

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

LISIANE INCHAUSPE DE OLIVEIRA

**A LEITURA LITERÁRIA COMO ESTRATÉGIA PARA A REFLEXÃO SOBRE O
MULTICULTURALISMO NA SALA DE AULA**

**Bagé, RS
2019**

LISIANE INCHAUSPE DE OLIVEIRA

**A LEITURA LITERÁRIA COMO ESTRATÉGIA PARA A REFLEXÃO SOBRE O
MULTICULTURALISMO NA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu- Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Ensino de Línguas.

Orientador: Vera Lúcia Cardoso Medeiros

**Bagé, RS
2019**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

0481 Oliveira, Lisiane Inchauspe de
A leitura literária como estratégia para a reflexão sobre o
multiculturalismo na sala de aula / Lisiane Inchauspe de
Oliveira.
138 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2019.
"Orientação: Vera Lúcia Cardoso Medeiros".

1. Cultura. 2. Escola multicultural. 3. Multiculturalismo.
4. Estratégia de leitura. 5. Letramento literário. I. Título.

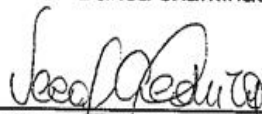
LISIANE INCHAUSPE DE OLIVEIRA

**A LEITURA LITERÁRIA COMO ESTRATÉGIA PARA A REFLEXÃO SOBRE
A MULTICULTURALIDADE NA SALA DE AULA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Mestrado
Profissional em Ensino de Línguas
da Universidade Federal do Pampa,
como requisito parcial para obtenção
do Título de Mestra em Ensino de
Línguas.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 27 de maio de
2019.

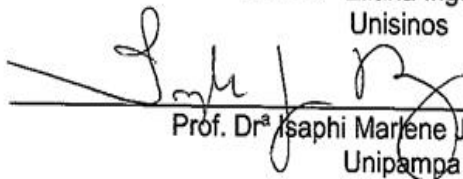
Banca examinadora:



Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Cardoso Medeiros
Orientadora
Unipampa



Prof. Dr.^a Eliana Inge Pristch
Unisinos



Prof. Dr.^a Isaphi Marlene Jardim Alvarez
Unipampa

Dedico este trabalho às minhas meninas: Anelisi, Ester, Jayne, Luana, Rafaella e Antônia (esta, ainda no ventre de minha irmã).

Que meus esforços sirvam, mesmo que minimamente, para inspirá-las a buscarem o futuro venturoso a que (tenho certeza!) vocês todas estão destinadas.

AGRADECIMENTO

A Deus, sempre em primeiro lugar, que me presenteia todos os dias com tantos motivos para agradecer.

À Nossa Senhora Aparecida, minha doce e amada Mãe, que, em momento de grande aflição, vestida de Oxum, me trouxe o ouro espiritual, a clareza nas ações e a certeza da vitória.

Ao senhor meu pai, Vanderlei, quem primeiro mostrou-me a beleza das palavras e histórias contidas nos livros e incentivou-me a explorar e amar o mundo da leitura.

À minha bela e recatada mãe, Marise, que, mesmo cumprindo abnegadamente seu papel de mulher do lar, nunca deixou de incentivar-me para que me tornasse uma mulher do ler.

Aos meus irmãos Olinto, Marcelo e Pâmela. Cada um, a seu modo, incentivava-me a estudar e evoluir sempre.

Ao meu sempre namorado Elton Francisco, meu amigo e incentivador, presente de Deus e meu porto seguro, exatamente como descreveu Oxum.

Aos meus filhos Anelisi, Lorenzo, João Pedro e Emanuel, que são a razão das minhas lutas e desde cedo entendem minhas ausências e necessários momentos de dedicação ao trabalho e ao estudo.

À Universidade Federal do Pampa, na pessoa dos docentes e técnicos envolvidos na implantação e continuidade deste Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, por me possibilitarem a realização de mais um sonho.

À minha orientadora, querida professora Vera Medeiros, foi uma honra ter recebido a sua orientação e a sua luz neste tempo de grande crescimento pessoal e profissional.

Ao professor Alessandro Bica, que mais uma vez me mostrou as diferentes maneiras que assume a comunicação divina. Obrigada pelo momento de atencioso diálogo, cuja brevidade destoava da coragem e da força que me trouxe.

Patrícia Forgiarini #colegaemtudo e Daiane Michelotti, irmãs em Maria, queridas colegas do Mestrado que me deram estímulo nas horas difíceis e conservaram-me em suas orações.

Andréa Pereira, querida colega e amiga, pela gentileza em organizar a bagunça que meu cansaço semeou.

Jayne, querida Filha B; Júlio, Luana e Rogê pelo apoio com as entrevistas.

À Rita Acordi, diretora da Escola Francisco de Paula Pereira, amiga querida que ampliou o meu horizonte de leituras e conservou abertas as portas da Escola para mim.

À Valéria Paixão, pelo desprendimento e presteza em ceder-me suas aulas para a aplicação do projeto de pesquisa.

Valdomiro Martins, pela gentileza em atender-me, pelo livro presenteado e pela experiência de leitura proporcionada aos alunos, tão valiosa que resultou em boa parte da minha análise.

Às turmas de 9º ano de 2017 e 2018 da Escola Francisco de Paula Pereira, que contribuíram para a efetivação deste trabalho de pesquisa. Em especial à Vitória Albanio, que, com muita meiguice, me fez refletir mais profundamente sobre a questão multicultural; e à Neida Steinhaus, pela alegria, pelo entusiasmo e incentivo.

Luis Hamilton Tarragô e José Rojas, pró-reitores da PROPLAN, pelo entendimento de que serei sempre uma secretária torta enquanto meu coração pender para as salas de aula e pelo apoio que recebi desde a seleção para o Mestrado até a conclusão desta pesquisa.

Cris e Martinha, queridas colegas que, além de incentivarem-me, seguraram as pontas, as barras e as feras na secretaria da Pró-reitoria para que eu pudesse me dedicar ao meu sonho de ser mestra e retornar à docência.

Aos demais amigos da PROPLAN (de hoje e de antes), que foram inspiração, torcida e apoio: Vanessa Dutra, Ménithen Ness, Laura Saravia, Amélia Bastos, Mônica Trevisan, Daniele Cunha, Vivian Neto, Alaíze Dröse, Daniela Vieira, Denise Zorzi, Jorge Silva, Cesar Techemayer, Cátia Diogo e José Paulo Fagundes.

Agora ela sabia: um livro é uma canoa.
Esse era o barco que lhe faltava em
Antigamente. Tivesse livros e ela faria a
travessia para o outro lado do mundo,
para o outro lado de si mesma.

Mia Couto

RESUMO

Esta dissertação surgiu a partir de observações da pesquisadora sobre as características humanas e culturais peculiares à cidade de Aceguá, interior do Rio Grande do Sul, fronteira com o Uruguai, bem como sobre as possibilidades de destacar e valorizar os aspectos culturais dos alunos do município, de variadas ascendências e identidades bem marcadas. Neste sentido, foi aplicada uma prática de pesquisa-ação (THIOLLENT,1986; PIMENTA, 2005; LEFFA, 2006) por meio de um projeto didático realizado junto a uma turma do nono ano de uma escola multicultural daquele município. Os encontros ocorreram entre os meses de setembro e dezembro de 2018. Durante esta intervenção, foram realizadas atividades de letramento literário envolvendo textos relacionados à história das etnias e cultura, amparadas pela metodologia de sequência básica de leitura proposta por Cosson (2007). O objetivo desta pesquisa é verificar se as estratégias de leitura aplicadas pela pesquisadora contribuíram para que os alunos refletissem sobre suas origens e sobre o contexto cultural em que estão inseridos. Na fundamentação do estudo, destacam-se os aspectos legais da leitura escolar no Brasil, observando-se a Lei de Diretrizes e Bases- LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN e a Base Nacional Curricular Comum- BNCC. Destacam-se também os conceitos de cultura e seu histórico, de acordo com o que nos apresentam Laraia (2001), Bosi (1992) e Canclini (2005). Os aspectos afetos ao multiculturalismo e às identidades são amparados pelos entendimentos de Candau (2012), Canclini (2005) e Moita Lopes (2003). No tocante à leitura escolar, letramento literário e estratégias de leitura, esta pesquisa está estuada nos trabalhos de Colomer (2007), Jouve (2002), Souza e Cosson (2011), Cosson (2007), Paulino e Cosson (2009), Soares (2001), Solé (1998) e Cosson (2014). O *corpus* de dados é constituído a partir das participações dos alunos, registradas de forma escrita ou em vídeos gravados, no diário reflexivo da pesquisadora, nas percepções sobre a prática, nas dificuldades e facilidades encontradas ao longo do processo. Os resultados demonstram que a metodologia utilizada e os textos escolhidos favoreceram as reflexões dos alunos sobre suas origens, culturas e contexto. Como fruto desta pesquisa, apresenta-se também o produto pedagógico, que consiste em um guia para montagem de mostra multicultural na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura. Escola multicultural. Multiculturalismo. Estratégia de leitura. Letramento literário.

ABSTRACT

This dissertation arose from observations of the researcher about the human and cultural peculiar characteristics of Aceguá, in the interior of Rio Grande do Sul, bordering Uruguay, as well as on the possibilities of highlighting and valuing the culture of the students of the municipality, of various ancestry and well-defined identities. In this sense, an action-research practice (THIOLLENT, 1986; PIMENTA, 2005; LEFFA, 2006) was applied through a didactic project carried out with a ninth grade class from a multicultural school in that municipality. The meetings took place between September and December 2018. During this intervention literary literacy activities were carried out involving texts related to the history of ethnicity and culture, supported by the methodology of basic reading sequence proposed by Cosson (2007). The aim of this research is to verify if the reading strategies applied by the researcher contributed to the students reflecting on their origins and the cultural context in which they are inserted. In the foundation of the study, the legal aspects of school reading in Brazil stand out, observing the Law of Directives and Bases-LDB, the National Curricular Parameters-PCN and the National Curricular Common Base-BNCC. We also highlight the concepts of culture and its history, according to what Laraia (2001), Bosi (1992) and Canclini (2005) present us. The aspects affecting multiculturalism and identities are supported by the understandings of Candau (2012), Canclini (2005) and Moita Lopes (2003). As regards reading, reading literacy and reading strategies, this research is based on the works of Colomer (2007), Jouve (2002), Souza and Cosson (2011), Cosson (2007), Paulino and Cosson (2001), Solé (1998) and Cosson (2014). The analysis of the data is based on students' participation, recorded in written form or recorded videos, in the reflective diary of the researcher, in the perceptions about the practice, in the difficulties and facilities found throughout the process. The results demonstrate that the methodology used and the chosen texts favored the students' reflections on their origins, cultures and context. As a result of this research, we also present the pedagogical product, which consists of a guide for the assembly of multicultural shows in the school.

KEYWORDS: Culture. Multicultural school. Multiculturalism. Reading strategy. Literary literacy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Unipampa – Universidade Federal do Pampa

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CONCEITOS GERAIS E REVISÃO DE LITERATURA	13
2.1 Aspectos legais da leitura escolar no Brasil	18
2.2 Cultura e suas definições.....	20
2.3 Multiculturalismo e as questões implicadas na escola	25
2.4 Conceito de identidade cultural.....	29
2.5 Leitura e letramento literário	32
3 METODOLOGIA	42
3.1 A pesquisa-ação: conceitos necessários.....	42
3.2 A pesquisa-ação: contexto da pesquisa ..	44
3.2.1 Aspectos da escolha da turma	44
3.2.2 Aspectos do município e da escola pesquisada	45
3.3 A pesquisa-ação: registros significativos.....	47
3.4 Metodologia da intervenção pedagógica ...	51
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	70
4.1 Análise da aplicação da sequência básica de leitura	71
4.2 Análise da ocorrência de percepções e reflexões sobre aspectos (multi)culturais na escola.....	76
4.3 Análise da atuação da pesquisadora como mediadora de leitura	85
5 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO PEDAGÓGICO	90
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS.....	96
APÊNDICE.....	99
ANEXOS	117

1 INTRODUÇÃO

A leitura literária como estratégia para a reflexão sobre a multiculturalidade na sala de aula é fruto da pesquisa realizada por meio de aplicação de projeto pedagógico em uma escola situada em Aceguá, RS, na fronteira entre Brasil e Uruguai.

O trabalho de pesquisa que ampara esta dissertação, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, envolve aspectos educacionais e culturais e, de maneira geral, objetiva verificar se as estratégias de leitura aplicadas pela pesquisadora na escola-alvo do trabalho contribuíram para que os alunos refletissem sobre suas origens e sobre o contexto cultural em que estão inseridos.

Este projeto teve origem nos desassossegos afetos à minha prática pedagógica enquanto professora de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental, na localidade da Tábua, interior de Aceguá, cujas características humanas e culturais são peculiares. A pluralidade étnica se revela na presença de descendentes de diversas etnias, que convivem harmonicamente, enquanto tentam manter suas individualidades, história e costumes. A fronteira seca com o Uruguai favoreceu o intercâmbio humano e cultural, de forma que o município, além de brasileiros, abriga uruguaios e *dobles chapas* (termo usado na fronteira para definir o indivíduo com dupla nacionalidade, filho de um genitor brasileiro e um genitor uruguaio). Os alemães chegaram entre as décadas de 1940 e 1960, especialmente estimulados pela falta de trabalho e de alimentos na Europa pós-segunda guerra, deixando um grande número de descendentes que formam duas colônias no município. Os italianos vieram mais tarde, por volta de 1970, interessados em formar parcerias para plantações de arroz e trigo na localidade. Poucas famílias de ascendência italiana permanecem na região, não havendo uma colônia organizada. A maioria dos descendentes deixou o local, buscando outros interesses e lugares. Também há descendentes de escravos das estâncias da região (tanto as brasileiras quanto as uruguaias), organizados em comunidades remanescentes de quilombos.

A sede do município abriga também algumas famílias de árabes, não havendo ocorrência de descendentes na escola pesquisada, que se localiza em zona rural.

Empiricamente falando, pois não encontrei dados relacionados ao percentual ou quantitativo de descendentes dos grupos mencionados, e considerando a minha vivência como professora em duas escolas do município de Aceguá, posso inferir que, na sede do município, é mais comum encontrar famílias uruguaias e árabes (ou descendentes), enquanto que, na região da escola pesquisada, prevalecem as famílias de ascendência alemã e uruguaia e alguns poucos descendentes de italianos e quilombolas.

Entre os anos de 2008 e 2013, trabalhei com alunos e colegas que apresentavam traços bem marcados de suas culturas, especialmente aqueles de ascendência alemã. Inquietavam-me muitos fatores nessa convivência: o fato de que os mais jovens, muitas vezes, desconheciam a língua e a história dos antepassados, embora fosse marcante seu aspecto identitário de brasileiros que se identificavam como alemães. O comportamento destes com relação aos “outros” e a visão dos “outros” a respeito destes também provocavam muitas reflexões. Muitas vezes me perguntei por que a escola não valorizava e não prestigiava as memórias, os modos de ser e de viver deste grupo.

Mesmo depois de deixar a sala de aula, me perturbavam tais ideias. Em 2016, como projeto para o processo seletivo do Mestrado, eu trouxe a proposta de resgatar e valorizar a cultura alemã na escola, envolvendo atividades de leitura de textos literários que apresentassem a temática da história e da cultura do povo alemão e suas experiências em terras brasileiras. Entretanto, após a proposta inicial ser testada na sala de aula, percebi que a delimitação deste grupo em especial representava também a exclusão de outros tantos. Assim, depois de avaliar essa fase de teste, pensar, repensar e debater com a orientadora, ampliei a proposta para que todos (ou pelo menos uma boa parte dos alunos) se sentissem representados e valorizados por tais atividades. Esta ampliação vai ao encontro do que nos traz Solé (1998), tratando do estabelecimento de uma relação íntima e pessoal por meio da qual se promove a interação e o diálogo do leitor com o texto.

Para além de um necessário estímulo à leitura literária na sala de aula, tal proposta pode ser justificada pelas potenciais interferências das características de uma comunidade nas práticas pedagógicas e no sucesso escolar. No caso das leituras, Soares (2001) defende que o letramento literário, em sua dimensão pessoal, demanda a combinação da informação do texto com o conhecimento prévio do leitor, pelo que se percebeu o potencial do tema das culturas e etnias para a efetivação de uma prática leitora exitosa.

Como base para o projeto pedagógico aplicado e conseqüentemente para esta reflexão, tem-se a utilização da seqüência básica de leitura proposta por Rildo Cosson (2007), que será detalhada na revisão de literatura a seguir. Tal seqüência apresenta quatro passos e envolve uma série de ações e materiais, para além da leitura descontextualizada que muitas vezes se observa na sala de aula.

Para a aplicação do projeto na escola selecionada, foram desenvolvidos cinco módulos de leitura, com número distinto de horas-aula para cada um, conforme as atividades propostas; e o módulo de encerramento, que consistiu na realização de uma exposição multicultural na escola. Toda a prática totalizou 17 horas-aula em que as atividades de leitura foram o foco, visto que a professora regente optou por trabalhar os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa em separado e paralelamente à realização desta pesquisa.

Esta dissertação é composta de introdução e mais cinco capítulos.

O Capítulo 2 destaca os aspectos legais da leitura escolar no Brasil, amparando-se em documentos oficiais que norteiam a atividade nas escolas. É importante salientar que as leituras que sustentam este trabalho ocorreram desde janeiro de 2017, quando iniciei os estudos no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa- Unipampa- *Campus* Bagé. Neste sentido, desenvolve-se um breve histórico das políticas, desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), passando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), vigentes à época, até a homologação do texto da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, em 20 de dezembro de 2017. A BNCC para o Ensino Fundamental é evidenciada por constituir a etapa de

interesse desta pesquisa. O texto final da BNCC, já com as orientações para o Ensino Médio, foi aprovado em 04 de dezembro de 2018 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A seguir, busco a delimitação de um conceito de cultura, sobre o qual apresento um histórico, amparado pelos entendimentos de Laraia (2001) e as concepções de Bosi (1992) e Canclini (2005).

Na sequência, abordo aspectos do multiculturalismo e das identidades e suas implicações sobre a vivência das pequenas comunidades, como a que abrange a escola pesquisada, bem como sobre as práticas pedagógicas que se voltam a estes grupos. Neste trecho, amparam a pesquisa as escritas de Candau (2012), Canclini (2005), Hall (2011) e Moita Lopes (2003).

Por fim, a revisão da literatura ocupa-se das questões relacionadas à leitura escolar, letramento literário e estratégias de leitura. Tais tópicos vêm esteados nos trabalhos de Colomer (2007), Jouve (2002), Souza e Cosson (2011), Cosson (2007, 2014), Paulino e Cosson (2009), Soares (2001) e Solé (1998).

O Capítulo 3 descreve a intervenção pedagógica proposta e executada na escola pesquisada e que forneceu os necessários dados para a escrita desta dissertação. Este trecho da dissertação compõe-se de quatro subitens: o primeiro apresenta conceitos essenciais à pesquisa. A descrição será amparada pelos entendimentos sobre pesquisa-ação de Michel Thiollent (1986) e de Selma Pimenta (2005), seguindo-se a concepção de pesquisa qualitativa do professor Vilson Leffa (2006). O segundo apresenta o contexto da pesquisa, e o terceiro traz registros significativos à fase de análise. O último subitem é a metodologia da intervenção, em que se demonstra a sequência didática executada por módulos. Após a apresentação do planejamento de cada módulo (em caixas de texto), estão inseridos comentários relacionados à execução das atividades.

O Capítulo 4 destaca o desenvolvimento da sequência didática na turma selecionada e da minha prática docente, estabelecendo-se as necessárias relações com o referencial teórico que ampara esta pesquisa, e apresenta a análise dos resultados.

O Capítulo 5 apresenta o produto pedagógico resultante da integralidade deste processo de pesquisa, as leituras, debates e reflexões, bem como a aplicação do projeto e a análise das atividades. A intenção é apresentar de forma prática e direta o produto pedagógico intitulado “Retalhos de cultura- Roteiro para montagem de mostra cultural na escola”, que consta no apêndice desta dissertação. O produto pedagógico é exigência do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Unipampa e tem por finalidade apresentar uma sugestão de prática pedagógica inovadora em contextos de ensino/aprendizagem de línguas.

Por fim, teço as considerações finais, evidenciando as dificuldades encontradas, bem como os resultados positivos decorrentes da aplicação do projeto de pesquisa.

2 CONCEITOS GERAIS E REVISÃO DE LITERATURA

Neste primeiro capítulo da dissertação intitulada **A leitura literária como estratégia para a reflexão sobre o multiculturalismo na sala de aula**, apresenta-se a revisão bibliográfica que fundamenta a aplicação do projeto de intervenção, a realização da pesquisa e sua análise e a elaboração do produto pedagógico dela resultante.

2.1 Aspectos legais da leitura escolar no Brasil

Com relação às políticas públicas que tratam da leitura, é preciso citar inicialmente a Lei de Diretrizes e Bases- LDB 9394/96, que apresenta o pleno domínio da leitura como meio básico para a formação da cidadania, a partir da criação de condições de aprendizagem para o desenvolvimento da capacidade de aprender.

Da mesma forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs- apresentam como objetivos utilizar as diferentes linguagens como meio para produzir, expressar, comunicar ideias, interpretar e usufruir das produções culturais e contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.

Observa-se que, nesses documentos, a leitura possui essencial importância no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o desenvolvimento da leitura capacitará o aluno para as demais disciplinas e aprendizagens. Essa capacitação auxiliará no desenvolvimento da competência para a prática de leitura na sala de aula, com a finalidade de formar leitores e produtores de textos aptos para o contato com diversos gêneros textuais.

Os PCNs sugerem como estratégias de leitura na escola: permitir que o aluno escolha o que quer ler; realizar leituras espontâneas e socializar aquilo que foi lido no grupo. Para potencializar o trabalho com a leitura, os PCNs também sugerem que ela seja realizada diariamente, de forma silenciosa e após em voz alta, individualmente ou em grupo. Propõe também a realização de leituras colaborativas, conforme o seguinte trecho:

[...] o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre as pistas linguísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos, os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto, como e por quais pistas linguísticas foi possível realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas e etc. (BRASIL, 1998, p. 18)

Em dezembro de 2018, foi homologada a Base Nacional Curricular Comum-BNCC, que passa a reger os currículos regionais e propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares do Brasil, visando ao desenvolvimento integral dos alunos e estabelecendo o aprimoramento de competências necessárias para seus projetos de vida e continuidade dos estudos.

A BNCC propõe uma dinâmica de leitura que leva o aluno do Ensino Fundamental a ler de forma autônoma textos literários de gêneros diferentes, expressando sua avaliação pessoal. Neste documento, a leitura é compreendida como toda a prática de interação que decorre da relação entre o leitor (espectador ou ouvinte) com os textos e suas interpretações, citadas como exemplos as leituras para:

[...] fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2018, p. 71)

No contexto da BNCC, a leitura é tida como um processo amplo, que pode ser realizado por diversos meios, não apenas no texto escrito, mas também a imagem (estática ou em movimento, como nos vídeos e filmes) e o som (música). As atividades leitoras não devem, conforme orienta o documento, ser ofertadas de forma descontextualizada e genérica. Da mesma forma, devem, em cada etapa da Educação Básica, atender a parâmetros de complexidade cognitiva, observando-se critérios como diversidade de gêneros, complexidade textual, processos de identificação, compreensão e reflexão sobre o texto.

É possível inferir que, em relação ao anteriormente apresentado pelos PCNs, o eixo da leitura na BNCC apresenta poucas novidades. Permanece o entendimento de que o texto tem lugar central no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, bem como se conservam as orientações sobre o trabalho com gêneros e a observação dos contextos de produção textual.

Algum avanço pode ser evidenciado nas questões afetas à leitura escolar, no concernente à ampliação de possibilidades da leitura. Os PCNs buscavam a contextualização dos textos, que se baseavam na escrita e em suportes como livros e jornais. A BNCC, levando em consideração o perfil do aluno moderno e seu contato com as tecnologias, agrega os textos multimodais e suas interações (audiovisual e escrita, por exemplo).

O documento também orienta para que o desenvolvimento das habilidades leitoras contemple a questão cultural, abrangendo o trabalho com obras variadas e distintas (o cânone e o popular, o culto, o massivo, a literatura infantil e juvenil, etc.) e aborde a temática da interação e do trato com o diferente. Tal orientação alicerça a proposta desta pesquisa, cuja aplicação do projeto didático envolveu a leitura de textos distintos com vistas à reflexão sobre as diversas culturas presentes na escola estudada. Para tanto, é imperioso tratar de conceitos relacionados à cultura.

2.2 Cultura e suas definições

A definição de cultura concebe uma série de acepções e embasa amplos debates no campo social. Neste sentido, também difere de um a outro autor, de forma que amparei esta definição nos entendimentos daqueles com os quais tive maior contato ao longo dos estudos no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas e que constituíram seguras referências a esta pesquisa.

O conceito será construído a partir do exposto na obra Cultura, um conceito antropológico (2001), de Roque de Barros Laraia, antropólogo mineiro, com doutorado e pós-doutorado em Sociologia e interesse fortemente voltado aos indígenas brasileiros. A seguir, trago os entendimentos de Alfredo Bosi, na obra Dialética da Colonização (1992). Bosi é historiador e crítico da Literatura brasileira, além de membro da Academia Brasileira de Letras. Concatenando com o entendimento de Bosi, trago a perspectiva de Nestor Garcia Canclini, antropólogo argentino, estudioso da diferença, da desigualdade, da hibridação, atualmente professor da Universidade Autônoma Metropolitana, no México, na sua obra Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade (2005). Estabeleço, nesta parte do trabalho de revisão, um resgate histórico do conceito até a definição que sustentará o estudo.

É possível dizer, pela vivência em sociedade, que muitas pessoas associam a cultura ao que é mais refinado, erudito e elitizado; desprezam e condenam todo um conjunto de saberes pertencente a classes e povos mais pobres ou simplesmente diferentes de si.

Laraia (2001) afirma que o termo cultura, no final do século XVIII e início do XIX, estava associado de forma mais específica à espiritualidade (por meio do termo germânico *kultur*) e às realizações materiais de um povo (por meio do francês *civilization*). Esses dois termos foram condensados no vocábulo inglês *culture*, englobando um forte caráter de aprendizado, em contraste às ideias inatistas daquele tempo. Assim, amparando-se em ideias anteriores, que já encontravam aceitação e que apontavam o ser humano como sendo uma grande caixa vazia, dotada de plasticidade e pronta para receber qualquer conhecimento por meio de endoculturação, o termo cultura passou a caracterizar comportamentos aprendidos, sem relação com fatores geográficos ou biológicos. Por endoculturação entende-se o processo constante de aprendizagem e de assimilação do conhecimento, em que o indivíduo aprende o modo de vida e a cultura da sociedade em que nasceu (valores, preceitos, crenças, saberes) no ambiente familiar, posteriormente na escola e depois em outros grupos ou níveis sociais.

Rompendo-se o laço entre o cultural e o genético, ampliou-se a definição da palavra, passando a referir um conjunto de conhecimentos, crenças, arte, moral, entre outros costumes e hábitos que o homem adquire como membro da sociedade. Ao passo que recebeu ampla aceitação, o conceito também foi bastante criticado. Segundo nos traz Laraia (2001), alguns estudiosos afirmaram que ele não abrangeu os múltiplos caminhos da cultura e deixou de lado o relativismo cultural, conceito implicitamente associado à evolução multilinear.

Ainda segundo Laraia (2001), este conceito de cultura foi ampliado, passando-se a considerar que a cultura age sobre o ser humano e graças a ela o humano se distanciou do animal, colocando-se acima de suas capacidades orgânicas. Neste momento, retomou-se também a questão da plasticidade do homem: diferente dos cães e gatos, que conservam suas características, mesmo separados dos de sua espécie, o ser humano é capaz de se adaptar e aprender na

cultura em que se insere. Assim, tem-se que o humano perdeu a propriedade animal ao adquirir a cultura.

Logicamente o debate sobre a ideia de cultura estendeu-se e permanece até hoje. Laraia (2001) apresenta teorias modernas de cultura, considerando, entretanto, que o conceito não está fechado: “Uma compreensão exata do conceito de cultura significa a compreensão da própria natureza humana, tema perene da incansável reflexão humana” (LARAIA, 2001, p. 63). É importante sobrelevar que estas teorias, apresentadas por vários antropólogos, têm em comum que:

- a. Culturas envolvem padrões de comportamento socialmente transmitidos (crenças, políticas, organização econômica);
- b. A mudança cultural envolve um processo semelhante à seleção natural (como qualquer animal, o homem deve adaptar-se ao meio para sobreviver);
- c. Mudanças adaptativas também estão ligadas à tecnologia, aos meios de produção e subsistência;
- d. Componentes ideológicos podem interferir em diversas formas de controle (de subsistência, de manutenção do ecossistema, etc.)

Segundo nos apresenta Bosi (1992), é muito comum ouvirmos ou utilizarmos o termo cultura brasileira, como se fosse possível aglutinar todas as manifestações do nosso povo em uma única unidade. Para o autor, quando as culturas se encontram e se misturam, passam a perder a sua (suposta) homogeneidade. Bosi lembra que, no Brasil, já ocorreu a classificação de culturas por meio de critérios raciais (cultura negra, cultura indígena, culturas europeias). No entanto, é essencial que se reconheça a pluralidade característica do povo brasileiro e conseqüentemente de sua cultura, não sendo adequada tal categorização.

Para Bosi (1992), a cultura pode ser entendida como uma herança de valores e objetos compartilhada por um grupo humano homogêneo. Assim, o autor apresenta mais de uma possibilidade de classificação de culturas no Brasil. Duas delas são bem demarcadas pelo limite do conhecimento acadêmico. Tem-se, então, a cultura erudita brasileira (universitária), aquela centralizada no sistema educacional, especialmente no âmbito das universidades. Há também a cultura popular, que corresponde, de forma básica, à cultura iletrada, característica do homem rústico, sertanejo, interiorano ou pobre suburbano. Considerando o

desenvolvimento da sociedade urbano-capitalista, temos então a cultura criadora, da qual fazem parte artistas, escritores, compositores que não fazem parte das universidades, mas cuja criação é voltada para altos sistemas culturais. Por fim, a cultura de massas, também conhecida como indústria cultural ou cultura de consumo, tem relação com o mercado de bens de consumo e seus sistemas produtivos.

Bosi (1992) destaca que a cultura erudita constitui um setor privilegiado, uma vez que recebe proteção e incremento, tanto de grupos particulares, quanto do Estado, responsável por boa parte do ônus da instrução superior brasileira, para a qual se voltam jovens especialmente das classes alta e média.

No tocante às culturas extrauniversitárias, deve-se clarificar que possuem caráter difuso e que se relacionam de forma íntima com a vida psicológica e social do povo, possuem símbolos e bens culturais distintos que são vividos e pensados, diferente do que ocorre nas práticas acadêmicas, que se concentram e se especializam em temas específicos.

Com relação à cultura popular, Bosi (1992) destaca que ela abrange um sem-número de fenômenos simbólicos, já característicos da vida do povo brasileiro, que passam pelas crenças, pelas músicas, danças e outras manifestações grupais que obedecem a uma série de princípios e regras, mas que não dispõem do poder econômico e nem da ideologia das universidades ou da força dos meios de comunicação. Explica Bosi que essa cultura é rotulada e até estigmatizada, vista como meio de sobrevivência de hábitos rústicos herdados dos indígenas, dos negros dos caboclos ou de outras culturas dominadas, correspondendo a estados de primitivismo ou subdesenvolvimento. Entretanto, para o autor, a cultura popular vai além da simples preservação de costumes, mas implica modos de viver, de se alimentar, vestir, se relacionar, entre tantos outros comportamentos.

Sobre a cultura de massas, Bosi (1992) esclarece que abrange bens simbólicos consumidos especialmente através dos meios de comunicação de massa e que envolvem processos psicológicos caracterizados por um apelo imediato (sentimentalismo, curiosidade, erotismo). Segundo o autor, a cultura de massas apresenta apreciações negativas formalizadas por estudiosos, mas há também aqueles que lembram que, através dos meios de comunicação de massa, é possível

o acesso de camadas menos favorecidas da população a culturas artísticas ou científicas mais complexas.

Conforme nos traz Bosi (1992), ocorrem cruzamentos entre estas culturas, dados por combinações de aspectos e possibilidades de flexibilização e expansão. Pode-se dizer que as culturas não são estanques, mas movem-se, tocam-se, fundem-se. Ao favorecerem-se os cruzamentos entre a cultura erudita e a cultura popular, por exemplo, pode um escritor tentar retratar em sua obra uma determinada comunidade, seu modo de ser e de viver e esta obra ser compartilhada oralmente, tornando-se parte de uma expressão popular. Talvez a personagem de Pedro Malasartes, retratada por poetas e escritores portugueses e brasileiros, tão lembrado em anedotas populares mais ou menos maliciosas, possa ilustrar adequadamente essa assertiva. Na escola não é diferente. Um autor local retrata um tipo social e localiza sua história em um determinado espaço geográfico, de forma que um aluno, ao ler a obra, é capaz de identificar-se e interagir com ela, ampliando-a, preenchendo as lacunas da narrativa de forma individual, para depois compartilhar e até alterar suas impressões no grupo da sala de aula e, talvez, da família e da comunidade, tornando essa obra um item da cultura popular.

Canclini (2005) entende a dificuldade de delimitar o conceito de cultura, considerando que esta delimitação depende daquilo que é produzido e consumido por um grupo, porém apresenta o seguinte entendimento: “[...] conjunto dos processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social.” (CANCLINI, 2005, p. 41)

Neste conceito, o autor resume sentidos que as sociedades conferem à cultura, como por exemplo, o espaço ou ambiente onde se organizam as identidades de um determinado grupo, bem como suas condutas de produção e reprodução de símbolos.

Amparando-se nos conceitos de Laraia (2001), Bosi (1992) e Canclini (2005), esta dissertação delimitará o conceito de cultura como um amplo e complexo processo de significação, produção e consumo de bens materiais (templos religiosos, obras de arte, roupas, instrumentos, etc.) e imateriais (ideias, símbolos,

crenças, danças, etc.), adquirido pelo ser humano conforme as relações construídas em família e em sociedade. Desta forma, a cultura não pode ser singular, pois cada ser humano a adquire e transmuta, conforme se dão suas vivências, distintas das vivências dos demais.

Dito isso, e considerando a variedade de etnias que compuseram o local pesquisado e suas culturas passadas, repassadas, postas em contato com outras e repensadas, reconfiguradas, é imperioso abordar o multiculturalismo e refletir sobre como ele pode afetar os processos pedagógicos.

2.3 Multiculturalismo e as questões implicadas na escola

Considerando as diferentes maneiras de definir o contato entre culturas peculiares - intercultural, pluricultural, multicultural -, coube-me, em certo momento deste estudo, optar pela definição que julguei mais apropriada para designar a realidade da comunidade e da escola para a qual voltei esta pesquisa.

As peculiaridades originadas no contato entre culturas distintas, observando-se as escritas e discursos dos inúmeros autores interessados, têm recebido diferentes definições. Assim, trago primeiramente as concepções de Vera Maria Candau, em seu livro Didática crítica intercultural- aproximações (2012). Segundo a autora, interculturalidade e multiculturalismo são termos que ora se apresentam contrapostos, ora se apresentam como sinônimos. Assim, considerando a amplitude e a polissemia do termo “multicultural”, bem como a recente multiplicação de adjetivos, que busca categorizar a expressão “multiculturalismo” (conservador, liberal, emancipador, entre outros), a autora considera “[...] a interculturalidade dentro do universo do multiculturalismo” (CANDAU, 2012, p. 126).

Candau (2012) defende que a questão multicultural tem adquirido maior abrangência, visibilidade e conflitividade nos diversos âmbitos e que essa questão está intimamente relacionada com as relações que se estabelecem entre os diferentes grupos que passam a integrar os Estados por conta dos fluxos migratórios.

Baseio-me também na leitura da obra de Nestor Garcia Canclini (2005), anteriormente citado, Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da

interculturalidade, na qual o autor destaca que a multiculturalidade está relacionada à convivência de etnias com aceitação da diversidade, enquanto que interculturalidade pode ser entendida como o produto das trocas culturais.

Esta dissertação não pretende realizar um estudo antropológico. Não busco aqui o estabelecimento de um perfil das relações entre membros da comunidade, a observação do contato entre culturas ou soluções para conflitos étnicos no espaço da escola, porque, apesar de constatar diferenças, percebo a tolerância à diversidade citada por Canclini (2005). Ainda, penso que, desde o início, a minha investigação, voltada à cultura alemã e aos alunos com esta descendência, visava justamente destacar essas características culturais e valorizá-las. Assim, utilizei o termo “multicultural” para me referir a uma escola onde vários grupos diferentes convivem e onde foi aplicada a minha pesquisa que, além das imperiosas questões didáticas, pretendia propor uma autoanálise dos alunos, provocando a percepção de sua individualidade cultural.

Para Candau (2012), a história da América Latina, especialmente do Brasil, apresenta um multiculturalismo com configuração própria. A autora afirma que o continente está formado sobre uma base multicultural muito forte, com relações interétnicas constantes e com uma história muitas vezes dolorosa e trágica, como é o caso da história dos indígenas e afrodescendentes, vítimas das sucessivas tentativas de eliminação física e de escravidão impostas a estes grupos. Os descendentes daqueles que foram massacrados no passado continuam hoje buscando a afirmação de suas identidades, mesmo nesta contemporaneidade onde o poder é assimétrico e ainda existe subordinação e exclusão.

No meu entendimento, o trágico e o doloroso nem sempre estão relacionados com o sofrimento físico explícito, de forma que esta tentativa de afirmação de identidades, característica das sociedades multiculturais, segundo nos traz Candau (2012), pode ser percebida também entre grupos como os descendentes de alemães e de italianos, trazidos ao Brasil para servirem de mão de obra barata, em condições desumanas e insalubres, vigiados, ameaçados, malvistas, proibidos de se reunirem e de falarem seus idiomas de origem, em dados momentos da História do Brasil. No trecho a seguir, a autora destaca esse ponto de vista:

São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os referidos às questões identitárias, que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo. (CANDAU, 2012, p. 33)

A título de ilustração, Candau apresenta que as políticas de ação afirmativa propostas e implantadas por diferentes instâncias governamentais, apesar de gerarem muito debate e controvérsia, surgem como uma tentativa de minimizar os efeitos desses acontecimentos. Neste sentido, destaca a autora que:

[...] articular igualdade e diferença constitui outra questão que permeia todo o nosso trabalho. No entanto, o problema não é afirmar um polo e negar o outro, mas sim em termos uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença. Hoje em dia não se pode falar em igualdade sem incluir questões relativas à diferença, nem se pode abordar temas relativos às políticas de identidade dissociados da afirmação de igualdade [...] não se deve contrapor igualdade à diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o “mesmo”, à “mesmice”. (CANDAU, 2012, p. 27)

Segundo Candau, o multiculturalismo não nasceu no âmbito acadêmico, mas constitui um fruto das lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos e dos movimentos sociais que se referem às questões identitárias. A autora defende a necessidade de diálogos intensos com esses grupos sociais, afirmando que o multiculturalismo não pode se reduzir a uma simples temática para produções acadêmicas.

Neste sentido, surge um debate importante sobre as questões do multiculturalismo na escola, onde, muitas vezes, se associa o fracasso escolar às origens populares ou à descendência de determinados grupos étnicos, como os afrodescendentes. Assim, afirma a autora que estratégias educacionais de compensação surgem na escola para supostamente auxiliarem os alunos em suas deficiências culturais, fato que leva à percepção de que existe uma hierarquização das culturas, considerando que algumas são superiores e outras, inferiores. Porém, é mister compreendermos que não é a cultura do aluno que precisa ser aprimorada ou mudada, mas a cultura escolar que necessita deixar de lado o modelo hegemônico e monocultural imposto.

Candau trata a educação multicultural como um “movimento reformador destinado a realizar grandes mudanças no sistema educacional” (CANDAU, 2012, p. 38), de forma a favorecer o desenvolvimento de competências que proporcionem ao

aluno a aptidão para atuar nos diferentes contextos culturais, na “sua própria cultura étnica, na cultura dominante, assim como para interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes de sua origem.” (CANDAU, 2012, p. 38)

Com relação ao exposto, convém, a título de ilustração, compartilhar algumas de minhas vivências ao longo do período em que atuei como professora na Escola Francisco de Paula Pereira, em Aceguá, quando percebi muitos comportamentos de alunos nesse sentido. Alguns deles, netos ou bisnetos de imigrantes alemães, mas nascidos nas Colônias e, muitas vezes, frutos de casamentos com brasileiros, se diziam alemães. Talvez esse fato possa refletir um pouco do esforço dos mais velhos no sentido de conservar um certo modo de ser e de viver. Digo isso porque na localidade da Colônia Nova há um museu riquíssimo, que reproduz uma casa alemã colonial, com os vários ambientes montados de forma temática. Os mais velhos falam alemão ou dialetos entre si. A comunidade é atendida pela Igreja Irmãos Menonitas, que promove festas, retiros de jovens e crianças e oferece seus serviços à escola, como orientação religiosa, psicológica, mediação de conflitos e oficinas de leitura. Há uma lei municipal, Lei 65/2001, que inclui no calendário oficial do município o dia 25 de novembro com a data alusiva à imigração alemã em Aceguá e que determina que a Secretaria Municipal de Educação deve promover anualmente um concurso de redação referente à data, entre as escolas que compõem a rede municipal de ensino.

Ao longo do tempo em que fui professora na rede municipal de Aceguá e do período em que realizei a pesquisa, infelizmente não percebi iniciativas semelhantes para valorizar as demais etnias e culturas presentes naquele local. De certa forma, o grupo de ascendência alemã se impõe na localidade da escola pesquisada, quer pelos esforços em conservar seus costumes e história, quer pela quantidade de famílias que trazem seus filhos para a escola e participam ativamente das suas atividades, ou talvez pelo poder econômico, notoriamente maior que o das famílias com outras origens. O grupo de uruguaios e *double chapas* se destaca um pouco mais. Já outras identidades sofrem um apagamento, apesar dos dados oficiais citarem descendentes de escravos negros, indígenas e italianos. Os árabes não aparecem porque se estabeleceram na sede do município, na zona urbana, onde trabalham com o comércio. Talvez isso possa justificar o meu interesse inicial e o

fato de esta pesquisa retomar, muitas vezes, as questões relacionadas aos alunos provenientes das colônias de alemães.

Os filhos de pais uruguaiois exaltavam suas origens, usando expressões em espanhol, falando espanhol oportunamente e até mesmo tatuando a bandeira uruguaia, por entender que aquela nacionalidade se aproximava mais do seu modo de ser do que a brasileira. Não me recorro de manifestações identitárias de moradores das comunidades remanescentes de quilombos na época em que eu lecionava na escola. Inclusive, soube que alguns dos meus antigos alunos pertenciam a essas famílias somente quando dei início a esta pesquisa, ou seja, cinco anos depois de deixar a escola.

Estas e muitas outras ocorrências vividas ao longo de minha experiência naquela instituição de ensino levaram-me à reflexão sobre a multiplicidade de características que constituem um ser humano, sendo indispensável buscar entendimento mais aprofundado sobre o conceito de identidades culturais para a realização desta pesquisa.

2.4 Conceito de identidade cultural

Stuart McPhail Hall, teórico cultural e sociólogo jamaicano, cujas escritas sobre cultura, hegemonia e linguagem amparam os estudos culturais modernos, aborda as questões de identidade e discorre sobre seus possíveis deslocamentos em A identidade cultural na pós-modernidade (2011).

Essa obra acompanha este estudo desde que seu germe foi proposto em minha candidatura ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, quando eu ainda não estava voltada às questões do multiculturalismo, mas já percebia, pela minha prática como regente da Escola Francisco de Paula Pereira, as múltiplas facetas daquele grupo, composto de tantas diferenças, e cuja convivência dava origem a outras formas de ser, de viver e de perceber a si e ao outro.

Hall, embora não defina de modo fechado identidade, uma vez que seu conceito “[...] é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido [...] para ser definitivamente posto à prova” (HALL, 2011, p. 08), fala de uma possível “crise de identidade” (HALL, 2011, p. 07), devida a um processo de

mudança que desloca estruturas e processos sociais e despoja as sociedades de referências que estabilizavam suas identidades. O autor ratifica tais deslocamentos e fragmentações comentando que:

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais, de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. (HALL, 2011, p. 09)

Nestes termos, o autor apresenta também a concepção de uma “perda de si” (HALL, 2011, p. 09), afirmando que o sujeito moderno sofre um processo de mudança que envolve a dúvida e a incerteza, por meio da descentração de seu lugar e de sua cultura.

Amparando seu entendimento sobre essas mudanças, Hall (2011) apresenta os conceitos de identidade de três tipos de sujeito, mostrando a transformação ao longo da História. O sujeito do iluminismo apresentava uma concepção bastante individualista: sua identidade, ou “centro” (HALL, 2011, p. 11), emergia no nascimento e se desenvolvia ao longo da vida, de forma centrada e unificada, como se não houvesse possibilidade de mudança. O sujeito sociológico passa a considerar as relações entre o sujeito, já dotado de um “núcleo interior” ou “eu real” (HALL, 2011, p. 11) com pessoas consideradas importantes e que mediavam a cultura, favorecendo o diálogo e a interação entre o eu (interior) e o mundo (exterior). Assim, passa-se a uma percepção menos inatista e mais interacionista. Por fim, temos o sujeito pós-moderno, rodeado de sistemas culturais variados que ajudam a compor várias identidades, assumidas conforme o momento e deslocadas continuamente. Para o autor, somos submetidos a uma série de “identidades possíveis” (HALL, 2011, p. 12), possibilitadas pela multiplicação dos sistemas e representações culturais, com os quais podemos nos identificar temporariamente. Hall atribui essa mudança nas identidades à globalização e ao impacto que ela produz nas identidades culturais. Imperioso trazer o conceito de globalização que, para Hall (2011) é o atravessar de fronteiras nacionais, que possibilita a integração de comunidades e a organização de “novas combinações de espaço-tempo” produzindo efeitos nas identidades culturais (HALL, 2011, p. 67-68). A globalização é definida como “processo pelo qual determinada condição ou entidade local

estende sua influência a todo globo e, ao fazê-lo desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival.” (SANTOS, 2008, p. 348)

Para Hall, “[...] as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade” (HALL, 2011, p. 47). Pode-se pensar que embora a identidade não esteja associada à genética humana, também está relacionada com a necessidade de nos colocarmos como sujeitos sociais, obrigatoriamente pertencentes a um grupo. Assim, as identidades nacionais são “formadas e transformadas no interior da representação” (HALL, 2011, p. 49)

Para além de uma identidade nacional (singular), os fluxos culturais e o consumismo global possibilitam o aparecimento de “identidades compartilhadas” (HALL, 2011, p. 74). Pessoas antes separadas pelo espaço e pelo tempo unem-se em identidade de “consumidoras para os mesmos bens, clientes para os mesmos serviços, públicos para as mesmas mensagens e imagens” (HALL, 2011, p. 74). Assim, somos confrontados por apelos, muitas vezes difundidos pelo consumismo, que nos impelem a uma “homogeneização cultural” (HALL, 2011, p. 76), que tenta traduzir todas as tradições e identidades possíveis.

Entretanto, o fortalecimento desse quadro de homogeneização não significa o enfraquecimento das identidades. Hall destaca que existe uma articulação entre o local e o global: “há juntamente com o impacto do ‘global’, um novo interesse pelo ‘local’” (HALL, 2011, p. 77). Desta forma, a globalização não prejudica as identidades nacionais, mas apresenta novas identificações, tanto locais, quanto globais.

Luiz Paulo da Moita Lopes (2003), autor de diversos livros e artigos na área de Linguística, discurso, identidades (e seus processos de construção), letramentos escolares e midiáticos, entre outros, em seu livro Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família, concorda com o exposto por Hall (2011), afirmando que vivemos em um mundo multicultural em que as mudanças e trocas ocorridas no âmbito social, cultural e tecnológico afetam o cotidiano das comunidades locais. Ainda corrobora com Hall (2011) ao defender que o conceito de sociedades e culturas homogêneas vem sendo redefinido e que a concepção de identidade, até então

concebida como singular e estável, tem sido ampliada por deslocamentos que a tornam plural e provisória.

Moita Lopes (2003) e Hall (2011) também concordam sobre a questão linguística, observando que as identidades se constituem nos discursos sociais, envolvendo alteridade e situacionalidade. Moita Lopes (2003) explica que o discurso implica uma ação em relação ao outro em uma determinada circunstância. Para o autor, o discurso auxilia na construção do mundo social, bem como na conscientização dos sujeitos sobre as identidades (a sua e a do outro).

Outro aspecto interessante no entendimento de Moita Lopes (2003) é a percepção de que, além de múltipla e fluida, a identidade pode ser contraditória. Esse entendimento está expresso no trecho a seguir:

A concepção de identidades sociais no conjunto das práticas sociais compreende, assim, um feixe de traços identitários que coexistem, às vezes de forma contraditória, na construção das diferenças em que somos feitos. (MOITA LOPES, 2003, p. 28)

Relacionando os conceitos e entendimentos dos autores com a realidade da escola e as minhas vivências docentes naquele local, reanimou-se a minha convicção em utilizar textos que retratassem as etnias e as culturas para a minha proposta de letramento literário, pelo entendimento de que o tema seria acessível e interessante aos alunos, ou seja, de que poderia haver o amparo do conhecimento prévio da turma.

2. 5 Leitura e letramento literário

A professora espanhola Teresa Colomer, doutora em Educação, autora de diversos títulos sobre leitura e formação de leitores, entre eles Andar entre livros (2007), sustenta que o ensino atual de Literatura e a prática da leitura literária estão profundamente afetadas pelos interesses, ideias e hábitos dessa geração, tão distintos daqueles percebidos nas gerações anteriores. Como problemas capazes de afetar o ensino da Literatura, a autora cita: a emergência de um discurso tecnológico e científico; o favorecimento de outros usos linguísticos em detrimento da aprendizagem literária; e o efeito do uso das tecnologias na leitura literária.

Diante disso, é possível inferir que a realidade em que vivemos realmente afeta os hábitos das pessoas, em especial dos alunos, que já não valorizam a leitura como fonte de informação e lazer, porque dispõem de recursos tecnológicos modernos que apresentam outras possibilidades de pesquisa e de leitura, recursos esses que apresentam uma linguagem bastante acessível e dinâmica. Sabendo que a maioria dos jovens dispõe de pelo menos, um recurso (como o celular com acesso à *internet*) a autora comenta sobre os reflexos desses hábitos para a leitura literária. Dessa forma, amplia-se a necessidade da promoção da leitura na educação básica.

Segundo apresentam Renata Junqueira de Souza, professora da Universidade do Minho, e Rildo Cosson, professor da Universidade Federal de Minas Gerais, no artigo intitulado “Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula” (2011), a vida humana é permeada pela escrita. Desde o momento em que nascemos e recebemos um registro no cartório, passando pela etapa escolar, pelos manuais que ensinam como utilizar uma máquina ou realizar um procedimento, pelo conhecimento das leis, nas receitas e bulas de remédios, na vida amorosa, na vida cotidiana, no trabalho e até mesmo na morte, a escrita se faz presente e, portanto, demanda nosso domínio.

Dessa forma, é importante clarificar o porquê da expressão letramento literário. Letramento é tradução do inglês *literacy* e, embora se relacione etimologicamente com as questões da escrita e da decodificação textual, neste caso pretende alcançar uma concepção maior, que transcenda as práticas escolares. O termo letramento diz respeito ao uso que fazemos da escrita em diversos âmbitos e vai além dos atos simples de ler e escrever, alcançando práticas sociais diversas, incluindo os usos que fazemos dessas capacidades para nos comunicarmos e nos relacionarmos com outras pessoas. Souza e Cosson (2011) destacam a pluralidade do termo e a extensão de seu significado para todo o processo de construção de sentido, como é o caso do letramento digital, letramento informacional ou letramento midiático, entre outros.

Inclui-se, nestas possibilidades de letramentos, o letramento literário, que, diferente dos que buscam a construção de sentidos em uma ou outra área, possui uma relação mais estreita e mais direta com a escrita, consistindo, portanto, em uma tipologia singular. Primeiro, porque a Literatura ocupa um lugar único em relação à

linguagem; depois porque o letramento a partir dos textos literários conduz ao domínio da palavra por ela mesma e, por fim, porque demanda um processo educativo específico, que deve ser possibilitado pela escola. Assim, ser letrado não significa o mesmo que ser alfabetizado: este é o sujeito que se apropriou da leitura e da escrita, mas não das práticas sociais que a elas se relacionam.

Graça Paulino e Cosson, no artigo denominado “Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola” (2009), definem letramento literário como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (2009, p. 67), ou seja, um processo que leva a dar sentido ao mundo através de palavras lidas, interpretadas e ressignificadas por nossa leitura pessoal. Esse letramento será feito por meio de questionamentos ao texto, do exame minucioso de seus significados e do diálogo que o leitor promove entre aquele texto e outros que já conhece. Como consequência desse letramento, forma-se o repertório do leitor.

Temos por letramento literário, na obra Letramento literário: teoria e prática (2007), a utilização do texto literário como base para a apropriação do uso social da escrita, processo que pode ocorrer na escola ou em outros ambientes propícios e que deve culminar na aquisição de uma consciência, em uma maneira própria de ver e viver o mundo fora do ambiente escolar.

Segundo Soares (2001), existem distintos níveis de letramento, que dependem das necessidades e das demandas que se apresentam a cada indivíduo e do contexto social e cultural em que se encontra inserido. Ainda, a autora determina que existem duas categorias de letramento: uma individual e uma social. A categoria individual tem relação com as habilidades cognitivas e metacognitivas do sujeito e inclui

[...] habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo. (SOARES, 2001, p. 69)

No que tange à categoria social, o letramento diz respeito ao uso que o sujeito faz de suas habilidades de leitura e escrita em um determinado contexto social e à relação entre essas habilidades e as práticas sociais.

Segundo nos apresenta Cosson (2007), a literatura é uma experiência a ser realizada, um exercício que nos permite vivenciar outras vidas, sabores e cores humanas, por meio da linguagem. Quando lemos, incorporamos o outro, mas mesmo rompendo limites de espaço e tempo, não deixamos de ser nós mesmos.

Essa vivência humana tão rica que é a leitura e que nos possibilita alcançar outros mundos, experienciar a compreensão do outro sem, no entanto, romper com aquilo que somos, precisa ter e manter o lugar de destaque nas escolas. Neste sentido, o professor deve estar ciente da necessária promoção de um letramento literário eficiente.

Cosson afirma que o lugar da literatura na escola passa por um momento de grande dificuldade e que se mantém apenas pela tradição escolar. Como determinantes dessa problemática, estão as mais diversas causas: a aproximação da disciplina Literatura com a História, uma vez que classifica autores e obras em uma linha de tempo segundo características de cada período; a tipologia de textos utilizados em sala de aula, que tem substituído as obras literárias por textos de mais fácil acesso; a substituição da leitura literária por outros artefatos culturais contemporâneos; a crença de alguns docentes de que a Literatura já não tem razão de ser neste século, que encontra uma sociedade com características tão distintas das anteriores, entre outras.

Diante desses inconvenientes, outra situação que surge requer atenção: a forma como a Literatura é ensinada na escola. Ocorre que, no Ensino Fundamental, a leitura literária deu lugar ao contato com uma vasta gama de textos de todos os tipos, que em comum têm o fato de serem contemporâneos, curtos e “divertidos” (COSSON, 2007, p. 21) e que consideram mais o gosto do professor e do aluno e a aproximação com a Gramática normativa, do que a necessidade de formar um leitor literário. Assim, a literatura ganha um caráter bastante extenso e termina por abarcar qualquer texto que se entenda como próximo da ficção e da poesia. Predomina aqui a utilização do livro didático como uma escora: utilizam-se os textos de todos os

tipos que ali se encontram, dando-se preferência às crônicas por suas características de pequena extensão e temáticas do cotidiano, e recebe-se do aluno uma resposta instantânea e simples, sem que se aprofunde um debate sobre o que se leu e de forma a simplesmente retomar o conteúdo do texto ou recontá-lo de maneira personalizada. A crítica de Cosson recai também sobre a utilização das fichas de leitura, instrumento que, por seu caráter de sistematização de dados, cerceia a criatividade e poda “o prazer da leitura” (COSSON, 2007, p. 22)

Já no Ensino Médio, além de constituir uma disciplina à parte, dissociada muitas vezes do ensino das línguas, percebe-se que a Literatura assume um caráter mais histórico e estático, inclusive deixando de lado a própria leitura. Neste momento, a sistematização da Literatura brasileira apresenta as obras divididas por períodos e traz apenas trechos de textos como exemplos comprobatórios da justeza da classificação. Quando há a realização de uma leitura completa, geralmente se utiliza o molde apresentado no Ensino Fundamental, ou seja, visa-se à elaboração de resumos ou fichas que servem apenas para comprovação da atividade, sem que, no entanto, se promova um debate ou se oportunize a reflexão sobre a obra.

Ademais, Cosson (2007) enfatiza que, nos dois casos, tendo o professor intenção de levar o aluno a ler, tem-se notado a preferência pelo que se mostra mais prático, ou seja, o texto canônico, com sua linguagem mais rebuscada e temáticas características, é subaproveitado ou mesmo relegado ao esquecimento pelo entendimento de que não contribuiria para o ensino da língua e nem seria atraente para os alunos.

A mudança social que a tecnologia tem provocado também influencia diretamente no ensino da Literatura e na formação de leitores. Sob a justificativa de que não é possível negar a importância e a atração geradas por outros suportes que não o livro, como é o caso de computadores, *smartphones*, celulares e a própria televisão, o conteúdo passa a ser apresentado por meio de vídeos, séries e filmes. Esses suportes teriam maior apelo e atingiriam com maior intensidade o espectador, de forma que a escrita não mais seria necessária na mediação entre a obra e o leitor. Assim, a cultura contemporânea vem assumindo o lugar da leitura literária.

Pensando nisso é que Cosson afirma que o ensino da Literatura nos dois níveis de ensino oscila entre extremos: a pretensa necessidade de dominar dados

sobre a Literatura e o entendimento de que é preciso simplesmente ler e de que qualquer leitura é importante. Segundo o autor, estamos diante da “falência do ensino da Literatura” (COSSON, 2007, p. 23), cuja função de construir e reconstruir a palavra deu lugar a atividades consideradas mais práticas e mais aplicáveis no cotidiano moderno. Assim, é preciso pensar sobre a necessidade de reorganizar e transformar a prática docente conteudística, a fim de que se oportunize aos alunos uma experiência de leitura a ser compartilhada e enriquecida com informações que extrapolem o campo literário, inclusive.

As causas dessas vicissitudes podem estar no despreparo dos professores, conforme expõe o autor na passagem

Depois, falta a uns e a outros uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. (COSSON, 2007, p. 23)

Assim, o profissional que trabalha com a leitura precisa colocá-la no centro das atividades, deixando para outro plano as metódicas informações históricas, a crítica ou a teoria literária. Da mesma forma, não basta propor a leitura como entretenimento e deixar de lado uma necessária sistematização: ou seja, é preciso compreender o papel da literatura na escola e organizar a atividade segundo o que se pretende como objetivos de formação do aluno. Enfim, o letramento literário constitui uma prática social e, como tal, uma responsabilidade da escola.

Pensando nesta responsabilidade, é interessante tratar de possíveis estratégias para a promoção da leitura e do letramento literário. Isabel Solé, professora na Universidade de Barcelona, Espanha, apresenta, no livro Estratégias de leitura (1998), algumas estratégias para serem aplicadas em sala de aula, enfatizando que leitura não trata de simples decodificação, embora esta seja essencial para o entendimento do texto.

Solé (1998) trata de uma concepção interativa de leitura afirmando que esta envolve, além da interatividade, certas especificidades por parte do texto e do leitor. Para que a compreensão do sentido seja favorecida, é necessário o conhecimento das tipologias textuais, conteúdos e objetivos. Assim, o professor deve ensinar o aluno a identificar estas tipologias, além de auxiliar na construção ou na retomada

de conhecimentos prévios que favoreçam a leitura ativa de textos verbais e não verbais. Já o aluno precisa apresentar uma postura ativa diante do texto, acionando seus conhecimentos prévios, suas expectativas e estratégias, conforme os objetivos propostos pelo professor para aquela leitura.

A contribuição de Solé para a pesquisa aqui apresentada se dá pelas questões da interação do leitor com o texto, da motivação para a leitura e do papel do docente para o despertar do interesse e a formação do leitor.

Solé (1998) enfatiza a influência dos aspectos afetivos do leitor sobre a prática de leitura e destaca que a motivação é fundamental para sua realização. Para a autora, muitas vezes essa motivação parte do professor, que deve apresentar entusiasmo e boas estratégias de leitura.

Vincent Jouve, professor francês da Universidade de Reims Champagne-Ardenne, estudioso da Teoria literária e da Literatura francesa do século XX, apresenta, na obra A leitura, (2002) as várias facetas do ato de ler. Trata-se de um processo neurofisiológico, uma vez que envolve a visão e diferentes funções cerebrais do leitor. É um processo cognitivo, uma vez que impõe um esforço de abstração para que o leitor entenda o texto, convertendo palavras e grupos de palavras em elementos significativos, para o que é necessário um mínimo de conhecimento. A leitura é um processo argumentativo, à medida que interpela o leitor e o leva a posicionar-se diante das argumentações do autor. É um processo simbólico, uma vez que o leitor reage conforme o contexto cultural em que está inserido. Corroborando com as percepções de Solé (1998), Jouve (2002) afirma, ainda, que a leitura é um processo afetivo.

Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente- talvez sobretudo- sobre sua afetividade. As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial na leitura de ficção. (JOUVE, 2002, p. 19)

Para o autor, a afetividade leva-nos ao interesse pela personagem, faz com que nos identifiquemos com a leitura: “Notemos a ligação estreita estabelecida entre identificação e emoção- mais do que um modo de leitura peculiar, parece que o engajamento afetivo é, de fato, um componente essencial da leitura.” (JOUVE, 2002, p. 21)

No que tange às estratégias para compreensão da leitura, Solé (1998) apresenta procedimentos que envolvem cognição, metacognição, objetivo, planejamento e avaliação. Segundo a autora, a estratégia deve ser compartilhada pelo aluno, como protagonista, e pelo professor, como um guia com objetivos claros, reais e capazes de ajudar o aluno a produzir sentidos a partir da interação com o texto.

Como estratégias prévias à leitura, a autora sugere antecipação do tema principal, levantamento do conhecimento prévio do aluno e elaboração de expectativas, propondo que estas estratégias sejam realizadas em forma de leitura oral coletiva, objetivando o ler para aprender, para informar-se e para ler simplesmente. Já durante a leitura, defende que "a melhor ocasião para os alunos compreenderem e usarem as estratégias úteis para compreender os textos é a leitura compartilhada" (SOLÉ, 1998 p. 117). Sobre o momento após a leitura, ela enfatiza que o professor deve orientar o aluno a identificar ideias centrais no texto e escrever resumos, uma vez que um resumo é elaborado por meio das ideias principais determinadas pelo aluno de acordo com os seus propósitos de leitura.

Além das orientações de Solé para a condução de processos de leitura exitosos, é possível encontrar outras referências seguras para a sistematização dessas atividades na sala de aula. Como suporte para a aplicação de meu projeto na escola e para fundamentar a realização desta pesquisa, optei pela utilização da sequência básica de leitura sugerida por Cosson na obra Letramento literário. Teoria e prática, de 2007, já citada. Segundo o autor, esse tipo de sequência não deve ser um limite para o professor, ao contrário, consiste em uma possibilidade de organização das estratégias de leitura. São duas as sequências modelares propostas por Cosson (2007), adequadas aos perfis dos alunos e a seus níveis de ensino: a sequência básica, adotada nesta pesquisa ; e a sequência expandida. A sequência básica de leitura consiste em quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação consiste na realização de uma prática que permita o sucesso inicial para o encontro do leitor com a obra, ou seja, a motivação é a atividade responsável pela preparação para a leitura, pelo estabelecimento de laços entre o leitor e o texto. Ao longo do capítulo intitulado "A sequência básica", Cosson

apresenta vários exemplos de atividades que podem servir de motivação para a leitura na sala de aula, como a utilização de notícias, músicas, poemas, debates orais ou atividades escritas anteriores à apresentação do texto selecionado e capazes de servir como uma atividade de sensibilização e preparação para a leitura.

O segundo passo sugerido é a introdução. Conforme o autor, a introdução é a apresentação do autor e da obra. Não deve ser muito extensa, uma vez que seu objetivo é permitir a recepção positiva da obra e estimular a curiosidade, reforçando a motivação dos alunos para a leitura. Neste momento, uma boa estratégia pode ser levar os alunos até a biblioteca e apresentar a obra física, chamando a atenção para leitura da capa, da orelha e de outros elementos capazes de introduzir uma obra. Por meio da introdução, o professor pode justificar positivamente aos alunos os motivos da escolha de um determinado texto e expor as qualidades de uma obra.

A terceira etapa, logicamente essencial para uma proposta de letramento literário, é a leitura e seu acompanhamento pelo professor. O acompanhamento é necessário porque a leitura deve ter uma direção e um objetivo a cumprir. Assim, o professor acompanha o aluno não no sentido de verificar se o livro está sendo lido realmente, mas para mediar o processo e auxiliar o aluno nas dificuldades (destaque para as dificuldades relativas ao ritmo da leitura). Cosson defende a importância do trabalho com intervalos que constituem momentos de reflexão ou paradas programadas para o desenvolvimento de atividades ou debates específicos sobre capítulos ou em função de outros textos capazes de promover a intertextualidade com a obra selecionada.

Por fim, o último passo da sequência básica é a interpretação. O autor defende que, no letramento literário, a interpretação passa por dois momentos: um interior e outro exterior. O momento interior acompanha a decifração do texto, constitui “o encontro do leitor com a obra” (COSSON, 2007, p. 65), possui caráter individual, é um momento pessoal e íntimo de cada leitor, embora esteja exposto a influências, uma vez que se trata de um ato social.

Com relação ao momento externo, Cosson clarifica que se trata da “materialização da interpretação como ato de construção de sentido” (COSSON, 2007, p. 65). Segundo o autor, após a leitura, compartilhamos nossas impressões e interpretações, ampliando os sentidos que construímos de forma individual. Para o

momento da interpretação, é preciso que o professor conduza a atividade de forma organizada e esteja preparado para lidar com várias interpretações (desde que elas não fujam ao texto). Dessa forma, a atividade de interpretação consiste em um registro da leitura, que "varia de acordo com o tipo do texto, a idade do aluno, série escolar entre outros aspectos" (COSSON, 2007, p. 66). A interpretação pode ser feita por meio de debate, colagem, desenhos, resumos, resenhas, sempre levando em consideração os objetivos propostos para uma leitura específica.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, será descrita a intervenção pedagógica proposta e executada na escola e que forneceu os necessários dados para a escrita desta dissertação, **A leitura literária como estratégia para a reflexão sobre o multiculturalismo na sala de aula**. A descrição será amparada pelos entendimentos sobre pesquisa-ação de Michel Thiollent na obra Metodologia da pesquisa-ação (1986). Seguem-se a estes, os conceitos de Selma Pimenta no artigo “Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente”, de 2005. Por fim, apresenta-se a concepção de pesquisa qualitativa do professor Vilson Leffa, autor de trabalhos voltados à autonomia da aprendizagem, ensino da leitura, produção textual, léxico na aprendizagem de línguas, interação na sala de aula, produção de materiais didáticos, formação de professores, tecnologias digitais no ensino de línguas, incluindo a produção de Recursos Educacionais Abertos (REA) e o ensino a distância. O texto de Leffa aqui apresentado é “Aprendizagem de línguas mediada por computador”, de 2006.

3.1 A pesquisa-ação: conceitos necessários

Fundamentalmente é preciso sobrelevar que esta pesquisa é identificada como uma pesquisa-ação, pois permitiu minha atuação juntamente ao grupo alvo deste estudo, bem como uma profunda e necessária reflexão sobre a minha prática docente.

A pesquisa-ação é caracterizada pela intervenção do pesquisador em sua prática, de modo a analisar problemáticas, traçar objetivos e buscar formas de solucioná-las. Neste sentido, é fundamental a ação das pessoas ou grupos implicados no problema observado (THIOLLENT, 1986).

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14)

Esta interação entre os pesquisadores e as pessoas é primordial para que se determinem prioridades e soluções, por meio da reflexão crítica sobre o contexto,

com o acompanhamento de todos os atores, enquanto se constroem novos conhecimentos.

Pimenta (2005) complementa esse entendimento discorrendo que os sujeitos que compõem a pesquisa-ação apresentam objetivos e metas comuns em relação a um problema existente em dado contexto, em que cada um deverá atuar desempenhando um papel distinto. Nessa conjuntura, o pesquisador universitário (neste caso, o mestrando-professor) apresentará um contexto teórico amplo ao grupo pesquisado, de forma que este possa ampliar suas compreensões e planejar as transformações necessárias. Para tanto, a interação entre participantes é fundamental para o desenvolvimento do estudo e alcance dos objetivos, bem como constitui característica determinante deste tipo de pesquisa.

Thiollent (1986) comenta que a pesquisa-ação é útil quando os objetivos da pesquisa se voltam para a tomada de consciência dos sujeitos implicados, ou seja, não se utiliza apenas para a resolução de um problema imediato, mas visa a desenvolver a consciência da coletividade nos planos político ou cultural. Aqui, o objetivo é “tornar mais evidente aos olhos dos interessados, a natureza e a complexidade dos problemas considerados. “(THIOLLENT, 1986, p. 18). Dessa forma, a pesquisa-ação realiza experimentações em situações reais, onde os pesquisadores intervêm, mas os participantes são ativos e não apenas servem de cobaias. Nestas experimentações, produzem-se conhecimentos, debatem-se as questões abordadas e divulgam-se à população as informações geradas.

A pesquisa-ação pode ser vista como modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada. (THIOLLENT, 1986, p. 26)

Por se tratar de uma abordagem de intervenção, este estudo permite, para além da análise e reflexão sobre as práticas pedagógicas aplicadas, uma análise qualitativa dos resultados obtidos. Trata-se de uma tipologia que busca o aprofundamento da compreensão de um determinado grupo, deixando de lado a representatividade numérica. A pesquisa qualitativa visa a explicar as causas dos fatos, entendê-los e apontar possíveis soluções, mas não utiliza métricas capazes de quantificar dados. Aqui, o investigador é sujeito, mas também é objeto da pesquisa.

Consoante Leffa (2006), o carácter qualitativo da pesquisa é dado pela possibilidade de estudo interdisciplinar, considerando as marcas históricas e sociais dos sujeitos envolvidos:

A capacidade de contextualização permite ver o sujeito, não como um elemento solto no espaço, mas como parte integrante da comunidade em que atua. Muitas interações insuspeitas podem, assim, ser detectadas e investigadas, enriquecendo a pesquisa de uma maneira que não seria possível, usando apenas procedimentos quantitativos. (LEFFA, 2006, p. 32)

Pensando nisso, é possível inferir que a pesquisa-ação constitui um valioso instrumento de análise e autoavaliação de prática profissional em muitos campos. Os professores em exercício ou em formação necessitam refletir e teorizar sobre suas práticas, buscando e encontrando soluções para as problemáticas da sala de aula e dos processos educativos em geral, amparados pela experiência, pelos saberes e necessidades do grupo em que estão inseridos. Para tanto, podem lançar mão da pesquisa-ação.

3.2 A pesquisa-ação: contexto da pesquisa

3.2.1 Aspectos da escolha da turma

A pesquisa foi desenvolvida ao longo do ano letivo de 2018, na Escola Francisco de Paula Pereira, localidade da Tábua, em Aceguá, com a única turma de 9º ano disponível. Este grupo era composto de apenas quinze alunos, sendo dez meninas e cinco meninos, com idades entre 14 e 16 anos, descendentes de várias etnias. A escolha pelo grupo se deu porque eu esperava uma continuidade do trabalho iniciado ao cursar, no MPEL, a disciplina **Teoria e prática no ensino de línguas**, em 2017, quando tive a oportunidade de desenvolver projeto em turma de nono ano. A maturidade do grupo também influenciou a minha escolha, pois, enquanto atuei como professora, turmas de nono ano eram minhas favoritas. Ainda, grupo envolvia uma questão afetiva, pois já nos conhecíamos da época em que a Secretaria Municipal de Educação de Aceguá implantou nas escolas, no ano de 2011, o projeto dos carrinhos de leitura. Os carrinhos de feira com livros percorriam as salas de aula das séries iniciais uma vez por semana. Eu fazia a hora do conto,

com a leitura expressiva de um título e atendi esta turma que, então no segundo ano, esperava com ansiedade o encontro semanal.

3.2.2 Aspectos do município e da escola pesquisada

O município de Aceguá/Brasil limita-se por uma fronteira seca com o município de Aceguá/Uruguai. A cidade brasileira possui cerca de 4600 habitantes e índice de Desenvolvimento Humano-IDH de 0,687.

Imagem 1 Localização do município de Aceguá, RS



Fonte: Google Maps (2018)

O município de Aceguá possui três escolas integrando a rede pública municipal de educação. A Escola Municipal Francisco de Paula localiza-se na região da Tábua, na Rodovia General Artigas, sem número, no entroncamento da BR 153 com a RS 647, entrada para a localidade da Colônia Nova.

Funcionou a partir de março de 1960 até 1979 como Escola Isolada da Tábua. A partir de 1980, passou a funcionar com o nome atual, atendendo alunos da região até 1998. Ficou desativada de 1999 até 2001. No dia 11 de fevereiro de 2002, depois de emancipado o município, foi reinaugurada e contemplada com a ampliação de séries e do prédio.

Sendo uma escola da zona rural, distancia-se 27 km da sede do município e atende as seguintes comunidades: Colônia Nova, Rincão dos cravos, Rincão Novo, Tábua e Verdum (distrito de Colônia Nova) Coxilha Seca e Minuano (distrito de Minuano) e Espantoso (distrito de Rio Negro).

Muitos estudantes são oriundos das comunidades rurais mais afastadas e viajam por horas para estudar. Outros habitam o entorno da escola- a localidade da Tábua- e ainda há aqueles que são moradores da Colônia Nova e Minuano, localidades mais próximas.

Imagem 2: Distritos de Aceguá- Rio Negro, Colônia Nova e Minuano



Fonte: Secretaria Municipal de Educação Aceguá (2015-2025)

Atualmente a escola atua com 02 professores de Educação infantil, 05 professores das séries iniciais, 10 professores de séries finais, 01 estagiária, 01

secretária, 05 serventes merendeiras e 06 motoristas. Atuando na gestão da escola, estão a diretora e a supervisora.

Atuam voluntários nas aulas de educação física, no Programa Mais Alfabetização, no Coral e no Projeto Construindo Valores.

A escola funciona nos turnos manhã e tarde, contando com 37 alunos de educação infantil, 159 alunos de ensino fundamental, sendo 91 de 1º a 5º ano e 68 de 6º a 9º ano, totalizando 196 alunos.

Neste contexto, encontram-se comumente crianças e jovens filhos de brasileiros e uruguaios, possuindo a identidade binacional conhecida como *double chapa*. É interessante destacar que muitas vezes a educação desses alunos é compartilhada entre os dois países, no sentido de que as famílias se movimentam pela fronteira por questões pessoais ou de trabalho. Assim, as crianças estudam ora no Uruguai, ora no Brasil, o que resulta em muitas dificuldades educacionais.

Também são comuns os alunos oriundos das localidades Colônia Nova e Pioneira, formadas por descendentes de alemães que colonizaram e desenvolveram a região, agora completamente adaptados ao local. Os descendentes de italianos, negros e indígenas aparecem em número bem menor ou não aparecem.

Na composição da comunidade escolar, há outros grupos menores, formados por alunos oriundos de assentamentos rurais, muitos descendentes de quilombolas, bem como é possível encontrar famílias descendentes de italianos. As duas comunidades quilombolas, Tamanduá e Vila da Lata, sobrevivem da agricultura e pecuária familiar, além do artesanato com produtos regionais, como a lã. Estes grupos buscam no dia a dia a preservação de sua cultura e a valorização de seu passado. Já a colônia italiana tem história mais recente no município, desde 1970, quando imigrantes interessados em produzir arroz por lá chegaram e se integraram.

3.3 A pesquisa-ação: registros significativos

Entre abril de 2008 e julho de 2013, atuei como professora de Língua Portuguesa na escola onde se realizou a pesquisa. Em agosto de 2013, passei a

integrar o quadro de servidores da Universidade Federal do Pampa- Unipampa. Infelizmente não houve possibilidade de conciliar as duas atividades e foi necessário deixar a escola. Porém, gosto de usar uma frase que costumava ouvir de uma colega do município de Aceguá, que dizia: “Eu venho do chão da escola, é lá que vive meu coração.” Esta descrição também se aplica a mim. Sou eu. Uma pessoa que tem enorme carinho e interesse pela Educação Básica e que deixou seu coração na escola querida.

Tendo sido nomeada em 2008, passei a integrar o quadro de professores de Aceguá, como professora de Língua Portuguesa para as séries finais do Ensino Fundamental. No primeiro ano, atuei na Escola Nossa Senhora das Graças, na sede, e no ano seguinte, fui destacada para a Escola Francisco de Paula Pereira. Na época, inquietavam-me, além do forte desejo de realizar um bom trabalho, a curiosidade e o medo de me deparar com os personagens das histórias que ouvi sobre as crianças nascidas na Colônia Nova e na Colônia Pioneira, descendentes de Menonitas, que até a idade escolar faziam uso exclusivo do alemão em suas casas e que, portanto, apresentavam muitas dificuldades ao longo de sua vida escolar.

Porém, a experiência que tive na Escola Francisco de Paula Pereira revelou-me uma realidade completamente avessa às minhas expectativas. Encontrei lá muitos jovens oriundos das duas colônias, que desconheciam o idioma de seus antepassados, ignoravam costumes e pouco se comunicavam com os avós e outros mais velhos devido a esta barreira. Quando, em conversas informais com alunos, eu perguntava sobre os conhecimentos e relações dos alunos com os costumes de seus antepassados, relatavam alguns que “a *oma* [avó] entende português, mas não fala; eu entendo alemão, mas não falo, é assim que conversamos, cada um em seu idioma” ou “não entendo muita coisa do que *opa* [avô] diz, às vezes minha mãe me ajuda”.

Fruto da curiosidade natural de todo o ser humano, de saber quem é, de onde vem, para onde vai, sempre quis conhecer as histórias dos meus antepassados. Sempre fiquei descontente com coisas que soube pela metade. E como eu vivia incomodada com minhas meias histórias, incomodou-me também que aqueles jovens soubessem tão pouco de seu passado, apesar das possibilidades das quais

dispunham de beber direto na fonte, já que muitos ainda tinham seus avós e bisavós vivos e lúcidos, prontos para ensinar tantas coisas e compartilhar tantas histórias.

No tempo em que estive naquela escola, meu olhar voltou-se para estes alunos, para a conduta dos pais, costumeiramente mais presentes que os demais, para o comportamento daquela comunidade, os esforços (principalmente dos mais velhos, já que os jovens não pareciam tão interessados) para manter a história, costumes e tradições e, especialmente, para a opinião dos demais alunos sobre aquele grupo.

Posso lembrar de alguns discursos interessantes que presenciei e sentimentos por eles despertados, como, por exemplo, o fato de uma colega que conversava com o marido ao telefone apenas em alemão porque ele não admitia “falar português com a esposa”. Ou uma menina que, mais de uma vez, declarou: “Sou pura, não tenho antepassados de outra origem, só alemães”. Já outra garota que fez o seguinte comentário sobre o casamento da colega: “Ela teve sorte, casou com alemão”. E ainda o caso da estudante que se recusou a cursar o ensino médio em Bagé, cidade vizinha, para não ser obrigada a “usar a *van* dos alemães”.

Alguns alunos, apesar dos meus protestos e esclarecimentos sobre a naturalidade e a nacionalidade (ora, quem nasce no Brasil é brasileiro, e eu desconhecia as questões relacionadas à identidade cultural), insistiam em dizer que eram alemães.

Apesar de tudo, a escola não valorizava essas histórias, não promovia possíveis resgates, e eu não entendia como uma cultura tão forte poderia ser tão desmerecida no contexto escolar. Deixei o município, mas levei comigo todas essas inquietações.

Ao assumir como servidora da universidade, voltei necessariamente o meu olhar e os meus esforços às questões relacionadas ao Ensino Superior. E, em 2014, tive a oportunidade de integrar a equipe da Coordenadoria de Avaliação da Pró-Reitoria de Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação-PROPLAN¹. Ali pude me inteirar de muitas questões relacionadas aos cursos de graduação e, por sete meses, substituí a Procuradora Educacional Institucional e tive contato com fatos e

¹ O setor foi denominado deste modo até o final de 2015; a partir de 2016, passa a ser designado de Pró-reitoria de Planejamento e Infraestrutura.

assuntos que me faziam refletir e estabelecer relações entre os dois níveis de ensino – o fundamental e o superior. Iniciaram, então, as elucubrações sobre a minha prática docente. Eu, que me considerava boa professora, profissional pronta e acabada, percebi acertos, erros e chances desperdiçadas nos anos de minha prática.

Em 2016, candidatei-me a uma vaga no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas do *Campus* Bagé da Unipampa, com o projeto de pesquisa que chamei de “*Rettung der deutscher kultur*: valorização da cultura alemã como base para a formação do leitor nas escolas das localidades da Colônia Nova e Colônia Pioneira”. Fui aprovada e iniciei os estudos em 2017 com a proposta inicial de promover a leitura literária por meio de textos que falassem da cultura alemã e valorizassem a história desse povo.

Para a primeira aplicação do projeto pedagógico, em atividade da disciplina **Teoria e prática no ensino de línguas**, selecionei textos e vídeos da obra O Tempo e o Vento, de Érico Veríssimo, especialmente os que tratavam da chegada dos alemães ao Rio Grande do Sul e que tinham como personagem destaque Helga Kunz. Criei apresentações em *slides* com informações diversas com o intuito de resgatar conhecimentos prévios, despertar a curiosidade e a atenção dos alunos e muni-los de mais informações para a expansão de ideias.

A turma do nono ano de 2017 tinha vinte alunos e dez deles eram descendentes de alemães. O grupo era disciplinado, interessado e participativo. As leituras e atividades eram realizadas com alegria. Os debates eram maravilhosos. Os alunos buscaram histórias de antepassados e socializaram na sala de aula, além de entregar as cópias escritas para mim. Eu estava realizada, até que percebi que a minha proposta estava excluindo meus alunos negros, meus alunos filhos de uruguaios e aquela menina linda e superativa que me disse: “eu queria contar minha história, mas não sou alemã. Meu avô era italiano. A senhora não quer, né?”

Foi dessa forma que a aplicação do projeto piloto e as ponderações de minha orientadora mostraram-me que havia outras culturas, além da alemã, que não recebiam a devida atenção na escola, o que impedia que todos os alunos se reconhecessem como sujeitos integrantes de um rico espaço multicultural. Por isso a abordagem inicialmente proposta foi repensada para contemplar todos os alunos e

valorizar todas as etnias, levando ao ambiente escolar o entendimento sobre as questões culturais por meio de atividades que envolvessem a leitura e o letramento literário.

A turma selecionada para a segunda aplicação do projeto foi a única turma de nono ano que havia em 2018. O trabalho foi realizado entre os meses de setembro e dezembro de 2018, no espaço das aulas de Língua Portuguesa, cedidas pela professora regente da turma, que me substituiu quando deixei Aceguá. Essa professora atendia do 6º ao 9º ano e, quando convidada a participar das atividades, optou por deixar que eu realizasse o trabalho com independência e trabalhasse sozinha com os alunos na condução desta pesquisa-ação.

Cada hora-aula tinha a duração de quarenta e cinco minutos, e cada módulo teve um número diferente de aulas, definido conforme as atividades propostas para a sequência de leitura do texto selecionado.

A seguir será apresentada a descrição da intervenção pedagógica realizada no ano de 2018. A análise dessas atividades compõe o Capítulo 4 desta dissertação.

3.4 Metodologia de intervenção pedagógica

Nesta parte do trabalho, será apresentada a sequência didática executada por módulos, sendo que cada módulo está relacionado a um texto literário previamente selecionado. inseridos comentários relacionados à execução das atividades. Ao longo destes breves relatos, as falas da professora-pesquisadora serão registradas em itálico e as falas dos alunos (identificados por aluno ou aluna, seguido de numeral), entre aspas.

MÓDULO 1 – A COLONIZAÇÃO BRASILEIRA- ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DO GAÚCHO

TEXTO: CANÇÃO “ORIGENS” (NETO FAGUNDES) (ANEXO 01)

Nº DE HORAS-AULA: 02, em um único encontro.

REFERENCIAL TEÓRICO: Etapas da sequência básica de Rildo Cosson para leitura e estudo de textos literários na obra Letramento literário: motivação, introdução, leitura e interpretação.

- **ATIVIDADE 1: Apresentação da canção “Origens”.**
 - Motivação: para os alunos envolverem-se na proposta- apresentação do vídeo com a orquestra;
 - Introdução: apresentação do autor e obra;
 - Leitura: leitura dos textos fotocopiados, acompanhando a audição da canção.
- **PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS:** Apresentação da canção, em vídeo, com o cantor Neto Fagundes e a Orquestra da ULBRA. Os alunos receberão a letra fotocopiada.
- **OBJETIVOS DA ATIVIDADE:** Introduzir a atividade proposta pela professora-pesquisadora, a fim de que os alunos possam vivenciar experiências estéticas, passem a entender ou repensar nas múltiplas culturas que deram origem ao povo brasileiro e comecem a refletir sobre si mesmos, buscando o entendimento de quem são e de onde se inserem.

- **ATIVIDADE 2: Debate sobre a canção.**
 - Interpretação.
- **PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS:** Os alunos serão convidados a refletir sobre o tema, fazendo exposições variadas sobre a cultura, a religião, as pessoas que conhecem, a história e as relações construídas em sua comunidade.
- **OBJETIVOS DA ATIVIDADE:** Promover um momento de reflexão e discussão, no qual os alunos possam expor suas opiniões e impressões sobre o tema, com vistas à expansão e conexão de ideias.

- **ATIVIDADE 3: Expressão artística- pintura e escrita**
- Interpretação.
- **PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS:** Os alunos receberão uma folha com o mapa de Aceguá, no qual deverão identificar o lugar onde vivem e estudam. Depois poderão usar o restante do espaço para manifestar seus sentimentos em relação às informações apresentadas, buscando expressar por desenhos

e palavras as respostas para as perguntas: “quem sou? Onde vivo? Quem me cerca? Em que somos iguais? Em que somos diferentes?” Todas essas folhas farão parte de um grande painel que representará a diversidade que existe no ambiente escolar.

- **OBJETIVOS DA ATIVIDADE:** Verificar as impressões dos alunos sobre suas identidades sociais e culturais para compará-las com as impressões futuras, quando do término da aplicação, verificando se de fato houve despertar do interesse sobre as questões culturais por meio das leituras realizadas.

Para o início do trabalho, foi escolhido o primeiro texto, a canção de Antônio Augusto e Bagre Fagundes, intitulada “Origens”. Esta canção está alinhada com a proposta da intervenção, que é promover a reflexão sobre as questões afetas ao multiculturalismo na escola. O trabalho com canções em sala de aula consiste em uma forma diversificada de transmitir ideias e informações, o que agrada e estimula os alunos pela quebra da rotina.

É importante definir o gênero canção, conforme apresenta o trecho:

A canção é uma peça pequena, que tem como principal meio de execução o canto (voz) com ou sem acompanhamento (instrumento). Para que ela seja executada, é necessária a composição de uma melodia, ainda que no momento da reprodução vocal não haja instrumento musical para o acompanhamento, e a composição de uma letra, seja ela advinda de um texto poético já existente ou de um texto criado juntamente com a melodia pelo compositor musical. (MANZONI; ROSA, 2010, p. 02)

A letra trata de grupos étnicos que deram origem ao gaúcho, como demonstram os versos 05 (“o índio que vive em mim...”) e 08 (“O negro, também assim, tempera e adoça o meu jeito”). Outros assuntos abordados são a ascendência do povo gaúcho, nos versos 19 e 20 (“campeando as próprias origens/ qualquer guri vai achar”) e o caráter campeiro e heroico do gaúcho, protagonista de sua história, nos versos 03 e 04 (“erguendo a poeira da História/ nas patas do meu cavalo”).

Como motivação para este módulo, a canção foi apresentada por meio de um vídeo, no qual o intérprete Neto Fagundes canta acompanhado da Orquestra da Universidade Luterana do Brasil-Ulbra, de São Leopoldo/RS. Este vídeo foi

escolhido no intuito de mobilizar a atenção dos alunos e motivá-los a participar da aula. A escolha também se deu pela delicadeza da interpretação e como meio de oportunizar aos alunos o contato com a música instrumental e vivência de experiência estética capaz de despertar sentidos e emoções, preparando-os para a reflexão a seguir.

Pedi, então, que lessem o texto impresso e questionei oralmente sobre as ideias ali expressas. As questões apresentadas para dar início à reflexão foram as seguintes:

O que essa música tem a ver com cada um?

O que pode ser destacado na música, que tenha relação com cada um?

A música pode te representar?

Pode representar as pessoas do teu convívio?

Para conhecer as impressões dos alunos a respeito de si próprios, do lugar onde vivem, tão cheio de diferentes influências, e sobre como se veem como parte desse lugar, propus a elaboração de uma expressão artística. Os alunos receberam uma folha com o mapa do município de Aceguá onde poderiam, além de fazer desenho e pinturas, escrever algo que julgassem importante ou necessário expressar.

É importante registrar que o professor de Arte da escola, naquele mesmo dia, fez uma atividade com a turma com esta temática. Entregou aos alunos uma folha em branco para que preenchessem quadrinhos de cerca de 5cm x 5cm, onde deveriam desenhar aspectos de sua vida na fronteira. O necessário preenchimento de cada quadrinho levou os alunos a pensarem em mais imagens. Após a manifestação da turma sobre o trabalho que eu estava realizando, e percebendo o valor do material para minha análise, o colega foi gentil em doar-me os desenhos.

MÓDULO 2 – A COLONIZAÇÃO BRASILEIRA- A MÃO DE OBRA ESCRAVIZADA E A VISÃO DOS ITALIANOS

TEXTO: “PARECIDA, MAS DIFERENTE” (ZÉLIA GATTAI) (ANEXO 02)

Nº DE HORAS-AULA: 02, em um único encontro.

REFERENCIAL TEÓRICO: Etapas da sequência básica de Rildo Cosson para leitura e estudo de textos literários na obra Letramento literário: motivação, introdução, leitura e interpretação.

- **ATIVIDADE 1: Leitura e audição do texto.**
 - Introdução.
 - Leitura.
- **PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS:** Os alunos lerão em silêncio o texto, buscando compreendê-lo. Depois, ouvirão o áudio ou a leitura expressiva da professora.
- **OBJETIVOS DA ATIVIDADE:** Praticar as habilidades leitoras por meio de textos que possam ser significativos, com vistas ao desenvolvimento de um comportamento leitor;
Provocar sentimentos, ideias e lembranças relacionadas ao conteúdo do texto de forma que o aluno possa se identificar com a cultura e a vivência das duas etnias representadas no texto.
- **ATIVIDADE 2: Debate sobre o texto.**
 - Interpretação.
- **PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS:** Com a mediação da professora-pesquisadora, os alunos serão convidados a refletir sobre o tema, fazendo exposições variadas.
- **OBJETIVOS DA ATIVIDADE:** Promover um momento de expansão e conexão de ideias sobre o conteúdo do texto, abordando questões culturais apresentadas, destacando a alteridade, a visão do italiano sobre a situação do negro e as vivências e características que provocaram sua reação;

Buscar semelhanças e diferenças nas histórias dos dois povos, trazidos ao Brasil para servir de mão de obra escrava ou barata;

Levar o aluno a perceber histórias que possam se relacionar com a sua e de sua família ou lembrar aquelas que possa ter ouvido.

- **ATIVIDADE 3: Orientação aos alunos para realização de entrevistas.**
- **PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS:** Deixar para os alunos a tarefa para os próximos encontros que consiste em fazer entrevistas informais com familiares e outras pessoas da comunidade e recolher histórias que julgarem interessantes.
- **OBJETIVOS DA ATIVIDADE:** As histórias recolhidas servirão de subsídio para a elaboração de uma mostra de vídeos.

Para o trabalho do segundo momento da aplicação deste projeto, foi escolhido o texto “Parecida, mas diferente”, de Zélia Gattai. Este texto foi selecionado pela representação de duas etnias relacionadas com o lugar e a comunidade da escola: os italianos e os negros.

É importante destacar que os primeiros italianos interessados em parcerias com produtores rurais locais, com a finalidade de plantar arroz, chegaram em 1970 a Aceguá e estabeleceram-se principalmente nos distritos de Minuano e Rio Negro.

Já os descendentes dos negros vivem atualmente em duas comunidades remanescentes de quilombos: a Comunidade Negra Rural Fronteira Vila da Lata e a Comunidade Tamanduá Aceguá, localizadas no distrito Minuano, mais próximo ao Uruguai. Sobre estes últimos, há relatos orais que atribuem a localização à venda de terrenos locais por um escravo uruguaio alforriado. Já Joseph (2010) refere especificamente que a Vila da Lata originou-se da antiga Estância da Lata, de propriedade de João Antônio Martins, proprietário de outras estâncias na região fronteira de Aceguá. Senhor de escravos, costumava cedê-los para os confrontos militares fronteiros à época. Sobre os afrodescendentes moradores da Vila da Lata, destaca Joseph (2010):

Os afrodescendentes formadores da comunidade Vila da Lata residem em uma área de aproximadamente cinco hectares, ocupadas por aproximadamente 15 famílias, cujos sobrenomes são: Fernandes, Rodrigues, Lima, Diogo, Costa, Martins e Silveira. Os seus membros podem ser divididos por faixa etária e ocupação.

Desse modo, os idosos se sustentam através da agricultura (cultivo de batata doce, milho, abóbora, pêssego); da pecuária tradicional (pequena criação de ovelha), da criação de aves domésticas (galinha), além das aposentadorias custeadas pelo Governo Federal Brasileiro.

Já os mais jovens buscam trabalho nas granjas, cujos proprietários são brasileiros e uruguaios com terras nos dois países. Para as mulheres, os trabalhos nas granjas ficam restritos às atividades domésticas (lavadeira, cozinheira ou diarista), enquanto para os homens as atividades são temporárias (peão, pedreiro, pintor e trabalho na colheita). As crianças, na maioria, são netos dos idosos e acabam morando com os avôs para os pais conseguirem emprego em Bagé, Aceguá (sede) ou no Uruguai. (JOSEPH, 2010, p. 72)

Com a leitura e debate do texto de Gattai, esperava-se abordar questões históricas e culturais, destacando o sentido de alteridade, a visão do italiano sobre a situação do negro, as semelhanças e diferenças nas histórias desses dois grupos.

Após a leitura silenciosa, os alunos ouviram o *podcast* retirado do *site* da Olimpíada de Língua Portuguesa, escolhido pela expressividade da narradora e pelos recursos de áudio empregados, que enriqueceram o sentido do texto.

Por fim, foi realizada a interpretação e o debate sobre o conteúdo da história, norteados pelas seguintes questões:

Qual o tema (ou temas) desse texto? De que trata?

Que etnias estão retratadas no texto?

Em que época se passa a história? Que mão de obra era utilizada na época? Quais razões trouxeram estas pessoas para o Brasil? Que dificuldades encontraram na viagem desde a Europa até a fazenda?

Quando entenderam que a situação no Brasil não era tão boa quanto descrito pelos outros?

Que evento determinou o destino da família DaCol no Brasil?

Que sentimentos e impressões este evento despertou em Eugênio?

Que características de Eugênio podem representar os italianos?

Após este momento, conversei com os alunos a fim de que lembrassem que outras etnias já viviam aqui ou vieram para o Brasil sob as mesmas condições retratadas no texto, entre elas, as que deram origem às suas famílias.

MÓDULO 3: ASPECTOS DA FRONTEIRA- O CONTRABANDO COMO MODO DE SER E DE VIVER

TEXTO: CONTRABANDO EM ACEGUÁ (LUIZ CORONEL) (ANEXO 03)

Nº DE HORAS- AULA: 04, distribuídas em dois encontros de 02 aulas.

REFERENCIAL TEÓRICO: Etapas da sequência básica de Rildo Cosson para leitura e estudo de textos literários na obra Letramento literário: motivação, introdução, leitura e interpretação.

- **ATIVIDADE 1: Apresentação do autor e da obra e leitura do texto.**
 - Introdução.
 - Leitura.
- **PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS:** Leitura silenciosa individual e leitura expressiva pela professora.
- **OBJETIVOS DA ATIVIDADE:** Praticar as habilidades leitoras por meio de textos que possam ser significativos, com vistas ao desenvolvimento de um comportamento leitor.

Provocar sentimentos, ideias e lembranças relacionadas ao conteúdo do texto, de forma que o aluno possa se identificar com a cultura apresentada.

- **ATIVIDADE 2: Interpretação e debate sobre o texto**
 - Interpretação.
- **PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS:** Com a mediação da professora-pesquisadora, os alunos serão convidados a refletir e pontuar sobre o tema, fazendo exposições variadas.
- **OBJETIVOS DA ATIVIDADE:** Promover um momento de expansão e conexão de ideias sobre o conteúdo do texto, abordando a questão cultural

apresentada – os contrabandos que ocorrem na região -, e as questões históricas e econômicas implicadas;

Espera-se também que os alunos reconheçam o conteúdo do caso como aspecto de sua realidade e contribuam com opiniões e histórias conhecidas que tenham o contrabando como pano de fundo.

- **ATIVIDADE 3: Filme.**
- **PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS:** Apresentação do filme “El baño del Papa”, filme franco-uruguaio-brasileiro, de 2007, dirigido por César Charlone e Enrique Fernández. Está inspirado no livro de contos El día en que el Papa fue a Melo, do escritor brasileiro Aldyr García Schlee.
 - Leitura: desenvolvimento de uma atividade específica com incorporação de outros textos, promovendo a intertextualidade com o texto principal.
- **OBJETIVOS DA ATIVIDADE:** Dar continuidade ao debate e à expansão de ideias sobre os sujeitos e a vida na fronteira, utilizando a ficção para aproximar os alunos da realidade que os cerca.
- **ATIVIDADE 4: Expressão escrita.**
 - Interpretação.
- **PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS:** Os alunos descreverão suas impressões e sentimentos a respeito do texto e das temáticas afetas a ele (contrabando, contravenção, legalidade, necessidades, meios de subsistência na fronteira, aspectos econômicos dos países vizinhos).

OBJETIVOS DA ATIVIDADE: Os alunos, após o debate com os colegas, terão um momento para refletir e trazer suas contribuições de forma individual. Assim, espera-se contemplar as impressões daqueles alunos que são menos falantes ou preferem se expressar por meio de escrita

Para este módulo, foi selecionado o caso de Luiz Coronel, “Contrabando em Aceguá”. A escolha se deu porque a prática do contrabando na fronteira do Brasil com o Uruguai acontece com frequência e certa facilidade, e sua ocorrência é conhecida pelos alunos. Por meio dessa leitura, o objetivo foi provocar sentimentos,

ideias e lembranças relacionadas ao conteúdo do texto, de forma que o aluno pudesse se identificar como sujeito dessa região e dessa realidade.

Os alunos leram sozinhos silenciosamente, e depois a professora fez uma leitura expressiva. A interpretação do texto deu-se com questões trazidas pela professora:

Esta história poderia ser real?

Que características tem o contrabando na nossa região? Qual a figura mais comum na ocorrência do contrabando em Aceguá?

Que tipos de veículos são usados? Que tipos de mercadorias são contrabandeadas?

Como se dá o contrabando? As pessoas compram sempre para revender ou lucrar?

O contrabando é um crime? Que tipo de contrabando seria, na sua opinião, mais ou menos grave?

O contrabando ocorre apenas do Uruguai para o Brasil?

O contrabando nesta região pode ser considerado de ocorrência comum? Pode estar relacionado com a economia?

Depois desta etapa, como complemento ao texto, para expansão de ideias e valorização da comunidade e da cultura local, houve a apresentação do filme “El baño del Papa”, filmado em Aceguá (Brasil), Acegua (Uruguai) e Melo (Uruguai), baseado em fato real, que foi o impacto da visita do Papa João Paulo II naquela região. O filme retrata a vida do contrabandista Beto, que vê, na construção de um banheiro para alugar aos peregrinos, uma saída para as dificuldades econômicas.

Após a apresentação do filme, foram retomadas as questões anteriormente apresentadas pela professora-pesquisadora. O planejamento previa uma interpretação escrita, no sentido de valorizar as percepções dos alunos menos falantes. Porém, foi possível notar que muitos alunos gostariam de contribuir com o debate, mas até mesmo pelo receio de tratar do assunto, acabaram se contendo. Assim, foi entregue uma folha em branco, sem necessidade de identificação, para

que eles colocassem as respostas às questões apresentadas e pudessem relatar histórias conhecidas.

MÓDULO 4 – A COLONIZAÇÃO BRASILEIRA- A CHEGADA DOS ALEMÃES
TEXTO: A CHEGADA DA FAMÍLIA KUNZ- TRECHOS DA OBRA O TEMPO E O VENTO, DE ERICO VERISSIMO (ANEXO 04)

Nº DE HORAS- AULA: 03, em dois encontros.

REFERENCIAL TEÓRICO: Etapas da sequência básica de Rildo Cosson para leitura e estudo de textos literários na obra Letramento literário: motivação, introdução, leitura e interpretação.

- **ATIVIDADE 1: Apresentação de vídeos**
 - Motivação.
- **PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS:** Apresentação de vídeos selecionados sobre O Tempo e o Vento, abordando a importância da personagem Helga Kunz, a questão histórica implicada na obra e o processo criativo do autor.

OBJETIVOS DA ATIVIDADE: Motivar os alunos para a atividade, provocando o interesse dos alunos pela obra de Veríssimo, especialmente porque sendo uma obra regionalista, contém elementos afetos à sua vida e sua realidade.

- **ATIVIDADE 2: Trabalho com textos**
 - Leitura.
- **PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS:** Os alunos farão leitura de trechos do livro O Tempo e o Vento, em grupos. O texto se apresentará fragmentado e deverá ser montado em sequência, de modo coerente. Nessa atividade, todos devem prestar bastante atenção na leitura, para que possam realizar a contento o que foi solicitado.
- **OBJETIVOS DA ATIVIDADE:** Praticar as habilidades leitoras, fazendo com que o aluno esteja atento ao conteúdo para que possa ordenar o texto de forma adequada;
 Embasar um debate sobre o papel da personagem Helga como representante de toda uma cultura e uma nova realidade que ali se apresentava;

Buscar que os alunos se reconheçam ou reconheçam a representação da cultura alemã, uma vez que a escola está inserida em uma localidade onde há forte influência e que atende muitos alunos com essa origem.

- **ATIVIDADE 3: Debate sobre os textos.**

- Interpretação.

- **PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS:** Os alunos serão convidados a pontuar sobre o tema, fazendo exposições variadas sobre a cultura, a religião, as pessoas que conhecem, a história e as relações construídas em sua comunidade.
- **OBJETIVOS DA ATIVIDADE:** Promover um momento de reflexão e discussão, no qual os alunos possam expor suas opiniões sobre o tema, com vistas à expansão e conexão de ideias.

Promover um debate com os demais, que possa servir de inspiração para a realização das atividades posteriores.

Neste módulo, optei por um texto que abordasse questões afetas à história e à cultura dos alemães. Para tanto, antes de ler os trechos de O Tempo e o Vento, obra de Erico Verissimo, que conta a história de gerações das famílias Terra e Cambará, mais especificamente aqueles que mostram a chegada dos alemães em Santa Fé, utilizei um material que foi produzido para o projeto piloto. Este material consiste em *slides* com curiosidades e informações gerais sobre as três fases da imigração deste grupo para o Brasil.

Na sequência, os alunos assistiram a vídeos (que serão referenciados adequadamente) relacionados à obra. O primeiro vídeo foi o *trailer* do filme “O Tempo e o Vento”, lançado em 2013. Este vídeo visava à identificação da obra a ser apresentada, já que as filmagens ocorreram entre Bagé e Aceguá, com grande participação popular, e o filme foi assistido por todos os alunos. O segundo vídeo traz o relato de Emílio Kunz Neto, contando como o seu avô, a terceira geração da família Kunz no Brasil, conheceu Erico Verissimo e como essa relação influenciou na obra. O terceiro vídeo apresenta a jornalista e escritora Adriana Antunes explicando o papel de mais uma das mulheres fortes da obra imortal de Erico Verissimo, Helga

Kunz, e como a chegada dos imigrantes alemães revoluciona Santa Fé e representa uma nova fase na formação sociocultural do Rio Grande do Sul.

Após a apresentação de vídeos, os alunos reuniram-se em grupos de cinco e receberam o texto recortado em partes. Leram cada parte e tentaram colocá-las em ordem. Depois receberam o texto completo e puderam comparar os resultados. Foi feita a leitura silenciosa e depois a leitura expressiva pela professora.

Para que os alunos pudessem estabelecer relações entre o texto literário, a história e a realidade dos descendentes de alemães, foram apresentados vídeos da Sr^a Maria Hamm e do Sr. Jacob Boschmann, moradores da Colônia Nova e descendentes das primeiras famílias ali estabelecidas, em que contam sobre a vinda de seus avós e pais para o Brasil e a origem daquela comunidade, além de abordar tópicos sobre religião e culinária. Por fim, os alunos responderam questões e falaram de suas impressões sobre o texto e a relação com a realidade. Entre as questões apresentadas, estavam:

Que semelhanças há entre a história de Érico Veríssimo e a história que você conhece sobre os alemães?

Que influências da cultura alemã são apresentadas no texto, que ainda estão presentes na cultura brasileira?

É possível estabelecer relação entre o texto e a realidade dos descendentes de alemães da comunidade do entorno da escola?

MÓDULO 5 – O NEGRO, SUA HISTÓRIA E CONTRIBUIÇÕES

TEXTO: “O prejuízo”, conto de Valdomiro Martins (ANEXO 06)

Nº DE HORAS- AULA: 02, em um encontro.

REFERENCIAL TEÓRICO: Etapas da sequência básica de Rildo Cosson: motivação, introdução, leitura e interpretação.

ATIVIDADE 1: Apresentação do curta-metragem “O sabiá”.

O filme de 2010, com direção de Zeca Britto, traz aspectos da vivência dos quilombolas, realidade social presente no Rio Grande do Sul e que constitui um lugar de resistência étnica e política.

➤ Motivação.

OBJETIVOS DA ATIVIDADE: Apresentar aos alunos uma visão sobre os negros diferenciada daquela que trazem a história e a literatura. O filme apresenta a realidade dos quilombolas, descendentes de negros escravizados que tentam manter seus costumes e modo de viver.

- **ATIVIDADE 2: Apresentação do livro e da biografia do autor**
 - Introdução.
- **PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS:** Levar o livro até a sala de aula para que os alunos possam manuseá-lo;
Apresentar aos alunos a biografia do autor.
- **OBJETIVOS DA ATIVIDADE:** Mostrar aos alunos que outros contos estão reunidos na obra e que podem ser acessados e lidos posteriormente;
Promover entre os alunos a reflexão de que os escritores nem sempre estão indisponíveis ou inacessíveis, já que em nossa região há bons autores.

- **ATIVIDADE 3: Leitura do texto**
 - Leitura.
- **PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS:** Leitura silenciosa individual e leitura expressiva pela professora.
- **OBJETIVOS DA ATIVIDADE:** Praticar as habilidades leitoras por meio de textos que possam ser significativos, com vistas ao desenvolvimento de um comportamento leitor;
Provocar sentimentos, ideias e lembranças relacionadas ao conteúdo do texto, de forma que o aluno possa se identificar com a cultura apresentada.

- **ATIVIDADE 4: Interpretação do texto e produção textual**

➤ Interpretação.

- **PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS:** Os alunos serão convidados a pontuar sobre o tema, fazendo exposições variadas sobre a cultura, a religião, as pessoas que conhecem, a história e as relações construídas em sua comunidade.

Os alunos serão convidados a produzir um novo final para o conto.

- **OBJETIVOS DA ATIVIDADE:** Promover um momento de reflexão e discussão, em que os alunos possam expor suas opiniões sobre o tema com vistas à expansão e conexão de ideias.

Promover debate entre a turma que possa subsidiar a produção textual.

Para este momento da aplicação, foi selecionado o conto de Valdomiro Martins intitulado “O prejuízo”. Como motivação para o módulo, foi apresentado aos alunos o curta “O sabiá”, com o objetivo de mostrar outra face do negro na história, o homem livre, descendente dos escravizados, que luta para manter seu lugar e sua cultura.

Após esse momento, os alunos conheceram a obra de onde foi retirado o conto: Guerrilha e solidão, do bageense Valdomiro Martins, sobre quem foi apresentada uma breve biografia.

Os alunos leram o conto silenciosamente, de maneira individual ou em duplas (conforme se sentiram mais à vontade), depois a professora fez a leitura expressiva. Por fim, os alunos responderam oralmente às questões apresentadas e foram convidados a escrever um novo final para o conto. As perguntas realizadas foram:

O que achaste do texto? Que sentidos ele te despertou?

Na tua opinião, este final era esperado?

Sabendo que as charqueadas do Rio Grande do Sul eram o destino para os escravos mais fujões ou insubordinados, que motivos levaram Cândido a ter esperança de uma nova vida na fronteira? Que desejos ele tinha?

Por que o título do conto é O prejuízo? Explique.

FECHAMENTO DAS ATIVIDADES DO PROJETO**Nº DE HORAS-AULA: 04, em um único encontro**

- **ATIVIDADE 1: Roda de conversa**
- **PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS:** Apresentação inicial das pesquisas realizadas pelos alunos: apresentação dialogada de suas histórias.

OBJETIVOS DA ATIVIDADE: Realizar a troca de saberes entre alunos por meio da leitura das histórias recolhidas.

- **ATIVIDADE 2: Debate**
- **PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS:** Os alunos serão convidados a pontuar sobre o tema e as histórias trazidas pelos colegas, fazendo exposições variadas sobre sua identidade, sua cultura, a religião, as pessoas que conhecem, a história e as relações construídas em sua comunidade, além de discorrer sobre a representação das etnias representadas na literatura (confrontando a realidade e o estereótipo).

OBJETIVOS DA ATIVIDADE: Promover um momento de reflexão e discussão, em que os alunos possam expor suas opiniões sobre o tema, com vistas à expansão e conexão de ideias.

- **ATIVIDADE 3: Mostra de vídeos.**
- **PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS:** Serão apresentados ao grupo os vídeos de depoimentos recolhidos pelos alunos na comunidade onde estão inseridos ou nas suas famílias, com a temática da cultura e das histórias de vida dos antepassados das várias etnias.

OBJETIVOS DA ATIVIDADE: Valorizar a história e a cultura familiar de cada aluno.

- **ATIVIDADE 4 : Organização da mostra de vídeos e confecção dos painéis**

- **PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS:** Os alunos auxiliarão a professora a organizar a mostra de vídeos e confeccionarão os painéis com os desenhos e textos realizados nesta aplicação.

Ainda, auxiliarão na montagem da exposição de objetos trazidos pelos alunos. O objeto deve ser significativo e ter relação com a cultura das famílias.

OBJETIVOS DA ATIVIDADE: Finalizar a aplicação, buscando as percepções dos alunos, verificando a evolução (ou não) do interesse dos alunos sobre as questões culturais, sobre as suas origens familiares e o lugar que ocupam.

A realização deste módulo não obedeceu ao planejado devido à solicitação da professora regente, cujas atividades estavam prejudicadas em função dos feriados prolongados do ano, greve de caminhoneiros e jogos da Copa do Mundo de futebol, ocorridos em dias em que havia aulas de Língua Portuguesa com o nono ano. Assim, o debate sobre as histórias recolhidas em vídeos não ocorreu. Os vídeos foram recolhidos e organizados para a mostra.

Da mesma forma, a montagem dos painéis e da exposição não ocorreu nas aulas de Língua Portuguesa, mas no dia em que ocorreu a exposição, no turno da manhã, totalizando a carga horária prevista de 04 horas-aula.

No ano de 2018, a Escola Francisco de Paula Pereira foi contemplada com a conclusão de um ginásio de Esportes, demanda antiga daquela comunidade. No último domingo do mês de novembro, foi realizada a inauguração do espaço com grande festividade. Estiveram presentes os gestores do município, as famílias de alunos, os vizinhos do entorno da escola e muitas pessoas vindas do município vizinho de Bagé.

Pensando na possível visibilidade do trabalho realizado ao longo da aplicação do projeto, foi sugerido pela diretora, professora Rita Acordi, que a exposição dos painéis e vídeos originados ao longo da aplicação deste projeto fosse realizada naquele momento. Assim, a montagem, com a participação ativa dos alunos, ocorreu pela manhã, e os trabalhos ocuparam o espaço do saguão no decorrer da tarde. Os painéis foram apreciados pela comunidade escolar, e houve pais muito interessados, procurando os trabalhos dos filhos e trocando ideias com a professora pesquisadora.

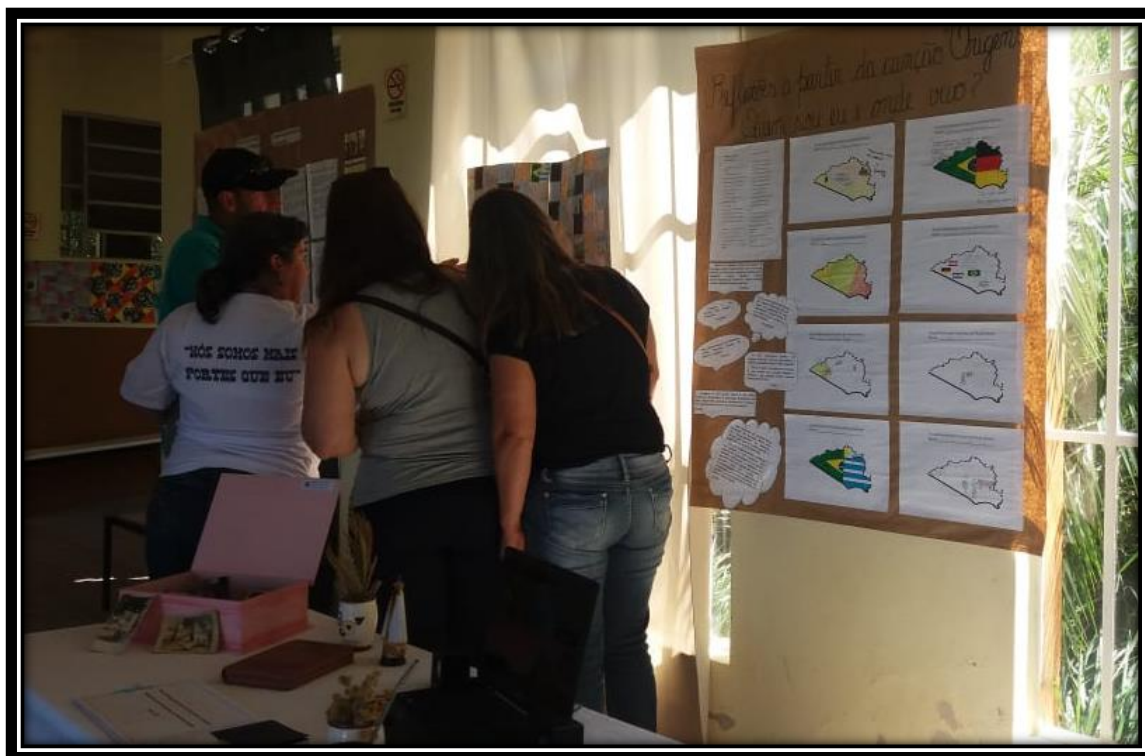
No tocante aos vídeos, foi solicitado aos alunos que recolhessem pequenos relatos de pessoas mais antigas de suas comunidades e que pudessem contribuir para esta pesquisa. Infelizmente a turma não colaborou neste sentido, de forma que, juntamente com a exposição foram apresentados os vídeos angariados por outros colaboradores, ex-alunos da escola. Os vídeos ficaram rodando no *notebook* junto aos objetos representativos das culturas existentes naquela localidade.

Imagem 3: Mostra montada no saguão da Escola.



Fonte: Autora (2018).

Imagem 4: Pais de alunos e professora pesquisadora.



Fonte: Autora (2018).

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, será analisado o desenvolvimento da sequência didática proposta com a turma selecionada e da minha prática docente, estabelecendo-se as necessárias relações com o referencial teórico que ampara esta pesquisa. Destacarei as atividades em que houve maior participação dos alunos, por meio de expressões artísticas ou manifestações orais e escritas. Convém comentar, como aspecto importante dessa oportunidade de crescimento pessoal e profissional, que inicialmente eu pensava que aquelas atividades em que os alunos tiveram participação menor não teriam sido válidas ou não teriam acrescentado nada aos jovens. Entretanto, com a realização das leituras e com os debates realizados com minha orientadora, pude entender que infelizmente nem sempre o professor percebe o impacto das atividades propostas sobre a classe e que, talvez, com mais tempo para a aplicação ou trabalhando com uma turma “minha” eu pudesse ter percebido e explorado mais fatores importantes para esta pesquisa.

Tratarei aqui, com base nas participações dos alunos, registradas em suas escritas ou nos vídeos gravados, e no meu diário reflexivo, das percepções sobre a minha prática, como se deu esse desenvolvimento, quais as dificuldades e facilidades encontradas, as contribuições e impressões dos alunos para a realização desta pesquisa.

Como aspectos a serem analisados sobre as atividades propostas e realizadas na escola tem-se:

1. A sequência de leitura apresentada por Rildo Cosson foi estratégia eficaz para trabalhar sistematicamente com a temática proposta a partir da leitura literária em turma de nono ano?

2. Se e como os textos apresentados suscitaram percepções e reflexões dos alunos a respeito de suas identidades e dos aspectos multiculturais que caracterizam a escola?

3. Se e como a atuação da pesquisadora como mediadora de leitura- amparando-se na sequência básica de leitura de Cosson- foi apropriada para estimular a formação de leitores literários na escola?

4.1 Análise da aplicação da sequência básica de leitura

A primeira questão de análise, conforme apresentado no item anterior, é se a sequência de leitura apresentada por Cosson (2014) foi estratégia eficaz para trabalhar sistematicamente com a temática proposta a partir da leitura literária em turma de nono ano.

É mister resgatar, antes de iniciar esta análise, os passos citados por Cosson (2014) como integrantes da sequência básica de leitura, que utilizei como parâmetro para as atividades que fundamentam esta pesquisa. Esta metodologia é capaz de contribuir significativamente para a construção do conhecimento e para o despertar do interesse do aluno pela leitura literária.

A primeira etapa é a motivação, fase que visa à preparação do aluno para o encontro com o texto. Aqui a criatividade do professor é o limite para sua proposta. É possível utilizar diversos materiais e métodos para motivar os alunos. Em minha proposta, utilizei vídeos, canção, filme, notícia e uma apresentação de *slides* que criei para este fim.

A segunda etapa sugerida por Cosson é a introdução do texto. Neste momento, ainda de acordo com ele, devem ser apresentados o autor e a obra, de forma breve. A terceira etapa da sequência é a leitura, essencial ao letramento literário e que deve ser realizada com mediação, a fim de que o objetivo proposto não se perca. Por fim, o momento de construção de sentidos e de realização de inferências sobre o texto apresentado ocorre durante a interpretação.

O primeiro passo para a efetivação do projeto pedagógico foi a escolha dos textos. Conforme exposto no capítulo 02 desta dissertação, Solé (1998) destaca que o professor deve apresentar ao aluno as tipologias textuais, suas características e pistas, bem como determinar conteúdos e objetivos para a leitura, de forma que o leitor possa ancorar seu entendimento em um conhecimento prévio. Assim, os textos que selecionei e apresentei aos alunos ao longo da intervenção pedagógica traziam a temática das vivências das etnias que contribuíram para a formação da identidade multicultural que se encontra na localidade que abriga a Escola Francisco de Paula Pereira.

A realização de leituras literárias com tal temática veio ao encontro dos objetivos propostos para a aplicação - examinar como se dá a formação literária no

ambiente escolar, promover as atividades relacionadas e aprofundar o conhecimento sobre as identidades culturais na escola. Tal escolha se deu também com a finalidade de ultrapassar os meus interesses iniciais, prioritariamente as questões relacionadas aos descendentes de alemães, conforme expus no meu registro pessoal sobre a pesquisa-ação, no terceiro capítulo deste trabalho. Outra questão relevante sobre a escolha do tema foi a possibilidade de dispor dos conhecimentos prévios dos alunos para a compreensão das narrativas, bem como para o estabelecimento de relações entre leitor e texto. Pensei assim porque esta comunidade convive e é formada de descendentes de quilombolas, italianos, alemães e uruguaios, seus costumes, histórias e lutas.

De acordo com o evidenciado no capítulo 02, Solé (1998) sobreleva a importância da motivação para a leitura e defende que o aluno deve ser convenientemente motivado pelas estratégias do professor. A motivação e o entusiasmo favorecem a aproximação com o texto e seus significados e, ainda, oferecem “novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos” (SOLÉ, 1998, p. 46). Neste sentido, reforça-se a justificativa pela escolha do tema das etnias para além do meu interesse inicial sobre a cultura local, pelo entendimento de que, compartilhando vivências e opiniões pessoais e de familiares, o aluno poderia se sentir valorizado e conseqüentemente motivado a ler e participar.

Dentre todos os módulos propostos, pareceu-me que o quinto, que apresentou o texto “O prejuízo”, de Waldomiro Martins, causou grande impacto na turma, em todas as etapas da sequência de leitura. Por isso, o exame do módulo como um todo fundamenta esta parte da análise.

A motivação proposta para este módulo foi a apresentação de um curta-metragem chamado “O sabiá”. A intenção para a apresentação deste filme era provocar a reflexão sobre a associação entre o negro e a condição de escravo no Brasil. O vídeo traz outra faceta dos afrodescendentes, aqueles que ainda hoje vivem em comunidades remanescentes de quilombos, cultuando suas tradições e se esforçando para manter a sua cultura. São pessoas que vivem de forma humilde, mas satisfeitas com a sua realidade. Segundo Cosson (2014), a motivação, conforme elucidado no capítulo 2 desta dissertação, apresenta aspecto lúdico que motiva o aluno para a recepção do texto, influenciando suas expectativas. A

apresentação de um vídeo ultrapassa a dinâmica dominante em muitas salas de aula: livro didático, quadro-negro, cópia e reprodução. Dessa forma, a apresentação do vídeo foi bem recebida pelos jovens, que se sentiram motivados pela atividade diferenciada e ficaram à vontade para se organizar em volta da televisão, em duplas, em pequenos grupos, mais relaxados nas cadeiras.

A seguir, apresentei aos alunos a obra de onde retirei o conto a ser lido, o livro Guerrilha e solidão. Os alunos, mais uma vez, tiveram a liberdade de se organizar no espaço da sala: em duplas, individualmente, em pequenos grupos. Entreguei cópias a todos e orientei a leitura: primeiro, cada um lia silenciosamente e mais de uma vez, a fim de captar o maior número de ideias e impressões possível. Depois eu fazia a leitura expressiva e todos acompanhariam. Neste momento, fiquei impressionada com as reações dos alunos. Todos leram com tranquilidade e interesse e alguns demonstraram surpresa e perturbação com o final do conto, quando, à beira da cova do escravo morto, o senhor chora pelo seu prejuízo.

A leitura é uma experiência estética individual e única. Solé (1998), conforme destaquei no capítulo 2, discorre sobre a construção de sentidos da leitura e explica que entre leitor e texto se estabelece uma relação íntima e pessoal, por meio da qual se promove a interação e o diálogo com o texto. Dessa forma, o leitor consegue responder ao já lido, atribuindo significados individuais e únicos.

Os comentários sobre o conto “O prejuízo” foram breves e indignados, como revela o comentário da Aluna 1²:

“Professora, que coisa horrível!”

A Aluna 2 revelou ter ficado bastante impressionada com o desfecho do conto, declarando:

“Nossa, muito triste, eu achei que ele ia conseguir fugir!”

² Conforme determinado no capítulo da metodologia, os alunos serão identificados por Aluno ou Aluna, seguido de numeral (Aluno 1, Aluna 1, e assim por diante).

A Aluna 3 manifestou sua revolta com a ação da personagem do patrão, dizendo:

“Bah, que surpresa...ele (o patrão) só pensou no dinheiro que o escravo valia.”

As expressões de espanto no rosto dos alunos são dados de grande relevância, mas imateriais e impossíveis de compartilhar. Entretanto, permanecem na minha mente amparando a certeza do impacto causado pela leitura, que certamente provocou indignação e repugnância pelas atitudes cruéis e mesquinhas retratadas.

A última fase da sequência básica de leitura é a interpretação. Segundo o autor, a interpretação é afetada pelo que se fez antes e o que se faz durante a leitura, ou seja, os três primeiros passos da sequência (motivação, introdução e leitura) são influenciados pelo professor e pela escola. Porém, a interpretação depende do que “somos no momento da leitura” (COSSON, 2014, p. 65). A injustiça, a violência e outros excessos cometidos em função da escravidão, bem como os reflexos que ela ainda apresenta e que são conhecidos pelos alunos, influenciaram a interpretação individual do texto e conseqüentemente sua concretização. Esta fase do módulo consistiu em uma recriação do conto, em que os alunos puderam compor um novo final. Estas composições podem demonstrar que os alunos sentiram-se tocados pela história do escravo e esta empatia levou a novos finais a seguir transcritos:

Aluno 1: “Deu mais braçadas até chegar na margem, de onde correu desesperado por cerca de dez quilômetros em direção à República Oriental. Em três dias chegou a Melo.

Lá, a vida era totalmente diferente. Ele não precisava andar fugindo. Em quinze dias arrumou emprego em uma estância, como peão, com salário pago e tudo. Muito feliz, ia todo final de semana em botecos, beber e jogar truco com os castelhanos, como ele sonhava enquanto estava preso. A República Oriental era tudo o que ele esperava.”

Aluna 4: “Quando olhou para o lado, percebeu o sofrimento de seus amigos escravos e decidiu voltar para que eles tivessem a mesma vida que ele sonhava em ter.

Ao chegar à margem para pegar os amigos, percebeu que o coronel e seus capangas vinham vindo. Por causa disso, pensou várias vezes em deixá-los e seguir o seu caminho. Mas não desistiu e seguiu firme em suas remadas.

Chegou rapidamente onde estavam seus amigos e subiram todos para canoa para fugir. Conseguiram chegar à fronteira e juntos, pensavam que teriam tudo que sempre desejaram.”

Outros alunos concretizaram a interpretação por meio de produções textuais mais realísticas e aproximadas da realidade da época da escravidão:

Aluno 2: “Então, ao amanhecer, seguiu caminhando e conseguiu chegar à Banda Oriental do Uruguai, onde achou que estava com a vida feita. Mas ele não imaginava que o coronel, seu dono, ainda estava procurando por ele.

E numa segunda-feira de manhã, quando estava se dirigindo para procurar trabalho, não viu o fazendeiro chegar por trás. “O fazendeiro conseguiu segurá-lo e o levou de volta para a fazenda no Rio Grande do Sul.”

Aluno 3: “Ele conseguiu fugir na canoa, foi parar no Uruguai, mas ainda tinha medo de ser mandado de volta. Conseguiu trabalhar em uma estância que não era o que ele imaginava. Acabou morrendo quando caiu no rio e ficou três dias boiando, trancado num galho de pereira. Só depois acharam o corpo já apodrecido.”

Assim, relembro aspectos e passagens da minha vivência como professora-pesquisadora, sinto-me capacitada para afirmar que a sequência básica de leitura proposta por Rildo Cosson (2014) foi eficaz para a realização de um trabalho de letramento literário tendo por base a temática das etnias e culturas. Tal sequência mostrou-se uma estratégia simples, dinâmica e de fácil aplicação. Por meio dela, os alunos tiveram oportunidade de resgatar seus conhecimentos prévios, agregar conhecimentos novos e relacioná-los com as leituras, através da utilização

de ferramentas variadas, como vídeos, canções, slides, notícias. Essa variedade de instrumentos favoreceu o interesse da diversidade de perfis encontrados naquela sala de aula: alunos de origens diferentes, com vivências distintas, com estilos de aprendizagem diversos.

Cada etapa da sequência proporcionou experiências diferentes e motivadoras para as reflexões necessárias a respeito do tema. Da mesma forma, os alunos entenderam facilmente as histórias apresentadas, uma vez que puderam relacioná-las com a história estudada ou contada por familiares e conhecidos, chegando a produzir sentidos e interpretações individuais satisfatórios e apropriados aos objetivos da proposta de leitura. Ainda é possível afirmar que as atividades da sequência básica de leitura (apresentação de filme, produção textual livre) beneficiaram, além das reflexões, a organização dos pensamentos e opiniões, enriquecendo o conhecimento dos alunos e promovendo o interesse pelo assunto. Assim, favoreceu-se a disposição e entusiasmo para futuras leituras.

4.2 Análise da ocorrência de percepções e reflexões sobre aspectos (multi)culturais na escola

O segundo aspecto a ser analisado neste trabalho de pesquisa está relacionado com as questões relacionadas ao multiculturalismo na escola: se e como os textos apresentados suscitaram percepções e reflexões dos alunos a respeito de suas identidades e dos aspectos multiculturais que caracterizam a escola. Tais aspectos puderam ser verificados de várias formas, conforme se apresenta a seguir. Diferente do item anterior, que descreve o módulo de uma sequência de leitura na íntegra, esta parte da análise explora atividades de diferentes módulos, nos quais o *feedback* dos alunos pareceu mais acessível e transparente para a professora-pesquisadora.

Como atividade motivacional do Módulo 1, foi apresentado um vídeo em que o intérprete Neto Fagundes canta a canção “Origens”, acompanhado da orquestra da Universidade Luterana do Brasil- ULBRA. Questionei se os alunos estavam habituados a ouvir música instrumental e eles responderam que não. Apesar disso, a interpretação de Neto Fagundes, distinta da mais conhecida, tocou os alunos. Foi

perceptível a receptividade à canção, pois está muito alinhada com o modo de ser e de viver daquela comunidade, fundada em tantas etnias diferentes, mas muito voltada ao tradicionalismo gaúcho. Ao receberem o texto, os alunos o identificaram imediatamente e alguns cantaram de forma discreta.

Para Jouve (2002), a leitura é um processo afetivo. A recepção do texto se relaciona não só com as capacidades reflexivas do leitor, mas também com sua afetividade. A questão afetiva facilitou a participação dos alunos, que, inicialmente, foram convidados a selecionar trechos da música que lhes chamaram mais a atenção e explicar de que forma preencheram o sentido daquele texto.

Em relação ao verso “sou a gaita corcoveando/ nas mãos do velho gaitero/ dizendo por onde ando/ que sou gaúcho e campeiro”, transcrevo opinião da Aluna 5, que lembrou que o gaúcho é uma figura muito característica e que leva sua tradição por onde for:

“Por falar que por mais que o gaúcho saia do Rio Grande do Sul, ele não deixa de ser um gaúcho.”

Outro trecho selecionado foi “Eu sei que não vou morrer/ porque de mim vai ficar (...) campeando as próprias origens, qualquer guri vai achar”, assim interpretado pela Aluna 6:

“Por mais que a gente morra, continuam as lembranças e fica a tradição, fica o conhecimento.”

Como as primeiras participações foram tímidas e para dar andamento à reflexão sobre a canção, apresentei outros trechos. Perguntei-lhes por que o autor fala do “índio que vive em mim” e que “o negro (...) tempera e adoça o meu jeito”. Eis algumas respostas, do Aluno 4 e da Aluna 7:

“Os índios foram guerreiros e batalharam.”

“Que temos a descendência.”

Tentei resgatar a questão histórica da demarcação das fronteiras, apresentada no trecho “com laço e com boleadeira/ com garrucha e com facão/ desenhei pátria e fronteira/ pago, querência e nação”. Seguem dois comentários a respeito deste trecho, feitos pela Aluna 8 e pela Aluna 9:

“Mostra que não foi fácil fortalecer o Rio Grande do Sul.”

“Houve guerras, né?”

Perguntei quem participou das guerras. Os alunos citaram os índios, os negros, os gaúchos, os uruguaios, demonstrando o necessário conhecimento prévio, já referido, às leituras. Após a leitura e espaço para comentários, propus a interpretação do texto.

Segundo Cosson (2014), toda a reflexão literária ocorre em um momento interior de decifração da história, de relação entre as leituras do aluno e suas relações pessoais; e o momento exterior, quando se realiza a interpretação construindo-se o sentido e socializando ideias em grupo de colegas e professor, realizando-se o registro da leitura. Esse registro pode ser exteriorizado de várias formas: por meio de escrita, desenho, paródias, vídeos, fotografias, expressões corporais, entre outras possibilidades. No trabalho com a canção “Origens”, optei por uma expressão artística que pudesse dar uma ideia sobre as percepções dos alunos sobre sua cultura.

Minha proposta inicial foi que os alunos desenhassem ou escrevessem sobre uma folha com o mapa de Aceguá as suas impressões de si próprios, o lugar onde vivem e sobre como se veem como parte desse lugar. Também fui presenteada pelo professor de Arte da escola, com um trabalho realizado em suas aulas e que continha a mesma temática. O professor pediu aos alunos que desenhassem vários quadrinhos, expressando suas impressões sobre o cotidiano e a vida na fronteira, e as identidades dos alunos. Este material se mostrou rico e relevante para a análise.

Moita Lopes (2003) defende que vivemos em um universo multicultural, que ultrapassa fronteiras e influencia o modo de ser e viver de comunidades locais, através das mudanças que provoca, conforme foi destacado no Capítulo 2. Para o

autor, o conceito de homogeneidade de culturas e sociedades deve ser profundamente repensado, de forma também que as identidades desloquem-se do singular e do fixo para o múltiplo e o provisório. A interpretação da canção, por meio da minha proposta inicial de expressão artística, e as respostas à atividade conduzida pelo professor de Arte podem demonstrar que estes alunos percebem-se como sujeitos de uma identidade composta e multifacetada.

Alguns dos desenhos realizados na minha proposta (expressão livre sobre o mapa de Aceguá), após os alunos serem encorajados a responder perguntas como *“Refletindo sobre a canção que ouvimos e sobre a conversa que tivemos sobre ela, respondam: quem são vocês?”*; *“Como vocês se sentem dentro dessa comunidade?”*; *“Como veem o lugar onde vivem?”* surpreenderam pela clareza com que atenderam ao solicitado.

Algumas percepções sobre as identidades culturais surgiram de forma bem clara em alguns trabalhos: *“sou descendente de alemão...meus avós vieram fugidos da Rússia”*, *“...meus avós têm descendência de italiano. Somos uma família muito grande”*.

Uma das alunas destacou, em seu desenho, as cores do Brasil e Uruguai, pontuando em seu texto as nacionalidades dos pais (pai brasileiro, descendente de alemães, e mãe uruguaia), os deslocamentos/mudanças da família (viviavam no Uruguai, mudaram-se para a Bahia, agora de volta à fronteira). Conforme explanei no Capítulo 3, presenciei muitas vezes que alunos descendentes de alemães faziam questão de destacar esta identidade entre os colegas. No entanto, essa menina de sobrenome alemão, diferente dos alunos que acompanhei enquanto era regente na escola, pontuou a origem europeia de forma muito breve: *“sou descendente de alemão também”*. Deste modo compreendi uma maior aproximação daquela aluna com a identidade cultural uruguaia.

Imagem 5: Expressão artística sobre mapa de Aceguá- aluna com ascendência alemã e uruguaia



Fonte: Autora (2018).

Outra aluna, filha de duas famílias brasileiras de origem alemã, trouxe ao desenho a sua identidade multifacetada, representando as duas bandeiras: Brasil e Alemanha. Entretanto, chamou-me a atenção o trecho da música transcrito no desenho, completando com a inscrição "*Ich liebe dich, Rio Grande do Sul*". Isso pode demonstrar uma maior aproximação com a identidade cultural do gaúcho, ou *gaucho*, nativo dos campos naturais da pampa (sul da América do Sul, Argentina, Uruguai e sul do Brasil), cujo modo de vida é pastoril, ligado à terra e tradições.

magem 6: Expressão artística sobre mapa de Aceguá- aluna com ascendência alemã.



Fonte: Autora (2018).

Sobre os movimentos migratórios, outra aluna, que trouxe para seu desenho quatro bandeiras (Áustria, Alemanha, Israel e Brasil), comentou que nasceu e viveu em outros estados e que, no próximo ano, a família deverá se mudar para o Uruguai, revelando, assim, a quantidade de influências culturais em sua família.

Moita Lopes (2003) afirma que o indivíduo é definido pelos discursos que o cercam e que sua identidade se dá em função do ambiente social em que está inserido. De acordo com o exposto no Capítulo 2, estas identidades, portanto, não são imutáveis, mas mudam conforme a vivência das relações sociais e o contato com outros discursos. Nestas expressões artísticas, amparadas pelo texto que trata da temática, é possível inferir que alguns alunos percebem-se como indivíduos de identidade múltipla, trazem o apreço pelas origens e nacionalidades de pais e avós, suas culturas e influências, e ainda mostram estima pelo lugar em que nasceram e vivem. Quando digo “alguns alunos”, refiro-me ao fato de que nem todas as etnias presentes no espaço da escola foram contempladas. Havia, entre o grupo, alunos oriundos da Vila da Lata, comunidade cuja origem remonta à escravidão na fronteira e aos quilombos próximos. Entretanto, estes alunos não se manifestaram. Uma das alunas, de pele negra, que eu sabia moradora daquele local, pontuou em seu

desenho a ascendência uruguaia e não a afrodescendência. Segundo Joseph (2010), os moradores mais antigos da localidade classificam seus antepassados como índios: “índio uruguaio [...] índia da selva do Paraguai” (JOSEPH, 2010, p. 67). A ascendência indígena também não foi contemplada. Uma das linhas desta dissertação é a identidade cultural, que, como explanado no Capítulo 2, pode ser plural e sofrer deslocamentos vários. Pode ser que esta aluna realmente se identifique mais com a cultura uruguaia, ou pode ser que, por algum motivo, ela tenha preferido não citar outros aspectos de sua origem.

Mobilizados pela canção apresentada, relacionada à sua vivência e conhecimentos prévios, os alunos expressaram suas ideias em escritas sobre o município (lugar calmo, culto ao tradicionalismo, lugar de paz). Interessante trazer para esta análise que os alunos, no trabalho sobre o mapa, representaram em imagens a sede do município, mas não as suas diversas e afastadas localidades, onde eles mesmos habitam. Isso me levou a refletir sobre a percepção desses alunos sobre a sede ser um lugar distinto daquele em que eles vivem. Alguns lembraram a questão da fronteira nas inscrições “uma cidade feliz, fronteira”, “divisa com o Uruguai, onde habitam descendentes alemães”. Outra aluna lembrou a diversidade cultural na inscrição “uma cidade rica em culturas”.

Com relação aos trabalhos apresentados em quadrinhos, originados na aula de Arte, notei que vieram à tona representações mais afetas ao povo gaúcho e não vinculadas a etnias específicas. As ideias dos alunos foram representadas pela comida; churrasco; chimarrão; a religiosidade-representada pela figura da Igreja; a linguagem peculiar do gaúcho- tchê, mas bah, barbaridade.

Para além dessas impressões, os alunos retrataram paisagens de seu lugar: o nascer do sol; o campo e as plantações; as laranjeiras; vacas, ovelhas, cavalos e galinhas; o trabalho campeiro; a escola brasileira e a escola uruguaia; o transporte escolar; a má qualidade das estradas; a Aduana; os *freeshops* e os marcos históricos que desenharam a fronteira do Brasil com o Uruguai.

Imagem 7: Quadrinhos retratando o cotidiano e a cultura da aluna



Fonte: Autora (2018).

A temática proposta despertou interesse e motivou os alunos para as leituras e suas interpretações. Solé (1998) destaca que é possível trabalhar com a leitura das mais variadas formas, articulando-se diferentes situações e utilizando-se textos adequados aos objetivos propostos. Assim, conforme foi explicado anteriormente, selecionei textos que tratam de vivências de variadas etnias, mais especificamente aquelas que formam a comunidade em que a escola está inserida. Busquei textos de cunho mais histórico, para que os alunos pudessem comparar com as histórias conhecidas de sua família ou de outras. No entanto, apesar das minhas inúmeras solicitações, a turma não colaborou com relatos, impossibilitando o debate e as comparações.

Apenas um texto se distinguiu deste molde histórico e foi o que mais se destacou em termos de interesse e motivação da turma: o texto de Luiz Coronel. O contrabando, retratado no conto, é uma prática comum na região de fronteira. Em Aceguá, onde se localiza a escola, ocorre com frequência. Produtos alimentícios, combustíveis, gado, veículos, bebidas, agrotóxicos e até mesmo arame e pregos são levados de um lado a outro, na calada da noite ou à luz do dia, burlando a

fiscalização, revelando-se fragilidades na prestação dos serviços das duas aduanas. Conforme nos traz Thompson Flores (2012), o impacto das questões econômicas e da dinâmica comercial dos dois países, as questões associadas às guerras, à política e à demarcação daquela fronteira sobre a vida de suas comunidades podem explicar o fenômeno.

Observando os registros deste módulo, notei que foi o mais bem recebido e que teve maior participação dos alunos. Todos conhecem uma pessoa que trabalha ou já passou por uma situação de contrabando. Eles mesmos podem ter se envolvido em uma situação assim. Apesar do receio em tratar da questão, dada a ilegalidade, todos opinaram e contaram histórias, oralmente ou por escrito.

Solé (1998), conforme destaquei no Capítulo 2, nos fala da construção de sentidos da leitura, destacando a relação íntima e pessoal que se estabelece entre leitor e texto. Para a autora, o engajamento do leitor promove a interação e o diálogo com o texto, de forma que quem lê consegue responder ao que foi lido, incorporando uma linguagem própria à sua resposta. O conto de Coronel é um texto cômico e que apresenta personagens e fatos muito comuns na fronteira do Brasil com o Uruguai, inclusive na fala das personagens que utilizam o espanhol ou o portunhol no diálogo: *“Nosotros estamos llevando nuestra tía Mercedes para el hospital de Bagé. Es cosa urgente, Señor.”*; *“A la pucha, que cara de oveja tiene esta tal Doña Mercedita!”*. Assim, provocou risos na leitura individual e na leitura expressiva que fiz.

Como a temática do conto está muito relacionada com a vida dos alunos, eles sentiram-se à vontade para contar vivências de familiares, vizinhos, conhecidos; destacaram o contrabando de animais vivos ou mortos e o contrabando de armas, explicando que, apesar de ilegais, eram necessários para as pessoas da região. Falaram das figuras características da região: os *quileros*, contrabandistas que utilizam bicicleta e moto para carregar todo tipo de mercadoria de um país a outro; e os *butaneros*, que chegam a carregar mais de uma dezena de botijões de gás sobre a moto. Depois, aprofundaram o debate sobre o aspecto da necessidade e sobre ser o contrabando um meio de subsistência para muitas pessoas que não encontram outras ocupações.

Vários alunos, ao longo da interpretação oral do texto, defenderam que nem sempre a prática é criminosa, destacando que a natureza dos produtos e sua necessidade é que deveria determinar isso. Comentaram a Aluna 10 e o Aluno 5:

“Comprar uma jarra elétrica e outras coisas comuns é um contrabando se tu não declara (à Receita Federal, nas aduanas), mas que mal há em uma jarra?”

“Já ouvi falar que também os uruguaios fazem compras no Brasil e levam para o Uruguai, por exemplo a carne. No Uruguai, a carne está muito cara, tudo é muito caro, então as pessoas trazem do Brasil. Gasolina também. Então é uma necessidade.”

Retomando os entendimentos de Moita Lopes (2003), pode-se destacar que a opinião destes alunos a respeito da prática do contrabando é fruto dos discursos que os cercam, assim como foi sobrelevado no Capítulo 2 deste estudo. As várias culturas com as quais convivem e as formas de subsistência do homem do campo afetam sua perspectiva, despertando seu interesse pelo outro, suscitando questionamentos, promovendo reflexões e alterando a sua visão de mundo.

4.3 Análise da atuação da pesquisadora como mediadora de leitura

Este trecho da análise versará sobre a seguinte questão: se e como a atuação da pesquisadora como mediadora de leitura- amparando-se na sequência básica de leitura de Cosson- foi apropriada para estimular a formação de leitores literários na escola.

Retomando os escritos de António Nóvoa, que tratam da profissão de professor, da Silva (2009) defende que a profissão apresenta três dimensões: o professor enquanto ser humano ou pessoa; o professor enquanto profissional e o professor enquanto membro partícipe de uma organização. Conforme o autor, essas três dimensões são ou podem ser atravessadas por processos específicos de leitura. Concordando com o exposto por da Silva (2009), penso que a análise do meu comportamento enquanto mediadora de leitura ao longo da aplicação do projeto

pedagógico composto para este mestrado profissional deve passar pelas três dimensões que fazem de mim a professora que sou.

Interessei-me pelos livros desde cedo e uma das imagens mais antigas que fazem parte das minhas memórias afetivas é do meu pai sentado na sala lendo. Era meu pai o responsável por dotar a casa de livros. Inicialmente aqueles que o interessavam e depois, quando passamos a frequentar a escola, daqueles livros que pudessem auxiliar nos trabalhos escolares, fosse qual fosse o tema. Por causa de meu pai, passei a infância e a juventude entretida em uma pequena biblioteca particular composta de livros de causos gaúchos, poesia nativista, livros de história e geografia e conhecimentos gerais. Além desses, meu pai tinha um dicionário *Koogan Larrouse*, composto de duas partes: a primeira era um dicionário comum, com grandes listagens de palavras por ordem alfabética. A segunda era um dicionário de conhecimentos gerais, onde, também por ordem alfabética, tínhamos acesso a informações sobre lugares, pessoas, religiões, animais, política e fatos históricos. Quando havia a necessidade de fazer trabalhos escolares, meu pai sempre orientava: “Perguntem ao *Koogan*.”

Assim como meu avô paterno, meu pai é também um poeta e declamador. Minha admiração pela sua capacidade de interpretar a poesia e, declamando, demonstrar e causar emoção, fez de mim também uma declamadora premiada.

Com meu pai aprendi que as palavras têm força. Vivi e vivo até hoje encantada com suas múltiplas possibilidades.

Ao longo do ensino médio, fui atendida por professores que, embora utilizando métodos tradicionais de ensino e avaliação, souberam ampliar meu interesse pela literatura e me deram a conhecer mais títulos, mais ideias e mais possibilidades para as palavras. Já no ensino superior, no final da graduação em Letras, fui apresentada aos escritos de Celso Gutfreind, autor do livro “O terapeuta e o lobo”, que trata da utilização dos contos de fada na psicoterapia infantil. Gutfreind foi um dos autores que amparou a pesquisa para o meu trabalho de conclusão de curso, intitulado “A utilização dos contos de fadas na prevenção e terapêutica dos males psicopatológicos infantis”. Com a minha orientadora à época, pude refletir sobre o poder da literatura na conversão do caos em cosmos, o que me deixou ainda mais encantada.

A minha formação como professora seguiu um modelo muito tradicional. No curso de Letras, aprendi latim, teoria literária e a dominar a gramática. Estudei didática e psicologia, entretanto, os espaços para reflexão a respeito da prática pedagógica se limitavam às disciplinas de estágio e à elaboração de relatórios específicos.

Entre 2008 e 2013, atuei como professora de Língua Portuguesa no município de Aceguá e orientei-me pela minha vivência pessoal nos momentos em que pretendia estimular meus alunos à leitura. Assim, eu mostrava a eles alguns livros, lia alguns trechos, contava partes da história para que os alunos ficassem curiosos, colocava poesias no quadro, escondia livros nas mochilas. Algumas vezes levei os alunos à biblioteca para que fizessem escolhas individuais e promovi atividades orais para que os alunos pudessem contar aos colegas aquilo que haviam lido. Mas não fiz no sentido de que pudessem compartilhar, era apenas uma estratégia de controle por meio da qual eu poderia pontuar as atividades. Acreditava que isso seria suficiente para despertar nos alunos o interesse pela leitura.

Como ocorre com muitos professores da área de Língua Portuguesa, a cobrança sobre o meu trabalho era imensa. Outros colegas cobravam resultados em suas disciplinas, dizendo que os alunos não sabiam ler ou não entendiam o que liam. Isso me deixava angustiada e me levava à percepção de que, mesmo com a minha boa vontade, havia alunos que simplesmente não estavam interessados. Mesmo assim, quando deixei a escola para assumir meu lugar na Reitoria da Universidade Federal do Pampa, eu tinha em mente que era uma professora pronta e acabada e que a minha prática era boa.

No início de 2017, depois de ter sido aprovada em um processo seletivo que me causou grande ansiedade, comecei meus estudos no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas e não posso descrever nenhuma sensação diferente da primeira que tive para ilustrar o tanto de conhecimento que me foi agregado: sentia-me como uma criança na plateia de um circo e à minha frente se descortinava um espetáculo de luz. Foi ao longo dos meus estudos no Mestrado que tive o primeiro contato com a obra de Cosson e com a definição do que fosse o letramento literário. Tive a oportunidade de aplicar a metodologia da sequência básica de leitura no meu estágio de docência do Mestrado, vinculado a um projeto de extensão da

universidade e realizado em uma unidade militar. Já naquele momento, a estratégia revelou ter um grande potencial, uma vez que eu atendia 40 militares com idades entre 19 e 20 anos, alguns com baixíssima escolaridade, mas todos bastante interessados nas aulas semanais em que eu promovia a leitura literária.

Foi nas conversas com Cosson, com Solé, com Colomer, nos momentos de profundo incômodo em que eu me desconstruía como profissional, nos debates com a orientadora, nas trocas com colegas e na percepção do interesse dos recrutas que atendi no estágio, que me dei conta de que precisava reformular a minha prática de letramento literário.

Para a realização de um bom trabalho neste sentido, optei pela utilização da sequência básica proposta por Cosson (2007). Esta metodologia ajudou-me a organizar o trabalho, considerando os objetivos propostos. A sequência que traz Cosson (2007) permite que o mediador seja criativo e utilize recursos variados, de forma que é muito mais fácil alcançar o interesse de mais alunos. Fez-me pensar que a forma como eu estimulava as leituras não alcançava a todos não porque estivessem desinteressados, mas porque eu não fazia de modo atraente e dinâmico; porque eu valorizava o cânone e a leitura clássica, mas não pensava na necessária ancoragem com as vivências e conhecimentos prévios dos alunos; porque eu não conseguia relacionar com as leituras materiais diferentes que despertassem o interesse dos alunos.

Comparando as minhas práticas anteriores com a prática efetivada ao longo da aplicação do projeto pedagógico, penso que houve um crescimento na minha atuação como mediadora de leitura. Utilizando a proposta de Cosson (2007), encaminhei meu trabalho para o atendimento às orientações legais sobre a leitura escolar, que sobrealçam a necessidade de apresentar tipologias de textos distintas. Ao apresentar conto, caso, canção e trechos selecionados de obras completas, colaborei para a capacitação dos alunos quanto à sua prática leitora e para que se tornassem aptos ao contato com textos diversos.

Observando a utilização de diversos materiais para compor as sequências que propus, como vídeo, filme, canção, fotos, é possível afirmar que o trabalho de mediação que realizei também alcançou as orientações da BNCC, que prevê a

contextualização da leitura e a vinculação desta com o meio em que os alunos estão inseridos.

Ainda, é orientação da BNCC contemplar a questão cultural, abordando a interação e o trato com o diferente. Todos os textos selecionados estavam voltados a este fim. A temática das etnias e a necessária valorização de cada cultura que forma aquela comunidade estavam alinhadas aos meus interesses e aos objetivos da pesquisa desde que pensei o projeto submetido ao processo seletivo do Mestrado.

5 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO PEDAGÓGICO

Este capítulo apresenta a descrição do produto pedagógico (Apêndice A) resultante desta pesquisa-ação.

Cultura em retalhos- roteiro para organização de mostra multicultural na escola é um material destinado aos profissionais da área da educação. Digo isso porque as questões históricas, sociais e culturais não estão restritas à área das Línguas, podendo este produto ser utilizado, além das aulas de Língua Portuguesa, em projetos interdisciplinares.

O objetivo do roteiro é a promoção das reflexões sobre as questões culturais, sobre as diferenças, sobre a alteridade. Para tanto, a leitura literária auxiliará o professor a despertar a motivação e a afetividade dos alunos, preparando-os para experienciar diferentes formas de ser, de viver e de ver o mundo.

O produto, além das atividades que implementei ao longo da aplicação na escola, apresenta sugestões de atividades que, por um ou outro motivo, eu não pude realizar. Estas outras atividades foram planejadas e não executadas ou surgiram ao longo da produção do roteiro, uma vez que a contínua reflexão e avaliação da prática levam à percepção de novas possibilidades e caminhos.

Pensando que este produto pedagógico nem sempre estará acompanhado da dissertação, busquei resumir os conceitos mais relevantes, a fim de que o professor esteja bem orientado para a realização das atividades. Assim, o roteiro apresenta quatro pequenos capítulos.

“O que é cultura?” apresenta entendimentos sobre cultura dos autores cujas escritas nortearam este estudo. Entretanto, não se delimita um conceito geral, pois o objetivo é apenas nortear a construção de um conceito pelo professor e sua turma.

“Multicultural ou intercultural? Questões possíveis” amplia o tema da cultura e traz à luz, de forma breve, os conceitos de multiculturalismo e interculturalidade.

“O letramento literário como base para a realização da feira” destaca o conceito de letramento literário e destaca a relevância da leitura literária na formação humana.

“A sequência básica de leitura” descreve os quatro passos da sequência de Cosson (2007): motivação, introdução, leitura e interpretação.

Após os capítulos conceituais, há o capítulo intitulado “Sugestões de atividades preparatórias à montagem da mostra”, que apresenta um roteiro

composto de seis módulos, iniciando na delimitação de um conceito de cultura pela turma, até a reunião e catalogação dos materiais para mostra.

Por fim, deixo breves dicas para a organização e montagem da feira.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dizem que a vida tem começo, meio e fim. Não é verdade. Ao longo da minha vida houve muitos começos, ainda mais meios e outros tantos fins. Gostaria de dizer que cheguei ao fim desta pesquisa, mas acredito que a defesa deste trabalho será um entre muitos meios. Digo isso porque entendo que os processos educacionais são muito amplos, envolvem muitas pessoas e dimensões, e talvez nunca sejam desvendados em sua totalidade. Digo também porque, enquanto eu aplicava o projeto na escola, revisitava a minha prática, reencontrava antigos colegas, fazia novas leituras, debatia com professores e colegas do Mestrado, trabalhava nesta escrita, pude perceber outros (tantos!) caminhos que poderiam ser destacados e analisados. Gostaria de ter aprofundado esta pesquisa na área da História, da psicologia da educação, da cognição, da formação docente... Entretanto, sou grata pela certeza de que o futuro se encarregará de me trazer estes outros começos e possibilidades. Por hora, trago à luz as considerações finais sobre um trabalho cuja simplicidade não reflete o crescimento pessoal e profissional que aconteceu em mim desde que deixei a escola e passei a trabalhar na Universidade, especialmente nestes dois anos e meio como aluna do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Unipampa.

Além dos conhecimentos teóricos proporcionados pelo Mestrado, algumas lições que recebi ajudaram a desfazer certos conceitos que eu trazia muito arraigados. Eu, que sempre segui à risca os planos e as recomendações e não aceitava menos que o melhor e o perfeito, entendi que o erro faz parte do processo educativo. Entendi que nem sempre dá tempo, que nem sempre dá certo e que há vezes em que dá certo, mas o processo é tão subjetivo que o professor não percebe uma resposta do aluno. Dito isso, entendo ser necessário destacar as dificuldades encontradas na aplicação deste projeto.

O fato de eu não pertencer mais à escola e meu temor no sentido de prejudicar as atividades das antigas colegas, submetidas ao mesmo controle rígido de horas e conteúdos a vencer de quando eu ainda era professora, fizeram com que eu deixasse de lado alguns planos. O pedido da regente para que eu concluísse as minhas atividades com brevidade (embora sua boa vontade em ceder-me o espaço), considerando um ano difícil, cheio de feriados nos dias das aulas de Língua Portuguesa, uma greve nacional de caminhoneiros que alterou o cotidiano de toda a

sociedade brasileira e até mesmo um ou dois jogos da Copa, tudo isso dificultou a execução da minha proposta.

A ideia era ser fiel aos passos da sequência básica de leitura proposta por Cosson (2007), e eu considerava que o momento final, de socialização de histórias recolhidas pelos alunos, de confronto entre a realidade e o estereótipo das etnias, enfim, de interpretação e ampliação de ideias, poderia estimular a participação e revelar outras oportunidades, talvez envolvendo um maior número de escritas, uma pequena peça de teatro ou mesmo a organização de uma mostra mais elaborada, com a participação ativa da comunidade. Entretanto, o tempo (in)disponível não permitiu que todas essas atividades fossem concretizadas.

Outra ideia que não consegui implementar foi a visita do escritor à escola. O conto de Valdomiro Martins causou grande impacto na turma e, até por isso, fundamentou uma parte da minha análise. Esta visita, além de motivar os alunos, seria uma excelente oportunidade para debater a(s) cultura(s) e observar, na prática, os cruzamentos de que nos fala Bosi (1992).

Mas, apesar dos reveses encontrados, considero que o objetivo, que consistia em verificar se as estratégias de leitura aplicadas na escola-alvo do trabalho contribuíram para que os alunos refletissem sobre suas origens e sobre o contexto cultural em que estão inseridos, foi favorecido pela evolução da minha prática e alcançado.

Conforme apresentei nos meus registros pessoais do Capítulo 3, a minha prática de letramento literário, enquanto atuei como professora de Língua Portuguesa, retratava grandemente a minha experiência pessoal enquanto leitora. Dessa forma, eu buscava, com atitudes muito simples e limitadas, estimular meus alunos a ler: lia trechos e poemas; mostrava os livros; fazia pequenas surpresas, com livros escondidos nas mochilas...Doía-me notar que não conseguia entusiasmar a todos, por mais bem intencionada que fosse.

Foi neste sentido que percebi meu crescimento enquanto mediadora. A segunda aplicação do projeto pedagógico, mais maduro e bem fundamentado nas estratégias de leitura propostas por Cosson (2007), levou-me a constatar que é possível suscitar este entusiasmo pela leitura em um grupo maior de alunos, por meio de um trabalho com objetivos claros e que reúna materiais diversos, mais

lúdicos e mais estimulantes, alinhados ao estilo de aprendizagem de cada um. A motivação docente de que trata Solé (1998) influenciou na escolha das canções, filmes, textos e imagens utilizadas no processo de letramento literário e conseqüentemente nas questões afetivas envolvidas na recepção, das quais nos fala Jouve (2002).

Penso que o sucesso da aplicação também se relaciona com a retomada de conhecimentos prévios e temas contextualizados com a realidade do aluno, como defende Solé (1998). Ao incluir no projeto os textos relacionados à história das etnias, a fatos como a escravidão, a ocorrências como a do contrabando, não só acessei informações de interesse da pesquisa, mas consegui favorecer a interação dos leitores com o texto, bem como a compreensão dos sentidos. Os alunos, em desenhos, observações, em conversas na sala de aula demonstraram interesse, conhecimento e posicionamento crítico nos momentos em que as questões culturais foram abordadas.

Um fato muito marcante foi a necessária aceitação do direcionamento natural que esta pesquisa seguiu. Desde o início, eu tinha muito clara a visão do que pretendia estudar, da delimitação do trabalho sobre os alunos com ascendência alemã. Mas a teoria, a prática, a reflexão sobre meus procedimentos docentes e as conseqüentes respostas dos alunos ampliaram o foco para uma questão mais global e cada vez mais presente no mundo moderno: o multiculturalismo na sala de aula.

O contato com as identidades culturais e a percepção de seus deslocamentos individuais mostraram-me que há muito mais do que aquilo que eu via quando deixei a escola. Percebi que o sujeito não se limita a uma identidade, mas que aqueles descendentes de alemães, de italianos, de uruguaios, são submetidos a variadas identidades possíveis, com as quais podem se identificar apenas temporariamente (HALL, 2011). Assim, posso afirmar que, cedendo a estes entendimentos, possibilitei que a pesquisa-ação promovesse uma tomada de consciência não só nos alunos, mas principalmente em mim.

Retomando o entendimento de Candau (2012), que destaca a necessidade de abandonar o modelo cultural hegemônico que as escolas impõem e adotar uma prática voltada ao desenvolvimento de competências que possibilitem aos alunos vivenciarem interações culturais com grupos diferentes de seus grupos de origem, percebo também que a minha pesquisa possibilitou a ampliação das possibilidades pedagógicas.

Como já me referi anteriormente, o crescimento pessoal e profissional que tive foi enorme e acredito que todos os meus esforços seriam inúteis se eu quisesse demonstrá-lo na totalidade. Assim, deixo esta escrita para que seja lida, debatida, criticada e ampliada por outros professores, para que cresçam ramos de outras áreas e temas que possam contribuir para a melhoria de nosso fazer. Fica também a minha singela contribuição, materializada no produto pedagógico que pretende colaborar com os colegas que desejem abrir as portas e janelas ao mundo da literatura e da leitura escolar aos seus alunos e que estejam também dispostos a debater as questões culturais, favorecendo o desenvolvimento de cidadãos dotados de alteridade e capacitados para o diálogo e a convivência com o diferente.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO MENONITA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. **História dos Menonitas no Brasil**. Disponível em: <https://www.amasbrasil.org.br/quem-somos-nos/ler/a-historia-dos-mennonitas-no-brasil.html>. Acesso em: 09 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum- BNCC**. Brasília, DF, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 ago. 2018.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do E.F. língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. 3. ed. São Paulo: Schwartz, 1992.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica cultural- aproximações**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**. São Paulo: Global Editora, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

GUTFREIND, Celso. **O terapeuta e o lobo**. São Paulo; Ed. Casa do Psicólogo: 2003.

HALL S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A; 2011.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

LEFFA, Vilson. **Aprendizagem de línguas mediada por computador**. Disponível em http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/B_Leffa_CALL_HP.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

MANZONI, Ahiranie Sales; ROSA, Daniela Botti da. Gênero canção: múltiplos olhares. *In: V CONGRESSO NORTE- NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO- V CONNEPI*, 5., 2010, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: CONNEPI, 2010. Disponível em: <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/322/230>. Acesso em: 30 out. 2018.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

O TEMPO e o vento : *Trailer* HD oficial. FilmsNow Movie Trailers International. Publicado pelo canal Raquel Fonte Boa. [S.l.: s.n], 2013. 1 vídeo (3 min 43 s.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QFZVOWDvBlo&t=10s>. Acesso em: 10 abr. 2019.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (orgs.)*. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PIMENTA, Selma. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista crítica de Ciências Sociais**. Coimbra, n. 48, p. 11-32, 1997. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF. Acesso em: 20 dez. 2018.

SILVA, Ezequiel Thedoro da. O professor leitor. *In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia (org.)* **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global Editora, 2009, p. 23-36.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In EVANGELISTA, Aracy; BRINA, H. ; MACHADO, M. Zélia (org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2001.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula. **Acervo digital da UNESP**. 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>. Acesso em: 10 set. 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

THOMPSON FLORES, Mariana Flores da Cunha. Contrabando na fronteira meridional do Brasil – por fora e por dentro da Alfândega (1845-1889). **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Rio Grande, v. 4, n. 7, jul., 2012. Disponível em: Acesso em: 10 abr. 2019.

UMA casa em Gramado Publicado pelo canal Petronius Beverages. [S.l.: s.n] 2013. 1 vídeo (2 min 02 s.), son., color. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-L9vHZu6D2M>. Acesso em: 10 abr. 2019.

UMA certa Helga Kunz Publicado pelo canal Petronius Beverages. [S.l.: s.n] 2013. 1 vídeo (2 min 41 s.), son., color. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=0DWeTknpyuk>. Acesso em: 10 abr. 2019.

APÊNDICE

PRODUTO PEDAGÓGICO- CULTURA EM RETALHOS: ROTEIRO PARA ORGANIZAÇÃO DE MOSTRA MULTICULTURAL NA ESCOLA

CULTURA EM RETALHOS

ROTEIRO PARA ORGANIZAÇÃO DE MOSTRA MULTICULTURAL NA ESCOLA



Mestranda: Lisiane Inchauspe de Oliveira

Orientação e supervisão técnica: Prof^ª Dr^ª Vera Lúcia Cardoso Medeiros

Colega professor:

Este produto pedagógico integra a pesquisa realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa- Unipampa, que originou a dissertação intitulada **A leitura literária como estratégia para a reflexão sobre o multiculturalismo na sala de aula.**

O trabalho é fruto de anos de observações, temores, surpresas, aprendizados, incertezas e alegrias com os quais me deparei em minha escola do coração. Num ambiente de fronteira onde se encontram influências ainda muito fortes de vários modos de ser e ver o mundo, norteados por culturas distintas, é impossível não pensar em formas de valorizar tais questões na escola. O letramento literário pode ser uma excelente ferramenta.

Procurei resumir as questões teóricas que ampararam a pesquisa e a elaboração deste produto. Caso desejes aprofundar a leitura, buscar mais sugestões de textos e atividades, conhecer como se deu a minha experiência, além das referências ao final, convido-te a ler a minha dissertação, disponível no Repositório da Unipampa.

Ofereço este material para todos aqueles que, como eu, preocupam-se com a necessária formação de leitores literários e com a preservação e a valorização da memória, da história, dos costumes e crenças das famílias que compõe uma comunidade escolar.

Este instrumento não está acabado. Talvez nunca fique. Mas percebo nesta incompletude a sua melhor característica: ele pode servir a muitos professores e alunos, sendo ampliado, expandido, alterado e, enfim, melhorado conforme sua utilização em diferentes lugares, com outros textos e atividades, para que contemple o maior número possível de pessoas. Fique à vontade para utilizar as ideias destes retalhos que tentei reunir e para contribuir com os que tiver, quer sejam seus, quer sejam de seus alunos e famílias.

Com muito afeto,

Lisiane

1. O QUE É CULTURA?

A definição do que seja a cultura engloba uma longa história, amplos debates e muitas opiniões contrárias. É comum ouvirmos frases como: “Maria não tem cultura”, “*Funk* não é cultura” ou “José é uma pessoa culta, viaja e lê muito”. A variedade de manifestações culturais presentes e possíveis entre o povo brasileiro não raro encontra estas opiniões desatualizadas que associam a cultura ao que é mais caro, mais raro, erudito e que não está acessível a todos.

Para entender o que é a cultura, é importante lermos e refletirmos sobre o que trazem os teóricos da área, bem como compreender a dificuldade que existe para a completa delimitação do conceito:

Uma compreensão exata do conceito de cultura significa a compreensão da própria natureza humana, tema perene da incansável reflexão humana. (LARAIA, 2001, p. 63).

Para Bosi (1992), a cultura pode ser entendida como uma herança de valores e objetos, compartilhada por um grupo humano homogêneo. Já Canclini (2005) entende que a cultura envolve processos sociais de significação e de produção, circulação e consumo da significação na vida social. Laraia (2001) acrescenta que a cultura é o conjunto de conhecimentos, crenças, arte, moral, entre outros costumes e hábitos que o homem adquire como membro da sociedade.

É importante destacar que estas teorias têm em comum o entendimento de que:

- a. Culturas envolvem padrões de comportamento socialmente transmitidos (crenças, políticas, organização econômica);
- b. A mudança cultural envolve um processo semelhante à seleção natural (como qualquer animal, o homem deve adaptar-se ao meio para sobreviver);
- c. Mudanças adaptativas também estão ligadas à tecnologia, aos meios de produção e subsistência;
- d. Componentes ideológicos podem interferir em diversas formas de controle (de subsistência, de manutenção do ecossistema etc.)

Segundo apresenta Bosi (1992), é muito comum ouvirmos ou utilizarmos a expressão cultura brasileira no singular, como se fosse possível aglutinar todas as manifestações do nosso povo em uma única unidade. Para o autor, uma vez que as culturas se encontram e se misturam, passam a perder a sua (suposta) homogeneidade. Assim, a utilização das expressões “cultura indígena”, “cultura negra”, entre outras, não é perfeitamente adequada.

O autor nos convida a refletir também sobre os contextos de produção da cultura, pelo que temos outro leque de classificações: cultura erudita brasileira (universitária), aquela centralizada no sistema educacional, especialmente no âmbito das universidades; e a cultura popular, que corresponde, de forma básica, à cultura iletrada, característica do homem rústico, sertanejo,

interiorano ou pobre suburbano. É preciso considerar também a cultura criadora, na qual estão artistas, escritores, compositores que não estão integrados a espaços acadêmicos, mas cuja criação é voltada para altos sistemas culturais; por fim, há a cultura de massas, também conhecida como indústria cultural ou cultura de consumo, que tem relação com o mercado de bens de consumo e seus sistemas produtivos.

Professor, pode-se dizer que as culturas não são estanques,
mas movem-se, tocam-se, fundem-se
por meio de cruzamentos, por combinações de aspectos
e possibilidades de flexibilização e expansão.

2. MULTICULTURA OU INTERCULTURA? QUESTÕES POSSÍVEIS.

Há as diferentes maneiras de definir o contato entre culturas peculiares: intercultural, pluricultural, multicultural...

Conforme apresenta Candau (2012) interculturalidade e multiculturalismo são termos que ora se apresentam contrapostos, ora se apresentam como sinônimos. Assim, considerando a amplitude e a polissemia do termo “multicultural”, bem como a recente multiplicação de adjetivos, que busca categorizar a expressão “multiculturalismo” (conservador, liberal, emancipador, entre outros), a autora considera “a interculturalidade dentro do universo do multiculturalismo” (CANDAU, 2012, p. 126).

Canclini (2005) ajuda a interpretar a assertiva de Candau, destacando que a multiculturalidade está relacionada à convivência de etnias com aceitação da diversidade, enquanto que interculturalidade pode ser entendida como o produto das trocas culturais.

A história do nosso país e do nosso povo é permeada de relações interétnicas constantes, por vezes trágicas ou violentas, mas que determinam uma base multicultural muito forte.

Neste sentido, urge um debate importante sobre as questões da multiculturalidade na escola, onde, muitas vezes, se associa o fracasso escolar às origens populares ou à descendência de determinados grupos étnicos, como os afrodescendentes. Assim, afirma a autora que estratégias educacionais de compensação surgem na escola, para “auxiliar” os alunos em suas deficiências culturais, fato que leva à percepção de que existe uma hierarquização das culturas, considerando

que algumas são superiores e outras, inferiores. Porém, é mister compreendermos que não é a cultura do aluno que precisa ser “melhorada” ou mudada, mas a cultura escolar que necessita deixar de lado o modelo hegemônico e monocultural imposto à comunidade (estudantes, professores, famílias).

Candau compreende a educação multicultural como um “movimento reformador destinado a realizar grandes mudanças no sistema educacional” (CANDAU, 2012, p. 38), de forma a favorecer o desenvolvimento de competências que proporcionem ao aluno a aptidão para atuar nos diferentes contextos culturais, na “sua própria cultura étnica, na cultura dominante, assim como para interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes de sua origem.” (CANDAU, 2012, p. 38)

Professor: Pensando em formas de debater as questões culturais e capacitar o aluno para a alteridade e a interação com os diferentes grupos, trago como sugestão começarmos as atividades relacionadas à construção da mostra pela leitura.

3. O LETRAMENTO LITERÁRIO COMO BASE PARA A REALIZAÇÃO DA MOSTRA

A realidade em que vivemos realmente afeta os hábitos das pessoas, em especial dos alunos, que já não valorizam a leitura como fonte de informação e lazer, porque dispõem de muitos outros recursos para pesquisa e leitura, recursos esses que apresentam uma linguagem bastante acessível e dinâmica. Dessa forma, amplia-se a necessidade da promoção da leitura literária na educação básica.

Paulino e Cosson (2009) definem letramento literário como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (2009, p. 67), ou seja, um processo que leva a dar sentido ao mundo através de palavras lidas, interpretadas e ressignificadas por nossa leitura pessoal. Esse letramento será feito por meio de questionamentos ao texto, do exame minucioso de seus significados, e do diálogo que o leitor promove entre aquele texto e outros que já conhece. Como consequência desse letramento, forma-se o repertório do leitor.

Segundo nos apresenta Cosson (2007), a literatura é uma experiência a ser realizada, um exercício que nos permite vivenciar outras vidas, sabores e cores humanas por meio da linguagem. Quando lemos, incorporamos o outro, mas, mesmo rompendo limites de espaço e tempo, não deixamos de ser nós mesmos. Essa vivência humana tão rica que é a leitura e que nos possibilita

alcançar outros mundos, experienciar a compreensão do outro sem, no entanto, romper com aquilo que somos, precisa ter e manter o lugar de destaque nas escolas.

Professor, é adequado iniciar reflexões sobre a cultura por meio da leitura literária, o que pode favorecer as percepções dos alunos sobre si mesmos e sobre os outros; despertar aspectos afetivos; pode motivar os alunos a participarem e enriquecer o trabalho na sala de aula.

4. A SEQUÊNCIA BÁSICA DE LEITURA:

Como base para a montagem da mostra multicultural, sugiro a utilização da sequência básica de leitura sugerida por Cosson (2007). Segundo o autor, esse tipo de sequência não deve ser um limite para o professor, ao contrário, consiste em uma possibilidade de organização das estratégias de leitura. A sequência básica de leitura consiste em quatro passos: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação.

A motivação consiste na realização de uma prática (cujo limite é criatividade do professor) que permita o sucesso inicial para o encontro do leitor com a obra, ou seja, a motivação é a atividade responsável pela preparação para a leitura, pelo estabelecimento de laços entre o leitor e o texto. Há vários exemplos de atividades que podem servir de motivação para a leitura na sala de aula, como a utilização de notícias, músicas, poemas, debates orais ou atividades escritas anteriores à apresentação do texto selecionado e capazes de servir como uma atividade de sensibilização e preparação para a leitura.

O segundo passo sugerido é a introdução, quando ocorre a apresentação do autor e da obra. Não deve ser muito extensa, uma vez que seu objetivo é permitir a recepção positiva da obra e estimular a curiosidade, reforçando a motivação dos alunos para a leitura. Neste momento, uma boa estratégia pode ser levar os alunos até a biblioteca e apresentar a obra física, chamando a atenção para leitura da capa, da orelha e de outros elementos capazes de introduzir uma obra. Por meio da introdução, o professor pode justificar positivamente aos alunos os motivos da escolha de um determinado texto e expor as qualidades de uma obra.

A terceira etapa, logicamente essencial para uma proposta de letramento literário, é a leitura e seu acompanhamento pelo professor. O acompanhamento é necessário porque a leitura deve ter uma direção e um objetivo a cumprir. Assim, o professor acompanha o aluno

não no sentido de verificar se o livro está sendo lido realmente, mas para acompanhar o processo e auxiliar o aluno nas dificuldades (destaque para as dificuldades relativas ao ritmo da leitura). A leitura pode ser realizada com intervalos que constituem momentos de reflexão ou paradas programadas para o desenvolvimento de atividades ou debates específicos sobre capítulos ou em função de outros textos capazes de promover a intertextualidade com a obra selecionada. Pode ser feita em qualquer espaço, individualmente, em duplas, em pequenos grupos, conforme a turma se sinta mais à vontade.

Por fim, o último passo para a sequência básica é a interpretação. Dentro do letramento literário, a interpretação passa por dois momentos: um interior e outro exterior. O momento interior acompanha a decifração do texto, constitui “o encontro do leitor com a obra” (COSSON, 2007, p. 65), possui caráter individual, é um momento pessoal e íntimo de cada leitor, embora esteja exposto a influências, uma vez que se trata de um ato social. A exteriorização da interpretação pode ocorrer de várias formas: por meio de uma releitura, oralmente, em um debate, enfim, da forma que melhor favorecer a troca de ideias e a ampliação dos sentidos que foram construídos de forma individual.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES PREPARATÓRIAS À MONTAGEM DA MOSTRA:

Módulo 1:
Objetivos: Refletir sobre o conceito de cultura e delimitar um conceito da turma.
<p>1. Atividade diagnóstica (02 horas-aula): Debater com os alunos o que é cultura. Uma atividade interessante e estimulante pode ser a dinâmica chamada “O que penso ou sinto sobre...”</p> <p>Consiste em colar diversas imagens coloridas no quadro e depois convidar os alunos a opinar sobre aquela imagem que mais lhe chamou a atenção.</p> <p>O professor pode trazer imagens distintas como a reprodução de uma obra de arte, a foto de um museu, crianças brincando, carnaval, trabalhos manuais, e estimular os alunos a opinarem se aquelas imagens representam ou não a cultura.</p> <p>O professor pode registrar as opiniões por escrito ou gravar um vídeo. Essas opiniões podem</p>

ser comparadas futuramente, depois que os alunos tiverem amadurecido suas ideias sobre cultura.

2. Definição de cultura pela turma (04 horas-aula): Levar os alunos para a biblioteca/laboratório de informática para que busquem uma definição de cultura. Realizar um seminário onde cada grupo apresente suas conclusões. Estimule seus alunos à criatividade: cartazes, imagens, vídeos devem ser bem vindos e aproveitados!

3. Ao final, as definições podem ser comparadas e combinadas, a fim de que se encontre um significado mais amplo possível para o termo. Essa será a definição de cultura da turma.

Módulo 2:

Objetivo: Promover a reflexão dos alunos sobre suas identidades culturais

1. Motivação (01 hora-aula): Apresentar uma canção que retrate a variedade cultural de nosso país.

Sugestão: Aquarela do Brasil (Ary Barroso)

Entregue cópias da canção aos alunos. Ouçam a canção. Reserve alguns minutos para a leitura individual e silenciosa. Oriente os alunos a lerem mais de uma vez, a identificar imagens e sentidos individuais no texto, a anotarem palavras desconhecidas. Incentive o debate. Faça perguntas:

“Por que a canção tem o título de Aquarela do Brasil?”

“Que temas são abordados na canção?”

“Observando os aspectos culturais, religiosos e sociais presentes na canção, que etnias podemos reconhecer?”

2. Expressão artística (02 horas-aula): Aproveitando as inferências dos alunos sobre a

canção, incentive-os a pensar em suas famílias e antepassados, em seus costumes, crenças, modos de viver. Escreva no quadro questões como: “Quem sou? Onde vivo? Quem me cerca? Em que somos iguais? Em que somos diferentes?” Disponibilize materiais de pintura e folhas brancas. Os alunos deverão dividir a folha em 12 quadrinhos de 5 cm x 5 cm. Cada quadrinho deverá ser preenchido por desenhos e palavras que simbolizem as respostas às questões

3. Montagem da colcha de retalhos culturais (01 hora-aula): Os desenhos serão recortados e misturados, como em uma colcha de retalhos, e farão parte de um grande painel que representará a diversidade que existe no teu ambiente escolar.

Imagem 3: Exemplo de quadrinhos feitos pelos alunos



Fonte: Autora, 2018.

Imagem 4: Exemplo de colcha pronta



Fonte: Autora, 2018.

Módulo 3:³

Objetivos: Realizar as leituras, ampliando o conhecimento dos alunos a respeito das etnias e culturas, sua história e vivências, com vistas à montagem da mostra.

1. Escolha os textos. Lembre-se que, para motivar os alunos, é importante contextualizar a leitura com seus conhecimentos prévios e interesses. Tu já conheces um pouco da identidade deles, isso pode auxiliar na escolha dos textos mais adequados.
2. Crie um ambiente convidativo para a leitura. É possível reorganizar a classe em duplas ou pequenos grupos, em círculo no chão, ler na biblioteca ou mesmo à sombra de uma árvore.

³ Este módulo será repetido tantas vezes quantos forem os textos selecionados.

3. Siga o passo a passo da sequência de leitura.

Motive os alunos com uma canção, uma notícia, algumas imagens ou mesmo um debate.

Introduza a leitura apresentando o autor e a obra, de forma breve.

Convide os alunos a lerem, primeiro individual e silenciosamente. Depois, convide-os a lerem em voz alta, faça uma leitura expressiva para eles, use um podcast ou vídeo com recursos que auxiliem a compreensão.

Instigue a interpretação. Questione, promova o debate, ajude o aluno a alcançar sentidos mais profundos do texto, estimule-o a participar, compartilhando os sentidos individuais. Use a criatividade, estimule as releituras, as escritas, as paródias, a produção de vídeos e fotografias, conforme os objetivos da leitura.

Segue o exemplo de módulo que apliquei, utilizando a sequência básica de leitura:

MÓDULO – O NEGRO, SUA HISTÓRIA E CONTRIBUIÇÕES: ESCRAVIDÃO, QUILOMBOS E OS DIAS ATUAIS

TEXTO: “O prejuízo”, conto de Valdomiro Martins (ANEXO 01)

Nº DE HORAS- AULA: 02, em um encontro.

ATIVIDADE 1: Motivação

PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS: Apresentação do curta-metragem “O sabiá”.

OBJETIVOS DA ATIVIDADE: Apresentar aos alunos uma visão diferenciada daquela que trazem a história e a literatura, sobre os negros. O filme representa a realidade dos quilombolas, descendentes de negros escravizados, que tentam manter seus costumes e modo de viver.

ATIVIDADE 2: Introdução: Apresentação do livro e da biografia do autor.

PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS: Levar o livro até a sala de aula, para que os alunos possam manuseá-lo;

Levar ao conhecimento do aluno a biografia do autor.

OBJETIVOS DA ATIVIDADE: Mostrar aos alunos que outros contos estão reunidos na obra e que podem ser acessados e lidos posteriormente;

ATIVIDADE 3: Leitura do texto

PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS: Leitura silenciosa individual e leitura expressiva pela professora.

OBJETIVOS DA ATIVIDADE: Praticar as habilidades leitoras por meio de textos que possam ser significativos, com vistas ao desenvolvimento de um comportamento leitor;

Provocar sentimentos, ideias e lembranças relacionadas ao conteúdo do texto, de forma que o aluno possa se identificar com a cultura apresentada.

ATIVIDADE 4: Interpretação do texto e produção textual

PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS: Os alunos serão convidados a pontuar sobre o tema, fazendo exposições variadas sobre a cultura, a religião, as pessoas que conhecem, a história e as relações construídas em sua comunidade.

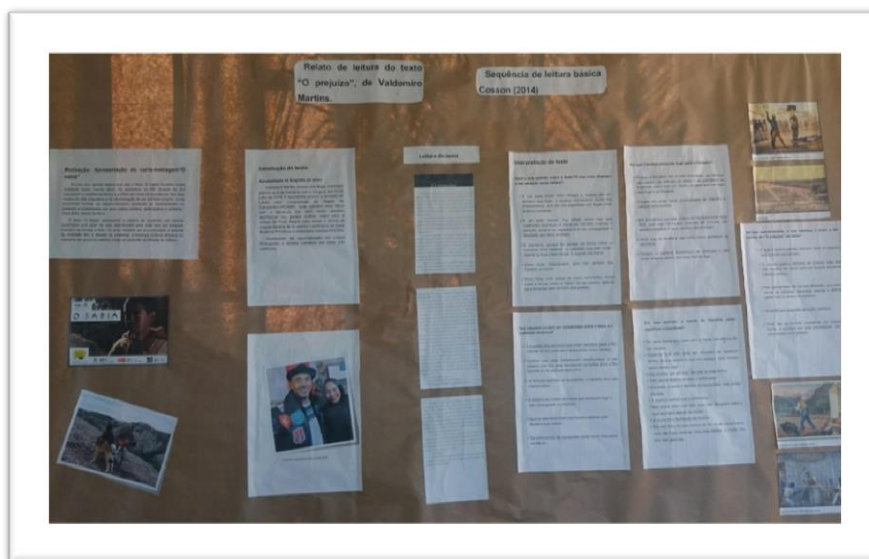
Os alunos serão convidados a produzir um novo final para o conto.

Os alunos serão convidados a produzir um cartaz que integrará a Mostra.

OBJETIVOS DA ATIVIDADE: Promover um momento de reflexão e discussão, onde os alunos possam expor suas opiniões sobre o tema, com vistas à expansão e conexão de ideias.

Promover um debate com os demais, que possa servir de inspiração para a produção textual.

Imagem 5: Cartaz com o passo a passo da sequência de leitura aplicada ao conto “O prejuízo”



Fonte: Autora, 2018.

Módulo 4:

Objetivos: Reunir materiais em vídeo para a mostra, ampliando o conhecimento dos alunos a respeito das etnias e culturas, sua história e vivências.

Após a realização das leituras relacionadas às etnias e culturas, retome com os alunos os conceitos do primeiro módulo. No quadro, enumere aspectos relacionados à cultura: religião, culinária, vestimentas, costumes, lendas, músicas, danças... Estes serão os temas para as entrevistas.

Em duplas ou pequenos grupos, os alunos deverão entrevistar pessoas da comunidade ou familiares que possam contribuir com estas informações.

As entrevistas serão socializadas e debatidas em sala de aula.

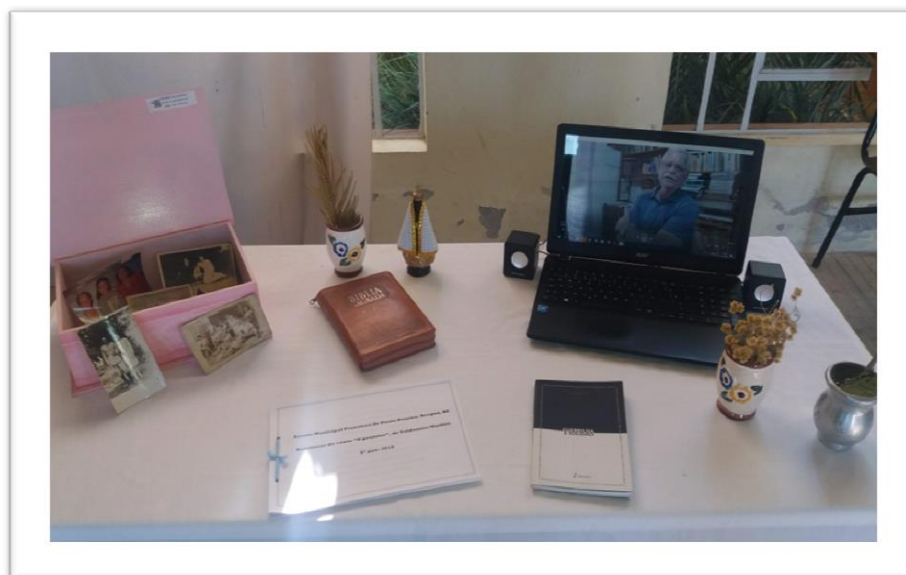
Módulo 5:

Objetivos: Reunir materiais para a mostra, ampliando o conhecimento dos alunos a respeito das etnias e culturas, sua história e vivências.

Após a realização das leituras relacionadas às etnias e culturas, das entrevistas e debates, retome com os alunos os conceitos do primeiro módulo. No quadro, enumere aspectos relacionados à cultura: religião, culinária, vestimentas, costumes, lendas, músicas, danças...

Individualmente os alunos deverão refletir sobre a sua própria cultura e eleger um objeto que a represente. Este objeto, que pode estar acompanhado de um pequeno texto informativo, irá compor a mostra.

Imagem 6: Mesa com objetos representativos das culturas



Fonte: Autora, 2018.

A Imagem 4 traz exemplos de objetos da mostra que realizei na minha escola: fotos, a Bíblia, chás, chimarrão, uma imagem católica e um ramo bento. A caixa de fotos, os copos de louça e a cuia pertenceram às minhas avós. Na mesa grande, coloquei também o livro de

contos de Valdomiro Martins e o livrinho com as releituras dos alunos. No *notebook*, deixei rodando as entrevistas recolhidas por colaboradores.

Módulo 6:

Objetivos: Reunir materiais para a mostra, ampliando o conhecimento dos alunos a respeito das etnias e culturas, sua história e vivências.

Após a realização das leituras relacionadas às etnias e culturas, das entrevistas e debates, retome com os alunos os conceitos do primeiro módulo. No quadro, enumere aspectos relacionados à cultura: religião, culinária, vestimentas, costumes, lendas, músicas, danças...

Converse com os alunos e determinem se os materiais recolhidos são suficientes ou se há outras possibilidades. Alguém dança? Alguém declama? Alguém poderia cozinhar um prato típico para degustação? Alguém poderia vir trajado?

Organize o roteiro destas apresentações com os alunos.

A MONTAGEM DA MOSTRA:

Leituras e debates realizados, vídeos organizados, objetos selecionados, agora é a hora de determinar um dia adequado para a realização da mostra. Ela pode ocorrer junto a um momento festivo da escola ou pode constituir um momento especial.

Junto com os alunos, crie convites e cartazes e distribua na comunidade, convide outras escolas para visitar! Crie uma página na internet para o evento. Pode ser um *blog*, uma página no *Facebook* ou mesmo um vídeo mostrando o *making off*.

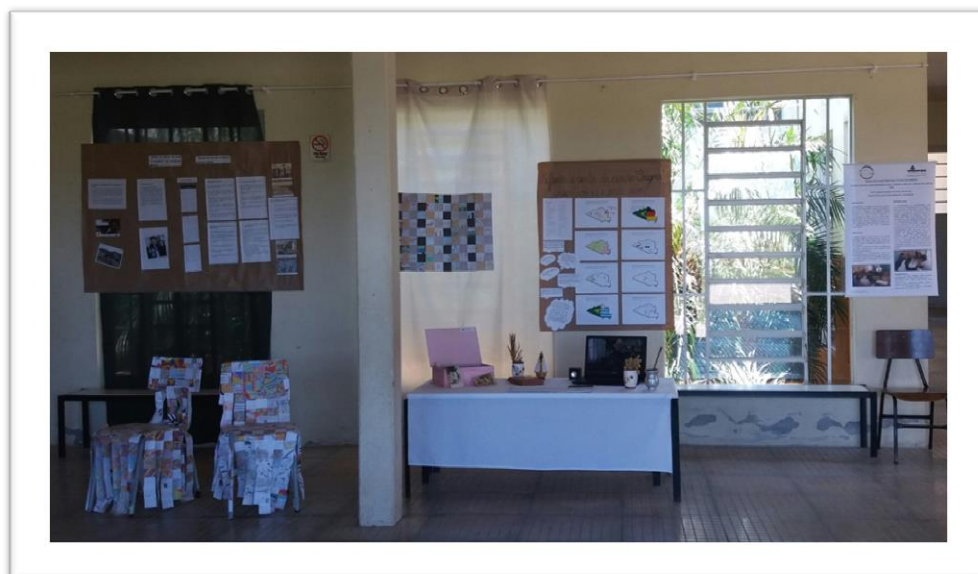
Escolha um bom espaço, traga sua colcha de retalhos, seus cartazes, monte uma mesa bem bonita com os objetos que representam seus alunos, as famílias e a comunidade escolar.

Imagem 7: Alunas organizando a mostra



Fonte: Autora, 2018.

Imagem 8: Mostra organizada no salão da escola



Fonte: Autora, 2018.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. 3ª ed. São Paulo: Schwartz, 1992.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica cultural- aproximações**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

ANEXO 01

O prejuízo

Valdomiro Martins

Podia-se ver a longa fumaça que saía das chaminés. O cheiro de carniça que vinha do arroio misturava-se ao de carne fervida. O estranho odor dominava as localidades vizinhas. A charqueada do Torto como era conhecida, aos poucos sucumbia à concorrência dos saladeiros uruguaios. Somava-se ao concorrente o preço de mercado do escravo, subira muito desde então. As fugas, o acoitamento, o roubo reduziam ainda mais os números comerciais.

A proximidade com a fronteira aguçava o sonho e a tentação dos cativos de espírito aventureiro ou de fácil influência. Contavam-se histórias passadas, lendas, e incentivos de que, na banda oriental, tudo era melhor. Os mais velhos, os menos encorajados, empurravam aqueles onde a força e a coragem ainda viviam.

Se fosse nos tempos áureos da escravidão, Cândido, negro de olhar observador e prosa fácil, talvez não conhecesse o clima subtropical. No Rio de Janeiro, seu nome estava na lista dos escravos fujões. O último senhor que tivera, conseguiu que ele fosse negociado no Rio Grande do Sul. Assim, Cândido apareceu na charqueada do Torto como uma raridade, um bom negócio. A experiência que ganhara nas fugas, contatos e a vida urbana movimentada deram-lhe uma facilidade em desenvolver assuntos em todas as senzalas em que fora jogado.

Passara-se uma semana apenas e Cândido não aguentava mais o desejo de fugir para a banda oriental. Liberdade, mulheres e até um emprego com salário sobrevoavam a mente de Cândido. Não queria que sua vida terminasse sob os olhos das vacas imprestáveis. Uma região tão larga, onde o horizonte estendia-se no verde infinito dos campos. Grande e vaga demais para seus desejos. Grande era a vontade de conhecer as castelhanas, jogar truço nos botequins e não envelhecer. Precisaria de muita sorte, ao contrário de tantos outros que bichavam naquele lugar repleto de sangue, sal e moscas. A vida animalésca, os castigos e a incondicional submissão não tinham espaço no seu peito. As cicatrizes no rosto, as dores nas costas e a maldita palmatória. Queria deixar tudo. Mas deveria ter cuidado, o coronel Afranildo Ribeiro da Costa Reis era torto, entretanto, com ele, não existia escravo

fujão. No primeiro dia sentira os pesados dedos do proprietário. Há meses que nenhum negro se aventurava numa fuga.

A senzala ficava próxima ao matadouro. Cândido pensou, dias após dias, em uma forma mais segura de escapar. Deveria ser rápido, silencioso. Toda vez que ia para a cancha, calculava os pontos que deveria percorrer. O último seria a velha canoa que sempre estava ancorada à margem do arroio.

Estava tudo decidido e pronto. No tumulto e gritaria das matanças, desapareceria. Uma vez dentro da canoa, escoaria rio abaixo.

O som do apito, o mugido das rezes, a conversa entre os peões. Iniciava-se a matança, rotina triste e curiosa. Cândido ofegava, não contara a ninguém. Desvencilhou-se por entre carcaças penduradas no varal. Sorrateiro, parte na direção do barco. Chegou até seu transporte, soltou-o com prudência. O barco iniciou seu deslize calmo nas águas. Não levaria nada além de sua roupa. O barco tomou um ritmo mais veloz. Distanciava-se da propriedade.

-Cândido! -alguém gritou.

Viu o capataz montado no cavalo a observá-lo.

-Sai do barco, negro safado! -o capataz gritou outra vez.

Cândido começou a remar em desespero. Apareceu o coronel. Todos gritavam para Cândido. Mas ele não cessava o movimento dos remos. Sentiu seus pés umedecerem. Olhou e viu que entrava água na canoa. Lembrou-se: não sabia nadar. Deu mais impulso às remadas. A água entrava cada vez mais. Afundava-se ao som do chamado do coronel e das gritarias dos peões. Mas Cândido acreditou que não seria difícil, qualquer animal sabia nadar. Atirou-se na água. Deu braçadas desesperadas, mas não saiu do lugar. Afundou. Tentou reagir. Sumiu nas águas turvas. Bolhas subiram à superfície. Um silêncio entre os homens atônitos à situação.

O corpo foi retirado do arroio enquanto boiava, enredado nos cipós, um dia depois. Cândido foi enterrado numa coxilha sem árvores. Uma cruz de bambu marcou o lugar. O coronel, ao lado da esposa, parou em frente ao túmulo. O casal olhou para a cova, a cruz. A mulher abraçou o marido. O homem, lamentando-se, disse:

-Meu dinheiro!

Cândido não virou lenda. Seu nome não foi dito nos contos à beira da fogueira e nas rodas de chimarrão. O túmulo nunca foi visitado, onde logo o tempo tratou de engoli-lo.

MARTINS, Valdomiro. *Guerrilha e solidão*. Porto Alegre: Literalis, 2008.)

ANEXOS

ANEXO A

Origens Neto Fagundes

Campeando, um rastro de glória, vem o sovado de pealo
Erguendo, a poeira da história, nas patas do meu cavalo
O índio, que vive em mim, bate um tambor no meu peito
O negro, também assim, tempera e adoça o meu jeito
Com laço, e com boleadeira, com garrucha, e com facão
Desenhei, pátria e fronteira, pago querência e nação

Eu sei que não vou morrer
Por que de mim vai ficar
O mundo que eu construí
O meu Rio Grande o meu lar
Campeando as próprias origens
Qualquer guri vai achar

Sou a gaita corcoveando, nas mãos do velho gaiteiro
Dizendo por onde ando, que sou gaúcho e campeiro

Eu sou o moço que canta, o pago em cada canção
E traz na própria garganta, o eco do seu violão

Sou o guri pelo duro, campeando um mundo de amor
E me vou rumo o futuro, tendo no peito um tambor

Eu sei que não vou morrer...

ANEXO B

Parecida mas diferente

Zélia Gattai

O pai de Zélia Gattai costumava contar a história de como sua família havia vindo da Itália para o Brasil. Uma vez, quando ele narrava a viagem dos Gattai – que era o nome da família de seu pai -, Zélia, então menina, observou que Eugênio, seu avô materno, escutava atentamente. Então, pediu a ele que também contasse a história da família da mãe, os Da Col.

Vovô veio da Itália com toda a família, contratado como colono para colher café numa fazenda em Cândido Mota, em São Paulo. Nona Pina passou a viagem toda rezando, pedindo a Deus que permitisse chegarem com vida em terra. Tinha verdadeiro pavor de que um dos seus pudesse morrer em alto-mar e fosse atirado aos peixes. Carolina ressentiu-se muito da viagem, estranhou a alimentação pesada do navio, adoeceu, mas desembarcaram todos vivos no porto de Santos.

A família fora contratada por intermédio de compatriotas do Cadore, chegados antes ao Brasil. Diziam viver satisfeitos aqui e entusiasmavam os de lá através de cartas tentadoras: “Venham! O Brasil é a terra do futuro, a terra da ‘cucagna’... pagam bom dinheiro aos colonos, facilitam a viagem...”

Com os Da Col, no mesmo navio, viajaram outras famílias da região, todos na mesma esperança de vida melhor nesse país promissor. Viajaram já contratados, a subsistência garantida.

Em Santos, eram aguardados por gente da fazenda, para a qual foram transportados, comprimidos como gado num vagão de carga.

Ao chegar à fazenda, Eugênio Da Col deu-se conta, em seguida, de que não existia ali aquela “cucagna”, aquela fartura tão propalada. Tudo que ele idealizara não passava de fantasia; as informações recebidas não correspondiam à realidade: o que havia, isto sim, era trabalho árduo e estafante, começando antes do nascer do sol; homens e crianças cumpriam o mesmo horário de serviço. Colhiam café debaixo de sol ardente, os três filhos mais velhos os acompanhando, sob a vigilância de um capataz odioso. Vivendo em condições precárias, ganhavam o suficiente para não morrer de fome.

A escravidão já fora abolida no Brasil, havia tempos, mas nas fazendas de café seu ranço perdurava.

Notificados, certa vez, de que deviam reunir-se, à hora do almoço, para não perder tempo de trabalho, junto a uma frondosa árvore, ao chegar ao local marcado para o encontro os colonos se depararam com um quadro deprimente: um trabalhador negro amarrado à árvore. A princípio, Eugênio Da Col não entendeu nada do que estava acontecendo, nem do que ia acontecer, até divisar o capataz que vinha se chegando, chicote na mão. Seria possível, uma coisa daquelas? Tinham sido convocados, então, para assistir ao espancamento do homem? Não houve explicações. Para quê? Estava claro: os novatos deviam aprender como se comportar; quem não andasse na linha, não obedecesse cegamente ao capataz, receberia a mesma recompensa que o negro ia receber. Um exemplo para não ser esquecido.

O negro amarrado, suando, esperava a punição que não devia tardar; todos o fitavam, calados.

De repente, o capataz levantou o braço, a larga tira de couro no ar, pronta para o castigo. Então era aquilo mesmo? Revoltado, cego de indignação, o jovem colono Eugênio Da Col não resistiu; não seria ele quem presenciaria impassível ato tão covarde e selvagem.

Impossível conter-se!

Com um rápido salto, atirou-se sobre o carrasco, arrebatando-lhe o látigo das mãos.

Apanhado de surpresa, diante da ousadia do italiano, perplexo, o capataz acovardou-se. O chicote, sua arma, sua defesa a garantir-lhe a valentia, estava em poder do “carcamano”; valeria a pena reagir? Revoltado, fora de si, esbravejando contra o capataz em seu dialeto dos Montes Dolomitas, o rebelde pedia aos companheiros que se unissem para defender o negro. Todos o miravam calados. Será que não compreendiam suas palavras, seus gestos? Certamente sim, mas ninguém se atrevia a tomar uma atitude frontal de revolta. Católico convicto, ele fazia o que lhe ditava o coração, o que lhe aconselhavam os princípios cristãos...

De repente, como num passe de mágica, o negro viu-se livre das cordas que o prendiam à árvore. O capataz apavorou-se. Quem teria desatado os nós. Quem teria?

O topetudo não fora, estava ali em sua frente, gesticulando, gritando frases incompreensíveis, ameaçador, de chicote em punho... O melhor era desaparecer o

quanto antes, rapidamente: “esses brutos poderiam reagir contra ele. A prudência mandava não facilitar”.

Nessa mesma tarde, a família Da Col foi posta na estrada, porteira trancada para “esses rebeldes imundos”. Estavam despedidos. Nem pagaram o que lhes deviam. “Precisavam ressarcir-se do custo do transporte de Santos até a fazenda...” E fim.

Pela estrada deserta e infinita, seguiu a família, levando as trouxas de roupas e alguns pertences que puderam carregar, além da honradez, da coragem e da fé em Deus.

GATTAL, Zélia. Anarquistas, graças a Deus. 11ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1986.

ANEXO C

Contrabando em Aceguá

Luiz Coronel

(Seu posto era ali, na fronteira com a Banda Oriental Del Uruguay)

Até parece que seu Goya tinha posto goma arábica nas almofadas. Não saía do cargo nem puxado por cinco juntas de bois.

A impressão que se tinha era de que, se o homem nascesse de novo, já nos cueiros seria fiscal aduaneiro.

Viesse chuva ou sol aberto, seu posto era ali, na fronteira com a Banda Oriental del Uruguay.

Com seus óculos tão espessos que pareciam fundo de garrafa, lá estava ele, com sua autoridade que, sem ser insolente, impunha respeito.

Mas acontece que, na dança dos câmbios, o contrabando andava “livre, leve e solto”.

Numa noite em que a lua fora visitar seus parentes em outras cercanias e não havia, nos céus, uma única estrela para alumiar os passos de São Genaro, protetor dos contrabandistas, vinha pela carreteira de Melo uma caminhonete Chevrolet da mais alta suspeição.

Ao se aproximar da linha divisória, seu Goya fez valsear sua lanterninha, que mais parecia um bando de vaga-lumes em saracoteios.

Três uruguaios levavam, no banco traseiro, uma ovelha de contrabando.

Ao sentirem o perigo, Tertuliano, Paquito e Caballero, mais do que depressa, cobriram a ovelha com o poncho lanudo e enfiaram os óculos no ovino passageiro.

Seu Goya alumiu o interior da condução.

- Lo que se pasa, paisanos?

- Nosotros estamos llevando nuestra tia Mercedes para el hospital de Bagé. Es cosa urgente, señor.

- Pasen, muchachos, pasen – disse o velho fiscal.

Ao voltar para a cabine onde Esteban se espreguiçava ante uma Norteña vazia, comentou Seu Goya:

- A la pucha, que cara de oveja tiene esta tal Doña Mercedita!

CORONEL, Luiz. O Cavalo Verde. Londrina: Mecenass, 2002.

ANEXO D

O Tempo e o Vento- O continente (trechos de Um certo Capitão Rodrigo) Érico Veríssimo

Em princípios de 1833, Santa Fé foi sacudida por uma grande novidade: a chegada de duas carroças conduzindo duas famílias de imigrantes alemães, as primeiras pessoas dessa raça a pisarem o solo daquele povoado. Os recém-chegados acamparam no centro da praça, e em breve toda a gente saía de suas casas e vinha bombear.

Muitos dos santafezenses nunca tinham visto em toda a sua vida uma pessoa loura, e aquela coleção de caras brancas, cabeleiras ruivas e douradas, olhos azuis, esverdeados e cinzentos - era uma novidade tão grande, que a manhã de fevereiro mais parecia um dia santo com quermesse, cantigas e danças na frente da igreja.

Os dois chefes de família foram imediatamente ao casarão de pedra falar com Ricardo Amaral Neto. Grupos cercaram as carroças e alguns tentaram comunicar-se com as mulheres e os filhos dos colonos, mas sem o menor resultado, pois nenhum dos estrangeiros parecia falar ou entender o português.

Antes do anoitecer já havia informações positivas sobre as duas famílias. Chamavase Erwin Kunz o alemão alto, magro, de rosto vermelho e sardento. Ia abrir uma selaria no povoado. Tinha mulher e uma filha cuja beleza deixou alguns dos homens que a viram um tanto perturbados.

Teria uns vinte anos, no máximo, olhos dum azul vivo e limpo, e cabelos tão louros que pareciam polvilhados de ouro. "Tem cara de imagem" - disse um. "É duma boniteza engraçada" comentou outro. E aqueles homens habituados às suas mulheres de cabelos e olhos castanhos ou negros - criaturas de feições bem marcadas - ficavam um tanto perplexos diante de Helga Kunz, tão branca e delicada, que falava outra língua e se vestia duma maneira diferente das mulheres do lugar.

Uns a miravam com desconfiada insistência, como que procurando decifrar-lhe o semblante. Houve um que disse: "Não troco as nossas chinas por essa alemoa".

A outra família era a de Hans Schultz, que tinha comprado perto do povoado umas terras onde pretendia plantar batatas, milho, feijão e linho. Além da mulher, Hans tinha duas filhas e cinco filhos em idades que iam de oito a dezoito anos. -

Como é que o pai sabe o nome de cada filho? - perguntou um santa-fezense a outro.
- Todos têm a mesma cara. - Decerto pela altura.

Riram-se, olhando para aquelas fisionomias vagas e sardentas, coroadas de cabelos que mais pareciam barba de milho. Kunz e Shultz - que falavam um pouco de português - fizeram compras na venda de Rodrigo e pernoitaram com suas famílias debaixo das duas carroças, sob a grande figueira.

E muito tarde naquela noite, o padre Lara, que não podia dormir, saiu para fora e começou a andar na frente da igreja. Aproximou-se do acampamento dos alemães, parou a pouca distância dele e ficou olhando... Era uma noite de quarto crescente, muito estrelada e fresca, e o vigário podia enxergar os colonos deitados e adormecidos debaixo das carroças, enquanto os cavalos, presos à soga, pastavam perto. Contou as pessoas: doze. Viu ainda brasas vivas nas fogueiras que eles haviam acendido para fazer o jantar.

O padre ficou pensando naquelas criaturas que tinham vindo de tão longe para tentar a vida naquele fim de mundo. Pensou também em como deviam achar estranho ficarem sob o governo dum homem como o coronel Amaral, e como lhes deviam parecer rudes as caras barbudas e morenas dos homens da província, e bárbara a língua que eles falavam.

Serão protestantes? - perguntou o padre a si mesmo. Não sabia, mas tudo indicava que sim. Esperaria o próximo domingo para ver se eles vinham ou não à igreja.

PARTE 2

Na encosta verde duma colina abria-se um grande quadrilátero de terra avermelhada, onde algumas pessoas trabalhavam. Rodrigo reconheceu a lavoura dos Schultz. Lá estava toda a família a mourejar, menos a mãe, que decerto tinha ficado em casa com o filho de colo a preparar o jantar para sua gente.

Ao aproximar-se da lavoura Rodrigo ia pensando naqueles imigrantes. Fazia meses que estavam no povoado e viviam quietamente sua vida. Trabalhavam de sol a sol, desde o filho mais moço, de oito anos, até o velho Hans. Uma madrugada, Rodrigo encontrara na estrada o "batalhão do Schultz", que ia para o trabalho; cada um deles levava a sua enxada, e uma lata com comida.

lam todos de tamancos e tinham nas cabeças chapéus de palha de abas largas. Rodrigo não pôde deixar de sentir um certo mal-estar quando passou por eles. Na província as gentes antigas afirmavam que trabalho é coisa honrosa e necessária e muitos continentinos olhavam com desprezo para os vagamundos e os "índios vagos". Diziam que Deus ajuda quem cedo madruga. Pois Deus havia de ajudar os Schultz! - refletiu Rodrigo.

Naquela madrugada, mal o sol começava a raiar, lá se iam eles para a lavoura, falando muito alto a sua língua doida, e dando grandes risadas. Rodrigo buscara consolo num pensamento que lhe vinha com freqüência à cabeça: "A vida vale mais que uma pontada de onças". No fim de contas eles eram estrangeiros e tinham vindo com a tenção de encher os bolsos de dinheiro para depois voltarem para sua pátria.

Agora pela primeira vez Rodrigo Cambará via a família Schultz em plena atividade. Aquilo era até bonito. O sol - que ficava mais alaranjado à medida que caía - atirava sua luz sobre a lavoura, deixando mais vivo o vermelho da terra.

Era bom a gente ver aquelas gentes de pele clara e roupas de muitas cores inclinadas a virar a terra, com a cara escondida pela sombra dos chapéus. Quando Rodrigo passou, Hans Schultz retesou o busto, ergueu a enxada e cumprimentou-o. O capitão fez um sinal com a mão e gritou: - Boa tarde! Sua voz como que subiu a encosta, e ele teve a impressão de que se sumia no ar antes de chegar aos ouvidos dos alemães.

PARTE 3

O padre, porém, lembrava-se de outras guerras e sacudia a cabeça, aflito. E um anoitecer, vendo a família de Hans Schultz passar em fila indiana, de volta do trabalho, a cantar uma cantiga alemã, ele refletiu: - Esses sim é que são felizes. Não sabem o que está se passando e, se vier a guerra, não terão nada a ver com ela, porque são estrangeiros.

Outro felizardo era o Erwin Kunz conhecido agora no povoado como "o Serigote" . Passava os dias a fazer lombilhos e a bater sola, enquanto a mulher e a filha faziam doces e cucas cujo cheiro apetitoso o padre às vezes sentia ao passar pela casa do seleiro.

Helga, que todos conheciam como "a filha do Serigote", parecia ficar cada vez mais bonita e gostava de andar com lenços de cores muito vivas amarrados na cabeça.

A casas de Hans Schultz e de Erwin Kunz ofereciam um contraste nítido quando comparadas com todas as outras do povoado. Eram graciosos chalés de madeira, muito limpos, que tinham até cortinas e vasos de flores nas janelas. Pouca gente do povoado havia entrado nelas, mas os poucos que as visitavam diziam que lá dentro até o cheiro das coisas era diferente.

O que chamava também muito a atenção dos santafezenses era os jardins bem-cuidados que havia na frente de ambos os chalés, com seus canteiros caprichosos e as suas flores. "Estrangeiro é bicho esquisito" - comentavam os naturais do lugar.

No primeiro abril que os alemães passaram em Santa Fé, todos acharam muito engraçada a maneira como eles festejaram sua Páscoa. Contava-se que ao acordar as crianças encontraram debaixo de suas camas pequenos cestos em que havia ninhos de palha cheios de ovos de galinha pintados de amarelo, azul, vermelho e verde.

Os filhos de Hans Schultz afirmavam que se tratava de "ovos de coelho", mas um caboclinho da casa vizinha, de pele terrosa e ventre túmido, que costumava brincar nu no seu quintal, observou, céptico, quando lhe contaram a história: "Coelho não bota ovo". Os meninos dos cabelos de fogo riram muito quando o pai lhes traduziu as palavras do pequeno brasileiro.

E na véspera do Natal de 1833 os que passaram à noite pela casa de Schultz tinham visto na sala da frente uma pequena árvore toda coberta de flocos de algodão e cheia de velas acesas. Dizia-se que Hans, com barbas postiças e metido num camisolão vermelho, trouxera presentes para os filhos dentro dum saco. Aos poucos as coisas se explicaram. Aquele era um costume alemão: o velhinho barbudo chamava-se Weihnachtsmann, e o Menino Jesus era conhecido na Alemanha como Christkind.

Mas aconteceu que depois da noite de Ano-Bom não pudera mais nem aproximar-se de Helga. A rapariga andava arisca e quando passava pela venda nem sequer olhava para ele. O capitão inventava estratégias para falar com ela. Foi um dia à selaria de Kunz para encomendar um serigote, e ficou conversando longamente com o alemão, na esperança de ver-lhe a filha. Mas não viu; ouviu-lhe


apenas a voz, no fundo do chalé. Voltou para casa decepcionado; e sua decepção se transformou numa espécie de ressentimento, e o ressentimento em fúria quando um dia se espalhou a notícia de que chegara à vila o noivo de Helga, um alemão grande, de barbas louras e olhos claros. Morava em São Leopoldo, onde tinha uma chácara, e vinha buscá-la para a boda. Helga foi-se com ele, pois o casamento ia ser feito naquela colônia por um pastor protestante. E quando a "filha do Serigote" montou a cavalo e partiu em companhia do noivo para empreender uma viagem que levaria muitos dias e muitas noites, os moradores de Santa Fé trocaram perguntas e comentários atônitos ou maliciosos: "Mas ela vai sozinha com o noivo?" "Vão casar só em São Leopoldo." "Cruzes, que gente!" "Também, depois do que aconteceu com o capitão Rodrigo..." Mas Chico Pinto julgou resumir numa frase a explicação de tudo aquilo: "Estrangeiro é bicho sem-vergonha". No dia em que Helga partiu, Rodrigo tomou uma grande bebedeira...

VERÍSSIMO, Érico. O Tempo e o Vento. O continente. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2001.

ANEXO E

Slides utilizados no módulo 4. Da autora.

A IMIGRAÇÃO ALEMÃ NO BRASIL

- A quinta maior imigração no Brasil (portugueses, espanhóis, italianos e japoneses);
 - Ocorreu nos séculos XIX e XX para várias regiões do Brasil;
 - Problemas sociais na Europa e fartura de terras no Brasil;
 - Em 2004, cerca de 5 milhões de descendentes;
 - Em 2016, 3,3% da população com pelo menos um nome de origem germânica.
- 



CULTURA

- Devido ao isolamento em regiões de difícil acesso;
- Criação de colônias;
- Escolas alemãs (descendentes instruídos em língua alemã) e imprensa em língua alemã;
- Ainda hoje falam o alemão ou outros falares germânicos, como o Hunsrückisch e o Pommersch (quase extinto na Europa),
- Diversificação da agricultura brasileira, formação de um campesinato típico, fortemente marcado pelos traços da cultura camponesa da Europa Central;
- Urbanização e industrialização brasileiras, arquitetura.



A PRIMEIRA FASE DA IMIGRAÇÃO (1818-1830)

- 1818- sul da Bahia; 1821-1822- Nova Friburgo;
- 1824- São Leopoldo.
- Schäffer, amigo da Imperatriz Leopoldina, buscava soldados para formarem o Batalhão de Estrangeiros;
- Garantia de naturalização; garantia de liberdade de culto;
- 1829- primeiras colônias alemãs criadas em Santa Catarina e no Paraná;
- Até 1830- 5 mil alemães, que deveriam receber lotes de cerca de 75 he cada, para produção agrícola.



A SEGUNDA FASE DA IMIGRAÇÃO (1845-1914)


- Crescem os debates políticos acerca da conveniência de se trazer alemães para o Brasil (muitos luteranos num país onde a religião católica era a oficial);
- 1850- Lei de Terras estabeleceu que os colonos apenas poderiam ter a posse da terra por meio da compra;
- 1871- O Rio Grande do Sul parou de subsidiar a imigração alemã e se voltou com maior intensidade para os imigrantes italianos.

A TERCEIRA FASE DA IMIGRAÇÃO (1914-1960)

- 1918- Fim da 1ª Guerra: pobreza, desemprego e miséria na Alemanha;
- 1945- Fim da 2ª Guerra.



AS COLÔNIAS EM ACEGUÁ

- A localidade da Colônia Nova tem origem em 1949, com a vinda de oitenta e seis famílias de menonitas alemães, seguidores do sacerdote Menno Simons, fundador do grupo religioso em meados do século XVI. No então distrito de Aceguá, fronteira seca com o Uruguai, essas famílias dividiram uma estância e começaram a produzir no campo.
 - Quando essas famílias multiplicaram-se, formou-se uma nova colônia: a Pioneira, que surgiu em 1998, com a partilha de outra área em oitenta lotes.
- 

ANEXO F

O prejuízo Valdomiro Martins

Podia-se ver a longa fumaça que saía das chaminés. O cheiro de carniça que vinha do arroio misturava-se ao de carne fervida. O estranho odor dominava as localidades vizinhas. A charqueada do Torto como era conhecida, aos poucos sucumbia à concorrência dos saladeiros uruguaios. Somava-se ao concorrente o preço de mercado do escravo, subira muito desde então. As fugas, o acoitamento, o roubo reduziam ainda mais os números comerciais.

A proximidade com a fronteira aguçava o sonho e a tentação dos cativos de espírito aventureiro ou de fácil influência. Contavam-se histórias passadas, lendas, e incentivos de que, na banda oriental, tudo era melhor. Os mais velhos, os menos encorajados, empurravam aqueles onde a força e a coragem ainda viviam.

Se fosse nos tempos áureos da escravidão, Cândido, negro de olhar observador e prosa fácil, talvez não conhecesse o clima subtropical. No Rio de Janeiro, seu nome estava na lista dos escravos fujões. O último senhor que tivera, conseguiu que ele fosse negociado no Rio Grande do Sul. Assim, Cândido apareceu na charqueada do Torto como uma raridade, um bom negócio. A experiência que ganhara nas fugas, contatos e a vida urbana movimentada deram-lhe uma facilidade em desenvolver assuntos em todas as senzalas em que fora jogado.

Passara-se uma semana apenas e Cândido não aguentava mais o desejo de fugir para a banda oriental. Liberdade, mulheres e até um emprego com salário sobrevoavam a mente de Cândido. Não queria que sua vida terminasse sob os olhos das vacas imprestáveis. Uma região tão larga, onde o horizonte estendia-se no verde infinito dos campos. Grande e vaga demais para seus desejos. Grande era a vontade de conhecer as castelhanas, jogar truço nos botequins e não envelhecer. Precisaria de muita sorte, ao contrário de tantos outros que bichavam naquele lugar repleto de sangue, sal e moscas. A vida animalésca, os castigos e a incondicional submissão não tinham espaço no seu peito. As cicatrizes no rosto, as dores nas costas e a maldita palmatória. Queria deixar tudo. Mas deveria ter cuidado, o coronel Afranildo Ribeiro da Costa Reis era torto, entretanto, com ele, não existia escravo fujão. No primeiro dia sentira os pesados dedos do proprietário. Há meses que nenhum negro se aventurava numa fuga.

A senzala ficava próxima ao matadouro. Cândido pensou, dias após dias, em uma forma mais segura de escapar. Deveria ser rápido, silencioso. Toda vez que ia para a cancha, calculava os pontos que deveria percorrer. O último seria a velha canoa que sempre estava ancorada à margem do arroio.

Estava tudo decidido e pronto. No tumulto e gritaria das matanças, desapareceria. Uma vez dentro da canoa, escoaria rio abaixo.

O som do apito, o mugido das rezas, a conversa entre os peões. Iniciava-se a matança, rotina triste e curiosa. Cândido ofegava, não contara a ninguém. Desvencilhou-se por entre carcaças penduradas no varal. Sorrateiro, parte na direção do barco. Chegou até seu transporte, soltou-o com prudência. O barco

iniciou seu deslize calmo nas águas. Não levaria nada além de sua roupa. O barco tomou um ritmo mais veloz. Distanciava-se da propriedade.

_ Cândido! _ alguém gritou.

Viu o capataz montado no cavalo a observá-lo.

_ Sai do barco, negro safado! _ o capataz gritou outra vez.

Cândido começou a remar em desespero. Apareceu o coronel. Todos gritavam para Cândido. Mas ele não cessava o movimento dos remos. Sentiu seus pés umedecerem. Olhou e viu que entrava água na canoa. Lembrou-se: não sabia nadar. Deu mais impulso às remadas. A água entrava cada vez mais. Afundava-se ao som do chamado do coronel e das gritarias dos peões. Mas Cândido acreditou que não seria difícil, qualquer animal sabia nadar. Atirou-se na água. Deu braçadas desesperadas, mas não saiu do lugar. Afundou. Tentou reagir. Sumiu nas águas turvas. Bolhas subiram à superfície. Um silêncio entre os homens atônitos à situação.

O corpo foi retirado do arroio enquanto boiava, enredado nos cipós, um dia depois. Cândido foi enterrado numa coxilha sem árvores. Uma cruz de bambu marcou o lugar. O coronel, ao lado da esposa, parou em frente ao túmulo. O casal olhou para a cova, a cruz. A mulher abraçou o marido. O homem, lamentando-se, disse:

_ Meu dinheiro!

Cândido não virou lenda. Seu nome não foi dito nos contos à beira da fogueira e nas rodas de chimarrão. O túmulo nunca foi visitado, onde logo o tempo tratou de engoli-lo.

MARTINS, Valdomiro. Guerrilha e solidão. Porto Alegre: Literalis, 2008.