

Unidade Curricular

Narrativas Populares e Saberes (Alter)nativos

Material de apoio à ação
docente



**SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO E ESPORTES**

**SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO**

Secretário de Educação e Esportes

Marcelo Andrade Bezerra Barros

Secretário Executivo Planejamento e Coordenação

Leonardo Ângelo de Souza Santos

Secretária Executiva do Desenvolvimento da Educação

Ana Coelho Vieira Selva

Secretária Executiva de Educação Profissional e Integral

Maria de Araújo Medeiros

Secretário Executivo de Administração e Finanças

Alamartine Ferreira de Carvalho

Secretário Executivo de Gestão da Rede

João Carlos Cintra Charamba

Secretário Executivo de Esportes

Diego Porto Perez



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

Elaboração

Roberta Maria da Silva Muniz
Silvia Leon Ramos Martins

Equipe de coordenação

Alison Fagner de Souza e Silva
Chefe da Unidade do Ensino Médio (GPEM/SEDE)

Ana Carolina Ferreira de Araújo
Gerente de Políticas Educacionais do Ensino Médio (GPEM/SEDE)

Durval Paulo Gomes Júnior
Assessor Pedagógico (SEDE/SEE-PE)

Revisão

Andrezza Shirlene Figueiredo de Souza
Rosimere Pereira de Albuquerque



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

Sumário

1. Apresentação	5
2. Língua, Cultura e Identidade	8
3. Diferentes saberes e Formas de Conhecimento	14
4. Narrativas Populares: formas de produção e (re)conhecimento	20
Orientações para realização de atividades	28
Orientações para a avaliação	32
5. Referências Bibliográficas	33



I. Apresentação

Prezado/a professor/a.

A Unidade Curricular *Narrativas populares e saberes (alter)nativos* é uma Unidade Curricular da *Trilha Línguas e Culturas de Mundo*. Ela está presente no Documento Curricular do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Pernambuco. Esta Unidade Curricular é destinada aos estudantes do 2º ano do Ensino Médio, fundamentada na Portaria nº 1.432/2018, que orienta a elaboração dos Itinerários Formativos.

Segundo esse Referencial, a Unidade Curricular *Narrativas populares e saberes (alter)nativos* tem como **ementa**:

(Re)conhecimento da cultura popular que, enquanto complexo identitário, constitui o imaginário social, visões de mundo e contribui para a compreensão de diferentes saberes e formas de conhecimento dos povos de língua espanhola. Estudo das temáticas e estruturas composicionais de diferentes textos narrativos, elaborados nas diversas formas de manifestação. Ampliação do repertório linguístico e cultural. Produção de textos narrativos.

As habilidades listadas abaixo, encontram-se nos Referenciais Curriculares para Elaboração de Itinerários Formativos (DCEIF), e se tratam dos eixos estruturantes que compõem esta Unidade Curricular:

Processos Criativos - (EMIFLGG04PE) – Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre diferentes narrativas populares elaboradas em língua espanhola, ampliando o repertório/domínio pessoal sobre o funcionamento e os recursos da língua.



Mediação e intervenção sociocultural - (EMIFLGG07) – Reconhecer e analisar diferentes questões sociais, culturais e ambientais passíveis de mediação e intervenção por meio da leitura e da produção de textos haja vista o estudo dos aspectos linguísticos e a ampliação lexical em língua espanhola.

A Unidade Curricular ***Narrativas populares e saberes (alter)nativos***, a partir das habilidades dos eixos estruturantes: *Processos Criativos* e *Mediação e intervenção sociocultural*, busca promover a aprendizagem através de estratégias que corroboram com a ampliação da visão de mundo do estudante.

Nesse sentido, a Unidade Curricular ***Narrativas populares e saberes (alter)nativos***, propõe a abordagem de diferentes textos que promovam a reflexão acerca das manifestações culturais expressas em língua espanhola, observando, mormente, as produções de cunho popular que conformam o complexo identitário de diferentes povos de língua espanhola.

Assim, a Unidade Curricular ***Narrativas populares e saberes (alter)nativos*** enquanto proposta pedagógica, visa garantir um processo de ensino e aprendizagem considerando o contexto de produção e recepção das diversas formas de manifestação das práticas culturais e, com isso, possibilitar a ampliação do repertório linguístico e cultural, mas, principalmente, promover o (re)conhecimento da cultura que, enquanto complexo identitário, constitui o imaginário social, visões de mundo, diferentes saberes e formas de conhecimento.

Buscando assim, promover, através de uma perspectiva intercultural, articulações das histórias locais de diferentes povos de língua espanhola, observando as relações imbricadas com o nosso imaginário na condição de sujeitos latino-americanos.

Este material, no entanto, não esgota as possibilidades didáticas e metodológicas para a vivência da temática, mas aponta caminhos para auxiliar o



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

**SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO**

professor. Espera-se que a leitura deste material possa corroborar com o planejamento e a elaboração de novas fontes de estudo e de pesquisas que forem necessárias ao longo do percurso.



2. Língua, Cultura e Identidade

Uma questão importante que serve para orientar as atividades sugeridas nesta Unidade Curricular e, assim, contribuir com a ampliação dos conhecimentos, é a compreensão de língua, cultura e identidade como conceitos necessariamente articulados. Numa abordagem que concebe a linguagem como interação, cabe considerar a cultura como dimensão constitutiva do processo de ensino e aprendizagem. Mas, que ideia de cultura vai estar em pauta nesse processo? Atentando para o caráter dinâmico das produções culturais, Fabiele de Nardi (2007) indica que é fundamental:

[...] compreender a cultura não como um espaço de registros inertes - em que o papel do sujeito se restringe ao reconhecimento e à aceitação -, mas como um *lugar de interpretação*. Assim compreendida a cultura, seu estudo se torna, no ensino-aprendizagem de segunda língua, um momento propício de promoção de deslocamentos, capazes de possibilitar que o aprendiz venha a pensar nos processos discursivos produzidos na língua do outro e no modo como nesses discursos os sentidos são produzidos (DE NARDI, 2007, p. 54).

Ainda de acordo com a referida estudiosa, a língua está intimamente ligada ao processo de identificação. “Entendida como forma material por meio da qual o sujeito fala de si mesmo e de sua relação com os saberes que o constituem, é a língua que suporta nossa identidade [...]” (DE NARDI, 2009, p. 184). Desse modo, “os legados culturais e os domínios identitário, social e emocional do sujeito estão relacionados. Esses conteúdos e as atividades vinculadas facilitam a mobilização subjetiva indispensável para a enunciação significativa, seja na língua que for” (SERRANI, 2005 *apud* DE NARDI, 2009, p. 190).



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

De acordo com Stuart Hall (2003, p. 30), “a identidade é irrevogavelmente uma questão histórica”. Nessa perspectiva, identidade é compreendida como um processo complexo de formação cultural. Isso porque, de acordo com o autor:

A cultura é uma produção. Tem sua matéria prima, seus recursos, seu trabalho produtivo. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas, o esse desvio através de seus passados faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos de nossas tradições [...] (HALL, 2003, p. 44, grifo nosso).

Outra questão abordada por Hall (2003) e que tem relevância para o estudo da língua espanhola por meio da proposta desta Unidade Curricular é a questão multicultural. Para o autor, a multiculturalidade diz respeito às “diferentes comunidades culturais [que] convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retém algo de sua identidade ‘original’” (HALL, 2003, p. 52).

Em se tratando do estudo da língua espanhola, o multicultural se torna ponto crucial porque a formação linguística e cultural desta língua, assim como a língua portuguesa, está marcada por diversos povos e diferentes relações.

[...] Bem antes da expansão européia (a partir do séc. XV) a migração e os deslocamentos dos povos têm constituído mais a regra que a exceção, produzindo sociedades étnica ou culturalmente ‘mistas’[...] Os impérios grego, romano, islâmico, otomano e europeu foram todos, de formas distintas, multiétnicos e ‘multiculturais. O colonialismo – sempre uma inscrição dupla – tentou inserir o colonizado no ‘tempo homogêneo vazio’ da modernidade global, sem abolir as profundas diferenças ou disjunções de tempo, espaço e tradição (Cf. BHABHA, 1994, HALL, 1996a) (HALL, 2003, p. 54-5).

Para ampliar a questão de língua, identidade e cultura, a proposta da unidade curricular em questão é de adotar uma perspectiva intercultural. Com base na



interculturalidade, busca-se promover práticas de reflexão e de intervenção que garantam o enfrentamento dos desafios impostos pela contemporaneidade de maneira crítica, criativa e ética. Isso porque o “inter” do intercultural aludido aqui, mais do que relação, implica uma dimensão constitutiva de práticas e de processos transformadores nas/das dinâmicas sociais. (cf. DORES; PARAQUETT, 2018).

Para uma compreensão mais abrangente, sugerimos a leitura do texto de Eduardo Coutinho (2016) intitulado “[O novo comparatismo e o contexto latino-americano](#)”, do qual extraímos alguns fragmentos:

Tendo passado por um processo de colonização de mais de três séculos e continuado dependente do ponto de vista econômico e cultural, embora não mais das mesmas matrizes, desde o início do século XIX até o presente, a América Latina sempre desenvolveu uma atitude dúbia e bastante desigual com relação a seus dominadores. [...]A modernidade, iniciada com a conquista da América, que é quando se origina a construção do “outro” da Europa, é um fenômeno que concebe esta última como centro do sistema planetário, pois dá origem à oposição centro x periferia ao incorporar o Novo Mundo à cartografia mundial [...]A consciência dessa questão gerou respostas diversas da parte de intelectuais latino-americanos, muitas vezes até radicais, como as já mencionadas, mas deu origem também a um tipo de procedimento que se tornou bastante frequente ao longo do século XX – a apropriação tanto de formas estéticas quanto de formulações teóricas europeias que, ao serem transplantadas para o novo contexto, mesclavam-se com formas ou reflexões locais, gerando novas expressões que continham elementos de ambas as anteriores. Este tipo de procedimento [...] já vinha desenhando [...] por meio de expressões como a Antropofagia, de Oswald de Andrade; o realismo maravilhoso, de Carpentier [...] ou a transculturação, de Fernando Ortiz e Angel Rama, e já tinha recebido críticas e transformações por parte de novos pensadores, que propuseram fórmulas alternativas, como a noção de heterogeneidade cultural, de Cornejo Polar ou a de culturas híbridas, de García Canclini. Essas expressões e suas releituras ou reformulações constituem tentativas de diálogo com a cultura europeia [...] nesse sentido é que o papel da Literatura Comparada se torna mais uma vez fundamental;



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

não a Literatura Comparada tradicional, que encarava essas relações pela perspectiva da cultura europeia erigida como modelo, mas um comparatismo que permita o contraste entre distintas práticas sociais e discursivas procedentes de culturas diferentes que convivem em um mesmo espaço-tempo [...] A incorporação da diferença implica que o conhecimento produzido pelo outro é tão valioso quanto o próprio, que deixa de ser percebido apenas como distinto, no sentido de interessante ou curioso, mas como uma alternativa que pode chegar a gerar novas formas de produção. Trata-se, em última instância, de um comparatismo, situado no contexto de onde olhamos, que, ao contrastar as produções locais com as provenientes de outros lugares, instaura uma reciprocidade cultural, uma interação plural, que induz conhecimento a partir do contacto com outras culturas.

COUTINHO, Eduardo F. 2016 (fragmentos). Texto completo disponível em:
<https://www.scielo.br/j/alea/a/PvjV5gw6mYv6QhQLRGVvPkd/?lang=pt>.

Na perspectiva intercultural, “relação” é uma questão fundamental. Isso implica pensar a língua espanhola numa dinâmica que envolve histórias locais numa relação complexa. Complexidade esta engendrada por meio de diferentes configurações sócio-históricas, como, os fluxos migratórios e relações de poder, por exemplo, que coloca em cena formas alternativas. Nesse sentido, concordamos com Paraquett (2018) quando afirma que o processo de ensino e aprendizagem de espanhol precisa:

[...] abarcar discussões que colaborem para uma aprendizagem em seu sentido amplo, quando, para além das competências comunicativas e linguísticas, os aprendizes conheçam as idiosincrasias que identificam os muitos falantes de língua espanhola, sejam os da Espanha ou os da América Latina, com quem temos afinidades históricas e, conseqüentemente, culturais (PARAQUETT, 2018, p. 88).

Nessa perspectiva, cabe considerar que houve, no imaginário latino-americano, um processo de formação cultural construída tendo como base



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

“pluralidade de linhas” e de “sistemas paralelos em relação de submissão que propiciam novas instâncias emergentes portadoras do signo transcultural, [e que] desenhará a tônica [...] na pluralidade dos discursos que ajustam sua expressão” (PIZARRO, 1993, p. 20). Estes sistemas, prossegue Pizarro (1993):

[...] expressam tempos culturais diferentes e às vezes antagônicas, se articulem não na direção linear e monocultural da história literária tradicional, assentada sobre um único canon de raiz metropolitana, senão em linhas plurais em relação, em seus complexos movimentos de contato, em seus jogos de hegemonias e subalternidades, de paralelismos, de não-correspondência, de recusas ou de integração. O campo se abre também para o estudo dos mecanismos que operam neste sistema de relações cuja complexidade tem o rosto da história vivida e cujo propósito deverá ser a apreensão em sua dinâmica cabal dessa outra coerência que constitui o perfil de nossa história cultural (PIZARRO, 1993, p. 21-22).

Pensar em língua espanhola nesta perspectiva, implica pensar nas questões sócio-históricas que conformam as diferentes culturas imbricadas no processo. Como também, pressupõe pensar nos encontros engendrados pelo processo de colonização reverberados na relação estabelecida entre a letra e a voz. Pizarro (1993), destaca que esta voz “Se trata de uma voz que se constitui dentro de uma tradição ocidental e que ao mesmo tempo constrói frente a ela sua própria subjetividade”. Nessa interseção, “[...] sua emersão se dá, então em termos da voz alternativa, de discurso outro, e esta situação entrega as condições para a manifestação de sua estética [...] ” (PIZARRO, 1993, p. 24). Portanto, convém assinalar que o “(alter)nativo” na proposta que ora nos ocupa, implica considerar a dimensão local e relacional de forma articulada.

No Currículo de Pernambuco consta que é imprescindível promover um processo de ensino e aprendizagem que oportunize o respeito à diversidade cultural.



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

Assim sendo, a Unidade Curricular *Narrativas populares e saberes (alter)nativos*, em consonância com uma proposta (trans)formadora, visa incentivar, por meio do processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola, a reflexão sobre questões regionais e locais que levem os envolvidos no processo a aprofundarem os conhecimentos acerca de si mesmo a partir de manifestações e práticas culturais expressas em espanhol, visando a ampliação do repertório linguístico e cultural e também o reconhecimento de saberes locais. Conforme afirma Hall (2006):

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente (HALL, 2006, p.13).



3. Diferentes saberes e Formas de Conhecimento

Muitas formas de conhecimento concorrem para a produção dos efeitos de sentido. Numa abordagem de língua estrangeira a partir da perspectiva interativa, convém que estes conhecimentos sejam considerados de maneira complementar e articulada, o que requer um olhar atento para os aspectos sócio-históricos das diferentes formas de manifestação.

Nesse sentido, Luiz Antônio Marcuschi (2016) assinala o papel da linguística aplicada no ensino de línguas e ressalta a importância de “integrar de maneira significativa os aspectos pragmáticos, sociais, cognitivos e linguísticos numa visão holística da língua enquanto atividade” (MARCUSCHI, 2016, p. 21). No que tange ao espanhol, essa é uma tarefa necessária.

Com a intenção de sugerir um processo de ensino e aprendizagem que valoriza a experiência e o conhecimento de mundo do estudante, a presente unidade curricular enseja a mobilização de conhecimentos a partir da dimensão sociocultural abordando língua, cultura e identidade, e assim, promover reflexão que visem ao reconhecimento de si e do outro. Conforme assinala Goettenauer (2005, p. 65), “a língua espanhola traduz uma riqueza infinita de povos e culturas que devem ser conhecidos, compreendidos e, essencialmente, respeitados”. Neste sentido, cabe uma abordagem de narrativas que, enquanto imaginário social, reverberam de diferentes formas, as nossas semelhanças e idiossincrasias.

De acordo com Freire (2011, p. 29) “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Nessa perspectiva, o crítico argentino Adolfo Colombres (2006, p. 12) assinala que os símbolos não operam isoladamente, mas em uma espessa rede, num sistema coerente que pode ser chamado de “matriz simbólica”. Segundo Colombres (2006), esse sistema, além de possibilitar a vida social, cumpre a função de processar elementos que chegam do exterior, realizando, assim, uma síntese conforme a visão particular do mundo.

Colombres (2006, p. 91) assinala ainda que os povos “primitivos” sabem que “donde falta beleza falta eficácia”. De acordo o referido crítico, esta concepção imbrica a função estética com a religiosa e com outras de carácter utilitário, que nessas circunstância não são antagônicas, como na concepção ocidental, mas aliadas.

Quanto à dimensão simbólica que constitui as formações discursivas no contexto latino-americano, Eduardo Galeano formula a seguinte questão: “¿Qué es la genuina cultura popular sino un complejo sistema de símbolos de identidad que el pueblo preserva y crea? Al negarle esta dimensión creadora, se la envía al museo.” (GALEANO, [1989] 2013, p. 275). Em termos bakhtinianos, esta questão põe em xeque que a palavra, ou melhor, o signo ideológico, “se subtraído às tensões da luta social, se posto à margem da luta de classes, irá infalivelmente debilitar-se, degenerará em alegoria, tornar-se-á objeto de estudo dos filólogos e não será mais um instrumento racional e vivo para a sociedade” (BAKHTIN, 2006, p. 45).

Atento a tudo isso, Garcia Canclini (2008), em um significativo estudo intitulado “Culturas híbridas” afirma que as culturas tradicionais “*se desenvolveram, transformando-se*”. Isso se deve, pelo menos, a quatro fatores:

- a) à impossibilidade de incorporar toda a população à produção industrial urbana; b) a necessidade do mercado de incluir as



estruturas e os bens simbólicos tradicionais nos circuitos massivos de comunicação, para atingir mesmo as camadas populares menos integradas à modernidade; c) ao interesse dos sistemas políticos em levar em conta o folclore a fim de fortalecer sua hegemonia e sua legitimidade; d) à continuidade da produção cultural dos setores populares (CANCLINI, 2008, p. 215).

O estudioso assinala ainda que “O popular designa as posições de certos agentes, aquelas que os situam frente aos hegemônicos [...]”. Agentes em constante processo de transformação. Disso resulta a compreensão de que “[...] o artesanato, as músicas folclóricas e as tradições já não configuram blocos compactos, com contornos definidos. [...] Como a arte que circula nas galerias e museus, aquela que percorre mercados e feiras urbanas vai-se reformulando interdiscursivamente.” (CANCLINI, 2008, p. 366). Dito de outro modo, trata-se de práticas culturais que corroboram a (trans)formação da memória coletiva.

Nesse complexo, importam não apenas as produções, mas também os seus agentes. Nesta perspectiva, Walter Benjamin em “O narrador”, aponta as narrativas como meio de preservar a memória sociocultural. Abaixo, seguem fragmentos do referido texto.

[...] a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. [...] A experiência que passa de boca em boca é a fonte a que recorreram todos os narradores [...] O senso prático é uma das características de muitos narradores natos. [...] Tudo isso aponta para o parentesco da verdadeira narrativa. Ela traz sempre consigo, de forma aberta ou latente, uma utilidade. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral ou numa sugestão prática, ou também num provérbio ou numa norma de vida - de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos ao ouvinte. Mas, se "dar conselhos" parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão perdendo a sua comunicabilidade [...] Cada manhã



recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação [...] A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver [...] Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas [...] A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão - no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. [...] Em suma, independentemente do papel elementar que a narrativa desempenha no patrimônio da humanidade [...] é a imagem de uma experiência coletiva, para a qual mesmo o mais profundo choque da experiência individual, a morte, não representa nem um escândalo nem um impedimento. "E se não morreram, vivem até hoje", diz o conto de fadas. Ele é ainda hoje o primeiro conselheiro das crianças, porque foi o primeiro da humanidade, e sobrevive, secretamente, na narrativa. O primeiro narrador verdadeiro é e continua sendo o narrador de contos de fadas. Esse conto sabia dar um bom conselho, quando ele era difícil de obter, e oferecer sua ajuda, em caso de emergência. Era a emergência provocada pelo mito [...] Assim definido, o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio [...].

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

Sugerimos a leitura de Silva (2019) para uma noção mais abrangente acerca das produções culturais.



Os artigos 215 e 216 da Constituição Federal de 1988 ampliaram as noções de patrimônio cultural ao entender que, além dos patrimônios materiais, também é necessário reconhecer a existência de bens culturais de natureza imaterial e preservá-los. [...] Entretanto, uma pergunta precisa ser feita: que bens culturais imateriais seriam esses? O IPHAN preocupa-se com a preservação dos saberes, das habilidades, das crenças, das práticas e dos modos de ser das pessoas. Desse modo, o Departamento do Patrimônio Imaterial do IPHAN cuida dos processos e práticas, e valoriza os saberes e os conhecimentos populares. Podemos citar, nesse sentido, ofícios e saberes artesanais; as maneiras de plantar, cultivar e colher, bem como, caçar e pescar; a utilização de plantas como remédios e alimentos; danças e músicas; o modo de construir casas, de vestir, de falar; as festas e rituais religiosos e populares, entre outros. Brayner (2007) comenta um pouco sobre esses bens culturais:

Os significados atribuídos aos bens culturais, assim como às práticas a eles associadas, podem se transformar ao longo do tempo e também podem variar de uma pessoa para outra, de uma família para outra, de um bairro para outro. Temos assim, por exemplo, os diversos grupos que brincam o boi não apenas no Maranhão, mas também no Piauí e em vários outros estados brasileiros. Podemos citar também as festas de São João e as tradicionais brincadeiras de roda e de pião que ocorrem por todo o país e apresentam variações de forma e significado de um lugar para outro. Independentemente dos mais diversos significados que possam ser atribuídos a uma manifestação ou bem cultural, considera-se patrimônio aquele que é reconhecido pelo grupo social como referência de sua cultura, de sua história, algo que está presente na memória das pessoas do lugar e que faz parte do seu cotidiano. (BRAYNER, 2007, p.14-15)

Em todo caso, entendemos que a prática da preservação dos patrimônios de cunho imaterial ainda é recente e em construção [...].

SILVA, Glauber Paiva da. **Noções de identidade de Stuart Hall e o diálogo com o patrimônio cultural imaterial**. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1553116115_ARQUIVO_NOCOESDEIDENTIDADEDESTUARTHALL.pdf. Acesso em 12 ago. 2022.

Com base no exposto, a Unidade Curricular *Narrativas populares e saberes (alter)nativos*, além de configura-se como um espaço propício para a ampliação do



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

repertório linguístico e cultural em relação à língua espanhola, também é uma oportunidade para ampliar a visão de vida e de mundo do estudante. Consoante a Paulino e Cosson (2009), acreditamos que:

Na verdade, todos nós construímos e reconstruímos nossa identidade enquanto somos atravessados pelos textos. O que cada um é, o que quer ser e o que foi dependem tanto de experiências efetivas, aquelas vividas, como da leitura que faz das próprias possibilidades de ser e das experiências alheias a que tenha acesso por meio de textos (PAULINO; COSSON, 2009, p. 69).



4. Narrativas Populares: formas de produção e (re)conhecimento

No tocante às diferentes formas de produção das narrativas populares, recomendamos a leitura do trabalho de Ester Rosa e Maria Helena Dubeux (2018), intitulado “Abriu-se a biblioteca – mitos, rimas, imagens, monstros, gente e bichos: literatura na escola e na comunidade”, do qual extraímos alguns fragmentos:

[...] Câmara Cascudo (2008) reconhece algumas fórmulas pertencentes à técnica da narrativa popular, tais como: o ambiente protocolar, geralmente à noite, que propicia “uma atmosfera de tranquilidade e de sossego espiritual para a evocação e atenção do auditório” (2008, p. 249); expressões iniciais e de encerramento, que geram expectativas ou ‘fecham bem’ uma história – Era uma vez... houve um rei que tinha três filhos... E foram muitos felizes e comeram perdizes...Era um dia de uma vaca chamada Vitória. Morreu a vaquinha, acabou-se a história...; e, por último, a narrativa que em si deve ser viva, entusiástica, apaixonada. [...]

Cascudo acentua que a transmissão dessas narrativas se guia por um processo de entoação, silabação, divisão de períodos, fases do enredo que não obedecem a um cânon, mas possuem uma vibração incontida. Cascudo sobressai o traço fônico como marca fundamental na interlocução entre a narrativa e o auditório. Conforme Maria Flora Guimarães (2011), “na ordem oral, a fala se caracteriza pela interação imediata, pela presença corporal do destinatário, interagindo e construindo o sentido do que é narrado” (p.87). E continua: Entre o oral e o escrito, identificamos dois modos de existência da língua, distintos pelos tipos de interação que eles instauram e pelos modos de acesso ao conhecimento que eles implicam e que atualizam nas duas situações mais convencionais ou prototípicas: na conversa e na escritura. (2011, p. 87-88) [...].

Abriu-se a biblioteca – mitos, rimas, imagens, monstros, gente e bichos: literatura na escola e na comunidade. ROSA, Ester Calland de Sousa; DUBEUX, Maria Helena Santos(orgs.). Recife: Editora UFPE, 2018.



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

Além disso, as considerações de Dion (2018) também são relevantes. A referida estudiosa aponta que, no sentido etnológico, a tradição representa os valores, as crenças, as formas de pensar, de agir e manifestações consideradas valiosas para a sociedade e que se pretende transmitir a gerações futuras. Dessa forma,

A Literatura oral designa o conjunto das práticas narrativas tradicionais tais como os mitos, as lendas, os contos, as canções, a poesia popular. Fala-se também de oratura para caracterizar essa literatura sem texto, na perspectiva em que ela é constituída pela narração pontual e temporal de um narrador a um ouvinte (DION, 2018, p. 33).

Como exemplo dessas narrativas tradicionais, Dion (2020) menciona a lenda do lobisomem:

[...] De um ponto de vista genérico, o lobisomem é um homem que, em vida, se transforma em lobo ou em animal nas noites de lua cheia. Ser híbrido, mistura de humano e animal, ele é colocado à margem da humanidade. O lobisomem se caracteriza por um comportamento bestial, uma força brutal e uma falta de escrúpulos. Assim como a bruxa, ele tem a reputação de atacar crianças, mulheres e pessoas em posição de fraqueza. Vagabundo noturno e solitário, ele jamais ataca um grupo de pessoas, mas de preferência o viajante perdido na noite. A metamorfose na mentalidade popular é frequentemente o resultado de uma herança ou de um contágio, ou ainda de uma punição divina [...] Os gaúchos acreditam que o sétimo homem de uma família deve ser batizado pelo primogênito da mesma; se não, essa criança será condenada a se transformar em animal, cachorro ou porco, raramente em lobo, certas noites, principalmente às terças e às sextas-feiras. [...] A crença popular gaúcha vê o lobisomem mais como vítima que deve cumprir seu destino (fado) ou sua punição, que é o de se transformar em animal e de correr durante noites inteiras. Por vezes, ele tem um itinerário complexo a ser cumprido: visitar sete cemitérios de igrejas, sete vilarejos, sete encruzilhadas e voltar ao seu ponto de partida. Conforme a tradição europeia, pode-se libertar um lobisomem, jogando-lhe algum objeto metálico, ou com a ajuda de uma bala mergulhada na cera de uma vela que serviu a três missas consecutivas.



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

Em fevereiro de 1996, o jornal Zero Hora relatou uma história de lobisomem que tinha causado pânico no bairro de Campestre Menino Deus, em Santa Maria (“O caso do lobisomem”, Zero Hora, sábado 3 fev. 1996, p. 52). O bicho aparecia apenas à noite, rosnando, os olhos como brasas, atacando cães e outros animais de estimação. O proprietário de uma loja de bairro teria até mesmo feito uma lista de possíveis suspeitos, sem revelá-la, é claro, pois muitas pessoas conhecidas estariam envolvidas [...].

DION, Sylvie. Disponível em: [Lendas populares do Rio Grande do Sul | Cadernos Literários \(furg.br\)](#). Acesso em: 11 ago. 2022.

Outras lendas que repercutem no imaginário do povo brasileiro, principalmente na região fronteira, são: a lenda do guaraná, a lenda da mandioca e a lenda do boto, para citar alguns exemplos. Muitas destas lendas foram compiladas pelo Escritório da Embaixada da Espanha no Brasil, no livro “Leyendas de la Amazonia brasileña”, na coleção “Orellana”. O livro foi publicado em 2011, na ocasião do quinto centenário do nascimento de Francisco de Orellana, espanhol que, no século XVI, realizou uma das primeiras expedições pelo rio Amazonas. Na sequência, mostramos algumas destas lendas:



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

LA LEYENDA DE LA MANDIOCA

A la mandioca se la conoce como una exquisitez servida de muchas formas, que puede acompañar cualquier plato, principalmente aquellos que llevan carne, y es también muy apropiada para hacer dulces. La famosa mandioca tiene diversos nombres, como macaxeira en el Nordeste, aipim en el Sur y, los indios, la conocen con el sugerente nombre de maniva. De un tipo de mandioca, la más fuerte, se extrae un líquido amarillento que, tras hervirse, se vuelve un veneno peligrosísimo llamado curare.

En cierta ocasión, el gran jefe, el cacique morubixaba Takarixé, estaba descansando, pues ya era un hombre mayor que ya había pasado de los cien años de edad. Su vieja esposa india se encargaba de los quehaceres del hogar, principalmente de la cocina. Ella era la encargada de escaldar los pescados que él había cogido, los ponía uno a uno en los pinchos del espeto, asaba la caza y la colocaba como reserva en una gran olla hecha de madera encima de un alto y gran fogón de leña para preparar más tarde las carnes de sol y las carnes secas. La india tenía todo ese cuidado para que no faltase carne ni otros alimentos diversos en épocas de lluvia o en los estiajes prolongados, en que la colecta, la caza y la pesca no eran muy buenas.

Su hermosa hija, una india maravillosa de piel dorada como el sol, tenía una existencia simple y alegre como las demás jóvenes de la tribu. Por la mañana, por la tarde y antes de la puesta de sol, atravesaba nadando el río sobre los ramos inclinados del ingá y, a la vuelta, traía los frutos y las flores que encontraba. No era raro que volviese con una calabaza con miel extraída del coco de algún árbol.

Ya dentro de la cabaña, quitaba las fibras del tucum, las enfilaba y, con una aguja gruesa hecha de bambú, tejía redes para la pesca. Cuidaba al guacamayo de estimación en una esquina y juntaba y acumulaba flores y coquitos verdes. Hacía bellas hamacas de descanso, vistosos penachos con plumas de animales para los guerreros de la tribu, y cuando no tenía nada que hacer, tarareaba las cantigas de guerra o de amor que sus padres le habían enseñado y pasado de generación en generación.



LA LEYENDA DEL GUARANÁ

Guaraná significa "parecido a la gente viva". Es un fruto de la Amazonia usado para hacer un refresco de sabor dulce y agradable. Es una bebida bastante popular en la región amazónica. El origen de este fruto está explicado en la siguiente leyenda.

Una pareja de indios perteneciente a la tribu Maués, vivían juntos durante muchos años sin tener hijos, pero deseaban ser padres. Un día le pidieron a Tupá que les diera un hijo para completar su felicidad. Tupá, el rey de los dioses, que sabía que la pareja era muy bondadosa, les concedió el deseo y les dio un niño muy lindo.

El tiempo pasó rápidamente y el niño creció siendo hermoso, generoso y bueno. Sin embargo Jurupari³, el dios de la oscuridad, sentía una gran envidia del niño y de la paz y felicidad que transmitía, por lo que decidió segar aquella vida en flor.

Un día, el niño fue a coleccionar frutos al campo y Jurupari aprovechó la ocasión para consumar su venganza. Se transformó en una serpiente venenosa y mordió al niño, matándolo al instante.

La triste noticia se difundió rápidamente. En ese momento, hicieron eco los truenos y fuertes relámpagos cayeron en la aldea. La madre, que lloraba desesperadamente, entendió que los truenos eran un mensaje de Tupá, diciéndole que debería plantar los ojos del niño y que de ellos crecería una nueva planta que daría sabrosos frutos.

Los indios obedecieron los pedidos de la madre y plantaron los ojos del niño. En ese lugar creció el guaraná, cuyas semillas son negras, cada una con un arilo alrededor, imitando los ojos humanos. Esa planta trajo el progreso de la tribu debido al abundante comercio. Y como confirman los sabios, da vida, fortalece a los jóvenes y revigora a los mayores.



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

Textos extraídos de “Leyendas de la Amazonia brasileña”. Disponível em:

<https://www.educacionyfp.gob.es/brasil/dam/jcr:81a1f03b-7697-4240-bb0f-251ec75a1bc7/leyendasamazonas.pdf>.

Quanto à abordagem da tipologia e dos gêneros discursivos na sala de aula, Brandão (2004), em uma linha bakhtiniana, mostra que:

Numa perspectiva discursiva, o gênero deve ser trabalhado enquanto forma codificada socio-historicamente por uma determinada cultura e enquanto objeto material, isto é, enquanto materialidade lingüística que se manifesta sob diferentes formas de textualização. Em outras palavras, o gênero é toda e qualquer manifestação concreta do discurso produzida pelo sujeito em uma dada esfera social do uso da linguagem. [...] Os tipos textuais são modos enunciativos de organização/atualização do discurso no texto efetivados por operações textual-discursivas, construídas pelo locutor em função de sua atitude discursiva em relação ao seu objeto de dizer e ao seu interlocutor (Silva, 1997:101) [...]

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Gêneros do discurso: unidade e diversidade**. Polifonia: Revista de Letras, n. 8, p. 95-112, 2004. Acesso em: 25 ago. 2022.

Cabe assinalar que é de grande importância considerar a narração como o tipo textual predominante das operações textual-discursivas em pauta nesta unidade curricular, bem como os gêneros discursivos em que esse tipo aparece como: fábula, conto, lenda e mito, por exemplo. Mas, a amplitude da proposta permite trabalhar também com outros gêneros discursivos. Nessas circunstâncias, observar as relações intertextuais é uma questão relevante.

É preciso atentar também para o fato de que quando se fala de gênero discursivo, não estamos tratando de “formas estanques”, mas de “entidades dinâmicas” (MARCUSCHI, 2008, 156). E, quando se trata de práticas culturais e



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

formações discursivas produzidas em um contexto acentuadamente marcado pela diversidade cultural, este é um fator que não pode passar despercebido.

Nesse caso, a questão do mito se torna emblemática. Isso porque o mito, além de remeter a um tempo-espaço longínquo, nas culturas marcadas por processos de colonização, hibridismo e transculturação, tende a ser ressemantizado. Para elucidar esta questão, citamos os estudos de Zilá Bernd (2007; 2011).

No *Dicionário de figuras e mitos literários das Américas*, organizado por Bernd (2007), percebe-se uma nítida preocupação em destacar o caráter dinâmico dos elementos que constituem o imaginário coletivo inscrito nas narrativas do continente americano. Uma síntese deste trabalho é explicitada no artigo “Figurações do deslocamento nas literaturas das Américas” (BERND, 2011). Para a estudiosa:

[...] a mobilidade cultural, em suas mais variadas formas, caracteriza o imaginário insubmisso das Américas. Mitos oriundos do imaginário greco-latino assumem, na travessia para o Novo Mundo, novas feições ao serem apropriados e subvertidos, passando a configurar o imaginário coletivo das Américas da mesma forma que os que se gestaram no continente americano a partir da mestiçagem das diferentes culturas que negociaram sua presença, através de processos sucessivos de transculturação. [...] A mobilidade cultural constitui-se em estratégia privilegiada para driblar a imposição das normas (lingüísticas e sociais), do poder (fixo e imóvel), da doxa e dos clichês que tendem a imobilizar os discursos em processos de engessamento e coagulação. Escritores, artistas e agentes culturais desenvolvem táticas cujo eixo é o movimento, deslocando a arbitrariedade da norma, rompendo paradigmas e aproximando culturas através de processos transculturais. O *trans* preside as mobilidades culturais através de jogos transculturais por estar associado à ultrapassagem, ao ir além, à travessia de territórios até então interditos [...] Assim, as diferentes formas de mobilidade podem ocorrer no espaço, no tempo [...], na passagem das vozes narrativas (dialogismo) e até no uso de metáforas que deslocam o sentido primeiro das palavras.

BERND, Zilá. Figurações do deslocamento nas literaturas das Américas. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9139>.



Nessa perspectiva, emergem o mito do “El Dorado” e o legendário reino das “Amazonas” (BERND, 2007, p. 237). De acordo com a estudiosa, as expedições mais célebres em busca do “El Dorado” partiram do Peru. A primeira delas foi organizada por Gonzalo Pizarro, irmão do conquistador do Peru, marca o início da exploração e o batismo do rio Amazonas. De acordo com Bernd (2007, 236), Pizarro “partiu do Equador em 1541 em busca da ‘lagoa dourada’”. Depois o grupo dividiu-se. A partir de então, Francisco de Orellana “foi encarregado de procurar viveres rio abaixo” (BERND, 2007, p. 237), mas não voltou a encontrar-se com Pizarro. Orellana desceu o grande rio até sua foz, sendo o primeiro europeu a navegá-lo em toda sua extensão. “Espectros da geografia colonial. Uma topologia da ocidentalização da América”, de Alfredo Cordiviola (2014), é outro estudo que aborda a configuração dos mitos no imaginário global/local e também pode servir de fonte para pesquisas sobre o tema.

Para o aprofundamento da questão do mito e de outros pontos relacionados à cultura popular na sala de aula, retomamos o trabalho de Rosa e Dubeux (2018). Consta no referido estudo que:

[...] Desde tempos mais remotos, o mito está presente nos relatos fantásticos que buscam atender a uma necessidade humana de dar sentido às coisas. É o desejo de respostas que o impulsiona, nos revela Dalma Nascimento (2014). Porém, “os mitos são perpétuas tentativas e nunca respostas acabadas” (2014, p.23). Originalmente transmitidos através de narrativas orais, a narrativa mítica visa enxergar o universo como um todo. De acordo com Luciana Maria de Jesus e Helena Nagamine Brandão (2011), quando o mito passa a ser registrado pela escrita, conserva aspectos do enredo, uma vez que: Não visa somente ao entretenimento das pessoas, mas sobretudo a mostrar a cultura e o pensamento do homem antigo. Por isso, cada mito indica a relação do homem com o mundo através de narrações que costumam abordar a presença de seres estranhos ou deuses e, de maneira mágica, explicam os fenômenos da natureza, o surgimento do mundo e do universo. (2011, p.49). Para Câmara Cascudo (2006), “o mito age e vive, milenar e atual, disfarçado noutros mitos, envolto em credices, escondido em medos, em pavores, cujas raízes vêm de



longe, através do passado escuro e terrível” (p. 47). Esse disfarce do mito noutra mito, reconhecido por Câmara Cascudo e que podemos também enxergar como uma relação intertextual, torna-o um gênero essencial para a sala de aula, no que diz respeito à interferência dele em outros gêneros, assim como do mito pelo mito, pois este é uma fonte de suma importância para entender melhor a relação do ser humano com o mundo.

Abriu-se a biblioteca – mitos, rimas, imagens, monstros, gente e bichos: literatura na escola e na comunidade. ROSA, Ester Calland de Sousa; DUBEUX, Maria Helena Santos(orgs.). Recife: Editora UFPE, 2018.

Outro mito que está presente no imaginário cultural dos povos de língua espanhola, principalmente, na região andina e representa a visão de mundo dos habitantes desta região é o da Pachamama. Consta no *Dicionário de figuras e mitos literários das Américas*, Bernd (2007), que alguns povos indígenas dos Andes nomeiam de “Pachamama” o mito da Mãe Terra. Para estes povos, a vida teve origem dentro da terra.

De acordo com Colombres (2001, p. 27), Pachamama é a terra geradora da vida e simboliza a fecundidade. Na cosmogonia andina, “pacha” seria equivalente a universo, mundo, lugar, tempo, e “mama”, mãe. O mito conta que “um dia, há longínquos anos, uma enorme cratera se abriu no solo e os primeiros homens foram expelidos para superfície pela Pacha Mama (*Pacha Mama*). Para eles, é fonte de toda vida. É provedora de alimento e abrigo” (BERND, 2007, p. 384).

Outro exemplo que mostra a concepção de mundo de povos ancestrais é o *Popol Vuh*, livro sagrado para os maias-quichés. Registro da Cosmogonia e, portanto, da visão de mundo de povos nativos que perduram no imaginário sociocultural e que é (re)contada de diferentes formas.



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

Alguns destes mitos, lendas e de saberes cultivados no imaginário social repercutem através das narrativas de Juan Rulfo, Miguel Ángel Asturias e Eduardo Galeano, por exemplo. Na sequência, expomos alguns exemplos:

La Pachamama

En el altiplano andino, mama es la Virgen y mama son la tierra y el tiempo. Se enoja la tierra, la madre tierra, la Pachamama, si alguien bebe sin convidarla. Cuando ella tiene mucha sed, rompe la vasija y la derrama. A ella se ofrece la placenta del recién nacido, enterrándola entre las flores, para que viva el niño; y para que viva el amor, los amantes entierran cabellos anudados. La diosa tierra recoge en sus brazos a los cansados y a los rotos, que de ella han brotado, y se abre para darles refugio al fin del viaje. Desde abajo de la tierra, los muertos la florecen.

El maíz

Los dioses hicieron de barro a los primeros mayas-quichés. Poco duraron. Eran blandos, sin fuerza; se desmoronaron antes de caminar. Luego probaron con la madera. Los muñecos de palo hablaron y anduvieron, pero eran secos: no tenían sangre ni sustancia, memoria ni rumbo. No sabían hablar con los dioses, o no encontraban nada que decirles. Entonces los dioses hicieron de maíz a las madres y a los padres. Con maíz amarillo y maíz blanco amasaron su carne. Las mujeres y los hombres de maíz veían tanto como los dioses. Su mirada se extendía sobre el mundo entero. Los dioses echaron un vaho y les dejaron los ojos nublados para siempre, porque no querían que las personas vieran más allá del horizonte (GALEANO, 1982, p. 34).

Orientações para realização de atividades

A partir da temática e dos eixos estruturantes desta unidade curricular, o professor poderá promover atividades que possibilitem a ampliação do repertório linguístico e cultural em relação à língua espanhola, e também, a ampliação da visão



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

de vida e de mundo do estudante. Nessa perspectiva, considerar o repertório de cada discente é uma questão primordial.

Durante o processo, é importante que o estudante perceba que a unidade curricular *Narrativas populares e saberes (alter)nativos* é perpassada por temas transversais e integradores. Assim sendo, o repertório pode ser ampliado se for articulado a outra(s) área(s) do conhecimento como, por exemplo, Ciências Humanas Sociais e Aplicadas. Numa perspectiva inter e transdisciplinar, a reflexão acerca dos pontos de interseções nos processos sócio-históricos como a colonização, por exemplo, pode ser levantada, numa dimensão intercultural, a partir da abordagem da Diversidade Cultural.

Assim, a abordagem de lendas, mitos, contos populares e provérbios, por exemplo, é importante, pois quando se trata do processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola, uma língua que, para os brasileiros, apresenta muitos pontos de contato, mobilizar, por meio da semelhança, os conhecimentos partir de experiências, fruição e vivência com elementos da cultura popular é uma alternativa válida.

A leitura de lendas, mitos e contos de autores da literatura latino-americana com o objetivo de (re)conhecer práticas culturais da região também seria uma atitude pertinente, pois, além de ampliar a visão de mundo, o estudante amplia o repertório linguístico/cultural. O estudo comparativo de narrativas nas versões em português e espanhol pode propiciar experiências efetivas. Nesse sentido, comparar, por exemplo, uma versão em português da lenda do boto (“bufeo colorado” em espanhol) com uma versão da lenda que circula no Peru ou na Colômbia, por exemplo, seria oportuno.



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

A partir do contato com diferentes versões de lendas e mitos que conformam o imaginário latino-americano, o estudante poderá reconhecer e analisar questões sociais e culturais, identificando e compreendendo noções e valores referentes à identidade, o que poderá corroborar o respeito e a valorização das diferenças.

A contação de lendas, mitos e outras narrativas populares nas aulas de língua espanhola, além do conhecimento acerca do funcionamento e dos recursos da língua, pode propiciar a realização de leitura crítica e, assim, possibilitar a formulação de questionamentos e alternativas que corroborem o aprofundamento de saberes em múltiplas dimensões. Assim, acredita-se que, além do linguístico, a experiência por meio das narrativas populares, promovam a análise de diferentes questões sociais, culturais e ambientais passíveis de mediação e intervenção. Longe de ser um mero pretexto, a abordagem de narrativas em seus contextos visa um processo de ensino e aprendizagem que contribua para a formação considerando as “multidimensionalidades” do estudante, um dos princípios basilares do currículo de Pernambuco (cf. PERNAMBUCO, 2021, p. 19).

Assim, a abordagem do “El Dorado”, por exemplo, retoma questões relacionadas a fatos históricos e aos processos de transculturação decorrentes, tendo em vista sua repercussão nas histórias locais.

Mitos como os da Pachamama, bem como as lendas da mandioca, do guaraná, a representação do milho e da terra, podem mostrar o quanto o ser humano e os demais elementos da biota estão relacionados. A partir desta compreensão, pode-se empreender atitudes de cuidado e preservação do meio ambiente.



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

Com isso, a produção de cartazes, podcasts, murais e outros gêneros discursivos, seria pertinente, pois, além da mobilização dos conhecimentos, promove o reconhecimento da aprendizagem da língua espanhola como experiência, efetivamente, (trans)formadora.

Ressaltamos que as proposições elencadas aqui são possibilidades para realizar o trabalho com a temática “Narrativas populares e saberes (alter)nativos”. No entanto, elas não se encerram em si mesmas, pelo contrário, podem abrir um leque de possibilidades com outras iniciativas acerca da temática. Sinalizamos também a importância de observar que cada contexto, cada comunidade escolar, possui suas singularidades e requer intervenções e propostas que articulem os anseios e as necessidades dos estudantes.

Na sequência, seguem alguns textos (orais e escritos) relacionados às narrativas populares que conformam o imaginário latino-americano e, se forem considerados pertinentes e oportunos, poderão ampliar a questão.

[Pachamama.https://www.lr21.com.uy/ecologia/1246525-1ro-agosto-pachamama-madre-tierra-galeano](https://www.lr21.com.uy/ecologia/1246525-1ro-agosto-pachamama-madre-tierra-galeano)

Ventana sobre los ciclos.Radioteca. <https://radioteca.net/audio/la-gente-de-maiz/>

[El Bufeo Colorado. Fundación Omacha, Bogotá. 2004. Disponível em: http://omacha.org/wp-content/uploads/2019/06/historias-de-bufeos.pdf.](http://omacha.org/wp-content/uploads/2019/06/historias-de-bufeos.pdf)

Leyendas colombianas. El Dorado. Disponível em:

<https://www.colombia.com/colombia-info/folclor-y-tradiciones/leyendas/del-dorado/>



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

Seres sobrenaturales de la cultura popular-argentina. Disponível em:

<https://archive.org/details/seres-sobrenaturales-de-la-cultura-popular-argentina-ado-ifo-colombres/page/42/mode/2up>

Orientações para a avaliação

Observar, durante o percurso, se os estudantes: identificam e reconhecem narrativas populares expressas em língua espanhola; ampliam o repertório acerca do imaginário social, das cosmovisões e das histórias locais que constituem a cultura popular de diferentes povos de língua espanhola e compreendem diferentes saberes e formas de conhecimento.



5. Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BERND, Zilá. (2011). Figurações do deslocamento nas literaturas das Américas. **Estudos De Literatura Brasileira Contemporânea**, (30), 89–97. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9139>.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BERND, Zilá. (Org.). **Dicionário de figuras e mitos literários das Américas**: DFMLA. Porto Alegre: Tomo Editorial/Editora da Universidade, 2007.
- BRANDÃO, Helena Hathsue. Gêneros do discurso: unidade e diversidade. *Polifonia: Revista de Letras*, n. 8, p.95-112, 2004. Acesso em 25/08/2022
- CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias de entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 2008.
- CORDIVIOLA, Alfredo. *Espectros da geografia colonial. Uma topologia da ocidentalização da América*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013.
- COLOMBRES, Adolfo. **Seres mitológicos argentinos**. Buenos Aires: Emecê, 2001.
- _____, Adolfo. **La literatura oral y popular de nuestra América**. Quito: Instituto Iberoamericano del Patrimonio Natural y Cultural-IPANC. 2006.
- COUTINHO, Eduardo. **Literatura Comparada na América Latina: ensaios**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2003.
- COUTINHO, Eduardo. O novo comparatismo e o contexto latino-americano. **SciELO**. Artigos. Alea 18 (2) Maio-Ago, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/PvjV5gw6mYv6QhQLRGVvPkd/?lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2022.
- DE NARDI, F. S. *Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade*. Reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira.



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, dez. 2007.

_____. Entre a rejeição e o acolhimento na língua do outro. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**. v.5. n.2. pp.181- 193. Jul/Dez.

DION, Sylvia. (2020). Lendas populares do Rio Grande do Sul. *Cadernos Literários*, 26(1), 33–46. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/cadliter/article/view/11260>. Acesso em: 11 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. **A Importância sobre o ato de ler**: em três artigos que se completam. 51.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GALEANO, Eduardo. **Memoria del fuego I**. Los nacimientos. Madrid: Siglo veintiuno de España, 1982.

_____. Diez errores o mentiras frecuentes sobre literatura y cultura en América Latina. In: **Nosotros decimos no**: Crónicas 1963-1988. Buenos Aires: Siglo veintiuno, 2013. pp. 270-287.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas**: Estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Heloísa Pezza Cintrão; Ana Regina Lessa; Gênese Andrade. São Paulo: EDUSP, 2015.

GÓMEZ PLATERO, Ana María; PALMA EHRICHS, Victoria. **Leyendas de la Amazonia brasileña**. Brasília, DF: Consejería de Educación de la Embajada de España, Secretaría General Técnica, 2011. (Colección Orellana, 76).

GOETTENAUER, Elzimar Costa. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, 61-70.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. Disponível em:

https://leiaarqueologia.files.wordpress.com/2018/02/kupdf-com_identidade-cultural-na-pos-modernidade-stuart-hallpdf.pdf.



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

MARCUSCHI, L.A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

_____. O papel da linguística no ensino de línguas, **Diadorim**, Rio de Janeiro, Revista 18 volume 2, p.12-31, Jul-Dez 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/5358>. Acesso em: 20 ago. 2022.

PARAQUETT, Márcia. Questões imprescindíveis à formação de professores interculturais latino-americanos: o lugar da cultura de tradição oral e afrodescendente. In: MATOS, Doris; PARAQUETT, Márcia (orgs.). **Interculturalidade e identidades: formação de professor de espanhol**. Salvador: EDUFBA, 2018.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola, In: **Escola e leitura/velha crise novas alternativas**. Coleção Leitura e Formação. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: ensino médio**. Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação. Recife: a Secretaria, 2021.

PIZARRO, Ana. (org.). **América Latina: palavra, literatura e cultura (v. I)**. São Paulo: Memorial, 1993.

ROSA, Ester Calland de Sousa; DUBEUX, Maria Helena Santos(orgs.). **Abriu-se a biblioteca – mitos, rimas, imagens, monstros, gente e bichos: literatura na escola e na comunidade**. Recife: Editora UFPE, 2018. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/download/175/184/529?inline=1>. Acesso em: 30 ago. 2022.

SILVA, Glauber Paiva. **Noções de identidade de Stuart Hall e o diálogo com o patrimônio cultural imaterial**. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1553116115_ARQUIVO_NO_COESDEIDENTIDADEDESTUARTHALL.pdf Acesso em 12/08/2022