

Por dentro das leis: a temática indígena em *Abaré* e sua abordagem nas aulas de língua estrangeira/adicional pelo viés da multimodalidade

Marlei Budny dos Santos Souza⁷⁸
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Carolina Favaretto Santos⁷⁹
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Claudia Cristina Ferreira⁸⁰
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Resumo

Em nosso país, práticas e estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais se atentam cada vez mais para a relevância do trabalho com ações afirmativas (GOMES, 2002; MUNANGA, 2001) em sala de aula. Além disso, diante dos meios de comunicação atuais, pesquisas na área de multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; KRESS; VAN LEEUWEN, 2010; ROJO, 2017) demonstram a necessidade do uso de outros meios semióticos, além do texto verbal e escrito, ou seja, multimodais. Nesse viés, este estudo tem por escopo dialogar sobre teoria e sugerir ações pedagógicas envolvendo os multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000), com foco em leitura e uso de imagens em aulas de língua estrangeira/adicional para o trabalho intercultural. Para isso, propomos atividades pedagógicas envolvendo a obra *Abaré* (LIMA, 2009) corroborando a relevância da cultura indígena (BRASIL, 2004; BRASIL, 2008) no contexto escolar. Concluimos, com este estudo, que a pedagogia dos multiletramentos aplicada ao texto literário com ênfase no exercício intercultural permite aos professores realizarem práticas pedagógicas diferenciadas, levando os alunos a otimizarem as habilidades linguísticas de uma maneira crítica e social, a fim de alcançar os objetivos propostos e refletir sobre (inter/trans/multi)culturalidade e ensino, combatendo estereótipos, preconceitos, barreiras e choques culturais.

Palavras-chave

Língua inglesa. Narrativa visual. Multiletramentos. (Inter/Trans/Multi)culturalidade. Educação das relações étnico-raciais.

⁷⁸ Possui graduação em Letras Com Habilitação em Português e Língua Estrangeira Moderna Com As Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Londrina (2000).

⁷⁹ Mestranda no Programa de pós-graduação Stricto Sensu–Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM). Universidade Estadual de Londrina (UEL)

⁸⁰ Pós-doutora em Estudos da Tradução pela Universidade Federal da Santa Catarina (UFSC). Professora associada de Língua Espanhola da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Introdução

O Brasil tem, certamente, uma das culturas mais expressivas em consequência das muitas diversidades étnicas presentes em nossa história. Povos africanos e indígenas, com suas riquezas particulares, formaram um país que se destaca por tais características. Mas, o reconhecimento desta ancestralidade e composição nem sempre está presente em espaços cotidianos, uma vez que discursos ‘de sangue azul’ e origem europeia, herança eugenista⁸¹ (GALTON, 1883), ainda imperam, mesmo tendo sido deixados, em teoria, no século passado.

Diante do exposto, iniciamos com um panorama legislativo que dispõe acerca da temática em tela, ou seja, propõe a minimização de preconceitos e racismo, bem como o uso de narrativas visuais (FERREIRA, 2019; RODRIGUES, 2012) unida a práticas de multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2010; COPE; KALANTZIS, 2000) para que as diretrizes governamentais sejam efetivamente implementadas nos mais diferentes contextos e usos, contemplando o conhecimento prévio e adquirido do aluno nas aulas de línguas estrangeiras.

Este estudo tem por escopo, portanto, dialogar sobre teoria e sugerir ações pedagógicas envolvendo os multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000), com foco em leitura e uso de imagens em aulas de língua estrangeira/adicional para o trabalho intercultural. Para isso, propomos atividades pedagógicas envolvendo a obra *Abaré* (LIMA, 2009) corroborando a relevância da cultura indígena (BRASIL, 2004; BRASIL, 2008) no contexto escolar.

1 Referencial Teórico

1.1 ‘É de lei’: implementação de um currículo decolonial⁸²

Para que a influência cultural destes povos que originaram nosso território fosse mesmo conhecida e reconhecida, foram criadas, primeiramente, duas leis e uma diretriz curricular que atingem, previamente, os espaços escolares e, em sequência, a

⁸¹Em 1883, Francis Galton criou o termo eugenia como processo de evolução de não-mistura de raças a partir da biogenética, excluindo negros, deficientes e asiáticos na mistura para a ‘evolução’. O Brasil criou uma teoria própria na sistemática de melhorar geneticamente sua população e, conseqüentemente, alavancar o desenvolvimento do país.

⁸²Problematização das condições de colonização em busca de ultrapassar obstáculos de dominação e opressão da situação colonial imposta pelos países europeus a nossa cultura/história.

sociedade como um todo, em concursos por meio de cotas, por exemplo. São políticas afirmativas de (re)visita à história e (re)construção da mesma.

A primeira diretriz legislativa é a de número 10.639 (BRASIL, 2003), a qual torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em aspectos como sua luta e cultura na formação de nossa sociedade. Em um segundo momento, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais - DCNERER - (BRASIL, 2004) que discute a implementação da lei por meio de sugestões curriculares e ações afirmativas⁸³, propostas para modificar a perpetuação da história eurocêntrica. A segunda legislativa, nº 11.645 (BRASIL, 2008), completa a primeira e, também, acrescenta estudos de valorização da participação indígena no resgate histórico, cultural e social brasileiro.

Diante da obrigatoriedade de diretrizes e leis que inserem as temáticas africana, afro-brasileira e indígena em sala de aula é incontestável o espaço aberto a propostas, sugestões e aplicabilidade possíveis a esta vertente desde então. A implementação de ações que valorizam a história e a cultura destes povos seria ampliada a proporções cada vez maiores.

O reconhecimento ancestral vem se transformando com publicações de literatura temática por meio de contos, poemas, reescritas de histórias orais transmitidas em momentos de interação entre estes povos durante suas vivências. A valorização de criações e elaboração de livros se voltou para atender a obrigatoriedade de leis e ampliou o espaço de discussões sobre a implementação curricular proposta pelas diretrizes, cujo objetivo principal sempre foi amenizar práticas de desqualificação, apelidos pejorativos, ridicularização de traços físicos (BRASIL, 2004), entre outros aspectos e ofertar conhecimentos que fizessem os povos – afro-brasileiros e indígenas – orgulhosos de sua origem e que pudessem ser reconhecidos pelos brancos por meio da contribuição, importância, participação nessa história e cultura em seu próprio modo de viver, ser e se relacionar com os outros.

Após a apresentação dessa esfera, faz-se necessário justificar a necessidade de desenvolvimento de um material específico na área, uma vez que a falta de reconhecimento à raça/cor de pertencimento dos indivíduos se deva a algumas práticas

⁸³ Políticas de ações afirmativas são “conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização” (BRASIL, 2004, p. 12) Sua proposta é que se ofereça compensação por situações racistas e discriminatórias (MUNANGA, 2001) e visam corrigir ‘injustiças históricas’ por meio de inclusão social (NOCE apud JOHANN, 2017).

de valorização da cultura eurocentrista e desprezo pela construção histórica brasileira.

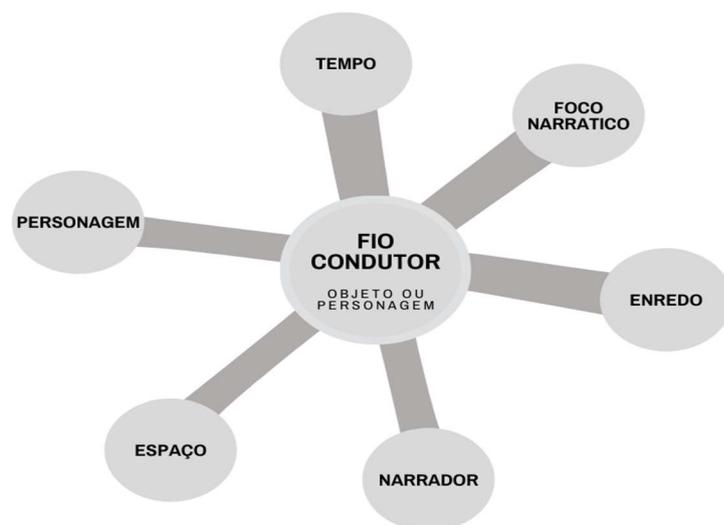
Sabe-se que motivos como desconhecimento ou dificuldade em adaptar/aproximar o currículo à proposta das leis, falta de materiais de apoio e específicos nas mais diversas áreas do conhecimento e formações específicas, por exemplo, nem sempre são suficientes para minimizar esse problema e nem sempre dão conta de alcançar e sanar as dificuldades encontradas por alguns professores. Entretanto, destacamos que propomos sugestões de aproximação do currículo à temática e que cabe ao professor adaptar e executar o que lhe for mais adequado ao seu contexto de atuação.

1.2 Narrativas visuais em foco: como foram concebidas?

Narrativas visuais são “histórias contadas por imagens que só ocorrerão plenamente ao virar das páginas” (RODRIGUES, 2012, p. 72) e também podem ser nomeadas como *livro mudo*, *livro de ilustração*, *livro de imagem*, *álbum de figuras*. Sua leitura tende a ser cíclica e não obrigatoriamente linear, posto que o leitor possui maior autonomia. O texto pode dar saltos, deixar lacunas a serem completadas por quem lê. A narrativa visual não inicia na primeira página, nem termina na última. Já na capa podemos verificar o início da história e na quarta capa ainda há continuação, deixando espaços para o leitor continuar a narrativa. Assinalamos que a leitura de narrativas visuais depende do conhecimento e da leitura de imagens que cada leitor possui e desenvolve durante suas experiências e aprendizagens individuais.

Optamos pelo termo usado por Rodrigues (2012), narrativas visuais, por dar conta de ressignificar esta literatura, uma vez que é composta dos elementos narrativos, independentemente da linguagem escolhida – verbal ou visual – e se torna um termo mais claro para sua denominação pela abrangência que alcança. A seguir, representamos pictoricamente a concepção de narrativas visuais:

Figura 1 - Representação pictórica do termo narrativas visuais



Fonte: as autoras, com base em Rodrigues (2012).

Como se pode constatar, há um fio condutor - personagem ou objeto - que nos leva para a próxima página, e nos carrega pelo contar de um começo, meio e fim do livro, mas não da história, trazendo consigo todo o percurso narrativo - enredo, espaço, tempo, narrador, foco narrativo e personagem(ns) - ressignificando cada leitura realizada das obras.

Destacamos aqui a relevância de um órgão sem fins lucrativos, criado em 1968, a FNLIJ - Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - que objetiva a promoção de leitura no Brasil e é responsável por valorizar, manter a qualidade e premiar obras desde 1974 (RODRIGUES, 2012), a qual acreditamos ser um marco no desenvolvimento de obras infantis no nosso país, inclusive na questão de diversidade cultural aliado às leis e diretrizes anteriormente citadas.

Sabe-se, ainda, que a literatura infantil é um espaço que reproduz simbolicamente a sociedade e que pode colaborar para a valorização das múltiplas identidades (SOUZA; SODRÉ, 2011) e, portanto, optamos por apresentar uma obra de temática indígena - em atendimento à legislação e à diferença cultural de constituição de nosso povo - e os frutos que podem ser colhidos a partir de seu uso em sala de aula, como, por exemplo, valorização da cultura do outro, reconhecimento de sua própria cultura, entre outros.

Atentamos os leitores, sobretudo os de ensinos fundamental e médio, para as diretrizes legislativas que evidenciam práticas voltadas à valorização da cultura, identidade e história da população indígena, fomentando o combate ao preconceito na formação cultural de nosso país e que retratem modos positivos de ver e pensar os

povos indígenas e sua relevância na formação do Brasil.

1.3 As narrativas ‘indígenas’ e Abaré (LIMA, 2009): uma breve apresentação

As narrativas indígenas vêm, comumente, retratando conquistas, desafios, resistências, vitórias, derrotas, pluralidade cultural dos diferentes povos por meio de contos, poemas, crônicas e os ideais giram em torno de valores, ancestralidade e saber ancestral. Apesar de não ser o tema-base do livro selecionado para este recorte, a obra mostra a proximidade do protagonista e sua vivência harmoniosa com os entes da natureza, bem como retrata as aventuras diárias de uma criança em momentos de ação e aventura. A seguir, podemos evidenciar o percurso da representatividade indígena em histórias por uma perspectiva histórico-temporal.

Tabela 1 - Percurso histórico da representação indígena em histórias ‘infantis’

1945-1965	1970	1980	Após 1980
Civilidade, aliança	Antologia	Folclore	Valorização das diferenças

Fonte: as autoras, adaptado de Silveira; Bonin (2012, p. 331).

As temáticas trazidas em livros são retratadas por figuras sem representatividade, em que não se quer espelhar. Apenas após os anos 80, a valorização das diferenças culturais são destaque e demonstram relevância em publicações de literatura. A imagem retratada nas obras passa por uma mudança a partir desse momento e pode ser classificada conforme a apresentação na sequência.

Tabela 2 - Tendências representacionais presentes em obras de temática indígena

ENLACES ENTRE POVOS INDÍGENAS, IDENTIDADE NACIONAL E FOLCLORE	VINCULAÇÕES ENTRE ÍNDIOS E NATUREZA	LIÇÕES SOBRE A VIDA INDÍGENA
Povos indígenas como raízes da nacionalidade	Naturalização do indígena ao meio natural	Confronto à primitividade e confirmação da representatividade

Fonte: as autoras, adaptado de Silveira; Bonin (2012, p. 332-338).

Por meio dessas transformações, com o passar do tempo, surge a

necessidade de uma nova classificação dessas obras, assim como retratadas a seguir.

Tabela 3 – Nomenclatura classificatória de obras de temática indígena

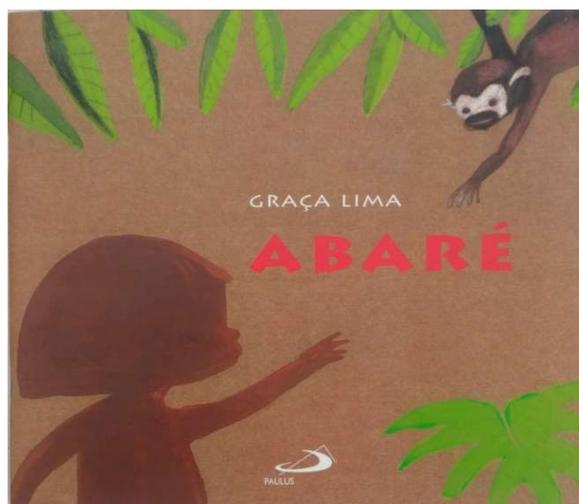
INDIANISTA	INDIGENISTA	INDÍGENA
Escrita por autores não-índios	Escrita por autores não índios	Escrita por autores índios
Índio visto como herói ou vilão	Adaptação da narrativa indígena a modelos de narrativa ocidental	Representações baseadas em tradições e valores culturais próprios de um povo
Cultura nativa vista como sujeição à cultura do colonizador	Cultura nativa mais distanciada de elementos culturais	Cultura nativa presente por meio de texto e imagens, cores e representações

ágina | 151

Fonte: as autoras, adaptado de Thiél; Quirino (2011, p. 6635-6636).

Como se constata, não basta apenas e somente escolher um título para o trabalho em sala, mas também, nos cabe uma análise detalhada de autoria e temática utilizada pelo escritor, bem como a investigação de aspectos que estejam além do que nossos olhos leem ou observam na obra, pois esta pode trazer consigo aspectos culturais sobre os quais não temos propriedade de conhecimento apenas com a leitura do exemplar.

Figura 2 - capa do livro *Abaré* (2009)



Fonte: arquivo pessoal.

O livro apresentado é ilustrado por Graça Lima e apresenta um personagem

que vive na floresta cercado de abarés⁸⁴ nas águas, nas florestas, nos ares e em suas terras - com quem compartilha as histórias vivenciadas em seus dias de aventuras. A obra delinea a maneira harmoniosa em que os indígenas convivem com as mais diversas formas da natureza que os rodeiam, a admiração pelo nascer do sol, pela lua cheia, as brincadeiras e a proximidade natural no trato com os animais - lições de vida com a qual teríamos muito a aprender.

A autora retrata momentos inspirados no povo denominado ‘Matis’, retratados em uma das páginas do livro pela própria autora, em um paratexto⁸⁵. Conhecidos por ‘povo onça’ por trazerem a pintura corporal que relembra o animal nos rituais de caça, são habilidosos em utilizar zarabatana e pequenas hortas (LIMA, 2009). São povos que hoje habitam as divisas entre Brasil e Peru, totalizando cerca de 457 indígenas em 2014. Possuem rituais muito ricos de transição de idades e fazem uso de elementos da natureza em seus corpos por meio de ornamentos em lóbulo, nariz, septo e lábio.

A ação evidenciada na obra é visual-sensorial, uma vez que podemos sentir a preocupação de seus abarés macacos ao avistar uma onça por meio de expressões faciais de quase ‘desespero’ para alertar o amigo, bem como a alegria dos peixes ao se depararem com o pequeno nadando em sua companhia.

1.4 Lendo o mundo por meio de imagens: o papel da pedagogia dos multiletramentos nas aulas de línguas estrangeiras/adicionais

Com a globalização e os avanços das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), o modo como nos comunicamos têm sofrido mudanças, reverberando-se para o contexto educacional e a rotina de sala de aula. Quando pensamos no modo como a comunicação ocorre nos na contemporaneidade, não podemos deixar de notar a diversidade de meios em que ela acontece, e a pluralidade cultural que a envolve. Com esses aspectos em mente, em 1996, um grupo de pesquisadores, denominado de o Grupo de Nova Londres, reuniu-se para discutir assuntos relacionados às mudanças nos meios comunicacionais diante de um mundo plural – o que se faz presente e verdadeiro até hoje. A partir de suas discussões, os

⁸⁴ Abaré, em tupi-guarani, significa amigo.

⁸⁵ Paratextos são informações adicionais à obra para complementá-la. Podem aparecer por meio de elementos gráficos ou verbais.

pesquisadores em questão elaboraram um manifesto com uma nova pedagogia – a Pedagogia dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996).

O Grupo chama a atenção para a mudança de paradigmas relacionados a formas tradicionais de letramento, passando a defender a ideia do ensino por meio dos múltiplos modos de representação existentes e as múltiplas culturas que passaram a coexistir com o advento da internet, aproximando e conectando pessoas do mundo todo. Para isso, o Grupo apresenta sete modos de significação que consideram essenciais para a construção de sentido: significado escrito, significado visual, significado espacial, significado tátil, significado gestual, significado sonoro e significado oral.

Figura 3 – Modos de significação

Significados escritos	⇒	Escrita e leitura.
Significados visuais	⇒	Percepção e imagem.
Significados espaciais	⇒	Localização e posicionamento.
Significados táteis	⇒	Toque e sensação corporal.
Significados gestuais	⇒	Linguagem corporal.
Significados sonoros	⇒	Som e música.
Significados orais	⇒	Fala e escuta.

Fonte: as autoras, com base em Kalantzis et al (2020, p. 192).

Nesse sentido, de acordo com a Pedagogia dos Multiletramentos, “a teoria de como esses modos de significado estão interconectados em nossas práticas de representação e comunicação é denominada de Multimodalidade” (KALANTZIS et al, 2020, p. 181). Quando ponderamos em como a construção de sentido ocorre na contemporaneidade, não podemos deixar de pensar no caráter multimodal de textos que nos deparamos diariamente. Em outras palavras, temos contato direto com textos nos quais a informação e o sentido são gerados através da hibridização, da combinação de diferentes modos. Por exemplo, quando caminhamos na rua e nos deparamos com um anúncio em um *outdoor*, construímos sentido a partir da relação estabelecida entre o texto escrito, o texto imagético, cores e tamanhos dispostos naquele anúncio. Kress (2010), por sua vez, denomina essa “orquestração” de diferentes modos, de Multimodalidade.

Em um mundo repleto de textos multimodais, as imagens vêm ocupando um espaço significativo entre outros gêneros, principalmente com as gerações mais jovens.

O desenvolvimento da tecnologia, em particular dos telefones celulares, fez com que as pessoas percebessem a realidade de uma maneira diferente. Hoje em dia, é comum ver a comunicação ocorrendo por meio de imagens, emojis, memes e GIFs nas redes sociais, por exemplo. Ler, interpretar, usar e lidar com imagens tornaram-se habilidades essenciais no mundo moderno; Com isso, a necessidade de inserção de recursos visuais em sala de aula se faz presente. No entanto, apesar da onipresença de imagens no ensino de línguas, é necessária atenção para saber se as imagens estão sendo abordadas apenas como uma ajuda ou suporte, ou como um componente significativo da comunicação em uma língua estrangeira/adicional, e como um meio de promover a competência comunicativa, criatividade e letramento visual dos alunos (DONAGHY; XERRI, 2017).

Wileman (1993) define letramento visual como "a capacidade de ler, interpretar e compreender informações apresentadas em imagens pictóricas ou gráficas" (p. 114). Associado ao letramento visual está o pensamento visual, descrito como "a capacidade de transformar informações de todos os tipos em imagens, gráficos ou formas que ajudam a comunicar as informações" (WILEMAN, 1993, p. 114). Almeida (2009) corrobora esse pensamento ao afirmar que o letramento visual pode permitir a criação/elaboração de maior gama de atividades pedagógicas nas quais os alunos podem ter a oportunidade de melhor desenvolver sua capacidade crítica da realidade. Consequentemente, as narrativas visuais estimulam o letramento visual, pois convidam o leitor a contribuir para a construção da história de forma profunda, rica e imaginativa. Logo, seu uso dentro da sala de aula pode tornar melhor o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, promovendo reflexão e ação por meio da prática da leitura. Dessa forma, a linguagem pode ser utilizada como prática social, visando um impacto social por parte do aluno.

Professores, ao tentarem aproximar o conteúdo que o aluno estuda dentro de sala de aula, com o que ele vivencia fora dela, devem buscar o afastamento da utilização de meios semióticos tradicionais de ensino, pois novos contextos criam novos tipos de aprendizes. Sabemos que grande parte da comunicação na atualidade se dá por meio de recursos digitais, mesmo com a grande desigualdade social presente em nosso país. Isto posto, para que o aluno possa exercer seu papel cidadão e agir por meio da língua(gem), práticas pedagógicas devem ir ao encontro de experiências e necessidades reais dos aprendizes. Para que isso ocorra, atividades envolvendo o exercício da criação de sentidos a partir de recursos disponíveis (designs), fazendo uso dos diferentes modos de representações presentes em nosso cotidiano se tornam primordiais para uma prática

pedagógica mais significativa para o alunado.

2 Proposta Pedagógica

Com base nas configurações e características das atividades comunicativas na atualidade, optamos por elaborar e sugerir uma proposta pedagógica para o exercício dos multiletramentos, fazendo uso de uma ferramenta tecnológica como recurso para a (re)criação de sentidos a partir da leitura do livro *Abaré* (LIMA, 2009) e discussões acerca da literatura indígena e ações afirmativas em sala de aula. A proposta está organizada em três etapas: 1) pré-atividade; 2) atividade; 3) pós-atividade.

2.1 Pré-atividade

Como pré-atividade, sugerimos uma discussão com os alunos sobre aspectos e características da narrativa visual *Abaré* (LIMA, 2009). Os(as) professores(as) podem levantar questões relacionadas à cultura indígena retratada no livro, juntamente com ações afirmativas e como as cores, contrastes e posições das ilustrações representam essas questões. Além disso, encoraja-se o exercício da imaginação, perguntando aos alunos que sons cada página os remete, e que sensações conseguiram sentir ao longo da estória.

2.2 Atividade

Como atividade, propõe-se que os alunos se reúnam em duplas ou trios e discutam em como acham que a continuação da narrativa se dá, já que uma das características das narrativas visuais é que elas não possuem fim. Após esse processo, os alunos irão (re)criar e (re)significar a estória a partir de sua própria concepção de todos os elementos (modos de representação) com os quais teve contato durante a leitura da obra e das discussões durante o processo de pré-atividade. Os alunos farão isso por meio de um aplicativo de celular chamado *Toontastic*⁸⁶. No aplicativo, os alunos têm a oportunidade de (re)criar os personagens; misturar trilhas sonoras; realizar uma releitura da história; imaginar, (re)inventar, explorar habilidades múltiplas.

⁸⁶ Para saber mais sobre o aplicativo e suas instruções de uso, acesse: <https://toontastic.withgoogle.com/>. Acesso em: 01 dezembro 2020.

2.3 Pós-atividade

O processo de pós-atividade envolverá o compartilhamento das narrativas produzidas entre os colegas de sala. Como recurso para reflexão sobre o desempenho e criticidade diante de questões discutidas durante a leitura de *Abaré* e a proposta pedagógica, sugerimos a aplicação desta rubrica auto-reflexiva para os estudantes:

Tabela 3 – Rubrica auto-reflexiva

RELEITURA DE ABARÉ – AUTORREFLEXÃO			
	SIM	UM POUCO	NÃO
Ações afirmativas	Na narrativa que desenvolvi com meus colegas, me lembrei de questões relacionadas à diversidade cultural e as ações afirmativas discutidas durante as aulas e durante a leitura de <i>Abaré</i> , e levei isso em consideração enquanto elaborava minha estória.	Na narrativa que desenvolvi com meus colegas, me lembrei de questões relacionadas à diversidade cultural e as ações afirmativas discutidas durante as aulas e durante a leitura de <i>Abaré</i> , mas não levei isso tanto em consideração enquanto elaborava minha estória, dando prioridade a outros aspectos.	Na narrativa que desenvolvi com meus colegas, não me lembrei de questões relacionadas à diversidade cultural e as ações afirmativas discutidas durante as aulas e durante a leitura de <i>Abaré</i> , portanto não levei isso em consideração enquanto elaborava minha estória, dando prioridade a outros aspectos.
Recursos multimodais	Explorei recursos visuais, imagéticos, sonoros, gestuais, linguísticos e culturais durante a elaboração da releitura de <i>Abaré</i> , presentes no aplicativo sugerido para a atividade.	Explorei a maioria dos recursos disponíveis no aplicativo sugerido para a atividade de releitura de <i>Abaré</i> (visuais, imagéticos, sonoros, gestuais, linguísticos e culturais).	Explorei somente alguns dos recursos disponíveis no aplicativo sugerido para a atividade de releitura de <i>Abaré</i> (visuais, imagéticos, sonoros, gestuais, linguísticos e culturais).

Fonte: as autoras.

Após a aplicação da ficha auto-reflexiva, encoraja-se uma posterior reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem durante o trabalho com *Abaré*. Professores e alunos podem ponderar e refletir juntos sobre questões abordadas (e não abordadas) pelos estudantes, assim como possíveis lições e novos horizontes enxergados e

alcançados.

Por conseguinte, a pedagogia dos multiletramentos (KALANTZIS et al, 2020) aplicada ao texto literário com ênfase no exercício intercultural permite aos professores realizarem práticas pedagógicas diferenciadas, levando os alunos a otimizarem as habilidades linguísticas de uma maneira crítica e social, a fim de alcançar os objetivos propostos e refletir sobre (inter/trans/multi)culturalidade e ensino, combatendo estereótipos, preconceitos, barreiras e choques culturais.

Ao tentarmos associar e aproximar vivências de sala de aula com aquelas do mundo real, ou seja, fora de sala de aula, incluindo seus diferentes modos e culturas, podemos tentar promover uma prática de ensino transformadora e significativa para os aprendizes mediante a construção e negociação de sentidos frente os meios multimodais de comunicação na contemporaneidade (ROJO, 2017). Alunos, por meio da língua(gem) devem ter a chance de ter voz ativa na sociedade, de compreender e negociar criticamente os quadros nos quais se encontram. Procuramos, com este estudo, propor uma atividade pedagógica que aproxime a sala de aula da “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 2006, p. 23). Esperamos que esta auxilie e motive professores/pesquisadores em formação e em atuação a continuarem investigando maneiras de tornar o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa mais significativo e culturalmente relevante.

Conclusão

No Brasil, diante de uma cultura tão rica e diversificada, há a necessidade de estudos, e conseqüentemente, do trabalho com questões relacionadas a ações afirmativas dentro do contexto de sala de aula. Além disso, o sujeito moderno fala muito por meio de imagens; portanto, é crucial saber não apenas como lê-las, mas também como interpretá-las. As ilustrações comunicam-se com o texto escrito, muitas vezes até os substituem, como em anúncios publicitários, por exemplo.

Relacionando o construto teórico em questão com a utilização de Narrativas Visuais em sala de aula, podemos dizer que as mesmas trazem uma nova perspectiva sobre a leitura. Elas promovem uma “experiência mais consciente, ativa e subjetiva” (FERREIRA, 2018, p. 140), levando em consideração os conhecimentos prévios, as experiências cognitivas e culturais do leitor. Isso significa que o leitor enriquece a narrativa, construindo a história junto com as imagens de forma crítica, fomentando o

uso e a prática do letramento visual em sala de aula. Reiteramos que o objetivo deste artigo foi, portanto, levantar questões acerca de ações afirmativas por meio da leitura da Narrativa Visual denominada *Abaré* (LIMA, 2009), e sugerir uma proposta pedagógica para o trabalho com a mesma por meio dos multiletramentos.

Concluimos este artigo, assinalando que as Narrativas Visuais, inseridas em um mundo multiliterado, beneficiam as práticas de sala de aula por sua conexão com o mundo real. Ao ler um livro ilustrado, os leitores vão além da simples decodificação do texto; eles interagem com a história de forma dinâmica e lúdica. São protagonistas e co-autores ou co-produtores de significados. Podem relacionar-se com a narrativa e com os personagens, intervir e recriar a história de acordo com o repertório pessoal e sua intenção. Ressaltamos, portanto, que as narrativas visuais são obras literárias que permitem maior autonomia e interação com o texto, promovendo maior interesse para temáticas diversas, fomentando a reflexão e a criticidade, além de combater estereótipos e preconceitos, ou seja, um recurso bem-vindo e válido em aulas de línguas (materna e estrangeiras/adicionais).

Referências

ALMEIDA, D. B. L. de. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (orgs.). **Linguística Aplicada** – um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, p. 173-202, 2009.

BRASIL. Decreto-lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 05 dez. 2017.

BRASIL. Decreto-lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 05 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://www.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais-MEC.pdf>> . Acesso em 18 jan. 2018.

COPE, B.; KALANTZIZ, M. (org.) **Multiliteracies**. Literary learning and the design of social futures. London, New York. Routledge, 2000.

DONAGHY, K.; XERRI, D. The image in ELT: an introduction. In: K. Donaghy; D. Xerri (Eds.) **The image in English language teaching**, Floriana, Malta: ELT Council, Ministry for Education and Employment, 2017.

FERREIRA, Cláudia Cristina. Encantamento e reflexões à luz do imagético: a narrativa visual na contação de histórias. In: MIRANDA, Caio Vitor Marques; FERREIRA, Cláudia Cristina (Org.). **Reflexões, diálogos e perspectivas sobre literatura e ensino**. Campinas: Pontes, 2019.

FERREIRA, Cláudia Cristina. Mais um abacaxi para descascar ou uma mão na roda? Os culturemas no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais. **Vade mecum do ensino das línguas estrangeiras/adicionais**. Campinas: Pontes, 2018.

GALTON, F. Inquiries into Human Faculty and its Development. **Revista Macmillan**, 2º edição, 1883. Recuperado de: <http://galton.org>. Acesso em: 6 set. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. In: **Aletria**, Revista de estudos em literatura – Alteridades em questão, v. 06, n.09. dez, 2002, p. 38-47. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296/1392>>. Acesso em 2 dez. 2019.

JOHANN, Clarissa Werner. **Ações afirmativas perante a Constituição Federal de 1988**: a discriminação positiva como consagração do princípio da igualdade. 2017. Monografia (Graduação em Direito) – Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, jun. 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10737/1749>>. Acesso em 20 jun. 2019.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Tradução: PINHEIRO, P. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

KRESS, G. R. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. Routledge. New York, 2010.

KRESS, G., van LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. (2ed.). 2010, p. 101-116.

LIMA, Graça. **Abaré**. São Paulo: Paulus, 2009.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: teses sobre Feuerbach, 9 ed. São Paulo: Centauro, 2006. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547009/mod_resource/content/1/MARX%2C%20Karl.%20A%20ideologia%20alem%C3%A3.pdf. Acesso em: 06 set. 2021.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: Revista **Sociedade E Cultura**, v. 4, n. 2, jul./dez. 2001, p. 31-43. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/view/515>. Acesso em 07 jun. 2019.

Página | 160

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, Spring 1996. Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em: 27 setembro 2020.

RODRIGUES, Maria Lúcia Costa. **A narrativa visual na literatura infantil brasileira**: histórico e leituras analíticas. Joinville: Editora da Univille, 2012.

ROJO, R. Entre plataformas, ODAs e protótipos: novos multiletramentos em tempos de Web2. **The ESPECIALIST**: Descrição, Ensino e Aprendizagem, Vol. 38 No. 1, 2017, p. 1-20. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/32219>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; & BONIN, Iara Tatiana. A temática indígena em livros selecionados pelo PNBE: análises e reflexões. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 329-339, set./dez. 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11761>. Acesso em 04 dez. 2020.

SOUZA, Ângela; SODRÉ, Patrícia. **Literatura Infanto-Juvenil e Relações Étnico-raciais no Ensino Fundamental**. Departamento de Educação. PUC: Rio de Janeiro, 2011. p. 1-21. Disponível em: http://www.pucRio.br/Pibic/relatorio_resumo2011/Relatorios/CTCH/EDU/EDU%C3%82ngela%20Souza%20e%20Patricia%20Sodr%C3%A9.pdf. Acesso em 20 jun. 2019.

THIÉL, Janice Cristine; QUIRINO, Vanessa Ferreira dos Santos. A literature indígena na escola: um caminho para a reflexão sobre a pluralidade cultural. In: Congresso Nacional de Educação – **EDUCERE**. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSSE. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. p. 6630-6641. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5885_3228.pdf. Acesso em 07 jan. 2021.

WILEMAN, R. E. Visual communicating. Englewood Cliffs, N.J.: **Educational Technology Publications**, 1993.

GETTING TO KNOW THE LAWS: INDIGENOUS THEMES AND ITS APPROACHES IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES THROUGH THE LENS OF MULTIMODALITY IN *ABARÉ*

Abstract

In our country, practices and studies on the process of teaching and learning foreign/additional languages increasingly focus on the relevance of working with affirmative actions (GOMES, 2002; MUNANGA, 2001) in the classroom. In addition, given the current communication scenario, research in the area of multiliteracies (COPE; KALANTZIS, 2000; KRESS; VAN LEEUWEN, 2010; ROJO, 2017) demonstrates the need to use other semiotic modes, in addition to verbal and written. In light of this, this study aims to dialogue about the theoretical framework and suggest pedagogical actions involving multiliteracies (COPE; KALANTZIS, 2000), with a focus on reading and using images in foreign/additional language classes for intercultural practices. For this, we propose pedagogical activities involving the book *Abaré* (LIMA, 2009) corroborating the relevance of indigenous culture (BRASIL, 2004; BRASIL, 2008) in the school context. We conclude, with this study, that the pedagogy of multiliteracies applied to the literary text with emphasis on intercultural exercise allows teachers to carry out different pedagogical practices, leading students to optimize linguistic skills in a critical and social way, in order to achieve the proposed objectives and reflect on (inter/trans/multi) culturality and teaching, fighting stereotypes, prejudices, barriers and cultural shocks.

Keywords

English language. Visual narrative. Multiliteracies. (Inter/Trans/Multi) culturality; Ethnic-racial relations.

Recebido em: 19/01/2021

Aprovado em: 07/09/2021