



Universidade Federal do Pampa
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – CAMPUS BAGÉ
Mestrado Profissional em Ensino de Línguas

CARLA ALVES LIMA

**INTERCULTURALIDADE E ENSINO DE ESPANHOL
POR MEIO DE LENDAS**

**Bagé
2015**

CARLA ALVES LIMA

**INTERCULTURALIDADE E ENSINO DE ESPANHOL
POR MEIO DE LENDAS**

Dissertação apresentada ao Programa Profissional de Pós-graduação *Stricto sensu* em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de línguas.

Orientador:
Prof. Dr. Moacir Lopes de Camargos

**Bagé
2015**

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) .

L278i Lima, Carla Alves
Interculturalidade e ensino de espanhol por meio de lendas
/ Carla Alves Lima.
121 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2015.
"Orientação: Moacir Lopes de Camargos".

1. Interculturalidade. 2. Gêneros do discurso. 3. Lenda. 4.
Língua espanhola. I. Título.

Carla Alves Lima

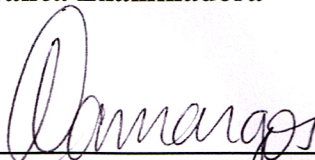
Interculturalidade e ensino de espanhol por meio de lendas

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação *Stricto sensu* em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino de Línguas.

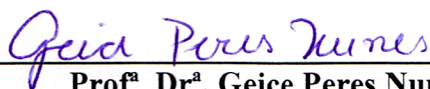
Área de concentração: interculturalidade, cognição e discurso.

Dissertação defendida e aprovada em 14/12/15

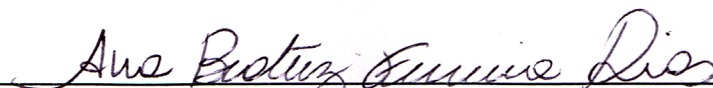
Banca Examinadora



Prof. Dr. Moacir Lopes de Camargos
UNIPAMPA - Orientador



Prof.^a Dr.^a. Geice Peres Nunes
UNIPAMPA



Prof.^a. Dr.^a. Ana Beatriz F. Dias
UFFS

AGRADECIMENTOS

À **Minha família** - a base para tudo. Sem vocês eu não teria chegado até aqui. Obrigada!

De forma muito especial, ao meu **orientador Moacir Lopes de Camargos**. Obrigada pela aprendizagem e conhecimento transmitidos durante esta pesquisa.

À minha querida amiga **Maria de Lourdes** por acompanhar esta trajetória de vida e participar dela. Obrigada pelo carinho!

Às professoras **Luciana Contreira** e **Talita Gonçalves** pelo incentivo, estímulo e conforto.

Às professoras **Cristina Boéssio**, **Luciá Cardoso** e **Renata Silva** pelo impulso, por me motivarem, pelas inúmeras palavras de encorajamento durante minha trajetória de vida.

Aos **membros da Comissão Examinadora** que gentilmente aceitaram o convite de ler e de sugerir alterações para o aprimoramento da minha pesquisa.

A Todos que participaram, de algum modo, desta caminhada.

¡Muchas gracias por todo!

“A compreensão está atrelada ao contexto, é dependente dele. É a compreensão que permite que o pesquisador em ciências humanas acabe com a exatidão que só é possível nas ciências naturais em que um sujeito apenas contempla o objeto mudo.”

Giovani e Souza (2014)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi compreender de que modo ocorreu o diálogo entre as culturas em dois grupos de alunos da cidade de Jaguarão (RS) nas aulas de língua espanhola. Para isso, foi desenvolvida uma unidade didática que contemplou a leitura de lendas gauchescas e rioplatenses. A aplicação da unidade teve duração de um bimestre letivo do ano de 2014 em uma escola particular desta cidade gaúcha. O gênero LENDA foi escolhido por tratar-se de narrativas que recuperam as memórias, as identidades, o imaginário e as histórias dos povos. Para dar embasamento teórico à pesquisa e sua aplicação, recuperei reflexões sobre os gêneros do discurso e a interculturalidade, observando que o elo entre ambas é o conceito de alteridade. Os principais autores utilizados foram Bakhtin (2011), Janzen (1998, 2005), Torquato (2008). Após aplicação da unidade didática, os alunos foram entrevistados e responderam a oito perguntas referentes às leituras das lendas. Assim, a partir de suas respostas, observei que houve diálogo entre as culturas e que a leitura em português e em espanhol contribuiu para um melhor entendimento das lendas.

Palavras-chaves: Ensino de espanhol; Gênero do discurso; Interculturalidade; Lendas.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue comprender de qué modo se ha promovido el diálogo entre las culturas en dos grupos de alumnos de la ciudad de Jaguarão (RS) en las clases de lengua española. Para tanto, ha sido desarrollada una unidad didáctica que contempló la lectura de leyendas gauchescas y rioplatenses. Su realización tuvo la duración de un bimestre lectivo del año 2014, en una escuela particular de esta ciudad gaucha. El género LEYENDA fue elegido por acercarse de las narrativas que recuperan la memoria, la identidad, el imaginario y las historias de los pueblos. Así, para a base teoría para la investigación y su aplicación, recuperé las reflexiones sobre los géneros del discurso y la interculturalidad, en que el enlace entre ellas es el concepto de otredad. Los autores utilizados fueron Bakhtin (2011), Janzen (1998, 2005), Torquato (2008), y algunos otros. Después de la aplicación de la unidad didáctica, los alumnos fueron entrevistados y contestaron ocho preguntas sobre las lecturas de las leyendas. En suma, observé que hubo diálogo entre las culturas y la lectura en lengua portuguesa y española contribuyeron para un mejor comprensión de las leyendas.

Palabras claves: Enseñanza de español. Género del discurso. Interculturalidad. Leyendas.

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS	10
1 PENSAMENTO BAKHTINIANO E INTERCULTURALIDADE	14
1.1 Descrevendo a fronteira	15
1.2 Língua materna, Literatura e Sociedade	18
1.3 Língua espanhola, Literatura e Sociedade	21
1.4 Gêneros do discurso	28
1.5 LENDA: Gênero Literário	32
1.6 Interculturalidade: Língua, Cultura e Sociedade	40
1.7 Leitura: Uma prática social.....	47
2 METODOLOGIA	50
2.1 Contexto da pesquisa	52
2.2 Sujeitos da pesquisa	53
2.3 Método de coleta de dados	54
2.4 Unidade didática: descrição	57
2.5 Descrição da seleção de LENDAS	64
3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	69
3.1 Questão 1.....	70
3.2 Questão 2.....	75
3.3 Questão 3.....	80
3.4 Questão 4.....	84
3.5 Questão 5.....	89
3.6 Questão 6.....	97
3.7 Questão 7.....	101
3.8 Questão 8.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
ANEXOS	115
Produto pedagógico.....	131

PRIMEIRAS PALAVRAS

Primeiramente, pensar sobre a língua espanhola faz com que eu reflita sobre minha trajetória de vida. Se de um lado, ao buscar pela memória, lembro-me de meu avô tocando músicas em seu violão, algumas delas milongas, e balbuciando algumas palavras misturadas - meio português, meio espanhol-, por outro lado, recordo de que não tive espanhol na escola, mas convivi com alguns colegas uruguaios. Portanto, meus primeiros contatos com o espanhol sempre foram resultado da interação com as pessoas ao meu redor, relações próximas.

Eu não tinha noção da amplitude que era conhecer a língua espanhola, nem tampouco de que morava ao lado de um país que tem uma língua diferente da minha, sequer mesmo de todo o enriquecimento cultural que isso poderia me proporcionar.

Comecei a notar diferenças na língua e na cultura bem mais tarde, na ocasião em que surgiu meu encanto pela língua espanhola. Esse interesse despontou de fato quando ingressei no curso de Letras em 2010, na Universidade Federal do Pampa, no campus de Jaguarão (RS). E, assim, à medida que comecei a participar de projetos de extensão e atuar em escolas, entendi a relevância de aprender a língua espanhola: não só por se tratar de uma região de fronteira, mas também por outros tantos motivos que descrevo ao longo desta pesquisa.

Após terminar a graduação e começar a ministrar aulas de espanhol, observei a reação dos alunos a partir dos seguintes enunciados que eles repetiam: *“Para que aprender a língua espanhola?”*; Ou então: *“Para que aprender a língua espanhola se, quando vou ao Free Shop, me atendem em português?”*; Ou ainda: *“Melhor estudar inglês, vai ter maior serventia.”* Parece-me que eles possuíam questionamentos parecidos aos meus quando comecei a aprender a língua espanhola.

Com base nessas perguntas dos alunos, busquei entender o porquê de tais indagações (ou seriam negações?) que um dia eu também possa ter reproduzido enquanto aluna, no início de minha graduação. Por essas razões, para começar a compreender as questões sobre a língua espanhola, escrevi minha monografia da

graduação (Lima, 2013)¹, em que observei o ensino de espanhol a partir da leitura de contos. Naquela oportunidade, utilizei autores uruguaios com as temáticas de amor e morte. A pesquisa foi aplicada em uma escola municipal de Jaguarão e teve como objetivo compreender de que modo a leitura de contos auxiliava no aprendizado da língua espanhola.

Na ocasião, minha preocupação foi sensibilizar os alunos para o aprendizado da língua espanhola a partir da leitura, para que eles não só decodificassem o texto, mas também compreendessem o contexto sociocultural dos textos. Agora penso que poderia, nessa experiência docente, ter explorado a questão da cultura, pois, conforme comentado, utilizei textos literários de autores próximos ao nosso contexto cultural. Logo, seria possível promover o diálogo entre culturas a partir do texto literário.

Então, para pensar o ensino de língua espanhola a partir de um viés intercultural, nesta pesquisa, aponto, dentre os estudos atuais sobre a área de línguas e culturas as pesquisas realizadas por Janzen (1998, 2005). Na primeira, o autor utiliza os pressupostos do Círculo de Bakhtin para discutir a questão cultural presente nos livros didáticos de língua alemã. Na segunda, o autor associou a leitura de dois romances - um em língua portuguesa e outro em língua alemã - aos preceitos dos gêneros do discurso pela perspectiva de Bakhtin e da interculturalidade utilizando as reflexões advindas da Germanística intercultural.

A partir da investigação de Janzen, decidi pesquisar a interculturalidade voltada ao ensino do espanhol. Baseada na concepção dialógica da linguagem de Bakhtin associada à questão da interculturalidade, viso promover um diálogo entre as culturas (gauchesca e rioplatenses²) a partir da utilização de LENDAS nas aulas de língua espanhola. Para isso, o conceito de alteridade atuará como eixo propulsor, assim como foi para Janzen (2005). Além dele, outros elementos da arquitetura bakhtiniana foram utilizados nesse possível diálogo, dentre eles: empatia, exotopia, excedente de visão, gênero do discurso e cultura.

¹ LIMA, Carla Alves. **Textos Literários como motivadores en la enseñanza de E/LE**. Jaguarão. 2013. 56 p. Monografia apresentada como pré-requisito para conclusão do curso de graduação em Licenciatura em Letras Português/ Espanhol, Universidade Federal do Pampa. Jaguarão, 2013.

² Este termo se refere às culturas do Uruguai, Paraguai e Argentina. Estes países são banhados pelo Rio de La Plata, o que deu origem ao termo.

Ao concordar com a perspectiva descrita por Janzen (2005), utilizei nesta pesquisa o trabalho com os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011), em especial as LENDAS gauchescas e rioplatenses. Isso se deu em função da aplicação de uma unidade didática, com um grupo de alunos de quinto e sexto ano de uma escola particular da cidade de Jaguarão. A sua aplicação teve duração de um bimestre letivo, dentre os meses de agosto a outubro de dois mil e quatorze, nas aulas semanais de língua espanhola.

Pensar esta outra língua³ que, segundo os Referenciais Curriculares do RS (2009, p. 127), pode ser definida como “a adição de outra língua que o educando já tenha em seu repertório”. Isso acontece no caso do espanhol que, por mais que o aluno não vá à cidade vizinha, Rio Branco (Uruguai), ele convive com todo um entorno em que o espanhol e o português dialogam, como por exemplo: vizinhos ou amigos podem ser uruguaios; o comércio apresenta placas de publicidade em português e espanhol; anúncios e cardápios de restaurantes também aparecem nas duas línguas, etc.

Sendo assim, os pressupostos que norteiam este trabalho sobre a questão dos gêneros do discurso advêm da perspectiva dialógica de Bakhtin (2011, p. 262). Para este pensador, os gêneros do discurso “são enunciados dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana e essas esferas de utilização da língua elaboram seus tipos relativamente estáveis de enunciado.

Sobre a questão da interculturalidade, apoio-me em Torquato (2008) que explica este conceito do seguinte modo:

[...] o diálogo, entre os sujeitos que falam de lugares sociais, históricos e culturais distintos e que realizam o movimento de empatia, que consiste em colocar-se no lugar do outro e voltar para o próprio lugar, que é inevitavelmente modificado quando do retorno (TORQUATO, 2008, p.77).

Tomando este conceito como norteador, minha investigação buscou entender o seguinte questionamento: A utilização de LENDAS proporcionou aos alunos o diálogo entre culturas e, por sua vez, a sensibilização deles em relação ao outro e a si mesmo de modo a contribuir para o ensino do espanhol?

³ Atualmente, tem-se utilizado o termo língua adicional para substituir língua estrangeira. Nesta pesquisa, não discuto esta diferenciação.

Ressalto que nesta pesquisa não separo o ensino de línguas da literatura. Acredito que a literatura tem um enorme potencial para o ensino de idiomas porque se utiliza da linguagem para proporcionar discussões que não se limitam às estruturas da língua em estudo. Dentre os diversos estudos sobre a contribuição da literatura para o ensino de língua espanhola, destaco o trabalho de Pereira e Aragão (2014).

Esta dissertação foi organizada da seguinte maneira: a Introdução, que denomino de “Primeiras Palavras”, em que justifico a escolha do tema da pesquisa e indico qual referencial teórico a embasou. Em seguida, o capítulo “Pensamento Bakhtiniano e Interculturalidade”, que é o referencial teórico do trabalho. O capítulo dois é a “Metodologia”, em que há a explicação de como foi elaborada a pesquisa, a unidade didática e sua aplicação. O capítulo três é o da “Análise das Entrevistas”, em que analiso os dados obtidos a partir da aplicação da unidade didática. Após, as “Considerações Finais”, disserto sobre as percepções de toda a pesquisa. Por fim, o “Produto Pedagógico” que é a proposta de unidade didática, com sugestões que podem ser utilizadas por outro pesquisador ou professor em sala de aula.

1 PENSAMENTO BAKHTINIANO E INTERCULTURALIDADE

Tracei, no tópico anterior, uma breve introdução sobre os elementos que irei abordar ao longo deste trabalho, e agora darei destaque às reflexões provenientes do estudo da perspectiva de Bakhtin. Para que isso seja possível, os pressupostos teóricos que o norteiam estão calcados na concepção dialógica da linguagem, em que aproximo os gêneros do discurso à questão da interculturalidade. Também visio ampliar essa discussão e compreender como ela auxilia no ensino da língua espanhola.

É importante salientar que o elo entre os gêneros do discurso e a questão da interculturalidade é o conceito de alteridade, em que necessito do outro para completar-me, ainda que essa completude, ocorrida por meio da linguagem, seja sempre temporária. Cabe salientar que a interculturalidade não é um termo cunhado por Bakhtin. Janzen (2005) utiliza esse conceito a partir das reflexões bakhtinianas para pensar o ensino da língua alemã. Torquato (2008, 2013) retoma as pesquisas deste autor para pensar a interculturalidade no ensino de português como língua materna e estrangeira.

Embora haja diferentes autores, de diversos campos de estudos, que utilizam a questão da interculturalidade, meu recorte foi feito a partir da perspectiva bakhtiniana. Por esse motivo, minha principal referência está nos autores citados anteriormente. No entanto, sabemos que há importantes discussões sobre o intercultural no campo das ciências sociais (CANCLINI, 2008), no ensino do espanhol (SERRANI, 2007; PARAQUETT, 2010), dentre outros pesquisadores.

1.1 Descrevendo a fronteira

É necessário ressaltar a importância da fronteira antes de iniciar a discussão sobre a perspectiva de Bakhtin (2011) e sua influência nesta pesquisa. Para traçar uma linha entre os gêneros do discurso e a interculturalidade é preciso entender o espaço pelo qual estamos envolvidos – pesquisadora e alunos – para só assim ter a dimensão do que a presença do outro nos significa sob este viés de fronteira.

Para entender “fronteira”, utilizei a pesquisa de Alvarez (2009) e Pesavento (2002). Estas autoras possibilitaram-me compreender e ampliar a questão e este espaço. A fronteira à qual nos referimos está localizada entre as cidades de Jaguarão e Rio Branco. A primeira é uma cidade brasileira cuja língua é o português. A segunda é uma cidade uruguaia, que tem o espanhol como língua oficial. Essas duas cidades são ligadas por uma ponte – Ponte Internacional Barão de Mauá (sobre o rio Jaguarão) - que permite a travessia de pedestres e automóveis. Já houve trem, bolantas (carroças), ou seja, o contato vem de longa data.

Alvarez (2009, p.16) estabelece três diferenças entre o conceito de fronteira, a saber: fronteira geopolítica, fronteira social e fronteira linguística. Pretendo, de forma concisa, recuperá-las e utilizá-las para observar a realidade desta pesquisa. Cada uma das perspectivas contribui para que se possam observar as relações que são estipuladas entre os seres que habitam este contexto e como essas relações influenciam na língua e na cultura.

Assim como a pesquisadora, começo pela fronteira geográfica. Ancorada em Machado (1998, p.56), que afirma que a fronteira “nasceu como um fenômeno da vida social, espontânea, indicando a margem do mundo habitado”, Alvarez (2009, p.16) estabeleceu que “era o que marcava o começo de um Estado e/ou fim de outro (o confim)”. Se desloco a afirmação para o contexto desta pesquisa, a fronteira seria o fim do Brasil e começo do Uruguai e o seu revés. Porém, tal fim e começo não significam fechamentos e separações, mas um espaço de interação.

Conforme Alvarez (2009, p.18), além da importância físico-geográfica há a histórico-simbólica, da qual ela cita como exemplo o Obelisco, situado na Praça Internacional Livramento/Rivera, que marca o limite entre o Brasil e Uruguai. Aqui, o

marco estabelecido é um determinado ponto na metade da Ponte Internacional Barão de Mauá. Segundo Alvarez:

A fronteira geográfica quando representada por um marco físico, serve para referir o limite territorial entre Estados Nacionais, fazendo com que se regulem as relações políticas e econômicas entre esses estados. Na história do Rio Grande do Sul, esses limites alteraram-se muitas vezes. Entretanto as populações pouco se mobilizavam, pois as alterações de limites são decisões de Estados, não motivações de grupos sociais que passam a migrar em busca de melhores condições socioeconômicas [...]. (ALVAREZ, 2009, p.20).

Como se pode observar, o marco estabelecido serve para determinar até onde cada país tem autonomia política para controlar, sem considerar que os países podem estipular acordos. O que fica claro é que a população pouco dá importância para tais marcos físicos visto que a interação social continua acontecendo independente de posicionamento político; e a história comprova que esses limites eram alterados.

Sobre a fronteira como espaço social, segundo Alvarez (2009, p.21), esta teve início “durante os conflitos bélicos, entre as coroas portuguesa e espanhola e a província de São Pedro (atualmente o RS)”. Segundo a autora, o Rio Grande do Sul conviveu com os estados vizinhos desde o começo do século XVIII até a primeira década do século XX. O convívio foi o responsável pela construção deste espaço social. As relações de interação influenciaram a língua, cultura e sociedade dos seres habitantes deste estado.

Alvarez (2009, p.21) traz a ideia de que na fronteira “as relações em uma fronteira são pautadas pela língua”, exemplifica bem este lugar, ou, como a autora denomina, “entre-lugar”, em que a língua se inter-relaciona com a sociedade e sua constituição, onde há fronteira entre as línguas e fronteira entre as culturas. Portanto, a fronteira é constituída de várias relações entre os sujeitos e ela separa e une os sujeitos que nela vivem. Por sua vez, a fronteira linguística, segundo a pesquisadora:

Pensar no conceito de fronteira como espaço linguístico advém de pensar também nas práticas e diversidades culturais geradas nesses espaços, justamente porque se produzem de outro modo, constituído e integrado pelo contato. (ALVAREZ, 2009, p26).

De acordo com essa perspectiva de fronteira, o sujeito é constituído de práticas sociais, de interação com o outro. Assim, os habitantes dos dois lados da fronteira são constituídos pela diferença de língua, cultura e sociedade, e por um constante diálogo entre estes elementos.

Já Pesavento (2002, p.36) traz o conceito de fronteiras culturais que “remetem à vivência, às sociedades, às formas de pensar intercambiáveis, aos *ethos*, valores, significados contidos nas coisas, palavras, gestos, ritos, comportamentos e ideias.” Quer dizer que fronteira é muito mais do que um espaço de delimitação, vai além, é onde acontecem trocas e contatos.

Pesavento (2002, p.37) vai além, refletindo que a condição da fronteira é “ser ex-cêntrico, ou seja, de ser borda, margem ou franja.” A autora se posiciona que a fronteira por não ser centro dá possibilidade para a diferença, colocar-se “a distância”. Quer dizer, que é perder/romper com a questão local e regional como reflete a autora, encontrar “uma terceira dimensão” (PESAVENTO, 2002, p.37).

Enfim, ao compreender o que é a fronteira, entendo que é um espaço de constantes interações e diálogos que podem ser de acordos e desacordos. É um espaço de transição, movimento e construção. Não só o espaço físico onde os sujeitos que nele interagem e circulam, mas um ponto de encontro social, linguístico, cultural e histórico. E, nesse encontro, cada um sai enriquecido por meios dos diferentes diálogos estabelecidos.

1.2 Língua materna, Literatura e Sociedade

Ao ensinar línguas e literatura, devemos ensiná-las de forma separada ou associada? Para refletir sobre essa questão, promovo uma breve reflexão sobre o modo pelo qual a língua e a literatura se apresentam no contexto educacional do ensino de línguas do Rio Grande do Sul e o quanto a sociedade influencia esse modo.

Inicialmente, observei como está articulado o Referencial Curricular do RS (2009), no que tange ao ensino de línguas, na área de linguagens. Primeiramente, foco meu olhar sobre o ensino da língua materna, isto é, a portuguesa, para só depois compreender como se entende o ensino da língua adicional. Escolhi começar pelo Referencial (2009) para compreender como está expresso o documento que norteia o ensino do RS. Esse documento possui vários volumes, dentre os quais o primeiro é destinado à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol); seu uso está associado ao Caderno do Professor, Volume Um (2009). O foco desses volumes é respectivamente o ensino por competências. Segundo o Caderno do Professor, do Referencial Curricular, o objetivo é “ler, escrever e resolver problemas” (2009, p.9).

De acordo com o registro, constata-se que há uma preocupação em trabalhar com os gêneros do discurso nas aulas de línguas e ressalta que deve existir uma progressão curricular nos conteúdos. Por sua vez, é visível o interesse em integrar a língua, isto é, em trabalhar a linguagem. O documento dá uma visão dinâmica à linguagem, o que pode auxiliar os alunos a desenvolver competências e habilidades e a possibilidade de “aprender por si mesmo, julgar, apreciar ou fruir textos, participando assim do mundo da cultura por meio da valorização das práticas sociais de leitura e escrita” (CADERNO DO PROFESSOR, 2009, p.12).

Como se pode ver, ao direcionar o olhar para o ensino fundamental, especificamente ao quinto e sexto anos, os gêneros escolhidos de acordo com o Caderno do Professor são as histórias em quadrinhos e a resenha. A proposta do documento objetiva a atividade social. Primeiramente, os gêneros escolhidos estão

adequados à faixa etária dos alunos. Além disso, eles têm a oportunidade de conhecer o gênero resenha, que é fundamental para auxiliá-los a sintetizar o que leem. Tal prática lhes dá subsídios para que demonstrem seus pontos de vista em relação à leitura.

Vincular o gênero literário a essa prática seria uma boa sugestão. O nicho de mercado de literatura infantil cada vez cresce mais, o que propicia o hábito da leitura. Entendo leitura de acordo com Geraldi que a define como: “um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto” (2011, p.91). Esse leitor está sempre buscando novas significações no texto, com “situações dialógicas ilimitadas” (GERALDI, 2011, p.91). Então, seria interessante associar, para a proposta do Referencial Curricular do RS, além de histórias em quadrinhos e resenha, o começo de um trabalho com os gêneros literários.

Ensinar línguas e literatura deve ser sinônimo de diálogo, ao contrário do ensino, por vezes fragmentado, que se observa em determinadas práticas contrárias à proposta do Referencial Curricular do RS, por exemplo. Superar a dicotomia entre língua e literatura não é uma tarefa fácil, mas é necessária para que a linguagem, de fato, assuma seu caráter dialógico. Para isso, será preciso que, além da escola, o sistema educacional também conceba o ensino de línguas de modo diferente - um ensino interdisciplinar, não somente em documentos. Parece-me que Leite (2011) coloca a questão no seguinte fragmento, quando desaprova algumas práticas utilizadas ao se ensinar línguas:

Na medida em que a escola concebe o ensino de línguas como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando a produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco de predicar como ato de invenção e liberdade. Por isso, na escola, os alunos [...] não leem livremente, mas sim resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar sua riqueza numa *mensagem* definida. (LEITE, 2011, p.24).

Como sabemos, em alguns contextos, há um ensino das linguagens que não favorece o diálogo e a interação. E qual seria a função da linguagem se não for a de interagirmos? Se não for para interagir, não existe a necessidade de se aprender línguas. Parece-me que as carências são muitas no que se refere ao ensino da

língua materna e também adicional. E não podemos culpar unicamente o professor, porque acredito que as raízes dessas situações são mais profundas, envolvem contextos históricos, políticas educacionais e planejamentos falhos, que não contemplam as diferentes realidades dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Observo, pois, que há um movimento oficial para que o ensino da língua materna seja pensado de forma a auxiliar o aluno a interagir, como os descritos no Referencial Curricular (2009) e no Caderno do Professor, Volume Um (2009). Essa breve recuperação dos pressupostos do Referencial (2009) proporcionou-me refletir sobre o ensino da língua materna, o que, por sua vez, auxiliou-me a pensar sobre o ensino de espanhol - o qual não apresenta situação muito diferente; talvez, até, mais grave.

1.3 Língua espanhola, Literatura e Sociedade

Ensinar língua espanhola nos dias de hoje é uma missão diplomática, ou melhor, política. Para entender o português, busquei um documento oficial. Já para compreender o espanhol, volto no tempo. Nos primórdios, nas terras tupiniquins, as línguas até então introduzidas pelos colonizadores portugueses, aos índios e africanos, eram o português e o latim. O espanhol era a língua dos inimigos que tentavam conquistar o território do Brasil. Segundo Galeano (1978):

El tratado de Tardecillas, suscrito en 1494, permitió a Portugal ocupar territorios americanos más allá de la línea divisoria trazada por el Papa, y en 1530 Martín Alfonso de Souza fundó las primeras poblaciones portuguesas en Brasil. (GALEANO, 1978, p.10)⁴.

Galeano traz um tom irônico ao chamar o acordo de “Tardecillas”. A partir de sua reflexão, percebe-se que os grupos de colonizadores europeus se confrontavam em várias regiões do Brasil, dentre eles os portugueses e os espanhóis, e que, a partir do tratado de Tordesilhas, foram acordadas quais regiões ficariam relativamente estipuladas com cada grupo colonizador. Entretanto, nem Cabral sabia o tamanho colossal do Brasil, nem que estava entrando em acordo pelos territórios vizinhos, ou seja, por todo o continente, como destaca Fernández (2005):

La llegada de Pedro Álvarez Cabral a las costas de Brasil en el año de 1500 supuso para el idioma portugués el inicio de una aventura geográfica y social que el español vivió desde diversas regiones americanas. Los límites de las aventuras de estas dos lenguas quedaron dibujados muy pronto [...] el tratado de Tordesillas, que destinaba a la influencia portuguesa aproximadamente el territorio de lo que hoy es el Brasil, pero que establecía también unas relaciones permanentes de vecindad. Aunque en la fecha de la firma del tratado, no se conocía todavía el perfil completo del nuevo continente - en rigor, ni siquiera se sabía que se estaba en un nuevo continente - quedó ya echada la suerte por la que Brasil quedaría rodeado de territorios hispanohablantes y por la que el portugués circundaría buena parte de las fronteras de numerosos países hispanos de América del Sur. (FERNÁNDEZ, 2005, p.14).

Portanto, pode-se observar que uma das armas de dominação que os colonizadores impunham, além da conquista das terras e riquezas naturais, era a

⁴ Opto por não traduzir as citações originais presentes neste trabalho.

língua. Galeano (1978) também disserta sobre isso no seguinte fragmento: “*en los suburbios de las grandes ciudades del sur de Brasil, en cambio, predomina la lengua portuguesa*” (1978, p.50). Ou seja, a língua que nos impuseram foi o português, como marcação de poder da Coroa portuguesa, o que segundo Santiago (1971.p.15) “A álgebra do conquistador, a unidade é a única medida que conta”. Por sua vez, os países vizinhos, em sua maioria, foram obrigados a aprender o espanhol pelas mesmas questões de colonização, só que, no caso, pela Coroa espanhola.

Ainda apoiada em Galeano (1978), acredito que a língua sempre foi utilizada como questão de poder por parte do opressor. Aos colonizados só restava acatarem as imposições linguísticas. Entretanto, os índios e os escravos foram misturando sua língua de origem com a língua imposta pelos invasores. Estes, por sua vez, tentavam, a todo custo, apagar a língua e a cultura daqueles. O que se verifica é que os colonizadores sempre utilizaram a língua como forma de silenciamento da identidade do outro. A opressão linguística é uma das maneiras mais fortes de extinguir a identidade de um povo. Povo que não tem língua, não possui identidade.

De acordo com Santiago:

A America transforma-se em uma *cópia, simulacro* que se quer mais e mais semelhante ao original, quando a sua originalidade não se encontra na cópia do modelo, mas na sua origem, apagada completamente pelos conquistadores (SANTIAGO, 1971, p.14).

Segundo o autor, nos tornamos uma cópia de nossos colonizadores. Isso se percebe ao longo do tempo em que o Brasil e seus vizinhos sempre estiveram expostos à imposição linguística e cultural dos opressores europeus, o que acarretou marcas em sua língua e cultura. Os sinais podem ser observados em vários hábitos que possuímos enquanto latinos e colonizados, mesmo que tenhamos passado por muitos processos de miscigenação cultural e bastante interação entre esses povos. As impressões estão aí, para quem quiser ver, nos hábitos culturais, na língua etc.

Com o passar dos anos, já no século XIX, o paradigma educacional de língua começou a mudar em meados dos anos cinquenta, no Brasil, voltado para uma formação mais humanística, como aponta Picanço (2003, p.17). Os modelos educacionais alternavam-se em dois momentos: em um, adotavam-se os padrões

educacionais europeus; em outro, preferia-se um nacionalismo exacerbado. O modelo francês foi o escolhido. Segundo Picanço (2003):

A noção de uma educação nacional se consolida somente no século XIX, com a criação do Colégio D. Pedro II (1937) [...]. Nesses programas curriculares oficiais, que copiavam a França no modelo de educação, constam aulas de francês, inglês e alemão. [...] O espanhol e o italiano não faziam parte do currículo do Pedro II. (PICANÇO, 2003, p.28).

Se no início a língua era uma imposição, agora a situação é distinta. Chegando ao século XX, segundo Fernández (2005, p.18), a situação do ensino de espanhol é de bonança, auge e prestígio. O autor aponta a situação de prosperidade como uma decorrência da grande demanda dos cursos de espanhol, assim como a situação cultural, econômica e social do país. Fernández (2005, p.19) destaca também o acordo do Mercosul (Mercado Comum do Sul), de 1991, que tenta desenvolver a interação entre os países a partir de uma globalização econômica; o interesse das grandes empresas espanholas, com intuito de estreitar os laços comerciais entre Brasil e Espanha; o surgimento de oportunidade de empregos nos países vizinhos e mesmo na Espanha. E, por fim, o autor salienta o turismo favorecido pela proximidade entre os países, porque há situações em que sai mais em conta, financeiramente, viajar aos países vizinhos do que pelo próprio Brasil, sobretudo para quem vive na região sul do país.

Fernández (2005, p.18), ao definir o atual momento como de “bonança, auge e prestígio”, refere-se à oferta do ensino de espanhol, que aumentou, e à grande quantidade de pesquisadores e profissionais que apostam no ensino da língua espanhola para alavancar suas carreiras. No entanto, a situação não quer dizer que haja aceitação por parte dos alunos do ensino público. O que existe é uma procura pelo ensino com fins específicos, seja para melhorar o currículo profissional, seja mesmo para viajar, seja pela questão econômica. A língua espanhola, na educação pública, parece não despertar o interesse dos alunos.

Noto que Fernández (2005) não destaca que há uma grande oferta de materiais de ensino de espanhol para os brasileiros. Até então, esses materiais eram escassos, mas agora os temos em abundância. Por sua vez, há também o amplo papel que cumprem as mídias e a tecnologia a favor do ensino de línguas. Além disso, um fator de grande importância foi a criação de um documento oficial que

regulamenta o ensino de língua estrangeira como obrigatório na grade curricular brasileira - a Lei de Diretrizes e Bases⁵ - que diz o seguinte :

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (LDB,1996, art.26).

De acordo com a LDB, as escolas têm autonomia para escolher quais línguas estrangeiras querem ofertar - de acordo com o quadro de disponibilidade docente para a área. O importante é que se tenha a oferta regular e obrigatória de ensino a partir da quinta série. Assim, existe a oferta da língua espanhola, e, de acordo com Sedycias (2005), ela é semelhante à oferta do inglês. Ambos são primordiais em diversos aspectos e seguimentos da vida e carreira do aprendiz, como se pode observar no fragmento abaixo:

A situação atual do espanhol não é muito diferente da do inglês. A posição que a língua espanhola ocupa no mundo hoje é de tal importância que quem decidir ignorá-la não poderá fazê-lo sem correr o risco de perder muitas oportunidades de cunho comercial, econômico, cultural, acadêmico ou pessoal. [...] Depois do inglês, o espanhol é a segunda língua mais usada no comércio internacional, especialmente no eixo que liga a América do Norte, Central e do Sul. (SEDYCIAS, 2005, p.36).

Por sua vez, segundo o Referencial Curricular, Volume Um (2009) e o Caderno do Professor, Volume Um (2009), o ensino de espanhol e inglês deve ser tangenciado pela perspectiva dos gêneros do discurso. De modo um pouco diferente do que no ensino da língua materna, o espanhol é sugerido nos documentos pensado a partir do tema “Eu e os Outros”, em que “objetiva criar oportunidades para discutir e refletir sobre as relações interpessoais”, “contemplando as habilidades, ler, escrever e resolver problemas” (2009, p.97). A proposta de conteúdos considera desde a interação até os elementos de metalinguagem - o que torna a sugestão proveitosa para ser aplicada em sala de aula.

Parece-me que, mesmo havendo vários motivos para a valorização do espanhol, observo resistência por parte do aluno. Muitos alunos não querem

⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

conhecer a língua espanhola. No começo desta pesquisa, aponto uma série de enunciados que ouvi ao ministrar aulas. Eles vêm ao encontro da pesquisa de Lima:

Os dados da pesquisa de Lessa (2004) iluminam que os alunos brasileiros não se sentem latino-americanos e afirma: [...] o primeiro fato que se evidencia nos dados é a invisibilidade da América Latina nos contextos sociais aos quais os alunos pertencem. Esses demonstram que, até então, não se pensava sua realidade sócio-histórica como parte de uma realidade latino-americana. Os alunos pareciam estar submersos em bases culturais hegemônicas, marcadas substancialmente pela influência norte-americana, e pareciam também ignorar as bases históricas comuns que orientam as histórias do Brasil e dos outros países latino-americanos. (LIMA, 2013, p.35).

Realmente, vejo que a língua espanhola carece de visibilidade, conforme aponta Lessa (2013). Ao contrário do que reflete Fernández (2005), não há nada de “bonança, auge e prestígio”, mas uma ocultação. Lessa (2013) compreende alguns sintomas que podem diagnosticar a causa. Dentre eles, destaca que os alunos parecem não se identificar como latino-americanos, fato que evidencia desprestígio pela língua do país vizinho - como se o espanhol não fosse necessário por ser uma língua próxima, em que se pode fazer uma mistura e tudo se resolve. Por outro lado, o reconhecimento da identidade latino-americana ou, em nosso contexto, acrescentamos, fronteiriça, é sinônimo de compreensão e lembrança de um passado cruel, que culminou em muito diálogo e hibridismos culturais, inicialmente forçados, mas que auxiliaram na constituição do sujeito latino-americano e tornou-se invisível e silenciado por muitos.

De acordo com Lessa (2005), um dos motivos da invisibilidade do espanhol é a preferência de muitos alunos pelo inglês. Isso pode estar vinculado ao consumismo, ou mesmo às mídias que evidenciam a cultura americana e seus bens e serviços. Por essa razão, ouvi questionamentos sobre se não seria melhor aprender o inglês do que o espanhol. Destaco a enorme importância do processo de internacionalização que o governo brasileiro está proporcionando a partir de programas como o “Inglês sem Fronteiras⁶” e outros tantos. Mas conhecer uma língua não exclui a outra. Então, deve-se aprender o inglês, porém se faz necessário

⁶ O site oficial do programa Inglês sem fronteira pode ser acessado no seguinte link: <<http://isf.mec.gov.br/>>

aprender a língua de nossos vizinhos. É uma questão diplomática - como citada no começo deste item.

Outro motivo da invisibilidade da língua espanhola é reconhecermos que estas terras também pertenceram aos índios e, logo depois, também aos africanos que foram obrigados a vir para o Brasil. Isso pode dificultar nos enxergarmos enquanto indígenas, negros e, por sua vez, latinos. Ou seja, temos uma história atrelada ao espanhol - o que não é fato de orgulho. O esquecimento e silenciamento das raízes indígenas e africanas é um exemplo deste não reconhecimento identitário, conforme Lima (2013).

A América Latina é conformada com base na diversidade, seja étnica, cultural, política, geográfica, histórica, ideológica, seja linguística, para mencionar alguns aspectos. Em razão disso, ao usar essa denominação, apaga-se a heterogeneidade constitutiva dos diversos países que foram essa região, entre eles os indígenas, e afrodescendentes, e ressaltam-se somente os aspectos relacionados com a herança espanhola e portuguesa. (LIMA, 2013, p.35).

Por sua vez, as mídias, isto é, os filmes, programas de televisão, novelas, mais encobrem a América Latina do que a divulgam. Sobre isso, Lessa (2013, p.22) aponta o seguinte: “Como fator que contribui para a invisibilidade da América Latina, no contexto social brasileiro mais amplo, os meios de comunicação de massa mais silenciam do que exibem a América Latina”.

Por outro lado, quem propaga o discurso da invisibilidade ou mesmo silenciamento da cultura latino-americana não se dá conta de que na Europa também existe o português de Portugal, o dos países africanos e o de algumas partes da Ásia. Logo, quem enaltece o europeu, pode esquecer de que lá também há a nossa língua e a de nossos vizinhos. O pensamento de muitos povos colonizados ainda reproduz tal discurso, o que explica a resistência em conhecer o espanhol sob esse viés. Sobre isso, Lessa (2013, p.23) disserta da seguinte forma:

O silenciamento constitui outra face das ações discursivas colonialistas, que é a que se oculta, a face do não dito, do ignorado, do apagado, silenciado e esquecido – tudo aquilo que não deve ser comentado nem ensinado/aprendido. (LESSA, 2013, p.23).

A ilusão de que o espanhol é muito fácil também pode ser outro fator que explique a invisibilidade da língua. Em meu contexto o espanhol está próximo, tanto

que não há necessidade de ser chamado de estrangeiro, mas de língua adicional. Conforme o Referencial Curricular do RS (2009, p. 127), é “a adição de outras línguas que o educando já tenha em seu repertório”, conforme já foi citado anteriormente.

Também há invisibilidade do espanhol em relação à questão econômica, pois o Brasil tem maior poder aquisitivo do que os países Sul-americanos. Logo, a língua do comprador tem privilégios. Os atendentes dos *Free Shops*, por exemplo, sabem o português, facilitando a interação com o comprador brasileiro, que nem se dá o trabalho de aprender a língua pela qual se comunica com o fornecedor. Essa seria uma das razões que explicaria o enunciado descrito no início desta pesquisa, em que retomo os questionamentos dos alunos: “Para que falar em espanhol se, quando vou ao *Free Shop*, eles falam em português comigo? “

Comecei este item questionando sobre o ensino de línguas, a separação e/ou integração de línguas e literatura. Concluo que se deve ensinar a interagir. Para isso, é necessário apoderar-se da língua e da literatura, unir forças que comprovem que elas são mais que ensinar metalinguagem e história da literatura. Elas são vida. E sobre o ensinar língua espanhola ser um ato diplomático e até mesmo político, que ele seja mais do que isso, que seja um ato de liberdade!

Portanto, tanto a língua portuguesa quanto a língua espanhola enfrentam dificuldades em sua prática e, parece, sempre irão enfrentar. Não existe passe de mágica que arranque as raízes históricas dos confrontos e as mazelas por eles deixadas. Por outro lado, isso não deve ser sinônimo de desmotivação e desprestígio ao seu ensino e aprendizagem. Ao contrário, essas dificuldades devem servir de estímulo para que batalhemos por condições educacionais mais dignas a todos.

1.4 Gêneros do discurso

Este item tem como objetivo apresentar os gêneros do discurso e refletir de forma concisa sobre eles segundo a perspectiva de Bakhtin (2011). Isso servirá de sustentação para a análise dos dados obtidos a partir da unidade didática, com base na LENDA.

Para essa observação, utilizei como suporte o texto “Os Gêneros do Discurso”, em que Bakhtin (2011, p.261) apresenta os pressupostos necessários à reflexão. O pensador russo inicia a discussão desse texto no item “Problema e sua Definição”, em que destaca que todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem e que seu uso possui muitas formas. Sendo assim, a linguagem apresenta-se muito cedo em nossas vidas - desde a infância, pela interação com nossos familiares. Somos constituídos, enquanto sujeitos, começando por essa interação com os grupos sociais a que pertencemos e vamos escolhendo estratégias de interação conforme se apresentam as situações discursivas. Ainda de acordo com o autor, o uso da língua não é homogêneo, mas diversificado e incontável. Por sua vez, seu emprego dá-se por enunciados, que, segundo Bakhtin (2011),

É um elo na cadeia da comunicação verbal. Tem fronteiras nítidas, determinadas pela alternância dos sujeitos falantes (dos locutores), mas dentro dessas fronteiras, o enunciado [...] reflete o processo verbal, os enunciados dos outros e, sobretudo, os elos anteriores (às vezes próximos e também distantes, nas áreas de comunicação cultural). (BAKHTIN, 2011, p. 296).

O filósofo russo ainda aponta que cada enunciado é “pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados” (2011, p.297). Isso quer dizer que somos penetrados por outros enunciados, de diferentes épocas e culturas, de acordo com a esfera social a que pertencemos. Além disso, cada enunciado surge de uma necessidade de interação e é direcionado a um determinado público alvo.

Para Faraco, estudioso de Bakhtin:

A multidão de vozes caracteriza o que tecnicamente se tem designado de **heteroglossia** (ou **plurilinguismo**) [...] encontro sociocultural dessas vozes e a dinâmica que aí se estabelece: elas vão se apoiar mutuamente, se

interiluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante (Grifos do autor) (FARACO, 2009, p.58).

Sendo assim, pela necessidade de interação surgem as diversas vozes, os enunciados plenos de ecos dos quais nos utilizamos no diálogo. Eles se moldam conforme nossa necessidade de interação. Por sermos constituídos por essa multidão de vozes - a heteroglossia - não quer dizer que haja isenção de responsabilidade ao proferirmos determinados enunciados. Pelo contrário, utilizamos as muitas vozes a nosso favor e as reacentuamos de modo a relatarmos nossa necessidade de interação. Não há isenção quando se trata de diálogo.

Do mesmo modo, segundo Janzen (2005), estão presentes na construção dos enunciados “as outras vozes sociais, os presumidos, os silêncios, que podem conduzir a construções híbridas, atos falhos, à simples repetição do discurso dos outros [...]” (2005, p.56). Em outras palavras, construímos enunciados baseados em enunciados já existentes em outros contextos. O fato não nos exime de nossa intencionalidade, mas justifica alguns de nossos atos enunciativos.

Além disso, o gênero do discurso possui traços específicos, tais como: o conteúdo (temático), o estilo (composto pelos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais) e, por fim, a composição de sua estrutura. Assim sendo, é impossível dissociar o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional dos gêneros do discurso, pois eles se fundem. Por sua vez, o estilo do enunciado é individual (do falante ou de quem escreve).

Já em relação aos tipos relativamente estáveis de enunciado, eles são chamados de gênero do discurso. Bakhtin (2011, p.261) afirma que:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo [...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo da utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis de enunciados* (grifos do autor) (BAKHTIN, 2011, p.261).

O pensador russo aponta que a maioria das pessoas tende a identificar e utilizar o gênero do discurso com facilidade, do mesmo modo que aprende a língua. Como exemplo, podemos citar a leitura de uma receita ou uma bula de remédio, ou mesmo uma conversa familiar em que o sujeito tende a reconhecer do que se trata

por conviver com muitos desses gêneros em seu cotidiano. Essa identificação do gênero permite que ele consiga responder ao diálogo.

Em seguida, o contexto (réplica de diálogo, discurso de professor dando aula, etc.) é que vai responder enunciados anteriores e justificar sua construção. Por isso, o enunciado está voltado não apenas para seu objeto como também para o discurso do outro que está próximo do objeto - nosso interlocutor - a quem direcionamos nossa fala. O acontecimento verbal em si não se termina; ele tem um acabamento provisório.

Quanto à natureza geral dos gêneros, de acordo com os pressupostos de Bakhtin (2011), não se deve menosprezar a extrema heterogeneidade dos gêneros nem a dificuldade que disso resulta ao interpretá-los quanto à natureza geral do enunciado. É nesse momento que Bakhtin (2011, p.264) faz a distinção entre os gêneros discursivos primários e secundários. O gênero primário é simples como, por exemplo, as réplicas do cotidiano, o relato do dia a dia, a carta, a conversa familiar, entre outros - características marcadas por informalidade. Por sua vez, os gêneros secundários são mais complexos e neles se enquadram os dramas, romances, gêneros da publicidade, as pesquisas científicas - sendo predominantemente escritos (BAKHTIN, 2011, p.262). Segundo o autor, quando eles estão em processo de formação, “incorporam e reelaboram” vários gêneros primários que, por sua vez, transformam-se e assumem caráter especial, assim perdendo o vínculo com “a realidade concreta e os enunciados reais alheios” (2011, p.263).

Portanto, ao me guiar pelas reflexões de e Bakhtin (2011) Janzen (2005), compreendo que os gêneros do discurso estão sempre em transformação, ou seja, modificando-se à medida em que a sociedade progride. E, ao tratar de gêneros secundários, esses são mais complexos, apoiados nas diversas variedades sociais e nas novas possibilidades estéticas da língua e da literatura. É de vital importância destacar que o gênero literário não é produzido no “vazio cultural e, por essa razão, parece-nos ser insuficiente para a compreensão da mesma – apenas uma “recepção criativa” sem considerar os aspectos extraverbais constitutivos do universo cultural que gerou a obra” (JANZEN, 2005, p.59).

Iniciei este tópico abordando a questão dos gêneros do discurso e o finalizo com a incompletude da discussão, pois sempre haverá o que se pesquisar e refletir

sobre a contribuição de Bakhtin (2011) em relação à natureza dialógica do enunciado. Os gêneros do discurso sempre irão (res)surgir, reelaborar-se e ressignificar-se pela necessidade de interação nas mais diversas esferas sociais, fato que nos levará a ler inúmeras vezes as discussões bakhtinianas, reconstituí-las e atribuir-lhes mais significados até então não percebidos.

1.5 LENDA: Gênero Literário

A partir das reflexões sobre os enunciados no tópico anterior, pode-se perceber a importância de se conhecer o gênero literário dentro do grande número de gêneros do discurso disponível nas esferas sociais. Logo, conhecer o gênero literário permite um contato mais amplo com os diversos gêneros do discurso das mais diferentes esferas sociais porque eles são constituídos, muitas vezes, de gêneros mais simples.

Portanto, pensar o ensino de línguas a partir da leitura de textos do gênero literário é ampliar a visão do aluno e, evidentemente, possibilitar-lhe o contato com diversos enunciados. Todavia alguns aspectos devem ser observados. Por exemplo, ao utilizarmos um determinado gênero literário, devemos observar que a literatura não pode ser separada da cultura - aponta Bakhtin (2011, p.360) - pois, caso contrário, ela será entendida fora do contexto social a que pertence e observada apenas sobre um determinado recorte.

No ensino de línguas, é importante não dissociar a língua da cultura da qual ela provém. Essa aproximação permite que o aluno conheça, além de elementos linguísticos da língua que está aprendendo, também elementos extraverbais, pela razão de que o signo carrega os valores do grupo a que pertence. Além do mais, o gênero literário traz consigo marcas da cultura em que estava envolvido seu autor, que contextualiza a concepção de formação dessa época. Ou seja, carrega sinais culturais da época de criação, trazendo elementos que auxiliam na compreensão do universo histórico-social de um determinado momento.

Para que isso seja possível, uma obra deve ser composta por tempos passados. Quer dizer que, para que uma obra possa ser compreendida na atualidade, ela deve conter elementos do tempo de outrora. Uma obra que contém elementos apenas do presente, morre com ele - afirma o filósofo russo (BAKHTIN, 2011, p.363). A leitura deve ser composta de elementos do presente associados a elementos do passado para que seu entendimento seja possível nos dias de hoje.

O passar do tempo permite que a obra ganhe novos significados, novas leituras e a criação de hipóteses por parte do leitor. Um exemplo é que Shakespeare não ficou sabendo da grandiosidade de sua obra e tampouco seus contemporâneos

- conforme Bakhtin (2011, p.363). Ao ler hoje sua obra, encontram-se sentidos que antes não podiam ser descobertos pelos leitores. De acordo com Bakhtin (2011):

Os fenômenos semânticos podem existir em forma latente, em forma potencial, e revelam-se apenas nos contextos de sentidos culturais das épocas posteriores favoráveis a tal descoberta. Os tesouros dos sentidos, introduzidos por Shakespeare em sua obra, foram criados e reunidos por séculos e até milênios: estavam escondidos na linguagem, e não só na literária como também em camadas da linguagem popular que antes de Shakespeare ainda não havia penetrado na literatura, nos diversos gêneros de forma de comunicação verbalizada, nas formas da poderosa cultura popular [...]. (BAKHTIN, 2011, p.363).

O fato de que os “tesouros do sentido” estão escondidos e só vão se revelando com o passar do tempo é porque a linguagem vai adquirindo novas conotações de sentidos culturais com esse decorrer, tal como as obras literárias vão se modernizando e adquirindo novos significados de acordo com a cultura e sociedade a que pertence o leitor. O leitor, por sua vez, atrela-se ao texto literário e à cultura pertencente ao texto, mas sem abandonar a sua. O elo gera os novos sentidos que a linguagem possibilita. Por essa razão, não se constrói uma obra a partir de elementos mortos, mas com elementos que podem ser reconstruídos e reinventados a todo momento.

Para exemplificar isso, Bakhtin (2011, p.365) utiliza uma associação com os tijolos. Segundo o autor, eles possuem uma forma espacial e, por conseguinte, expressam alguma coisa nas mãos do construtor. Também o texto do gênero literário expressa muito sobre o “construtor” e a “época de construção”: possui uma forma própria, relativamente estável, pois, com o passar do tempo, o olhar para esse texto muda, o leitor muda e, com ele, mudam os elementos da sociedade que são significativos para esse leitor construir sentidos a partir da leitura.

Como tal, o autor é um prisioneiro de sua época, de seu tempo. Os tempos posteriores liberam-no dessa prisão e os estudos literários têm a incumbência de ajudá-lo na libertação (BAKHTIN, 2011, p.364). Assim, a obra literária só se revela de modo diferente da cultura de sua época de criação com o decorrer do tempo.

Outro ponto que Bakhtin (2011, p.365) destaca é a questão da empatia, que é colocar-se no lugar do outro. Ao ler um texto literário em uma segunda língua, a empatia é importante; colocar-se no lugar do outro para entender de que modo sociedade e cultura entendem o mundo, aperfeiçoa nosso olhar de leitor. Entretanto,

o diálogo deve trazer algo novo e enriquecedor para quem lê e não se esgotar nesse momento; tampouco o deslocamento até a cultura do outro cause esquecimento da própria. Esse movimento deve enriquecer e somar conhecimentos sobre culturas e sociedades.

E, por causa do diálogo entre uma e outra cultura, novas questões são apresentadas com a cultura do outro que nem mesmo o outro sabia da existência. Isso pode ser percebido ao ler um texto do gênero literário em língua espanhola. Por consequência, ao promovermos esse diálogo tendo por base a leitura de textos do gênero literário, encontramos as respostas nas diferenças e no diálogo que se estipula ao ler o texto em língua estrangeira.

Por outro lado, a cultura de um tempo não pode estar fechada, como algo pronto e acabado. A unidade de uma cultura é uma unidade aberta, segundo Bakhtin (2011, p.362). Logo, ao utilizarmos um texto do gênero literário podemos perceber marcas culturais, históricas e sociais que abarcam esse gênero e nos mostram muito sobre a cultura ali descrita e seu autor.

Evidencia-se que a distância no tempo tem poder transformador na leitura de textos literários, ainda mais no ensino de língua estrangeira. Portanto, essas culturas não se fundem, nem se confundem. Cada mantém sua unidade e sua integridade abertas, mas elas se enriquecem mutuamente (BAKHTIN, 2011, p.366). O confronto é, pois, enriquecedor, e as diferenças são o estopim para a compreensão dos elementos semânticos e extraverbais existentes no texto do gênero literário na língua estrangeira e nos permite questionarmos sobre nossa própria cultura.

Nesta pesquisa, o gênero que elenquei para compreender de que modo se dá o diálogo entre culturas foi a LENDA. Para falar desse gênero, é necessário resumir algumas das ideias apresentadas no tópico anterior, em que me utilizo do aporte de Bakhtin (2011) no texto “O Problema e sua Definição”. O texto dá subsídios para que eu compreenda e reflita como se movimentam os diversos gêneros do discurso, nas mais variadas esferas sociais e a partir da necessidade de interação do locutor.

Primeiramente, inicio a reflexão sobre a LENDA referindo-me à questão da natureza do enunciado. Abordei anteriormente a diferença entre os gêneros primário e secundário. O primeiro, mais simples; o segundo, mais complexo. Agora, ao

pensar sobre a LENDA, faz-se necessário conferir de que maneira tais pensamentos se aproximam e se refletem em sua utilização.

Embora haja diferentes definições literárias sobre lendas, nesta pesquisa, utilizo lenda como gênero do discurso, conforme já trabalhado por Campos e Polachini (2011) no ensino de português. A respeito do ensino de espanhol como língua estrangeira por meio de lendas, encontrei o trabalho de Macedo et al (2014).

Podemos pensar a LENDA como um gênero primário, ou seja, um texto que era falado, contado. Assim como os demais gêneros, ela reflete condições específicas de uma esfera social da qual se constitui a partir da narração de fatos ocorridos ou não, acrescido de elementos que extrapolam a fronteira entre fatos reais. Logo, utilizo a LENDA em formato de um registro escrito com função cotidiana, oriundo da tradição oral, que se presume tenha ocorrido em determinado tempo e contexto social.

O gênero LENDA é utilizado também numa situação de afetividade e identificação por parte do sujeito que a narra. Isso é observado porque a LENDA é um registro inicialmente oral, em que o interlocutor demonstra uma intimidade histórico-cultural e/ou afetiva com o fato narrado. Ele conta um fato sobre o qual tem intimidade e que o faz identificar-se com o relato, seja por pertencer ao seu contexto ou por ser perpassado pelas diversas gerações de sua família ou grupo social.

Nem todas as pessoas, por não saberem ler, tinham acesso à escrita. Então, a LENDA ocupou o lugar de transmissão de informações, o lugar de interação entre os grupos sociais. Por conseguinte, os interlocutores ocupavam a função de jornalistas e historiadores orais das épocas remotas, em que a palavra dita era o veículo de transmissão de informações.

Como se pode ver, o gênero LENDA tem por finalidade específica narrar fatos que fogem da linha tênue entre realidade e criação. Sua composição são esses relatos em forma de narrativa (construção composicional), que contam acontecimentos que não têm obrigatoriedade de associação com a veracidade e/ou verossimilhança; podem ser uma mistura de fatos e criação. Como exemplo disso, há a lenda do “Jaguar”, conhecida pelos moradores de Jaguarão, enquanto gênero primário. Ela narra sobre seres mitológicos que habitavam a orla do rio Jaguarão - que dá o nome à cidade - e comiam o coração ou os pulmões (depende de quem

conta e de qual versão prefere) de quem se atrevesse a chegar ali. Esse ser está no imaginário da América Latina.

Já enquanto gênero secundário, literário, tem-se disponível “As Grandes Onças Brabas”, em que é narrada a história de um ser mitológico que habitava a beira do rio Jaguarão, e não existe comprovação ou precisão histórica. O gênero, que então era primário, de narrativas do cotidiano, é incorporado pelo gênero secundário, tornando-se literário.

A estrutura composicional continua a mesma, pela razão de que segue se tratando de um ser fantástico. Por sua vez, o estilo verbal é atribuído ao estilo do autor, isto é, a seleção dos recursos lexicais adotados por ele; e também a não concretude da origem dessa narrativa enquanto gênero primário. A veracidade não é questionada por agora se tratar de um gênero literário que permite a criação sem a preocupação com a verdade absoluta da narrativa.

O gênero literário não tem comprometimento com a verossimilhança, logo, a LENDA tampouco. E, por ser um gênero inicialmente oral, a escolha dos recursos lexicais e gramaticais é de cunho informal, pois se trata de uma conversa, uma narrativa oral. O estilo corresponde às condições específicas de cada campo, como aponta Bakhtin (2011). Como o gênero LENDA trata-se de uma narrativa de fatos que podem ter percepções distintas da realidade, o estilo verbal utilizado é perpassado por marcações da oralidade. Isso pode objetivar uma proximidade com o interlocutor para provocar uma identificação nele.

Outra especificidade pertencente ao estilo verbal LENDA é a questão temporal. Não há uma marcação específica de quando “se ouviu falar” ou “contaram”. Ou seja, a narrativa não é datada, fato que só colabora para a atribuição de sentidos por parte do leitor. Mais uma vez, a escolha do estilo verbal, lexical e dos elementos extralinguísticos oferece sustentação para que determinada época seja reconhecida a partir da linguagem utilizada pelo autor, pois a língua carrega marcas de sua época, mas sem a necessidade da exatidão. A precisão da temporalidade não é o objetivo ao narrar uma LENDA.

A LENDA apresenta muitos aspectos de criação, tal como outros gêneros do discurso, embora também descreva momentos históricos de uma sociedade - por isso a riqueza ao ser trabalhada no contexto da sala de aula de línguas. Um dos

recursos lexicais utilizados são os verbos na terceira pessoa do singular, acompanhados da partícula “se”, como por exemplo: “conta-se”, “comenta-se”; ou podendo estar na terceira pessoa do plural, sem sujeito específico, como por exemplo: “contaram”, “comentaram” - que são características de sujeito indeterminado - pela razão de acompanharem um verbo transitivo direto que assume a função de objeto direto. A inexistência de um sujeito que refere a narrativa e/ou autoria da LENDA surge como uma frustrada tentativa de isenção por parte do interlocutor, ou seja, como se o fato narrado não fosse da responsabilidade de quem narra, pois alguém disse, contou etc. Mas o narrador também tem responsabilidade e autoria nesse ato.

Ainda de acordo com o estilo, trata-se de um enunciado individual, pois cada um que narra uma LENDA utiliza-se de determinados modos que perpassam pela intencionalidade enquanto interlocutor. Ele escolhe quais recursos lexicais e gramaticais pode utilizar para a narrativa. Isso faz com que se possa associar o interlocutor a um diretor de filme, que escolhe a qual fato do roteiro vai dar mais ênfase, o que, por sua vez, determina o que vai aparecer em primeiro plano ou em segundo e assim por diante. Assim, “dirige” a própria sequência das narrativas.

Pelo fato de o narrador do gênero LENDA atuar como um “diretor”, ele também pode modificar, acrescentar e/ou excluir fatos da narrativa oral como bem desejar. Algo que não se altera é a estrutura composicional, todavia a composição e o estilo da linguagem podem perfeitamente ser mudados pelo interlocutor. Essa é a razão de existirem variantes da mesma LENDA. Por exemplo, na lenda de *O Negrinho do Pastoreio* existem diversas versões que a retratam, porém versam sobre aspectos socioculturais diferentes. Em algumas versões o Negrinho pastoreava ovelhas, em outras ele cuidava de cavalos, mas sua morte sempre é associada aos maus tratos de seu patrão - fato que demonstra que a condição de produção pode alterar a significação do relato. Segundo Abella, “*las leyendas cambian para perpetuar nuevas memorias que es necesario guardar uniéndoselas a las más antiguas*” (2011, p.51).

Nem todos os sujeitos conhecem todas as LENDAS enquanto gênero primário. Também existem LENDAS que circulam apenas em determinada comunidade, contexto e/ou grupo social, sendo de total desconhecimento em outros

lugares. Por outro lado, existem situações em que dois ou mais grupos sociais distantes geográfica e linguisticamente podem compartilhar uma narrativa semelhante. Essa semelhança torna-se mais evidente e viável a partir do alcance do gênero literário, que possui mais possibilidade de abrangência enquanto gênero primário.

Sendo assim, os enunciados presentes nas LENDAS escolhidas são plenos de ecos de enunciados já existentes, pois decorrem de narrativas perpassadas pelas gerações na forma de gênero primário. Até que, em determinado momento, surge um autor que reconhece uma possível versão dessas narrativas e a escreve em forma de literatura, em LENDA. Essas LENDAS carregam vozes pertencentes ao tempo e à cultura em que estão envolvidas. E o tempo que as origina pode trazer novos sentidos às especificidades narradas nesse texto literário. Logo, cada LENDA pode ter muitas versões, que se relacionam com a questão popular (o folclore, a tradição e o contexto social a que pertencem) e o transcorrer do tempo em que tais versões circulam e interagem com a cultura dos mesmos.

Pela leitura de LENDAS em uma segunda língua, o aluno começa a reconhecer e comparar os elementos pertencentes à sua língua e às outras, o que, por sua vez, leva-o ao reconhecimento da estrutura composicional do tema e estilo da LENDA. Esse reconhecimento e essa comparação surgem porque, em determinado momento da leitura ou narração, há a identificação por parte do aluno. Mesmo que haja um estranhamento inicial ao ler, em seguida há o reconhecimento da diversidade e é nesse momento que se dá a aprendizagem: ao identificarem as diferenças na língua e na cultura. Por essa razão a importância de se utilizarem LENDAS que possam ser aproximadas do leitor, nem que seja em um primeiro momento, para depois ele ter o olhar sensibilizado para as diferenças. Assim, novos voos podem ser alçados iniciando pela leitura delas.

A escolha de LENDAS que proporcionem aproximação entre línguas e culturas deve ser muito criteriosa. Para esta pesquisa e unidade didática, as que foram utilizadas foram as LENDAS brasileiras, em especial as gauchescas; quanto às de língua espanhola, foram elencadas as rioplatenses. A escolha destas lendas demonstra que, apesar das diferenças linguísticas e culturais, há também elementos semelhantes entre os idiomas e as culturas.

Em relação à temática, trata-se de narrativas que abordam questões relacionadas à vida no campo e do surgimento de cidades que possuem a fronteira como ambientação, e, logicamente, elementos fantásticos. Já em relação ao estilo verbal, aproximam-se, lexical e gramaticalmente, da oralidade, fato que pode ser tratado como estratégia de fazer-se chegar ao leitor.

No começo deste item, mencionei que o narrador de LENDAS, ainda enquanto pertencente ao gênero primário, poderia ser associado a um “jornalista histórico da oralidade”, pela razão de que, em épocas nas quais não se tinha o conhecimento da escrita por um grande número de indivíduos, esse narrador assumia a posição de interlocutor e transmissor dos fatos da cultura popular nas suas camadas mais simples e mais criativas.

Termino esta seção associando o narrador de LENDAS a um escriba, que demarcava fatos de um tempo histórico, ou a um sábio que se preocupa em transmitir o conhecimento dos antepassados para que a tradição e os conhecimentos de seu povo não se percam nas areias finas do tempo. Tempo em que a imaginação dos povos não tinha limite e tudo era possível a partir da palavra audível - e, agora, também pela palavra escrita.

Por fim, por mais que se investigue e pesquise, sempre haverá a incompletude das reflexões sobre a LENDA. Ela sempre se modificará e se reacentuará, adaptando-se a cada época e a cada leitor/ouvinte, trazendo novas construções de sentidos para quem ouvi-la ou lê-la.

1.6 Interculturalidade: Língua, Cultura e Sociedade

Começo este item descrevendo a perspectiva em que me guio sobre cultura, concordando com a premissa de Bakhtin (2011, p.364), para quem “a unidade de uma cultura é uma unidade aberta”. Sobre a concepção de interculturalidade, ela está pautada em Janzen (2005) e Torquato (2008). Entendo que interculturalidade trata-se de diálogo entre culturas diferentes, conforme já explicado.

Definidas as premissas teóricas que permeiam este item, inicio a discussão com o objetivo de ampliar o debate sobre essas reflexões e com a total certeza de que não se dará conta de encerrar esse debate sobre interculturalidade e alteridade. Isso quer dizer que não se pretende fechar esses conceitos, pois eles sendo constituídos pela cultura, também sempre estarão abertos.

Para dar embasamento sobre a questão cultural, utilizei como suporte o texto “Os estudos literários hoje, resposta a uma pergunta da revista *Novi Mir*”, em que Bakhtin (2011) aborda a importância dos estudos literários e sua relação indissociável com a questão cultural. O autor inicia o texto comentando que os estudos literários são uma ciência jovem, que eles carecem de mais elaboração. Ele aponta que esses estudos devem estabelecer um vínculo com a história da cultura, porque a literatura é inseparável dela, e “não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda cultura de uma época” (BAKHTIN, 2011, p. 360). Concordando com tal afirmação, Janzen (2005) destaca que a linguagem e a cultura não podem ser entendidas separadamente - pela razão de a palavra carregar marcas sociais e culturais de uma família, de uma nação e de um povo. Ainda segundo este autor, o contexto histórico não pode ser separado da visão de mundo do grupo - o que poderia tornar-se uma abstração.

De acordo com a concepção dialógica da linguagem, destaco, assim como Janzen (2005, p. 49), a questão da alteridade. A alteridade é a relação que eu tenho com o outro, que faz parte da minha constituição identitária. É o ponto de ligação entre a perspectiva do Círculo de Bakhtin e a questão da interculturalidade, como já destaquei no item “Gênero do discurso”. Para chegarmos a ela, primeiro se deve refletir sobre a questão relacionada à cultura. De antemão, percebo que existem muitas definições sobre cultura sobre diversas perspectivas, assim, abordarei

algumas delas. É importante destacar que com o passar do tempo e das pesquisas sobre a questão da cultura, a função social deste conceito foi mudando e sendo repensada de acordo com a necessidade de cada época. Assim, não é meu objetivo traçar um panorama histórico dos conceitos sobre cultura, mas sim recuperar alguns que julgo importantes para esta pesquisa.

Sendo assim, Bakhtin (2011) rechaça a perspectiva do absoluto, não aceitando o imóvel e fechado, que indica a concepção tradicional de cultura. Ele reflete que, por mais distante que a cultura esteja de nós, também não pode ser fechada como algo pronto e plenamente acabado. Isso se dá pela razão de que, em cada cultura, estão solidificadas as incontáveis possibilidades semânticas, e que sua plenitude só se revelará no grande tempo.

Ao encontro do pensamento de Bakhtin (2011), Sáez (2005, p. 25) discorda do conceito de “cultura como entorno cerrado”. O autor critica essa definição, que nos remete à cultura como se a pudéssemos aprender, como se fosse herdada, como se pertencesse a uma única cultura. Ele também critica a definição de “cultura como objeto”, pois tal pensamento

[...] da pie y retroalimenta una visión compartimentalizada de la sociedad, en que cada individuo como portador de rasgos esenciales inalterables, se encuentran reclusos en su propia cultura, es decir, en su cultura como espacio cerrado. (SÁEZ, 2005, p.25).

Portanto, com base nas reflexões de Sáez (2005) e Bakhtin (2011), acredito que cultura deve ser uma unidade aberta. O diálogo entre culturas fica impossibilitado se há a crença de que elas são traços inalteráveis. Por essa razão, tal definição é criticada e permite releituras por parte de pensadores e filósofos.

Sáez (2005) ainda mostra a primeira concepção antropológica apontada por Tylor para quem:

Cultura o civilización [...] es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad. (TYLOR apud SÁEZ, 2005, p. 26).

Conforme esse fragmento, cultura também era sinônimo de civilização. Esse pensamento também é compartilhado por Paraquett (2011, p.138) e, segundo a autora “essa ideia nunca será abandonada, ainda que novas perspectivas venham

somar-se a ela”. Além do mais, a definição também foi criticada por possuir vários elementos, perdendo um pouco a coerência. Por outro lado, deve-se levar em conta que essa definição é de cunho antropológico, o que, por si só, abarcaria várias áreas do conhecimento. Por ser a primeira definição antropológica, certamente surgiriam elementos novos que não teriam sido observados pelo autor. Por conseguinte, deve-se pensar que se tratava de uma definição inicial e está claro que surgiriam críticas.

Para Janzen (2005) e Torquato (2013), a cultura, quando pensada pelo vértice tradicional, acarreta a busca pelo apagamento das diferenças sociais e culturais de maneira a oportunizar uma homogeneização interna dos sujeitos. E tratar de homogeneização em relação à cultura é como se fosse possível eliminar tudo o que é estranho ao grupo e, desse modo, houvesse uma cultura mais elevada que outra. Também é como se fosse possível interagir com grupos sociais iguais e desprezando o conhecimento de vida e de mundo particular de cada indivíduo.

De acordo com Torquato (2013, p.2), a homogeneização e delimitação dos grupos “compreende que todos [...] devem seguir as mesmas fases do desenvolvimento cultural”. Isso levando em conta que todos os sujeitos se encontrassem em um mesmo nível de desenvolvimento cultural - que não houvesse vivências diferentes, apenas constituídos de monocultura.

Sobre a visão tradicional de cultura, Janzen (2005) destaca que ela aponta para o etnocentrismo. Ele se inclina para a própria raça ou grupo social como o centro em que tudo gira ao seu entorno. O autor afirma que:

Entendemos que os grupos alicerçados em uma orientação etnocêntrica estão, sem dúvida, mais inclinados a enxergar outros grupos de uma forma estereotipada e estática e a fixar-se nos valores do próprio grupo, dificultando o diálogo cultural e, desta maneira, intensificando o grau de estranheza (distanciamento) em relação à outra cultura. (JANZEN, 2005, p. 36).

Ao visualizar a cultura pela visão etnocêntrica, cria-se a inviabilidade de se estipular um diálogo entre elas, pois o ponto de partida é a negação do outro. Desse modo, a visão que é apresentada é que minha cultura nega tudo o que lhe é estrangeiro e desconhecido. Sobre isso, Torquato (2013, p.2), assim como Janzen (2005), afirma que a visão tradicional de cultura tende ao etnocentrismo “de forma que as categorias, normas e valores da própria cultura servem como parâmetros para observar e avaliar outras culturas”.

Bakhtin (2011) critica a concepção unilateral de cultura em que, para compreender a cultura do outro, seja necessário transferir-se para ela depois de ter esquecido a própria. Essa possibilidade de apagamento da cultura em decorrência da cultura do outro não é viável, pois sempre carregamos nossa cultura ao nos aproximarmos do outro e vice-versa. Nesta aproximação, apesar do estranhamento inicial, devemos perceber que é no confronto que as relações se enriquecem. Nesses confrontos em que acontecem os movimentos de aproximação e afastamento entre culturas é que se propicia um terreno fértil para o diálogo entre culturas, como comentado em itens anteriores.

Janzen (2005, p.41) afirma que “O elemento estranho deve existir num certo grau, subvertendo o sacralizado, focalizando o já conhecido de forma diferente, produzindo distância crítica”. Portanto, há que existir um pouco de distanciamento e que ele deva produzir associações ao que já é conhecido pelos sujeitos.

O distanciamento é a alavanca mais poderosa de compreensão, segundo Bakhtin (2011, p.366), em relação a tudo que se pretende conhecer. O autor nos relata sobre uma brincadeira de escola, que consistia em que os gregos antigos nunca chegaram a tomar conhecimento sobre si mesmos, isto é, não sabiam que eram gregos antigos, nunca se chamaram assim. Tal fato se deve à distância no tempo, que os transformou em gregos antigos e proporcionou novos valores semânticos que só o distanciamento da época pode descobri-los, pois a cultura não é criada a partir de subsídios mortos, mas, como comenta Bakhtin, “até um simples tijolo traduz alguma coisa com sua forma nas mãos do construtor” (2011, p.365).

Para entender essa perspectiva, temos o paradigma indiciário ou semiótico descrito por Ginzburg (1990, p.177), que permite a compreensão e leitura a partir de “zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-las. [...] Minúsculas particularidades paleográficas foram empregadas como pistas que permitiam reconstruir trocas e transformações culturais”. Esse paradigma, que teve origem provavelmente venatória, preocupava-se em explorar os pormenores, como os quadros de arte analisados por Morelli ou as pistas de Holmes ou mesmo os gestos de Freud. A constituição baseava-se nos sintomas, sinais e gestos, e era a partir deles que se aprendia a “farejar, registrar, interpretar e classificar pistas”, o que, por sua vez, proporcionava que se aprendesse a “fazer operações mentais complexas

com rapidez fulminante” (GINZBURG, 1990, p. 151). Partindo desse paradigma, o autor afirma que:

O corpo, a linguagem e a história dos homens foram submetidos pela primeira vez a uma investigação sem preconceitos, que por princípio excluída a intervenção divina. Dessa virada decisiva, que se caracterizou a cultura da *polis* [...] Apenas observando atentamente e registrando com extrema minúcia todos os sintomas – afirmavam os hipocráticos –, é possível elaborar “histórias” precisas de cada doença: a doença em si, é inatingível. (GINZBURG, 1990, p. 155).

Sob essa perspectiva de Ginzburg (1990), os conhecimentos do cotidiano tinham reconhecimento e muito valor, não podendo ser aprendidos na escola ou em livros, mas na vida. Por outro lado, ficavam à margem em determinadas épocas. Os saberes, tais como reconhecer a vinda de um temporal pela mudança de tempo ou um cavalo defeituoso pelos jarretes, eram mais ricos do que qualquer decodificação escrita. Não se aprendia em livros, mas em gestos, pelos olhares. Por vezes, nem sequer traduzido para o nível verbal. Era um saber unido pela concretude (GINZBURG, 1990, p. 167). Esses conhecimentos de patrimônio cognoscitivo foram transmitidos não só por sinais e gestos, mas também por escritos. Portanto, o paradigma tinha por objetivo ler e compreender os sinais e sintomas de um indivíduo ou grupo, logo, entender como funcionava seu contexto social, entender de qual modo se dava a interação entre grupos.

Por fim, todas as reflexões acima me permitiram analisar os aspectos que tentam definir cultura. Pode-se observar que, à medida que eu conheço mais a cultura, a sociedade e a história em que está envolvido o outro, mais eu tenho oportunidade de me conhecer. O que era estranho e alheio, no outro, passa a ser conhecido e aceito, tornando-se comparativo para minha cultura de língua materna. É um constante diálogo em que, a todo momento, há estranhamento para que, por sua vez, venha a aceitação das diferenças e o respeito mútuo entre as culturas. Esse trajeto de deslocamento entre culturas é eterno enquanto houver grupos sociais diferentes (parece que sempre vai haver) e existirem deslocamentos interculturais.

A partir das reflexões sobre cultura, Torquato (2008) defende que a interculturalidade também parte do pressuposto de diálogo entre os sujeitos pela questão da empatia - que é colocar-se no lugar do outro e voltar para o próprio lugar de enunciação, porém modificado. Para a autora, o encontro intercultural é:

[...] como a interação; o diálogo, entre os sujeitos que falam de lugares sociais, históricos e culturais distintos e que realizam o movimento de empatia, que consiste em colocar-se no lugar do outro e voltar para o próprio lugar, que é inevitavelmente modificado quando do retorno. (TORQUATO, 2008, p.77).

Sobre isso, Janzen e Storck (2014, p. 26) apontam três fases do deslocamento intercultural, que são: a duplicação do outro, as construções híbridas e a exotopia. A primeira consiste no “julgamento que se faz do outro, juntamente com uma ideia homogeneizante da cultura do outro” - um estereótipo - demonstrando desconhecimento sobre o outro e sua cultura. Já o segundo, as construções híbridas, de acordo com Janzen e Storck (2014, p. 31), ocorre quando “um enunciado é constituído a partir de outro enunciado que, por sua vez, possui diferentes sistemas axiológicos, gerando um novo enunciado”. Que dizer que, por serem formados por dois enunciados provenientes de lugares sociais distintos, geram um terceiro enunciado, mesclado, híbrido. E a exotopia - a terceira fase do deslocamento intercultural de Janzen e Storck (2014, p. 31) - que “é estar do lado de fora”, isto é, possuir uma visão do outro que é distante dele e, por sua vez, fora do lugar que ele ocupa no seu contexto sociocultural. Ocupar um lugar diferente do que o outro ocupa faz-nos refletir sobre elementos que ele (o outro mesmo) não vê por não possuir o excedente de visão que possuo por estar de fora do lugar.

Para promover a interculturalidade, o sujeito deve executar uma série de atitudes interculturais que consistem na reflexão sobre determinadas categorias de Bakhtin (2011), são elas: empatia, exotopia, excedente de visão e alteridade. Abaixo, descrevo cada uma das categorias.

Empatia: Na referida atitude, o sujeito sai de sua posição de origem e percorre um trajeto até se encontrar na posição do outro. No entanto, após encontrar a posição do outro, ele volta à posição de origem, porém alterado. Nela, o sujeito já não contém apenas os elementos que possuía no início do trajeto. Agora, ele integrou um pouco da posição do outro à sua. É nessa atitude que o sujeito identifica as diferenças, que há um julgamento inicial, há a aceitação e, por fim, há a integração da parte do outro na origem do sujeito. Ele já não é o mesmo de quando iniciou a atitude intercultural.

Exotopia: Para que a atitude intercultural de empatia seja proporcionada, é necessário que o sujeito esteja fora do lugar ocupado pelo outro, ou seja, o veja

como algo alheio, estranho e distante apenas num primeiro momento. Ao enxergar de fora, o sujeito percebe diferenças que fazem com que ele note relações entre aspectos que até então ele não percebia por não comparar sua esfera discursiva com a do outro. A atitude intercultural, aqui, é ver de fora, diferenciar do seu contexto e o relacionar.

Excedente de visão: Após a atitude de exotopia, há a de excedente de visão, na qual o sujeito, estando fora do lugar pertencente ao outro, possui um ângulo de visão que o outro mesmo não possui. O ângulo favorecido de visão permite que o sujeito perceba o outro não de uma perspectiva de completude, mas de fora - notando suas minúcias externas, a imagem exterior que ele proporciona aos demais sujeitos que o enxergam dessa posição, de fora. Portanto, a atitude compreende ver além do que o outro vê de si.

Alteridade: Por fim, após as atitudes interculturais de empatia, exotopia e excedente de visão, temos a alteridade, em que se pode definir como o olhar que o outro proporciona ao sujeito o completa. Além de o sujeito colocar-se no lugar do outro e enxergar o que nem o outro mesmo enxerga, o sujeito ainda necessita da visão do outro para completar-se. À proporção que possui o campo de visão além do que o outro possuiu, preciso dele para completar minha visão. É uma via de mão dupla.

Então, baseada na discussão acima, compreendo que a interculturalidade é um movimento necessário ao ensino de línguas porque nos permite dialogar com outras culturas. E, como foi dito no começo deste item, possibilita-nos ir ao lugar do outro e nos faz voltar ao nosso lugar de origem modificados. O movimento é intrínseco à interação com o outro, e a partir daí é que o compreendemos e compreendemos suas diferenças.

1.7 Leitura: Uma prática social

Para complementar a discussão iniciada sobre a utilização dos gêneros do discurso e a interculturalidade nas aulas de línguas, necessita-se dissertar um pouco sobre a prática da leitura.

Para fomentar esta breve discussão, utilizo-me de Geraldi (2011)⁷, que promove este debate. Este autor observa a artificialidade do uso da linguagem, fato que acarreta dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa. Acredito que, no ensino de outra língua, a situação é semelhante. Para comprovar essa afirmação de artificialidade do uso da linguagem, Geraldi (2011, p.90) destaca, dentre outras, a seguinte constatação: “Na escola, não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso é nada mais do que simular leituras”.

A partir dessa afirmação, pode-se observar um exemplo de prática de leitura nas aulas de línguas, segundo o autor, de simulação de leitura. Interpretar e analisar um texto sem dialogar com a cultura e vivências dos alunos é um dos maiores equívocos ao trabalhar textos na sala de aula de línguas. A leitura deve promover interação entre a bagagem de vida do aluno e o texto para tornar-se significativa ao aluno. A leitura do texto deve agregar elementos àquilo que o aluno já conhece.

Para Geraldi (2011, p.91),

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer um tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (GERALDI, 2011, p.91).

Ao ler um texto, o aluno/leitor deve atribuir sentido àquelas palavras, não apenas decodificá-las, mas também associá-las à sua bagagem de leituras e de vida. Quando se lê um texto, normalmente se está em busca de informações, seja de algo que possa servir para suprir alguma necessidade de interação, seja para conseguir novas informações, seja por fruição. Há muitas hipóteses na leitura de um

⁷ Embora este autor não trate especificamente de leitura e ensino de línguas estrangeiras, minha opção por utilizá-lo se deve pelo seu respaldo teórico nas reflexões de Bakhtin, autor que também me serve de referência para esta dissertação.

texto, entretanto, ele sempre serve para trazer novas informações ou informações que possam ser articuladas com as que o leitor possui.

No início, o texto dá a ideia de ser exclusivamente do autor - o que é um grande equívoco. O texto assume a tutoria de quem o lê. Ele deixa de pertencer exclusivamente ao autor e ganha vida a partir das significações e ressignificações do leitor. A tecedura dos elementos extraverbiais possibilita que cada leitor dê origem a novas percepções ao ler um texto. Isso se pode observar ao dar o mesmo texto para duas pessoas e cada uma contar percepções distintas, baseadas na própria leitura. O processo de leitura compreende o autor, o texto e o leitor. Esses são três elementos fundamentais para que haja o processo de leitura de um texto. Sobre o papel desses elementos, Geraldi aponta o seguinte:

O autor, instância discursiva que emana o texto, se mostra e se dilui nas leituras de seu texto: deu-lhe uma significação, imaginou seus interlocutores, mas não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor, pois este, por sua vez, reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação. (GERALDI, 2011, p.91).

É por essa razão que se fala de hipóteses de leitura e possibilidades semânticas. Não há uma única versão, uma única leitura de texto; pelo contrário, há possíveis versões baseadas nele. E outro elemento que entra na composição de possíveis versões do texto é a distância. Isso se deve a que as possibilidades semânticas de uma leitura nem sempre estão ali, ávidas, esperando pelo leitor. Por muitas vezes, elas estão encobertas pelo tempo que as impossibilita de serem enxergadas, ficam prisioneiras em seu tempo.

Concordo com Geraldi (2011) quando afirma que o leitor maduro é aquele que adquire maturidade frente à leitura do texto, consegue dele extrair o maior número de elementos e também se dissolve dele; logo, o texto também se constitui desse leitor. O autor afirma que:

A maturidade de que se fala aqui não é aquela garantida constitucionalmente aos maiores de idade. É a maturidade do leitor construída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos. [...] é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida. (GERALDI, 2011, p.91).

Portanto, espera-se do leitor uma intimidade com a leitura. Assim, ao conhecer o papel desempenhado pelo autor, texto e leitor, o professor pode escolher

melhor de que forma vai utilizar a leitura de textos em sua aula de línguas, questionar-se sobre a relevância do trabalho que está efetuando com o texto - se ele está proporcionando ao aluno/leitor espaços para a criação de possibilidades de leitura para o aprendiz. Proporcionar ao leitor não um castigo, como exemplifica Geraldi (2011, p.97), do tipo “Você foi mal na prova, então, precisa ler o romance Z até o dia tal!”⁸. Todavia, quando se entende o valor da leitura, ela deixa de ser um castigo e se torna um prazer. Assim, que tenhamos a sensibilidade de proporcionar mais prazeres aos alunos do que castigos!

Não há uma fórmula pronta de como se deve trabalhar a leitura nas aulas de línguas, mas existem elementos sinalizadores que nos fazem refletir enquanto docente sobre o que estamos proporcionando ao aluno: se proporcionamos interação e liberdade, ou se penalizamos, castigamos e desperdiçamos o tempo dos alunos e o nosso com práticas artificiais.

⁸ Esse exemplo vem ao encontro de situações literárias que vivenciei enquanto aluna e, parece-me, não surtem efeito

2 METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa, optei por desenvolver uma unidade didática, isto é, um conjunto de procedimentos pedagógicos que teve como objetivo entender de que modo os gêneros do discurso e a interculturalidade promovem um diálogo entre culturas. Para isso, propus uma sequência de leituras e debates de LENDAS em língua portuguesa e em língua espanhola.

Essas atividades foram desenvolvidas com onze alunos, pertencentes ao quinto ano e outro ao sexto ano do ensino fundamental de uma escola particular, da cidade de Jaguarão, em que fui professora. A escolha desses grupos deu-se porque quis entender como os grupos reagiam: um grupo obtendo os primeiros contatos com a leitura em língua espanhola e o outro que já possuía uma bagagem de leituras e compreendia o trabalho com LENDAS. Então, tive um grupo inicial que estava sendo sensibilizado ao espanhol e outro que já o conhecia um pouco.

A unidade didática foi aplicada entre os meses de agosto e outubro de 2014 (um bimestre). Conteí com onze a doze encontros semanais de um período por semana, contabilizando cinquenta e cinco minutos por semana. Desses encontros, dois deles foram destinados à aplicação de avaliação com provas. Para fins desta pesquisa, iremos observar e refletir apenas sobre os momentos de aplicação da unidade com a leitura de LENDAS.

Parece-me que, ao utilizar a LENDA nas aulas de línguas é um modo de desenvolver as tradições culturais dos mais diversos espaços sociais. Justifico a escolha porque muitas das LENDAS vão-se perdendo ao longo dos anos, e essa unidade visa dialogar entre as culturas aproximando as narrativas antigas das narrativas dos dias de hoje. Conseqüentemente, ao optar por esse gênero, objetivei propagá-lo cada vez mais e dar voz a narrativas que vão sendo esquecidas com o passar do tempo.

Concordando com Janzen (1998, p.13), as culturas não produzem conhecimentos iguais, mas heterogêneos. Por isso, não espero que, com a aplicação desta unidade didática, os alunos alcancem um rendimento homogêneo, porque, lendo um texto, cada leitor se utiliza de conhecimentos individuais e coletivos para atribuir significado aos signos linguísticos. Logo, percebe-se a

dificuldade para criar critérios que verifiquem se a hipótese levantada será confirmada.

Observei se a exposição a LENDAS favoreceu ou não na aproximação entre culturas e no ensino de uma segunda língua. Para verificar se minha hipótese foi ou não validada, ao final da aplicação da unidade didática entrevistei os alunos. Portanto, a pesquisa possui um instrumento de coleta de dados que foi a entrevista semiestruturada. Ela foi escolhida por ser mais flexível, possibilitando-me aprofundar respostas dos alunos que não haviam ficado claras, com perguntas baseadas em um roteiro prévio com questões relacionadas a todas as atividades da unidade didática.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, meu objetivo não foi obter números e percentuais sobre os dados, mas saber de que modo a exposição à leitura de LENDAS contribuiu para auxiliar o olhar desses aprendizes ao diálogo entre culturas. Em geral, os pesquisadores que usam a abordagem qualitativa são eternos pesquisadores-detetives, pois buscam a todo o momento questionar os sujeitos, pensando a pesquisa pelo “ponto de vista do informante”. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.50).

Descrevo abaixo o contexto da pesquisa, quem foram os sujeitos e como foi pensada a unidade didática e sua análise. Destaco que nem todos os sujeitos que foram expostos à unidade didática quiseram participar da entrevista. Alguns, por mais que eu conversasse e mostrasse o quão importante seriam suas opiniões para conhecer o contexto deles, mostraram-se tímidos e não aceitaram ser entrevistados. Porém isso não inviabilizou a realização da pesquisa.

2.1 Contexto da pesquisa

A unidade didática foi aplicada nas turmas de quinto e sexto ano, nas aulas de língua espanhola da escola particular Nelson Wortmann, na cidade de Jaguarão. Destaco que a escola adota o método Positivo de ensino. Entretanto, na disciplina de língua espanhola, esse método não é utilizado pela razão de abordar apenas a variedade peninsular do espanhol. Logo, o professor é quem desenvolve seu material. A escola prefere que o material de espanhol seja produzido pelas próprias professoras, privilegiando a variedade rioplatense.

Então, tive liberdade para preparar a unidade didática observando a variedade rioplatense e o nível de conhecimento dos alunos. Não obtive informações do plano curricular da escola para verificar como se dão seus objetivos, porém isso não foi empecilho para desenvolver a unidade. Os alunos dessa escola possuem ensino de língua adicional desde a primeira série do ensino básico, mas nem todos são oriundos das séries iniciais da escola. Isto quer dizer que nem todos tiveram contato com o ensino de espanhol, mas sim podendo ter contato com uruguaio ou mesmo irem aos *Free Shops* do lado vizinho.

2.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa eram os alunos pertencentes ao quinto e sexto ano da escola Nelson Wortmann, em Jaguarão - como comentado anteriormente. Eles, em sua maioria, nasceram na cidade de Jaguarão e possuíam, na época, idade entre onze e doze anos.

O grupo do quinto ano possuía duas meninas e dez meninos. Um deles entrou na escola naquele ano e um ou outro ingressou no bimestre em que apliquei a unidade didática. O grupo possuía um aluno diagnosticado com hiperatividade. Nesta pesquisa, eles foram denominados alunos D, G, Gi, e T.

O grupo do sexto ano possuía sete meninas e cinco meninos. Alguns alunos desses dois grupos estudavam línguas em institutos particulares da cidade, mas somente a língua inglesa. Tal como o grupo do quinto ano, todos os alunos foram expostos à unidade, mas nem todos participaram da entrevista. Nesse grupo, participaram os alunos denominados An, AL, Gy, I, JP, K e MV.

Cabe salientar que foi o primeiro contato que os alunos do quinto ano tiveram com a escrita em língua espanhola, pois a escola adotava o enfoque comunicativo até o quarto ano. Quanto ao grupo de alunos do sexto ano, já era o segundo ano que eles tinham contato com a escrita em língua espanhola.

A escola também ofertava o ensino de língua inglesa, porém os alunos começavam a escrever e ler palavras desde a primeira série do ensino básico e usavam apostilas do método adotado pela escola. Os valores atribuídos para o ensino de uma e outra língua eram diferentes por parte dos alunos.

Esses dois grupos de alunos em que a unidade didática foi aplicada foram meus alunos. Logo, conheço seus perfis e gostos. Esse conhecimento prévio permitiu-me escolher com tranquilidade quais LENDAS utilizaria na unidade, respeitando a solicitação da escola sobre os níveis de conhecimento de cada grupo.

2.3 Método de geração de dados

O método escolhido para geração de dados foi a entrevista. Esta necessitou da autorização dos responsáveis dos alunos, em duas vias. Uma via da autorização ficou comigo e outra com o responsável pelo aluno. Medida tomada pelo fato de os alunos serem menores de idade e para seus pais ficarem cientes da pesquisa. Feito isso, o próximo passo foi a coleta dos dados necessários à execução desta pesquisa.

Antes da realização desse roteiro de perguntas, tive dúvidas em relação a que língua usar para entrevistá-los - se em espanhol ou em português. A escolha da língua deu-se por refletir que estava sensibilizando os alunos e promovendo um diálogo entre culturas a partir da leitura de LENDAS (em anexo). Assim, utilizando uma perspectiva intercultural, tive abertura para servir-me do português ao entrevistá-los. A escolha pelo português para a entrevista teve como objetivo deixá-los ainda mais à vontade para responder os questionamentos, pois em sua língua materna a entrevista ganharia um clima mais informal, descontraído.

Para a entrevista, elaborei um roteiro a fim de não fugir do assunto. Bogdan e Biklen (1994) denominam “guião” aquilo que serve para entrevistas. Esse “guião” ou roteiro foi composto por questionamentos norteadores sobre a unidade didática aplicada. As perguntas foram dirigidas no sentido de que contemplassem todas as LENDAS que trabalhamos em aula, a fim de obter as impressões dos alunos. Ou seja, podem-se relacionar as respostas deles à questão dos gêneros do discurso e à interculturalidade, conforme se observa na análise dos dados. Ainda sobre as questões, elas foram pensadas com base em todas as atividades realizadas durante a unidade didática com o objetivo de promover o diálogo entre culturas.

Eis as oito perguntas norteadoras:

1. Ouvimos a música de Jorge Drexler, “Frontera”, em que ele canta que não sabe onde está, que sua casa está na fronteira, e que as fronteiras são móveis como as bandeiras. E perguntei: o que é fronteira para ti?
2. Lemos o texto de Aldyr Garcia, “As Grandes Onças Brabas”. E questioneei: que te pareceu esse texto?

3. Lemos “La Leyenda del Cerro Largo”, que é a narrativa de uma índia que morreu e deu nome ao lugar. E indaguei: o que é uma LENDA?
4. Lemos “As Grandes Onças Brabas” e “La Leyenda del Cerro Largo”. E propus: tu observas semelhanças entre as lendas? E diferenças?
5. Lemos também o texto “El Negrito del Pastoreo”. E interroguei: quais semelhanças e diferenças tem a lenda em espanhol da que já conhecias em português?
6. Lemos as lendas “La Moza de Blanco” e “A Moça de Branco na Cacimba”. E questionei: existem semelhanças entre as lendas? E diferenças?⁹
7. Indaguei: ao leres essas lendas, associaste a alguma outra que não lemos em aula?
8. E, por último, perguntei: depois de leres as lendas, o que te pareceste ler LENDAS em língua portuguesa e em língua espanhola nas aulas de língua espanhola? Tens alguma LENDA para nos sugerir?

Essa entrevista começou de maneira informal, para descontrair os alunos. Comentei com os alunos que não existia resposta errada, pois tudo o que eles falassem seria considerado. Também esclareci sobre a autorização assinada pelos responsáveis, que nela constavam os nomes dos alunos, mas salientei que não seriam identificados e ninguém saberia quem é um ou outro. Para deixá-los mais tranquilos, li para eles as perguntas antes de gravar suas respostas e assim eles perceberam que não era nada difícil de responder.

A entrevista foi semiestruturada, pois “fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (BODGAN E BIKLEN, 1994, p.135). Os dados obtidos foram comparados com os vários sujeitos da pesquisa. As entrevistas foram individuais, na escola, durante intervalo de aulas ou demais espaços disponíveis aos alunos. Utilizei o gravador de meu tablete para armazenar os dados pelo motivo de ele possuir uma capacidade boa de armazenamento e qualidade de som. Apenas gravei áudio.

⁹ Atento que a pergunta 5 e 6 foram pensadas para escutar a voz dos alunos, quer dizer, as suas versões das lendas.

Meu papel de pesquisadora em formação foi, enquanto ouvinte, entender como se deu o diálogo entre culturas a partir da leitura de LENDAS e de qual modo os alunos perceberam ou não isso. Observar se houve ou não a aproximação, essa foi uma tarefa das mais fáceis. Utilizei como critério de observação questioná-los sobre o que percebiam de semelhanças e diferenças entre as lendas. Entendo que, partindo daí, pude perceber se eles não relacionavam as leituras nem as compreendiam como pertencentes ao mesmo gênero, observando elementos internos como a composição temática, a estrutura e o estilo. Também notei que tipo de relação com elementos externos, extraverbais, os alunos perceberam e se os alunos relacionavam com outras lendas, dialogavam com outras culturas, etc. Por entender língua como social e cultura como uma unidade aberta, não pude fechar ou mesmo delimitar um critério, mas observar de que modo os alunos reagiam a semelhanças e diferenças entre os aspectos de leitura de LENDAS.

Para conseguir chegar a tais reflexões, além de promover um diálogo intercultural, os alunos estiveram expostos a conhecimentos lexicais, gramaticais e literários. Portanto, paralelamente à tentativa de dialogar com as culturas, os alunos puderam interagir, expressar seus entendimentos sobre as leituras, do mesmo modo que conheceram os léxicos das palavras contidas nas lendas e conseguiram observar seus significados e usos.

2.4 Unidade didática: descrição

Neste item, descrevo os passos da unidade didática que serviu de suporte para entrevista e análise, como o relato na sequência. A unidade didática foi desenvolvida com base em uma música e em cinco textos do gênero LENDA.

- Primeira aula: A música foi “Frontera”, do cantor uruguaio Jorge Drexler. Essa música (em anexo) foi escolhida por abordar a temática da fronteira. A partir da audição, leitura e debate sobre sua letra, pude observar o que os alunos entendiam sobre fronteira, pois ao aproximá-los desse elemento, eu compreenderia se eles percebiam língua e cultura como algo distante ou próximo. Além da parte cultural, também foi possível trabalhar o léxico da música e sua estrutura gramatical e, ainda, conhecer a opinião dos alunos. Tal atividade serviu também como um “precalentamiento”, um “aquecimento” para a unidade didática.

UNIDADE DIDÁTICA – ATIVIDADE 1	
Ação	Refletir sobre língua e cultura.
Conteúdo	Cultural, comunicativo, lexical e gramatical.
Atividade do professor	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentar oralmente um resumo da biografia do cantor Jorge Drexler. ✓ Disponibilizar a música para que os alunos escutem. ✓ Problematizar sobre o que trata a música e se existe relação com o nosso contexto da fronteira. ✓ Disponibilizar a letra da música. ✓ Escutar a música lendo sua letra.
Atividade do aluno	✓ Conhecer a biografia do cantor.

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escutar a música e ler a letra da música. ✓ Observar e refletir se existe relação com sua realidade fronteiriça. ✓ Problematizar o que entende por fronteira e também por língua e cultura.
Recurso	Duas horas aulas.
Tempo	Dois períodos de cinquenta e cinco minutos cada.

- Segunda aula: Iniciei o trabalho com LENDAS a partir de “As Grandes Onças Brabas”, do autor brasileiro Aldyr Garcia Schlee. Nela é descrita uma possível versão de como surgiu o nome da cidade de Jaguarão (RS). Além do mais, a lenda referida possui versões em outros contextos, motivo pelo qual existem narrativas indígenas associadas e a do jaguar, que é o nome dado a essa onça. A lenda foi escrita em língua portuguesa e nos traz elementos pertencentes ao espaço de Jaguarão e da cultura indígena. Com ela, trabalhei sua leitura, debatemos os elementos culturais e sociais. Também seu léxico, o modo como estavam organizadas suas estruturas gramaticais e os elementos da narrativa, personagens, ambientação, narrativa etc.

UNIDADE DIDÁTICA – ATIVIDADE 2	
Ação	Leitura da lenda “As grandes Onças Brabas”.
Conteúdo	Cultural, comunicativo, lexical, gramatical e literário.
Atividade do professor	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentar oralmente o autor. ✓ Trabalhar estratégias de leitura, como por exemplo: a capa do livro, o título da lenda, as hipóteses de leitura, os elementos culturais e ficcionais contidos no texto. ✓ Observar os elementos da cultura indígena, religiosa, histórica etc. ✓ Conhecer o que os alunos compreendem por

	<p>LENDA.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Questionar quais semelhanças e diferenças eles percebem entre a leitura dessa lenda e “As Grandes Onças Brabas”. ✓ Debater e socializar sobre as impressões dos alunos.
Atividade do aluno	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ler a lenda. ✓ Debater a leitura. ✓ Verificar semelhanças e diferenças sobre a leitura das duas lendas.
Recurso	Folhas contendo a lenda.
Tempo	Duas horas aulas.

- Terceira aula: As outras lendas que abordei pertencem ao autor uruguaio Gonzalo Abella. São elas: “La Leyenda del Cerro Largo”, “El Negrito del Pastoreo” y “La Moza de Blanco”. A primeira trata da história entre uma índia e um colonizador, que acaba tragicamente; essa é uma das versões atribuídas ao nome do departamento (Estado) uruguaio de Cerro Largo, cuja capital é a cidade de Melo. Essa lenda foi trabalhada na sequência de “As Grandes Onças Brabas”, de Schlee, por também ser uma possível origem do nome de uma cidade e abordar elementos históricos, culturais e sociais. Ambas foram comparadas para que se pudessem observar semelhanças e diferenças entre elas.

UNIDADE DIDÁTICA – ATIVIDADE 3	
Ação	Leitura da lenda “La Leyenda del Cerro Largo”, de Gonzalo Abella.
Conteúdo	Cultural, comunicativo, literário, lexical e gramatical.
Atividade do professor	✓ Apresentar oralmente o autor.

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Explorar o léxico e as palavras que os alunos conhecem ou não. ✓ Disponibilizar dicionários e compartilhar as buscas com os colegas. ✓ Trabalhar estratégias de leitura, como por exemplo: a capa do livro, o título da lenda, as hipóteses de leitura, quais os personagens, quem é o narrador, qual a ambientação da lenda e o tempo. ✓ Observar os elementos culturais e suas possíveis relações com outras lendas. ✓ Verificar os elementos da cultura indígena, a religiosidade e espiritualidade, fatos históricos etc. ✓ Debater a relação entre a lenda anterior e a música.
Atividade do aluno	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer sobre o autor. ✓ Executar a leitura da lenda e refletir sobre o que é LENDA. ✓ Observar a estrutura gramatical e o lexical. ✓ Verificar os elementos da cultura indígena, a religiosidade e espiritualidade, os fatos históricos etc. ✓ Examinar a relação entre a lenda anterior e a música.
Recurso	Folhas contendo a lenda.
Tempo	Duas horas aulas.

- Quarta aula: A segunda lenda escolhida foi a de Abella, “El Negrito del Pastoreo”. Ela foi eleita em razão de os alunos terem trabalhado

recentemente uma versão em português. A versão de Abella traz a narrativa de um escravo até sua morte, e os elementos da vida do campo, da história e da sociedade de determinada época. Assim, explorei a questão cultural, comunicativa, lexical, gramatical e literária.

UNIDADE DIDÁTICA – ATIVIDADE 4	
Ação	Leitura da lenda “El Negrito del Pastoreo”.
Conteúdo	Lexical, comunicativo, cultural, gramatical e literário.
Atividade do professor	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Explorar a questão da língua e as palavras que os alunos conhecem e as que não conhecem. ✓ Disponibilizar dicionário para que procurem as que não conhecem e compartilhem com os colegas. ✓ Trabalhar estratégias de leitura, como por exemplo: o título da lenda, as hipóteses de leitura, os elementos culturais e ficcionais presentes no gênero LENDA, a leitura oral por parte dos alunos, quais os personagens, quem é o narrador, qual a ambientação da lenda e o tempo. ✓ Debater e socializar a versão que os alunos conhecem e a versão que foi lida. ✓ Observar os elementos da cultura indígena, a religiosidade e espiritualidade, os fatos históricos etc.
Atividade do aluno	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Executar a leitura da lenda. ✓ Debater sobre as visões dos alunos acerca das versões dessa lenda, associando-as.
Recurso	Folhas com a lenda.

Tempo	Duas horas aulas.
--------------	-------------------

- Quinta aula: Por fim, a lenda “A Moça de Branco na Cacimba”, do especial alusivo à Semana Farroupilha, publicada em caderno especial no jornal Zero Hora, de circulação nos estados do RS, SC e PR. Essa lenda foi trabalhada com a leitura de “La Moza de Blanco”, de Abella. Ambas versam sobre mulheres que têm amores desencontrados. Além disso, trazem elementos linguísticos e extralinguísticos que proporcionam diferentes modos de leitura.

A terceira lenda escolhida, da obra de Abella, foi “La Moza de Blanco”, que serviu de encerramento para a unidade didática. Após sua leitura e debate, retomamos as leituras e concluímos que elas compuseram um ciclo. Esperava-se que o processo de leitura de LENDAS e suas culturas proporcionasse um entendimento mais amplo por parte do aluno de língua espanhola.

UNIDADE DIDÁTICA – ATIVIDADE 5	
Ação	Leitura das lendas “A Moça de Branco na Cacimba” e “La Moza de Blanco”.
Conteúdo	Lexical, comunicativo, cultural, gramatical e literário.
Atividade do professor	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ler a lenda. ✓ Explorar os elementos da lenda “A Moça de Branco na Cacimba”, a versão dos moradores do local. Que semelhanças as versões têm com as outras lendas e quais diferenças. ✓ Examinar a questão lexical, palavras desconhecidas e conhecidas, compartilhar com os colegas. ✓ Analisar os elementos narrativos, o título, os personagens, a ambientação, o tempo etc.

	<ul style="list-style-type: none">✓ Observar os elementos da cultura indígena, a religiosidade e espiritualidade, fatos históricos etc.
Atividade do aluno	<ul style="list-style-type: none">✓ Executar a leitura da lenda.✓ Observar o léxico e estrutura gramatical.✓ Compreender os aspectos da narrativa.✓ Socializar suas impressões com o grupo.
Recurso	Folhas contendo a lenda.
Tempo	Três horas aulas.

2.5 Descrição da seleção de LENDAS

Procurei LENDAS que possuíssem versões em português e espanhol - o que não foi uma tarefa fácil. Há versões de fatos extraordinários semelhantes, tanto no Brasil, quanto no Uruguai, mas existem alterações nos títulos e isso dificulta um pouco a busca.

Como foi comentado no item 1.5, gênero LENDA, a partir da visão de Abella, as LENDAS antigas mudam para perpetuar novas memórias, daí a explicação de existirem tantas versões de uma mesma LENDA. Às vezes, até versões de lugares muito distantes, que nem tiveram contato, mas que compartilham de uma versão parecida na narrativa. Por esse motivo, a unidade didática começou com um “precalentamento”. Refleti que, antes de iniciarmos a leitura, deveríamos fazer uma atividade introdutória daquilo que íamos ler. E, para essa atividade, escolhi uma música.

Iniciei a aula com a música e apresentei oralmente a biografia do cantor uruguaio Jorge Drexler - é um artista que se aproxima da cultura brasileira, uruguaia e latino-americana. O objetivo foi ampliar a questão cultural e linguística. A música escolhida foi “Frontera”, por abordar a questão sobre o que é viver nesta região, como é ser fronteiriço, viver na fronteira, e no que a cor local influencia os seres que aqui vivem. Escolhi essa música para trabalhar e conhecer o que os alunos entendem por fronteira, pois a letra dela diz: *“Yo no sé donde estoy/ mi casa está en la frontera/ y las fronteras se mueven como las banderas”*. A música foi escutada enquanto conversávamos sobre a letra, sobre o que eles entendiam. Trabalhei a compreensão auditiva dos alunos, o léxico da letra da música.

Após escutarmos a canção, cada aluno recebeu a letra da música para que fosse acompanhando. Depois dessa atividade, perguntei o que eles entendiam por fronteira. Questionei se a fronteira falada na música era parecida com a que vivenciamos, oralmente e falando em português e mesclando em alguns momentos com o espanhol. Dei oportunidade a que cada aluno expressasse sua opinião sobre o que havia entendido da música e se havia relação dela com nosso contexto. A atividade durou dois encontros.

Sendo assim, após conhecer o que os alunos entendiam por fronteira, iniciamos a leitura com o texto de Aldyr Garcia Schlee, cuja produção privilegia como espaço ficcional o contexto fronteiro de Jaguarão e Rio Branco. A lenda foi “As Grandes Onças Brabas”, que pertence ao livro “Contos de Verdade”.

A ideia sempre foi partir de nosso contexto cultural e linguístico para o contexto do outro, ou seja, para a língua espanhola, a fim de que o aluno tivesse suporte extralinguístico¹⁰ quando for ler LENDAS em espanhol.

Essa lenda de Aldyr Schlee trata de um ser fantástico que vivia na beira do rio e comia o coração de quem se atrevesse a chegar ali - fato que, nessa versão, acaba por originar o nome da cidade de Jaguarão. Existem outras versões sobre essa lenda, acerca da existência de um ser extraordinário que comia o coração ou, dependendo da versão, os pulmões de suas vítimas, as quais nunca se lembravam, no dia seguinte, do ocorrido.

Nessa lenda, os alunos observaram os elementos que compõem o gênero LENDA, como por exemplo: os traços de oralidade, a ausência de autor e a origem da LENDA (que é sempre desconhecida). Outro aspecto é que se trata de uma narrativa de fatos sobrenaturais, importantes para a constituição da identidade e memória do nome da cidade que a lenda originou. Assim, os alunos puderam perceber também elementos como: de que modo ela foi escrita, a sequência de fatos e o contexto social a que ela pertence.

Meu intuito não foi levantar aspectos teóricos sobre LENDA e interculturalidade. Visei a que os alunos criassem as próprias impressões sobre ela, que eles soubessem diferenciá-la dos outros gêneros discursivos. E que, nessas diferenças, eles pudessem verificar a função comunicativa dos gêneros do discurso, a cultura e a sociedade representada por eles e o que se pode observar das particularidades dos gêneros. Essas diferenças, na composição e estrutura, que fazem com que reconheçamos que se trata de uma LENDA. Os gêneros são entendidos em seu funcionamento - porque das relações com eles é que se proporcionam as hipóteses de leituras, ou seja, partindo das relações que os gêneros travam com os sujeitos.

¹⁰ Extralinguístico é algo além do que está dito na leitura do texto. Os muitos significados que se pode encontrar baseado nos conhecimentos de mundo, enciclopédicos e sociais.

Assim, no dia desse encontro, foi feita uma breve retomada da aula anterior, com a questão da fronteira sob a perspectiva da música de Jorge Drexler. Depois, conversamos sobre o autor Aldyr Garcia Schlee e disponibilizei folhas com a lenda “As Grandes Onças Brabas”.

Antes de iniciar a leitura compartilhada (cada um leu um fragmento), trabalhei a capa do livro e o título da lenda, perguntando o que poderia narrar um texto com esse título; fiz um levantamento das ideias dos alunos e anotei, no quadro, algumas hipóteses de suas leituras. Indaguei se reconheciam em que lugar poderia se passar aquela narrativa, quais os personagens, se havia alguma marca sobre que tempo era aquele, etc. Também questionei sobre quem era o narrador, a procedência aquelas informações e se elas sofriam influência do narrador do texto.

Nessa atividade, busquei aguçar o olhar dos alunos para as questões fundamentais do gênero LENDA. Destaco que não mencionei aos alunos que se tratava de uma LENDA, pois um dos objetivos dessa atividade foi que eles reconhecessem o que era uma LENDA. Outro elemento que deve ser notado é a que sociedade e que cultura a LENDA está se referindo, já que, em outro contexto, ela pode não ter a mesma identificação do contexto em que a estamos utilizando. Essa atividade teve duração de dois encontros.

Na aula seguinte, antes de iniciar a leitura do próximo texto, retomamos brevemente a anterior e apresentei outro autor: o uruguaio Gonzalo Abella. E a lenda escolhida para a atividade foi “La Leyenda del Cerro Largo”. Trata-se da primeira LENDA que temos em língua espanhola. Para o grupo de alunos do quinto ano, é o primeiro contato com a língua espanhola escrita na escola; sendo assim, a atenção é diferenciada e redobrada.

Nessa atividade, mostrei a capa do livro e questionei que tipos de imagens se apresentavam nela. Explorei as imagens e as cores da capa. Perguntei que sensações causavam a capa, se é uma imagem agradável, se é triste, etc. Apresentei brevemente a biografia do autor uruguaio e a relação com o título do livro, o título da lenda e as hipóteses de leitura dos alunos. A leitura foi feita pelo grupo, de modo compartilhado, cada aluno lendo um fragmento. Assim, fomos conversando sobre as palavras que os alunos conheciam e as que não conheciam. Questionei se eles sabiam em qual espaço se passava a lenda, se havia um

narrador, etc. Também aproveitei a oportunidade para comentar sobre o modo de constituição do território uruguaio - por departamentos - diferente do Brasil, por estados.

A lenda “La Leyenda del Cerro Largo” aborda a narrativa de uma índia que se apaixona por um conquistador espanhol. A tribo à qual ela pertence rechaça esse amor e o cacique dá fim à vida da índia com uma pedrada. O corpo dela dá origem à cidade de Melo, no departamento de Cerro Largo (UY).

Nesse momento, foi comentado que no Uruguai não existem estados, mas departamentos, e é o que acontece com a cidade de Melo, localizada no departamento de Cerro Largo. A lenda foi escolhida porque, assim como em “As Grandes Onças Brabas”, o fato fantástico que se converte em um topônimo. Desse modo, a narrativa explora a questão da memória e da identidade do povo, e a origem do lugar é narrada dentro da lógica do gênero usado.

Após leitura e debate dessa lenda com os alunos, foi o momento em que questionei se havia algo de semelhante com “As Grandes Onças Brabas”. O questionamento serviu para observar se os alunos aproximavam as duas lendas. Para isso, eles deveriam observar se havia diferença e/ou semelhanças entre elas.

A próxima atividade foi realizada a partir da lenda “El Negrito del Pastoreo”, de Abella (2011), que trata da narrativa sobre o menino escravo que cuidava das ovelhas do patrão e elas acabam por fugir. O capataz ordena que o negrinho vá buscá-las mesmo com a enorme tormenta que se aproxima. Até que ele é encontrado morto, protegendo as ovelhas. Essa lenda foi escolhida pela razão de os alunos a comentarem em aula, na ocasião da leitura de “As Grandes Onças Brabas”. A intenção foi trazer uma versão diferente da que eles encenaram em outra disciplina.

As percepções foram as mais variadas possíveis, como descrevo na análise da entrevista. Eles puderam observar as versões diferentes, os aspectos culturais presentes nessa narrativa e a questão do gênero do discurso. Na narrativa de Abella (2011), a lenda do Negrinho é associada também à questão espiritual por trazer a crença das antigas anciãs do campo, ou seja, os mais velhos detinham o conhecimento, e as crianças que morriam conservavam as energias originárias. Também a lenda é associada ao menino da cidade uruguaia de Santa Clara de

Olimar, chamado Dionísio Dias, a quem se fazem pedidos em seu túmulo - semelhante a algumas versões da lenda do Negrinho. Além de trazer elementos relacionados à religiosidade e espiritualidade, também traz elementos da vida do campo - ao retratar a história de um escravo, o peão de estância. Os elementos da natureza aparecem no campo: as ovelhas, o dia, a noite e o temporal.

As duas últimas lendas a serem trabalhadas foram “A Moça de Branco na Cacimba”, proveniente do Especial da Semana Farroupilha, do jornal Zero Hora, e “La Moza de Blanco”, de Abella (2011). Elas foram escolhidas por abordarem elementos semelhantes - ambas falam sobre uma mulher - mas seu desfecho e modo de serem narradas são distintos.

Após a leitura das duas, realizamos uma discussão sobre as semelhanças e diferenças entre elas, quais elementos se repetiam, quais eram diferentes, etc. A seguir, debatemos sobre tudo o que foi lido, desde o trabalho com a música de Drexler até a lenda “La Moza de Blanco”, e se existiam modos de associar todo esse trabalho. A partir disso, os alunos comentaram sobre o que acharam do trabalho com LENDAS.

3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Neste item, apresento os elementos que contribuíram para a compreensão de como foi promovido o diálogo entre culturas a partir da leitura de LENDAS pelo viés da perspectiva de Bakhtin (2011) e da interculturalidade. Destaco que os vinte e três alunos leram todas as lendas. Entretanto, nem todos aceitaram fazer a entrevista. Do total de alunos, onze aceitaram ser entrevistados. Os que não tiveram interesse apresentaram motivos diversos.

Para a gravação, procurei lugares tranquilos para sua execução, por exemplo, as salas com poucos ruídos. As entrevistas foram individuais. Tudo para proporcionar um ambiente de informalidade, como se fosse uma conversa entre amigos.

Ainda sobre as entrevistas, elas possuíam um roteiro, conforme comentado no item “Método de coleta de dados”, que foi pensado para que contemplassem as atividades da unidade didática. A ideia inicial era categorizar as respostas de cada pergunta em um tópico - o que mais se repetisse dentre os enunciados dos alunos. No entanto, devido à diversidade de respostas desses onze alunos, pareceu-me que agrupar desse modo fecharia as respostas - o que não é meu objetivo, pois acredito que, no que se refere à língua e à cultura, não há uma resposta certa, mas visões culturais a partir de contextos socioculturais distintos. Destarte, optei por alinhar na ordem das perguntas do questionário. Julgo que essa eleição abarcará mais amplamente toda a diversidade de respostas que eles me indicaram na entrevista.

Então, o arranjo está observado a partir da ordem de cada uma das oito perguntas que eles me responderam. Além disso, para fins de pesquisa, nomeei o quinto ano de Grupo Um e o sexto ano de Grupo Dois. Criei siglas para os sujeitos entrevistados. Tal atitude permite que haja proteção da identidade do aluno de modo a preservá-la.

3.1 Questão 1

Primeiramente, iniciei com as opiniões sobre a questão número um da entrevista, em que os alunos deveriam responder o que entenderam por fronteira a partir da escuta, leitura da letra e debate sobre a música de Jorge Drexler. A pergunta está relacionada à compreensão do que os alunos entendem por fronteira como ligação entre povos e culturas. Não busquei compreender as definições do conceito de fronteira, mas sim se ela representava a interação entre as línguas, as culturas e as sociedades dos dois países. Pude observar se houve ou não o entendimento de que há uma ligação cultural, ou não, entre os países. Além disso, entendi como eles visualizam as inter-relações entre culturas existentes em uma mesma cultura pelo fato de sermos constituídos de muitas vozes sociais e culturais.

Começo a análise com o Grupo Um. De acordo com as respostas deles, em sua maioria pensam fronteira do modo tradicional: uma divisão. Podemos observar isso com base na resposta do aluno que vamos chamar de G. Sobre essa visão fechada e tradicional, Janzen (2005) também observa que a linguagem e a cultura não podem ser entendidas separadamente pela razão de a palavra carregar marcas sociais e culturais de uma família, nação e de um povo. Ainda segundo o autor, o contexto histórico não pode também ser separado da visão de mundo do grupo, o que poderia torná-lo uma abstração. Segundo o aluno G:

O que eu entendi por fronteira é: fronteira para mim não é apenas uma divisão de uma cidade para outra, de outro país; fronteira é divisão de culturas, divisão de povos. É, fronteira é a mesma coisa que tu dividir a tua vida com outra pessoa. (ALUNO G).

De acordo com a resposta do aluno G, fronteira segue sendo uma divisão de culturas, mas ele entende também como uma interação, pois associa a “dividir uma vida com outra pessoa”. Quem divide uma vida com outra pessoa também divide seus costumes, saberes e rotinas. Logo, essa opinião de divisão cultural soa como compartilhamento cultural. Além disso, o aluno G defende a fronteira como geográfica, do mesmo modo que definida por Alvarez (2009, p.16). O aluno apontou para uma divisão, como se fosse um limite entre povos e culturas. Portanto, pode-se refletir que, a partir do posicionamento do aluno, a cultura nessa situação fosse homogênea a tal ponto que pudesse ser dividida igualmente.

Sobre isso, Janzen (2005) defende que “a cultura deve impregnar a vida de um determinado povo no todo e nas particularidades: o conceito de cultura deve ser associado ao povo, delimitando-a em face do mundo exterior” (2005, p.32). Isso tudo pensando também pelo viés do paradigma tradicional de cultura, em que ela é fixa e homogênea, como se todos tivessem percorrido a mesma trajetória social e histórica - segundo apontam as respostas dos alunos sobre divisão entre culturas e povos.

Segundo afirma Bakhtin (2011, p.364), as ideias sobre cultura circulavam em “mundos culturais fechados e acabados”, os quais seriam fechados em si, sem interação. Sob essa perspectiva, sim, seria possível dividir as culturas, pela razão de que se entenderia que elas não dialogavam nem interagiam, logo, poderiam ser e conviverem separadas. O filósofo russo ainda aponta que tais pensamentos acerca de “mundos culturais fechados” devam ser corrigidos substancialmente (2011, p.364).

Sendo assim, o aluno G não utilizou o movimento de empatia, que é, segundo Torquato (2013, p.5), “sair do próprio lugar, de mudança de perspectiva no olhar, e de retorno ao próprio lugar”. Isso aconteceu porque ele não fez o deslocamento; pelo contrário, observou uma divisão entre culturas partindo apenas do julgamento e da ideologia que possui. Tampouco houve a alteridade segundo pensa Janzen (2005, p.51): “O outro me completa”, pois, o aluno apenas verificou que existem diferenças, divisões.

Por outro lado, o aluno Gi utilizou o seguinte enunciado sobre a primeira questão: “A fronteira para mim é como se fosse aqui no Uruguai e o Uruguai o Brasil, fronteira entre o Uruguai e o Brasil, Argentina, o Brasil ou uma cidade, um país com o outro. [...] é uma interligação, é uma ligação entre um país e o outro”. O mesmo aluno comentou o seguinte: “Fronteira é o lugar de interação entre os povos”. Essa opinião reforça que ele pensa que a fronteira torna possível o contato e a interação entre a cultura dos povos que nela habitam, possibilitando assim que haja interculturalidade. O posicionamento do aluno foi ao encontro do pensamento de Alvarez (2009, p.21) em relação à fronteira social. Ao defender a ideia de que fronteira “é o lugar de interação entre os povos”, o aluno Gi aproximou-se da categoria que expressa o contato com o outro, a mesma que defendem Stock e

Janzen (2013, p.6), que é o movimento de duplicação do outro. De acordo com os autores, sobre a duplicação do outro:

Nesta categoria, o outro é percebido por meio de um sistema axiológico de valores da própria cultura. Existe uma tendência em fazer julgamentos, a partir da perspectiva e parâmetros da própria cultura. [...] “Uma visão de mundo estereotipada pode produzir graus de estranheza/distanciamento em relação à cultura alvo.” (STOCK; JANZEN, 2014, p.326).

Deste modo, o aluno Gi tem a percepção de que há uma interligação, isto é, são povos que estão ligados, dialogando entre si. Tal opinião vem ao encontro do que postula Bakhtin (2011, p.364) sobre a cultura: uma unidade aberta. Quer dizer que ela não é fechada em si, que pode relacionar-se com outras, dialogar, isto é, passível de aproximações e interação. Observa-se também que o aluno Gi percebeu que há um movimento de exotopia, destacado por Storck e Janzen (2013, p. 328) como “olhar de fora”, também “fora do lugar”, porque ele conseguiu localizar-se fora do lugar e mesmo assim observar que há uma ligação entre as culturas. Se há uma ligação entre culturas, então, há diálogo. Portanto, a partir do enunciado do aluno Gi, percebe-se que ele compreende a interculturalidade e a visualiza no contato com os povos.

O grupo Dois também respondeu ao mesmo questionário do Grupo Um. As respostas foram que todos consideram fronteira como uma ligação entre povos e culturas. Mas tal pensamento mostra-se diferente do observado no Grupo Um - que apresentou percepções de que a fronteira divide culturas, como se elas fossem homogêneas, mostrando uma visão tradicional de cultura. O Grupo Dois entende que há interação entre as culturas segundo a premissa de Bakhtin: a unidade de uma cultura como uma cultura aberta (2011, p.364); pela razão de que os alunos entendem que essas culturas são mescladas e interagem, não estando estagnadas. O aluno AL afirma que fronteira “é a ligação de um país entre outro”.

Tais afirmativas fizeram-me refletir sobre a questão da alteridade, em que “a visão do outro me completa”, segundo o pensamento de Bakhtin (2011). Sobre a questão da empatia, em que se vê o mundo a partir do olhar do outro, pensando na fala da aluna An, que disse que “um país segue a cultura do outro”, vejo que ela observou a existência da relação de interação e diálogo entre culturas.

O aluno Gy também se referiu a essa interação, que define como “conexão”, como se observar na fala dele: “Fronteira não é só uma divisa entre dois países, também serve como uma conexão entre dois países”. Essa conexão é formada por conflitos e tensões em que se entranha o outro num primeiro momento, para depois se compreender e, com isso, colocar-se em seu lugar. Mas o movimento até o lugar do outro não é vazio, é carregado da cultura do aprendiz. Assim, dá-se a interculturalidade, as relações de aproximação e distanciamento entre culturas - o diálogo, portanto.

A aluna I teve uma percepção que vem ao encontro do conceito de alteridade. O enunciado da aluna foi: “É quando a gente tá fora do lugar onde a gente mora. Tipo, a gente tá aqui no Brasil, aí a gente vai lá para o Uruguai [...] **quando a gente sai do nosso próprio lugar para ir para outro.**¹¹” Nesse enunciado, ficou evidenciado que devemos sair do nosso lugar e ir até o lugar do outro, ver o mundo a partir dos olhos do outro, sem que isso seja sinônimo de esquecimento de nossa cultura. Nesse fragmento da aluna, percebe-se a questão da empatia, na qual se vê o mundo através dos valores dos outros - como se pode refletir a partir da perspectiva bakhtiniana.

Por sua vez, o aluno JP teve uma opinião ampla acerca do contato que a interação entre culturas nos permite. De acordo com ele, fronteira

[...] é a ligação entre um país com o outro, que é um país que convive com o outro, que tem os mesmos...que tem alguns costumes, que tem... é ... tem a mesma culinária, tem... é ... e convive muito próximo; que um vai naquele país, outro vai, tem pessoas que não tem condição de comprar aquilo e vão no outro que é mais barato ou ao contrário. (ALUNO JP).

Percebe-se que ele esclareceu a aproximação, os costumes e a convivência como algo próximo: *convive com o outro*. O aluno também destacou as relações comerciais pela razão de que, em nosso contexto, existe essa possibilidade porque a moeda é diferente: *comprar aquilo e vão no outro que é mais barato ou ao contrário*. Além de tudo, evidenciou que ocorre o diálogo entre as sociedades. O aluno JP abordou aspectos externos da sociedade e cultura de contato entre esses povos. A opinião dele foi semelhante à das alunas J e K, que destacaram a união e

¹¹ Grifo meu.

ligação entre os países. A aluna J enunciou que “só que, invés dele estar separado por um, por um mar, eles estão juntos”. A proximidade, no entanto, não faz com que as diferenças culturais e históricas se apaguem. Ao contrário, nessas diferenças é que nos aproximamos e entendemos a cultura do outro.

Por sua vez, a aluna MV teve uma opinião bem diversificada por conviver nos dois espaços. Ela enunciou o seguinte:

Bom, para mim, como eu moro na fronteira, né, não digamos que é chato, digamos que é bem legal, porque, tipo assim, tu dá um passo ou no carro, por um passo tu já tá em outro país, tu volta um passo, tás no outro, então, é bem legal, né, porque tu conhece sobre duas culturas e, tipo, no meu caso, eu sei duas línguas bem direitinho, é porque eu vivo nos dois lugar praticamente. (ALUNA MV).

A aluna tem uma relação de interação entre os dois contextos por ter nascido no Uruguai e ser criada no Brasil com pais brasileiro e uruguaio. Ela consegue compreender a aproximação e o diálogo existentes nesse contexto pelo fato de viver a interculturalidade: *tu conhece sobre duas culturas (...)*. Neste caso, me reporto à definição de fronteira linguística e social de Alvarez (2009) que é aproveitada pela aluna a seu favor, porque ela conhece as diferenças e as usa para aumentar sua interação com os grupos sociais de modo espontâneo.

Com base nessas opiniões, podemos notar diferenças entres os pensamentos dos dois grupos em relação à questão da interculturalidade, quer dizer, o Grupo Um entendeu que existe uma divisão entre as culturas, já o Grupo Dois compreendeu que existe integração e relações de proximidade entre os povos e costumes, fato que facilita o contato entre os sujeitos. Um dos fatores que pode evidenciar essa diferença é o recente contato que o Grupo Um teve com a leitura e a escrita em língua espanhola, ou seja, esse grupo ainda não teria a bagagem suficiente para refletir que é possível estreitar laços culturais e linguísticos sem perder suas próprias características, ou ainda, por não compreender que não existe uma cultura sem influências e misturas. Também pude compreender a estreita relação entre fronteira, cultura e sociedade dos povos que habitam esta região. Há uma grande dificuldade em contornar onde começa uma cultura e termina a outra. Porém, o importante é compreender de que maneira os alunos entendem as relações de diálogo entre culturas.

3.2 Questão 2

Quando questionados sobre a leitura de “As Grandes Onças Brabas”, a maioria dos alunos do Grupo Um teve opiniões semelhantes. Eles destacaram quase que os mesmos aspectos internos relacionados à composição temática e à estrutura da narrativa. Por exemplo, o aluno D disse que a narrativa “era uma história dumas onças que, quando elas entravam na água, elas viravam [...] metade peixe metade onça quando elas entravam na água”. Percebo que ele observou os elementos internos relacionados à temática.

Semelhante versão teve o aluno Gi, que enunciou “eu me lembro que essa onça braba aí era que ela morava ali na beira do rio, que era metade peixe metade onça. Ela pegava, matava as pessoas quando alguém chegava, tentava chegar perto do rio”. Ambos os alunos se referiram ao ser fantástico. Assim, os alunos D, G e T, além de destacarem o elemento interno, “os monstros” que viviam na beira do rio, também a associaram com a existência de outra versão dessa narrativa, “A Lenda do Jaguar”, que, por sua vez, não foi publicada, existindo somente na oralidade.

Portanto, os alunos conseguiram perceber o diálogo entre a leitura de Schlee com a versão oral da mesma narrativa, de mesma composição temática e estrutura narrativa idêntica. Em outras palavras, houve o diálogo leitor/texto/autor, conforme explica Geraldi (2011, p.91), ou seja, o encontro com o autor ausente, que se dá pela leitura. Isso se observa porque os alunos deram vida a outra versão, associando-a àquela em aula, logo, dialogaram com a narrativa de Schlee através da versão que conheciam da lenda. Esse diálogo entre leitor/texto/autor é compreendido porque os alunos relacionaram a narrativa de Schlee com a que eles conhecem, como o aluno G. Ele trouxe elementos pertencentes à sua bagagem cultural e estabeleceu relação com a leitura. O aluno teve a seguinte opinião sobre “As Grandes Onças Brabas”:

[...] que as grandes onças bravas [...] que ele queria contar uma lenda sobre uma coisa, um jaguar; é a mesma lenda do jaguar e foi criada pelas pessoas, ele foi criado pela fronteira pra dividir, como se fosse fazer uma linha. (ALUNO G).

Com base nesse enunciado, percebi que o aluno G afirmou a existência de diálogo entre as lendas “As Grandes Onças Brabas” e “O Jaguar”, que ambas foram criadas com o objetivo de dividir, “fazer uma linha”. O aluno reconheceu que o texto possui elementos que o fazem crer que se trata de uma LENDA e que existe familiaridade com outra versão da mesma. Ele aproximou a versão de Schlee aos seus conhecimentos culturais e de mundo quando disse: “ele queria contar uma lenda, a mesma lenda do Jaguar”. Portanto, ele se utilizou dos elementos externos que aponta Janzen (2005, p.151): “os contextos socioculturais e históricos nos quais as obras foram produzidas”.

Logo, compreendo e concordo com a premissa de que “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados”, de acordo com Bakhtin (2011, p.297). Somos atravessados por outros enunciados, de diferentes épocas, cultura, conforme a esfera e a necessidade de interação do falante. Além disso, cada enunciado surge de uma necessidade e é direcionado a um determinado público alvo, como os enunciados desses alunos ao relacionarem com outra narrativa semelhante.

Em se tratando do Grupo Dois, o aluno AL fez referência a elementos pertencentes a outra cultura e espaço geográfico, nos quais percebo a presença da LENDA enquanto gênero secundário por existirem marcas de informalidade e criação literária. Ele disse que: “Aquele texto me pareceu uma lenda muito familiar, da sereia que atraía os marinheiros, destruía os barcos, que atraía eles num canto, fazia os cara, eles virarem errado e pecharem no iceberg e afundavam o navio”.

O aluno AL trouxe a sua versão sobre a leitura. Além disso, ele relacionou elementos de outras experiências - que podem ser também de outras leituras - e as relacionou com a leitura que fizemos. Ele foi além do texto, relacionou com as suas leituras.

Por tal fato, a leitura da narrativa de Schlee fez com que o aluno AL percebesse as muitas vozes existentes a partir de outra lenda, em que ele descreveu a narrativa de contexto sobre uma sereia, a existência de marinheiros e um *iceberg*. Chamou-me atenção que o aluno enunciou sobre “pechada¹²”, que é o

¹² De acordo com a consulta no site Wordpress: Pechada² quer dizer “Golpe, encontrón dado con el pecho o con los ombros.” Disponível em: <<http://www.wordreference.com/es/en/frames.aspx?es=pechada>>

modo como os uruguaios e muitos brasileiros chamam uma batida de carro ou acidente. Isso mostrou que ele interage com a cultura da língua uruguaia, falando “pechada” como sinônimo de encontrão.

Também o enunciado do aluno AL é uma característica da fronteira linguística segundo Alvarez (2009). Por estar em um lugar de contato e interação com a língua e a cultura uruguaias, o aluno já se apropriou de expressões usadas pela língua uruguaia - isso se deve a ele habitar a fronteira - o que é comprovado em sua fala. Essa familiaridade descrita no enunciado do aluno AL mostrou um reconhecimento tanto da lenda quanto da interculturalidade que ela apresenta e que na região de fronteira há aproximação entre as línguas e culturas. Além de chamar a narrativa de LENDA, o aluno também reconheceu que a narrativa de Schlee pertence à cultura de seu grupo social, sem estranhamento.

Para o aluno AL, a narrativa de Schlee é familiar, causa identificação, tanto é que ele trouxe enunciados de outra versão e os associou à versão lida em aula. Para que o aluno AL tivesse recursos necessários para associar as lendas, ele precisou reconhecer os elementos internos e externos do referido gênero e ainda assumir o papel de leitor que dialoga com o texto e o autor. Em outras palavras, ele estabeleceu diálogo entre as culturas paralelamente ao diálogo com a língua e o texto oral e escrito. Portanto, o gênero do discurso auxiliou na sua compreensão e leitura dos elementos a ele pertencentes.

Já o aluno Gy falou de elementos internos relacionados ao gênero e à composição temática. Ele deu ênfase ao tema “amor”, dizendo “que elas não sabiam o que era amor, então, elas roubavam o coração dos pescadores para entender o que era amor, que elas sabiam que o amor vinha do coração”. Destacou o amor e falou dos pescadores - elemento linguístico que não existe na versão que lemos em aula, mas em outra que é contada. Ou seja, ele mesclou elementos da LENDA enquanto gênero primário, mais simples e do cotidiano, aos da narrativa de Schlee, do gênero secundário, mais complexo e elaborado. Além disso, trouxe a sua versão sobre a leitura da LENDA.

O aluno JP e a aluna J, ao serem perguntados sobre o texto de Schlee, enunciaram o que originou o nome da cidade de Jaguarão. Isso se refere aos

elementos internos do gênero LENDA, à composição temática. O aluno JP foi além do relato sobre o nome da cidade, descrevendo o ser neste fragmento:

Aqui de Jaguarão. Eu me lembro que falava sobre a cidade de Jaguarão, que era, que falava que Jaguarão teve esse nome por causa que antes existia uma animal metade peixe e metade onça, acho que é, aí, é, o nome dele deram Jaguar e ele viveu numa ilha que eles viam que todas as pessoas que iam lá morriam, então, por isso que Jaguarão tem o nome de, por isso que Jaguarão é chamado desse nome, por, em homenagem ao jaguar (ALUNO JP).

Assim como as alunas J e K, o aluno JP também falou que o nome da cidade se originou a partir do ser sobrenatural que existia na beira do rio. Ele nomeou esse ser de “jaguar”. Nessa narrativa sobre a leitura, o aluno JP misturou elementos do que lemos em aula aos da outra versão existente sobre a lenda. Isto quer dizer que ele trouxe a sua versão da LENDA. Observou ingredientes da leitura que fizemos em uma aula e os rearticulou a partir da sua cultura. Observou diferenças e dialogou com elas, promovendo assim a interculturalidade.

Isso o permitiu trazer elementos externos como “ilha” e “morriam”, pertencentes a sua versão da lenda e a sua cultura, pois tais termos não existiam na leitura que fizemos. Isso mostra que o leitor, ao ler o texto, traz conhecimentos de sua bagagem literária. O aluno JP disse que o texto de Schlee fez ele se lembrar de outra versão:

Ah, me lembro que tinha era uma onça, [...] que havia uma onça na Amazônia que ela era... que era uma onça que, tipo, foi amaldiçoada, aí, ela aterrorizava as tribos nativas que haviam e aí também começaram chamar ela de Jaguar; mas, porque foi o mesmo nome, então, trouxeram essa lenda de lá, que na verdade levaram a lenda de Jaguarão para lá, então, quando levaram para lá, eles souberam que eles fizeram essa lenda, ficou muito famosa lá, que fizeram até peças teatrais com ela (ALUNO JP).

Observei que ao rearticular as leituras, o aluno trouxe sua versão, como comentado acima. Ele traz a onça articulando-a em outros diálogos que são a soma de suas leituras e cultura. Ao ler a lenda de Schlee, o aluno JP não só recuperou elementos externos a ela como também apresentou outra leitura, outra LENDA. Primeiramente, teve de identificar os elementos internos pertencentes à lenda para, só assim, conseguir acenar outra versão similar à lida em sala de aula. Conseqüentemente, o movimento percebido pelo aluno foi: reconhecer o gênero LENDA, a sua composição temática e sua estrutura, e então, conseguir observar as múltiplas vozes existentes entre as LENDAS. Além disso, há uma multidão de

vozes, a heteroglossia, de acordo com Faraco (2009, p.70). Mas, para que isso fosse realizado, o aluno JP teve de relacionar as culturas, ou seja, aproximá-las a partir da interculturalidade e também do gênero. Ele procurou elementos que se associassem¹³. Tudo foi possível graças à leitura e à bagagem cultural do aluno JP.

Já a aluna MV trouxe uma descrição de defesa quando questionada sobre a leitura do texto de Schlee:

[...] elas defendiam seu território por... entendeu... por que invadiam, por isso que elas matavam e arrancavam o coração. Eu acho que elas não eram do mal, só que... tipo assim... eu ficaria muito braba se mexessem na minha mochila, é a mesma coisa com elas, então, achei bem legal e gostei da atitude delas. (ALUNA MV).

A aula MV atenta para o fato de defesa de território, que pode estar relacionado à questão de fronteira, em que há a proteção dos povos. Além disso, ela dialogou essa situação de proteção com a sua vida. Ou seja, ela leu o texto e conseguiu relacioná-lo com sua vida e cultura, tanto que traz como exemplo uma situação de seu cotidiano de sala de aula.

Também notei que a aluna MV tentou justificar e se colocar no lugar da onça. A identificação existiu, pois houve um movimento em que aluna MV se pôs no lugar do personagem - a empatia, segundo Bakhtin (2011). E ela conseguiu até fundamentar os atos do ser fantástico, já que utilizou um elemento de seu contexto, a mochila, especificando como seria sua reação se mexessem nela e justificando que o ser sobrenatural fez certo ao arrancar o coração das vítimas para defender seu território.

Observei que as opiniões entre os dois grupos eram diversas, mas que o Grupo Dois conseguiu dialogar mais com a leitura da narrativa, tanto a versão oral (enquanto gênero primário) quanto a versão secundária escrita por Schlee. Percebi isso porque eles trouxeram mais componentes pertencentes às suas leituras e culturas.

¹³ É interessante notar que o aluno afirma que levaram a lenda do jaguar daqui (Jaguarão) para lá (Amazônia), ou seja, ele reivindica a origem rioplatense da lenda. No entanto, sabemos que o jaguar está presente em diversas culturas ameríndias, desde os astecas até os guaranis do Brasil.

3.3 Questão 3

A próxima questão que o Grupo Um respondeu foi sobre o texto de Abella, “La Leyenda del Cerro Largo”. Destaco o enunciado com a versão do aluno G:

Que uma pessoa, uma menina, uma índia queria namorar com um forasteiro [...] só que aí não queriam deixar e ela mesmo assim seguiu, aí os índios da tribo dela, como punição, acho que mataram ela e aí deu, criou aquelas montanhas que era a forma do corpo dela e deu nome à cidade também (ALUNO G).

O aluno carrega a sua versão da LENDA. Ele identificou os elementos internos contidos no texto, por exemplo, que se tratava de uma mulher índia. Ele comentou que a índia se apaixonou por um forasteiro e que ela morreu em decorrência desse amor. Também observou a questão fantástica da narrativa, em que o corpo da índia virou um cerro e isso originou o nome da cidade, do departamento de Cerro Largo. Já o aluno T destacou que a índia foi morta por uma pedrada. Os alunos desse grupo identificaram elementos internos relacionados ao gênero LENDA e situações sobrenaturais em ambas. Isso permitiu associações a outras versões e LENDAS existentes. Em relação à lenda, o aluno G ainda disse que:

É uma coisa que... uma história que foi inventada ou aconteceu... que uma pessoa conta para outra e assim vai se criando... ou eles fazem um livro com aquelas lendas e [...] eles fazem elas pra fazer imaginação na cabeça das pessoas. (ALUNO G).

O aluno D também enunciou sua definição de LENDA: “Eu acho que uma lenda é uma coisa que uma pessoa, uma pessoa conta para outra e essa coisa que essa pessoa contou vai se espalhando pelas pessoas, mais a gente nunca sabe se é verdade ou não”. Percebi que o aluno D compreendeu o aspecto relacionado ao gênero LENDA, que se trata inicialmente de uma narrativa do cotidiano, então, é expressa de forma oral. São fatos de que não se tem a comprovação de veracidade, nem sequer essa averiguação. Com compreensão semelhante, o aluno G expressou o seguinte:

Lenda é uma coisa que... uma história que foi inventada ou aconteceu, que uma pessoa conta para outra e assim vai se criando ou eles fazem um livro

com aquelas lendas e aquelas lendas eles fazem elas pra fazer imaginação na cabeça das pessoas (ALUNO G).

Ambos os alunos D e G conseguiram visualizar a questão de narrativas localizadas em um contexto do cotidiano. Entretanto, o aluno G foi mais longe: além de identificar o traço inicial da tradição oral do gênero LENDA enquanto gênero primário, ele também reconheceu o caráter secundário que a LENDA pode assumir quando se reaproveita da narrativa oral e primária e se transforma em um gênero mais complexo, o literário, e, em nosso contexto, a LENDA.

Os gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários. Esses, ao se transformarem dentro do gênero secundário (literário), adquirem uma característica particular. Os gêneros, de uma maneira imediata, sensível e ágil, refletem mudanças na vida social (JANZEN, 2005, p.59). O aluno G observou: que, do “contar”, a lenda evolui até que “fazem um livro” com ela.

A respeito da definição de LENDA, o aluno Gi comentou o seguinte: “Lenda é o que as pessoas falam que aconteceu no passado, só que essas coisas não são verdade”. Ele também entendeu a questão do gênero enquanto primário, porém afirmou que não são narrativas de fatos verdadeiros, mas sim criação de quem as conta. O caráter ficcional da LENDA não pode ser deixado de lado, no entanto, elas surgem de algum acontecimento e se alteram ao narrar. A modificação delas está pautada no imaginário de quem as narra. Tal pensamento do aluno Gi foi semelhante ao do aluno T, quando disse que LENDA “é uma história, só que é uma história só que não tem importância se é real ou se é verdadeira, se é real ou se é mentira”.

O Grupo Dois, após a leitura das duas lendas, constatou a veracidade da narrativa, como comentou o aluno AL: “Lenda é uma coisa que as pessoa falam que, mas pode também não ser verdade”. Logo, percebi que o aluno questionava a veracidade do relato, fato que demonstra o conhecimento do funcionamento do gênero, que não tem obrigatoriedade com a verdade. O aluno AL também apontou para a questão da LENDA enquanto gênero primário, simples, no momento em que ele diz “falam”, que é uma marca de informalidade de acordo com Bakhtin (2011, p.263).

Por sua vez, a aluna An comentou que “A lenda é uma história que ela não é necessariamente verdadeira, mas ela é passada de geração em geração”. Assim,

do mesmo modo que o aluno AL, as alunas An e MV questionaram o caráter de veracidade dos relatos da lenda. No entanto a aluna An foi além quando fez observações sobre a tradição desse gênero. A LENDA é passada de geração em geração, conforme sinalizaram os alunos An e JP. Ela é transmitida de forma oral e pode também ser transformada em escrita. Mas não se pode criar uma LENDA; ela é baseada em relatos e narrativas pertencentes a um grupo social que possui identificação com ela.

Já o enunciado do aluno Gy foi ao encontro que entendo por LENDA. Para ele, “Lendas são histórias que são contadas, que não tem origem, que qualquer pessoa pode inventar uma lenda e ela pode ser modificada”. Do mesmo modo que o aluno AL, o aluno Gy apontou para o ato de “contar”, destacando o caráter da oralidade em que as LENDAS eram narradas; porém ele alegou que “qualquer pessoa pode inventar uma lenda”.

Mas LENDAS não são inventadas; elas partem de acontecimentos com conteúdos sobrenaturais diluídos nas versões populares das camadas mais simples da sociedade. Por vezes, também são a única versão histórica de determinados acontecimentos. Por isso, conforme comentei acima, não se pode criar uma LENDA, visto que ela não é uma criação individual e nem se tem conhecimento da origem de seu surgimento. O que constitui uma LENDA é a coletividade e o que se sabe é que pertence aos discursos de um grupo social, podendo perpetuar-se. Inicialmente, assume a forma de gênero primário, podendo ser oral e mais simples e logo se transforma em secundário, mais complexo. E, quando se torna secundário, assume o posicionamento do autor, pois antes o posicionamento era do interlocutor.

A aluna K teve uma opinião diferente dos demais colegas. Para ela, LENDA “é uma coisa que é um mito”. Ela associou LENDA a mito. No que se percebeu, ela relacionou ambos os conhecimentos externos dialogando com outros elementos, pois o mito é um gênero semelhante ao da LENDA, tendo uma estrutura composicional e temática parecidas à da LENDA, com narrativas de cunho histórico paralelas ao sobrenatural.

Além de compreender o funcionamento do gênero, a aluna K percorreu o trajeto de empatia, isto é, ela se colocou no lugar do outro ao ler a lenda em espanhol, conseguiu rearticular elementos que já conhecia e voltar ao seu lugar de

origem modificada. Isso só foi possível porque ela olhou “de fora” - a exotopia - por possuir uma visão que o outro não possui, ou seja, o excedente de visão. Então, o olhar do outro auxiliou para que ela rearticulasse novos conhecimentos sobre a leitura. A leitura permitiu que a aluna K associasse com o novo o conhecimento que já possuía obtido a partir da lenda, assim, adicionando elementos à sua visão de mundo.

No final, observei que o Grupo Um atentou mais para os elementos internos da lenda: que ela dá nome à cidade, a questão da morte, do amor entre a índia e o colonizador, ou seja, aos elementos linguísticos. Já o Grupo Dois percebeu mais os elementos relacionados à constituição do gênero LENDA: o caráter inicial de oralidade, a origem, a veracidade, o diálogo entre os textos, dentre outros. Deste modo, tivemos níveis diferentes de compreensão, o que já era esperado, tendo em vista que o Grupo Um possuiu ali seu primeiro contato com a língua espanhola escrita, enquanto que o Grupo Dois já tinha mais proximidade com a língua espanhola e trazia uma bagagem de leitura.

3.4 Questão 4

Na pergunta número quatro, questionei o Grupo Um sobre o que eles observaram de semelhanças e diferenças após as duas leituras, isto é, que aproximações e distanciamentos eles perceberam ao ler essas lendas. Ao serem questionados sobre essas relações, todos do grupo encontraram aproximações e afastamentos entre as lendas. Sobre as diferenças, elas foram pautadas nos elementos internos contidos no referido gênero.

Os alunos D e G apontaram o fantástico nas suas versões das LENDAS, em que há em uma das lendas um monstro na beira do rio Jaguarão, e, na outra, uma índia que morre e se torna um cerro. Tais informações puderam ser evidenciadas a partir do enunciado: “Ahh, do Cerro Largo fala sobre uma índia e a do das onças brabas fala sobre uma onça que era metade peixe”. (Aluno D).

Os alunos Gi e T observaram as mesmas diferenças, entretanto, eles perceberam uma semelhante aproximação em ambas: a questão da morte. Isso se pôde observar no enunciado do aluno Gi: “A semelhança é que tem morte nos dois, e a outra coisa é que cada um tem um jeito diferente”. O aluno T disse: “Eu acho que tem uma semelhança, porque a do Cerro Largo tem uma mulher que morre com uma pedrada, né? [...] os jaguares também foram exterminados, então, acho que tem uma semelhança que os dois morrem”. O aluno Gi apresentou dúvidas se o elemento morte perpassa ambas as lendas e destacou “os jaguares”, referindo-se à lenda “As Grandes Onças Brabas” modificando-lhe a versão, mas, mesmo assim, ele recuperou a questão da morte em ambas, ou seja, ele restabeleceu elementos semelhantes entre as narrativas.

Em vista disso, para a maioria não houve a empatia, pois não se colocaram no lugar do outro para entendê-los e se entenderem. O olhar de fora, ou seja, a exotopia aconteceu, assim como o excedente de visão, porém as diferenças encontradas não possibilitaram que eles olhassem o mundo a partir da visão do outro - a alteridade. Portanto, observei que, nesse grupo e a partir dessas duas lendas, eles não registraram a interculturalidade. Pareceu-me que os elementos relacionados ao gênero do discurso foram compreendidos com a leitura, porque, para encontrar diferenças há que se comparar elementos e isso foi feito. Todavia,

eles só observaram nas lendas as diferenças, não havendo menção aos elementos externos, nem aos relacionados à estrutura e ao estilo verbal. Encontrar diferenças seria um trampolim para os alunos entenderem os gêneros e a interculturalidade, no sentido de que elas auxiliariam na própria compreensão de si e do outro.

Sobre o Grupo Dois, a maioria conseguiu observar semelhanças e diferenças entre as lendas e melhor ainda, trouxeram as suas versões das LENDAS, sobre os seus pontos de vista. As semelhanças foram as seguintes: ambas falam de amor, deram nome a cidades, têm a temática da morte. Num primeiro plano, os elementos internos de linguagem foram identificados, relacionados ao conteúdo. Dentre os enunciados do grupo, dei destaque a alguns, como por exemplo: o aluno Gy apontou como semelhança entre as lendas o fato de que “as duas falam sobre o amor, por causa que a índia se apaixonou por um português e as onças brabas também buscavam o amor”.

Percebi que, além de o aluno vivenciar e dialogar com sua cultura, ele também estabeleceu diálogo entre as lendas de língua diferente e identificou a mesma temática em ambas. Em outras palavras, encontrou um elemento interno que perpassou as duas narrativas. Nesse enunciado, percebi a interculturalidade. A questão da língua diferente não impossibilitou que o aluno Gy visualizasse semelhanças; pelo contrário, parece que as favoreceu.

Por outro lado, as alunas I, J e K observaram o mesmo elemento interno (a linguagem, a temática) e também o externo (que dá nome a cidades). Para compreender como as alunas concretizaram a aproximação em lendas de diferente língua, observei que houve uma atitude intercultural, ou seja, elas se deslocaram até o lugar do outro (no caso, a língua e a cultura da lenda em espanhol) e, ao voltarem ao lugar ao qual pertencem, houve uma modificação, ou seja, ocorreu a empatia cunhada por Bakhtin (2011) e utilizada por Janzen (2005) e Torquato (2013). Tal deslocamento só foi possível porque elas se afastaram de onde estavam, olharam “de fora”, isto é, praticaram a exotopia.

Além disso, as alunas apresentaram uma visão sobre o outro, que ele mesmo possuía, o excedente de visão. Por essas razões, as alunas I, J e K puderam encontrar semelhanças na leitura da lenda em língua espanhola partindo da leitura em língua portuguesa. Houve o diálogo entre culturas, a interculturalidade,

porque encontraram semelhanças entre os contextos a partir da lenda pelo contexto do outro, a lenda em espanhol.

O aluno AL e as alunas MV e J compreenderam, de modo semelhante, algumas diferenças. As quais são pautadas em ambas estarem no nível dos elementos internos, a estrutura narrativa das personagens. Eles observaram que os personagens são diferentes porque em uma há um monstro e em outra uma índia, como no seguinte fragmento do aluno AL: "... que elas eram donzelas, não é, elas não eram, elas também não podiam ser de uma tribo de índio". O aluno referiu-se a elas, às onças, como "donzelas". Em "As Grandes Onças Brabas", de Schlee, isso pode ser associado à questão inicial da narrativa, em que as onças têm aspecto de sereias, de mulheres.

Já a aluna MV disse o seguinte: "La Leyenda del Cerro Largo e Las Onças Brabas, bom, diferente tem tudo, né, porque uma é de uma índia e outra **son**¹⁴ de monstros". Ela misturou as línguas falando em português e espanhol, pois vive em Jaguarão e seus pais e irmão são uruguaios. Ao fazer isso, a aluna MV demonstrou que vivencia o diálogo entre as culturas, não só na cultura, mas também na língua, demonstrando um pouco do que pode ser a vivência em uma cidade de fronteira entre dois países. Ela vivencia a interculturalidade como os demais colegas e isso é verificado também no seu modo de falar, fato que torna evidente que a interculturalidade é não apenas uma ação que se pode promover - é vivência, é relação constante de vida, até o momento de não se saber o que é da minha língua e sociedade e o que é do outro, porque esse outro também é parte de mim.

Por sua vez, o aluno Gy estabeleceu diferenças nos elementos internos, nos personagens e também em relação ao gênero. Ele afirmou que havia uma distinção, que existem LENDAS mais fictícias do que outras: "É por causa que aquela das onças brabas é uma lenda mais fictícia, que a gente não sabe se é muito verdade, mas a do Cerro Largo a gente pode saber que é, a gente pode compreender melhor". De acordo com o aluno Gy, a lenda "As Grandes Onças Brabas" é mais fictícia do que a "La Leyenda del Cerro Largo", e a lenda em espanhol pode-se "compreender melhor".

¹⁴ Grifo meu.

Contudo, não existe a hipótese de uma LENDA ser mais verdadeira do que outra. Além disso, os elementos sobrenaturais articulam-se conforme o narrador - que pode recriar versões baseadas na mesma LENDA. Em outras palavras, uma LENDA pode adquirir mais de uma versão de acordo com quem a narra. Isso se deve ao fato de que nem todos têm as mesmas experiências e bagagens de vida, portanto não podem ter os mesmos valores.

Por fim, a resposta do aluno JP mostrou o percurso que ele fez para que houvesse um diálogo entre as culturas. E ele foi bem sucedido, porque percebeu elementos pertencentes ao gênero LENDA e os articulou dialogando com a língua. Mesmo observando diferenças, ele associou o gênero discursivo ao observar sobre a língua, como se percebe no seguinte fragmento:

Eu acho que é diferente que, por exemplo, uma lenda é brasileira, que é a do Jaguar, já a outra lenda é espanhola, que é do colono e tal, então é, tem uma grande diferença por causa que, quando a lenda do espanhol foi trazida para cá, eles podem ter modificado alguma coisa e eles podem ter levado a lenda do Jaguar para lá e podem também ter modificado, que lá eles podem conhecer com outra coisa, só que aqui a gente conhece desse jeito (ALUNO JP).

O aluno JP traz a sua versão da lenda em que a do Jaguar é brasileira. Na versão dele, a origem é no Brasil. E a lenda do “colono” é que é a espanhola. Ele tenta dar uma origem de nascimento para essas lendas baseando-se na língua em que foram escritas. No entanto, ele observa a mobilidade que este gênero possui, por verificar possíveis diferenças de versões no “Brasil e lá”.

Do mesmo modo que os alunos AL, J, MV e Gy observaram diferenças, o aluno JP viu aproximações nelas; quando ele afirmou que houve um deslocamento entre as lendas, admitiu a hipótese de que cada cultura pode dialogar com a lenda da outra, ou seja, houve a alteridade, pela razão de que “o olhar do outro me completa” - segundo as reflexões de Janzen (2005) e Torquato (2013). Também aconteceu o deslocamento cultural conforme aponta Stock e Janzen (2013, p.326), pois os alunos movimentaram-se de sua cultura até a outra, correspondendo ao primeiro movimento, o de duplicação do outro, em que o outro é percebido a partir da própria cultura, por julgamento, estranhamento.

Por fim, a interculturalidade observada pelo aluno JP: ele aproximou as lendas ao notar suas diferenças e afirmou que ambas podem existir na esfera social

do outro com as devidas mudanças de língua e cultura. O aluno JP também tem uma visão de cultura semelhante àquela de Bakhtin (2011), porque, para entender que uma LENDA pode “alimentar-se” de outra em língua diferente, só entendendo a cultura como algo aberto e passível de interação. Então, além de se utilizar da leitura dos gêneros do discurso e da interculturalidade para promover o diálogo entre culturas, o aluno JP também percorreu os passos para uma atitude intercultural, construindo diálogo entre culturas.

O Grupo Um observou diferenças nas narrativas, no entanto não dialogou com elas; e o Grupo Dois, mesmo nas diferenças, conseguiu estipular diálogo entre as culturas e se utilizar do entendimento sobre os gêneros do discurso e interculturalidade para se apreender mais, ou seja, olharam o mundo a partir do olhar do outro - a alteridade.

3.5 Questão 5

Na pergunta número cinco, indaguei ao Grupo Um sobre o texto “El Negrito del Pastoreo”, que foi trabalhado apenas na versão em espanhol (por saber que os alunos a conheciam em português e haviam feito um trabalho com ela em português em outra disciplina). Perguntei sobre as semelhanças e as diferenças entre as versões que eles leram. O aluno D, ao ser questionado sobre a leitura, comentou a sua versão:

Eu já conhecia, eu... eu gostei quando eu entendi por causa que ele... a lenda fala sobre um escravo que [...] ele cuidava dos cavalos do... do patrão dele e uma vez o... acho que foi o cavalo que fugiu e... e aí o patrão dele começou a bater nele com o chicote e ele morreu pelo um formigueiro, e aí depois sempre ele aparecia em cima, montado num cavalo (ALUNO D).

Percebi que o aluno não comentou a versão lida em espanhol, mas a versão que ele já conhecia em português, trazendo elementos novos para a discussão e que complementaram o que foi lido em sala de aula. Nisso pude perceber o diálogo entre a sua cultura. Os elementos externos que trouxe são os da versão lida em português, a questão do formigueiro, que dialoga com a versão das lendas gauchescas. Ele não evidenciou que há diferenças entre as versões; comentou como se fossem versões próximas e falou com identificação sobre a leitura. O espanhol não foi empecilho para que o aluno D não compreendesse algo da lenda “El Negrito del Pastoreo”, pois a conhecia em português.

Ele acrescentou elementos internos e culturais que existiam na versão que conhecia àquela versão que lemos em língua espanhola. Assim sendo, o aluno D demonstrou reconhecer o gênero do discurso pela razão de haver associado as leituras, de rearticular as versões que conhecia. A leitura em espanhol serviu para somar novos elementos aos que ele já conhecia, tanto os relacionados ao estilo verbal e à composição, quanto aos internos, os extraverbais e socioculturais. Então, o aluno D reconheceu e se utilizou da funcionalidade dos gêneros do discurso para promover o diálogo entre culturas - a interculturalidade. Entendi que houve a empatia quando o aluno D percorreu o trajeto até a cultura do outro e voltou modificado, mesclando elementos culturais que possuía com os elementos que

estava conhecendo. Isso porque ele enxergou “de fora do lugar” - a exotopia - enxergou além do outro. A partir daí, refleti que houve uma sensibilização por parte do aluno D e que a alteridade se fez presente ao rearticular os elementos novos aos que ele já conhecia.

Na fala do aluno G, fato semelhante aconteceu e ele enunciou do seguinte modo:

Eu sabia que ele era um escravo, que ele foi comprado para trabalhar numa chácara, ou charqueada e aí ele... a história que eu conhecia, ele apostou uma corrida a cavalo e quem perdesse... quem ganhasse ia se tornar o dono da fazenda ou ia mandar no outro e quem perdesse ia ser escravo durante toda vida e ele perdeu; aí a tarefa que ele teve pra... tipo, a tarefa dele era cuidar dos cavalos; um dos cavalos, alguns cavalos fugiram e ele saiu procurando, quando ele achou aqueles cavalos ele montou num deles e recebeu o novo nome de... aqueles... e recebeu a tarefa de ficar achando cavalos e mais cavalos. (ALUNO G).

O aluno G trouxe elementos pertencentes à cultura e ao imaginário rio-grandense que ele conhece, como as “chácaras ou charqueadas”, a “corrida de cavalos”, a questão de ganhar ou perder a corrida. Esses elementos culturais fazem parte da versão que o aluno tem sobre essa lenda.

Ele também falou com desenvoltura e aproximação sobre a lenda “El Negrito del Pastoreo” e não mencionou, em nenhum momento, as diferenças entre as versões e possíveis dificuldades de leitura. Discorreu como se fosse algo próximo, comentou elementos internos da versão que conhecia, na qual há uma corrida de cavalos, a questão da escravidão e que a função do escravo era encontrar cavalos perdidos. Observei que, ao ler a versão em espanhol, o aluno G conheceu mais aspectos da versão em português, portanto houve diálogo entre as culturas e compreensão do gênero discursivo que o auxiliou na leitura.

Já na versão do aluno T, além de conter os elementos sobre a escravidão e a função de guardar cavalos, houve outros externos e internos, tais como: “... tá, morava na fazenda, aí no dia ele perdeu um cavalo, aí tomou chicotada e morreu, aí depois ele apareceu como anjo”. Na fala do aluno apareceu o elemento externo da religiosidade, o que se pode relacionar à crença de que, a cada objeto perdido deve-se rezar para o Negrinho do Pastoreio ajudar a encontrá-lo.

Essas informações que os alunos trouxeram não faziam parte da versão lida em aula. A fala do aluno T me fez afirmar que houve um diálogo entre culturas, pois ao ser questionado sobre as semelhanças e diferenças entre as lendas ele

rearticulou os elementos que já conhecia da lenda em português com a versão de Abella. Assim, trouxe novos elementos à sua leitura. Houve a interculturalidade ao dialogar com as culturas. Também existiu a compreensão do gênero do discurso, porque ele não fez relação com qualquer outro texto de gênero diferente. Ao contrário, ele trouxe elementos pertencentes à lenda.

Apenas o aluno Gi, que é o mais novo aluno da turma, desconhecia a versão em português. Mas a fala dele mostrou que compreendeu os elementos internos relacionados ao gênero e que, de algum modo, ele conhecia algumas das leituras, pois trouxe elementos que não faziam parte da versão em espanhol. Pôde-se notar a partir de tal enunciado: “Só sei que ele, que foi que um gurizinho negro, que ele trabalhava muito e que ele não, que ele tinha, só sabia uma cor só, a cor cinza que era a do carvão”.

Diferente das questões anteriores, o Grupo Um identificou-se com essa leitura e percorreu os passos para uma atitude intercultural que o permitiu diluir-se nela e se apoderar do gênero do discurso. Isso proporcionou que o Grupo enriquecesse a versão que conhecia em português, mesclando elementos de ambas. Também que promovesse o diálogo entre culturas a partir da alteridade (JANSEN, 2005).

De modo semelhante percebi o Grupo Dois. Eles conheciam a versão em português por também terem trabalhado em outra disciplina, encenando-a. Observei que as respostas foram muito parecidas em relação aos elementos internos da lenda, que a temática e os personagens por eles citados foram os mesmos: um menino, um escravo, o patrão, o irmão, cavalos e o elemento da natureza: o formigueiro.

Observei o mesmo nos enunciados dos alunos AL, Gy, I, JP, K e MV, porém cada um agregou elementos distintos. Por exemplo: o aluno AL motivou-se a falar da sua versão, todavia mesclando aos elementos da versão em espanhol, como se verifica aqui:

Que ele... por exemplo assim... o menino, o negrinho do pastoreio, era empregado de um... de um homem que tinha três filhos, então ele trabalhava com os filhos e os filhos faziam uma coisa de propósito: eles perdiam os cavalos de propósito, os três cavalos, cada um perdia o cavalo de si, mandava o negrinho do pastoreiro achar; daí, uma vez eles perderam muito longe e o negrinho do pastoreiro não achou, e o patrão jogou... jogou o negrinho... chicoteou o negrinho do pastoreiro e os filhos dele jogaram ele dentro de um formigueiro, e quando eles... quando o negrinho do pastoreiro ele foi salvo pela... pela santa, ah, ela puniu as... os... os três filhos e o

patrão, e... ela maltrato, jogou uma praga neles que ia matar os bichos deles. (ALUNO AL).

Ele traz elementos externos de sua versão como “formigueiro”, a “salvação pela santa”. Esses componentes são os que ele coloca ênfase ao dialogar com a leitura da sala de aula. Ele traz elementos de religiosidade, da sua cultura.

Notei que o aluno AL chamou o personagem da lenda por Negrinho do Pastoreiro e repetiu isso inúmeras vezes. Tal fato despertou minha atenção, porque a lenda em português é o “Negrinho do Pastoreio” e em espanhol é “El Negrito del Pastoreo”, e o aluno, mesmo tendo lido em ambas línguas, pronunciava desse modo. Outro ponto é que o aluno AL enfatizou a quantidade, sendo que a versão que foi trabalhada em aula não possuía essa exatidão.

Há o elemento da natureza, o formigueiro, que é inexistente na versão que lemos em espanhol. Houve a questão da religiosidade, em que o aluno definiu que a salvação se dá pela fé e a punição é o castigo sofrido pelos pecadores, que eram os filhos e o patrão. O castigo, no caso, foi dado aos animais da família do patrão para atingi-lo. Na versão em espanhol, a religiosidade está presente em elementos indígenas, porém não há punição como na versão do aluno AL. Nessa versão, entendeu-se o cristianismo bem marcado, em que os pecados possuem uma punição direta. O bem prevalece sobre o mal e quem não faz o bem é punido pelos santos. Assim, há diálogo entre as culturas cristã e indígena. Outro aspecto é que o aluno AL pareceu perceber os elementos que compõem uma LENDA. Ele compreendeu a questão do conteúdo, da temática, misturou elementos como os citados acima, além disso, observou marcas de elementos sobrenaturais: a salvação pela fé e a punição dos pecados. Ele não atribuiu a ninguém a origem da lenda, tampouco sua veracidade - traços pertencentes ao gênero.

E, por fim, o estilo também pareceu ser compreendido, já que conseguiu associar à outra versão, que também é uma LENDA, e não a qualquer outro gênero. Portanto, efetuou um trajeto que dá legitimidade ao perceber sua compreensão do gênero LENDA. Em relação à interculturalidade, entendi que o aluno AL fez o caminho que permeia as atitudes interculturais. Num primeiro momento, observei que ele já conhecia uma versão da lenda em português antes de ler em espanhol, e que, após ler em espanhol, rearticulou elementos conforme apontou em seu enunciado, ou seja, praticou a atitude da empatia. A atitude de exotopia também,

porque ele estava “fora do lugar” e enxergou além do olhar do outro - o excedente de visão. Logo, se “o olhar do outro completou a visão” do aluno AL, então, houve alteridade.

Os alunos Gy, I, JP, K e MV, assim como AL, trouxeram a questão dos elementos internos, o conteúdo temático, como: a vida no campo, os animais, o cavalo, a ovelha, a morte do Negrinho. No fragmento da aluna I, ela enunciou “que era sempre um menino que tava sempre cuidando e juntando as ovelhas [...] ele era um escravo e um negrinho [...] ele se via como escravo, já que naquela época os negros eram como escravos”. Evidenciou que ainda havia escravidão, marcando um corte no tempo e também a integração do elemento interno “ovelhas” que aparece na versão em espanhol. Ou seja, houve diálogo entre as culturas - a interculturalidade - e o entendimento do gênero ao utilizá-lo para complementar a leitura.

O trajeto de atitudes interculturais também foi visualizado pelo aluno JP, conforme seus enunciados. A leitura da lenda em espanhol teve um caráter significativo para ele, porque o fez lembrar-se de outras versões da lenda que conhecia. A questão de identificação fez-me refletir que o aluno compreendeu a composição estrutural, o estilo e o conteúdo temático, porque somente se consegue associar elementos que possuam semelhanças ou diferenças segundo os parâmetros que já possuímos sobre o gênero. Para demonstrar, apresento o enunciado do aluno JP com as suas múltiplas visões sobre a LENDA:

Eu já conhecia três versões dela. Ahã, tem uma que ele, que era um negrinho, ele... era uma fazenda, do homem, assim, de uma pessoa bem, com bastante poder, só que o, [...], ele não gostava do negrinho, [...], então mando uma pessoa soltar os cavalos,[...], e aí ele pediu pra procurar os cavalos; ele passou dias, dias, semanas, noites, aí ele não encontrava, não encontrava, não encontrava, só que aí..., até que ele achou os cavalos e ele trouxe, [...] o dono falou que não era os cavalos dele, mas era, era os cavalos dele , e o negrinho do pastoreio falo “mas como? se tem a marca, [...]”, e aí, por o negrinho ter duvidado dele, ele colocou... colocou ele [...] num formigueiro, e aí, passou uma noite inteira dentro desse formigueiro só que no outro dia veio uma santa, de noite quer dizer, veio uma santa que protegeu ele, protegeu toda noite e aí, quando... que foi a Nossa Senhora Aparecida [...], o negrinho do pastoreio acordou de manhã ele não estava com nenhum ferimento e o dono dele [...], e depois quando ele saiu do formigueiro viu que atrás dele estava Nossa Senhora Aparecida; aí, depois disso, nunca mais o patrão fez uma coisa dessas . É, a primeira versão. É que...porque, praticamente é bem parecida, mas muda algumas coisas. [...]. É em espanhol. (ALUNO JP).

Primeiramente, ele declarou conhecer três versões da mesma lenda. Ou seja, a partir da leitura da lenda em língua espanhola o aluno JP disse ter conhecimento de mais três versões, logo, reconheceu a estrutura do gênero e se utilizou de elementos externos, extraverbais, para narrar suas versões. O aluno comentou uma das versões, a que lhe causou mais reconhecimento. Ele narrou as agruras pelas quais passou o Negrinho.

O aluno JP recorreu a um elemento que nenhum dos outros alunos havia elencado: que os cavalos possuíam marcas que identificavam a procedência. Tal elemento reafirma a característica de uma LENDA: cada vez que ela é recontada, um elemento novo é agregado segundo o narrador. Assim como o aluno Gy, a questão da religiosidade foi apresentada pelo aluno JP, mas, a representação do cristianismo teve um nome: “Nossa Senhora Aparecida”. Pareceu-me que esse elemento foi uma criação do aluno JP pela razão de que essa lenda não evidencia nenhum santo específico, havendo versões em que o Negrinho agrega um papel de auxiliador na recuperação dos objetos perdidos.

Apesar disso, nenhum aluno ressaltou essa informação, nem mesmo a versão lida em espanhol apontava esse fato. Ao contrário da versão do aluno Gy, naquela que o aluno JP apresentou, não houve um castigo pelas maldades cometidas pelo patrão e seus filhos, mas uma espécie de regeneração por parte deles - como se fosse a moral da história. Por conseguinte, observei que o aluno JP sentiu-se motivado ao contar a versão, comentando que a outra é semelhante, já que leu em espanhol também. A motivação surgiu porque ele percorreu o trajeto de atitudes interculturais, desde a empatia, ao colocar-se no lugar do outro e agregar valores à sua cultura, até a alteridade, em que o olhar do outro complementou seu olhar. Isso tudo ficou evidente a partir da releitura que o aluno JP apresentou de suas versões rearticuladas com a versão em espanhol, que lemos em aula.

Já a aluna MV, em seu enunciado, destacou a questão interna assim como os demais alunos. Porém ela deu ênfase à questão do consumo: em que encontrar essas narrativas da tradição oral nos dias de hoje. Conforme suas respostas:

Só uma que era assim, que eu sempre ouvi dos livros, sabe, de lendas que eu comprava, ou que olhava nas bibliotecas, ou nas livrarias saraiva, tipo assim; bom, eu conheço só uma que é o negrinho escravo, que ele cuida de cavalos; o dono dele manda ele cuidar de cavalos, só que ele tava muito

cansado e dormiu, e aí os cavalos todos foram embora; aí outro dia ele procura todos os cavalos e não achou, não sei se é com cavalos ou com ovelhas, um dos dois; daí, então, ele não achou e o dono, brabo por isso, botou ele no formigueiro , só que de tanto que ele tinha rezado de noite, tanto, tanto, tanto ele tinha rezado, a santa que era , eu acho, a Santa Maria, na minha história, né, que eu conheço, salvou ele, salvou ele, quando o dono veio tirar ele do formigueiro , ele tava, a alma dele, só que nenhuma ferida, ele tinha falecido em paz (ALUNA MV).

Percebe-se que a LENDA, além de propagar a tradição popular por meio de sua narrativa, após se reacentuar e assumir o caráter secundário e escrito, alcança outros espaços. A circulação dela projeta-se em âmbitos distintos da sociedade inicial, com a qual causa identificação e sensibilização no leitor. Porque essa identificação não necessariamente precisa ser local, ela também pode ser universal.

A aluna MV apontou para essa universalização, uma pessoa que mora do outro lado do mundo pode ler “O Negrinho do Pastoreio”, seja ou não em traduções, que a pessoa tem acesso em qualquer lugar. Além disso, com a questão da globalização, do comércio, o gênero LENDA pode estar no livro, no aplicativo do celular, no tablet etc. A aluna MV destacou o papel do gênero, atentou para seus diversos suportes e o alcance incalculável que pode ter. A aluna ainda comentou: “eu sempre ouvi dos livros”, reafirmando a marca inicial da LENDA, enquanto primária, para depois se tornar secundária e mais complexa.

Ela também reafirmou a máxima popular “quem conta um conto aumenta um ponto”, por apontar “na minha história” ou também “eu acho”. Reconheceu que cada um que narra uma LENDA traz seus valores conforme a identificação e os elementos culturais pertencentes à sua sociedade. Também foi uma forma de se isentar de uma possível verdade - fato que, por sua vez, é impossível, porque, por mais que se carreguem enunciados plenos de ecos e ressonâncias, como aponta Bakhtin (2011), agregamos a nossos valores também.

Portanto, a aluna MV carregou a voz dos livros e de seus conhecimentos de mundo. Sobre o diálogo entre culturas, observei que a aluna MW realizou o trajeto de atitudes interculturais, os quais, acredito favoreceram um diálogo entre culturas, pela razão de que ela demonstrou ter percorrido o trajeto até a língua e a cultura do outro, os livros mostraram-lhe isso. E, a partir desse percurso, foi capaz de criar sua versão, com base sólida em sua cultura. Por tal motivo, houve a empatia. Para ter essa reflexão sobre sua versão, ela necessitou estar “de fora” do lugar e possuir

uma versão que nem o outro mesmo possuía de si; respectivamente, as atitudes de exotopia e excedente de visão. Afinal, para poder afirmar que se tratava de sua visão, a aluna reconhecia a existência da visão do outro.

Por fim, a questão sobre “El Negrito del Pastoreo” mostrou-me que os alunos reconheceram a estrutura do gênero do discurso e sua funcionalidade na leitura. Além disso, possibilitou que houvesse o diálogo entre culturas, porque os alunos demonstraram compreender a unidade de cultura como uma “unidade aberta” (BAKHTIN, 2011, p.364). Esses elementos fizeram com que os alunos, em sua maioria, se envolvessem na leitura do texto, rearticulando-o, interagindo, assim, atuando de fato como narradores de LENDAS, enquanto gênero secundário.

3.6 Questão 6

A próxima questão respondida pelo Grupo Um foi relacionada às leituras de “A Moça de Branco na Cacimba” e “La Moza de Blanco”. O aluno T observou sobre a morte, que “uma está morta e a outra vai morrer”, de acordo com seu enunciado: “Eu acho que o que tem de diferente é que numa ela morre e ela já está morta, e em outra ela vai morrer, ela morre no poço, e no outro ela já está morta assombrando as pessoas”. E ele foi além em suas observações, pois comentou que, dessa morte, uma delas virou espírito, trazendo elementos internos que são relacionados à lenda, que agrega elementos sobrenaturais em suas narrativas. Isso foi perceptível a partir do seguinte enunciado: “Eu acho que a semelhança é que os dois têm uma mulher e nos dois parece que ela é um espírito, assim”.

Pela visão do aluno D, o elemento interno “morte” também foi reconhecido. Além disso, ele identificou que ambas versam sobre moças vestidas da cor branca. E completou: “Uma coisa igual é que a... as duas estavam de branco. [...] diferente é que uma se matou por causa dum, acho que era do noivo, e se jogou na cacimba, e a outra é...”. Por conseguinte, ele também falou sobre a morte. A mesma percepção sobre a cor foi observada pelo aluno J, o qual relatou que ambas estavam de branco, entretanto numa delas havia uma cacimba.

O aluno G trouxe o elemento “morte” apenas na versão em espanhol. Na versão em português, ele definiu a mulher como alguém que encobria o rosto e que ficava na cacimba, evidenciando a morte de forma velada, como um espírito que habitava aquele espaço - o que é narrado na versão em português. Portanto, ele trouxe elementos novos, demonstrando que houve a empatia e a alteridade. Observei isto no seguinte fragmento:

Ela era... la moza de blanco era uma mulher que... que ela...assim: ela se casava ou tinha um relacionamento com aqueles homens e depois de um tempo matava eles[...]. E a moça de branco na cacimba era que quem passasse pela cacimba onde ela ficava, ela... ela aparecia sem mostrar o rosto, tipo, passava um caçador a cavalo e ela subia no cavalo sem nem ele perceber e robava ele (ALUNO G).

Além desses elementos, o aluno G associou a versão em espanhol aos filmes “O Exorcista” e “O Orfanato”. O aluno fez uma equiparação a outro gênero: o

fílmico. No enunciado dele, percebi essa comparação no fragmento “La Moza de Blanco”: “... é, e me lembrou, é, e a mulher de branco que é, me lembrou também o orfanato, que tem a mulher de branco, e o exorcista”. A afirmação do aluno talvez estivesse associada à questão da cor da roupa das mulheres, as da lenda e as dos filmes. Também há a hipótese de que tal afirmação do aluno G se devesse a que ambas as narrativas trazem elementos sobrenaturais, mesmo pertencendo a gêneros de discurso diferentes.

Entendi que o Grupo Um observou mais os elementos internos relacionados ao gênero, porém houve o deslocamento até o outro, fato que lhes enriqueceu a compreensão da versão em português. Nesse grupo, houve a empatia e a alteridade. O diálogo entre as culturas possibilitou uma compreensão mais ampla da leitura de ambas as versões, enriquecendo-as.

As respostas dos alunos do Grupo Dois foram semelhantes. As semelhanças encontradas pelos alunos perpassaram os elementos internos, destinados à linguagem e à temática. A principal semelhança foi que ambas as mulheres que faziam parte das narrativas vestiam a cor branca. Notamos isso quando, por exemplo, a aluna An enuncia “que as duas são moças que se vestiam de branco”. O elemento “morte” também foi destacado, que ambas morreram, conforme relata a aluna J: “semelhante, acho que as duas eram moças de branco [...] e diferente é que uma morre em uma cacimba e a outra não”.

Por sua vez, o aluno Gy observou o elemento “flores” que aparece apenas na lenda em espanhol. Por conseguinte, o aluno associou a versão lida em português com a versão em espanhol e ainda trouxe elementos de outras versões, promovendo, assim, um diálogo entre culturas. Observei que ele se utilizou do trajeto de atitudes interculturais, ou seja, saiu do seu lugar de origem e voltou a ele - atitude de empatia, possibilitado por estar de fora do lugar - atitude de exotopia, e ver além do que o outro pode enxergar - atitude de excedente de visão. Assim, “o olhar do outro completou sua visão” - a alteridade, segundo Janzen (2005).

A visão do outro enriqueceu e completou a visão do aluno Gy com um enunciado repleto de ecos e ressonâncias, conforme Bakhtin (2011), como se pode entender de acordo com o seguinte fragmento: “Uma das semelhanças que eu achei foi das rosas brancas e das rosas vermelhas, causa que vinte e cinco dias do mês

eram rosas brancas e cinco dias eram rosas vermelhas e ninguém sabia por quê”. Parece-me que o aluno Gy trouxe elementos externos da lenda, que perpassam alguma outra tradição que relaciona as flores e suas cores e que não constam em nenhuma das versões lidas em aula. Por outro lado, ele rearticulou elementos da leitura feita em sala de aula com elementos que ele já conhecia e fez um diálogo entre eles.

Já o aluno JP observou a diferença nas línguas, fato que não pareceu prejudicar em nada sua percepção sobre as versões, de acordo com o modo como ele descreveu a seguir:

Diferentes é o que mais tem, por causa que uma fala em espanhol e a outra em português, e dá para ver, “La moça de Blanco” aí já está falando que é uma moça de branco; já o outro é “A moça de branco na cacimba”, então dá para ver que eles fizeram uma modificação; eles fizeram uma modificação principalmente com o título. E semelhança, eu acho porque a história é a mesma, o título que muda a história que é a mesma e é contada por outra, mais ou menos, é contada por outra língua. (ALUNO JP).

O aluno afirmou que a diferença estava na “fala” em espanhol e em português. Ele diferenciou a língua e a trata como se fosse “fala”, evidenciado o caráter primário do gênero. Observei que ele entendeu que a versão oficial (como se fosse possível identificar um discurso criador) era a versão em espanhol, e que “A Moça de Branco na Cacimba” era uma versão originada daquela em espanhol pelo acréscimo do elemento “cacimba”. O aluno JP constatou que a história narrada por ambas era a mesma, mas ele disse que mudava porque a língua da narrativa mudava. Mesmo que a língua mude, ele viu igualdade nas narrativas, ou seja, o aluno conseguiu colocar-se no lugar do outro e agregou novos valores a novos elementos, logo, houve as atitudes de empatia, exotopia, excedente de visão e alteridade.

Já a aluna MV apontou para a morte trágica de ambas as mulheres de branco. Ela ressaltou a questão da traição; no entanto, apenas na versão em espanhol há algo semelhante a uma traição, ou seja, ela mesclou as versões das lendas, segundo podemos observar no seguinte enunciado:

Parecido que as duas são moças, digamos que elas morrem de modo muito trágico e as duas são... pra mim, as duas são traídas. Uma porque o filho e

o marido morreu e a outra pelo cara ter traído, que ela... pelo cara que foi traída. (ALUNA MV).

A aluna observou que ambas as moças de branco sofriam uma traição, seja por lhe traírem a confiança ou mesmo a traição da vida, em que, de golpe, uma delas perdia a família e acabava por morrer de desgosto. Para atribuir esses sentidos, a aluna MV teve de, a todo o momento, fazer associações entre as versões.

Enfim, observei que o Grupo Dois conseguiu compreender a funcionalidade dos gêneros do discurso. Eles entenderam a composição, estrutura e estilo verbal da LENDA, o que proporcionou associações e interação entre os elementos. Além disso, oportunizou aos alunos uma leitura crítica e intercultural, pois aparentaram ter sido sensibilizados por buscar aproximações e distanciamentos entre associações sobre os gêneros e a cultura.

3.7 Questão 7

O Grupo Um, ao ser questionado sobre essas lendas terem lhes remetido a outras não trabalhadas em aula, não comentou sobre nomes de outras lendas que poderiam ter sido associadas. Entretanto, observei que, mesmo sem eles nomearem outras que não lemos, citaram versões que conheciam ao descreverem algumas das lendas que trabalhamos. Isso ficou claro ao observarmos elementos internos que não pertenciam às versões que lemos em aula. E, mesmo o aluno J, que não conhecia uma das lendas, trouxe elementos que pertenciam a versões diferentes.

Mesmo que não soubessem nomear outras lendas e versões, eles conseguiram associar e trouxeram esses elementos para as narrativas lidas em aula. Um exemplo disso foi que o aluno D não soube nomear a lenda, porém disse ter conhecimento sobre uma lenda de umas onças, que descreveu do seguinte modo: “Era umas onças que viviam na, na floresta e elas ficavam é em cima das árvores cuidando, sempre com as árvores perto do rio”. O aluno D associou a versão de Schlee “As Grandes Onças Brabas” à outra versão, por possuir “onças” e “rio”.

Por outro lado, o Grupo Dois conseguiu relacionar a outras lendas, o que demonstrou que compreenderam a estrutura relativamente estável do gênero, a composição temática, estrutura narrativa e o estilo, porque todas as associações por eles descritas acompanharam elementos passíveis de serem nomeados por LENDA. Tanto o aluno AL quanto o G enunciaram ter relacionado a lenda de Schlee com a do “lobisomem”. Observei a resposta do aluno AL:

Bom, [...] era os... aqueles cara que... os lobisomem estranho que eram, que o pai da filha, ele... é quase, é quase igual [...], ao dá moça da capa vermelha é que o lobisomem tinha um pacto com as... com as pessoas do vilarejo, que ele morava numa caverna perto do vilarejo e, [...] ele tinha um pacto com eles, que eles não iam matar, [...] se ele não matasse nenhuma pessoa do vilarejo, só que daí um dia eles... ele... ele matou uma... uma guria, e daí o [...] rompeu o pacto, daí todo mundo tentou, começou a... caçou ele até matar ele. (ALUNO AL).

Ambos os alunos encontraram minúcias para que houvesse essa comparação entre as lendas. Pareceu-me que os alunos podem ter associado as lendas pela questão do sobrenatural “onças” e “lobisomem”: lobisomem (transformar-se de

homem em lobo) e onças (que eram meio sereias e meio onças). Nessa associação fica claro o papel do leitor, em que ele rearticula elementos em suas peculiaridades e os relaciona, assim promovendo um diálogo. Para favorecer esse diálogo, primeiro houve uma busca por elementos de identificação, o que foi possível a partir dos detalhes. Para que essa observação fosse realizada, os alunos tiveram de compreender o gênero e sua estrutura.

O aluno Gy deu exemplo do que ele considerava uma aproximação entre as lendas:

A das onças brabas me lembrou um pouco das lendas dos lobisomens, que eram feras que buscavam somente matar e buscavam uma coisa também, que a lenda do lobisomem começou com um homem que virava uma fera e a fera buscava uma mulher chamada Nica. (ALUNO GY).

Observou-se que o aluno Gy dialogou com os elementos da lenda de Schlee e a do “lobisomem”, e em suas particularidades encontrou semelhanças. Tais semelhanças estão rearticuladas com outros elementos, como o exemplo da criatura descrita pelo aluno Gy, que buscava outro personagem, e assim por diante.

O leitor é quem recria sentidos no texto, associa-os à sua cultura e à cultura do outro. Portanto, além de reconhecerem as minúcias do gênero LENDA, os alunos AL e Gy dialogaram com as culturas e as aproximaram, embora encontrando diferenças entre ambas. Portanto, houve a interculturalidade.

Conforme comentei acima, o papel do leitor é rearticular os elementos apresentados no texto, desse modo, há um diálogo com o autor ausente. Nesse diálogo, quem preenche as lacunas deixadas pelo texto é o leitor. Por mais que o autor tenha um leitor imaginado em mente quando escreve o texto, após ir para as mãos (ou telas digitais) do leitor, ele acrescenta sua cultura e elementos da esfera comunicativa a qual pertence.

De acordo com os enunciados dos alunos JP, J, K e MV, observei que um mesmo trajeto metodológico de leituras e debates causou efeitos diferentes em cada leitor. E era isso mesmo que se esperava deles, que reassociassem elementos de seus saberes no texto, produzindo uma possível resposta ao autor, que estava ausente.

O aluno JP associou o texto de Schlee à outra versão da lenda, “A Lenda do Jaguar”; também à lenda “O Boto cor-de-rosa” e a lendas indígenas, como se compreende no fragmento abaixo:

É, [...] me lembraram de um pouco que é essa do Jaguar mesmo tem, é uma lenda bem famosa que é a lenda do boto cor-de-rosa, que era assim: que a lenda contava sobre um homem que era bem galã, assim, que era poderoso e que todas as pessoas, as mulheres gostavam dele, só que de dia ele virava boto ... Não, foi assim: uma, eles jogaram uma maldição nele por causa que ele achava... era assim, rico e tal, ele achava que podia fazer tudo, então jogaram uma maldição nele, que ele, para ele ser livre, causa que ele... causa que ele também gostava do poder dele e tal, só que as vezes falavam muita coisa dele mal, então ele queria ser livre, então jogaram a maldição nele: que de dia ele virava boto e de noite ele virava homem. (ALUNO JP).

O aluno relacionou a lenda das onças brabas à do jaguar e também a outra, de tradição indígena, “O Boto cor-de-rosa”. Além de reconhecer elementos similares da LENDA, ele também dialogou com culturas distintas deste contexto social e brasileiro. A questão de que contextos diferentes podem habitar LENDAS com estrutura composicional e estilo parecidos aplica-se nessa situação, pois a lenda “O Boto cor-de-rosa” vem de lugares mais centrais do Brasil, porém isso não foi empecilho para que o aluno JP encontrasse elementos que o remetessem à leitura que fizemos em aula. Além da lenda “O Boto cor-de-rosa”, o aluno JP trouxe outra com o elemento sobrenatural, de acordo com o seguinte fragmento:

[...], tem uma lenda que é muito famosa numa tribo lá da Índia; da Índia nada, do Amazonas, que é a tribo do... a tribo Jamona; Jamona, que acredita numa lenda de pirarucu, que foi o... existem várias espécies de pirarucu, só que teve um... um peixe, que ele foi um dos maiores peixes de todos os pirarucus, que ele aterrorizava, que teve... que uma vez umas crianças, uma pessoa, tava navegando, pescando peixe, só que aí ele sentiu uma pressão na isca e puxou para baixo, puxou para baixo d'água, aí ele matou a criança, aí então, fala que, quando tu acha um pirarucu muito grande, mas muito, muito, muito grande, com umas pintinhas vermelha, e parece com... parece com uma lua, é esse animal (ALUNO JP).

O fragmento do enunciado do aluno JP fez-me refletir que o entendimento dos gêneros do discurso e suas esferas sociais oportunizaram uma associação do texto com a bagagem cultural do aluno. Como pude observar, a partir da leitura de uma LENDA aparentemente regional, ele relacionou a elementos de outras LENDAS e versões. Constatou que o gênero LENDA trata-se de uma narrativa que pode ter

várias versões, em locais muito diferentes e que não possuem contato. O exemplo disso é que uma LENDA tida como local, como é o caso de “As Grandes Onças Brabas”, por narrar elementos de uma determinada esfera social pode relacionar-se a outro contexto cultural totalmente distinto.

Ainda sobre o leitor e a sua capacidade de dialogar com textos distantes, fazendo conexões mentais que permitem diálogo entre os textos, trago as percepções das alunas K e MV. Elas, a partir da leitura do texto de Schlee, fizeram diálogo entre outras versões de LENDAS que conheciam. A aluna MV destoou um pouco sobre a questão do gênero, porém isso não diminuiu sua percepção associativa em relação ao diálogo entre os elementos. A aluna K trouxe o seguinte enunciado: “A caiporã é um bicho do mato que é ele é um animal que tem que é meio estranho porque o corpo dele é diferente e ele é vermelho”.

Pareceu-me que houve associação com a “caiporã”, por se tratar de um ser mitológico, assim como as “onças” narradas por Schlee. Pode ser que tenha havido associação com os elementos indígenas, o que também há em “As Grandes Onças Brabas”. São elementos extraverbiais, que se diluem por várias narrativas, não importando a localização geográfica - fato que traz a marcação dos povos originários dessas terras para que não se perca a memória desses povos.

A aluna MV trouxe uma versão em que ela transportou elementos dos “Titãs” e fez associações ao best-seller “Harry Potter”, com elementos pertencentes à lenda. Isto é a sua versão, pertencentes a sua cultura. Ela se motivou a descrever o que percebia da obra de Harry Potter. A aluna MV estabeleceu diálogo entre a lenda, a sua cultura e a cultura de “Harry Potter”. Parece-me que, mesmo que o best-seller não seja do gênero LENDA, ele se organiza de modo a incorporar elementos de LENDAS e modificá-los, recriá-los, como se observa no enunciado dela:

Bom, primeiro eu me lembrei dos Titãs, depois, as relíquias da morte, que as relíquias da morte é bem legal: três irmãs estavam caminhando, três irmãs estavam caminhando por um... por uma floresta, e aí tinha um rio, eles não podiam passar, mas eles eram bruxos, então[...]o segundo bruxo reviveu o amor dele, que tava morta, só que morreu porque a mulher já estava morta, não pertencia mais ao mundo dos vivos, mas o terceiro irmão viveu até cento e poucos anos e, quando chegou a hora de passar pelo filho dele mais novo, ele entregou a capa e a morte levou mais um irmão consigo. Essa é do Harry Potter, eu me senti tão bem, é tão bonito! (ALUNA MV).

Finalmente, observei que os alunos conseguiram recuperar versões de outras narrativas a partir das que lemos e debatemos nas aulas de língua espanhola. Isso significa que eles obtiveram a compreensão de cultura como uma unidade aberta (BAKHTIN, 2011, p.364). Além do mais, conseguiram reconhecer elementos de estilo, composição e estrutura dos gêneros do discurso - o que possibilita que sigam praticando as atitudes interculturais, que vão desde empatia até alteridade.

3.8 Questão 8

O Grupo Um foi unânime ao responder a última questão: todos acreditaram ser melhor para aprender espanhol e também para auxiliar no entendimento da língua portuguesa. Pode-se exemplificar tal pensamento a partir da opinião do aluno T, que disse o seguinte: “Eu acho que foi legal porque para primeira aula a gente ainda não tava muito afiado em espanhol, aí tu nos deu um texto de português, aí a gente está melhorando com o tempo”. Portanto, o trabalho com os gêneros do discurso e a interculturalidade no ensino de espanhol contribuiu para o melhor entendimento do espanhol e compreensão de elementos sociais e culturais para que se pudesse promover o diálogo entre as culturas. Esse fator pode ter sido potencializado por ser o primeiro ano que esse grupo de alunos teve contato com a língua espanhola por escrito.

O Grupo Dois também afirmou ter sido proveitoso o trabalho com LENDAS, tanto em português como em espanhol. Os alunos AL e An observaram que auxiliou também no ensino da língua portuguesa. A aluna An foi além, apontando que, por se tratar de uma região de fronteira, também se pode falar em português. Isso me fez perceber que ela compreendeu a necessidade desse diálogo entre língua e cultura, como no seguinte fragmento: “Eu acho isso bom por causa que a gente tá aprendendo espanhol e como a gente tá na fronteira a gente também pode falar em português nas aulas de espanhol”.

Os alunos Gy e I também relacionaram esse modo de aprendizagem à fronteira e defenderam que neste espaço precisa haver mais de uma língua, conforme o seguinte enunciado da aluna I: “Achei bem interessante, que assim a gente envolve as duas línguas, ao envolver as duas línguas a gente aprende bastante”.

Por outro lado, o aluno JP enunciou uma amplitude, porque conseguiu relacionar a língua, a cultura, a sociedade e o gênero no seguinte fragmento:

Eu achei muito bom por causa que aí tu aprende um pouco sobre o teu próprio país e de outros países, e também, tu pode, por exemplo, tu sabe lendas de lá e outras lendas daqui que tu não conhecia, e também às vezes

tem outras versões, que tu pensava assim, que a lenda fazia tal coisa, só que tem algumas que contam diferente, com.... às vezes, nome de personagem diferente, o local diferente, essas coisas assim. (ALUNO JP).

Quanto à aluna J, disse ter sido surpreendida ao ler LENDAS em português nas aulas de espanhol, como no fragmento: “Eu achei diferente porque, sempre, nas aulas de espanhol que a gente tinha, a gente só trabalhava com coisas em espanhol; eu achei bem legal a gente trabalhar com coisas em português nessas aulas”. Mesmo tendo encontrado diferenças, a aluna alegou ter aprovado esse tipo de trabalho com línguas nas aulas de língua espanhola.

Com pensamento parecido, a aluna MV também disse ter achado diferente. Ela comenta que: “Bom [...] eu pensei que a gente fosse estudar lendas em espanhol; eu me impressionei bastante porque é bom aprender sobre outras culturas, já que a gente está na fronteira”.

Enfim, me parece que, no início da disciplina, os alunos estranharam o fato de haver leituras em língua portuguesa, sendo uma aula de espanhol. Porém, ao longo das aulas eles foram compreendendo que era um modo de auxiliar na leitura em língua espanhola e também em língua portuguesa. E a partir dessas leituras, foi possível um diálogo entre as culturas e um reconhecimento maior do gênero LENDA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei esta pesquisa retratando um pouco de minha experiência com a língua espanhola para entender o outro. Entretanto, é necessário muito mais do que uma pesquisa para compreender as interações entre alunos e professores. É necessário desconstruirmos os pré-conceitos, os estereótipos e descolonizar-nos. Para isso a compreensão da interculturalidade é fundamental não só no ensino de línguas próximas, mas para nossas vidas. Quer dizer que, o respeito às diferenças deve ir além das práticas educacionais, mas também um olhar para a vida e suas formas de interações. Nas palavras de Serrani (2007), no ensino de línguas é necessário compreender as relações que põem em diálogo a “cultura de partida” e a “cultura alvo”.

Por sua vez, os gêneros do discurso, em especial as LENDAS auxiliaram para perceber as aproximações entre as culturas, o imaginário e memórias dos antigos, como uma forma de manter viva a narrativa dos povos. A leitura das lendas tentou promover, além de um diálogo entre as culturas, uma busca por novos significados a partir das leituras. Sendo assim, a rearticulação de narrativas do passado com as múltiplas possibilidades de leitura do presente, os novos descobrimentos culturais (vozes e culturas dos alunos) extra-verbais e semânticos que as novas leituras propiciam. Além do mais, aproveitamos a bagagem social dos alunos, as versões que eles já conheciam das lendas que, somada à leitura em sala de aula, ampliaram suas visões e versões enquanto leitores.

Nesta experiência enquanto pesquisadora em formação, eu fui surpreendida satisfatoriamente, mesmo não almejando perfeição em tudo. Imaginei que eles fossem rechaçar uma aula de língua espanhola em que se utilizam LENDAS também em português. No entanto, não foi o que aconteceu, pois tive a participação dos alunos. A partir de nossas diferenças conseguimos dialogar. A partir dos textos, surgiram os enunciados dos alunos e neles pude observar o quão rico é trabalhar com LENDAS.

Ao aplicar a unidade didática, observei o quanto os alunos tiveram a necessidade de expressar o que conheciam e o modo como associavam a leitura às suas vidas, dialogando com suas leituras e culturas. Foi gratificante ouvir as versões

deles das lendas e ver o quanto as leituras em português e espanhol refletiram em seus entendimentos e trouxeram outros tantos.

Parece-me que no Grupo Um, porque foi o primeiro ano deles em contato com a língua espanhola escrita, observei uma mudança de percepção desses alunos em relação à cultura e à língua espanhola ao longo da pesquisa. Percebi que eles começaram a entender a língua e a cultura como algo passível de interação, diferente do começo da pesquisa.

O Grupo Dois, por ter uma bagagem de leitura maior, apropriou-se da leitura das lendas a ponto de chegar momentos em que eu não sabia se eles associavam essa leitura com versões existentes ou eram criações deles a partir do que leram. A leitura não deixa de ser uma recriação após a interação leitor/texto/autor, e, com certeza, esse grupo de alunos soube recriar as lendas e ser autor dessas leituras.

Trabalhar com a LENDA foi um desafio na recuperação de narrativas antigas, da identidade de povos dos quais descendemos, de colocar à escuta dos antepassados. Em tempos de tecnologias e mídias, ter acesso a narrativas desse gênero é recuperar um pouco de nossa história e ressignificá-la. Não é procurar “quando” ocorreu a LENDA, “quem” disse ou “onde” foi, mas sim compreender o encantamento do que é dito e a cultura que ali está representada.

A partir das lendas com as quais trabalhei, senti motivação por parte dos alunos que participaram da aplicação da unidade didática. Até mesmo aqueles mais tímidos se sentiram desafiados a contar sua versão, sua perspectiva sobre elas. Porque, onde há LENDAS, sempre haverá um narrador que “aumenta um ponto”, conforme o dito popular. Também observei curiosidade em conhecer mais o espanhol. Mais do que conhecer, valorizar a língua de nossos vizinhos uruguaios. Não só porque estamos em uma região de fronteira, mas porque é importante, para a vida como um todo, conhecer mais sobre línguas e culturas a ela pertencentes.

Termino esta reflexão acreditando que não há completude quando se trata de gênero do discurso e interculturalidade. Os estudos nesta área sempre serão recortes, pois a completude seria sinônimo de fechamento das interações culturais e linguísticas. Seremos eternos pesquisadores e conhecedores de fatias de interações sociais que o tempo e a distância nos permitem observar e compreender.

Esta pesquisa me oportunizou refletir sobre uma questão que eu já suspeitava: vivenciamos a interculturalidade em nosso dia a dia, aqui, na fronteira entre os países Brasil e Uruguai. Não é uma ação programada e estruturada, mas sim um modo de nos relacionarmos com o outro. Vivenciamos isso na língua, na cultura. A leitura das lendas serviu para sensibilizar um pouco mais o meu olhar enquanto pesquisadora em formação e dos alunos enquanto aprendizes da língua espanhola e também leitores iniciantes desta língua. Mais do que promover a interculturalidade, esta foi vivenciada por nós, sujeitos que habitamos este espaço fronteiriço. Espaço que nos mostra que podemos ser nós(otros) sempre enriquecidos por meio dos diversos diálogos que nos exigem respostas.

Enfim, concordando com Pereira e Aragão (2014), esta pesquisa com o texto literário permite apontar aos professores de línguas que devemos

[...] romper com esta crença errônea e fortalecer aspectos didáticos de utilização dos textos literários em sala de aula de línguas, conseguindo desenvolver meios de fazer com que o aluno se aperfeiçoe como leitor competente e leitor de todos os gêneros pertencentes à comunidade discursiva, inclusive os literários. Com isso, conseguimos desenvolver em nossos alunos uma criatividade linguística e estética através do reconhecimento das peculiaridades deste tipo de texto (PEREIRA e ARAGÃO, 2014, p. 261).

A partir desta investigação apresentada, outros professores poderão experienciar suas práticas e descobrir outros horizontes de possibilidades de trabalho com o ensino/aprendizagem de línguas por meio de diferentes textos literários. Além disso, é possível levar uma proposta de trabalho com os gêneros do discurso e a interculturalidade para o ensino básico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABELLA, G. **Mitos, leyendas y tradiciones de la Banda Oriental**. Montevideo: Ed. Betum San, 2011.

ALVAREZ, I. M. J. **Falar apaisanado: uma forma de designar as línguas da fronteira**. Santa Maria: UFSM, 2009. 153f. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola) Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Editora Porto, 1994.

BYRAM, M.; FLEMING, M. **Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía**. Madrid: Editorial Edinumen, 2009.

CAMPOS, M. I. B. POLACHINI, N. R. S. Lenda como gênero do discurso: mudanças e desafios no ensino de português. In: **Revista Linha D'Água**, n. 24(1), p. 13-30, 2011.

CANCLINI, N. G. **La globalización imaginada**. Buenos Aires: Paidós, 2008.

CEGALLA, D. P. **Nova Minigramática da língua Portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

FARACO, C. A. **Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNÁNDEZ, F.M. El Español en el Brasil. In: Sedycias, J. (Org.). **O ensino de Espanhol no Brasil: Presente, passado e futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.14-34.

FURASTÉ, P. A. **Normas técnicas para o trabalho científico: Explicação das normas da ABNT**. 17. ed. Porto Alegre: Dáctilu-Plus, 2013.

GALEANO, E. **Las venas abiertas de América Latina**. Montevideo: Siglo XXI, 1978.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. A prática de leitura em sala de aula. In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2011. p. 88-99.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. São Paulo: Ed. Mercado Aberto. 1996.

_____. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Editora Ática. 2011.

GIOVANI, F. e SOUZA, N. B. **Bakhtin e a educação: a ética, a estética e a cognição**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História**. Trad. Federico Carotti. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

JANZEN, H. E. **Mediação cultural, abordagem comunicativa e ensino de língua estrangeira: o conceito linguístico de Bakhtin e os pressupostos da interculturalidade**. São Paulo: USP, 1998. 153f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Alemã) Departamento de Letras Modernas, Universidade Federal de São Paulo, 1998.

_____. **O Ateneu e Jakob von Gunten: um diálogo intercultural possível**. São Paulo: USP, 2005. 170 f. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Alemã). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2005.

LEITE, L. C. D. M. Gramática e Literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2011. p. 17-24.

LESSA, G. D. S. M. **Memória e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel político do professor**. In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.). **A (In)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 17-27.

LIMA, L. M. Representações sobre a América Latina em livros didáticos de língua espanhola, de história de geografia e de sociologia. In: ZOLIN-VESZ, F (Org.). **A (In)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 29-50.

MACEDO, K. V. et al. A tradução de lendas piauienses para o ensino de espanhol: um exercício de releitura e reescrita. In: **V Congresso Nordestino de professores de espanhol**. Teresina, 2014. Disponível em: http://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejerias-exteriores/brasil/2015/publicaciones/congreso_nordestino.pdf. Acesso em: 12 de set. 2015.

MOTTA-ROTH, D. & HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Editora Parábola, 2010.

PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/ aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS de, C. S.; COSTA, E. G. M. **Coleção**

explorando espanhol. Brasília, v.6, Ministério da Educação, Secretaria da Educação básica, 2010. p. 137-156.

PEREIRA, A. T. & ARAGÃO, C. O. O uso do texto literário nas práticas de leitura crítica nas aulas de língua espanhola do ensino médio. In: **V Congresso Nordestino de professores de espanhol.** Teresina, 2014. Disponível em: http://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejerias-exteriores/brasil/2015/publicaciones/congreso_nordestino.pdf. Acesso em: 12 de set. 2015.

PESAVENTO, S. A. Além das fronteiras. In: MARTINS, M. H. **Fronteiras culturais: Brasil, Uruguai e Argentina.** Porto Alegre: Ateliê Editorial, 2002. p.35-38.

PICANÇO, D. C. de L. **História, Memória e Ensino de Espanhol (1942-1990).** Curitiba: Ed. da UFPR, 2003. p. 25-38.

PIMENTEL, F. R. & ALBARNOZ, O. M. O papel da literatura hispano-americana nas aulas de espanhol para estudantes brasileiros. In: **V Congresso Nordestino de professores de espanhol.** Teresina, 2014. Disponível em: http://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejerias-exteriores/brasil/2015/publicaciones/congreso_nordestino.pdf. Acesso em: 12 de set. 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação, departamento pedagógico. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Caderno do Professor. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Ensino fundamental e médio.** Volume I. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação, departamento pedagógico. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SÁEZ, F. T. En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. **Revista Porta Linguarum**, n. 4, Granada, 2005. p.23-39.

SANTIAGO, S. O entre-lugar do discurso latino-americano. In: SANTIAGO, S. **Uma literatura nos trópicos.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1971. p. 11-28.

SEDYCIAS, J. Por que os brasileiros devem aprender espanhol. In: SEDYCIAS, J. **O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.** São Paulo. Parábola Editorial, 2005. p.35-44.

SERRANI, S. Legados literário-culturais, memória e antologias na educação em línguas (currículo de espanhol no Brasil). In: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. (Orgs.) **Linguística aplicada: suas faces e interfaces.** Campinas: Mercado das Letras, 2007.

SCHLEE, A. G. **Contos de Verdade.** Porto Alegre: Editora Mercado Livre, 2000.

STORCK, D. **Autoria, autonomia, e algumas intervenções: Uma análise intercultural do livro didático “keep in mind” a partir das concepções bakhtiniana de linguagem.** Curitiba: UFPR, 2011. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

STORCK, D. & JANZEN, H. E. Autoria, Intervenções e Deslocamento Intercultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.38. n.1. p. 321- 339, 2013.

_____. Uma análise intercultural na obra Sociedade de Esquina. **Cadernos de linguagem e sociedade**, Brasília, 15 (I), p. 22-35, 2014.

TORQUATO, C.P. Interculturalidade e o ensino de PLE. In: GEGE – Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Arenas de Bakhtin – linguagem e vida.** São Carlos, SP. Pedro e João Editores, 2008. p.77-89.

_____. Interculturalidade, políticas de letramentos e ensinos. In: CARVALHO, A. D. (Org.). **Interculturalidade, educação e encontro de pessoas e povos.** Porto: Afrontamentos, s/p. 2013.

ANEXOS

Anexo I - música

Frontera - Jorge Drexler

Yo no sé de dónde soy,
mi casa está en la frontera (BIS)
Y las fronteras se mueven,
como las banderas. (BIS)

Mi patria es un rinconcito,
el canto de una cigarra. (BIS)
Los dos primeros acordes
que yo supe en la guitarra (BIS)

Soy hijo de un forastero
y de una estrella del alba,
y si hay amor, me dijeron,
y si hay amor, me dijeron,
toda distancia se salva.

No tengo muchas verdades,
prefiero no dar consejos. (BIS)
Cada cual por su camino,
igual va a aprender de viejo. (BIS)
Que el mundo está como está
por causa de las certezas (BIS)

La guerra y la vanidad
comen en la misma mesa (BIS)
Soy hijo de un desterrado
y de una flor de la tierra,
y de chico me enseñaron
las pocas cosas que sé
del amor y de la guerra.

Disponible en:< <http://letras.mus.br/jorge-drexler/573788/> >

Acceso en: 01 ago. 2014

Anexo II – Lendas

AS GRANDES ONÇAS BRABAS – Aldyr Garcia Schlee

Dizem que ali, para lá daquela volta do Jaguarão, lá adiante, nas barrancas, viviam as grandes onças brabas - metade tigre, metade peixe - que deram nome ao rio. Eram como sereias, com os seios, o jeito, o encanto de mulher. Talvez ocultassem sob a água o mistério de suas escamas de prata e de suas caudas ondulantes; mas não tardavam em revelar, na agudeza das garras, a voracidade de suas entranhas de fera. Conta-se que elas atraíam e seduziam a gente com tal fascínio e encantamento que jamais qualquer um de nós pôde perceber que fora arrastado até ali a ponto de perder o coração.

Conta-se que as grandes onças brabas comiam só o coração de suas vítimas. Nas esplêndidas noites de lua, nas preguiçosas tardes de mormaço, nas resplandecentes manhãs de laranjeira -, aqueles jaguarões deslumbravam e enfeitiçavam as pessoas apenas para comer-lhes os corações; só o coração.

Conta-se que nunca ninguém teve memória para lembrar que fora vítima das grandes onças brabas. Os que um dia se sentiram chamados para o rio, que serenamente entraram pelas águas e inadvertidamente se entregaram às garras das feras, ofuscados pelo brilho das curvas e subjugados pelo encanto feminino daqueles seres fantásticos - os perdidos de amor -, estes deixaram ali o coração sem se darem conta disso e de tudo o mais.

Há quem diga que a história dos jaguarões não passa de lenda, até porque não resta por aí uma só lembrança das grandes onças brabas; jamais alguém admitiu ter sido atacado por elas; nunca ninguém cometeu a loucura de pretender provar a existência desses entes extraordinários que viviam no rio.

Houve quem dissesse que tal lenda teria sido inventada em outros tempos pelos jesuítas e divulgada e aceita por aqui como remate dos primitivos rituais de iniciação dos índios, ao simbolizar na perda do coração o fim da pureza do amor e, assim, o risco da tentação, da traição - de tudo que é proibido e pecaminoso.

Houve quem dissesse que lenda não há, nem nada. E que, desdobrando-se um rosário de prostíbulos à beira do rio, era fácil imaginar ali mesmo na praia, tentadoras e humanamente renascidas, as grandes onças brabas - com as quais

deixávamos a inocência de nossos corações, descobrindo, nos perigos da noite e nos riscos da clandestinidade, o carinho comprado e a ausência de afeto.

La leyenda de Cerro Largo - Gonzalo Abella

La muchacha nunca había visto alto así. El cuerpo de aquel hombre cubierto de metal reflejaba destellos hirientes del Sol que nacía más allá de la Laguna Pequeña, del Sol que aparecía cada día sobre el Río Sin La Otra Orilla, el misterioso confín del mar.

Se aproximó con curiosidad y le sonrió. El extranjero – joven alto, de inmensa palidez- le devolvió la sonrisa. Quizás venía de las lejanas montañas del Oeste, donde se extrae metal resplandeciente desde la entraña de la tierra y eso explicaría el brillo de su atuendo luminoso. Pero no lucía el poncho multicolor de los Kollas no tenía sus rasgos físicos. Entonces la muchacha se puso en guardia. Pensó por un momento que quizás aquel joven fuera de los nuevos invasores de lo que se hablaba con preocupación desde hacía un tiempo: pero se tranquilizó de inmediato porque, se dijo un invasor puede mirar con codicia o deseo, pero nunca sonreír de esa forma tan pura.

Ella le ofreció frutos y harina de pescado y él le acarició la mejilla con una mano tan pálida como su rostro. Ella le dejó hacer, entre sorprendida y complacida. Después hacerlo, volvió corriendo a la aldea, pero no dijo nada. Debía hacerlo, pero no contó nada.

Al día siguiente él estaba todavía allí. Había construido un pequeño refugio y las piezas metálicas de sus vestiduras descansaban junto al fuego.

Ella no invitó a la aldea, pero él dio señales de no comprender sus palabras. Repitió la invitación en guaraní, que es la lengua más universal, y entonces él pareció comprender y se negó sonriendo.

Comieron juntos y ella volvió a alejarse.

Esa noche la muchacha preguntó a los ancianos cómo eran los invasores que venían del otro lado del mar. Le explicaron que la piel era muy pálida y que tenían en

el rostro un espeso vello que les cubría la boca y el mentón. Esto último la tranquilizó, su amigo desconocido era pálido, pero tenía un rostro sin vellos.

El quinto día de sus encuentros furtivos él la tomó entre sus brazos y la besó en los labios. Ella había entrecerrado los ojos y después del beso los abrió con una intensa expresión de felicidad. Pero – todavía muy próxima al rostro del hombre observó con horror que cerca de los labios y en el mentón del fascinante extranjero se podía advertir el nuevo brote de un vello espeso y negruzco que seguramente el joven se había quitado antes de su primer encuentro con ella.

“¡Los invasores!” pensó mientras se apartaba bruscamente.

De pronto el joven dejó caer sus brazos juntos al cuerpo. Miraba el cielo y se tambaleaba, alcanzando en el corazón por una flecha. La muchacha sintió un crujir de ramas a su espalda, se volvió y se encontró con el viejo cacique que ya levantaba su maza de piedra para matarla.

Cuando ella cayó al suelo mortalmente herida, la tierra se estremeció y bramó del dolor. La felicidad, tan reciente, no tuvo tiempo de alejarse del horror recién nacido. El cuerpo que ya moría no soportó el choque de sentimientos tan intensos y se rasgó hasta las entrañas con un ruido horrísono de truenos.

El cielo se oscureció y temblaron el palmar y el monte nativo mientras los pájaros asustados alzaban vuelo al unísono gritando en sus mil lenguas.

Temblando, estremeciéndose, la tierra tragó a la muchacha.

Relámpagos ininterrumpidos daban al ocaso una claridad espectral mientras una cortina de lluvia hacía invisible el horizonte.

Cuentan que al amanecer la tierra se había elevado en suaves colinas que conformaban un inmenso cuerpo de mujer tendida.

Dicen que así nació el Cerro Largo.

El negrito del pastoreo – Gonzalo Abella

El negrito era un niño esclavo de muy pequeña talla y su tarea era cuidar las ovejas del amo.

Al volver del campo en una tarde gris, amenazante, se descubrió que había extraviado una oveja. El capataz le ordenó buscarla y el niño salió, desatándose casi en seguida una terrible tormenta eléctrica. Un diluvio súbito aceleró la llegada de la noche. El temporal cobró una fuerza inusitada y sólo amainó al clarear la madrugada.

Al llegar el día lo encontraron muerto, protegiendo con su cuerpo la ovejita extraviada.

Las almas de los niños que mueren, dicen las ancianas del campo, son espíritus que conservan mucha energía originaria, de esa que hubieron debido consumir haciendo crecer sus cuerpos para lo que la vida no les dio tiempo. Por eso los velorios de angelitos tienen mucho de súplicas de intercesión, para que sus almitas nos ayuden a lograr los favores de espíritus más poderosos.

Por eso también la tumba de Dionisio Días, el niño alimañero que llevó a su hermanita en brazos caminando leguas para salvarla muriendo él, está siempre llena de flores y ofrendas; y por eso el Negrito del pastoreo nunca falla.

La Moza de Blanco – Gonzalo Abella

Cómo no me voy a acordar de la Moza de Blanco. Eso fue hasta el año ochenta y dos. Después no apareció más. Fíjese: estamos en 1998, así que saque la cuenta. Por otros lados sí parecen mozas de blanco, pero la de aquí dejó de aparecer. Ahora la pobrecita descansa en paz y ya no sale de panteón.

Aparecía en el monte y los forasteros se asustaban. A veces el viajero sentía que la aparición se había subido en ancas de propio caballo y una mano fría le cerraba las vistas pidiéndole suavemente que no mirase para atrás mientras desaparecía. *“Andate. No sos vos al que espero.”*

Ah sí, nuestra Moza de Blanco hablaba. Fíjese lo que son las coas. La que aparecía por el Paso de los Sarandises en cambio no hablaba, y dicen que de cerca asustaba por su fealdad, estaba como desencarnada, aunque de lejos era preciosa. Aquella otra difunta tenía el cuello muy largo, y claro. Cómo no iba a estar así si se ahorcó y colgó una semana antes de que la descubrieran. Cajón de difunto para hombre grande tuvieron que encargarse para ella. Altísima era su alma en pena. Y dejó de aparecer por el Paso cuando llegó la luz eléctrica y pusieron esos enormes focos. Dicen que ahora aparece más arriba, por el lado de la sierra, pero vaya a saber si es así.

En cuanto a la de acá, pobrecita, ya le digo. Apareció hasta setiembre de 1982. Y no era fea, nada fea.

Hasta el ochenta y dos, sí. Esa primavera había mucha concurrencia en el local-feria, era un remate de mi flor. Ganado pampa lustroso, pesado.

Cuando entró aquel forastero yo abrí el ojo en seguida. No porque anduviera mal entrazado, ni por lo cansado del caballo, sino porque tenía un aires familiar. Era como si ya lo hubiera visto antes, pero no podía ser: aparentaba ser bien gurí, a pesar de la estampa de tropero y del rostro curtido de soles. Tomó de *la brasilera* en silencio. Fueron llegando los parroquianos de siempre y déle hablar entre ellos de que la Moza de Blanco se había aparecido más seguido ese mes que nunca antes. “Como si estuviera esperando a alguien que ahora sí va a llegar” agregó el Tronco, y todos, sin desearlos, quedaron mirando al recién llegado.

Ya les digo, era el año 82. El forastero preguntó entonces desde cuándo aparecía aquella alma en pena. Nadie sabía bien, pero había sido diez años antes, más o menos. “Antes del golpe de estado, imagínese” aclaró el más memorioso. “Fue en la época que Don Indalecio, el capataz se fue de la estancia donde trabajaba sin decir nada; estaba enfermo y no quiso decírselo a nadie. Supimos al mes sobre su muerte en un hospital de Montevideo. Su esposa, cocinera en la mista estancia, murió de tristeza poco después y muchos pensamos que esa moza de blanco, bueno, es el alma de aquella mujer, todavía joven y linda, que había sido tan golpeada por la vida: un hijo muy gurí que no volvió y un marido que...”

Mientras el parroquiano hablaba todos nos dimos cuenta de golpe, al mismo tiempo, a quién se parecía el forastero. Sus ojos enrojecidos miraban el vaso vacío y dijo sordamente lo que ya era confesión innecesaria:

-No está nada lejos, nada lejos...que sea la sombra de mi madre.

Todos guardamos silencio. Y fíjese, será casualidad o no, pero desde que aquel forastero llegó, visitó el panteón y dejó unas flores, nunca más apareció la Moza de Blanco.

As lendas que Piratini herdou da Revolução Farroupilha

Até sábado, Zero Hora conta histórias de lugares míticos da Guerra dos Farrapos, palcos da revolução que abrigam lendas e narrativas capazes de atizar a curiosidade e a imaginação dos gaúchos

Jornal Zero Hora, Porto Alegre, RS, 16/09/2014 – Por Nilson Mariano

Moça de branco caiu na cacimba

Mas há uma lenda em Piratini que entristece e comove, pelo desenlace trágico que teve. Uma moça formosa apaixonou-se por um peão de estância, num romance proibido que acabou descoberto pelos pais. Eles desejavam que namorasse um rapaz de posses, mas a filha desobedeceu.

Em uma novela que poderia lembrar Romeu e Julieta, a moça insistiu na relação clandestina e marcou um encontro com o peão nas proximidades da Cacimba da Carretela – referência ao carretel que suspende a corda do balde para puxar água. Ao saber, o pai mandou atirar no moço pobre, que teria escapado ferido. Imaginando que o amado morreria, a moça jogou-se dentro da cacimba, afogando-se.

A partir de então, certos moradores passaram a ver o vulto de uma mulher de branco – a noiva desventurada – irrompendo da embocadura do poço nas noites de Lua Cheia. A condutora de turismo Eliane Peroba Cardozo, 28 anos, tem uma

suposição.

– Ela faria isso para abençoar os casais enamorados – conta. Morando perto da Cacimba, o aposentado Manoel Orgório Andrade Porto, 72 anos, nunca viu o fantasma. Na juventude, apesar dos receios, espiava o poço, ávido por conhecê-la. – Vá que ela fosse bonita! – comenta.

ANEXO III Termo de consentimento assinado pelos responsáveis pelos alunos

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – BAGÉ E JAGUARÃO / RS

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU MESTRADO PROFISSIONAL EM
ENSINO DE LÍNGUAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você a participar como voluntário de uma pesquisa. Após as informações que serão dadas a seguir, se você concordar em contribuir com sua participação, deverá assinar ao final deste documento, que terá duas vias idênticas (uma ficará com você e a outra com o aluno responsável pela pesquisa).

Título do projeto: Interculturalidade no ensino de língua Espanhola

Aluna responsável pela pesquisa: Carla Alves Lima

Telefones para contato: (53) 3261-5313, (53) 8441-3758

Email para contato: karlalima_158@hotmail.com

O objetivo desta pesquisa é observar se nas aulas de língua espanhola há uma aproximação intercultural entre a língua portuguesa com a língua espanhola.

Durante a coleta de dados, que é registrada por meio de apreciações sobre as lendas trabalhadas em sala de aula, o participante poderá também ser solicitado para entrevista sobre suas impressões das aulas e estas serão gravadas e transcritas. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa não oferecem qualquer risco à integridade moral, física ou mental de seus participantes.

Com a sua participação nesta pesquisa, você estará contribuindo para o desenvolvimento de estudos importantes sobre o ensino de língua espanhola, que podem trazer benefícios para sua escola.

Seus dados pessoais serão mantidos sob sigilo.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar como voluntária(o) da pesquisa acima mencionada. Fui devidamente informada(o) e esclarecida(o) sobre a pesquisa, seus objetivos e os procedimentos para sua realização. Estou ciente dos benefícios decorrentes de minha participação.

Local: _____ Data: ___ / ___ / _____

Assinatura do participante: _____

Assinatura do aluno responsável pela pesquisa:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - BAGÉ E JAGUARÃO / RS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO
DE LÍNGUAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você a participar como voluntário de uma pesquisa. Após as informações que serão dadas a seguir, se você concordar em contribuir com sua participação, deverá assinar ao final deste documento, que terá duas vias idênticas (uma ficará com você e a outra com o aluno responsável pela pesquisa).

Título do projeto: Interculturalidade no ensino de língua Espanhola

Aluna responsável pela pesquisa: Carla Alves Lima

Telefones para contato: (53) 3261-5313, (53) 8441-3758

Email para contato: karlalima_158@hotmail.com

O objetivo desta pesquisa é observar se nas aulas de língua espanhola há uma aproximação intercultural entre a língua portuguesa com a língua espanhola.

Durante a coleta de dados, que é registrada por meio de apreciações sobre as lendas trabalhadas em sala de aula, o participante poderá também ser solicitado para entrevista sobre suas impressões das aulas e estas serão gravadas e transcritas. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa não oferecem qualquer risco à integridade moral, física ou mental de seus participantes.

Com a sua participação nesta pesquisa, você estará contribuindo para o desenvolvimento de estudos importantes sobre o ensino de língua espanhola, que podem trazer benefícios para sua escola.

Seus dados pessoais serão mantidos sob sigilo.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO

Eu, Sandra B. Jacque, abaixo assinado, concordo em participar como voluntária(o) da pesquisa acima mencionada. Fui devidamente informada(o) e esclarecida(o) sobre a pesquisa, seus objetivos e os procedimentos para sua realização. Estou ciente dos benefícios decorrentes de minha participação.

Local: JAGUARÃO Data: 09/12/2014

Assinatura do participante: Sandra B. Jacque

Assinatura do aluno responsável pela pesquisa: Carla Alves Lima

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - BAGÉ E JAGUARÃO / RS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO
DE LÍNGUAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você a participar como voluntário de uma pesquisa. Após as informações que serão dadas a seguir, se você concordar em contribuir com sua participação, deverá assinar ao final deste documento, que terá duas vias idênticas (uma ficará com você e a outra com o aluno responsável pela pesquisa).

Título do projeto: Interculturalidade no ensino de língua Espanhola

Aluna responsável pela pesquisa: Carla Alves Lima

Telefones para contato: (53) 3261-5313, (53) 8441-3758

Email para contato: karlalima_158@hotmail.com

O objetivo desta pesquisa é observar se nas aulas de língua espanhola há uma aproximação intercultural entre a língua portuguesa com a língua espanhola.

Durante a coleta de dados, que é registrada por meio de apreciações sobre as lendas trabalhadas em sala de aula, o participante poderá também ser solicitado para entrevista sobre suas impressões das aulas e estas serão gravadas e transcritas. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa não oferecem qualquer risco à integridade moral, física ou mental de seus participantes.

Com a sua participação nesta pesquisa, você estará contribuindo para o desenvolvimento de estudos importantes sobre o ensino de língua espanhola, que podem trazer benefícios para sua escola.

Seus dados pessoais serão mantidos sob sigilo.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO

Eu, ANTONIA F. WEIRENO, abaixo assinado, concordo em participar como voluntária(o) da pesquisa acima mencionada. Fui devidamente informada(o) e esclarecida(o) sobre a pesquisa, seus objetivos e os procedimentos para sua realização. Estou ciente dos benefícios decorrentes de minha participação.

Local: JAGUARÃO Data: 09 / 12 / 2014

Assinatura do participante: _____

Assinatura do aluno responsável pela pesquisa: Carla Alves Lima

feirudo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - BAGÉ E JAGUARÃO / RS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO
DE LÍNGUAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você a participar como voluntário de uma pesquisa. Após as informações que serão dadas a seguir, se você concordar em contribuir com sua participação, deverá assinar ao final deste documento, que terá duas vias idênticas (uma ficará com você e a outra com o aluno responsável pela pesquisa).

Título do projeto: Interculturalidade no ensino de língua Espanhola

Aluna responsável pela pesquisa: Carla Alves Lima

Telefones para contato: (53) 3261-5313, (53) 8441-3758

Email para contato: karlalima_158@hotmail.com

O objetivo desta pesquisa é observar se nas aulas de língua espanhola há uma aproximação intercultural entre a língua portuguesa com a língua espanhola.

Durante a coleta de dados, que é registrada por meio de apreciações sobre as lendas trabalhadas em sala de aula, o participante poderá também ser solicitado para entrevista sobre suas impressões das aulas e estas serão gravadas e transcritas. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa não oferecem qualquer risco à integridade moral, física ou mental de seus participantes.

Com a sua participação nesta pesquisa, você estará contribuindo para o desenvolvimento de estudos importantes sobre o ensino de língua espanhola, que podem trazer benefícios para sua escola.

Seus dados pessoais serão mantidos sob sigilo.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO

Eu, Gabriel Cabaldi Cavalho, abaixo assinado, concordo em participar como voluntária(o) da pesquisa acima mencionada. Fui devidamente informada(o) e esclarecida(o) sobre a pesquisa, seus objetivos e os procedimentos para sua realização. Estou ciente dos benefícios decorrentes de minha participação.

Local: JAGUARÃO Data: 28 / 11 / 17

Assinatura do participante: [Assinatura]

Assinatura do aluno responsável pela pesquisa: Carla Alves Lima

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - BAGÉ E JAGUARÃO / RS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO
DE LÍNGUAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você a participar como voluntário de uma pesquisa. Após as informações que serão dadas a seguir, se você concordar em contribuir com sua participação, deverá assinar ao final deste documento, que terá duas vias idênticas (uma ficará com você e a outra com o aluno responsável pela pesquisa).

Título do projeto: Interculturalidade no ensino de língua Espanhola

Aluna responsável pela pesquisa: Carla Alves Lima

Telefones para contato: (53) 3261-5313, (53) 8441-3758

Email para contato: karlalima_158@hotmail.com

O objetivo desta pesquisa é observar se nas aulas de língua espanhola há uma aproximação intercultural entre a língua portuguesa com a língua espanhola.

Durante a coleta de dados, que é registrada por meio de apreciações sobre as lendas trabalhadas em sala de aula, o participante poderá também ser solicitado para entrevista sobre suas impressões das aulas e estas serão gravadas e transcritas. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa não oferecem qualquer risco à integridade moral, física ou mental de seus participantes.

Com a sua participação nesta pesquisa, você estará contribuindo para o desenvolvimento de estudos importantes sobre o ensino de língua espanhola, que podem trazer benefícios para sua escola.

Seus dados pessoais serão mantidos sob sigilo.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO

Eu, Gylson Amaraal Mesa Vergata, abaixo assinado, concordo em participar como voluntária(o) da pesquisa acima mencionada. Fui devidamente informada(o) e esclarecida(o) sobre a pesquisa, seus objetivos e os procedimentos para sua realização. Estou ciente dos benefícios decorrentes de minha participação.

Local: Colégio Nelson Westman Data: 09/12/2011

Assinatura do participante: _____

Assinatura do aluno responsável pela pesquisa: Carla Alves Lima

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - BAGÉ E JAGUARÃO / RS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO
DE LÍNGUAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você a participar como voluntário de uma pesquisa. Após as informações que serão dadas a seguir, se você concordar em contribuir com sua participação, deverá assinar ao final deste documento, que terá duas vias idênticas (uma ficará com você e a outra com o aluno responsável pela pesquisa).

Título do projeto: Interculturalidade no ensino de língua Espanhola

Aluna responsável pela pesquisa: Carla Alves Lima

Telefones para contato: (53) 3261-5313, (53) 8441-3758

Email para contato: karlalima_158@hotmail.com

O objetivo desta pesquisa é observar se nas aulas de língua espanhola há uma aproximação intercultural entre a língua portuguesa com a língua espanhola.

Durante a coleta de dados, que é registrada por meio de apreciações sobre as lendas trabalhadas em sala de aula, o participante poderá também ser solicitado para entrevista sobre suas impressões das aulas e estas serão gravadas e transcritas. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa não oferecem qualquer risco à integridade moral, física ou mental de seus participantes.

Com a sua participação nesta pesquisa, você estará contribuindo para o desenvolvimento de estudos importantes sobre o ensino de língua espanhola, que podem trazer benefícios para sua escola.

Seus dados pessoais serão mantidos sob sigilo.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO

Eu, Ma. Cecília Dalvo, abaixo assinado, concordo em participar como voluntária(o) da pesquisa acima mencionada. Fui devidamente informada(o) e esclarecida(o) sobre a pesquisa, seus objetivos e os procedimentos para sua realização. Estou ciente dos benefícios decorrentes de minha participação.

Local: Jaguariá Data: 02/12/2014

Assinatura do participante: MCDalvo

Assinatura do aluno responsável pela pesquisa: Carla Alves Lima

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - BAGÉ E JAGUARÃO / RS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO
DE LÍNGUAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você a participar como voluntário de uma pesquisa. Após as informações que serão dadas a seguir, se você concordar em contribuir com sua participação, deverá assinar ao final deste documento, que terá duas vias idênticas (uma ficará com você e a outra com o aluno responsável pela pesquisa).

Título do projeto: Interculturalidade no ensino de língua Espanhola

Aluna responsável pela pesquisa: Carla Alves Lima

Telefones para contato: (53) 3261-5313, (53) 8441-3758

Email para contato: karlalima_158@hotmail.com

O objetivo desta pesquisa é observar se nas aulas de língua espanhola há uma aproximação intercultural entre a língua portuguesa com a língua espanhola.

Durante a coleta de dados, que é registrada por meio de apreciações sobre as lendas trabalhadas em sala de aula, o participante poderá também ser solicitado para entrevista sobre suas impressões das aulas e estas serão gravadas e transcritas. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa não oferecem qualquer risco à integridade moral, física ou mental de seus participantes.

Com a sua participação nesta pesquisa, você estará contribuindo para o desenvolvimento de estudos importantes sobre o ensino de língua espanhola, que podem trazer benefícios para sua escola.

Seus dados pessoais serão mantidos sob sigilo.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO

Eu, MARILIA SCHRANCK, abaixo assinado, concordo em participar como voluntária(o) da pesquisa acima mencionada. Fui devidamente informada(o) e esclarecida(o) sobre a pesquisa, seus objetivos e os procedimentos para sua realização. Estou ciente dos benefícios decorrentes de minha participação.

Local: JAGUARÃO Data: 20/10/14

Assinatura do participante: Márcia Schranck

Assinatura do aluno responsável pela pesquisa: Thomaz Schranck



Universidade Federal do Pampa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – CAMPUS BAGÉ
Mestrado Profissional em Ensino de Línguas

PRODUÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA

AUTORA: Carla Alves Lima

Dissertação: Interculturalidade e ensino de espanhol por meio de lendas

Data da defesa: 14/12/15

Orientador: Prof. Dr. Moacir Lopes de Camargos

Título:	
INTERCULTURALIDADE E ENSINO DE ESPANHOL POR MEIO DE LENDAS	
Autora	Carla Alves Lima
Escola de atuação	Colégio Particular Nelson Wortmann – Ensino fundamental e médio
Município da escola	Jaguarão, RS
Núcleo regional de educação	Pelotas, RS
Orientador	Prof. Dr. Moacir Lopes de Camargos
Instituição de Ensino Superior	Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA
Disciplina/ Área (Entrada no PDN)	Ensino de línguas
Produção didático pedagógica	Unidade didática
Público-alvo	Alunos do quinto e sexto ano ensino fundamental- Matutino e diurno
Localização	Colégio Particular Nelson Wortmann – Ensino fundamental e médio. Rua Augusto Leivas, 647
Apresentação	Esta unidade didática foi pensada com o propósito de

	<p>compreender de que modo os alunos reagiriam frente ao diálogo entre culturas, promovido a partir da exposição de textos do gênero lenda. Deste modo, procurei relacionar a leitura de lendas (em português e espanhol) aos aspectos pertinentes aos gêneros do discurso e à interculturalidade nas aulas de língua espanhola para alunos brasileiros. Para isso, utilizei como referencial teórico os pressupostos do Círculo de Bakhtin (2011), a pesquisa realizada por Janzen (2005), Torquato (2008), dentre outros autores.</p> <p>A metodologia foi dividida em: Ações a serem desenvolvidas com os alunos e planos de aula.</p>
Palavras-chave (de 3 a 5)	Gênero do discurso; Interculturalidade; Lendas; Bakhtin.

UNIDADE DIDÁTICA: LENDAS

Prezado(a) professor(a)/pesquisador(a), é com imensa alegria que lhe apresento esta unidade didática. Espero que ela possa contribuir para ampliar o debate sobre o uso dos gêneros do discurso, em especial, a lenda, afim de promover a interculturalidade nas aulas de língua espanhola. Também desejo que ela possa servir como referência a ser utilizada em aulas de línguas e que seja promovido um diálogo entre as culturas.

Destaco que não é meu objetivo esgotar a discussão, ao contrário, viso ampliá-la. Outro ponto que deve ser ressaltado é que esta unidade didática é apenas uma sugestão de trabalho que foi aplicada em sala de aula de língua espanhola, e que agora está sendo disponibilizada para que sirva de sugestão para outros docentes e que possa ser adaptada a outros contextos socioculturais distintos do que o de sua aplicação.

Para isso, esta unidade foi pensada para contemplar lendas brasileiras, em especial as gaúchas e as rio-platenses. Portanto, ela busca valorizar as narrativas e

tradições provenientes destes contextos e visa possibilitar diálogos entre as culturas. A unidade está organizada do seguinte modo: O primeiro momento é o espaço destinado às reflexões teóricas sobre a questão dos gêneros do discurso e a interculturalidade. Por sua vez, no segundo momento, explano sobre a metodologia que se divide em: ações a serem desenvolvidas com os alunos e planos de aula. E, por fim, as considerações finais em que reflexiono sobre a unidade didática.

O objetivo desta unidade didática é refletirmos sobre como é promovido o diálogo entre as culturas, proveniente do trabalho com os gêneros do discurso, em especial a lenda e a interculturalidade nas aulas de língua espanhola. Para que isto seja possível, é necessário refletirmos sobre determinados conceitos, quais sejam: gênero do discurso, lenda, interculturalidade e a leitura. Abaixo, recupero estas reflexões já discutidas na dissertação.

Começo refletindo sobre os gêneros do discurso. Para isso, primeiro é necessário definir o que entendemos por enunciado. Segundo Bakhtin (2011, p.261) “o emprego da língua se dá em forma de enunciados orais e escritos concretos e únicos [...] que refletem condições específicas de cada campo”. Ou seja, nos comunicamos por meio de enunciados, sejam eles orais ou escritos. E os tipos de enunciados relativamente estáveis são os chamados gêneros do discurso que estão presentes nas diferentes esferas de utilização da língua, conforme Bakhtin (2011, p.262).

Por sua vez, os gêneros do discurso, quanto à sua natureza podem ser primários e secundários. O gênero primário é simples como, por exemplo, as réplicas do cotidiano, o relato do dia a dia, o bilhete, a conversa familiar, entre outras características marcadas por informalidade. Além disso, os gêneros secundários são mais complexos e neles se enquadram os dramas, romances, gêneros da publicidade, as pesquisas científicas; são predominantemente escritos (BAKHTIN, 2011, p.262). No processo de formação do secundário, o gênero primário pode integrar-se àquele e reelaborar-se adquirindo caráter especial e perdendo a ligação direta com a realidade, logo se torna complexo.

Portanto, os gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários. Estes, ao se transformarem dentro do gênero secundário (literário), adquirem característica particular. Enquanto que os gêneros primários de uma

maneira imediata, sensível, refletem mudanças na vida social. (JANZEN, 2005, p.59). A afirmação de Janzen (2005) vem ao encontro do que aponta Bakhtin (2011) sobre a reelaboração do gênero primário em secundário, respeitando a realidade sociocultural.

O elo entre os gêneros do discurso e a interculturalidade é o conceito de alteridade, haja vista que Bakhtin (2011) não reflete sobre a interculturalidade, mas sim sobre cultura. Alteridade é quando “o outro me completa”, segundo Janzen (2005, p.51). O outro serve como condição para completar-me. Por isso há a ligação entre os gêneros do discurso e a interculturalidade, pois precisamos do “outro” para nos constituirmos.

Por sua vez, a lenda inicialmente é um gênero primário, com enunciados orais, oriundo da tradição popular. Assim como os demais gêneros, ele reflete condições específicas de determinada esfera social a qual se constitui, a partir da narração de fatos ocorridos ou não, acrescidos de elementos que extrapolam a fronteira entre fatos reais. Logo, a lenda é um registro oral com função cotidiana, oriundo da tradição oral, que se presume que correu em determinado tempo e contexto social.

O gênero lenda é utilizado também num contexto de afetividade e identificação por parte do sujeito que a narra. Isto é observado porque a lenda é um registro inicialmente oral, em que o interlocutor demonstra uma intimidade histórica e/ou afetiva com o fato narrado. Ele narra um fato sobre o qual tem intimidade, e que o faz identificar-se com o relato, seja por pertencer ao seu contexto ou por ser perpassado pelas diversas gerações de sua família ou grupo social.

Também houve contextos em que nem todas as pessoas tinham acesso à escrita, por não saberem ler, assim, a lenda ocupou o lugar de transmissão de informações, um meio de comunicação social entre os grupos sociais. Portanto, os interlocutores ocupavam a função de jornalistas e historiadores orais de épocas remotas, em que a palavra dita era o meio de transmissão de informações.

Como se pode ver, o gênero lenda tem por finalidade específica narrar fatos que fogem da linha tênue entre realidade e criação. Sua composição é de relatos em forma de narrativa (construção composicional) que contam acontecimentos que não

tem obrigatoriedade de associação com a veracidade e verossimilhança, podem ser uma mistura de fatos e criação.

A lenda carrega traços culturais do contexto social de sua circulação. Logo é possível que seja estipulado um diálogo entre as culturas, a interculturalidade. Para tal, parece-me necessário refletir sobre a questão da cultura. Muitas são as definições, antropológicas, tradicionais e sociais, porém a que norteia esta unidade é a que define que “a unidade de uma cultura é uma unidade aberta” cunhada por Bakhtin (2011, p.364).

Esta unidade aberta abre espaço para o heterogêneo e que pode mudar conforme as interações entre os diferentes grupos sociais e grupos pertencentes a um mesmo contexto. A partir destas interações, podemos compreender que interculturalidade resulta no diálogo entre as culturas, conforme Janzen (2005) e Torquato (2008). Para que haja a interculturalidade, ou seja, que esse diálogo seja promovido, o sujeito deve executar uma série de atitudes interculturais que consistem em: empatia, exotopia, excedente de visão e alteridade.

Empatia: Nesta atitude, o sujeito sai de sua posição de origem e percorre um trajeto até encontrar-se na posição do outro. No entanto, após encontrar a posição do outro, ele volta à sua posição de origem, porém alterado. Nela, o sujeito já não contém apenas os elementos que possuía no início do trajeto. Agora, ele integrou um pouco da posição do outro à sua. É nessa atitude que o sujeito identifica as diferenças, há um julgamento inicial, há aceitação e por fim há integração de parte do outro na origem do sujeito. Ele já não é o mesmo de quando iniciou a atitude intercultural.

Exotopia: Para que a atitude intercultural de empatia seja proporcionada é necessário que o sujeito esteja fora do lugar ocupado pelo outro, ou seja, veja-o com algo alheio, estranho e distante, apenas num primeiro momento. Pois ao enxergar de fora, o sujeito percebe diferenças que fazem com que ele perceba relações entre aspectos que até então ele não percebia, por não comparar a sua esfera discursiva com a do outro. A atitude intercultural aqui é ver de fora, diferenciar do seu contexto e o relacionar.

Excedente de visão. Após a atitude de exotopia, há a de excedente de visão, a qual o sujeito, estando fora do lugar pertencente ao outro, e possuindo um ângulo

de visão que o outro mesmo não possui. Este ângulo favorecido de visão permite com que o sujeito perceba o outro, não de uma perspectiva de completude, mas sim de forasteiro, percebendo suas minúcias externas, a imagem externa que ele proporciona aos demais sujeitos que o enxergam desta posição, de fora. Assim, esta atitude possibilita ver além do que o outro vê de si.

Alteridade: Por fim, após as atitudes interculturais de empatia, exotopia, excedente de visão, se tem a alteridade, em que se pode definir como o olhar que o outro proporciona ao sujeito, completando-o. Além de o sujeito colocar-se no lugar do outro e enxergar o que nem ele mesmo enxerga, o sujeito ainda necessita da visão do outro para completar-se. À proporção que possuo o campo de visão além do que o outro possuiu, preciso dele para completar a minha visão. É uma via de mão-dupla.

Por fim, para complementar a discussão iniciada sobre a utilização dos gêneros do discurso e da interculturalidade nas aulas de língua, necessita-se dissertar um pouco sobre a prática de leitura. Para fomentar esta breve discussão, me utilizo de Geraldi (2011), que promove este debate. Nesta ocasião, o autor observa artificialidade do uso da linguagem, sendo esta desde a sua origem, fato que acarreta dificuldades na aprendizagem de línguas.

Para comprovar esta afirmação de artificialidade do uso da linguagem, Geraldi destaca, dentre outras, a seguinte constatação: “Na escola, não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso é nada mais do que simular leituras” (GERALDI, 2011, p.90). A partir desta afirmação se pode observar um exemplo de prática de leitura em sala de idiomas que, segundo o autor, é de simulação de leitura. Interpretar e analisar um texto sem dialogar com a cultura e vivências dos alunos é um dos maiores equívocos ao trabalhar textos na sala de aula de língua.

A leitura deve promover interação entre a bagagem de vida do aluno com o texto. Questiono sobre de que adianta ler um texto se não se consegue extrair dele elementos que movimentem o leitor ao trazer novas informações e o permita associá-las com sua realidade? Estas são questões que devem ser pensadas ao trabalhar com um texto em sala de aula, para que se possa utilizá-lo de maneira que sirva de elo entre as palavras lidas e a vivência do leitor. Isto não quer dizer que

apenas se deva utilizar textos que se aproximem do contexto social do aluno, muito pelo contrário, quanto mais textos os alunos tiverem acesso, melhor. No entanto, a metodologia que norteia o trabalho com o texto que deve ser pensada de modo a aproximá-los.

Desse modo, observei se a unidade didática promoveu o diálogo entre as culturas a partir das lendas, pela perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin sobre os gêneros do discurso e a interculturalidade. Não tive o objetivo de mudar contextos, mas sim de sensibilizá-los em relação ao outro e a contribuição que o olhar do outro pode nos proporcionar.

PARTE 2

METODOLOGIA

AÇÕES A SEREM DESENVOLVIDAS COM OS ALUNOS			
AÇÕES	CONTEÚDOS	OBJETIVO	TEMPO
1) Escuta da música “Fronteira” de Jorge Drexler	a) Apresentação do cantor da música b) Ouvir a música c) Leitura da letra da música	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer uma minibiografia do cantor; - Desenvolver a compreensão auditiva; - Desenvolver a compreensão leitora; - Observar a estrutura das frases na música. 	2 aulas
	a) Conhecer o que os alunos compreendem ao escutarem a música	<ul style="list-style-type: none"> - Debater a compreensão da música; - Discutir sobre as palavras que os alunos não conheciam; - Observar se há relação da música com a realidade deles; - Compreender o que eles entendem por fronteira. 	
	a) Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Observar o entendimento dos alunos sobre fronteira, logo cultura, e se há relação da música com seus contextos. 	

2) Leitura da lenda “As grandes onças brabas”	a) Leitura da lenda	<ul style="list-style-type: none"> - Minibiografia do autor Aldyr Garcia Schlee; - Explorar o título dela; - Observar os elementos extra verbais e culturais; - Perceber o tempo, a ambientação, os personagens, a relação deles com o todo e os elementos sobrenaturais; - Observar as marcas de informalidade e oralidade contidas no texto. 	2 aulas
	b) O uso da imagem da capa do livro	<ul style="list-style-type: none"> - A relação das imagens da capa com a lenda; - As impressões que as cores e imagens causam no leitor, se a partir dela se pode inferir que tipo de texto há no livro. 	
	c) Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender que de forma os alunos relacionam a narrativa com o seu contexto de suas vidas. 	
3) Leitura de “La leyenda de Cerro Largo”	a) Leitura da lenda	<ul style="list-style-type: none"> - Minibiografia do autor da lenda Gonzalo Abella; - Explorar o título da lenda; - Explorar o léxico que os alunos desconhecem; - Observar os elementos extra verbais e culturais; - Perceber o tempo, a ambientação, os personagens, a relação deles com o todo, também 	2 aulas

		<p>os elementos sobrenaturais.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observar as marcas de informalidade e oralidade; - Elaborar com os alunos as características do gênero lenda; - Associar a leitura da lenda de Abella com a música e a lenda de Schlee. 	
	<p>b) O uso da imagem da capa do livro</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A relação das imagens da capa com a lenda; - As impressões que as cores e imagens causam no leitor, se a partir dela se pode inferir que tipo de texto há no livro. 	
	<p>c) Avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observar que relações os alunos efetuaram após a música, leitura de “As grandes onças brabas” e “La leyenda de Cerro Largo”; - Que elementos eles encontraram de semelhantes e diferentes com as leituras e como eles relacionaram ou não isso. 	
<p>4) Leitura de “O negrinho do pastoreio” e “El negrito del pastoreo”</p>	<p>a) Leitura das lendas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Minibiografia do autor da lenda, Carlos Urbim; - Explorar o título das lendas; - Explorar o léxico que os alunos desconhecem; - Observar os elementos extra verbais e culturais; - Perceber o tempo, a ambientação, os personagens, a relação deles com o todo, também 	

		<p>os elementos sobrenaturais;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observar as marcas de informalidade e oralidade; -Elaborar com os alunos as características do gênero lenda; - Associar a leitura da lenda de Abella com a música de Drexler e a lenda de Schlee. 	
	b) O uso da imagem da capa do livro	<ul style="list-style-type: none"> - A relação das imagens da capa com a lenda; - As impressões que as cores e imagens causam no leitor. 	
	c) Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Observar que relações os alunos efetuaram após a música, leitura de “O negrinho do pastoreio” e “El negrito del pastoreio”; - Que elementos eles encontraram de semelhante e diferente com as leituras e como eles relacionaram ou não isso. 	
5) Leitura de “A moça de branco na cacimba” e “La moza de blanco”	a) Leitura das lendas	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar os títulos das lendas; - Explorar o léxico que os alunos desconhecem; -Observar os elementos extra verbais e culturais; - Perceber o tempo, a ambientação, os personagens, a relação deles com o todo, também os elementos sobrenaturais; - Elaborar com os alunos as características do gênero lenda; 	2 aulas.

		<ul style="list-style-type: none"> - Associar a leitura da lenda de Abella com a música e a lenda de Schlee; - Associar todas as leituras executadas até o momento. 	
	b) O uso da imagem da capa do livro	<ul style="list-style-type: none"> - A relação das imagens; - As impressões que as cores e imagens causam no leitor. 	
	c) Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Observar que relações os alunos após a leitura de “A moça de branco na cacimba” e “La moza de blanco”; - Que elementos eles encontraram de semelhantes e diferentes com as leituras e como eles relacionaram ou não isso. 	

Planos de aula

Plano de aula 1	
Ação 1	Ouvir a música “Frontera”
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura presente no léxico da música; - Frases em espanhol com estruturas gramaticais.
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer de que modo os alunos compreendem o diálogo entre as culturas e se relacionam com a sua vivência de fronteirios.

<p>Atividade do professor</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar oralmente sobre a biografia do cantor Jorge Drexler; - Explorar o título da música; - Explorar o áudio da música; - Explorar a letra da música; - Auxiliar os alunos na atribuição de significado das palavras que eles não conhecem, uso do dicionário; - Perguntar o que os alunos entendem por fronteira e se conseguem relacionar com a sua vivência.
<p>Atividade do aluno</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participar do debate sobre a minibiografia do cantor; - Debater sobre o título da música; - Escutar a música; - Ler a letra da música; - Participar da leitura da música; - Atribuir significado às palavras que não entenderam; - Observar que relação se estipula em regiões de fronteira, que tipos de diálogos e cultura existem.
<p>Recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Áudio da música. - Folhas com a letra da música.
<p>Tempo</p>	<p>2 aulas.</p>

Observação: há diferentes tipos de leitura, não somente a leitura oral por parte do professor. Em cada aula, o professor poderá realizar uma atividade diferente como, por exemplo, leitura em grupo e debate, etc.

O que é fronteira?

Frontera - Jorge Drexler

Yo no sé de dónde soy,
mi casa está en la frontera (BIS)
Y las fronteras se mueven,
como las banderas. (BIS)

Mi patria es un rinconcito,
el canto de una cigarra. (BIS)
Los dos primeros acordes
que yo supe en la guitarra (BIS)

Soy hijo de un forastero
y de una estrella del alba,
y si hay amor, me dijeron,
y si hay amor, me dijeron,
toda distancia se salva.

No tengo muchas verdades,
prefiero no dar consejos. (BIS)
Cada cual por su camino,
igual va a aprender de viejo. (BIS)
Que el mundo está como está
por causa de las certezas (BIS)

La guerra y la vanidad
comen en la misma mesa (BIS)
Soy hijo de un desterrado
y de una flor de la tierra,
y de chico me enseñaron
las pocas cosas que sé
del amor y de la guerra.



Jorge Drexler

Empezó a tocar la música en su niñez. Él aprendía el piano a la edad de cinco años y la guitarra clásica a la edad de once. En una entrevista, Drexler dijo que el médico es la profesión familiar, y la música es el costumbre familiar. Drexler lanzó su primer álbum "La luz que saber robar" en 1992, el mismo año de su graduación de la escuela médica.

Un paso importante en su carera musical ocurrió en 1995 cuando Joaquín Sabina invitó a Drexler para colaborar en España. Allí, con la ayuda de un cantautor exitoso, Drexler grabó un álbum nuevo "Vaivén." Él se quedó a vivir en España, y él seguía a grabar cuatro álbumes más: "Llueve" (1997), "Frontera" (1999), "Sea" (2001), y "Eco" (2004).

En 2005, Drexler ganó el premio de Oscar para la Mejor Canción Original con su canción Al otro lado del río. La publicidad del premio aumentaba su reconocimiento mundial.

Su música es del estilo folk y rock alternativo. Está influido por los géneros tradicionales de Uruguay como candombe, murga, milonga, y tango. En adición, su música añade los estilos de bossa pop, jazz, y la música electrónica. Drexler ha tenido mucha experiencia colaborando con otros cantantes famosos.

Plano de aula 2	
Ação 2	- Leitura da lenda “As grandes onças brabas”
Conteúdo	- Cultura, lexical, comunicativo, gramatical, discursivo.
Objetivo	- Compreender: A leitura; A cultura presente no texto; Os elementos lexicais; Os elementos gramaticais; Os aspectos da narrativa: Personagem, tempo, ambientação; O gênero discursivo: Discurso informal, tentativa de isenção por parte do narrador, oralidade, elementos sobrenaturais.
Atividade do professor	- Apresentar oralmente o autor; - Apresentar a capa do livro; - Debater o título da lenda; - Auxiliar na leitura da lenda; - Auxiliar os alunos na atribuição de significado das palavras que eles não conhecem, uso do dicionário; - Debater os elementos da narrativa; - Elaborar com os alunos as características do gênero lenda.
Atividade do aluno	- Ler a lenda. - Participar dos debates.
Recursos	- Folhas com a lenda. - Projetor para mostrar a capa do livro ou o livro.
Tempo	2 aulas



Aldyr Garcia Schlee é um dos escritores mais importantes do Rio Grande do Sul e do Brasil. Romancista e contista de fôlego, várias vezes premiado, escreve em português e em espanhol, mora bem ao sul do País, em local bastante próximo à fronteira com o Uruguai (Capão do Leão) e transformou tudo isso (vivência, cenários originais e diversidade cultural) em rica matéria-prima para sua literatura. É o *designer* criador do *mítico* uniforme da seleção brasileira de futebol (1953).

As grandes onças brabas: sobre o que pode se tratar um texto com esse título?
O que são contos de verdade?

Lenda: As Grandes onças brabas - Aldyr Garcia Schlee

Dizem que ali, para lá daquelas volta do Jaguarão, lá adiante, nas barrancas, vivem as grandes onças brabas – metade tigre, metade peixe – que deram nome ao rio. Eram como sereis, com os seios, o jeito, o encanto de mulher. Talvez ocultassem sob a água o mistério de suas escamas de prata e suas caudas ondulantes; mas não tardavam em revelar, na agudeza das garras a voracidade de suas entranhas de feras. Conta-se que elas atraíam e seduziam a gente com tal fascínio e encantamento que jamais qualquer um de nós pôde perceber que fora arrastado até ali a ponto de perder o coração.

Conta-se que as grandes onças brabas comiam só o coração de suas vítimas. Nas esplêndidas noites de lua, nas preguiçosas tardes de mormaço, nas

resplandecentes manhãs de laranjeiras -, aqueles jaguarões deslumbravam e enfeitiçavam as pessoas apenas para comer-lhes os corações; só o coração.

Conta-se que nunca ninguém teve memória para lembrar que fora vítima das grandes onças brabas. Os que um dia se sentiram chamados para o rio, que serenamente entraram pelas águas e inadvertidamente se entregaram as garras das feras, ofuscados pelo brilho das curvas e subjugados pelos encantos femininos daqueles seres fantásticos – os perdidos de amor - , estes deixaram ali o coração sem se darem conta disso e de tudo o mais.

Há quem diga que a história dos jaguarões não passa de lenda, até porque não resta por aí uma só lembrança das grandes onças brabas; jamais alguém admitiu ter sido atacado por elas; nunca ninguém cometeu a loucura de pretender provar a existência desses entes extraordinários que viviam no rio.

Houve quem dissesse que tal lenda teria sido inventada em outros tempos pelos jesuítas e divulgada e aceita por aqui como remate dos primitivos rituais de iniciação dos índios, ao simbolizar na perda do coração o fim da pureza do amor e, assim, o risco da tentação, da traição – de tudo que é proibido e pecaminoso.

Houve quem disse que lenda não há, nem nada. E que, desdobrando-se um rosário de prostíbulos à beira do rio, era fácil imaginar ali mesmo na praia, tentadoras e humanamente renascidas, as grandes onças brabas – com as quais deixávamos a inocência de nossos corações, descobrindo, nos perigos da noite e nos riscos da clandestinidade, o carinho comprado e a ausência de afeto.

Eu vos digo, em verdade, que nada sei de maravilhas embora trema ao falar dos jaguarões. Talvez eu também seja um daqueles que não tenham se dado conta de mistérios, que não guarde lembrança de milagres, que não se animem a comprovar magias. Mas, cada vez que venho aqui, sei que perco um pouco o coração; e que, no entanto, saio redivivo. Por tudo, prefiro contar histórias que me contaram como verdadeiras. Contos de verdade.

Após a leitura (DEBATE):

- ✓ Sobre o que tratou o texto?
- ✓ Desconhecias alguma palavra?
- ✓ Quem conta a história?

- ✓ Quais personagens? Em que lugar se passa a história? Há marcação de qual tempo se trata à narrativa?
- ✓ Há alguma relação com a música?

Ação 3	- Leitura de “La leyenda del Cerro Largo” de Gonzalo Abella.
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão leitora; - O léxico e estruturas gramaticais; - A cultura presente nos elementos extra verbais; - Os elementos da narrativa: personagens, ambientação, tempo; - O gênero discursivo: Discurso informal, tentativa de isenção por parte do narrador, elementos sobrenaturais.
Objetivo	- Conhecer como os alunos dialogam a leitura da lenda de Abella com a de Schlee e os seus conhecimentos de mundo.
Atividade do professor	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar oralmente o autor; - Apresentar a capa do livro; - Debater o título da lenda; - Auxiliar na leitura da lenda; - Auxiliar os alunos na atribuição de significado das palavras que eles não conhecem, uso do dicionário; - Debater os elementos da narrativa; - Elaborar com os alunos as características do gênero lenda.
Atividade do aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Ler a lenda; - Participar do debate;

	- Relacionar as leituras da lenda de Abella com a de Schlee e suas vivências.
Recursos	- Folhas com a lenda. -Livro para mostrar a capa.
Tempo	2 aulas.



Gonzalo Abella

Maestro de Primaria en Uruguay. Cursó estudios en Ciencias Sociales en Cuba y URSS (hasta 1979). Profesor de Historia del Movimiento Obrero en el Tecnológico del Tabaco en Pinar del Río desde 1980 hasta 1982 y en el tecnológico Estrella Roja carretera al Guatao, Provincia Habana, durante 1983. Máster en Ciencias Sociales con Mención en Educación (becario IDRC-Canadá) en 1988.

Ha publicado trabajos sobre identidad, historia y creencias populares del pueblo uruguayo. Autor de novelas y cuentos publicados, y de ensayos históricos, entre estos *Historia*

Diferente del Uruguay, Artigas: el Resplandor desconocido, además de dos recopilaciones sobre relatos sobrenaturales del campo uruguayo.



Debate

- Quais sensações a capa deste livro pode causar?
- Que textos pode trazer um livro que tenha o título de “Mitos, leyendas y tradiciones de la banda Oriental”?
- De que se trata o texto com o título de “La leyenda del Cerro Largo?”
- O que é uma “leyenda”?

La leyenda de Cerro Largo – Gonzalo Abella

La muchacha nunca había visto alto así. El cuerpo de aquel hombre cubierto de metal reflejaba destellos hirientes del Sol que nacía más allá de la Laguna Pequeña, del Sol que aparecía cada día sobre el Río Sin La Otra Orilla, el misterioso confín del mar.

Se aproximó con curiosidad y le sonrió. El extranjero – joven alto, de inmensa palidez- le devolvió la sonrisa. Quizás venía de las lejanas montañas del Oeste, donde se extrae metal resplandeciente desde la entraña de la tierra y eso explicaría el brillo de su atuendo luminoso. Pero no lucía el poncho multicolor de los Kollas no tenía sus rasgos físicos. Entonces la muchacha se puso en guardia. Pensó por un momento que quizás aquel joven fuera de los nuevos invasores de lo que se

hablaba con preocupación desde hacía un tiempo: pero se tranquilizó de inmediato porque, se dijo un invasor puede mirar con codicia o deseo, pero nunca sonreír de esa forma tan pura.

Ella le ofreció frutos y harina de pescado y él le acarició la mejilla con una mano tan pálida como su rostro. Ella le dejó hacer, entre sorprendida y complacida. Después hacerlo, volvió corriendo a la aldea, pero no dijo nada. Debía hacerlo, pero no contó nada.

Al día siguiente él estaba todavía allí. Había construido un pequeño refugio y las piezas metálicas de sus vestiduras descansaban junto al fuego.

Ella no invitó a la aldea, pero él dio señales de no comprender sus palabras. Repitió la invitación en guaraní, que es la lengua más universal, y entonces él pareció comprender y se negó sonriendo.

Comieron juntos y ella volvió a alejarse.

Esa noche la muchacha preguntó a los ancianos cómo eran los invasores que venían del otro lado del mar. Le explicaron que la piel era muy pálida y que tenían en el rostro un espeso vello que les cubría la boca y el mentón. Esto último la tranquilizó, su amigo desconocido era pálido, pero tenía un rostro sin vellos.

El quinto día de sus encuentros furtivos él la tomó entre sus brazos y la besó en los labios. Ella había entrecerrado los ojos y después del beso los abrió con una intensa expresión de felicidad. Pero – todavía muy próxima al rostro del hombre observó con horror que cerca de los labios y en el mentón del fascinante extranjero se podía advertir el nuevo brote de un vello espeso y negruzco que seguramente el joven se había quitado antes de su primer encuentro con ella.

“¡Los invasores!” pensó mientras se apartaba bruscamente.

De pronto el joven dejó caer sus brazos juntos al cuerpo. Miraba el cielo y se tambaleaba, alcanzando en el corazón por una flecha. La muchacha sintió un crujir de ramas a su espalda, se volvió y se encontró con el viejo cacique que ya levantaba su maza de piedra para matarla.

Cuando ella cayó al suelo mortalmente herida, la tierra se estremeció y bramó del dolor. La felicidad, tan reciente, no tuvo tiempo de alejarse del horror recién nacido.

El cuerpo que ya moría no soportó el choque de sentimientos tan intensos y se rasgó hasta las entrañas con un ruido horrísono de truenos.

El cielo se oscureció y temblaron el palmar y el monte nativo mientras los pájaros asustados alzaban vuelo al unísono gritando en sus mil lenguas.

Temblando, estremeciéndose, la tierra tragó a la muchacha.

Relámpagos ininterrumpidos daban al ocaso una claridad espectral mientras una cortina de lluvia hacía invisible el horizonte.

Cuentan que al amanecer la tierra se había elevado en suaves colinas que conformaban un inmenso cuerpo de mujer tendida.

Dicen que así nació el Cerro Largo.

Após a leitura:

- ❖ As hipóteses criadas a partir do título se confirmaram?
- ❖ Quais as palavras causaram dificuldade na leitura? Que significados podemos atribuir a elas?
- ❖ Que narra a lenda?
- ❖ Quais foram os personagens e em que lugar se passou? Tem tempo específico?
- ❖ Quais os elementos sobrenaturais presentes nas lendas?
- ❖ Há aspectos culturais?
- ❖ Há relação entre “La leyenda del Cerro Largo” e “ As grandes onças brabas”? O que há de diferente e semelhante nelas?

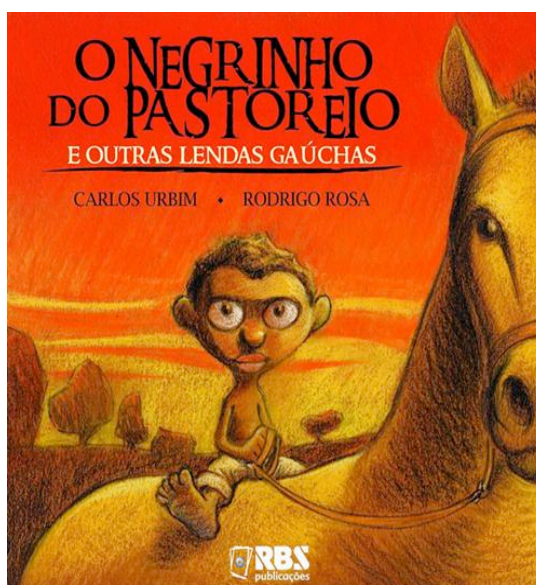
Plano de aula 4	
Ação 4	- Leitura de “O negrinho do pastoreio” de Carlos Urbim e “El negrito del pastoreo” de Gonzalo Abella.
Conteúdo	- Leitura e compreensão dos textos; - Estrutura lexical e gramatical; - Elementos culturais; - Elementos do gênero discursivo.
Objetivo	- Compreender de que modo os alunos realizam o diálogo entre as culturas a partir da leitura da lenda.
Atividade do professor	- Apresentar oralmente os autores; - Apresentar as capas dos livros;

	<ul style="list-style-type: none"> - Debater os títulos das lendas; - Auxiliar na leitura das lendas; - Debater os elementos da narrativa; - Auxiliar os alunos na atribuição de significado das palavras que eles não conhecem, uso do dicionário; - Debater os elementos da narrativa; - Elaborar com os alunos as características do gênero lenda.
Atividade do aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Ler a lenda; - Participar do debate; - Relacionar as leituras da lenda de Abella com a de Schlee e suas vivências.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas com a lenda. - Livro para mostrar a capa.
Tempo	2 aulas.



Carlos Urbim

Gaúcho de Livramento, sua primeira obra de ficção para crianças, Um Guri Daltônico, foi lançada na Feira do Livro de 1984. Participou das antologias Conversa com Verso, organizada por Marô Barbieri e Christina Dias, Antologia do Sul – Poetas Contemporâneos do Rio Grande do Sul e Coletânea de Poesia Gaúcha, organizadas por Dilan Camargo. Em 1995, Um guri Daltônico ganhou versão em CD ROM.



Antes da leitura:

Que impressões a capa do livro te faz sentir?

Que textos pode conter num livro chamado “O negrinho do pastoreio e outras lendas gaúchas?”

O que se pode esperar de um livro escrito por Carlos Urbim?

O negrinho do pastoreio - Carlos Urbim

Existiu uma vez no Rio Grande do Sul o Negrinho. Foi no tempo em que o estado era chamado de Continente de São Pedro. Ainda não havia cidades, apenas pequenas povoações, que depois se tornariam as primeiras vilas. Naquele tempo, sem contar rios e lagoas, a maior parte do Continente era formada por campos.

Longe dos povoados, o gado solto, as manadas de cavalos e os bandos de avestruzes corriam pelos pastos. De vez em quando, caturritas ou quero-queros cruzavam o céu fazendo algazarra. De tanto em tanto, ainda sem cercas, havia as estancias, como são chamadas as fazendas para a criação de gado.

Os rio-grandenses davam muito valor ao cavalo, principal meio de transporte, indispensável no trabalho campeiro. Entre as estâncias e os povoados, o percurso era feito por caminhos estreitos, picadas abertas pelos tropeiros que levavam touros, vacas e cavalos de um local para outro. Quem precisava transportar cargas mais pesadas usava carretas puxadas por bois.

O Negrinho teve o azar de nascer num lugar em que o estancieiro era um homem muito rico e malvado, dono de muitas terras e de um tesouro com moedas e objetos de ouro e prata. Azar redobrado, porque o filho do estancieiro também era mal e se divertia maltratado. O Negrinho. Naquele tempo, havia escravos nas estâncias. Trazidos da África em navios, os negros vinham comprados pelos estancieiros para trabalhar no serviço mais pesado.

Todos achavam que o Negrinho era um guri especial, bonitinho e simpático. Mas ninguém sabia dizer quando ele tinha nascido nem quem seriam seus pais. A única certeza era ser filho de escravos, provavelmente mortos ou vendidos para outro dono. Por isso, cresceu trabalhando desde pequeno para o patrão da estância onde morava. Quando não fazia as coisas direito, porque se distraía ou porque, como qualquer criança, queria brincar em vez de trabalhar, o Negrinho recebia castigos.

A fama de malvado e ambicioso do dono do Negrinho tinha se espalhado. Mesmo precisando de emprego, os peões evitavam trabalhar para ele, que pagava pouco e dava a comida pior para os empregados. Apesar de tão rico, o estancieiro não oferecia pousada para ninguém, afastava os viajantes que procuravam descanso na sombra dos umbus e proibia que tomassem água nas sangas e cacimbas da estância. Com tanta malvadeza, os escravos desse estancieiro sofriam demais.

Nas horas de aperto, o Negrinho não tinha ninguém na estância a quem pedir ajuda. Então, para não sentir tão sozinho no mundo, inventou que era afilhado de Nossa Senhora. Se estava sendo castigado ou se ficasse cansado de trabalhar demais, rezava para a Mãe do Menino Jesus. A madrinha dava colo, fazia carinhos, curava as feridas deixadas pelos castigos. Abençoado pela Virgem Santa, o moleque se sentia mais aliviado e menos infeliz.

Todos os dias, o Negrinho devia trabalhar muito, no pastoreio do gado, a levar e trazer tropas. Mas também tinha que preparar o chimarrão servido nos golpes e

cumprir todas as tarefas que o dono mandasse fazer. Quando achava que ia descansar, aparecia o filho do estancieiro, sempre pensando em mais alguma malvadeza. Ver o piá negro chorar era brincadeira para aquele guri mal que nem o pai dele.

Nos poucos momentos em que podia brincar, o Negrinho ficava só. Aí, ele juntava uma tropa de ossinhos e montava um pastoreio imaginário, no qual não existiam patrões que castigavam escravos. Acomodava o gadinho de osso no chão e fazia poteiros com gravetos. Adorava sonhar acordado, e nos seus devaneios, reinventava os causos que ouvia nos galpões e nas rodas dos escravos mais velhos.

Na estância, além das pastagens e do pomar com laranjas, bergamotas, limões, figos, peras e pêssegos, havia a casa principal para a família do dono, a do capataz, os galpões para os peões e empregados brancos e a senzala, com as casinhas baixas estreitas dos escravos. Em quase todas as estâncias havia também, em uma área bem plana, as raia de cancha reta. As listras brancas no pasto marcavam as pistas para a carreira, disputada entre dois cavalos montados por cavaleiros que deviam ser muito ágeis para chegar na frente e vencer. Diversão campeira, a corrida de cavalos atraía gente de toda vizinhança, ainda mais se fosse aos domingos. Havia apostas conforme as qualidades do cavalo e do cavaleiro. Sempre ganancioso, o estancieiro dono do Negrinho não admitia perder, principalmente na cancha reta da estância dele. Desafiava os adversários, escolhia o melhor cavalo e o cavaleiro mais esperto e tinha certeza de que seria o vencedor.

Um dia o estancieiro combinou uma corrida em sua cancha reta com o vizinho da estância mais próxima. Um baio cavalo negro de pelo amarelo e patas pretas, era o cavalo preferido do dono do Negrinho. Como estava convencido de que ia ganhar, o estancieiro apostou na vitória com o baio montado pelo seu pequeno escravo. Excelente cavaleiro, no pastoreio do gado o Negrinho nem precisava botar sela no cavalo. Cavalgava montado direto no lombo do animal. Pelos cálculos do estancieiro, com o baio e o Negrinho na raia, seria ele o dono vencedor.

Foram altas as apostas feitas. O vitorioso ganharia muito dinheiro: naquela época, mil moedas de ouro. Além da certeza de vencer, o estancieiro egoísta declarou que todo o prêmio seria só dele. O vizinho concorrente disse que, se ganhasse, iria repartir as mil moedas entre os pobres. Para derrotar o baio, o vizinho tinha um cavalo mouro, de pêlo preto salpicado de branco, montado por um peão acostumado a correr e ganhar.

Seria uma parada dura para o Negrinho, que adivinhava o tamanho do castigo se não vencesse a corrida. Por isso, o afilhadinho de Nossa Senhora chorava e pedia: "Minha Virgem madrinha, me ajuda! Se o baio perde, meu dono me mata!" Na

hora da largada, o peão montado no mouro provocou: " Pode gemer e rezar, o prêmio vai ser dos pobres!"

O Negrinho fez tudo o que sabia para levar o baio à vitória. Na raia ao lado, o peão adversário também se esmerou.

Os segundos para percorrer a pista de 300 metros até a linha de chegada da cancha pareceram uma eternidade." Valha-me, Nossa Senhora" - implorava o escravinho - "não posso perder..."

Tanto se empenharam que chegaram praticamente empatados. Se houve alguma vantagem foi mínima, a favor do mouro. O peão já comemorava a vitória sem pena do choro do Negrinho. Armou-se uma baita confusão entre os que assistiam à corrida. Com o resultado duvidoso, era preciso ouvir a opinião final do juiz da carreira. Veterano de guerra, que tinha lutado nos tempos de Sepé Tiaraju, o juiz era respeitado por todos.

Então, ele decretou: "Foi na lei. Perdeu o cavalo baio, ganhou o cavalo mouro."

Furioso, o dono do Negrinho não se conformava com a derrota. Cheio de ódio, viu o vizinho receber o prêmio e começar a distribuir entre os pobres da redondeza as moedas ganhas. Com parte do dinheiro, o vencedor ainda comprou leite e roupas para dar só pobrerio.

Coitado do Negrinho! Depois da carreira perdida, seu dono estava possesso, desesperado porque as mil moedas de ouro não tinham ficado só para ele. Pensou muito, remoendo a derrota, e sem nenhuma piedade mandou amarrar o gurizinho no palanque onde os escravos eram castigados. Com os pulsos atados, o menino soluçava e pedia a Nossa Senhora para que as chibatadas de relho de couro cru não doessem tanto.

De madrugada, com marcas de relhaços e feridas abertas por todo o corpo, o Negrinho foi levado pelo patrão até o alto de uma coxilha, longe da estância. Dessa vez, o castigo ia ser imenso. O estancieiro malvado condenou o escravinho a pastorear uma tropilha de 30 tordilhos, de pêlo branco com pontinhos pretos, por 30 dias, sem parar nem para comer. Ai dele se algum cavalo escapasse da área marcada para a pastagem.

Amarrado pelo dono ao cavalo baio que perdeu a carreira, o Negrinho não podia sair daquele lugar. Vieram o sol, o vento, a chuva, a noite. Na escuridão, apareceu um bando de corujas com seus olhos grandes, amarelados, que reluziam. O Negrinho tremia de frio, fome e medo. Rezava para a madrinha.

Tão cansado, o pastorzinho adormeceu rezando, enrolado nas rédeas que o prendiam ao cavalo baio. Em um sonho inventado por Nossa Senhora para distrair o

afilhado, o piaquito negro esqueceu o pavor e as feridas, não sentia mais fome e se encantava com as estrelas piscando no céu. Olhava feliz, para o Cruzeiro do Sul e as Três Marias. Esperava sonhar até madrugada, pois assim veria o espetáculo da chegada da estrela-d'alva anunciando o dia.

Durante o sonho, guaraxains apareceram para aumentar a desgraça que já era grande. Vindos do mato, atraídos pelos cavalos que o menino devia pastorear, os animais de pêlo cinza e focinho preto cortaram as rédeas em que ele estava amarrado. Feito o estrago, os guaraxains voltaram uivando para o mato. O baio se soltou, correu campo afora, levando junto os 30 tordilhos do estancieiro.

Na cerração da madrugada, o Negrinho chorou mais de uma vez. Perdeu todos os cavalos do pastoreio. Nada pior poderia ter acontecido.

O filho do estancieiro foi o primeiro a notar o sumiço da tropilha. Tinha ido à Coxilha onde o Negrinho pastoreava para torturar um pouco o mais o escravo. Quando viu que o baio e os tordilhos desapareceram, o guri maldoso voltou correndo para a estância. Contou tudo para o pai, que ficou bufando de raiva. Com um ódio cada vez maior, o estancieiro mandou amarrar de vez o Negrinho pelos pulsos e dar uma surra de relho para o distraído deixar de sonhar e nunca mais esquecer o prejuízo que causou.

O Negrinho apanhou até escurecer. Quando a noite ficou bem fechada, o estancieiro mandou o pobrezinho, todo machucado, ir atrás do baio e da tropilha perdida. Chorando, gemendo de dor, se arrastando, o Negrinho conseguiu entrar na capela da estância. Precisava falar com Nossa Senhora e pedir socorro para a santa. Rezou bastante e, antes de sair para a escuridão do campo, pegou um coto de vela aceso na frente do altar.

Foi assim, com um pedaço de vela na mão, enfrentar o escuro nas coxilhas, na beira das sangas, na amplidão das pastagens. Por onde o Negrinho passava, a velinha benta pingava cera no chão. De cada pingo nascia uma nova luz, e já era tanta que clareavam tudo. No campo iluminado pelas fileiras de velas, todos os animais ficaram quietos.

E então Nossa Senhora ajudou o afilhado a encontrar, numa clareira, o baio e os 30 tordilhos do pastoreio perdido.

Não tinha tamanho a felicidade que o garotinho sentia. Esqueceu na hora os castigos e os ferimentos. Riu e riu bastante, havia muito tempo não ria tanto, levando os cavalos de volta até a Coxilha escolhida pelo patrão para o pastoreio.

Mas as dores continuavam. Gemendo e sorrindo, o Negrinho se deitou no chão e dormiu. Sonhou com o milagre feito por Nossa Senhora, até o último coto de vela se apagar no campo. Desta vez, durante o sono, não apareceram corujas de

olhos assustadores nem os guaraxains saíram do mato para dispersar a tropilha do pastoreio.

Quem surgiu para afugentar os cavalos foi o filho do estancieiro, que era pior do que qualquer bicho mau. Aproveitando que o escravo dormia, o guri malvado espantou para bem longe o baio e os tordilhos. Em seguida, veio avisar ao pai que os cavalos dele não estavam na Coxilha.

O Negrinho perdeu de novo o pastoreio. Nem tinha mais lágrimas de tanto chorar.

Triste sina. Por mais uma o estancieiro mandou amarrarem o escravo dorminhoco pelos pulsos e darem nele a maior surra de relho de couro duro, que abre fendas nas costas ensanguentadas. O odioso queria ver sangue jorrar, cortar todo corpo do Negrinho com as chibatadas.

Outra noite infeliz havia chegado. Para não gastar enxada e pá na abertura de uma cova, o estancieiro mandou jogar o Negrinho na entrada de um grande formigueiro, bem longe da estância. Agora o carrasco queria que as formigas demorassem a carne, o sangue e os ossos.... Estava cego de ódio. Assanhou as formigas, que logo cobriram todo o corpo do Negrinho. E, sem olhar para trás, o patrão desalmado voltou para casa.

Nessa noite, o estancieiro sonhou que ele era ele mesmo, mas multiplicado por mil. Daí, no delírio, tinha mil filhos, mil negrinhos, mil cavalos baios, 30 mil tordilhos e mil vezes mil moedas de ouro. Tudo isso cabia dentro de um formigueiro pequeno, para desespero do ganancioso. Nas três noites seguintes em que os campos do Continente de São Pedro estiveram molhados pelo sereno, o estancieiro teve o mesmo sonho.

A estância inteira e os arredores foram vasculhados pelos peões, mas ninguém encontrou o baio e os tordilhos perdidos. Então, o estancieiro foi ao formigueiro, para ver o que tinha sobrado do corpo do escravo. Ficou estarrecido, ainda sem acreditar no que encontrou.

Em pé, na boca do formigueiro, o afilhado de Nossas Senhora tinha ao lado um cavalo baio e tropilha de tordilhos. Não era apenas esse o milagre. Na frente do Negrinho, para protegê-lo do dono mesquinho, a Virgem Santa pairava no ar, serena, iluminada por um clarão divino, entre o verde das pastagens e o azul do céu. Chorando e se amaldiçoado por ser tão mal, o estancieiro se ajoelhou diante do escravo que tantas vezes tinha torturado.

Sem nenhum machucado, as costas pretinhas sem qualquer cicatriz, sorrindo sempre, dentes brilhantes, o Negrinho pulou para o lombo do baio sem rédeas e tocou a tropilha. Nunca mais iria perder o pastoreio. Pelas outras estâncias, e

depois por todos os lugarejos, a história do menino escravo devorado pelas formigas se espalhou. E, quando menos se esperava, começaram a surgir relatos feitos pelos tropeiros, viajantes mascates, carreteiros e andarilhos que percorriam naquele tempo os campos rio-grandenses. As notícias eram sobre a visão de uma tropa de tordilhos, conduzidas por um Negrinho montado no lombo de um cavalo baio.

Nasceram a lenda e a fé no santinho negro. Muita gente, nos rincões do Continente, passou a acender velas e a rezar pela alma do guri tão judiado. A partir dessa época, quando alguém perdia algo, logo pedia ajuda ao Negrinho do Pastoreio.

Tocando a tropilha encantada, ele nunca nega auxílio. Sempre acha o que procura, mas só entrega a coisa encontrada para quem acender uma vela. Agradecido eternamente, o Negrinho leva todas as velas recebidas para o altar de Nossa Senhora Mãe de Deus, sua querida madrinha. Não cansa de homenagear a santa que lhe deu a liberdade e lhe devolveu a alegria de viver.

Dizem que, todos os anos, durante três dias, o Negrinho reaparece no formigueiro onde padeceu. Dizem também que, depois ele sai campo afora, montado no baio, tocando os tordilhos. São sempre risonhos, vai par pastoreios fantásticos pelos macegais, matos e banhados.

Quem perder algo deve acender uma vela e dizer três vezes: "Foi aí que eu perdi. Foi aí que eu perdi. Foi aí que eu perdi."

Se o Negrinho do Pastoreio não achar a coisa perdida, ninguém mais encontra.

El negrito del pastoreo – Gonzalo Abella

El negrito era un niño esclavo de muy pequeña talla y su tarea era cuidar las ovejas del amo.

Al volver del campo en una tarde gris, amenazante, se descubrió que había extraviado una oveja. El capataz le ordenó buscarla y el niño salió, desatándose casi en seguida una terrible tormenta eléctrica. Un diluvio súbito aceleró la llegada de la noche. El temporal cobró una fuerza inusitada y sólo amainó al clarear la madrugada.

Al llegar el día lo encontraron muerto, protegiendo con su cuerpo la ovejita extraviada.

Las almas de los niños que mueren, dicen las ancianas del campo, son espíritus que conservan mucha energía originaria, de esa que hubieron debido consumir haciendo crecer sus cuerpos para lo que la vida no les dio tiempo. Por eso los velorios de angelitos tienen mucho de súplicas de intercesión, para que sus almitas nos ayuden a lograr los favores de espíritus más poderosos.

Por eso también la tumba de Dionisio Días, el niño alimañero que llevó a su hermanita en brazos caminando leguas para salvarla muriendo él, está siempre llena de flores y ofrendas; y por eso el Negrito del pastoreo nunca falla.

Após a leitura:

- ✚ As hipóteses de leitura a partir do título foram confirmadas?
- ✚ Já conhecias essa lenda? Se sim, como era a sua versão?
- ✚ Quais as palavras que causaram dificuldade?
- ✚ Quais eram os personagens? Em que lugar se passou a narrativa? Tem marcação de tempo?
- ✚ Quais os elementos sobrenaturais têm no texto?
- ✚ E “El negrito del Pastoreo” como será essa lenda?

Após a leitura das lendas:

Qual relação entre “O negrinho do pastoreio” e “El negrito del pastoreo”?

O que tem de semelhante e diferente entre elas?

Plano de aula 5	
Ação 5	- Leitura de “A moça de branco na cacimba” e “La moza de blanco” de Abella.
Conteúdo	- Leitura e compreensão dos textos; - Estrutura lexical e gramatical; - Elementos culturais; - Elementos do gênero discursivo;
Objetivo	- Compreender de que modo os alunos realizam o diálogo entre as

	culturas a partir da leitura da lenda.
Atividade do professor	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar oralmente os autores; - Apresentar as capas dos livros; - Debater os títulos das lendas; - Auxiliar na leitura das lendas. - Debater os elementos da narrativa. - Auxiliar os alunos na atribuição de significado das palavras que eles não conhecem, uso do dicionário; - Debater os elementos da narrativa; - Elaborar com os alunos as características do gênero lenda.
Atividade do aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Ler a lenda; - Participar do debate; - Relacionar as leituras da lenda de Abella com a de Schlee e suas vivências
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas com a lenda. - Livro para mostrar a capa.
Tempo	2 aulas.

Antes da leitura:

O que pode tratar uma lenda chamada “A moça de branco na cacimba”?

Já ouviu falar dessa lenda? Se sim, conte-nos a tua versão.

E “La moza de blanco” Será que ela possui semelhanças e diferenças com “A moça de branco na cacimba”?

As lendas que Piratini herdou da Revolução Farroupilha - Moça de branco caiu na cacimba - Jornal Zero Hora, Porto Alegre, RS, 16/09/14 – por Nilson Mariano

Mas há uma lenda em Piratini que entristece e comove, pelo desenlace trágico que teve. Uma moça formosa apaixonou-se por um peão de estância, num romance proibido que acabou descoberto pelos pais. Eles desejavam que namorasse um

rapaz de posses, mas a filha desobedeceu. Em uma novela que poderia lembrar Romeu e Julieta, a moça insistiu na relação clandestina e marcou um encontro com o peão nas proximidades da Cacimba da Carretela – referência ao carretel que suspende a corda do balde para puxar água. Ao saber, o pai mandou atirar no moço pobre, que teria escapado ferido. Imaginando que o amado morrera, a moça jogou-se dentro da cacimba afogando-se.

A partir de então, certos moradores passaram a ver o vulto de uma mulher de branco – a noiva desventurada – irrompendo da embocadura do poço nas noites de Lua cheia. A condutora de turismo Eliane peroba Cardozo, 28 anos, tem uma suposição.

- Ela faria isso para abençoar os casais enamorados – conta. Morando perto da Cacimba, o aposentado Manoel Orgírio Porto, 72 anos, nunca viu o fantasma. Na juventude, apesar dos receios, espiava o poço, ávido por conhecê-la. – Vá que ela fosse bonita! – comenta.

La Moza de Blanco – Gonzalo Abella

Cómo no me voy a acordar de la Moza de Blanco. Eso fue hasta el año ochenta y dos. Después no apareció más. Fíjese: estamos en 1998, así que saque la cuenta. Por otros lados sí parecen mozas de blanco, pero la de aquí dejó de aparecer. Ahora la pobrecita descansa en paz y ya no sale de panteón.

Aparecía en el monte y los forasteros se asustaban. A veces el viajero sentía que la aparición se había subido en ancas de propio caballo y una mano fría le cerraba las vistas pidiéndole suavemente que no mirase para atrás mientras desaparecía.

“Andate. No sos vos al que espero.”

Ah sí, nuestra Moza de Blanco hablaba. Fíjese lo que son las coas. La que aparecía por el Paso de los Sarandises en cambio no hablaba, y dicen que de cerca asustaba por su fealdad, estaba como desencarnada, aunque de lejos era preciosa. Aquella otra difunta tenía el cuello muy largo, y claro. Cómo no iba a estar así si se ahorcó y colgó una semana antes de que la descubrieran. Cajón de difunto para hombre grande tuvieron que encargarse para ella. Altísima era su alma en pena. Y dejó de aparecer por el Paso cuando llegó la luz eléctrica y pusieron esos enormes focos.

Dicen que ahora aparece más arriba, por el lado de la sierra, pero vaya a saber si es así.

En cuanto a la de acá, pobrecita, ya le digo. Apareció hasta setiembre de 1982. Y no era fea, nada fea.

Hasta el ochenta y dos, sí. Esa primavera había mucha concurrencia en el local-feria, era un remate de mi flor. Ganado pampa lustroso, pesado.

Cuando entró aquel forastero yo abrí el ojo en seguida. No porque anduviera mal entrazado, ni por lo cansado del caballo, sino porque tenía un aires familiar. Era como si ya lo hubiera visto antes, pero no podía ser: aparentaba ser bien gurí, a pesar de la estampa de tropero y del rostro curtido de soles. Tomó de *la brasilera* en silencio. Fueron llegando los parroquianos de siempre y déle hablar entre ellos de que la Moza de Blanco se había aparecido más seguido ese mes que nunca antes. “Como si estuviera esperando a alguien que ahora sí va a llegar” agregó el Tronco, y todos, sin desearlos, quedaron mirando al recién llegado.

Ya les digo, era el año 82. El forastero preguntó entonces desde cuándo aparecía aquella alma en pena. Nadie sabía bien, pero había sido diez años antes, más o menos. “Antes del golpe de estado, imagínese” aclaró el más memorioso. “Fue en la época que Don Indalecio, el capataz se fue de la estancia donde trabajaba sin decir nada; estaba enfermo y no quiso decírselo a nadie. Supimos al mes sobre su muerte en un hospital de Montevideo. Su esposa, cocinera en la mista estancia, murió de tristeza poco después y muchos pensamos que esa moza de blanco, bueno, es el alma de aquella mujer, todavía joven y linda, que había sido tan golpeada por la vida: un hijo muy gurí que no volvió y un marido que...”

Mientras el parroquiano hablaba todos nos dimos cuenta de golpe, al mismo tiempo, a quién se parecía el forastero. Sus ojos enrojecidos miraban el vaso vacío y dijo sordamente lo que ya era confesión innecesaria:

-No está nada lejos, nada lejos...que sea la sombra de mi madre.

Todos guardamos silencio. Y fíjese, será casualidad o no, pero desde que aquel forastero llegó, visitó el panteón y dejó unas flores, nunca más apareció la Moza de Blanco.

Após a leitura: Debate

Quais aproximações e distanciamento entre as lendas?

Há relação com as outras lendas que lemos e a música que escutamos?

Consegues identificar elementos que compõem a lenda?

O que te pareceu nas aulas de língua espanhola ler textos em português e espanhol?

CONSIDERAÇÕES

Esta unidade didática teve como objetivo compreender de que modo os alunos compreendiam o diálogo entre as culturas a partir da leitura de lendas em língua portuguesa e espanhola nas aulas de espanhol. Também tive como objetivo sensibilizar o olhar dos alunos, por acreditar que esse diálogo não se promoverá apenas nas aulas de espanhol, mas na vida deles enquanto leitores.

Esta é uma sugestão de trabalho com os gêneros do discurso e a interculturalidade nas aulas de língua espanhola, a partir da perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin (2011). Que a discussão aqui iniciada seja apenas o pontapé inicial para mais pesquisas sobre os gêneros do discurso e a interculturalidade. E que este trabalho possa servir como motivação para outras pessoas a realizar outras investigações com outros gêneros discursivos.

Essa proposta visa auxiliar os alunos que estão conhecendo a língua espanhola a fazer comparações a partir de sua cultura, sociedade e língua para compreender a cultura, a sociedade e a língua do outro. E que as semelhanças/diferenças encontradas sirvam para compreensão e entendimento da cultura do outro. Quando nos colocamos no lugar do outro, nos tornamos mais humanos e capazes de compreender a nossa cultura e sociedade. Assim, nossas salas de aulas de línguas poderão se transformar um espaço de diálogo com mais respeito e liberdade, em que cada um possa ser e se expressar a seu modo, com suas diferenças, sem ter o julgamento de pertencer a culturas inferiores ou superiores. Apenas diferentes. E que estudar idiomas seja um ato de liberdade e diálogo entre as culturas!

Referencial bibliográfico

ABELLA, Gonzalo. **Mitos, leyendas y tradiciones de la Banda Oriental**. Montevideo: Ed. Betum San, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Editora Porto, 1994.

BYRAM, Michael; FLEMING, Michael. **Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía**. Madrid: Editorial Edinumen, 2009.

DAMIANI, Magda Floriana. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Caderno de Educação**, Pelotas, v. 45, n.2, p. 57-67, 2013.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El Español en el Brasil. In: SEDYCIAS, João (org.). **O ensino de Espanhol no Brasil: Presente, passado e futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.14-34.

FURASTE, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico: Explicação das normas da ABNT**. 17. ed. Porto Alegre: Dáctilu-Plus, 2013.

GALEANO, Eduardo. **Las venas abiertas de América Latina**. Montevideo: Siglo XXI, 1978.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **A prática de leitura em sala de aula**. In: GERALDI, J. W. (org.). O texto na sala de aula. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2011. p 88-99.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. São Paulo: Ed. Mercado Aberto. 1996.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de

Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História**. Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

JANZEN, Henrique Evaldo. **O Ateneu e Jakob von Gunten: um diálogo intercultural possível**. São Paulo: USP, 2005. 153 f. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Alemã). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

LEITE, Ligia Chiappini de Moraes. Gramática e Literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2011. p. 17-24.

LESSA, Giane da Silva Mariano. Memória e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel político do professor. In: ZOLIN-VESZ, Fernando (Org.). **A (In)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 17-27.

LIMA, Carla Alves. **Textos Literários como motivadores en la enseñanza de E/LE**. Jaguarão. Jaguarão: UNIPAMPA, 2013. 56 f. Monografia apresentada como pré-requisito para conclusão do curso de graduação em Licenciatura em Letras Português/ Espanhol, Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2013.

_____. 2014. **Literatics: Reflexão sobre propuesta intercultural en la enseñanza E/LE**. Jaguarão. Jaguarão: UNIPAMPA, 2014. 20 f. Monografia apresentada como pré-requisito para conclusão de especialização em Metodologia de Ensino de Línguas e literaturas, Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2014.

LIMA, Lucielena Mendonça. Representações sobre a América Latina em livros didáticos de língua espanhola, de história de geografia e de sociologia. In: ZOLIN-VESZ, Fernando (Org.). **A (In)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 29-50.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Editora Parábola, 2010.

PICANÇO, D. C. L. **História, Memória e Ensino de Espanhol (1492-1990): as interfaces do ensino de língua espanhola como disciplina escolar a partir da**

memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais. Curitiba: Ed. da UFPR, 2003.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação, departamento pedagógico. Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: **Caderno do professor. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Ensino fundamental e médio.** Volume I. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação, departamento pedagógico. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SCHLEE, Aldyr Garcia. **Contos de Verdade.** Porto Alegre: Editora Mercado Livre, 2000.

STORCK, D; JANZEN, H. E. Autoria, Intervenções e Deslocamento Intercultural. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.38, n.1, p. 321- 339, 2013.

_____. Uma análise intercultural na obra Sociedade de Esquina. **Cadernos de linguagem e sociedade**, Brasília, v.15, n. 1, p. 22-35, 2014.

SÁEZ, Fernando Trujillo. En torno a la interculturalidade: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. **Porta Linguarum**, Granada, n.4, 2005, p.23-39.

TABARÉ, Etchevery. **La leyenda del Cerro Largo.** Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=Z9ZR7EqFgWI>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

TORQUATO, C. P. Interculturalidade e o ensino de PLE. In: GEGE – Grupo de Estudo dos Gêneros do Discurso. **Arenas de Bakhtin – linguagem e vida.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2008. p.77-89.

_____. 2013. Interculturalidade, políticas de letramentos e ensinos. In: CARVALHO, A. D. (org.). **Interculturalidade, educação e encontro de pessoas e povos.** Porto: Afrontamentos, 2013.

Referências web

Aldyr Garcia Schlee. Disponível em: <http://ardotempo.blogs.sapo.pt/94830.html>. Acesso em: 20 ago. 2015.

Carlos Urbim. Disponível em: <http://www.carlosurbim.com.br/?pg=1027701> .
Acesso: 20 ago. 2015.

Gonzalo Abella. Disponível em: < https://es.wikipedia.org/wiki/Gonzalo_Abella >.
Acesso em: 20 ago. 2015.

Imagem de Aldyr Garcia Schlee. Disponível em: <
<http://zh.clicrbs.com.br/rs/entretenimento/noticia/2014/08/aldir-garcia-schlee-autografa-novo-livro-de-contos-nesta-quinta-feira-4568160.html> > . Acesso em: 20 ago. 2015.

Jorge Drexler. Disponível em: <
<http://jorgedrexlerspa370.weebly.com/biografiacutea.html>:> . Acesso em: 20 ago. 2015.

Jornal Zero Hora. **Em busca da princesa Moura no Cerro do Jarau**. Disponível em: < <http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/noticia/2014/09/em-busca-da-princesa-moura-no-cerro-do-jarau-4599573.html> > . Acesso em: 20 set. 2014.