeo sugerido no link https://www.youtube.com/watch?v=hcxvvtidslj, ele fala sobre mapas mentais. Nossa primeira atividade, será a realização de um mapa mental (preferencialmente em inglês) relativo a graphic novel que acabamos de ler: <i>God loves, man kills</i>. Nele, você deve conectar através de palavras ou desenhos, imagens e cores tudo aquilo que essa leitura trouxe para você (em relação ao seu aprendizado, sentimentos, temas abordados, entretenimento etc.) Aqui estão algumas dicas sobre como fazer um mapa mental:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Defina, primeiramente, o tema central e use uma imagem para ilustrá-lo, com três ou mais cores; 2. Complemente com outras imagens e explore símbolos, desenhos e códigos; 3. Escreva a palavra-chave definida, usando letras minúsculas ou maiúsculas; 4. Cada palavra e imagem deve ter sua própria linha; 5. Estas linhas, claro, devem estar conectadas a partir da imagem central. Procure afiná-las conforme faz as irradiações. Dessa forma, os traços mais grossos ficam mais próximos do centro e os discretos, por sua vez, mais distantes; 6. Faça um mapa bastante colorido. As cores ajudam a estimulação visual. Procure usar tons parecidos para as mesmas ideias; 7. Você pode usar referências de mapas mentais, mas é interessante aplicar seu próprio estilo; 8. Lembre-se de destacar itens importantes e fazer associações entre eles. 	<p>O importante é que o mapa da mente seja simples e faça sentido para você. (Fonte: https://fia.com.br/blog/mapas-mentais/) Exemplo de mapa mental:</p>  <p>ACTIVITY 2:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) A leitura de <i>God loves, man kills</i> nos faz refletir sobre nosso mundo. Você conseguiu perceber alguma ligação entre a ficção e a realidade? Se sim, qual, ou quais, explique. b) Com qual personagem da história você mais se identificou, por quê? c) Vamos revisar, através dos vídeos abaixo, um pouco da história da criação dos X-Men. Preste atenção no momento histórico de sua primeira aparição. Link: https://www.youtube.com/watch?v=Hf0dJlNYXhM https://www.youtube.com/watch?v=3tPGLMSRTJg <p>Contexto histórico: https://www.youtube.com/watch?v=2arvE4v9BE https://www.youtube.com/watch?v=wwd0Gz4yVg</p> <p>Agora é a sua vez! Pesquise sobre Martin Luther King Jr. E Malcolm X e escreva com quais personagens dos X-Men eles mais se assemelham. Justifique a sua resposta!</p>
--	---

Fonte: A autora.

Pelo tempo restrito do encontro, destinei o momento para explicar, detalhadamente, as atividades propostas, que deveriam ser executadas de forma assíncrona. Após as orientações sobre a criação do mapa mental, passei para a segunda tarefa, quando os estudantes deveriam responder três questões comentando as suas percepções em relação à HQ lida. Na questão *c* desta atividade os alunos foram convidados a assistir alguns vídeos acerca

da criação dos *X-Men* e sobre o período histórico que os Estados Unidos atravessam, uma vez que seus autores, *Stan Lee* e *Jack Kirby*, habitavam naquele país.

Em um dos vídeos que assistimos – “Super-Heróis Decifrados⁸¹” –, produzido pelo Canal H2 do The History Channel Brasil, disponível de forma integral e gratuita no YouTube, *Stan Lee* (2017) foi entrevistado e contou o que o motivou a criar os *X-Men*. Nas palavras dele: “[...] Queria mostrar como é injusto tentar se opor a alguém porque essa pessoa é diferente de você... era na verdade, um discurso contra a intolerância.”

Após a declaração de um dos criadores da equipe mutante, os alunos manifestaram-se com entusiasmo, comentando que *Stan Lee* era “demais, um gênio”, entre outros adjetivos positivos. Faltando pouco tempo para o término do nosso encontro, rapidamente apresentei o vídeo intitulado “Cinco minutos de história – segregação racial e luta pelos direitos civis nos Estados Unidos”, do canal da plataforma YouTube chamado de *Tempografia*. Justifiquei a sua apresentação pela intenção de que conhecessem um pouco do contexto histórico do nascimento dos *X-Men*.

Neste vídeo, os alunos puderam acompanhar, de forma dinâmica, em cinco minutos, uma síntese da história da luta pelos direitos civis por não brancos nos Estados Unidos. Durante a apresentação, dois nomes de líderes famosos foram citados: *Martin Luther King Jr.* e *Malcom X*. Solicitei aos estudantes que realizassem uma pesquisa sobre essas personalidades e que as relacionassem com personagens da HQ lida, justificando a sua resposta. De imediato, ouvi de diversos alunos que seria fácil. No *chat* ocorreu o mesmo. Fiquei bastante empolgada com as manifestações e lembrei à turma que deveriam justificar suas respostas. Com o tempo esgotado, nos despedimos e combinamos que nos encontraríamos na semana seguinte com as tarefas prontas.

Com o término da leitura da HQ a autoestima dos estudantes foi impactada de modo positivo, porém, ainda incrédulos de suas habilidades, mostraram-se inseguros em relação ao novo idioma. Essa descrença vem do uso de tradutores *on-line*. Os alunos sentiram-se, por vezes, trapaceando. Expliquei, entretanto, que a utilização desse tipo de recurso, quando consciente de suas qualidades e defeitos, é benéfica ao aprendizado (CLIFFORD, 2013).

Outro acontecimento foi a revisão dos momentos e temas mais impactantes de *God loves, man kills* (CLAREMONT, 2014) pela turma. A sensibilidade demonstrada pelos

⁸¹ *Superheroes Decoded* (título original) foi produzido em 2017 por *Josh Mensch* para o canal pago *History Channel*. Traça um paralelo do desenvolvimento de vários personagens de HQs americanas com o contexto histórico em que surgiram no século 20. Disponível em: <https://filmow.com/super-herois-decifrados-t246012/ficha-tecnica/>.

estudantes diante de problemáticas sociais, como o racismo, fez as falas de Vergueiro (2012), Ramos (2004) e Weschenfelder (2013) coesas quando afirmam que histórias em quadrinhos possuem grande valor social e moral, e que, ao serem usadas como recurso para o ensino, podem contribuir de modo significativo para a aprendizagem. Deste modo, adentramos em questões raciais e históricas a partir da leitura desta HQ pautados pela BNCC (BRASIL, 2017), posto que, como no vídeo que o grupo pode assistir, a equipe X-Men foi criada em um contexto histórico de segregação racial nos Estados Unidos no ano de 1963 por Stan Lee e Jack Kirby, o que justifica os papéis sociais de seus personagens.

Quanto ao demais estudantes que não possuem recursos e acesso à internet, suas atividades foram relegadas à quarentena na escola, que foi fechada, naquela semana, para sanitização depois que duas funcionárias e uma professora contraíram a Covid-19. Assim, com o apoio da Secretaria do colégio e da professora conselheira da turma, realizamos uma busca ativa telefonando para os 27 estudantes que não participavam das aulas *on-line*. Destes, apenas 18 atenderam. Com eles conversei sobre o andamento das aulas e da leitura. Cinco responderam estarem “perdido nas matérias”. Compartilhei, então, por WhatsApp, materiais e explicações em áudio sobre a leitura. Os outros 13 relataram que estavam realizando as atividades no caderno, e que quando a escola voltasse a abrir entregariam as tarefas.

Em relação à leitura, somente quatro deles mostraram-se envolvidos. Neste sentido, tentei motivar os demais, entretanto alguns mostraram-se entediados pelo isolamento, e a maioria relatou problemas de ansiedade e familiares (econômicos), afirmando não “ter cabeça” para a escola, fato lamentável tratando-se de adolescentes com idades entre os 14 e os 16 anos.

5.7 Relato Da Aula 7: A Travessia Do Limiar De Retorno⁸²

Antes de iniciarmos nosso encontro selecionei três mapas mentais dos estudantes para apresentar ao grupo. Nem todos, contudo, devolveram as tarefas. Dos 25 alunos somente 19 haviam realizado o *mind map*.

Começamos nossa aula com a presença de 24 estudantes e com a apresentação dos *mind maps* previamente selecionados. Expliquei à turma que teríamos muitos assuntos para conversarmos, então compartilhei minha tela com o primeiro mapa para não perdermos

⁸² **Travessia do limiar de retorno:** representa a capacidade de reter a sabedoria adquirida na viagem e, possivelmente, passá-la adiante. Disponível em: <https://neilpatel.com/br/blog/jornada-do-heroi>. Acesso em: 18 nov. 2020.

nenhum instante. Os mapas expostos possuem modos diferentes de se conectar à HQ de Claremont (2014). Buzan (2005, p. 75) esclarece que cada mapa é único e que a experiência de produzir um agrega benefícios à mente do estudante:

Contar histórias e explicar assuntos científicos, fatos do passado, regras musicais e matemáticas com a ajuda de Palavras-chave, com imagens no formato de um Mapa Mental têm um impacto forte e permanente no modo como uma criança recebe e retém essas informações e se lembra delas [...] Para crianças e alunos mais velhos, a utilidade dos Mapas Mentais é mais prática: tornar o ensino e o aprendizado uma experiência mais fácil e prazerosa.

Considerando os preceitos de Buzan (2005) para que pudéssemos compreender melhor a proposta de cada estudante com seu mapa, convidei-os para explicarem as suas produções. O primeiro mapa selecionado tinha como centro o nome *X-Men* e, em cada lado, uma das orações que compõem o título da HQ estudada: *God loves, man kills*. Conforme a estudante que realizou esta tarefa, ao confeccionar o mapa ela pensou em como o título conectava-se com a história.

Al: – Teacher, eu achei o que o título tinha tudo a ver com a história, daí fiz o meu mapa pensando nele. Eu entendi que a HQ falou na parte de “Deus ama”, tipo, o que a gente tem que aprender, sabe?! Como a gente tem que ser com os outros. E na parte de o “homem mata”, a mesma coisa, só que ao contrário.

Figura 30 – Mind Map 1⁸³



Fonte: A autora – acervo das tarefas desenvolvidas pelos estudantes.

Parabenizei a aluna pela interpretação e produção do seu *mind map*. Salientei que achei muito interessante o modo como ela dividiu o título e a seleção vocabular que escolheu. Os colegas também a elogiaram. No *chat* escreveram expressões como “*humilha menos (risos)*” e “*show*” (adicionando *emoji* de mãos batendo palmas). Para Buzan e Keene (1994),

⁸³ As expressões na cor verde tiveram a leitura prejudicada na imagem. Então transcrevo aqui as palavras dessa cor: *hope* (esperança), *brotherhood* (irmandade), *revenge* (vingança), *empowerment* (empoderamento).

ao anotar ideias e impressões o sujeito promove um processo seletivo de conceitos-chave, que servem como base para inúmeros outros significados.

Com apenas uma hora de encontro passei para o próximo mapa. Este, assim como os demais, estão em Língua Portuguesa. Iniciei felicitando o bom trabalho do aluno e questionando por que a tarefa não havia sido realizada em Inglês, ao que ele respondeu sorrindo que pensou que não fosse obrigatório. Os demais colegas também deram risada, confirmando que também pensavam que não era necessário o uso do idioma estrangeiro. Conforme Abreu (2009), uma das principais dificuldades encontradas pelo professor no ensino de línguas estrangeiras na educação básica, relaciona-se ao fato da insegurança do aluno perante o idioma, gerando dificuldades no desenvolvimento das habilidades. O medo da exposição, da desaprovação, faz com que ele próprio, seu professor e seus colegas, comuniquem-se por meio do idioma materno, fazendo com que as aulas de inglês, de modo geral, sejam ministradas em português. Essa resistência do estudante, apresentada pelo autor, prejudica a disciplina e faz com que, muitas vezes, os objetivos não sejam alcançados de modo satisfatório.

Desta forma, dando continuidade, alertei-os que estava no enunciado da atividade a orientação da confecção em Inglês. Nessa hora os estudantes manifestaram-se pedindo desculpas e declarando que era difícil, que não sabiam se estavam fazendo certo. Lembrei-os que sempre que precisassem do meu auxílio ou tivessem qualquer tipo de dúvida, como essa, por exemplo, poderiam me chamar. Além disso, ressaltei que descobririam se estavam certos ou não tentando, praticando o idioma. Preveni-os que nossos encontros eram destinados ao aperfeiçoamento do idioma e que não deveriam sentirem-se envergonhados com seus possíveis erros. Pelo contrário, complementei minha fala alinhando-me com Sanmartí (2009) e Soares (2007), afirmando que o erro era uma forma de aprendizado, pois é a partir dele que podemos repensar nossa prática e buscar novos meios ou subsídios para o nosso desenvolvimento.

Após as observações realizadas, solicitei, então, ao aluno, que explicasse para o grupo o seu *mind map*. O estudante começou revelando que ao centro escreveu o nome da equipe X-Men e que desenhou o seu símbolo. Em seguida, realizou quatro ramificações e nelas sub-ramificações que traziam palavras que representavam os seus sentimentos, os personagens, a história e o seu aprendizado. E ele, assim, contemplou:

A2: – Eu senti muitas coisas quando li a revista: primeiro medo e tristeza, pelo jeito que trataram os irmãos no início da história e pelos mutantes... eles não pediram

pra ser daquele jeito e as pessoas julgavam eles. Só que eles também eram pessoas, né?! Com o tempo, senti alegria porque eles conseguiram reagir e escrevi amor, porque amei a história e acho que ela diz que devemos amar o próximo, sem ter preconceito. Às vezes, a gente nem sabe quem é a pessoa e já não gosta... não dá pra ser assim. Eu pensei nisso.

Figura 31 – Mind Map 2



Fonte: A autora – acervo das tarefas desenvolvidas pelos estudantes.

No *chat* as manifestações ocorreram por intermédio de *emojis* e da concordância dos colegas com as palavras do menino. Novamente cumprimentei o aluno, mostrando que a reflexão dele foi bastante significativa, e destaquei as irradiações feitas no mapa e a escolha de cores vibrantes. Acerca disto, Buzan e Keene (1994, p. 60) asseveram que “a estrutura radial dos mapas mentais estimula a memória, a recuperação de informações e a criatividade do indivíduo, manifestada na habilidade de estabelecer e perceber conexões por meio das palavras, imagens, cores, códigos e dimensões empregadas no mapa mental”. Deste modo, o trabalho do garoto confere diversas dessas qualidades, inclusive conceitos inter-relacionados.

Passando para o terceiro mapa, também confeccionado em português, o que chamou a minha atenção foram as ramificações estabelecidas mediante os *X-Men*: inglês, leitura e criatividade. O estudante teve como foco as habilidades desenvolvidas em língua inglesa por meio da HQ, entretanto não esquecendo do entretenimento proporcionado por ela.

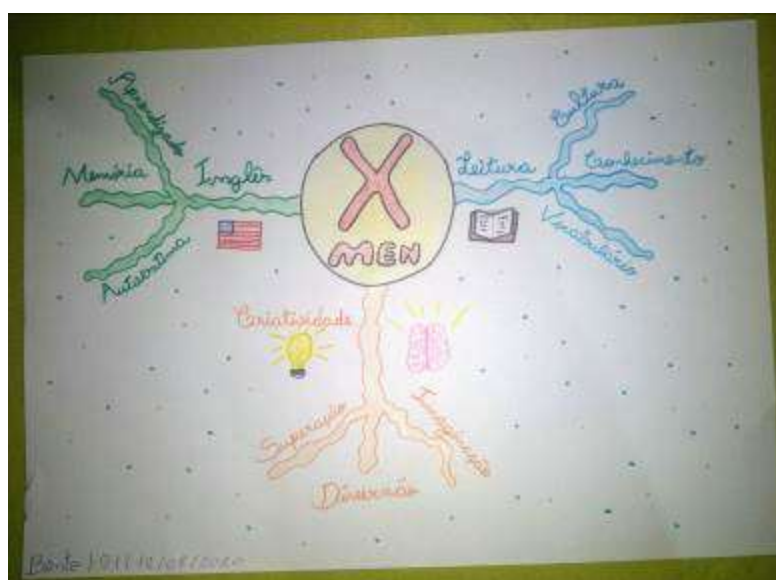
A3: – Teacher, desculpa! Eu não escrevi em inglês, mas eu achei bem difícil e bem legal ler em inglês. Achei que a minha memória melhorou, porque quando eu lia, apareciam palavras que eu sabia, e que eu sei que eu não sabia antes de ler⁸⁴

⁸⁴ Referindo-se à HQ *God loves, man kills* (CLAREMONT, 2014).

(risos). *Aí, toda a vez que isso acontecia, eu ficava me sentindo... (sentindo-se bem, o máximo). Acho que me superei.*

O que o estudante considera memória melhorada Thomsen (2003) compreende como desenvolvimento da autonomia, que se efetiva pela relação ativa e direta do sujeito na apreciação e avaliação de sua própria aprendizagem. Sendo assim, a reflexão e o automonitoramento são fatores de profunda relevância no processo de aquisição de um novo idioma. O que o aluno entende por memória melhorada Ausubel (1980) considera informação processada, na qual está construída uma representação conceitual que, depois, chegará à sua forma verbal.

Figura 32 – Mind Map 3



Fonte: A autora – acervo das tarefas desenvolvidas pelos estudantes.

Finalizando esta etapa, uma das alunas pediu para apresentar seu *mind map* aos colegas, e, assim, incentivei-a a compartilhar a sua tela. A menina reiterou que o seu mapa também estava em Língua Portuguesa e que a sua mãe, que gosta de HQs, havia lhe auxiliado, mas que desejava mostrá-lo para o grupo porque havia gostado muito do resultado. Solicitei, então, que ela o explicasse para a turma:

A4: – Teacher, eu quis mostrar pelos desenhos o que eu entendi. Fiz, como se fosse, um resumo. Eu coloquei a palavra diferenças no meio, porque a história fala disso (risos). Eu escrevi semelhanças, porque na história, todo mundo tem alguma semelhança com outra pessoa, até o Magneto. Ele não é só mal. Só que mesmo quando a gente é parecido, a gente é diferente (risos)... tipo único, porque cada um tem o seu jeito... como se fosse um mutante, cada mutante tem um poder, né?! Então, a gente precisa saber viver, com isso. A minha mãe disse do propósito, tipo, porque que a gente tá aqui e aceitar, né?!

Figura 33 – Mind Map 4



Fonte: A autora – acervo das tarefas desenvolvidas pelos estudantes.

Parte da turma, que convive com a estudante há diversos anos, ficou muito comovida, uma vez que a aluna é portadora da síndrome de Richieri Costa Pereira⁸⁵. A menina apresenta distúrbio de desenvolvimento em alguns membros, problemas motores e respiratórios, fazendo uso de traqueostomia. Seu intelecto, entretanto, está preservado, bem como suas habilidades sociais: mesmo esboçando aparente timidez, tem bom relacionamento com os colegas. No *chat* um deles escreveu a gíria “*u da best*”, que se refere a *You are the best* (Você é a/o melhor).

Crochík (2013, p. 21) salienta que “a educação inclusiva propõe a convivência entre todos os homens e entre todas as minorias para que a humanidade possa se formar por meio dessas diferenças, sem negar a necessária universalidade”. Ao observar o que a autora nos apresenta, evidenciamos que a HQ estudada se relaciona, intimamente, com as questões da temática social da inclusão. Por meio das personagens mutantes de *God loves, man kills* (CLAREMONT, 2014), a estudante, portadora da síndrome rara e sua mãe, encontraram identificação e representação. Para Ribeiro e De Souza (2015), as HQs são um instrumento pedagógico riquíssimo, pois, além de seu grande potencial para o desenvolvimento do ensino

⁸⁵ A aluna é portadora da síndrome Richieri Costa Pereira. Ela foi descrita inicialmente, em 1922, no Brasil, como uma forma de disostose acrofacial. Caracteriza-se principalmente por baixa estatura, sequência de Robin, fissura mandibular e anomalias de extremidades, como pé-torto congênito, clinodactilia do 5º dedo e hipoplasia de polegar. O desenvolvimento neuropsicológico geralmente é normal. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1808-86942011000100026&script=sci_arttext. Acesso em: 2 nov. 2020.

e da aprendizagem, podem estimular a interação social dos alunos que apresentam necessidades especiais no contexto escolar, promovendo, dessa forma, a socialização entre todos, permitindo que realizem trocas durante os processos de construção de conhecimentos.

Na continuidade, agradei a participação espontânea da estudante e reafirmei que havia achado excelente as observações feitas sobre o mapa e a estimei, como aos demais, a confeccionar suas produções em Língua Inglesa. Dei sequência ao encontro e parti para a atividade dois, na qual os alunos deveriam responder três questões referentes a *graphic novel* lida. A primeira pergunta era: A leitura de *God loves, man kills* (CLAREMONT, 2014) nos faz refletir sobre nosso mundo. Você conseguiu perceber alguma ligação entre a ficção e a realidade? Se sim, qual ou quais? Explique. Alguns alunos voluntariaram-se a responder.

A5: – *Teacher, a ligação que eu fiz foi com a 2ª Guerra Mundial, quando uma raça achou que era melhor do que a outra e deu no que deu...*

A6: – *Professora eu pensei nos gays, porque eles também sofrem muito preconceito. Às vezes, nem a família aceita.*

A7: – *Teacher eu acho que é sobre o racismo mesmo. Lembra do vídeo do direito dos negros que você passou?! Pra mim é sobre isso aí!*

A8: – *Ai teacher, essa história é sobre preconceito... sobre os negros que sofrem por isso. Não esqueço daquela gente com tochas, que a gente viu há um tempo... (referindo-se aos conflitos em Charlottesville), parecia filme de bruxa!*

Neste instante, diversos comentários concordando com a colocação do colega foram feitos. No *chat* a #blacklivesmatter foi escrita mais de dez vezes. Mediei explicando que a HQ poderia ser relacionada a tudo o que foi comentado, que os seus personagens foram criados por *Stan Lee e Jack Kirby* num contexto histórico de luta pelos direitos civis, mas que a história *God loves, man kills*, originalmente, foi escrita por *Chris Claremont* na década de 80 do século 20. Então um aluno perguntou:

A8: – *Tá teacher, mas daí já tinha acabado a divisão dos negros e brancos lá.*

Respondi que perante a lei sim, mas que, na prática, ainda havia muitos problemas. Perguntei ao grupo se lembravam do primeiro episódio da série americana “*Everybody hates Chris*” (2005).⁸⁶ Muitos disseram lembrar, outros não tinham certeza; então, rapidamente, na plataforma de vídeos YouTube, realizei uma busca e compartilhei minha tela com cenas do primeiro episódio pelo *link*: https://www.youtube.com/watch?v=2xHfV5VxyK4&list=PLzxGTvywPW_YvlmucZFGM9MU_rNdBR686.

⁸⁶ *Everybody hates Chris* (Todo mundo odeia o Chris) é uma série de televisão estadunidense de comédia dramática, produzida entre os anos de 2005 e 2009. Foi inspirada nas experiências pessoais do ator e comediante Chris Rock, que viveu com sua família no Bairro de *Bed-Stuy*, em Nova York, durante a década de 80 do século 20. Disponível em: <https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2020/02/07/aniversario-de-chris-rock-conheca-curiosidades-de-todo-mundo-odeia-o-chris.htm>. Acesso em: 7 nov. 2020.

Nele, mostrei a data e o local, como tipicamente aparecem na abertura de cada episódio – no caso, Brooklin, 1982. Na sequência, passei para 1 minuto e 28 segundos da série, momento em que o personagem principal, Chris, explica as condições de sua família, a mudança de casa e o fato de estudar em um “bairro de brancos”, almejando uma educação de melhor qualidade. Ele atenta, contudo, a dois fatos importantes: no primeiro ele toma dois ônibus para chegar ao colégio, e no segundo transporte, percebe passageiros majoritariamente brancos que não dividem assento com ele, preferindo viajar em pé a sentar ao seu lado. Outro fato é o de que ele é o único estudante negro de sua escola, posto que a obra está inserida ainda em um período de integração racial, pois seu contexto temporal e histórico datam menos de 20 anos pós conquista dos direitos civis.

Conforme fui contando, os alunos foram lembrando do episódio e verificando que a segregação racial ainda ocorria mesmo passados quase 20 anos da promulgação da Lei⁸⁷ dos direitos civis. Completei perguntando se viram algo na internet ou na televisão sobre os protestos recentes nos Estados Unidos. A maioria disse que sim. Um aluno perguntou:

A9: – *Teacher, mas hoje ainda é assim (referindo-se ao contexto da série)?*

Respondi ao aluno que não poderia afirmar, mas que a violência motivada pela raça e origem das pessoas ainda era bastante expressiva por lá e em nosso país. Outro estudante lembrou da atividade de *listening* que realizamos antes deste estudo, chamada “*The little problem I had renting a house*”, que contava a história de um oficial negro da aeronáutica americana que, na década de 60 do século 20, não conseguiu alugar uma casa e precisou morar com a família em um *trailer*. O aluno lembrou do final do depoimento do Sr. White, quando ele comentava as instruções que passara aos netos de como agir em abordagens policiais, sempre demonstrando educação e concordando com o que é pedido, mantendo as mãos à mostra, preferencialmente para o alto, a fim de provar que não está armado. Neste instante, uma aluna abriu o microfone e perguntou se eu já tinha assistido o filme chamado “O ódio que você semeia⁸⁸”. Respondi que não. Mais alunos me convidaram a assistir a película:

A9: – *Teacher, assiste e depois a gente conversa, ok?!*

⁸⁷ A Lei dos Direitos Civis (*Civil Rights Act*, em inglês) foi o diploma legal adotado pelos Estados Unidos em 1964 e que pôs fim aos diversos sistemas estaduais de segregação racial, conhecidos por Leis de *Jim Crow*, e foi promulgada em 2 de julho de 1964, estabelecendo um marco legal naquele país. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/mundo/lei-que-mudou-a-historia-dos-negros-dos-eua-faz-50-anos/>.

⁸⁸ Dirigido por George Tillman Jr., *The Hate U Give* é uma adaptação para os cinemas do cultuado livro *O Ódio que Você Semeia*, de Angie Thomas (2018). Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-257923/>. Acesso em: 30 nov. 2020.

Concordei e combinei com o grupo que para o próximo encontro faria a “lição de casa”. A mesma aluna disse que os conselhos do Sr. White, a HQ e o filme se completavam, e que a história de *God loves, man kills* (CLAREMONT, 2014) a fez pensar nos conflitos que estão acontecendo nos Estados Unidos. Ela afirmou que estavam certos em lutar, mas não concordava com as depredações realizadas por alguns manifestantes. Elogiei as analogias realizadas e, dentro de uma discussão generalizada sobre os atos dos manifestantes daquele país, parti para a próxima pergunta.

A questão dois buscava saber se os alunos haviam se identificado com algum personagem da HQ e por quê. Nesta hora, o *chat* ficou repleto de mensagens, pois todos estavam escrevendo o nome do personagem com quem consideravam ter alguma semelhança. Vinte e quatro alunos já haviam entregue essa tarefa e a de número três no *Classroom*. Questionei quem gostaria de compartilhar a sua resposta. Diversos alunos prontificaram-se. A seguir, transcrevo três falas:

A4: – Com o Noturno, pois apesar de tudo que ele passou, ele virou uma boa pessoa.

A11: – Eu com o Charles Xavier, porque quero transformar o mundo em um lugar melhor, sem o preconceito racial, todo mundo é humano.

A12: – Eu sou mais parecido com o Ciclope. Sou inquieto, sempre quero agir.

Aproveitei as respostas e afirmei que, algumas vezes, nossos problemas, defeitos ou mesmo qualidades são semelhantes aos dos super-heróis. Entrando nos últimos 15 minutos da aula passei para a última tarefa, que era realizar uma pesquisa sobre Martin Luther King Jr. e Malcolm X, escrevendo com quais personagens da HQ esses se assemelhavam. As respostas foram quase unânimes em afirmar que King se parecia com o professor Xavier e Malcolm com o Magneto. Somente três alunos responderam no *Classroom* que não sabiam. Perguntei por quê consideraram essa resposta, e um dos alunos comentou:

A13: Teacher, ficou bem óbvio. O Professor é da paz. Ele quer igualdade com as pessoas e o Magneto é da guerra, ele quer dominar os humanos.

Questionei por que Magneto desejava fazer isso? E ele respondeu:

A13: – Porque se sente ameaçado pelas pessoas, mas sabe que é mais forte do que elas. Então ele pode...

Neste momento, outro colega o interrompe e fala:

A14: – Ele não consegue sozinho... ele precisa de todos os mutantes pra dominar o mundo, por isso que ele pede pro Xavier, no final, pra formarem um time só.

A13: – É, mas ele não aceita, por isso ele parece o Luther King. Ele quer paz com as pessoas e protege elas.

Então, mencionei que Malcolm X não queria guerra, mas que, diferente de King, não acreditava que somente métodos pacíficos pudessem validar o movimento por direitos. No *chat* deixei o *link* de um vídeo no *YouTube* do canal Nerdologia, que falava mais sobre o tema. Indiquei que assistissem para entender melhor o assunto. Referente ao aprofundamento da temática segregacionista, na aula de inglês ancorei-me em Moita Lopes (1996), que assevera que no ensino de Língua Inglesa é necessária ao professor uma abordagem crítica e política do idioma. O autor questiona a condição simplista dada à Língua Inglesa, nas escolas, como meio de conhecer outra cultura ou como forma de se comunicar com outras pessoas. Moita Lopes (1996) argumenta que o tom apaziguador enfatiza o caráter colonizador do ensino do inglês. Desse modo, é preponderante que aluno e professor pesquisem e estudem aspectos sociais e históricos dos países originais da língua. A BNCC (BRASIL, 2017, p. 241) também destaca este posicionamento em dois momentos: no plano de trabalho do 9º ano do Ensino Fundamental, no eixo da dimensão intercultural, quando ressalta como habilidade a importância de “debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania” (EF09LI17 – BRASIL, 2017); e quando destaca em seu plano o multiculturalismo, defendendo o foco social e político do idioma, reconhecendo o inglês como língua franca.

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos.

Sob esta perspectiva, designei a última atividade para a turma: a criação de uma história em quadrinhos, podendo ser no formato de tirinha. Sobre a leitura e produção de HQs como possibilidade de ensino e de aprendizagem, Oliveira (2009, p. 37) revela:

O quadrinho apresenta novas formas de criar textos e de leitura. É uma arte que, ao contrário do que se pensa, precisa ser apreendida e compreendida. O quadrinho é um meio que pode servir a muitos fins, como despertar um olhar criativo, o raciocínio rápido, a concatenação de ideias, o domínio de técnicas de composição e da exploração visual. Os quadrinhos podem ser um meio de formação de leitores, não passivos, meros receptores, mas ativos, colaboradores importantes na leitura e na construção de novos textos.

A autora evidencia a versatilidade das HQs quando utilizadas na educação, pois são capazes de auxiliar o sujeito no despertar do estudo de um segundo idioma, e, além disso, possui importantes funções no processo cognitivo, como leitura, escrita, interpretação e criatividade. Enfatizei que o conteúdo deveria ser inspirado nos temas abordados em *God*

loves, man kills (CLAREMONT, 2014). Sugeri, ainda, que poderiam confeccionar à mão livre ou utilizando recursos *on-line*. Expliquei que poderiam empregar os personagens dos *X-Men* ou criar os seus, e, além disso, que não esquecessem que o idioma oficial dessa atividade era a Língua Inglesa.

Pouco tempo depois, no aplicativo WhatsApp, lembrei o grupo sobre a tarefa e avisei que no último encontro faríamos uma exposição com as suas produções. Finalizando, deixei um *link* que oferecia ferramentas *on-line* para a criação das tirinhas. Também os avisei que o roteiro completo da atividade estava disponível no *Google Classroom* da turma. A seguir exponho o roteiro oferecido aos estudantes.

Figura 34 – Roteiro de atividades assíncronas

THIS IS THE END...

Galera, para encerrarmos nosso projeto com chave de ouro, convido vocês a assistirem, com muita atenção, os vídeos que estão nos links abaixo:

Super Heróis Decifrados (Parte II):
<https://www.youtube.com/watch?v=HLYIznImVdc>

Canal Nerdologia: https://www.youtube.com/watch?v=PvIU-QHL_8I&t=270s

Nerd News: <https://www.youtube.com/watch?v=BLrACnG2erA&t=109s>

Após assistirem os vídeos e refletirem sobre a leitura da graphic novel "God Loves, Man Kills" (Claremont, 2014) chegou a hora de colocar a mão na massa:

Como atividade final, solicito que criem uma pequena história em quadrinhos EM INGLÊS (pode ser no formato de tirinhas) inspirados pela leitura de "God loves, man kills". Você está livre para utilizar as personagens da equipe X-Men ou criar as suas.

Você pode realizar a sua tarefa utilizando papel (caderno, caneta...) ou valendo-se de recursos online, como sites que criam quadrinhos. As sugestões de links está na sugestões propostas pelo link:

<https://mundonativodigital.com/2016/08/26/20-ferramentas-digitais-para-criar-historias-em-quadrinhos-com-os-alunos/>

Depois das entregas, apreciaremos os quadrinhos com uma exposição virtual para que as duas turmas, 91 e 92, possam compartilhar os trabalhos!

Fonte: A autora.

Na aula de hoje a apresentação dos mapas mentais produzidos pelos estudantes foi um marco para uma análise mais densa de *God loves, man kills* (CLAREMONT, 2014). Observar o modo como, criativamente, ordenaram suas ideias e pensamentos-chave foi interessante, pois, embora parte dos estudantes tivessem a possibilidade de formatar seu mapa em algum *site* ou aplicativo, optaram por fazê-lo de modo artesanal. Este aspecto pode ser observado por não lhes serem mais tão comuns tarefas que envolvam elementos como cores e imagens; desse modo, puderam exercer suas habilidades e criatividade sem limitações, posto que cada mapa é único (BUZAN; KEENE, 1994).

Outro aspecto a ser considerado é a baixa adesão à escrita em inglês. O medo de cometer erros em suas práticas os impedem de tentar, criando barreiras mentais em torno da sua aprendizagem. Após a aula, novamente postei a gravação no grupo de WhatsApp na esperança de atingir mais estudantes, uma vez que o município no qual ocorre esta pesquisa foi novamente classificado dentro dos critérios da bandeira vermelha, isto é, alto risco de contaminação. Deste modo, a escola permanece fechada, atendendo somente com hora marcada dois dias da semana em horário comercial, fato que dificulta ainda mais, para os alunos e suas famílias, a retirada e a devolução de materiais, prejudicando os processos interativos e de afetividade, tão necessários nesta etapa do Ensino Básico.

5.8 Relato Da Aula 8: O Senhor De Dois Mundos⁸⁹

Para iniciarmos o nosso último encontro relativo à leitura *da graphic novel God loves, man kills* (CLAREMONT, 2014), organizei, em forma de apresentação, um documento constando as 16 tirinhas entregues pelos alunos até a data da reunião. Para finalizarmos os estudos, destinei, em média, de 15 a 20 minutos para cada tarefa que realizaríamos. Conversei com a coordenadora pedagógica e ela concordou que eu estendesse a reunião em uma hora e trinta minutos.

Iniciamos nosso encontro com 23 participantes. Pontualmente às 10 horas da manhã, compartilhei minha tela com os estudantes. Algumas primeiras reações foram de negação e pedidos para que eu não apresentasse as tirinhas, contudo diversos alunos concordaram com a exposição, afirmando que seria divertido... como de fato foi.

⁸⁹ O senhor de dois mundos: é o momento de encontrar o equilíbrio entre os dois mundos, geralmente representado pelo mundo material e espiritual. Disponível em: <https://neilpatel.com/br/blog/jornada-do-heroi>. Acesso em: 18 nov. 2020.

Todas as produções estavam em Língua Inglesa, e algumas continham problemas vocabulares e gramaticais, mas decidi não os mencionar naquele momento. Optei por enviar a correção de forma individual no *Classroom* da turma, a fim de não desmotivar os estudantes. Mesmo tratando de assuntos delicados, como a intolerância e o preconceito, o grupo estava empolgado e falante durante as apresentações.

A grande maioria dos alunos optou por confeccionar as suas HQs à mão livre. Alguns justificaram salientando que tinham tempo, outros que gostavam de desenhar, enquanto poucos afirmaram que não tinham habilidade para utilizar as ferramentas oferecidas nos *sites* que deixei como opção para sua produção.

A leitura das tirinhas foi realizada por eles, em inglês, com o meu auxílio. Desse modo, nossa atividade extrapolou o tempo destinado a ela, mas a habilidade de *speaking* pôde ser praticada. A seguir apresento algumas das tirinhas feitas pelos estudantes.

Nesta produção⁹⁰ o aluno escolheu o personagem Wolverine para dar uma lição em um menino que intimidava e discriminava o outro pela cor de sua pele. O aluno colocou que inspirou seu desenho no presidente americano Donald Trump. Pedi para que justificasse, então o estudante respondeu que o vê como uma pessoa capaz de cometer *bullying*, porque o presidente estadunidense tratava as pessoas de forma discriminatória. Segundo a fala do aluno: “[...] ainda mais com essa história de muro” (referindo-se ao projeto de Trump em construir um muro para coibir a entrada de imigrantes).

⁹⁰ O texto possui o seguinte diálogo:

Menino negro: – Oh no, I am late to school! (Oh não, eu estou atrasado para a escola!)

Efeito onomatopéico: – Pow! (Referindo-se ao som de um soco ou uma batida.)

Menino negro: – What your problem? (Qual é o seu problema?)

Menino branco: – Shut up, black! You don’t deserve to be here. (Cale a boca, negro! Você não merece estar aqui.)

Wolverine: – Hey, douchebag! (Ei, babaca!)

Menino branco: – What? (O quê?)

Wolverine: – Get out of here now! (Cai fora daqui agora!)

Menino branco: – O...Ok! (Certo!)

Wolverine: – Hey you! It’s you same. Never judge someone by your race or your color, ok? (Ei, você! Você mesmo. Nunca julgue alguém por sua raça ou cor, certo?)

Figura 35 – Produção de tirinha realizada por estudante participante do estudo – Wolverine



Fonte: A autora – acervo das tarefas desenvolvidas pelos estudantes.

É interessante perceber a metalinguagem utilizada pelo estudante na construção de sua história. Esse recurso é recorrente nas HQs: a interlocução entre a personagem e o leitor. Conforme Guimarães (2002, p. 12), no quadro metalinguístico a personagem toma a consciência de sua condição ficcional e passa a interpelar o leitor ou o seu próprio criador. O autor observa que o uso dessa linguagem pode ser positivo quando “o objetivo é didático, ou seja, analisar e criticar os próprios códigos”, como no caso desta tirinha.

Dando sequência, na Figura 36 o estudante utilizou em seu trabalho o humor de forma pessimista. Segundo ele, deu vida ao título da HQ estudada, *God loves, man kills* (CLAREMONT, 2014), contudo no *chat* da reunião escreveu que o título apropriado para a sua produção seria *God loves, God Kills*.

Figura 36 – Produção de tirinha realizada por estudante participante do estudo – *God loves, God kills*



Fonte: A autora – acervo das tarefas desenvolvidas pelos estudantes.

Ele ambientou a sua tirinha em dois espaços simultâneos, quadro a quadro: in heaven (no paraíso) e in earth (na terra). Os personagens ⁹¹são Deus, as pessoas e o Planeta Terra.

⁹¹ Transcrição da tirinha:

God (in heaven): – I am God, I love you all my humans. But you argue too much.

Deus (no paraíso): – Eu sou Deus, eu amo todos os meus humanos. Mas vocês discutem demais.

Human 1 (in Earth): – Sorry, I was just walking around here.

Humano 1 (na Terra): – Desculpe, eu estava apenas andando por aqui.

Human 2 (in Earth): – You are an idiot!

Humano 2 (na Terra): – Você é uma idiota!

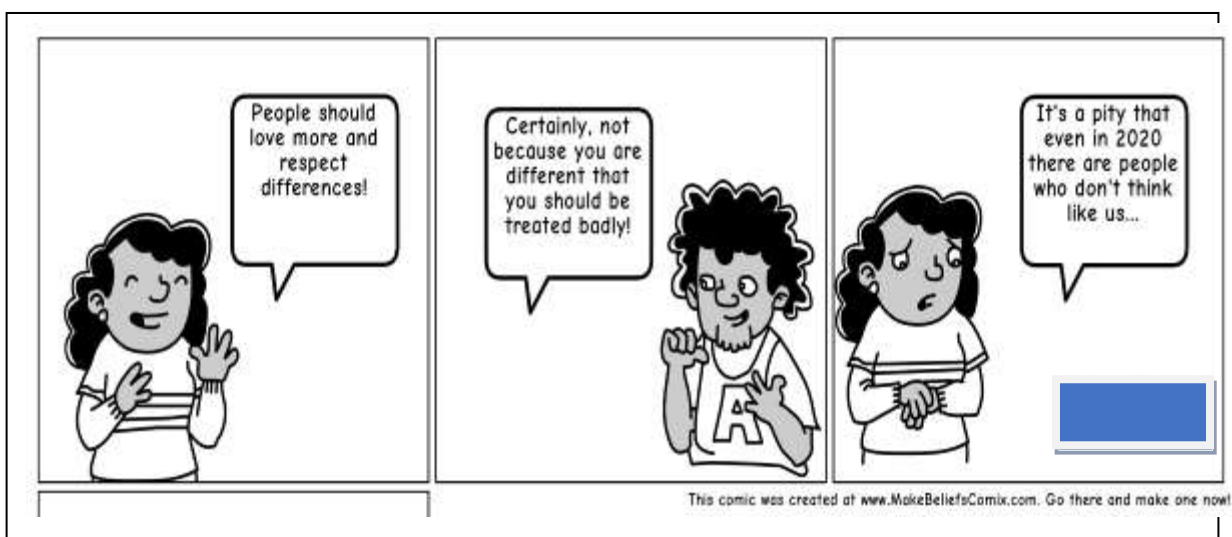
God (in heaven): – The only way to have peace in the world is killing the humans.

Deus (no paraíso): – O único modo se ter paz na terra é matar os humanos.

Quando a tirinha deste estudante foi apresentada, ele admitiu que o personagem Deus de sua produção possuía características do Magneto, pois, segundo ele, era implacável e verdadeiro. O menino seguiu justificando que a alternativa de exterminar os humanos só traria benefícios ao planeta. Intervi, perguntando a ele se não seria mais fácil despertar o amor entre os humanos, aprendendo a conviver com o planeta e com as diferenças sem exterminá-los. Ele respondeu que seria difícil, mas que, talvez, pudesse produzir uma nova história com este final alternativo. No *chat* alguns colegas se manifestaram, escrevendo que ali nascia um universo paralelo nas HQs do colega.

Na próxima tirinha o aluno valeu-se de ferramentas *on-line* para executar a tarefa. Ao desenvolver a atividade, apresentou a justificativa para a sua história:

Figura 37 – Produção de tirinha realizada por estudante participante do estudo – Respect differences

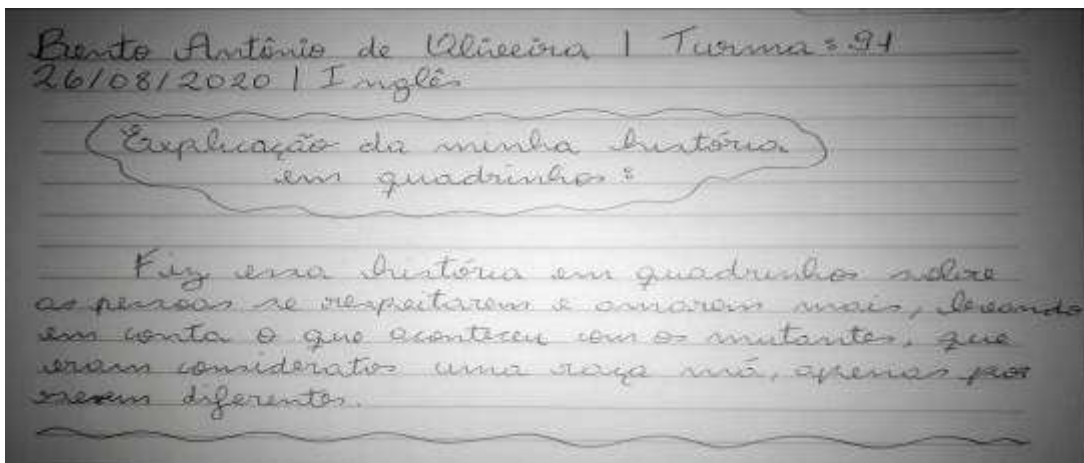


Fonte: A autora – acervo das tarefas desenvolvidas pelos estudantes.

Esta tirinha chama a atenção pois é única, e apresenta somente personagens negras. No diálogo estabelecido elas lamentam que em pleno 2020 ainda ocorram casos de desrespeito às diferenças. O criador desta tirinha é um estudante negro.

(na Terra): Boom! Efeito onomatopéico referente à explosão.

Figura 38 – Produção de tirinha realizada por estudante participante do estudo – Respect differences: justificativa



Fonte: Estudante participante da pesquisa.

Nesta história o aluno faz uma reflexão sobre as pessoas ainda possuírem dificuldades em respeitar as diferenças e conviver em harmonia em pleno século 21.

Na última história selecionada, observamos a produção de uma aluna portadora da síndrome de Richieri-Costa-Pereira. A menina possui deformidades nas mãos, entretanto gosta muito de desenhar. A história desenvolvida por ela apresenta uma metáfora sobre as diferenças.

Figura 39 – Produção de tirinha realizada por estudante participante do estudo – Puzzle



Fonte: A autora – acervo das tarefas desenvolvidas pelos estudantes.

Dando sequência às atividades, utilizei os temas abordados nas tirinhas criadas pelos estudantes e os conduzi para uma conversa mais profunda (contudo, norteadas pelo relógio) sobre a segregação racial nos Estados Unidos. Esta conversa é justificada por ser o período histórico no qual a equipe X-Men foi criada por Stan Lee e Jack Kirby em 1963. Os autores foram amplamente inspirados pelo contexto da luta por direitos civis não somente no desenvolvimento dos personagens, mas, também, nos enredos sociais em que estão envolvidos, como intolerância e preconceito. A proposta era que observássemos sobre os reflexos que emergem daquele tempo até os dias de hoje.

Com o auxílio de diversos *sites* de notícias, pesquisa e entretenimento, os quais já havia previamente selecionado, planejei uma breve apresentação aos alunos com a intenção de que pudessem observar esse tempo que marcou a cultura e a história dos Estados Unidos da América. Sobre isso, Da Silva e Vargas (2018, p. 36) fazem uma reflexão riquíssima, na qual asseveram a necessidade do significado e da contextualização histórico-social nas atividades propostas no ensino de uma segunda língua.

O ensino de línguas estrangeiras precisa levar em consideração o contexto sócio-histórico, estrutural e cultural do país, além de analisar as reais necessidades linguísticas dos grupos e dos estudantes. Essas observações podem assegurar a significância dos conteúdos de ensino de LE, ao contrário do deslocamento proporcionado pela não mensuração e reflexão destes fatores. O mero ensino de gramática e vocabulário, em listas de palavras desconexas de um contexto real de uso, envolvem a aula de inglês em um processo reconhecidamente enfadonho e sem perspectivas de significância.

Não somente observando a fala de Da Silva e Vargas (2018), mas também a de Ausubel (2003), compreendemos que um subsunçor, como a HQ *God Loves, man kills* (CLAREMONT, 2014), pode ser explorado de diversos modos na aula de Língua Inglesa. Além da composição vocabular e da revisão gramatical (de forma explícita e implícita), a HQ estudada é um material autêntico em inglês e, por meio de seus personagens, pode-se identificar e contextualizar questões histórico-sociais e culturais que afetaram o passado (deixando marcas profundas até os dias atuais) e continuam afetando o presente não apenas de um dos países com o maior número de falantes da Língua Inglesa no mundo, como em muitos outros.

Em alinhamento com esses autores e com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 245), “aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica”. Também com o Referencial Curricular Municipal da cidade que sedia esta pesquisa, que orienta, em seu

documento (EF09LI17EV-1), “Refletir sobre a segregação étnica e movimentos civis oriundos dos EUA, a partir de músicas, séries, filmes, textos, entre outros”, iniciei minha apresentação mostrando ao grupo uma notícia do ano de 2018 proveniente do *site* da revista *National Geographic*. O título e o subtítulo da matéria eram: “*Não há base científica para raça – trata-se de um rótulo inventado. Para os cientistas, raça é uma ideia sem nenhum fundamento – apenas um rótulo, usado para nos separar uns dos outros.*” Expandi a reportagem e ampliei na tela o parágrafo que explicava que, mediante pesquisas genéticas, descobriu-se que todos os seres humanos possuem parentesco. Segundo o texto, escrito por Elizabeth Colbert *para a revista National Geographic* (2018),

Todas as pessoas têm a mesma coleção de genes, mas, fora os gêmeos idênticos, todos carregamos versões ligeiramente diferentes de alguns desses genes. Os estudos sobre essa diversidade genética permitiram aos cientistas traçar uma espécie de árvore genealógica das populações humanas. E assim eles chegaram a uma segunda verdade fundamental: num sentido muito concreto, todas as pessoas que vivem hoje são de origem africana.

Os jovens não relutaram em chamar um ao outro de *cousin (primo-a)*. Expliquei aos estudantes que, assim como nos *mind maps* que produziram, nossas semelhanças são muito maiores e mais valiosas do que nossas diferenças, sejam elas quais forem. Continuei discorrendo que na história do mundo já ocorreram muitas injustiças e guerras promovidas por sentimentos de superioridade que geraram desrespeito e ódio contra determinados grupos de pessoas, inclusive as não brancas. Neste ponto, os alunos passaram a comentar sobre o período da escravidão. Um deles colocou:

A1: – Teacher, imagina se os escravos não fossem escravos (risos)... Ou assim, se tivesse terminado antes (referindo-se à escravidão), sei lá! É difícil pensar, mas eu acho que talvez as coisas seriam diferentes, principalmente nos Estados Unidos.

Concordei com a colocação do estudante e expus ao grupo que a abolição da escravatura nos Estados Unidos ocorreu antes do que em nosso país, entretanto ela não foi garantia de direitos ou do término das humilhações em nenhuma destas nações. Rapidamente, em razão do tempo, comentei sobre as Leis Jim Crow, criadas após a libertação dos escravizados, os colocando, de certa forma, novamente em cativeiro. Conforme Preussler (2019),

Consistiam as leis Jim Crow em um conjunto de leis que se mantiveram ativas até 1965, com origem nos Estados Confederados da Guerra da Secessão, e que pretendiam promover a divisão igual entre sociedade branca e negra, ou seja, segregação. Em determinados lugares, separavam-se os assentos de ônibus e banheiros, avançando ao apartheid educacional e à proibição do direito ao voto.

Atribuído aos afro-americanos de forma pejorativa, o nome Jim Crow foi imortalizado por um ator branco chamado Thomas D. Rice⁹², que interpretava um negro, estereotipando o seu andar e sua fala, apresentando-o como uma pessoa intelectualmente desfavorecida e infantil, mas que gostava de enganar os demais. Além disso, o seu intérprete utilizava uma pintura negra no rosto, conhecida como *blackface*⁹³. Mostrei aos estudantes a sua ilustração e contei-lhes uma curiosidade: na animação *Dumbo* (1941), da *Disney*, o chefe do bando de corvos trapaceiros, chamado Jim Crow, foi inspirado neste estereótipo racista do homem negro.

Figura 40 – Jim Crow e Disney



Fonte: Disponível em: <https://boardwalktimes.net/song-of-the-south-and-jim-crow-scene-in-dumbo-will-not-be-on-disney-ca2c1eae2a50>. Acesso em: 29 nov. 2020.

Segui relatando que no início do século 20, com as Leis Jim Crow, nascia o conceito “*separate, but equal*”, para justificar a segregação e, teoricamente, garantir os direitos civis de todos, contudo negros de um lado e brancos do outro. Neste momento compartilhei a matéria do *site Hopeness*, que tinha como título “Imagens de quando a segregação racial era legal nos EUA lembram a importância de combater o racismo”, podendo ser acessado sob o *link*: <https://www.hopeness.com.br/2017/02/imagens-de-quando-a-segregacao-racial-era-legal-nos-eua-nos-lembram-a-importancia-de-se-combater-o-racismo-hoje/>.

⁹² Thomas Dartmouth Rice era um performer americano e dramaturgo pioneiro na prática *blackface*. Ele utilizava estereótipos de negros escravizados na América na composição de suas personagens, tornando-se um dos mais populares artistas do seu tempo. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Thomas-Dartmouth-Rice>.

⁹³ *Blackface* é o nome dado para a caracterização de personagens do teatro com estereótipos racistas atribuídos aos negros. Na tradução literal do inglês, *blackface* significa rosto negro em português (...) A intenção era representar personagens afro-americanos, satirizando e ridicularizando de modo extravagante os negros que, normalmente, eram apresentados com personalidades pejorativas (como ignorantes, bêbados, vadios, etc.). Disponível em: <https://www.geledes.org.br/significado-de-blackface/>. Acesso em: 6 out. 2020.

Figura 41 – Site *Hypeness*: “Imagens de quando a segregação racial era legal nos EUA lembram a importância de combater o racismo”



Fonte: Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2017/02/imagens-de-quando-a-segregacao-racial-era-legal-nos-eua-nos-lembram-a-importancia-de-se-combater-o-racismo-hoje/>. Acesso em: 18 ago. 2020.

As imagens aqui apresentadas são algumas das contempladas pela turma. Elas foram feitas entre os anos de 1940 e 1960, nos Estados Unidos. Nelas os alunos puderam observar a segregação existente mesmo em atividades básicas, como o uso exclusivo de bebedouros por brancos e por coloridos; ou, ainda, a agressão sofrida por um negro por estar em uma lanchonete segregada; e finalizando, a imagem que provocou mais comentários entre os estudantes: uma criança vestida como membro da *Ku Klux Klan* em um carro com a seguinte frase: “Sulistas brancos são os melhores amigos dos negros, mas não a integração”.

Durante a apresentação, as reações foram de indignação e incredulidade diante do racismo e intolerância observados. Mostrando a última fotografia, expliquei ao grupo que ela fora feita na década de 60 do século 20 e entrou para a história. Comentei que essa época foi marcada pela luta dos direitos civis, que defendiam o fim das Leis Jim Crow e a integração entre negros e brancos. Mostrei, então, uma imagem que ilustrava esse momento na história americana.

Figura 42 – Discurso Martin Luther King



Fonte: Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/eu-tenho-um-sonho-lembre-lendario-discurso-de-martin-luther-king-22543575>. Acesso em: 18 ago. 2020.

Perguntei ao grupo se reconheciam a pessoa que acenava na fotografia. A maioria respondeu que sim, que era Martin Luther King Jr. (MLK). Contei a eles que essa imagem datava de mais de 50 anos atrás, 1963 (ano de criação dos X-Men), e que fora realizada em Washington, nos Estados Unidos. Lá, MLK discursou para milhares de pessoas apresentando seu famoso discurso “*I have a dream*”. Neste momento convidei a turma para uma atividade de *listening*. Compartilhei com eles o *link* da proposta: <https://en.islcollective.com/video-lessons/i-have-dream?code=8HvYbKiY0b>.

Figura 43 – Listening game – “I have a dream”



Fonte: Disponível em: <https://en.islcollective.com/video-lessons/i-have-dream>. Acesso em: 21 nov. 2020.

A tarefa foi desenvolvida em um *site* que se assemelha a fórum, pois o objetivo dele é de troca de atividades de Língua Inglesa, de forma gratuita, entre professores do mundo inteiro. A tarefa era interativa, porém individual; então tiveram quatro minutos para que a concluíssem. A atividade consistia em completar os espaços em branco com aquilo que escutassem no vídeo que continha um trecho de três minutos do discurso de MLK. Para isso, escolhiam a alternativa que consideravam correta. Ao selecionar a opção, ela era corrigida instantaneamente caso alguma resposta não estivesse correta. Ao término, era apresentado um *score* (pontuação) que marcava os acertos. Depois do tempo estipulado, perguntei se haviam

gostado da tarefa, se registraram boa pontuação. Todos aprovaram a configuração de game da atividade. Consideraram mais interessante do que da forma tradicional, impressa em papel. Sobre a pontuação, diversos estudantes gabaritaram a tarefa. Apenas dois acertaram menos do que a metade.

Perguntei sobre o discurso, se o haviam compreendido, e a resposta da turma ficou dividida entre sim e mais ou menos. Deste modo, solicitei que aqueles que haviam entendido contassem o que MLK estava falando. Os alunos reclamaram, afirmando que não lembravam com clareza; então, apresentando minha tela, fui para a atividade de *listening* realizada e a refiz, construindo com o grupo a tradução e uma lista vocabular com termos que desconheciam.

Com o tempo praticamente esgotado, perguntei sobre o movimento *Black lives matter*; se entendiam, de fato, a expressão e se concordavam com ela. Vários microfones abriram-se para dizer que sabiam o significava e que apoiavam. Então perguntei o por quê e uma menina respondeu.

A2: – Teacher, black lives matter é importante, porque parece que depois de tudo, ainda tem preconceito. As pessoas têm que entender, que não é a cor que faz a pessoa.

A3:– Sim, na verdade a todo mundo importa, né?! – Replicou um colega.

Antes que eu pudesse responder, outro aluno disse ao colega A3:

A4: – Importa, mas a gente tem que ajudar eles.

Então o outro falou:

A3: – Sim, mas nenhuma vale mais do que a outra, né!

Neste momento me manifestei pedindo que refletissem sobre a pergunta que faria: – Se todas as vidas valessem da mesma forma, seria necessário um movimento de preservação de um grupo étnico? Haveria tantos casos de violência e de discriminação?

O estudante respondeu que havia entendido o que eu estava falando.

A3: – Pior, sora...eu não tinha olhado por esse lado. Mas eu apoio os protestos!

Outro aluno comentou no *chat*:

A5: – Bah, gente, é louco saber tudo isso (compartilhando um gif de mind blown⁹⁴).

⁹⁴ *Mind blown* = mente explodida.

Diversos comentários foram realizados, e um pedido foi feito: que continuássemos o estudo por mais um encontro. Uma estudante salientou:

A6: – Ai teacher, não faz eu me sentir como em matemática, que eu só entendo, de verdade, na última aula (risos)!

Outros declararam:

A7: – É, daí a gente faz o listening junto com a senhora... ah, e o Karaokê (risos)!

A6: – A aula de inglês sempre passa muito rápido!

Concordei com os pedidos, contudo os avisei que deixaria uma tarefa no *Classroom*, e que conversaríamos sobre ela no encontro extra. Por fim, agradei e nos despedimos. No mesmo instante postei no *Classroom* a atividade que deveriam realizar para o nosso último encontro do projeto: responder algumas perguntas e trazer para o grupo algo referente à HQ ou aos temas que abordamos durante nossas reuniões, podendo ser uma notícia, uma imagem, um vídeo, uma música, enfim, o que julgassem interessante para compartilhar com todos.

Esta aula foi marcada pela interação e pela contextualização do período histórico de criação dos X-Men. No primeiro momento o grupo pode relembrar as interações feitas em sala de aula (no modelo presencial), quando muitos falam e riem ao mesmo tempo e compartilham suas produções. Essa atividade, todavia, foi afetada pela falta de retorno de diversos alunos (que possuem equipamentos eletrônicos e acesso à internet) com essa e outras tarefas a eles atribuídas ao longo do estudo. Esse fenômeno é observado por Felicetti e Morosini (2010) como um aspecto de grande relevância para a formação do estudante, pois o comprometimento com os estudos revela a importância dada pelo aluno à sua própria aprendizagem. Para as autoras, quando o discente rejeita este comprometimento não colabora com seu desenvolvimento intelectual, vivenciando a passividade em sua própria inércia de saberes.

Em paradoxo ao pouco comprometimento de parte do grupo (em relação às atividades assíncronas), a participação dos alunos foi ativa por meio de perguntas, comentários e sugestões que teceram a aula de forma colaborativa, a ponto de ampliarmos o estudo em mais um encontro. Para a parcela de estudantes que não conseguia acessar o *Classroom* e as aulas *on-line*, mas que participava do grupo de WhatsApp da turma, fiz o *download* da gravação da aula e enviei a eles.

No aplicativo de conversa o vídeo gerou diversos comentários divertidos, entretanto a maioria deles realizada pelos estudantes que habitualmente possuem acesso à internet e

equipamentos necessários. Compartilhar a gravação foi uma tentativa de aproximar o grupo que está segregado entre conectados e não conectados à rede.

De modo geral, a aula foi muito relevante, mesmo com a baixa adesão às atividades assíncronas, pois os estudantes são sempre muito falantes e interagem entre si mesmo no modelo ERE. Embora eu não consiga manter por muito tempo a interação em inglês no e com o grupo, observo o crescimento de suas habilidades no idioma. A expansão do conhecimento léxico e a atividade de *reading* desenvolvida estão gerando mais confiança entre eles no processo de aquisição da Língua Inglesa.

5.9 Relato Da Aula 9: Liberdade Para Viver⁹⁵

O encontro final contou com a presença de 23 estudantes. Iniciamos nossos trabalhos com a atividade de *listening* da música chamada *Proud (in the name of love)*, da banda irlandesa U2. Expliquei para a turma que a escolha desta canção foi motivada por ela ter sido uma homenagem de Bono Vox⁹⁶ e seu grupo a todos aqueles que lutaram pelo amor, pela paz, inclusive o reverendo Martin Luther King Jr. Compartilhei minha tela com a turma e mostrei a eles um vídeo⁹⁷, da plataforma YouTube, em que a banda apresentava-se no ano de 2008 no Lincoln Memorial⁹⁸ em Washington, nos Estados Unidos. Nele, em sua introdução, citam a passagem dos 46 anos da morte de MLK. Pausadamente, repeti por três vezes o início do vídeo até que os alunos identificassem a frase que marcava a homenagem ao pacifista.

Dando sequência, passei para a turma o *link* da atividade interativa de *listening*, mais uma vez realizada por meio da plataforma digital *islcollective.com*. Destinei a atividade cinco minutos. Cada estudante a realizou de forma individual. Solicitei que compartilhassem o seu *score* (pontuação) com o grupo. Assim que os minutos passaram, os *scores* começaram a ser apresentados, alguns pelo *chat*, outros pelo microfone. Diversos alunos também optaram por enviar o *print* da tela para o grupo de WhatsApp da turma. A atividade foi realizada com sucesso por grande parte dos alunos que a gabaritaram. Perguntei se a consideraram difícil, e todos discordaram. A média de acertos ficou em 92%.

⁹⁵ Liberdade para viver: todo o aprendizado da jornada leva o herói a perder o medo da morte e viver em plena liberdade, concentrando-se no momento presente. Disponível em: <https://neilpatel.com/br/blog/jornada-do-heroi>. Acesso em: 18 nov. 2020.

⁹⁶ Vocalista e líder da banda irlandesa U2.

⁹⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UHTAMss9tQM>.

⁹⁸ O **Lincoln Memorial** é um monumento localizado em Washington D.C., Estados Unidos, em homenagem a Abraham Lincoln. Disponível em: <https://www.nps.gov/linc/index.htm>.

Passei para a próxima tarefa, e, preocupada com o tempo, optei por sortear três alunos para apresentarem a atividade proposta no *Classroom*: a pesquisa referente à HQ ou à temática estudada. O primeiro aluno chamado compartilhou sua tela e expôs ao grupo o vídeo⁹⁹ da música *This is America* (RCA, 2018) de *Childish Gambino*¹⁰⁰. Ele justificou sua escolha por considerar a canção forte e violenta, e porque a vê como um reflexo do que acontece com muitos afro-americanos. Respondi que a percepção dele era muito boa. Perguntei a ele e aos colegas se haviam entendido as cenas do clipe. A resposta geral da turma foi “mais ou menos”, sem muita certeza. Então, disse a eles que a internet estava repleta de teorias e interpretações do vídeo e que mostraria uma delas, a mais curtiinha, pelo tempo.

Em minha tela apresentei um vídeo intitulado *This is America – a análise que faltava*¹⁰¹, do canal do YouTube chamado de *Smack.pt*¹⁰². Nele são observados, de forma analítica, diversos momentos do vídeo que deixam subentendidos fatos históricos e a crítica social relacionada à violência destinada aos negros americanos por séculos. O clipe se passa em um grande galpão deserto que, conforme Oliveira e Teixeira (2019) simbolizaria a própria nação estadunidense:

Ao associar um galpão deserto, um não-lugar, com um país inteiro, o vídeo demonstra como, não estando demarcado especificamente em lugar nenhum do vasto território americano, também pode estar em todo lugar. Esse efeito de sentido generalizante, tão bem construído pela aspectualização, é fundamental para adicionar um componente dramático, desesperador, à crítica social que é feita por meio das figuras empregadas: a de que a violência contra os negros nos Estados Unidos é tanto imensa quanto constante, inescapável, aleatória e onipresente; e de que, enquanto ela acontece, a sociedade a ignora e continua a “dançar”, em um ciclo sem fim.

Dando continuidade às apresentações, uma estudante trouxe para a turma uma dica de filme que, segundo ela, fora visto por toda a sua família. O nome do filme é *O ódio que você semeia* (*The hate you give*, Tillman, 2018). Ela mostrou ao grupo o *trailer*¹⁰³ da obra.

⁹⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VYOjWnS4cMY>.

¹⁰⁰ Childish Gambino é o nome artístico de Donald McKinley Glover. Ele é ator, roteirista, humorista, músico e rapper americano. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/childish-gambino-como-donald-glover-escolheu-esse-nome-artistico-22660572>. Acesso em: 14 out. 2020.

¹⁰¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZzWMbDoLwuM>.

¹⁰² Para um público maioritariamente jovem, o Smack é uma publicação de atualidade do Grupo Impresa de Portugal. Disponível em: <https://smack.pt/institucional/2017-04-01-O-que-e-o-SMACK>. Acesso em: 14 out. 2020.

¹⁰³ Trailer do filme escolhido pela aluna disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5Ush5KHb23c>. Acesso em: 14 out. 2020.

Vários colegas comentaram, demonstrando grande intenção de vê-lo ou revê-lo. A menina revelou que, quando assistiu ao filme, conseguiu compreender melhor como, às vezes, somos racistas e não percebemos. Concordei com ela e informei que também o assisti por indicação de outra colega. Confessei que havia ficado muito surpresa ao saber que o ano de produção da película era 2018, pois pensava que havia sido gravado às pressas, motivado pela morte de George Floyd e os protestos que lá estão acontecendo. Neste instante, um dos estudantes comentou:

A1: – É né, teacher?! o filme, por tudo o que tem nele, parece lançamento deste ano!

Concordei com o comentário do estudante e passamos para o último aluno sorteado. Ele também mostrou ao grupo um vídeo da plataforma YouTube, porém o *trailer* de um novo filme, inspirado nos *X-Men*, que será lançado em outubro deste ano. O nome da película é *Os novos mutantes (The new mutants)*, dirigido por Simon Kimberg (2020). Após a apresentação o grupo mostrou-se animado e escreveu diversos comentários no *chat*, incluindo alguns que não acreditavam no sucesso da obra, ressaltando que nenhum filme dos *X-Men* foi ótimo. Faltando menos de dez minutos para encerrar o nosso encontro passei para a parte final: a partilha das respostas do exercício deixado como tema na aula anterior.

Figura 44 – Atividade assíncrona referente à Aula 8



Fonte: a autora

Nele, duas perguntas foram destinadas a cada aluno:

- *Doc. Martin Luther King Jr had a dream. What is your dream?* (Dr. Martin Luther King Jr. tinha um sonho. Qual é o seu sonho?)
- *Do you think something changes about racism in US?* (Você acha que algo mudou sobre o racismo nos Estados Unidos?)

Alguns alunos manifestaram-se abrindo seus microfones. Diziam que o maior sonho seria a justiça e o fim do racismo e do preconceito com os diferentes.

A2: – Teacher, depois de tudo, não tem como querer outra coisa, né?!

A3: – O meu sonho era chegar pro Martin Luther King e falar pra ele voltar mais uma vez.

A4: – Ah, eu queria ter os poderes do Professor Xavier e reprogramar a mente dos racistas... Aí sim!

Intervi e ressaltei que o controle mental é algo muito sério e que nem o Professor Xavier, que poderia fazer isso, faz. Então uma colega complementou:

A5: – Dá vontade, mas não é uma coisa que os X-Men fariam... acho que colocaria os racistas pra ter aulas com o Fera e com o Noturno.

A4: – E quem não se comporta, o Wolverine “ensina” (risos).

Sobre o racismo nos Estados Unidos os estudantes responderam acreditar que, tendo em vista a história recente, eles evoluíram, mas ainda precisam buscar a unidade e a paz social.

A6: – Teacher, não mudou muito... eles precisam melhorar, ser mais unidos.

A7: – Ai sora, é doido pensar em tudo aquilo que aconteceu. Agora dá pra entender os protestos que estão fazendo lá (Estados Unidos). Acho que vai demorar pra se acertarem, mas eu acredito que um dia vão. Tem que acreditar, né?!

Finalizando e já tendo ultrapassado o tempo da reunião em quase dez minutos, perguntei se gostaram dos nossos encontros. As respostas foram muito positivas.

A4: – Sim, teacher! Foi bem bom e a HQ foi top! Já baixei outra pra ler.

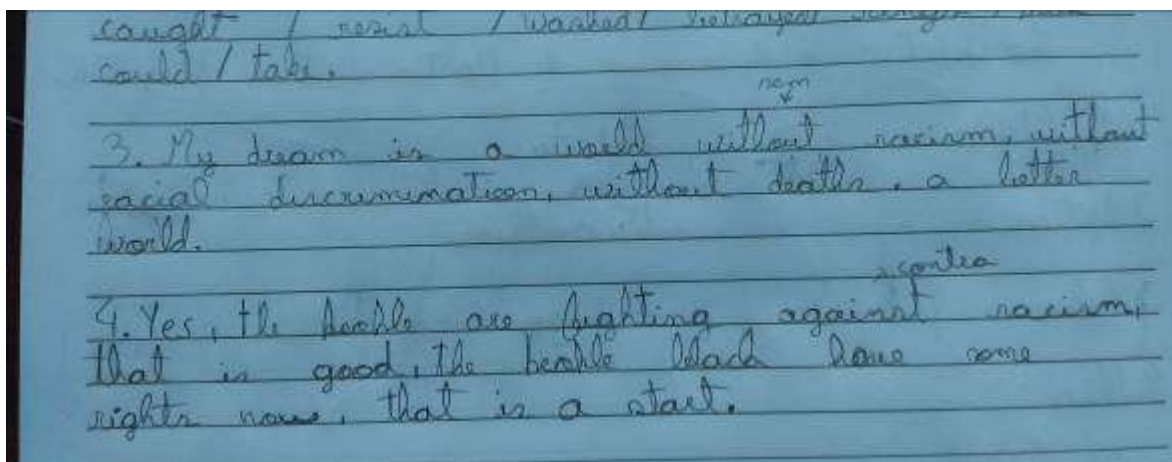
A8: – Teacher, curti muito saber as histórias dos EUA. Agora vou ficar ligado quando passar na TV os protestos.

A9: – Sora, quando tiver outra, passa pra nós de novo! Tenta uma do Spiderman também (risos).

A10: – Teacher, eu não entendo como a tua aula passa tão rápido, sério!

Agradei a todos pela dedicação e participação nas leituras, discussões e tarefas. Prometi que compartilharia mais HQs e contextos históricos e culturais com eles. A seguir podemos observar algumas respostas oferecidas pelos alunos no *Classroom*:

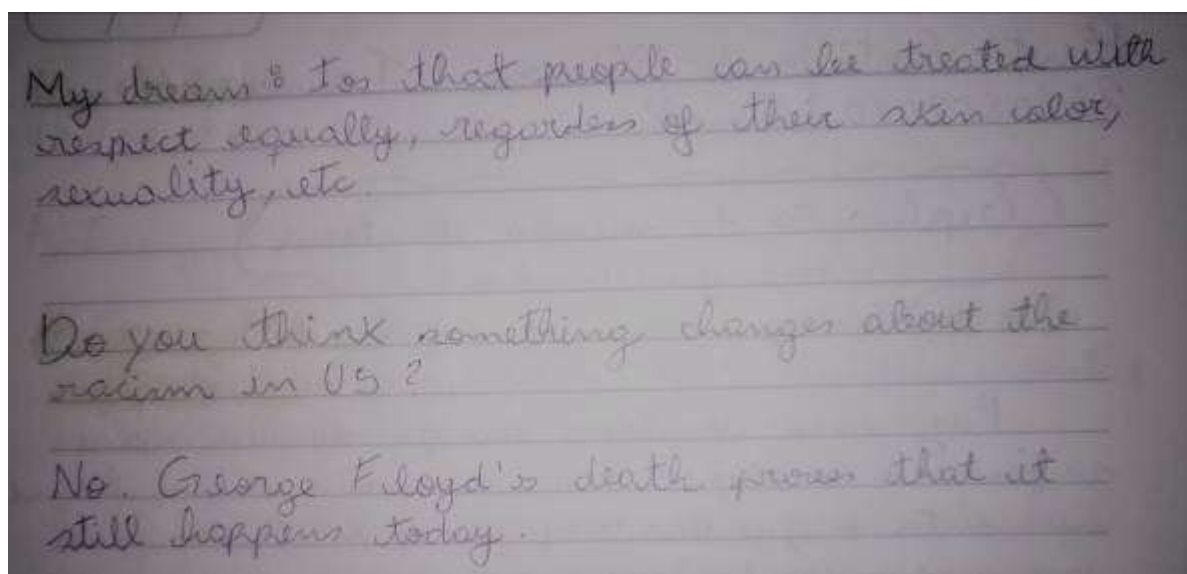
Figura 45 – Respostas de um estudante para as perguntas deixadas como atividade assíncrona no Google Classroom



Fonte: Registros da autora retirados das atividades do Classroom de 2020.

Na Figura 45, assim como MLK na questão 3, o aluno sonha com um mundo sem racismo e sem mortes, um mundo que ele descreve como “um lugar melhor”. Ainda falando sobre o racismo, na questão 4 ele observa o cenário dos EUA de forma positiva, enunciando que as pessoas estão lutando contra o racismo, e que as pessoas negras já possuem alguns direitos, assegurando que “é um começo”.

Figura 46 – Respostas de um estudante para as perguntas deixadas como atividade assíncrona no Google Classroom

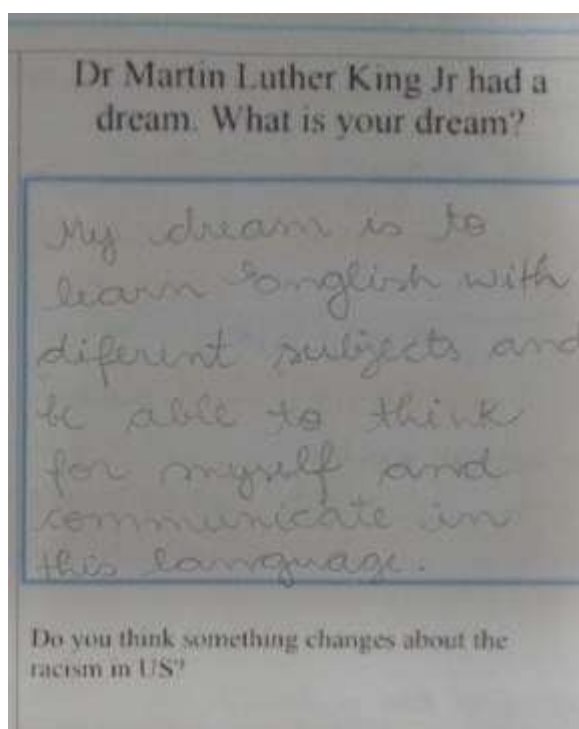


Fonte: Registros da autora retirados das atividades do Classroom de 2020.

Na Figura 46 o estudante vai além das questões raciais na questão 3, quando fala que sonha com respeito também com a sexualidade, referindo-se às diferentes orientações sexuais. Na questão 4 o estudante não acredita em mudanças em relação ao racismo exposto no passado e atualmente, justificando que o racismo ainda ocorre mediante o exemplo da morte de George Floyd.

Uma resposta apenas mostrou-se diferente das demais, pois ela tratava de um sonho em relação à Língua Inglesa. Nele, a estudante demonstra profundo desejo em ser proficiente naquele idioma.

Figura 47 – Respostas de um estudante para as perguntas deixadas como atividade assíncrona no Google Classroom



Fonte: Registros da autora retirados das atividades do Classroom de 2020.

É necessário considerarmos essa resposta como um pedido por um ensino diversificado, que agregue à vida do estudante conteúdos relevantes capazes de proporcionar o desenvolvimento das quatro habilidades do idioma, o *writing*, o *reading*, o *listening* e o *speaking*. De acordo com De Carvalho e Schneider (2013, p. 20), “as práticas pedagógicas da atualidade devem refletir sua eficiência e eficácia a fim de assegurar competências e habilidades no educando de acordo com os desafios propostos pela atual conjuntura educacional”. Deste modo, para o real desenvolvimento das habilidades linguísticas e

comunicativas nos estudantes formas reducionistas de ensino são dispensáveis. Na visão de Izarra (2002, p. 1), “não devemos nos preocupar apenas com o ensino da língua estrangeira, mas dar aos estudantes ferramentas para que com elas eles construam novas formas de conhecimento”. O estudo de um idioma deve possibilitar ao estudante explorar e refletir sobre saberes. Além de regras de aplicação e uso da língua, ele deve superar quatro habilidades primordiais para ser pleno.

Ausubel (1980) e Freire (2011) sustentam que os assuntos a serem estudados devem ter relevância para o aluno. Quando a matéria é conectada com a sua realidade, por meio de um objeto de estudo que desperte a sua curiosidade e interesse, o aprendizado será sólido, pois será o próprio estudante que o construirá. Do mesmo modo, a BNCC (BRASIL, 2017) prevê que o ensino de inglês não deve ser baseado somente em convenções gramaticais e acordos linguísticos, mas, sim, pela interação social, visitando o multiculturalismo, tendo como estratégia diferentes recursos que conectem os alunos às pluralidades históricas e sociais do mundo.

Nesta aula extra exploramos as habilidades linguísticas e comunicativas por meio do compartilhamento de materiais significativos aos temas abordados na HQ. Foi muito valoroso observar as ligações feitas pelos estudantes e o modo como dividiram suas reflexões com o grupo. De fato, o tempo foi curto diante de tanto a explorar. A leitura de uma HQ totalmente em língua inglesa foi uma experiência inédita para os alunos. Com ela, além dos conhecimentos linguísticos e léxicos, puderam adentrar no universo dos personagens de Stan Lee e Jack Kirby, contemplando, de forma crítica, o período em que foram criados bem como as problemáticas sociais trazidas por Claremont (2014) em *God loves, man kills*.

Finalizamos este estudo sem a participação de grande parte da turma em razão da falta de recursos e acesso à rede de internet. Muitas das atividades encaminhadas a eles ainda não foram devolvidas na escola, o que desperta o questionamento: Como se dará a aprendizagem desses estudantes neste período? Lamentavelmente as possíveis respostas não são animadoras, posto que não há previsão de retorno às aulas tampouco um programa de recuperação articulado, somente especulações. Enquanto isso, a exclusão continua a ocorrer de forma danosa, deixando marcas profundas não só no desenvolvimento cognitivo, mas, também, no pessoal destes jovens.

6 “ESPERANÇA, TUDO ISSO É SOBRE ESPERANÇA. TUDO ISSO SEMPRE FOI SOBRE ESPERANÇA.” (CICLOPE) – METATEXTO

Eis que chegamos ao término dessa história, onde todos foram protagonistas em um enredo em que vários gêneros estiveram presentes, da superaventura (com os X-Men) ao suspense (coronavírus e o futuro). Como pesquisadora e professora da rede pública de ensino, vivenciei de forma ativa as transformações deste período pandêmico: o medo do novo vírus, o fechamento das escolas, a incerteza quanto à continuação e à retomada das atividades presenciais, o estabelecimento do ERE e a adaptação da comunidade escolar, a falta de recursos eletrônicos e acesso à internet dos alunos e sua evasão. De março deste ano (2020) pra cá¹⁰⁴, estima-se que mais de 170 mil¹⁰⁵ vidas tenham sido interrompidas em decorrência da Covid-19 em nosso país. Só na pequena cidade do Vale do Rio dos Sinos, foco deste estudo, já se somam 40 mortos¹⁰⁶ em razão desta enfermidade.

Além dos problemas sanitários gerados pelo coronavírus, a infoexclusão também deve ser considerada um dado triste e marcante neste cenário. Nesta pesquisa, um pouco mais da metade dos estudantes envolvidos, originalmente, tiveram dificuldade ou não conseguiram participar de modo relevante em razão da falta de equipamentos e acesso à internet. De 52 alunos, 27 foram prejudicados. A adaptação das Prefeituras e a criação de protocolos sanitários ao sistema de bandeiras proposto pelo governo do Estado do RS, também colaboraram para o baixo rendimento, ou, ainda, baixa participação destes alunos nas aulas, uma vez que, até o final do mês de agosto no período de bandeira vermelha, as escolas permaneceram, grande parte do tempo, fechadas mesmo para a retirada e devolução de materiais pelas famílias.

Castells (2001) observa que a infoexclusão não se refere somente à falta de recursos de tecnologia, mas, também, às diferenças de seus usos pelos indivíduos, sendo elas reflexo de contextos sociais e culturais que permeiam diversos grupos, dificultando seu desenvolvimento ao comprometer o seu acesso a eles. Para aqueles estudantes que possuíam meios de se comunicar com a rede, entretanto, a transposição do uso pessoal das tecnologias para o uso escolar pode ser considerada transposição do entretenimento para o estudar com tal tecnologia. Já para aqueles que tinham acesso limitado a esse tipo de recurso, a mudança foi ainda mais drástica pela falta de habilidade com os dispositivos, *sites* e aplicativos.

¹⁰⁴ Dia 25 de novembro de 2020.

¹⁰⁵ Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 25 nov. 2020).

¹⁰⁶ Disponível em: <http://www.estanciavelha.rs.gov.br/noticias/detalhe/6999>. Acesso em: 25 nov. 2020.

Muitas das atividades propostas durante esta pesquisa aos estudantes que não possuíam acesso à rede foram impressas e entregues às famílias responsáveis, no entanto poucos as retornaram à escola. Alguns possíveis fatores para isso estão relacionados à mudança da estrutura financeira e doméstica das famílias, nas quais há chances (intensificadas pela pandemia) de não haver recursos materiais e físicos disponíveis para a execução das tarefas. Segundo conversa com a equipe gestora do colégio no qual este estudo foi realizado, um expressivo número de alunos assumiu funções domésticas e de cuidados com irmãos, primos e vizinhos mais novos ou começou a trabalhar em pequenos cabedais de calçados, comuns no município foco desta pesquisa. Outro ponto pode ser a falta de comprometimento das famílias com os estudos do aluno e a escola, deixando-o, deste modo, desmotivado a prosseguir.

Este último aspecto também pode ser observado em discentes que possuíam equipamentos e conexão com a internet, que participavam das aulas síncronas, mas que não realizavam as atividades assíncronas propostas a cada encontro. Sobre isso, também se especula as mesmas possibilidades descritas no parágrafo anterior. A falta de comprometimento, contudo, é um dado a ser observado, pois, segundo Felicetti e Morosini (2010), ela age de forma prejudicial no processo de aprendizado, aqui em tela a da Língua Inglesa. O estudo buscou, todavia, promover, em seus encontros, além do aprimoramento do idioma inglês (dando ênfase à leitura, discussões e debates pertencentes à esfera social e cultural), a exploração de uma mídia *pop* que pode ser utilizada tanto para a aprendizagem quanto para o entretenimento: as histórias em quadrinhos.

A partir do estudo e da análise de seus aspectos principais, observamos autores pesquisadores de HQs como Eisner (2010), que, as contemplando como arte, fez com que elas recebessem formalmente este *status*, sendo a nona, entre as demais; McCloud (1995) e Fay (2007), refletindo e explorando os elementos sequenciais dos quadrinhos, bem como o *storytelling*; Vergueiro (2012) e Ramos (2004), observando os quadrinhos como recurso didático, afirmando que as HQs podem ser adaptadas a qualquer currículo ou ação pedagógica; e, do mesmo modo, Andreola e Weschenfelder (2012), que verificaram o teor social, moral e filosófico contido nas HQs. Por todos estes motivos e outros mais estabelecidos por diversos teóricos da arte sequencial, também apresentados nestes escritos, as histórias em quadrinhos foram acolhidas como ferramenta principal para o desenvolvimento desta pesquisa, que tinha como objetivo geral evidenciar quais são as contribuições para o ensino e para a aprendizagem da Língua Inglesa, em um nono ano do Ensino Fundamental, que as HQs neste idioma podem proporcionar.

God loves, man kills (CLAREMONT, 2014) entrelaçou leitura, diferentes exercícios e aprimoramento dos conhecimentos linguísticos da Língua Inglesa, e, além disso, desencadeou o interesse por elementos da história e cultura americanas sob a ótica da crítica social ao extremismo e à intolerância, que fomentam e constituem preconceitos como o próprio racismo em todo o mundo. A *graphic novel*, de Claremont (2014), retrata, de modo dramático, estas questões, que são recorrentes nas histórias dos *X-Men*. Isso se justifica, pois foram concebidos por Stan Lee e Jack Kirby no ano de 1963, em meio aos movimentos de luta dos negros por direitos civis. Lee¹⁰⁷ declarou que os personagens líderes mutantes, essenciais ao enredo da HQ estudada, *Magneto e Professor X*, foram baseados, respectivamente, nas figuras de Malcolm X e Martin Luther King Jr. Em *God loves, man kills*, (CLAREMONT, 2014), nos primeiros diálogos entre *Charles Xavier e Magneto*, ao conversarem sobre a convivência entre humanos e mutantes, o *Professor X* enuncia: "Eu tenho uma esperança", enquanto *Magneto* afirma: "o futuro somos nós, temos todos os meios necessários". Se por um lado há um discurso de paz entre humanos e mutantes, por outro temos um discurso de poder, ainda voltado para a divisão. Deste modo, estas falas são comparadas às de MLK em seu memorável discurso "I have a dream", e as de Malcolm X, que explanava aos seus apoiadores "O futuro pertence a nós". Este fato também foi observado pelos alunos nas interações entre o grupo quando equiparavam ficção e realidade por meio de um olhar para a história daquele tempo e dos dias atuais nos Estados Unidos.

Durante a trajetória da história de *God loves, man kills* (CLAREMONT, 2014), os estudantes foram percebendo que, assim como os mutantes na ficção, os negros, na vida real, sofrem com a desumanização social. Kilomba (2020) assevera que o racismo é absurdamente violento, pois desumaniza o negro. O mesmo declara Fanon (2008, p. 30): "a civilização branca, a cultura européia, impuseram ao negro um desvio existencial". Os *X-Men* são uma metáfora dos oprimidos e injustiçados. Claremont (2014, p. 11), em entrevista para a edição especial de *God loves, man kills*, afirma: "Os *X-Men* são odiados, temidos e desprezados coletivamente pela humanidade por nenhuma outra razão além do fato de serem mutantes. Então, o que temos aqui, intencional ou não, é uma HQ que é sobre o racismo, a intolerância, o preconceito".

¹⁰⁷ Declaração feita por Stan Lee em: *Superheroes Decoded* (título original) foi produzido em 2017 por *Josh Mensch* para o canal pago *History Channel*. Traça um paralelo do desenvolvimento de vários personagens de HQs americanas com o contexto histórico em que surgiram no século 20. Disponível em: <https://filmow.com/super-herois-decifrados-t246012/ficha-tecnica/>.

Edificando este entendimento, o grupo, usando de sensibilidade, realizou comparações com a realidade onde vivem, mostrando compreender o apelo dos mutantes contra a intolerância e se posicionando contra os preconceitos a partir de suas falas e trabalhos. Sobre isso, Silva *et al.* (2015, p. 248) revelam:

As HQs podem produzir experiências significativas e fundamentalmente críticas, condutoras de práticas em que os alunos sejam sujeitos do processo educativo, que se envolvam e sejam entendidos por meio de suas culturas e valores, por se tratar de uma arte bastante familiar a eles, por meio da qual conseguem ter acesso a informações, conhecimentos e saberes que jamais teriam acesso em suas relações, por exemplo, com os conteúdos escolares. Nesta direção, ao apresentar em uma mesma estrutura imagens e textos, as HQ se desvelam como instrumento fomentador das vozes de estudantes, favorecendo a comunicação de significados e a reconstrução de seus saberes, bem como tornando aprazível o nexos destes com o conhecimento.

Ao realizar este estudo, entendemos que o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa vão além das questões linguísticas, normativas e metodológicas. Devemos reconhecer que a linguagem e seu aprendizado não são neutros, pois neles estão inseridos, segundo Pennycook (1998), elementos da sua história, cultura e lutas sociais, aspectos que não podem ser deixados fora da sala de aula de inglês. Assim, colocar-se criticamente é parte fundamental da aprendizagem.

7 “EU TENHO ESPERANÇA¹⁰⁸” (CHARLES XAVIER – PROFESSOR X) – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi marcada pela história, não somente a ficcional das HQs, mas a história atual, real. Em suas páginas vivenciamos a crise sanitária e a infoexclusão desencadeadas pela pandemia do novo coronavírus. Diante deste cenário, buscamos realizar todas as adaptações necessárias para que este estudo ocorresse em meio a escolas fechadas e ao distanciamento social. Ainda assim, observamos sua relevância, levando aos estudantes, que conseguiram participar das aulas (48% do previsto originalmente), novos conhecimentos linguísticos em LI e reflexão social baseada na célebre *graphic novel* de Claremont (2014) *God loves, man kills*.

Com a finalização desta pesquisa, não poderíamos deixar de responder ao seu objetivo geral: evidenciar quais são as contribuições para o ensino e para a aprendizagem da Língua Inglesa, em um nono ano do Ensino Fundamental, que as HQs neste idioma podem proporcionar. Para isso, apontamos alguns dos motivos que demonstraram as contribuições estabelecidas neste estudo.

No campo léxico e semântico, houve significativo desenvolvimento da habilidade de leitura (*reading*) dos alunos participantes das aulas *on-line*, dentre eles: interpretação de elementos verbais e não verbais bem como textos contendo gírias e figuras de linguagem, como metáforas e analogias totalmente em inglês; consolidação e apropriação vocabular, verificada ao longo das aulas desta pesquisa, ampliação do repertório léxico; revisão gramatical e produção de pequenos textos em inglês, oferecidos pelos alunos em respostas de questões assíncronas, criação de mapas mentais e tirinhas, explorando recursos próprios dos quadrinhos como sequências de *storytelling* com ilustrações, onomatopeias, metalinguagem e balões. Houve a tentativa de diálogos e interações em LI, porém com pouco sucesso, em razão da insegurança dos alunos perante o *speaking* e as novas condições interativas neste período pandêmico.

A partir da escrita em LI verificamos o andamento e o entendimento da leitura da HQ de Claremont (2014). Nossa observação foi feita mediante o que compreendemos sobre aprendizagem significativa, na qual um estudante, ao entender um conceito, o reorganiza em outras situações de sua própria aprendizagem. Assim, nas atividades assíncronas devolvidas pelos alunos, a habilidade de escrita (*writing*) foi estimulada com exercícios de interpretação

¹⁰⁸ Fala emblemática de Charles Xavier na HQ *God loves, man kills* de Claremont (2014).

textual, nos quais os estudantes eram solicitados a explicar suas opiniões e seus conhecimentos normativos no idioma inglês, reestruturando seus subsunçores e ampliando seus saberes.

Ainda no campo léxico e semântico, os objetivos específicos desta pesquisa comprovaram as HQs como excelente recurso na elaboração de propostas de ensino, por ser uma mídia de massa abundantemente difundida na internet e no cinema. Outro aspecto são seus personagens serem facilmente reconhecidos pelo grande público, promovendo identificação e ativação dos conhecimentos prévios gerados por eles, sejam léxicos, narrativos, sociais ou mesmo filosóficos, beneficiando o processo de aprendizagem.

As interações produzidas pelos estudantes participantes desta pesquisa, a partir do uso das HQs no processo de aquisição do idioma estrangeiro, foram intensas e agregaram significado social aos alunos, pois, ao mesmo tempo em que desconstruíam preconceitos, desenvolviam habilidades linguísticas em Língua Inglesa. Dessas habilidades, a leitura (o *reading*) e o ouvir (o *listening*) tiveram destaque. A tarefa de ler uma HQ totalmente em LI foi desafiadora para os estudantes, pois grande parte dela precisou ser lida de forma individual em razão do distanciamento social provocado pela Covid-19. Ainda assim foi satisfatório: a turma demonstrou, em diálogos e discussões, compreenderem o enredo, as falas e o sentido da HQ. Além disso, refletiram sobre o uso consciente de ferramentas de tradução instantânea e outros recursos digitais para a facilitação do estudo da Língua Inglesa.

No campo social destacamos as pesquisas e discussões realizadas pelo grupo acerca dos temas destaques da HQ *God loves, man kills*: intolerância, extremismo e preconceito. Sobre o quadrinho estudado, os alunos puderam fazer analogias entre ficção e realidade, entre personagens mutantes e personalidades da história americana recente, com foco principal na luta antirracista no passado e nos dias de hoje, em especial nos EUA, por este país servir como cenário¹⁰⁹ da história de Claremont (2014) e por ser referência, no idioma, para os alunos adolescentes deste estudo.

Para os estudantes, a leitura de uma HQ em Língua Inglesa, com personagens da cultura *pop* conhecidos por eles previamente, foi algo a ser considerado significativo. A identificação entre a turma e a equipe mutante foi se intensificando a cada encontro, quando comentávamos as leituras realizadas. Deste modo, acompanhamos o amadurecimento dos alunos diante de um tema tão sério e necessário de discussão nas escolas: o racismo.

¹⁰⁹ O enredo desenvolve-se na cidade de Nova York.

God loves, man kills nos auxiliou como ferramenta nesta pesquisa. Sua leitura oportunizou a significância dos saberes evidenciando as contribuições que as HQs podem proporcionar ao ensino e à aprendizagem da Língua Inglesa, ampliando o desenvolvimento das quatro habilidades, em especial da leitura (*reading*) e do ouvir (*listening*). Além disso, proporcionou a interpretação textual crítica em LI, observando temas pertinentes à nossa realidade atual, como o extremismo, os preconceitos, as exclusões e as divisões sociais por ele gerados. Deste modo, a HQ de Claremont (2014) auxiliou no ensino e na aprendizagem do idioma Inglês de forma significativa, indo além, despertando a consciência antirracista em seus participantes e o respeito às individualidades.

REFERÊNCIAS

- ABREU, J. Dificuldades encontradas por professores de língua inglesa de instituições privadas de Ensino Superior. **Revista Semioses**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 5, 2009. Disponível em: http://www.unisuam.edu.br/semioses/pdf/rev_semioses_ed5_Art_06.pdf, Acesso em: 7 nov. 2020.
- ALMEIDA, Ana Cristina; SANTOS, Eduardo (org.). **Brincar: dos conceitos às práticas**. Coimbra: Instituto da Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social da Universidade de Coimbra, 2019.
- ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/9251/4047>. Acesso em: 29 jul. 2020.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazó Afonso. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Editora Liber Livros, 2008.
- ANDREOLA, Balduino; WESCHENFELDER, Gelson. **Histórias em quadrinhos e seu uso como objeto pedagógico**. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/23/848>. Acesso em: 14 jan. 2020.
- ASSMAN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- AUSUBEL, David Paul. **Educational Psychology: a cognitive view**. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.
- AUSUBEL, David. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.
- AUSUBEL, David P. The facilitation of meaningful verbal learning in the classroom. **Educational psychologist**. Nova York: Holt; Rinehart and Winston, 1980.
- BARROS, Célia Silva Guimarães. Pontos de psicologia escolar. São Paulo: Ática, 2000.
- BARROS, Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- BEHAR, Patricia Alejandra. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a--distancia/>. Acesso em: 27 ago. 2020.

BERNARDO, Aline Cajé. Reconstruindo identidades: autoestima e investimento na aprendizagem de língua inglesa. **Cadernos do Tempo Presente**, n. 23, 2016.

BICUDO, M. A. V.; ESPÓSITO, V. H. C. (org.). **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1997.

BORIS, Vanessa. **What Makes Storytelling so Effective for Learning?** 2017. Disponível em: <https://www.harvardbusiness.org/what-makes-storytelling-so-effective-for-learning/>. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 jul. 2019.

BRUM, Wanderley Pivatto; SCHUHMACHER, Elcio. As compreensões dos estudantes acerca do conhecimento sobre ótica: análise de uma atividade para o estudo de fenômenos da natureza. **Revista Boem**, v. 1, n. 1, p. 2-19, 2013.

BUZAN, Tony. **Mapas mentais e sua elaboração: um sistema definitivo de pensamento que transformará a sua vida**. São Paulo: Cultrix, 2005.

BUZAN, Tony; KEENE, Raymond. **Buzan's book of genius: And how to unleash your own**. [S.l.]: [s.n.], 1994.

CAGNIN, Antônio Luiz. **Os quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975.

CALAZANS, Flávio. **Histórias em quadrinhos na escola**. São Paulo: Paulus, 2004.

CALDAS, Raoni N. de. Onomatopeias em histórias em quadrinhos: português/alemão. **Pandaemonium**, São Paulo, n. 18, p. 153-184, dez. 2011.

CALIL, Eduardo DIKSON, Dennys. Da imagem ao texto: a construção do tópico discursivo em manuscritos escolares de histórias em quadrinhos. **Revista Leitura (Ufal)** [on-line], Maceió, v. 47, p. 333-353, jan./jun. 2011.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. Língua e cultura. In: UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão (sel. e introdução). **Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1972.

CARVALHO, Beatriz Sequeira de. **O processo de legitimação cultural das histórias em quadrinhos**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CASTELLS, M. **La Galaxia Internet: Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad**. Barcelona: Areté, 2001.

CELCE-MURCIA, M. Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. **Tesol Quarterly**, University Of California, Los Angeles, v. 25, n. 3, p. 459-480, Autumn, 1991.

CELCE-MURCIA, Marianne; LARSEN-FREEMAN, Diane; WILLIAMS, Howard Alan. **The grammar book: An ESL/EFL teacher's course**. Rowley, MA: Newbury House, 1983.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CITTOLIN, Simone Francescon. A afetividade e a aquisição de uma segunda língua: a teoria de Krashen e a hipótese do filtro afetivo. **Revista de Letras**, v. 6, 2003.

CIRNE, Moacy. **A explosão criativa dos quadrinhos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

CLAREMONT, Chris (argumento). **X-Men – Deus ama, o homem mata**. Arte Brent Anderson. Marvel Comics. Barueri: Panini Comics, 2014.

CLIFFORD, Joan; MERSCHEL, Lisa; MUNNÉ, Joan. Surveying the landscape: What is the role of machine translation in language learning? @tic. **Revista D’Innovació Educativa**, n. 10, p. 108-121, jan./jun. 2013.

COLBERT, Elizabeth. **Não há base científica para raça** – trata-se de um rótulo inventado: para os cientistas, raça é uma ideia sem nenhum fundamento – apenas um rótulo, usado para nos separar uns dos outros. 3 abr. 2018. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/2018/04/raca-nao-existe-conceito-cientifico-racismo-revista>. Acesso em: nov. 2020.

CROCHÍK, J. L. **Inclusão e discriminação na educação escolar**. Campinas, SP: Alínea, 2013.

CUSTÓDIO, José de Arimathéia Cordeiro. O superpoder da leitura. *In*: REZENDE, Lucinea Aparecida de. **Leitura e visão de mundo: peças de um quebra-cabeça**. Londrina: Eduel, 2007.

D’AMBROSIO, Izabel Silva Souza *et al.* **História em quadrinhos digital como estratégia de desenvolvimento da escrita em inglês**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sergipe, 2017.

DAIGLE, Megan. Writing the Lives of Others: Storytelling and International Politics. **Millennium: Journal of International Studies**, v. 45, n. 1, p. 27, 2016.

DANNER, Alexander; WITHROW, Steve. **Diseño de personajes para novela gráfica**. Barcelona: Ediciones Gustavo Gili, 2009.

DA SILVA, José Ronaldo Ribeiro; VARGAS, Juliane. A leitura em inglês como proposta de aprendizagem significativa na escola pública brasileira. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, v. 7, n. 1, 2018.

DE CARVALHO, Artemis Barreto; SCHNEIDER, Herrique Nou. Webquest em rede social: uma customização do facebook para veicular webquests. **International Journal of Knowledge Engineering and Management (IJKEM)**, v. 2, n. 4, p. 163-194, 2013. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/IJKEM/article/view/2338>. Acesso em: 20 nov. 2020.

DENMAN, G. Daring to tell: The making of a storyteller. *In: NATIONAL STORYTELLING ASSOCIATION'S, TALES AS TOOLS. The power of story in the classroom.* Jonesborough, TN: The National Storytelling Press, 1994. p. 4-6.

DIALLO, Natasha *et al.* (ed.). **Ensaaios sobre racismos: pensamentos de fronteira.** São Paulo: Balão Editorial, 2019.

DUBÉ, Line; PARÉ, Guy. Rigor in Information Systems Positivist Case Research: current practices, trends, and recommendations. **MIS Quarterly**, v. 27, n. 4, p. 597-635, dec. 2003. DOI: 10.2307/30036550. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/221931876_Rigor_In_Information_Systems_Positivist_Case_Research_Current_Practices_Trends_and_Recommendations. Acesso em: 3 mar. 2020.

DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S. **Language two.** Oxford: Oxford University Press, 1982.

EISNER, Will. **Quadrinhos e Arte Sequencial.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Trad. Alexandre Pomar. Porto: Edição A. Ferreira, 2008.

FAY, David. Student Storytelling through Sequential Art. **English Teaching Forum**, v. 45, n. 3, p. 2-11, 21-23, 2007. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1099406>. Acesso em: 11 mar. 2020.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. **Educar em Revista**, n. SPE2, p. 23-43, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602010000500002&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 19 nov. 2020.

FERNANDES, Marilene Alves; FELICETTI, Vera Lucia; SZEZECINSKI, Antonio F. M. Estratégias didáticas para o ensino da língua inglesa na educação básica. **Comunicação & Educação**, v. 24, n. 1, p. 69-81, 31 maio 2019.

FESTAS, I. Dificuldades de ensino e de aprendizagem. *In: BENTO, V.; REIS, C.; BOAVIDA, J. (org.). Escola, problemas e desafios.* Guarda: Centro de Estudos Ibéricos, 2009. p. 47-60.

FRANCO, Edgar. As HQtrônicas de terceira geração. *In: GERALDO, S. C.; COSTA, L. C. (org.). ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS*, 2012. Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Anpap, 2012. p. 232-246.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez Autores Associados, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GALIAZZI, M. do C.; MORAES, Roque. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1983.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar dissertações de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Rui. **“Educação e desigualdades”**. Palavras para lá da pandemia: cem lados de uma crise. 2020. Disponível em: <https://ces.uc.pt/publicacoes/palavras-pandemia/?lang=1&id=30113>. ISBN: 978-989-8847-24-9. Acesso em: 5 set. 2020.

GRABE, W. **Reading in a second language: moving from theory to practice**. New York: Cambridge University Press, 2009.

GUIMARÃES, Edgard. **Linguagem e metalinguagem na história em quadrinhos**. In: Congresso Anual em Ciência da Comunicação, 25., Salvador, BA. 2002. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/31334389205109716883020426641198370007.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2020.

HAASTRUP, Kirsten. **Lexical Inferencing Procedures, or, Talking about Words**: receptive procedures in foreign language learning with special reference to English. Tübingen: G. Narr, 1991.

HOLDEN, Susan; ROGERS, Mickey. **O ensino da língua inglesa**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2001.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

<https://educateagainsthate.com/what-is-extremism/>.

https://www.abcy.com/games/word_clouds.

IRVING, Christopher. **Leaping Tall Buildings**: the origin of american comics. New York: Powerhouse Books, 2008.

IZARRA, Laura P. Zuntini de. Historicizing the English Text. **The Teacher's Magazine**, a. II, n. 37, 2002. ISSN 1514-142X.

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? EAL – ELF – EFL – EGL: Same Difference? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

JUSTO, Henrique. **Cresça e faça crescer**: lições de um dos maiores psicólogos – Carl Rogers. 7. ed. Canoas: Editora La Salle, 2002.

KARNAL, Adriana Riess. **As estratégias de leitura sem e com o uso do google tradutor**. 2015. 220f. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 10, p. 1-10, 2003.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2020.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KIMBERG, Simon. **X-Men: The New Mutants**: Twentieth Century Fox Film Corporation, Marvel Entertainment, Bad Hat Harry Productions, 2020. (127 min.)

KRASHEN S. D.; TERRELL, T. D. **The natural approach**: language acquisition in the classroom. Oxford: Pergamon, 1983.

KRASHEN, S. **The Input Hypothesis**: issues and implications. 4. ed. New York: Longman. 1985.

LAVIOSA, S. **Translation and language education**: pedagogic approaches explored. New York: Routledge, 2014.

LEE, Stan; KIRBY, Jack. **The Uncanny X-Men**, v. 1, 1963.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Tradução Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

LIMA, Cândido Diógenes de (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

LIZ, N. **Tecnologia móvel no Ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola**. 2015. 62 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2015. Disponível em: http://www.utfpr.edu.br/londrina/cursos/mestrados-doutorados/Ofertados-nesteCampus/mestrado-profissional-em-ensino-de-ciencias-humanas-sociais-e-da-natureza/dissertacoes/documentos-e-imagens-1/dissertacao_nevton. Acesso em: 31 out. 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

LUYTEN, Sonia M. Bibe (org.). **Histórias em quadrinhos**: leitura crítica. 6. ed. São Paulo: Paulinas, 2003.

LUYTEN, Sônia Bide. **Mangá: o poder dos quadrinhos japoneses**. 3. ed. São Paulo: Hedra, 2012.

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.

MCCLLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos: história, criação, desenho, animação, roteiro**. São Paulo: M. Books, 1995.

MCCREARY, Don R. **Cambridge Academic Content Dictionary**. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

MEDRADO, Benedito; SPINK, Mary Jane Paris; MÉLLO, Ricardo Pimentel. Diários como atuantes em nossas pesquisas: narrativas ficcionais implicadas. *In: SPINK, Mary Jane Paris et al (org.). A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2014. p. 273-294.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. *In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 194-207.

MIRANDA, Pauline. A influência do ambiente escolar no processo de aprendizagem de escolas técnicas. **Seminário Nacional de Pesquisa em Educação**, 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sepedu/article/view/14918>. Acesso em: 19 nov. 2020.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. rev. e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006.

MOITA LOPES, L. P. de. “Yes, Nós Temos Bananas” ou “Paraíba Não É Chicago, Não”: Um Estudo sobre a Alienação e o Ensino de Inglês como Língua Estrangeira no Brasil. *In: MOITA LOPES, L. P. de. (org.). Oficina de lingüística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. p. 37-62.

MORAES, Ronny Machado de. **A aprendizagem significativa de conteúdos de biologia no Ensino Médio, mediante o uso de organizadores prévios e mapas conceituais**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2005.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOURA, Denilda. **Leitura e escrita: a competência comunicativa**. Maceió: Edufal, 2007.

MURRAY, Janet H. **Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço**. São Paulo: Itaú Cultural; Unesp, 2003.

NETO, José Augusto da Silva Pontes. Teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel: perguntas e respostas. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, n. 21, jan./jun. 2006. DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i21.296>.

NEVES, Silvia da Conceição. **A história em quadrinhos como recurso didático em sala de aula**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC de Artes Visuais) – Universidade de Brasília, Departamento de Artes Visuais, Palmas, Tocantins, 2012.

NOVAK, J. D. **Uma teoria de educação**. São Paulo: Pioneira. Tradução M. A. Moreira, do original *A theory of education*. Ithaca: Cornell University Press, 1980.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. Lisboa: Plátano, 2000.

OLIVEIRA, Luiza Monteiro de Barros; TEIXEIRA, Lucia. Resignificar o espaço – estratégias discursivas na cultura afro-americana contemporânea. **Revista do GEL**, v. 16, n. 3, p. 226-245, 2019. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>. Acesso em: 15 out. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v16i3.2752>.

OLIVEIRA, Maria Cristina Xavier de. **“A arte dos quadrinhos e o literário.”** A contribuição do diálogo entre o verbal e o visual para a reprodução e inovação dos modelos clássicos da Cultura. 2009. Tese (Doutorado em Letras Clássicas) – USP, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-30012009-154912/pt-br.php>. Acesso em: 8 nov. 2020.

OLIVEIRA, L. A. O ensino da gramática. *In*: OLIVEIRA, L. A. **Aula de inglês: do planejamento à avaliação**. São Paulo: Parábola, 2015.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **“SARS (Severe Acute Respiratory Syndrome)”**. WHO Website, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/>.

PAIVA, Vera Lúcia Meneses de Oliveira e. A língua inglesa no Brasil e no mundo. *In*: PAIVA, Vera Lúcia Meneses de Oliveira e (org.). **Ensino de língua inglesa – reflexões e experiências**. Campinas: Pontes, 2016. p. 9-29.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. *In*: STEVENS, Cristina Maria Teixeira. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84.

PARKER, Trent S.; WAMPLER, Karen S. **Changing Emotion: the use of therapeutic storytelling**. 2006. p. 155-166, 2006. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16676893/>. Acesso em: 3 mar. 2020. DOI: 10.1111/j.1752-0606.2006.tb01597.x.

PARDINHO, Vinícius. Cinema e história em quadrinhos. *In*: **Projeto Cinemais**. Universidade Federal de São Carlos, SP (Ufscar). 2009. Disponível em: www.ufscar.br. Acesso em: 28 out. 2020.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 23-49. Cap. 1.

PIAGET, Jean. **O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio**. São Paulo: Scipione, 1997.

PREUSSLER, Gustavo de Souza. Resenha – A nova segregação – Michelle Alexander. **Argumenta Journal Law**, Jacarezinho, PR, n. 29, p. 411-414, fev. 2019. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/1425>. Acesso em: 1º out. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.35356/argumenta.v0i29.1425>. ISSN 2317-3882.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Conte, 2004.

RIBEIRO, Rodrigo Pereira; DE SOUZA, Lucimêre Rodrigues. **As histórias em quadrinhos como elementos de interação social**: contribuições à educação inclusiva. Universidade Estadual de Feira de Santana, BA, 2015. Disponível em: http://www.uefs.br/vcbei/AS_HISTORIAS_EM_QUADRINHOS_COMO_ELEMENTOS_D E_INTERACAO_SOCIAL_CONTRIBUICOES_A_EDUCACAO_INCLUSIVA.pdf. Acesso em: 1º nov. 2020.

REGINO, Sueli Maria de; CARDOSO, Anna Carolyna Ribeiro. A tradução na aprendizagem de línguas estrangeiras. **Littera On-Line**, v. 10, n. 18, 2019.

REBLIN, Iuri Andréas. OX da Questão: Evolução, alteridade e preconceito como desafios à tolerância _ uma leitura a partir dos X-Men. **Protestantismo em Revista**, v. 12, p. 114-125, 2007.

ROCHA, José Cláudio. **Estudo de caso**: metodologia e epistemologia. 2016. Disponível em: <https://joseclaudiorocha.jusbrasil.com.br/artigos/332690218/estudo-de-caso>. Acesso em: 9 mar. 2020.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. **Revista Delta**, v. 31, n. 2, p. 441-445, 2015.

RODRIGUES, Ana Cristina Messias; DE SOUZA, Neila Nunes. O uso de recurso didático no ensino de inglês. **Porto das Letras**, v. 5, n. 2, p. 109-135, 2019.

ROGERS, Carl R. **Liberdade para aprender**. Trad. Edgar de Godói da Mata Machado. Belo Horizonte: Interlivros, 1971.

ROGERS, Carl R. **Significant Learning**: in therapy and in education. *Educational Leadership*, n. 14, p. 232-224, jan. 1959. Disponível em: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_195901_rogers.pdf. Acesso em: 9 mar. 2020.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. Tradução Manuel José do Carmo Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ROMANELLI, Guilherme G. B. Planejamento de aulas de estágio. *In*: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (org.). **Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROSENTHAL, Sarah. **What Scott McCloud Taught us about Internet Storytelling: he had this figured out 25 years ago**. 2019. Disponível em: <https://lithub.com/what-scott-mccloud-taught-us-about-internet-storytelling/>. Acesso em: 14 mar. 2020.

ROSSO, Aline Casagrande. **Teaching English through songs**. 2010. Trabalho (Conclusão de Curso) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2010.

SALBEGO, N. N.; TUMOLO, C. H. S. Autonomia na aprendizagem de línguas em EaD: percepção de alunos com relação ao desenvolvimento das quatro habilidades em inglês. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 11., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Esud, 2014. p. 1820-1834.

SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para aprender**. Tradução Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SANTOS, Roberto Elísio dos. **Leitura semiológica dos quadrinhos**. 2002. Disponível em: http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/viewFile/786/642. Acesso em: 24 fev. 2020.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Por uma pedagogia da leitura – reflexões sobre a formação do leitor. *In*: BAGNO, Marcos *et al.* **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. Organização Djane Antonucci Correia. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. (Na ponta da língua; 19).

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Airton Marques da *et al.* **Trabalhos científicos: organização, redação e apresentação**. 3. ed. rev. e ampl. Fortaleza: Eduece, 2010.

SILVA, Rafael L. A contribuição das histórias em quadrinhos de super-heróis para a formação de leitores críticos. **Anagrama**, v. 5, n.1, p. 1-12, 12 jun. 2011.

SILVA, Robson Carlos *et al.* Usos dos quadrinhos em escolas públicas: um olhar pedagógico em um universo cartunizado. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 15, n. 64, p. 231-250, 2015.

SINGER, Bryan. **X-Men**: United: Twentieth Century Fox Film Corporation, Marvel Entertainment, Bad Hat Harry Productions, 2003. (131 min.), son., color.

SMEE, Guilherme. **Mas, Afinal... O Que é Uma Graphic Novel?** 2017. Disponível em: <https://splashpages.wordpress.com/2017/06/27/mas-afinal-o-que-e-uma-graphic-novel/>. Acesso em: 4 fev. 2020.

SMITH, F. **Leitura significativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, Carla Sofia Oliveira. **A auto-avaliação em línguas estrangeiras: concepções e práticas dos professores**. Braga: Universidade do Minho, 2007.

SOUZA PRAIS, Jacqueline Lidiane de; DA ROSA, Vanderley Flor. Revisão sistemática sobre desenho universal para a aprendizagem entre 2010 e 2015 no Brasil. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 18, n. 4, p. 414-423, 2017.

SUPER-HERÓIS DECIFRADOS. 2018. 1 vídeo (80 min). Publicado pelo canal The History Channel Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B14dDpZfG9I>. Acesso em: 2 jul. 2020.

SZEZECINSKI, Antonio Filipe Maciel. **Estratégias utilizadas por adultos na aprendizagem de língua inglesa** – ultrapassando as barreiras linguísticas. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2018. Disponível em: <http://dspace.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/896/1/afmszezecinski.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2020.

THOMSEN, H. Scaffolding target language use. *In*: LITTLE, D.; RIDLEY, J.; USHIODA, E. (ed.). **Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment**. Dublin: Authentik, 2003.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura **Covid-19: impact on Education**. 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 8 jun. 2020.

VALENÇA, Marcelo M.; TOSTES, Ana Paula Balthazar. O Storytelling como ferramenta de aprendizado ativo. **Carta Internacional**, v. 14, n. 2, 2019.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Construção da disciplina consciente e interativa na sala de aula e na escola**. São Paulo: Libertad, 1994.

VERGUEIRO, Waldomiro; SANTOS, Roberto Elísio dos. Para uma metodologia da pesquisa em histórias em quadrinhos. **Pesquisa empírica em comunicação**. São Paulo: Paulus; Compós, 2010. p. 183-203.

VERGUEIRO, Waldomiro. Histórias em quadrinhos e serviços de informação: um relacionamento em fase de definição. **DataGramZero – Revista de Ciência da Informação**, v. 6, n. 2, 2005.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no Ensino. *In*: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

VERGUEIRO, W.; NETTO, R. **Coleção quadrinhos em sala de aula: estratégias, instrumentos e aplicações**. Fortaleza, CE: Fundação Demócrito Rocha, 2018.

VIGOTSKY, L. **S.A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VILELA, Marco Túlio R. **A utilização dos quadrinhos no ensino de história: avanços, desafios e limites**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

WAGLER, M. Jailbreak! Storytelling in room 103. *In: NATIONAL STORYTELLING ASSOCIATION'S. Tales as Tools: The power of story in the classroom.* Jonesborough, TN: National Storytelling Press, 1994. p. 21-29.

WESCHENFELDER, Gelson; KRONBAUER, Luiz G. **As HQs e a formação da consciência moral das crianças.** 2010. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico7/As%20HQs%20e%20a%20formacao%20da%20consciencia%20moral%20das%20criancas.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

WESCHENFELDER, Gelson. **Filosofando com os super-heróis.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

WERTHAM, F. **Seduction of the innocent.** New York: Rinehart, 1954.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

XAVIER, Glayci Kelli Reis da Silva. Histórias em quadrinhos: panorama histórico, características e verbo-visualidade. **Darandina Revista Eletrônica**, v. 10, n. 2, 2017.

XAVIER, Adilson. **Storytelling: histórias que deixam marcas.** Rio de Janeiro: Best Business, 2015.

ZABALZA, Miguel A. **Los diarios de clase: documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores.** Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, 1991.

APÊNDICE 1 – Primeiro Exercício Para Aplicação à Turma Objeto do Estudo de Caso

1. Here, we selected three texts parts (from chapters 1 and 2) from Marvel Graphic Novel "God loves, Man Kills" written by Chris Claremont (2014). Read them, carefully, and remove sentences with the verb forms: past, present and future. Justify how you identified the tenses.



Figura 1 -

God Loves, Man Kills
(2014) p.25

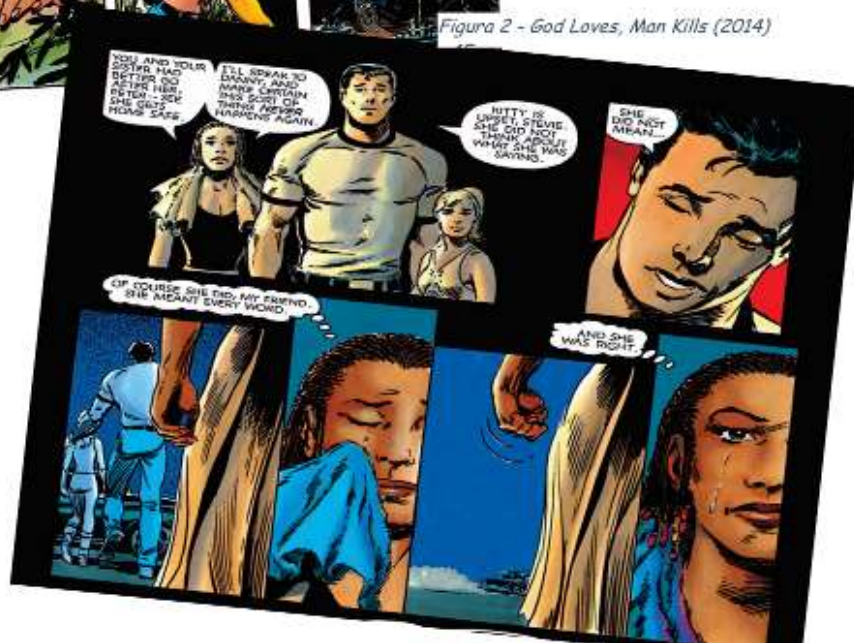


Figura 3- logo X-Men .

Fonte: <https://queroimagem.blogspot.com/2013/09/logo-x-men-em-pna.html>

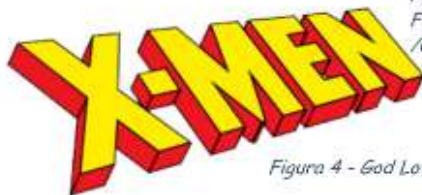


Figura 4 - God Loves, Man Kills (2014) p. 30.



1. Search in the texts parts and write down:

Simple Past

Regular Verbs

Irregular Verbs

2. Explain the grammar differences between the sentences below:

"I'll speak to Danny (...)" / "I'm gonna to do some scouting."

3. "She hopes, she reaches cover before she runs out air."

"Ela espera, ela se protege antes de ficar sem ar."

a) Replace the verb "hope" for another with the same meaning.

b) "She hopes, she reaches (...)" justify the **S** and the **ES** used in these verbs.



Figura 5 - Professor X.

Fonte: <https://aficinahq.wordpress.com/2011/06/02/tudo-sobre-x-men-first-class-no-2/>

APÊNDICE 2 – Segundo Exercício Para Aplicação à Turma Objeto do Estudo de Caso



Figure 1

1

In Magneto's speech there are several modal verbs. Identify them and check if their uses are correct. Justify your answer.

Figure 2

2



¹ Figure 1- logo X-Men - <https://queroimagem.blogspot.com/2013/09/logo-x-men-em-png.html>

² Figure 2- "God Loves, Man Kills" (2014) p. 54.

APÊNDICE 3 – Terceiro Exercício Para Aplicação à Turma Objeto do Estudo de Caso

Listen and complete the Martin Luther King Jr 'speech:

I have a dream that my four little will one day live in a where they will not be judged by the of their but by their content of their

I have a dream

I have a dream that one day down in, with its vicious, with its governor having his lips dripping with the words of interposition and nullification; that one day right down in Alabama little and will be able to join With little and as and

I have a dream



Figura 1 - Martin Luther King Jr 'speech, Fonte: <https://www.inc.com/marla-tabaka/memories-of-martin-luther-king-what-you-can-learn-about-achieving-your-dreams.html>

**APÊNDICE 4 – Carta De Apresentação à Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Para Aplicação Desta Pesquisa**



Estância Velha, maio de 2020.

Senhora Secretária Municipal de Educação e Cultura,

Eu, Talize Zilio, estudante do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (Unilasalle), tendo como orientadora a professora doutora Vera Lucia Felicetti, e como coorientador o professor doutor Gelson Vanderlei Weschenfelder, por meio desta carta solicito permissão para realizar a pesquisa intitulada **HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: UM ESTUDO SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA**” junto a minha turma de nono ano do Ensino Fundamental entre os meses de junho e julho do presente ano de 2020 na escola na qual atuo profissionalmente. O objetivo deste estudo é compreender como o ensino com HQs, em Língua Inglesa, em um nono ano do Ensino Fundamental, pode contribuir para melhor aprendizagem do idioma. O estudo que desenvolvo está inserido em uma dissertação maior intitulada “Recontextualizar as Ciências e a Contação de Histórias para os processos de ensino e de aprendizagem da educação básica à formação de professores em nível internacional”, coordenado pelas professoras Luciana Backes e Vera Lucia Felicetti da Universidade La Salle – Unilasalle – o qual foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade La Salle – Unilasalle –, responsável pela avaliação e acompanhamento de pesquisas envolvendo seres humanos, localizado na Av. Victor Barreto, 2288 – prédio 6, 3º andar, Canoas/RS, CEP: 92010-000, que se coloca à disposição para esclarecimentos e informações pelo telefone: (51) 3476-8452 e e-mail: cep@unilasalle.edu.br, nos seguintes horários: segunda-feira: das 15h40min às 18h30min, terça-feira: das 15h10min às 18h30min, quarta-feira: das 9h30min às 12h e das 13h às 15h, quinta-feira: das 15h10min às 18h30min, sexta-feira: das 13h10min às 18h30min. A dissertação também foi analisada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, localizada na Via W 5 Norte – Edifício PO 700, 3º andar. Bairro: Asa Norte – Brasília/DF.

CEP: 70.719-049, que acompanha as pesquisas realizadas com pessoas, e os contatos podem ser feitos pelo telefone: (61) 3315-5877 e e-mail: conep@saude.gov.br.

Para isso, as atividades propostas, nesta pesquisa, são norteadas pelo conceito de *storytelling* (XAVIER, 2015) e de teorias da aprendizagem significativa com Ausubel (1968), Rogers (1971) e demais autores. As práticas a serem realizadas em nada prejudicarão o desenvolvimento e aplicação do conteúdo programático previsto pelo plano de trabalho da disciplina, uma vez que contemplarão os conteúdos programáticos previstos para este ano e trimestre. Também declaro que o nome da escola e/ou dos alunos será mantido no anonimato, respeitando todas as normas éticas a que compete a um trabalho investigativo, e que os dados serão usados unicamente para fins acadêmicos.

Atenciosamente,

Talize Zilio

Estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Unilasalle

Dra.Vera Lucia Felicetti

Coordenadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Unilasalle

APÊNDICE 5 – Carta de Apresentação à Escola de Aplicação Desta Pesquisa

Estância Velha, junho de 2020.

Senhora Diretora,

Eu, Talize Zilio, estudante do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (Unilasalle), tendo como orientadora, a professora doutora Vera Lucia Felicetti, e como coorientador o professor doutor Gelson Vanderlei Weschenfelder, por meio desta carta solicito permissão para realizar uma pesquisa junto a uma turma de nono ano do Ensino Fundamental entre os meses de julho e agosto do presente ano de 2020 na escola na qual atuo profissionalmente. O objetivo deste estudo é compreender como o ensino com HQs, em Língua Inglesa, em um nono ano do Ensino Fundamental, pode contribuir para a melhor aprendizagem do idioma.

Para isso, as atividades propostas, nesta pesquisa, são norteadas pelo conceito de *storytelling* (XAVIER, 2015) e de teorias da aprendizagem significativa com Ausubel (1968), Rogers (1971) e demais autores. As práticas a serem realizadas em nada prejudicarão o desenvolvimento e aplicação do conteúdo programático previsto pelo plano de trabalho da disciplina. Também declaro que o nome da escola e/ou dos alunos será mantido no anonimato, respeitando todas as normas éticas a que compete um trabalho investigativo, e que os dados serão usados unicamente para fins acadêmicos.

Atenciosamente,

Talize Zilio

Estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Unilasalle

Dra.Vera Lucia Felicetti

Coordenadora e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Unilasalle

**APÊNDICE 6 – Carta de Apresentação aos Estudantes que Participaram Desta
Pesquisa**



Estância Velha, junho de 2020.

Prezado(a) Estudante,

Eu, Talize Zilio, estudante do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (Unilasalle), tendo como orientadora a professora doutora Vera Lucia Felicetti, e como coorientador o professor doutor Gelson Vanderlei Weschenfelder, por meio desta carta solicito a sua permissão para coletar e utilizar materiais observados e produzidos em sua turma para minha pesquisa, que tem como objetivo compreender como o ensino com HQs, em Língua Inglesa, em um nono ano do Ensino Fundamental, pode contribuir para a melhor aprendizagem do idioma.

As práticas a serem realizadas em nada prejudicarão o desenvolvimento e aplicação do conteúdo programático previsto pelo plano de trabalho da disciplina. Também declaro que o nome da escola e o seu nome será mantido no anonimato, respeitando todas as normas éticas a que compete um trabalho investigativo, e que os dados serão usados unicamente para fins acadêmicos.

Atenciosamente,

Talize Zilio

Estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade
La Salle – Unilasalle

Dra. Vera Lucia Felicetti

Coordenadora e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade La Salle – Unilasalle