



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

NATÁLIA ARAÚJO DA FONSECA

**ENTRE O RURAL E O URBANO:
O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA/ADICIONAL SOB O VIÉS SÓCIO-HISTÓRICO E
CULTURAL**

Londrina
2016

NATÁLIA ARAÚJO DA FONSECA

**ENTRE O RURAL E O URBANO:
O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA/ADICIONAL SOB O VIÉS SÓCIO-HISTÓRICO E
CULTURAL**

Artigo apresentado ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu*, Mestrado Profissional em Ensino de Línguas Estrangeiras, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cláudia Cristina Ferreira.

Londrina
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Fonseca, Natália.

Entre o rural e o urbano : o ensino de espanhol como língua estrangeira/adicional sob o viés sócio-histórico e cultural / Natália Fonseca. - Londrina, 2016.
138 f. : il.

Orientador: Cláudia Cristina Ferreira.

Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas)
- Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, 2016.

Inclui bibliografia.

1. Proposta didática direcionada ao ensino de espanhol como língua estrangeira/adicional, cujo principal objetivo é evidenciar a importância do diálogo entre a literatura e a música na sala de aula, no intuito de resgatar a memória coletiva subterrânea do nosso continente a fim de que os alunos possam refletir, (re)significar e (re)valorizar sua identidade enquanto cidadão latino-americano. - Tese. I. Cristina Ferreira, Cláudia . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. III. Título.

NATÁLIA ARAÚJO DA FONSECA

**ENTRE O RURAL E O URBANO:
O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL
SOB O VIÉS SÓCIO-HISTÓRICO E CULTURAL**

Artigo apresentado ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu*, Mestrado Profissional em Ensino de Línguas Estrangeiras, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de Línguas Estrangeiras.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Cláudia Cristina Ferreira
(Orientadora)
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Otávio Goes de Andrade
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Dr^a Jacicarla Souza da Silva
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 5 de abril de 2016

Dedico este trabalho a todas as pessoas que me auxiliaram, direta ou indiretamente, no desenvolvimento desta pesquisa e, principalmente, aos meus pais, que sempre estiveram ao meu lado, apontando-me o caminho e guiando meus passos.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus pela força e perseverança que Ele me concedeu no delinear dessa pesquisa.

À professora e amiga Cláudia Cristina Ferreira, pelas preciosas orientações, pela atenção, pela confiança em mim depositada e pelas palavras que me deram ânimo, coragem e entusiasmo para que eu pudesse prosseguir e concluir essa “caminhada”.

Aos professores, funcionários e alunos assentados que, mediante suas falas, atitudes e pensamentos, ensinaram-me o verdadeiro significado do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), como é fazer parte do movimento e quais seus sonhos e reais motivos de luta. Muito obrigada por me aproximarem à natureza e a todos os seus elementos e, principalmente, por me fazerem perceber a importância da Mãe Terra para a nossa vida.

À Coordenação do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas Estrangeiras (MEPLEM) e ao Corpo docente pelos preciosos ensinamentos e por toda a orientação.

Aos secretários, Rosemeire e Ricardo, da Secretaria de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, pelo pronto atendimento e pelas várias dúvidas sanadas.

Aos colegas da primeira turma do MEPLEM pela companhia, pelo intercâmbio e pelas risadas compartilhadas.

E se sonhos tornam-se reais é porque as pessoas que amamos estão por perto e os tornam possíveis. Todo meu amor e gratidão aos meus pais, que me incentivaram a trilhar este caminho, sempre me apoiando a segui-lo, apesar de todas as dificuldades. Obrigada Pedro Gregório da Fonseca e Célia Araújo da Fonseca por me ensinarem, desde pequena, a lutar pelos meus objetivos e a acreditar que nossos sonhos podem tornar-se realidade!

A todos vocês, expresso os meus mais sinceros agradecimentos.

Somos a continuação de um fio que nasceu há muito tempo atrás... Vindo de outros lugares... Iniciado por outras pessoas... Completado, remendado, costurado e... Continuado por nós. De forma mais simples, poderíamos dizer que temos uma ancestralidade, um passado, uma tradição que precisa ser continuada, costurada, bricolada todo dia.

Daniel Mundurucu

FONSECA, Natália Araújo. *Entre o rural e o urbano: O ensino de espanhol como língua estrangeira/adicional sob o viés sócio-histórico e cultural*. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2016.

RESUMO

As pesquisas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais (LEA) contemplam, geralmente, o contexto educacional urbano. Em decorrência deste fator, evidenciamos que as escolas situadas em ambientes rurais acabam sendo esquecidas, logo estudos que versem sobre práticas pedagógicas direcionadas a essa realidade acabam sendo escassos (BRASIL, 2015). Nesse sentido, no intuito de apresentar sugestões didáticas que considerem as particularidades concernentes à educação do campo, especificamente as escolas de assentamento/acampamento, sugerimos uma proposta de atividade que objetiva resgatar a memória coletiva latino-americana e Sem Terra para que os alunos (res)signifiquem e (re)valorizem sua identidade e possam (re)conhecer-se como parte do processo da história bem como perceber-se como sujeitos integrantes e participantes da sociedade. Por meio de músicas e obras literárias, dentro de uma perspectiva histórico-política, os discentes produzem fanzines sobre alguns aspectos relacionados às questões sociais, históricas e culturais latino-americanas. Com esse recurso, traçam um paralelo com a sua própria realidade Sem Terra, marcada pela luta em prol da democratização das terras, fazendo-os observar que as revoluções que marcaram o cenário latino-americano estão intimamente relacionadas à sua identidade e sua história. Assim, valemo-nos do que postula Caldart (2003; 2005; 2009), para explicitar alguns princípios que norteiam a educação nas escolas do MST. Utilizamos Pollak (1989) e Halbwachs (2006) para tratar sobre memória coletiva subterrânea e identidade. Apoiamo-nos em Pastro e Contiero (1996), Oliveira (2014) e Nosella (1978) para apresentar como os livros didáticos abordam os conteúdos relacionados à História e qual é a ideologia predominante nesses materiais. Ademais, fundamentamo-nos em Bakhtin (1994; 2006), Fiorin (1990) e Brandão (2008) para comprovar a estreita relação que há entre língua, linguagem, palavra e ideologia e debruçamo-nos nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) e nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) para evidenciar a visão desses documentos oficiais quanto ao ensino de LEA. Baseamo-nos em Albaladejo (2007), Brun (2004) e Lajolo (2002) para tratar sobre o uso do texto literário como recurso didático nas aulas de ELEA. Respaldamo-nos em Hernández Salgar (2004), Santos e Pauluk (2013) para elucidar os benefícios do componente musical nas aulas de ELEA. Por último, apoiamo-nos em Guimarães (2005), Nascimento (2010) e Ferreira, J. (2012) para explicar e definir fanzine, apresentar as contribuições deste gênero no âmbito escolar e os motivos que nos levaram a trabalhar com esse recurso na escola de assentamento. Mediante esta proposta, almejamos resgatar a memória coletiva referente às lutas e revoluções camponesas ocorridas em nosso continente, a fim de que os alunos se (re)conheçam enquanto sujeitos Sem Terra e (re)construam sua história, muitas vezes esquecida. Para alcançarmos o objetivo, utilizamos os preceitos teóricos e, posteriormente, sugerimos propostas didáticas para auxiliar o professor em seu labor.

Palavras-chave: Processo de ensino e aprendizagem de Espanhol como língua estrangeira/adicional. Escola no Movimento Sem Terra. Memória coletiva e Identidade. Fanzine. Propostas pedagógicas.

FONSECA, Natália Araújo. *Between the rural and the urban: Spanish's teaching as foreign / additional language under the partner-historical and cultural inclination*. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2016.

ABSTRACT

The research related to the process of teaching and learning foreign/additional languages (FAL) generally considerate the urban educational context. Due to this factor, we noted that schools located in rural areas end up being forgotten as soon studies that deal with pedagogical practices directed to this reality end up being scarce (BRASIL, 2015). Accordingly, in order to present teaching suggestions that consider the peculiarities concerning the education field, specifically settlement/camp schools, we suggest a didactic activity that aims to rescue the Latin American collective memory, and Landless, for students to (re)mean and (re)value their identity and recognize themselves as part of the historical process and perceive themselves as subjects and participating members of society. Through music and literary works within a historical and political perspective, the students produce fanzines related to social, cultural and historical Latin American aspects. With this feature, we draw a parallel with their own Landless reality, marked by the struggle for the democratization of land, making them see that the revolutions that marked the Latin American scene are closely related to their identity and their history. Thus, as theoretical foundation, we quote Caldart (2003; 2005; 2009) to explain some principles that guide education in MST schools. We use Pollak (1989) and Halbwachs (2006) to deal with underground identity and collective memory. We rely on Pastro and Contiero (1996), Oliveira (2014) and Nosella (1978) to show how the textbooks deal with content related to history and what is the prevailing ideology in these materials. Moreover, we fundamented this paper theoretically in Bakhtin (1994; 2006), Fiorin (1990) and Brandão (2008) to prove the close relation between language, word and ideology and look it up in the *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) and the *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) to highlight the view of these official documents regarding the teaching of FAL. We rely on Albaladejo (2007), Brun (2004) and Lajolo (2002) to treat about using literary texts as a teaching resource in Spanish as a foreign/additional language (SFAL) classes. Hernández Salgar (2004), Santos and Pauluk (2013) elucidate the benefits of musical component in SFAL classes. Finally, Guimarães (2005), Birth (2010) and Ferreira, J. (2012) explain and define fanzine, present its pedagogical contributions and the reasons that led us to work with this feature in the settlement school. With this proposal, we aim to rescue the collective memory of the struggles and peasant revolutions in our continent; so that students recognize themselves as Landless subjects and (re)build their history, often forgotten. To achieve the goal, we use the theoretical precepts and subsequently suggest didactic activities to help the teacher in his/her educational work.

Key words: Process of teaching and learning Spanish as a foreign/additional language. School in the Landless Movement. Collective memory and identity. Fanzine. Didactic suggestions.

FONSECA, Natália Araújo. *Entre lo rural y lo urbano: la enseñanza de español como lengua extranjera/adicional desde la perspectiva socio-histórica y cultural*. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2016.

RESUMEN

Las investigaciones relacionadas al proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras/adicionales (LEA) contemplan, generalmente, el contexto educacional urbano. Por ello, evidenciamos que las escuelas ubicadas en ambientes rurales son, muchas veces, olvidadas, luego estudios sobre prácticas pedagógicas direccionadas a esa realidad acaban siendo escasos (BRASIL, 2015). En ese sentido, con el objetivo de presentar sugerencias didácticas que consideren las particularidades concernientes a la educación del campo, específicamente las escuelas de asentamiento/campamiento, sugerimos una propuesta de actividad que objetiva rescatar la memoria colectiva latinoamericana y Sin Tierra para que los alumnos (re)signifiquen y (re)valoren su identidad y puedan (re)conocerse como parte del proceso de la historia, además de percibirse como sujetos integrantes y participantes de la sociedad. Por medio de canciones y obras literarias, dentro de una perspectiva histórico-política, los discentes producen fanzines sobre algunos aspectos relacionados a las cuestiones sociales, históricas y culturales latinoamericanas. Con ese recurso, trazan un paralelo con su propia realidad Sin Tierra, marcada por la lucha en pro de la democratización de las tierras, haciéndoles observar que las revoluciones que marcaran el escenario latinoamericano están íntimamente relacionadas a su identidad y su historia. De ese modo, nos valemos de lo que postula Caldart (2003; 2005; 2009), para explicitar algunos principios que orientan la educación en las escuelas del MST. Utilizamos Pollak (1989) y Halbwachs (2006) para tratar de memoria colectiva subterránea e identidad. Nos apoyamos en Pastro y Contiero (1996), Oliveira (2014) y Nosella (1978) para presentar cómo los libros didácticos abarcan los contenidos relacionados a la Historia y cuál es la ideología predominante en esos materiales. Además, nos fundamentamos en Bakhtin (1994; 2006), Fiorin (1990) y Brandão (2008) para comprobar la estrecha relación que hay entre lengua, lenguaje, palabra e ideología y nos basamos en las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) y en los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) para evidenciar la visión de esos documentos oficiales con relación a la enseñanza de LEA. Nos fundamentamos en Albaladejo (2007), Brun (2004) y Lajolo (2002) para tratar sobre el uso del texto literario como recurso didáctico en las clases de ELEA. Nos respaldamos en Hernández Salgar (2004), Santos y Pauluk (2013) para elucidar los beneficios del componente musical en las clases de ELEA. Por último, nos amparamos en Guimarães (2005), Nascimento (2010) y Ferreira, J. (2012) para explicar y definir fanzine, presentar las contribuciones de este género en el ámbito escolar y los motivos que nos llevaron a trabajar con ese recurso en la escuela de asentamiento. Por medio de esta propuesta, buscamos rescatar la memoria colectiva referente a las luchas y revoluciones campesinas que ocurrieron en nuestro continente, para que los alumnos se (re)conozcan como sujetos Sin Tierra y (re)construyan su historia, muchas veces olvidada. Para que logremos el objetivo, utilizamos los preceptos teóricos y, posteriormente, sugerimos propuestas didácticas para auxiliar al profesor en su labor.

Palabras clave: Proceso de enseñanza y aprendizaje de Español como lengua extranjera/adicional. Escuela en el Movimiento Sin Tierra. Memoria colectiva e identidad. Fanzine. Propuestas pedagógicas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ELEA	Espanhol como Língua Estrangeira/Adicional
EE	Expressão Escrita
EO	Expressão Oral
LEA	Língua Estrangeira/Adicional
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragem
MMC	Movimento das Mulheres Camponesas
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	EDUCAÇÃO DO CAMPO: A SINGULARIDADE DAS ESCOLAS DE ASSENTAMENTO/ACAMPAMENTO	15
3	MEMÓRIA COLETIVA E IDENTIDADE	18
4	A HISTÓRIA APRESENTADA NOS LIVROS DIDÁTICOS	21
5	LINGUA(GEM): LUGAR ONDE HABITA A IDEOLOGIA	24
6	O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL SOB A ÓTICA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS	26
7	ARTE(S) EM SALA DE AULA: UM DIÁLOGO ENTRE AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS	28
7.1	DA (TRANS)FORMAÇÃO HUMANA À (R)EVOLUÇÃO SOCIAL: A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NO ENSINO.....	32
7.2	PARA ALÉM DA LÍNGUA(GEM): CANTORIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA E REFLEXIVA.....	36
8	FANZINE: DAS RUAS ÀS SALAS DE AULA	39
9	LÍNGUA, CULTURA E MEMÓRIA EM MOVIMENTO: MÃOS À OBRA!	43
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
	REFERÊNCIAS	50

APÊNDICES	56
Apêndice A - Orientações para o professor	56
ANEXOS	87
Anexo A – Fanzine.....	87
Anexo B – Biografias.....	89
Anexo C - América Si – Evelyn Cornejo.....	99
Anexo D - Evelyn Cornejo.....	100
Anexo E - Brecha sobre la conquista	102
Anexo F - Eduardo Galeano.....	105
Anexo G - Día del Descubrimiento.....	106
Anexo H - Día 12 de Octubre	107
Anexo I - Acta de Requerimiento	109
Anexo J - Los indios/2	110
Anexo K – Biografía	111
Anexo L - Vengo – Ana Tijoux	114
Anexo M - Relato	116
Anexo N - Fragmento	117
Anexo O - Índios - Renato Russo	119
Anexo P - Los Nadies	120
Anexo Q - Latinoamérica - Calle 13	121
Anexo R – Biografía	123
Anexo S - Somos nós	124
Anexo T - Figura	125
Anexo U – Juana	127
Anexo V - Sor Juana Inés de la Cruz	128
Anexo W - Gracias a la vida – Violeta Parra	130
Anexo X - Antipatriarca – Ana Tijoux	131
Anexo Y - Entrevista Ana Tijoux:	132
Anexo Z - Desconstruindo Amélia – Pitty.....	133
Anexo AA - Día de la Tierra, Abril 22	134
Anexo BB - Sou Sem Terra, sou pobre, sou negão, sou revolução	135
Anexo CC - Movimento Sem Terra e suas lutas.....	136

1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais¹ não é uma realidade que se faz presente somente no contexto urbano. A educação do campo também oportuniza aos alunos o contato com outras línguas e culturas, porém, esse ambiente escolar apresenta algumas particularidades que precisam ser levadas em consideração para que o aprendizado seja mais significativo.

Assim, tendo em vista que a escola situada no campo apresenta suas especificidades, justificamos a realização deste trabalho, cujo objetivo geral é resgatar a memória coletiva subterrânea latino-americana e Sem Terra, mediante um panorama teórico de conceituação e posicionamentos e, posteriormente, sugestão de propostas pedagógicas permeadas pelas múltiplas linguagens, como o diálogo entre músicas e textos literários que apresentam outra versão da história, geralmente não contemplada nos livros didáticos.

No tocante aos objetivos específicos, buscamos explicitar quais são as características que particularizam as escolas de assentamento/acampamento, sugerir atividades que possibilitem o desenvolvimento da expressão escrita em língua espanhola e incitem os estudantes a reflexão, sensibilização e conscientização para as temáticas discutidas e fazer com que os alunos assentados/acampados (re)signifiquem e (re)valorizem sua identidade e possam (re)conhecer-se como sujeitos latino-americanos, Sem Terra.

A fim de verificar se a temática contemplada neste trabalho já havia sido abordada em outros estudos, fizemos uma busca no site de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, ao realizar a pesquisa, encontramos artigos, dissertações e teses que discutem apenas questões relacionadas à memória, história e identidade Sem Terra em uma perspectiva mais analítica, sem menção ao processo de ensino e aprendizagem de espanhol. Nesse sentido, observamos que tais trabalhos seguem outra vertente, uma vez que nenhum deles analisa e/ou propõe sugestões práticas no âmbito educacional, sobretudo, no

¹ Além de utilizarmos no nosso trabalho o termo Língua Estrangeira, utilizamos também o termo “Adicional”, pois, segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014, p. 106), a palavra adicional se refere à “apropriação de conhecimento linguístico que os sujeitos empreendem aos poucos em sua formação escolar, referindo-se a diversas experiências de aprendizagens de línguas, sem hierarquizá-las [...] ou sustentar limites geográficos [...]. Tais línguas (adicionais) compõem muitos espaços culturais em nível nacional e algumas são importantes em intercâmbios contemporâneos, na interação presencial ou através da tecnologia e da mídia, revelando-se fundamentais em interações transnacionais de natureza sociocultural, política e econômica em tempos de globalização. Na maioria das vezes, essas línguas tendem a constituir novos saberes que viabilizam aos sujeitos interações pontuais ou continuadas por meio delas em nível nacional ou internacional, mediando o conhecimento de novas representações culturais e, nessa condição, são adicionais à formação dos sujeitos”. Nesse sentido, mantemos ao longo desta pesquisa, a nomeação Línguas Estrangeiras/Adicionais (LEA). Essa mesma concepção de língua adicional é compartilhada também por autores como Leffa e Irala (2016), Alves et al. (2011) e Souto et al. (2014).

que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de LEA. Sendo assim, uma das razões que nos levou a realizar esse trabalho foi a carência de estudos que versem sobre o resgate da memória coletiva latino-americana e Sem Terra nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira/Adicional (ELEA) em escolas de assentamento/acampamento bem como em outras instituições de ensino.

Destacamos que para concretizar a presente pesquisa, seguimos três etapas metodológicas: observação do contexto escolar, levantamento bibliográfico relacionado às temáticas contempladas e, por último, elaboração de atividades de cunho sócio-histórico e cultural que versem sobre América Latina e Movimento Sem Terra (MST).

Como dito anteriormente, as atividades aqui propostas se direcionam ao ensino de Espanhol como Língua Estrangeira/Adicional (ELEA) em escolas de assentamento/acampamento, tendo em vista a carência de pesquisas e materiais didáticos relacionados ao contexto do campo, especificamente, as escolas situadas no MST.

No entanto, salientamos que as atividades propostas neste trabalho podem ser utilizadas em outros contextos educacionais, uma vez que seria conveniente que o conhecimento social, histórico e cultural relacionado ao continente latino-americano permeasse o ensino de língua espanhola em toda e qualquer instituição de ensino. Ademais, é interessante que também se trabalhe a questão do MST em outros contextos, para que os alunos que não vivem essa realidade possam conhecê-la sob outras perspectivas, não somente por meio dos veículos de comunicação tradicionais que, na maioria das vezes, são tendenciosos.

Esclarecemos que a proposta didática apresenta uma sequência de atividades que visa a associar o ensino da língua espanhola aos aspectos socioculturais concernentes ao contexto sócio-histórico e cultural latino-americano, bem como os aspectos relacionados à história do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, uma vez que esse é o contexto no qual atuamos. Desta forma, como o corpo discente é composto somente por estudantes assentados, faz-se necessário criar atividades que considerem sua realidade, haja vista que a maioria dos livros didáticos direcionados ao ensino de ELEA abarca conteúdos que remetem apenas ao contexto urbano contemplando, raramente, a realidade camponesa (BRASIL, 2015).

Deste modo, valemo-nos de algumas manifestações artísticas, bem como músicas e obras literárias para a realização das atividades e, como produto final, sugerimos a confecção de fanzines que, além de ser um recurso criativo e motivador, permitem aos alunos desenvolver a expressão escrita em língua espanhola e, ao mesmo tempo, exercitar a criticidade e reflexão por meio das temáticas abordadas nos componentes musicais e em

textos literários.

Na primeira seção, utilizamos como preceito teórico o que apregoa Caldart (2003, 2005, 2009) para explicitar alguns princípios que norteiam a educação no MST, descrevendo a singularidade que caracteriza as escolas de assentamento/acampamento.

Em um segundo momento, assinalamos, à luz de Pollak (1989) e Halbwachs (2006), entre outros autores, a importância de resgatar os fatos que constituem a memória coletiva subterrânea, a fim de que compreendamos o lado muitas vezes ocultado da história e, assim, possamos (re)conhecer e (re)pensar a identidade dos sujeitos latino-americanos e Sem Terra.

Posteriormente, fundamentamo-nos em Pastro e Contiero (1996), Oliveira (2014) e Nosella (1978), entre outros teóricos, no intuito de apresentar como os livros didáticos abordam os conteúdos relacionados à História e qual é a ideologia predominante nesses materiais.

Na quarta seção, apoiamo-nos em Bakhtin (1994, 2006), Fiorin (1990) e Brandão (2008) para evidenciar a estreita relação entre língua, linguagem, palavra e ideologia, bem como os elementos encontrados no entorno e na interação social, como sendo os principais agentes que influenciam o nosso discurso.

Mais adiante, debruçamo-nos nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) e nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) para apresentar a visão desses documentos oficiais quanto ao ensino de LEA, haja vista que nossa concepção de ensino de línguas vai ao encontro da que é sugerido em ambos os documentos.

Na sequência, baseamo-nos em Albaladejo (2007), Brun (2004), Lajolo (2002) e Retamozo (2010), entre outros pesquisadores, para tratar sobre o uso do texto literário como recurso didático associado às múltiplas linguagens (FERREIRA, C., 2012a; FERREIRA; LEÃO, 2009; MIRANDA, 2016; SILVA, 2010), nas aulas de ELEA, sua importância e os motivos que nos levaram a utilizar as obras do escritor Eduardo Galeano em todas as propostas didáticas.

Posteriormente, respaldamo-nos em Hernández Salgar (2004), Nettle (1985) e Tijoux, Facuse e Urruta (2012), entre outros autores, para elucidar os benefícios de utilizar o componente musical nas aulas de ELEA, bem como empregar a música para trabalhar o ritmo folclórico, hip-hop e o imaginário coletivo dos grupos que, geralmente, são excluídos da sociedade.

Na oitava seção, fundamentamo-nos em Guimarães (2005), Nascimento (2010) e Ferreira, J. (2012) entre outros estudiosos para explicar o que é fanzine, as contribuições deste gênero no âmbito escolar e os motivos que nos levaram a trabalhar com esse recurso na escola

de assentamento.

Mais adiante, na última seção, sugerimos atividades didáticas que consistem em estabelecer um diálogo entre música e literatura para que o professor de ELEA possa valer-se desses recursos e desenvolver atividades que permitam gerar discussões sobre os temas contemplados, possibilitar a prática da expressão escrita em língua espanhola e, por fim, disseminar tais produções utilizando o fanzine como registro e divulgação dos trabalhos realizados.

Por último, apresentamos as considerações finais, tecendo algumas reflexões sobre o ensino de ELEA nas escolas de assentamento, elucidando nossa visão sobre o assunto, em consonância com o olhar lançado pelos teóricos que permearam todo o trabalho.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: A SINGULARIDADE DAS ESCOLAS DE ASSENTAMENTO/ACAMPAMENTO

As escolas fundadas pelo e no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra se movem em direção à vida, ao trabalho e às lutas, no intuito de imprimir significado às aulas, ao abordar a realidade dos alunos (assentados/acampados) e incitar o pensamento crítico e reflexivo por meio de problemáticas que contemplam temas históricos e sociais que envolvem o Movimento e a realidade latino-americana como um todo.

Nessa perspectiva, segundo Caldart (2003, p. 62-63), “a escola passou a ser vista como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos.” Sendo assim, este ambiente escolar assume um caráter questionador e revolucionário, pois não se restringe a ensinar apenas os conteúdos fechados em suas respectivas disciplinas, mas sim, ancorá-los a assuntos que mantenham relação com o meio em que os alunos vivem, bem como sua ideologia, suas crenças e seu histórico de lutas.

Podemos observar que as escolas situadas nos assentamentos/acampamentos “se propõe a contribuir com a formação da consciência da classe de militantes para a transformação social e intenciona ajudar a classe trabalhadora a apropriar-se dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.” (BAHNIUK, 2013, p. 109).

Os princípios norteadores destas escolas estão sempre pautados nas temáticas, a saber: “luta pela terra, pelo trabalho, pela desalienação, pela democratização do acesso à cultura e à sua produção, pela participação política e pela defesa do meio ambiente.” (CALDART, 2009, p. 43). Esta é uma particularidade dessas escolas, pois seu propósito é fazer com que os alunos

cooperem com o seu entorno participando de atividades voltadas ao trabalho, bem como plantio de árvores e plantas, cuidado com a horta, manutenção da infraestrutura escolar e preservação da memória coletiva do Movimento.

Ainda no que se refere à educação do campo, Caldart (2003, p. 66) sublinha que o ambiente em que a escola nasce e se desenvolve tem por objetivo “fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito”. De acordo com essa ótica, é possível compreender que o foco do processo de ensino e aprendizagem dessas escolas é centrado na (trans)formação e humanização do indivíduo, decorrente de suas atitudes e sua postura perante o mundo.

Nesse âmbito, consideramos que as escolas de assentamento/acampamento atribuem muita importância às questões que mantêm conexões com suas raízes, para que, posteriormente, esse passado, de base sólida, seja refletido no futuro, dando continuidade ao trabalho de luta pela terra. Conforme assinala Caldart (2003, p. 70), “Enraizado é o sujeito que tem laços que permitem olhar tanto para trás como para frente. Ter projeto, por sua vez, é ir transformando estes pressentimentos de futuro em um horizonte pelo qual se trabalha, se luta”.

Deste modo, segundo as palavras de Caldart (2005, p. 42), uma das principais funções atribuídas à educação do campo é:

[...] trabalhar com os processos de percepção e de formação de identidades, no duplo sentido de ajudar a construir a visão que a pessoa tem de si mesma e de trabalhar os vínculos das pessoas com identidades coletivas sociais: identidade de camponês, de trabalhador, de membro de uma comunidade, de participante de um movimento social [...]

Quanto ao processo de formação das identidades, estas, de acordo com a autora supracitada, se formam nos processos sociais e interativos e a educação, por sua vez, “ajuda a construir e a fortalecer identidades: desenhar rostos, formar sujeitos. Isso tem a ver com valores, modo de vida, memória e cultura.” (CALDART, 2005, p. 42).

A fim de que os alunos lembrem-se de sua origem, faz-se necessário que os professores fortaleçam essas raízes, pois, segundo as palavras de Caldart (2003, p. 70), “Toda vez que uma escola desconhece e/ou desrespeita a história de seus alunos, não os reconhecendo como tal, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços.”

Diante desse contexto, observamos que “a escola precisa ajudar a enraizar as pessoas

em sua cultura [...] e precisa trabalhar com a memória do grupo e com suas raízes culturais: isso quer dizer também que deve ter uma resistência à imposição de padrões culturais [...]” tendo a autonomia de refutar o que não condiz com sua ideologia e, ao mesmo tempo, incorporar às suas práticas de ensino elementos que vão ao encontro das ideias que norteiam e regem os princípios do Movimento (CALDART, 2005, p. 44).

Entendemos que uma forma de trabalhar a questão da identidade dos alunos nas escolas do campo de maneira lúdica é, “contando histórias e estórias que tenham a memória do grupo como referência, assim como trabalhar as diferentes linguagens artísticas que expressem a cultura camponesa e a coloquem em diálogo com outras culturas.” (CALDART, 2005, p. 45).

Ressaltamos, no entanto, que como muitos dos professores destas escolas de acampamento/assentamento vêm de uma realidade urbana, a primeira experiência de lecionar no campo acaba sendo, a princípio, um grande desafio, pois, ao estarem habituados ao contexto escolar urbano, reproduzem, muitas vezes, suas práticas ao novo contexto do campo (SOUZA, 2002).

Conforme evidencia Souza (2002, p. 33) isso ocorre porque “o professor defronta-se com os vazios de sua formação pedagógica, tendo em vista que o currículo desenvolvido nos cursos de formação de professores, em sua maioria, privilegia o contexto das relações urbanas.” Nesse sentido, a fim de preencher essa lacuna que há em sua formação, é interessante que o professor, antes de tudo, se mostre aberto a esse novo contexto de atuação para que, ao longo de sua experiência, possa ir observando e absorvendo as concepções de ensino e educação adotadas por estas escolas (SOUZA, 2002).

Deste modo, à medida que o professor passa a conviver com as pessoas que fazem parte desse contexto, ouvir suas estórias e vivenciar essa realidade, aos poucos, vai aprendendo nas situações mais cotidianas, o modo de ser e pensar dos Sem Terra, e assim, o trabalho em sala de aula começa a refletir esse “novo olhar” e o processo de ensino e aprendizagem passa a ser mais significativo aos alunos, uma vez que estes passam a se sentir sujeitos desse processo.

Diante do exposto, podemos observar como é a dinâmica de uma escola construída por e para os indivíduos pertencentes ao MST, que objetiva manter vivo seus princípios, compartilhando-os com os estudantes, no intuito de que possam dar continuidade à ideologia e à luta empreendida por pessoas que batalharam e seguem batalhando para conseguir a democratização das terras e o desenvolvimento rural sustentável.

3 MEMÓRIA COLETIVA E IDENTIDADE

Na sessão anterior, notamos que dentre as principais características das escolas de assentamento/acampamento se encontra o resgate da memória coletiva do Movimento, uma vez que os indivíduos que compõe o MST e que, por sua vez, fazem parte da equipe escolar, consideram de extremo valor preservar os acontecimentos de lutas e dificuldades vivenciados pelos progenitores do Movimento.

Segundo Halbwachs (2006), a memória coletiva exerce um relevante papel em nossa sociedade porque, para o autor, é somente por meio dela que o passado não se torna desconhecido, perdido no tempo e que o homem pode compreender melhor o mundo em que vive e conhecer aquilo que não viveu.

De acordo com as palavras de Bogo (2009, p. 39) é na memória que as histórias dos povos se encontram, ela é a morada dessas lembranças, é ela que nutre o nosso imaginário, pois, segundo o autor

Há sabedoria na memória e é essa sabedoria que alimenta as raízes existenciais de um povo. Sabedoria muitas vezes enterrada nas covas do esquecimento pelas mãos interesseiras de grupos que não querem ver o povo se reconhecer nas entrelinhas das páginas escritas.

Ainda no tocante à memória, Pollak (1989, p.12) assinala que “há uma ligação [...] muito estreita entre memória e o sentimento de identidade.” De acordo com este autor, memória é “[...] um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual quanto coletiva, na medida em que é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.” (POLLAK, 1989, p. 16).

Acreditamos, portanto, ser importante relembrar episódios considerados fundamentais para o processo de formação não somente do MST, bem como de outros Movimentos Sociais, ao abordar questões que versem sobre: a colonização europeia na América Latina, o latifúndio e o monopólio da terra e a perda territorial por parte dos indígenas dentre outros povos, os revolucionários que batalharam pela instauração da Reforma Agrária e pela Independência da América Espanhola, a presença das mulheres na história latino-americana, a desigualdade que até hoje acomete o nosso continente e o surgimento do MST como Movimento Social sendo resultado de todos esses acontecimentos, o que o faz estar intimamente relacionado à história do continente latino-americano.

Por este trabalho buscar rememorar a história no que concerne às lutas camponesas e a opressão que assolou (e continua assolando) a América Latina, bem como os grupos marginalizados, como é o caso do MST, almejamos fazer com que os alunos se (re)conheçam nessas histórias apresentadas por meio de materiais que retratam aspectos históricos, sociais e culturais referente ao continente latino-americano e ao Movimento Sem Terra. Valendo-nos de canções e obras literárias, apresentamos aos alunos a voz dos excluídos, que lutaram pela igualdade entre os povos, pela democratização das terras e pelo desmonte do poder dos conquistadores.

No que diz respeito à memória coletiva, Pollak (1989) postula que esta não cumpre somente o simples papel de rememorar fatos históricos, pessoas, entre outros acontecimentos, mas faz parte, também, de uma demarcação de poder, que divide a sociedade em dominante e dominada, opressora e oprimida e assim, cada uma dessas categorias traz consigo a lembrança de vitórias e/ou derrotas que fazem parte de um passado que as constitui e que, por esse motivo, deixará margens para a existência de fronteiras, pois a memória coletiva “subterrânea”² traz à tona o passado como forma de resistência, para que não esqueçamos quem somos, o que fizemos e, principalmente, o que fizeram conosco.

Quanto à clivagem que separa a memória oficial (dominante) da memória subterrânea (dominada), Pollak (1989) aponta para o fato de que estas memórias pertencentes aos grupos minoritários são, muitas vezes, lembranças “proibidas”, “indivisíveis”, “vergonhosas”, pois desvelam o “lado b” que a história oficial oculta em suas páginas, as quais mostram apenas os fatos narrados pela classe dominante, que escreve a história, manipulando-a segundo seu interesse.

Conforme ressalta Querido (2010, p. 33), quando resgatamos a memória que compreende a história dos oprimidos temos a oportunidade de romper a “continuidade histórica dos vencedores” e, nesse sentido, a história do nosso continente passa a ser vista de baixo, como se a escovássemos a contrapelo³, como se a lêssemos com outras lentes, passando a conhecer outros fatos, que antes nos eram desconhecidos.

Consoante com o que pontua Querido (2010, p. 34), acreditamos que “Subverter desde baixo a história ‘oficial’ da América Latina implica, portanto, a revalorização das raízes indígenas e da memória popular do passado”. Fazer com que a história dos marginalizados e

² Termo criado por Michel Pollak para referir-se à memória marcada pelo silêncio, pelo não dito, pelo ressentimento (POLLAK, 1989).

³“Escovar a história a contrapelo” é uma expressão criada por Walter Benjamin que diz que historiador deve reconstituir a história dos silenciados pela historiografia oficial (LÖWY, 2008).

esquecidos seja revelada sem as sombras que antes a encobriam, é dar espaço para que outras vozes apareçam e sejam (re)conhecidas.

A memória do passado quando trazida ao presente permite-nos conhecer nossa história e, assim, “possibilita-nos estabelecer relações de pertencimento com os grupos sociais cujas ações no presente nos remetem a uma história e uma memória historicamente situadas. (LUCINI; ZAMBONI, 2013, p. 69).

Nesse sentido, a escola de assentamento/acampamento é considerada parte fundamental na identidade dos alunos, pois, segundo as palavras de Lucini e Zamboni (2013, p. 95) “as narrativas históricas e as práticas da memória desenvolvidas na escola e fora dela, possibilitam aos sujeitos a constituição de uma identidade Sem Terra, que se forma na e pela resistência a uma só história.”

As autoras ainda destacam que “na evocação do passado, há um processo de apropriação da história como memória do Movimento que ocorre mediante a identificação da batalha de outros heróis, em outros tempos, com a batalha empreendida pelo Movimento Sem Terra na atualidade.” (LUCINI; ZAMBONI, 2013, p. 95).

Nessa perspectiva, Barros (2014, p. 72) reforça que é necessário que haja uma articulação entre passado e presente, pois é a memória que consegue construir uma ponte entre o ontem e o hoje e, segundo assevera a autora, “O objetivo de lembrar o passado deve ser transformar o presente”, ou seja, conhecer o passado para utilizá-lo como instrumento de mudança, no qual o indivíduo atua não apenas como receptor e/ou narrador da história, mas, principalmente, como sujeito ativo que participa e intervém no percurso da história.

No intuito de que os alunos conheçam um pouco da história que nos constitui como cidadãos latino-americanos e se (re)conheçam como parte e resultado desta história, evidenciamos, à luz das manifestações artísticas, a memória coletiva latino-americana, que perdura no tempo como ato de resistência, como manifesto, como protesto dos esquecidos, dos marginalizados que lutaram e continuam lutando para tentar mudar a realidade do nosso continente.

Diante do contexto exposto, esperamos que, por meio das atividades sugeridas, os alunos possam se identificar com os temas abordados, compreender melhor sua história, desenvolver e/ou incitar seu senso crítico quanto aos assuntos histórico-sociais e culturais que os circundam e, assim, valorizar o passado com vistas a melhorar o futuro.

4 A HISTÓRIA APRESENTADA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Na seção anterior tecemos algumas considerações a respeito da memória coletiva subterrânea latino-americana e Sem Terra e a importância do seu resgate para que os alunos (re)conheçam o seu passado e as suas raízes para, assim, preencherem algumas lacunas presente em muitos livros de história.

Pastro e Contiero (1996) asseveram que grande parte dos alunos brasileiros tem acesso aos conhecimentos históricos somente por meio dos livros didáticos. De acordo com as autoras sobreditas a maioria destes livros apresenta apenas um lado da história, narrado pela classe dominante, que omite a versão das classes subalternas, como se essas não fizessem parte dos processos históricos que se desenrolaram ao longo do tempo.

No que tange ao uso do livro didático, Oliveira (2014, p. 59) nos esclarece que este é um dos principais recursos didáticos utilizado pelo professor no âmbito escolar, tendo em vista que

Uma grande porcentagem de fundos é investida na produção deste material, cuja obtenção e difusão se tornam obrigatórias em todas as escolas públicas e privadas. [...]. Pode-se deduzir que este material amplamente utilizado, acaba por exercer considerável influência sobre o público leitor.

Para a autora anteriormente citada, por ser o livro didático o recurso mais utilizado pelo docente, os alunos acabam por se deixarem influenciar pelo conteúdo que o estrutura, logo, as informações que não são contempladas nestes livros acabam sendo consideradas de pouca importância, e apenas o que o livro apresenta é considerado relevante, verdade absoluta e inquestionável, algumas vezes não somente pelo aluno como também pelo professor.

Sobre a escassez de conteúdo nos livros didáticos, Nosella (1978, p. 18) apregoa que nestes materiais “a ideologia dominante tem a função de mistificar os objetivos reais de exploração e discriminação sociais, a fim de manter o *ethos* capitalista, que favorece a classe dominante”.

Nessa perspectiva de análise, Franco (1982) também reforça a afirmação da autora sobredita, ao ressaltar que, em grande parte dos livros de História, há uma forte tendência em enaltecer os grandes personagens, os “vencedores”, o que faz com que essa visão elitista e autoritária da realidade social, acabe por narrar uma história, segundo o autor, “abstrata, parcial e alienante”.

Quanto ao caráter alienante que a história acaba assumindo, Franco (1982, p. 26)

comenta ser esta “feita para adormecer consciências e aplacar os anseios de participação política da grande maioria”. De acordo com o autor, aqueles que escrevem a história têm por objetivo suprimir a memória dos oprimidos, dos “sem nome” e, por outro lado, buscam construir a História tendo como alicerce apenas a ação dos “grandes homens”, que são descritos nas páginas dos livros como heróis, benevolentes, misericordiosos.

Bittencourt (2006, p. 72-73) afirma que:

Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa. [...] é limitado e condicionado por razões econômicas, ideológicas e técnicas. [...] assim, o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e do estado.

Um exemplo da visão simplista e genérica aparente nos livros didáticos é a forma como estes retratam o indígena. Em uma pesquisa que Oliveira realizou para observar como os livros didáticos abordam os temas relacionados aos povos indígenas a autora constatou que “Nos livros didáticos (o indígena) é mencionado por ocasião de comemoração ao “Dia do Índio”. Nas leituras do “Descobrimento do Brasil” ele é lembrado como o primitivo habitante do território brasileiro” (OLIVEIRA, 2014, p. 65).

Quanto à forma como os livros didáticos retratam o povo Sem Terra, Costa (2011, p. 134) em sua pesquisa observou que, “os livros didáticos somam-se à mídia, ao atribuir, de forma muitas vezes reducionista, uma identidade criminosa aos sem-terra”, materiais que, segundo a autora, apresentam narrativas que descrevem os integrantes do MST como “criminosos, vagabundos, baderneiros, miseráveis”, dentre outros adjetivos de cunho pejorativo (COSTA, 2011, p. 125)

É essa História parcial que muitos dos nossos alunos têm contato nas escolas; a História marcada por recortes, abreviada e distorcida é a que chega até a sala de aula. Nesse sentido, segundo Althusser (1985, p. 32), as escolas são as vias facilitadoras dessas informações, pois, de acordo com as palavras do autor

O papel dominante cabe à Escola. [...] Ela recebe as crianças de todas as classes em sua idade mais ‘vulnerável’, inculcando-lhe saberes práticos envolvidos na ideologia dominante [...] Grande parte dessa ideologia se aprende fora da escola, mas nenhum aparelho ideológico de Estado dispõe, durante tantos anos, dessa audiência obrigatória [...]

Nosella (1979) corrobora os dizeres de Althusser e menciona que a educação tem a escola como um dos principais instrumentos de sua dominação, haja vista que seu papel é reproduzir a sociedade burguesa por meio das ideologias dominantes, as quais asseguram que a hierarquia que privilegia os mais abastados os mantenha sempre no “topo da pirâmide”, garantindo, portanto, o maior controle da sociedade pelos que detém o poder.

Faria (1985) também considera a escola como meio utilizado pela classe dominante para difundir os conteúdos e salienta que a escola é classista, o que explica o fato de quanto maior seu nível, menos elementos da classe trabalhadora são contemplados; é a burguesia quem decide quais conteúdos a escola e o livro didático vão abordar e, conseqüentemente, quais irão manter velados.

Desta maneira, aqueles que regem as forças de poder dentro da sociedade, controlam e manipulam os conteúdos que estarão presentes (ou não) nos livros didáticos, no intuito de “[...] acomodar as classes populares emergentes, domesticá-las em algum esquema de poder ao gosto das classes dominantes.” (FREIRE, 2011, p. 26).

Ferro (1983, p. 11) nos chama a atenção quanto ao conhecimento compartilhado no contexto escolar: “Não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida.”

Assim, visto que há uma abordagem nos livros didáticos que, na maioria das vezes nos apresenta apenas uma face da história, precisamos, enquanto professores, desvelar essa outra versão aos alunos, mostrar-lhes a história desde outras perspectivas e, deste modo, fazer com que os estudantes conheçam personagens que muito contribuíram para a história, mas que não tiveram a oportunidade de ter seus feitos narrados nas páginas da grande maioria dos livros.

Nesse sentido, o aluno passa a perceber que a história é feita não apenas pelos que detém o poder, mas também por pessoas como eles, que mesmo não pertencendo à elite ou não comungando dos mesmos ideais das classes dominantes, são parte fundamental na história, pois, na tentativa de mudá-la, deixaram sua marca por meio de lutas e revoluções que deram origem aos Movimentos Sociais que hoje representam a voz da classe trabalhadora.

5 LINGUA(GEM): LUGAR ONDE HABITA A IDEOLOGIA

De acordo com Bakhtin (2006, p. 19) “A palavra é o signo ideológico por excelência, [...] Por isso é o lugar privilegiado para a manifestação da ideologia; retrata as diferentes formas de significar a realidade, segundo vozes, pontos de vista daqueles que a empregam.” A palavra carrega a ideologia de cada contexto em que se encontra inserida, é ela que nos permite conhecer os pensamentos que marcaram as épocas que precederam a nossa existência; é por meio dela que conseguimos nos expressar e são elas que dão sentido ao mundo.

Por sua vez, Bakhtin (1994, p. 357, grifo do autor) prescreve que “A palavra quer ser ouvida, compreendida, respondida e quer, por sua vez, responder a resposta, e assim *ad infinitum*. Ela entra num diálogo em que o sentido não tem fim.” As palavras que permeiam nossa vida desejam causar um efeito nas pessoas e anseiam, ainda mais, que os indivíduos reflitam, pensem e posicionem-se perante suas ideias, pois é esse movimento de troca, de perguntas e respostas que move o universo e que segue movendo a vida de todos nós.

Segundo os dizeres de Bakhtin (2006, p. 42, grifo nosso):

[...] as palavras são tecidas a partir de uma multidão de *fiões ideológicos* e servem de trama a todas as *relações sociais* em todos os domínios. É, portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais

Bakhtin (2006, p. 125, grifo do autor) reforça a ideia anterior ao sinalizar que “A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato [...] nem pela enunciação monológica isolada, [...] mas pelo fenômeno social da *interação verbal* [...].” Podemos considerar que, uma das principais características da língua é o fato dela ser eminentemente social, pois a linguagem é, segundo o autor, essencialmente dialógica, uma vez que é sempre influenciada pelos processos de interação verbal e social.

Bakhtin (2006) considera que sem os signos não há ideologia, e que o terreno onde habitam a palavra, a linguagem, o discurso e os signos de modo geral é o lugar que melhor percebemos as manifestações ideológicas. Para o referido autor, signo e ideologia são duas faces da mesma moeda, pois ambos ocorrem no interior do intercâmbio social e é através das relações sociais que encontramos a ideologia expressa em sua forma concreta.

Fiorin (1990) assinala que a linguagem é impregnada de ideologia, e esta, por sua vez, é construída pela realidade e, ao mesmo tempo, é construtora dessa mesma realidade. Nessa perspectiva, Fiorin (1990) ressalta que todo discurso é expressão da consciência e esta é

constituída pelos discursos com os quais os indivíduos já estabeleceram contato, resultado dos vários discursos internalizados através de processos interativos.

Quanto à ideologia, Fiorin (1990) a compreende como um complexo de ideias, as representações que servem para retratar a sociedade, as condições de vida, o relacionamento que o ser humano estabelece com seu entorno e, assim, a formação ideológica é considerada como uma visão de mundo sempre conectada à linguagem.

Conforme pontua Fiorin (1990) não há discurso, nem ideologia, nem linguagem que seja neutro, uma vez que tudo parte de um conhecimento prévio, adquirido através do contato e interação com pessoas, situações, etc. No que diz respeito ao discurso, Fiorin (1990) diz ser este a exteriorização da ideologia, uma vez que materializa nossa visão de mundo. Para o autor, a ideologia sai da imaterialidade, da abstração, a partir do momento que ganha um corpo através do discurso, e este, por sua vez, concretiza o pensamento ideológico.

No que tange à materialização da ideologia por meio do discurso, Brandão (2008, p. 29) corrobora os dizeres de Fiorin (1990) e estabelece que:

O discurso é um dos lugares em que a ideologia se manifesta, isto é, toma forma material, torna-se concreta por meio da língua [...] O discurso é o espaço em que o saber e o poder se unem, se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito que lhe é reconhecido socialmente.

Desta forma, Brandão explicita a importância de focalizar a língua desde uma abordagem discursiva, pois no entender da autora

Nos discursos produzidos pelo homem, naquilo que foi dito ou silenciado, está toda a história social, cultural, seu sistema de valores, as relações de interação, intercâmbio [...] A perspectiva discursiva pode contribuir para tornar os indivíduos cidadãos críticos, dando-lhes a consciência do que está por trás das letras e permitindo-lhes posicionarem-se frente às representações construídas / encenadas.

Brandão (2008, p. 29) complementa as ideias citadas e salienta que “o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si, do outro e do assunto que estão tratando. Todos esses aspectos devem ser levados em conta quando procuramos entender o sentido de um discurso”.

A autora reitera os dizeres dos autores mencionados e salienta que “não há discurso neutro, todo discurso produz sentidos que expressam as posições sociais, culturais, ideológicas dos sujeitos da linguagem.” (BRANDÃO, 2008, p. 31). Sob essa ótica, se pensarmos o discurso produzido na literatura, na música, no cinema e nas demais expressões

artísticas, veremos que o mesmo é influenciado pelo contexto do artista, bem como a época em que vive, a sua ideologia e todos os outros elementos que, de certa forma, intervêm na criação de suas obras, aparecendo de maneira explícita ou implícita em seu discurso.

Ao ler um texto, ouvir uma música, ver um filme, é interessante que analisemos o contexto no qual essas manifestações artísticas foram concebidas; assim, perguntas como quem produziu?, onde?, quando? e porquê?, são fundamentais para que compreendamos a visão de mundo do artista, uma vez que as obras são a materialização da ideologia do artista por meio do discurso.

Brandão (2008, p. 31) ainda enfatiza que “toda formação discursiva traz, dentro de si, outras formações discursivas com que dialoga, contestando, replicando ou aliando-se a elas para dar força à sua fala.” Deste modo, a autora também parte do pressuposto de que todo discurso é perpassado por outros discursos, o que justifica a pluralidade de vozes que o constituem.

Por conseguinte, diante das ideias arroladas nessa seção, acreditamos ser essencial analisar a língua desde uma perspectiva discursiva, a qual considere o contexto social, histórico e cultural em que foi produzida. Por esse motivo, dado o caráter ideológico que permeia grande parte das canções e das obras literárias latino-americanas, optamos utilizar essas manifestações artísticas como recursos didáticos nas aulas de ELEA, uma vez que concebemos a língua como fruto das interações sociais e das relações que o ser humano estabelece com seu entorno e, sobretudo, como importante instrumento de (trans)formação social.

6 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL SOB A ÓTICA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Na seção anterior, evidenciamos nosso ponto de vista quanto ao ensino de uma língua estrangeira/adicional atrelado aos aspectos sociais, históricos e culturais que constituem o idioma e que, por sua vez, outorgam-lhe significado. Neste sentido, a fim de fundamentar nossa visão quanto ao processo de ensino e aprendizagem de ELEA, apoiamo-nos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) e nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), uma vez que ambos os documentos defendem a importância de contemplar os aspectos extralinguísticos no ensino de uma Língua Estrangeira/Adicional (LEA) para a formação humana do aluno.

As OCEM preconizam que um dos principais objetivos do ensino de uma língua

estrangeira/adicional é formar cidadãos mais críticos, uma vez. que, para o documento, a língua “possibilita que os alunos possam, efetivamente, assumir uma postura *reflexiva* que lhes permita tomar *consciência* de sua condição e da condição de sua comunidade em relação ao universo das práticas letradas.” (BRASIL, 2006, p. 29, grifo nosso).

Segundo o que sugerem as OCEM para o ensino de Espanhol, “[a] reflexão sobre o papel da língua que se estuda e das comunidades que as falam na sua complexa relação com o mundo em geral e com o nosso próprio espaço e a nossa própria língua, é de crucial importância na constituição da cidadania.” (BRASIL, 2006, p. 132).

Consoante com a concepção de ensino e aprendizagem de LEA apresentada pelas OCEM, os PCN também acreditam que ensinar uma língua desvinculada dos aspectos extralinguísticos é ensinar estruturas linguísticas vazias de significado, pois, conforme pontua o referido documento

[...] a *língua* é um sistema de *signos histórico e social* que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus *significados culturais* e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1998, p. 22, grifo nosso).

Nessa perspectiva, ainda no tocante ao processo de ensino e aprendizagem de LEA, os PCN tecem algumas considerações sobre a importância de uma abordagem intercultural nas aulas, que contemple as diferenças e a diversidade que constituem uma língua, quando assinalam que

[...] ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna (BRASIL, 1998, p. 37).

Os PCN também apontam para o caráter formador que o ensino de língua estrangeira/adicional exerce no aprendiz, na medida em que este absorve para si os componentes socioculturais que constituem a língua objeto de estudo mediante o diálogo que estabelece com a(s) outra(s) cultura(s)

[...] ao conhecer *outra(s) cultura(s)*, outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a *refletir*, também, muito mais sobre a sua *própria cultura* e ampliam a sua capacidade de analisar o seu *entorno social* com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, *semelhanças e contrastes* entre a sua *forma de ser, agir, pensar e sentir* e a de outros

povos, enriquecendo sua formação (BRASIL, 1998, p. 30, grifo nosso).

Ao analisarmos os fragmentos extraídos dos documentos oficiais direcionados ao ensino e aprendizagem de LEA no Brasil, verificamos que ambos os documentos advogam em prol de uma abordagem que contemple os aspectos sociais, históricos e culturais que constituem a língua.

Assim, notamos que, tanto as OCEM quanto os PCN priorizam um ensino que viabilize um viés intercultural, no qual o aluno possa observar convergências e divergências entre sua língua e cultura com a língua e cultura do outro, com o objetivo de que passem a enxergar ambas as realidades como construtoras e formadoras de sujeitos atuantes e participantes de uma sociedade que se constitui na diferença, na diversidade e na pluralidade de muitas vozes, atitudes, valores, crenças e costumes que definem nossa nacionalidade, nosso idioma e nossa cultura.

Podemos observar, portanto, de acordo com as olhar lançado tanto pelas OCEM quanto pelos PCN, que o ensino de LEA precisa ser concebido como um complexo de valores e relações interculturais, em que é necessário que nós, professores e mediadores do conhecimento possamos permitir que nossos alunos reconheçam seu papel e o papel do outro na sociedade, despertando neles uma maior sensibilidade cultural.

Em suma, por compartilharmos a mesma visão de língua apresentada pelos documentos e acreditarmos em um ensino que tenha como principal objetivo a (trans)formação do aluno em um ser humano mais crítico, reflexivo e sensível às questões sociais que o rodeia, propomos atividades que buscam fazer com que o estudante aprenda a língua espanhola por meio do diálogo entre as diferentes manifestações artísticas (literatura, música) que os permitam relacionar o idioma aos aspectos sociais, históricos e culturais que o constituem.

7 ARTE(S) EM SALA DE AULA: UM DIÁLOGO ENTRE AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS

Nessa pesquisa, propomos o diálogo entre algumas expressões artísticas que apresentam alguns aspectos da história latino-americana vista de baixo⁴. Consoante com o que

⁴ A *História vista de baixo* consiste em uma visão da História proveniente da corrente teórica de historiadores como E. P. Thompson e Natalie Zemon Davis. Esses autores buscaram contar a história a partir do ponto de vista de mulheres e homens camponeses, operários, escravos, ou seja, pessoas comuns, mas que foram tão

apregoam Brasil (2002), Ferreira (2012a), Dionísio e Vasconcelos (2013) entre outros autores, acreditamos que, ao trabalhar as múltiplas linguagens no processo de ensino e aprendizagem de uma LEA, estamos enriquecendo nossas aulas, fazendo com que os alunos observem como um mesmo tema pode ser abordado sob várias perspectivas (literárias, musicais, pictóricas, etc.), a fim de que as obras dialoguem entre si e mostrem aos alunos os diferentes olhares dos artistas sobre a América Latina em suas mais diversas esferas sociais, históricas e culturais.

Segundo Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 19), “a sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e se estruturam em um grande mosaico multissemiótico”.

Para as autoras, vivemos em um mundo em que diversas formas de linguagens (verbais e não verbais) interagem entre si e, por isso, torna-se pertinente utilizá-las dentro de uma perspectiva dialógica, para que o professor possa estabelecer contrapontos, traços que indiquem convergências e/ou divergências quanto à temática, ritmos, conteúdo, estrutura entre outros aspectos.

Ferreira (2012a) assinala que, a partir do momento em que o professor passa a empregar os diferentes tipos de linguagens em suas aulas é capaz de

[...] motivar o aluno para que ele tenha interesse em aprender mais sobre a língua e a cultura objeto de estudo e discutir sobre a identidade, uma vez que, através da literatura, da pintura (e outras linguagens), por exemplo, se reflete a história, a cultura, a ideologia e a identidade de determinado povo. Com isso, levamos o aluno à reflexão, além de simplesmente compartilhar ideias, informações lingüísticas, pragmáticas e interculturais sobre a língua estrangeira objeto de estudo.⁵

No tocante ao diálogo entre as múltiplas linguagens, Pereira e Melo (2014, p. 145) entendem que “Grande é a diversidade de temáticas e assuntos, mas o que nos interessa especificamente é o tratamento dado ao ensino de literatura e as relações que ela estabelece com as outras linguagens”.

Por meio da nossa pesquisa, buscamos estabelecer um diálogo entre as obras de

importantes no processo histórico quanto os políticos e líderes militares que, grande parte das vezes são retratados como os únicos protagonistas da História (DESAN, 2001).

⁵ No original: *motivar el alumno para que él tenga interés por aprender más sobre la lengua y la cultura objeto de estudio y discutir acerca de la identidad, puesto que a través de la literatura y la pintura, (y otros lenguajes) por ejemplo, se reflejan la historia, la cultura, la ideología y la identidad de determinado pueblo. Con eso, llevamos el alumno a la reflexión, además de simplemente compartir ideas e informaciones lingüísticas, pragmáticas e interculturales sobre la lengua extranjera objeto de estudio* (FERREIRA, 2012a).

Eduardo Galeano e algumas músicas de ritmo folclórico e hip-hop que versam sobre os aspectos sociais, históricos, políticos e culturais do nosso continente. Além de propor o diálogo entre música e literatura, sugerimos, em algumas atividades, a interação dessas expressões artísticas com textos pictóricos, filmes e documentários latino-americanos.

De acordo com as palavras de Silva (2010, p. 168) a relação entre as múltiplas linguagens (verbais e não verbais) possibilitam aos estudantes a “oportunidade de leitura, na qual a participação social se redimensiona, aguçando o poder de crítica do aluno, estabelecendo novas concepções e formas de interagir com o mundo e com as pessoas”.

Para o referido autor, são inúmeras as contribuições que o diálogo entre os diferentes tipos de arte proporcionam aos alunos, pois, segundo Silva (2010, p. 168), o trabalho com as diversas manifestações artísticas tem como principal objetivo “semear futuras gerações interessadas pela arte, não somente para fruição, como também para a inspiração e criação.”

Quanto ao processo de inspiração e criação artística que os alunos podem desenvolver ao longo do tempo ao estabelecerem contato com músicas, textos literários, pinturas, entre outras artes, os PCN ressaltam a importância de se trabalhar as múltiplas linguagens no contexto educacional.

Os sentidos que emanam de obras produzidas no campo da literatura, das artes plásticas, da música, da dança podem ser constituídos e revisitados por meio de projeto que preveja a produção de totalidades significativas, em diferentes linguagens, e a posterior exposição das produções. Um mesmo tema gerador [...] pode reunir, em uma sala ambiente, tanto reproduções de obras já consagradas e identificadas com esse estilo como as produções dos alunos (BRASIL, 2002, p. 68).

Leão (2009, p. 4) corrobora as ideias supracitadas e salienta que o diálogo entre a literatura e outras linguagens “faz com que os estudantes adquiram competências importantes e preencham certas lacunas culturais [...] um mais aprofundado conhecimento da perspectiva sincrônica e diacrônica das letras e das artes, bem como da óbvia interação arte / sociedade”.

A autora ainda reforça que a confluência de “palavras, ritmos, formas, colagens e cores consolidam as zonas de identificação imaginária, através das quais a inventiva humana constrói as representações artísticas de sua identidade.” (LEÃO, 2009, p. 4).

Segundo apregoa Leão (2009, p. 23), as obras de arte são reflexos do mundo interno e externo do artista, é como uma espécie de combinação de elementos que povoam sua imaginação e ao mesmo tempo habitam a realidade exterior.

A arte configura reações à simbiose de elementos extrínsecos e intrínsecos ao ser humano. Por tal, não se pode alhear do mundo interior do artista, também não pode ignorar os fenômenos políticos, sociais, históricos, locais e mundiais, na senda de multi/interculturalidade, que, ainda que implicitamente, estão em sua gênese.

Silva (2010, p. 168) por sua vez evidencia o papel trans(formador) que a inserção das múltiplas linguagens outorga ao contexto de ensino e ressalta que esse diálogo é fundamental para inovar o atual panorama educacional. De acordo com o autor “Pensar, interagir, refletir, propor novas ideias são fatores fundamentais para que se possa alcançar uma educação satisfatória e, conseqüentemente, formar uma sociedade composta de indivíduos passíveis de compreender o mundo sobre diferentes olhares.”

Conforme os dizeres de Ferreira e Miranda (2016),

Incorporar a literatura conciliada às múltiplas linguagens pode ser uma alternativa, um itinerário profícuo e significativo. [...] Muito além do linguístico, o professor pode e deveria trabalhar com o literário e o cultural, instigando a criticidade e aflorando a identidade latino-americana e o sentimento de pertencimento⁶.

Marcuschi (2013, p. 15) também defende o uso das múltiplas linguagens nos contextos educacionais e, de acordo com a autora, o diálogo entre as linguagens oportuniza diversos momentos de discussão e reflexão em sala de aula:

[...] perguntas que podem ser colocadas; imagens que podem ser exploradas; [...] conceitos e questões éticas que podem ser debatidos; informações que podem ser apresentadas; contextualizações históricas que devem ser realizadas; materiais que devem ser catalogados; sites que merecem ser visitados; produções que podem ser elaboradas na escola ou em casa; entre inúmeras outras possibilidades.

Do mesmo modo, Vasconcelos e Dionísio (2013, p. 46) evidenciam a importância das múltiplas linguagens no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Para as autoras

[...] agimos na sociedade pelo uso de diversas linguagens. [...] todos nós agimos mais especificamente através de um sistema linguístico adquirido na rede social com a qual interagimos. Ao falarmos, colocamos em conexão

⁶ No original: *Incorporar la literatura conciliada a los múltiples lenguajes puede ser una alternativa, un itinerario profícuo y significativo. [...] Más allá de lo lingüístico, el profesor puede y debería trabajar con lo literario y lo cultural, instigando la criticidad y aflorando la identidad latinoamericana y el sentimiento de pertenencia* (FERREIRA; MIRANDA, 2016).

indivíduos, linguagens, culturas e sociedade, isto porque, cada vez que falamos, informamos muito ao nosso interlocutor sobre nós mesmos, tanto sobre a individualidade como sobre os grupos (étnico, nacional, social) a que julgamos pertencer.

Portanto, podemos observar que os fios que entrelaçam as pessoas, as situações, as culturas e os demais aspectos provenientes das mais diferentes esferas da nossa vida são expressos, transmitidos e compartilhados por meio das diferentes linguagens. Assim, se pensarmos na linguagem literária, musical, pictórica entre tantas outras, notamos que há muito do artista em sua obra, bem como sua visão de mundo, seu pensamento, sua ideologia, conforme já explicitamos na seção anterior.

Deste modo, por meio deste trabalho, almejamos utilizar as manifestações artísticas, em especial a música e a literatura, em consonância com outras expressões da linguagem, bem como a pintura e o cinema, para resgatar a memória coletiva subterrânea latino-americana e Sem Terra, a fim de proporcionar aos alunos outra versão da história, fomentar a sensibilização e conscientização quanto aos temas a serem abordados e, sobretudo, fazer com que eles (res)signifiquem e (re)valorizem sua identidade.

7.1 DA (TRANS)FORMAÇÃO HUMANA À (R)EVOLUÇÃO SOCIAL: A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NO ENSINO

A literatura, assim como as demais manifestações artísticas, é uma das tantas expressões da linguagem que nos faz compreender as pessoas, a história e assim, nos leva a refletir sobre a nossa existência. À medida que mergulhamos no universo dos livros somos transformados pelo outro (culturas, pensamentos, realidades) e nessa pluralidade de “vozes” que permeiam os textos construímos nosso modo de pensar, de ser e agir no mundo.

Segundo Cosson (2007, p. 17),

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar expressar o mundo por nós mesmos. (A literatura) é a incorporação do outro em mim sem a renúncia da minha identidade. No exercício da literatura podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda, sermos nós mesmos.

No que tange ao conhecimento de outras percepções de mundo que a literatura nos proporciona, Albaladejo (2007, p. 6) preconiza que esta “possibilita o diálogo com outras culturas, trata também de temas universais capazes de promover a identificação do leitor por

mais distinta que seja a realidade apresentada” e, em consonância com essa afirmação, Brun (2004, p. 83) corrobora dizendo que o texto literário “possibilita uma abordagem pessoal e plural, facilitando a construção de uma desejada competência intercultural.”

Nesse cenário, Muniz e Cavalcante (2009, p. 53) destacam que “O envolvimento do aluno com o texto lhe permite ir além dos aspectos mecanicistas do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e promove um verdadeiro mergulho imaginário naquele mundo fictício em que o leitor se sente parte do que lê”.

No entanto, para que os alunos consigam obter as múltiplas interpretações que se encontram nas linhas e entrelinhas do texto, é importante que professor conduza as leituras, adotando a postura de mediador, que orienta e auxilia os alunos a se projetarem nas histórias, a se envolverem com ela de modo a conceber a leitura como um processo de construção de significados.

Quanto ao engajamento que os alunos precisam estabelecer com o texto, Lajolo (2002, p. 51) acrescenta que “O exercício dessa reinterpretabilidade de cada leitor, assenhorando-se do texto, torna-o sujeito de sua leitura, espécie de reescrita daquilo que o autor, ao escrever, deixou como aquele silêncio”, ou seja, no momento da leitura, o leitor tem a oportunidade de ir preenchendo as lacunas que o autor deixa em seu texto e, deste modo, vai completando esses espaços com seu conhecimento de mundo, e o não dito acaba sendo enunciado pela “voz” do leitor, que tece, por entre as linhas, sua compreensão e impressão sobre o texto.

Cabe salientar que a interpretação de um texto deve levar em consideração a subjetividade do aluno, uma vez que cada indivíduo possui uma história, uma visão de mundo particular, conforme sua realidade, sua vivência e sua relação com seu entorno, visto que, segundo Coracini (1995, p. 36) “sempre que lemos estamos interpretando, construindo sentidos a partir do que somos, do momento sócio-histórico que nos constitui enquanto sujeitos.”

Cosson (2007, p. 65) ressalta que as interpretações que brotam de diferentes olhares e da relação que o aluno estabelece com o texto precisam ser partilhadas entre todos os estudantes, porque, para o referido autor, “por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.”

Deste modo, fazer com que após a leitura de um texto os alunos partilhem com os demais companheiros sua interpretação é dar-lhes a oportunidade de deparar-se com outros pontos de vista e aprender com os diferentes olhares, pois a literatura, de acordo com Compagnon (2012) é inconclusa, aberta a múltiplas interpretações e é essa pluralidade de

significados que cada leitor confere ao texto que, quando compartilhada, o permite enxergar a diversidade e, assim, aprender a respeitar e a conviver com o outro e suas diferenças.

Entretanto, vale sublinhar que o traço subjetivo não é aplicado somente à leitura que o leitor faz do texto, mas também à leitura que o autor faz do “mundo”, pois a forma como ele vê e sente os fatos que narra é um dos aspectos que constitui o sentido humanizador da literatura (BORDINI; AGUIAR, 1993).

Borges (2010, p. 98) ratifica a afirmação anterior quando diz que a literatura “é testemunha efetuada pelo filtro de um olhar, de uma percepção e leitura da realidade”, o que significa que o texto literário é penetrado pelo modo como o autor capta os fatos, como os concebe e os narra em sua obra.

No tocante ao caráter humanizador da literatura, Candido (2004, p. 180) reitera suas significativas e reais contribuições, visto que:

[...] confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

Neste sentido, percebemos o papel que a literatura pode exercer em nossa vida, pois é ela quem incita os leitores a refletirem sobre diversos aspectos, sejam estes sociais ou culturais, concretos ou subjetivos. É a literatura que nos permite (re)construir e/ou desconstruir significados, questionar o inquestionável e nos leva a perceber o que antes nos era ou nos parecia imperceptível, intangível, inalcançável.

Do mesmo modo, tendo em vista todos os benefícios que a literatura pode outorgar à nossa vida, Ferreira, J. (2002) ressalta que é fundamental que nós, professores de LEA, a utilizemos em nossas aulas, pois, por meio do trabalho com textos literários levamos o aluno a assumir “uma postura crítica e criativa enquanto sujeito do discurso, afirmando sua liberdade criadora e participando mais ativamente da transformação da sociedade na qual vive.”

Para Ferreira (2012b) “a literatura incita questionamentos, (re)descobrimientos, (re)definições e promove constante mudanças (internas e externas⁷)” e, segundo a autora,

Ao trabalhar com o aspecto humanístico, intelectual e técnico promovidos por meio da literatura e, ao inquietar, induzir a busca, ao questionamento, ao

⁷No original: *la literatura incita cuestionamientos, (re)descubrimientos, (re)definiciones y acarrea constantes cambios (internos y externos).*

ensinar caminhos e ao despertar o aspecto crítico no aluno, independente do assunto estudado, estaremos colaborando de modo significativo para sua transformação em um ser socialmente político.⁸

Nessa perspectiva, a seleção dos artistas latino-americanos que escolhemos para integrar as atividades propostas neste trabalho considerou a formação e a identidade deste povo, seu imaginário coletivo, seu entorno contextual, sua realidade sócio-histórica, seus ideais sociopolíticos, sua ideologia e o dialogismo entre eles, haja vista que, por serem latino-americanos compartilham o mesmo passado histórico colonial, fato que, para esses artistas, os levou a criar obras que retratassem a revolta, a indignação e, sobretudo, a memória subterrânea latino-americana.

Convergimos com Ramos (2011, p. 96), quando estabelece que ao escolher obras que retratem a história dos oprimidos e resgatem a memória latino-americana “a literatura ‘abre uma janela’, ‘salva um afogado’, na fala de Mário Quintana, ou seja: como potência de leitura do mundo, a escritura ficcional pode dar voz aos silenciados, aos vencidos e aos esquecidos pelo discurso hegemônico”.

Ao narrar os fatos desde o ponto de vista dos oprimidos, mergulhando no universo subterrâneo que se encontram os povos marginalizados, a literatura “semeia no imaginário coletivo, novas visões e ideias”, podendo fazer com que os leitores se identifiquem com essas histórias por estas estabelecerem pontos comuns com sua realidade e, assim, a literatura passa a ser um instrumento que, de acordo com Ramos (2011, p. 96) pode “transformar a realidade dos grupos sociais.”

Quanto aos textos literários escolhidos para integrar a proposta de atividades, optamos por utilizar as obras de Eduardo Galeano, escritor que, no nosso ponto de vista, é um dos autores mais representativos da voz latino-americana que emana dos inocentes e vítimas da opressão exercida pelos poderosos.

Segundo Retamozo (2010, p. 9), Galeano⁹ “tenta reverter o silêncio das culturas originárias que começa com a conquista; busca fazer com que a história de abusos e etnocídio comece a ser pensada ao invés de ser aceita; propõe que seja outra a voz que conta a

⁸ No original: *al trabajar con el aspecto humanístico, intelectual y técnico promovidos por medio de la literatura, y al inquietar, inducir a la búsqueda, al cuestionamiento, al enseñar caminos y al despertar el aspecto crítico en el alumno, independiente del asunto estudiado, estaremos colaborando de modo significativo para su transformación en un ser socialmente político.*

⁹ No original: *intenta revertir el silenciamiento de las culturas originarias que comienza con la conquista; busca hacer que la historia de los abusos y etnocidio se piense en vez de aceptarse; se propone que sea otra la voz*

História.”

Do mesmo modo, Parrilla Sotomayor (2012, p. 33) corrobora as palavras de Retamozo quando preconiza que o efeito descolonizador das obras de Galeano apresenta:

[...] uma visão profunda dos problemas que acometem a sua realidade (latino-americana), problemas derivados da herança colonial da América-Latina e todas as formas de dominação que desde a colônia até o capitalismo globalizador foram acarretando sucessivos cenários de exploração, alienação, violência e destruição da natureza¹⁰.

Galeano sempre usou seus textos como resgate da memória da história latino-americana, desvelando em seus escritos o lado oculto do “Descobrimento”. Nesse sentido, o próprio autor pontua que

Ao longo dos séculos, América – Latina não sofreu somente o despojo do ouro e da prata, do salitre e da borracha, do cobre e do petróleo: sofreu também a usurpação da memória. [...] Sou um escritor que gostaria de contribuir com o resgate da memória sequestrada de toda a América¹¹ (GALEANO, 2002, p. 12).

Nesta pesquisa, sugerimos ao professor de ELEA algumas propostas de atividades utilizando músicas e obras literárias hispânicas que versem sobre o contexto histórico-social e cultural do nosso continente. Mediante diálogo entre diferentes manifestações artísticas, almejamos promover um espaço que permita aos alunos se (re)conhecerem como parte da história. Ao longo das atividades, esperamos que os discentes consigam estabelecer relações entre os temas tratados nas obras com sua realidade e, assim, compreender sua história, suas raízes e o seu lugar mundo.

7.2 PARA ALÉM DA LÍNGUA(GEM): CANTORIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA E REFLEXIVA

A música é uma das manifestações artísticas mais presentes no nosso cotidiano. Ela nos acompanha em muitos momentos, fazendo-nos refletir, sorrir e chorar, pois, muitas vezes,

que cuente la Historia (RETAMOZO, 2010, p. 9).

¹⁰ No original: *Una visión profunda de los problemas que aquejan su realidad, problemas derivados de la herencia colonial de América Latina y de todas las formas de dominación, que desde la colonia hasta el capitalismo globalizador han conllevado sucesivos escenarios de explotación, alienación, violencia y destrucción de la naturaleza* (PARRILLA SOTOMAYOR, 2012, p. 33).

¹¹ No original: *A lo largo de los siglos, América Latina no sólo ha sufrido el despojo del oro y de la plata, del salitre y del caucho, del cobre y del petróleo: también ha sufrido la usurpación de la memoria. [...] Soy un escritor que quisiera contribuir al rescate de la memoria sequestrada de toda América* (GALEANO, 2002, p. 12).

nos lembra acontecimentos, pessoas e lugares que fizeram parte da nossa história e que sempre podem ser resgatados da memória e tornarem-se “presentes” quando ouvimos as canções que marcaram as diversas fases da nossa vida.

Essa confluência de ritmos, letras e melodias nos desperta os mais diversos sentimentos: há músicas que quando as escutamos nos deixam felizes já outras nos entristecem; há àquelas que nos causam indignação e revolta, mas há também as que nos acalentam; há as que nos inquietam e nos fazem pensar. Seja como for, a música nos provoca reações, pois ela traduz o que sentimos e expressa o que, por vezes, gostaríamos de expressar.

Ademais, a música durante muito tempo foi o meio que os antepassados utilizavam para contar suas histórias e transmiti-las às futuras gerações, pois a memória auditiva e visual era o único recurso que dispunham as culturas orais para o armazenamento e transmissão de conhecimentos.

Contudo, mesmo com o surgimento da escrita, a música continua sendo veículo propagador de conhecimento histórico, social e cultural, pois, a oralidade é um traço fundamental na música e é esse caráter oral que faz com que ela ainda seja uma das expressões da linguagem de maior alcance e um dos meios de guardar e expressar a história daqueles que nunca tiveram a oportunidade de contá-la nas páginas dos livros.

Neste viés, conforme as palavras de Hormigos (2010, p. 92), “a música tem um papel muito importante em nossa sociedade enquanto manifestação cultural, pois reflete a cultura da qual faz parte¹²”, uma vez que ela é produzida por homens situados em contextos sociais, históricos e culturais específicos, o que explica a razão dela estar profundamente inserida na coletividade humana e ser uma das expressões da linguagem que, assim como tantas outras, é marcada por uma forte carga ideológica.

Hernández Salgar (2004, p. 9) complementa a ideia anterior ao afirmar que

[...] a música se assume como interpeladora de identidades e imaginários sociais e culturais. Ali, aonde as identidades se constituem por meio da articulação do discurso e das interpelações narrativas que o sujeito constrói a través do contato e retroalimentação com o mundo¹³.

Sendo assim, observamos que a música, seja por meio de seu ritmo ou de sua letra, ou

¹²No original: *la música tiene un papel muy importante en nuestra sociedad en cuanto a manifestación cultural, es comunicación entre los individuos, refleja la cultura de la cual forma parte.*

¹³ No original: *la música se asume como interpeladora de identidades e imaginarios sociales y culturales. Allí, donde las identidades se constituyen por medio de la articulación del discurso y de las interpelaciones con las narrativas que el sujeto construye a través de su contacto y retroalimentación con el mundo.*

pela união desses dois elementos, é uma representação do imaginário coletivo ou individual dos que a produzem, logo, é também considerada como representação de identidades sociais e culturais por expressar a relação do ser humano com o mundo.

Ainda no tocante à música, esta deve ser considerada em sua totalidade, ou seja, a combinação de ritmo, harmonia, tipos de instrumento e estrutura pode estar relacionada ao seu contexto social, político e cultural, aspectos rurais, urbanos, entre outros elementos, pois todos esses componentes em comunhão dão sentido à música, são eles que transmitem o que ela quer nos dizer, o que nos permite conferir significado ao que ouvimos (SUAREZ BAUTISTA, 2010).

Tendo em vista as características que fazem a música ser um bem cultural que representa a sociedade em várias de suas esferas e permite que as identidades culturais e sociais sejam retratadas por meio de suas letras e melodias, acreditamos que a música deve ultrapassar as “fronteiras imaginárias” que separam a escola do universo que há fora de seus muros.

Fonseca (2003, p. 164) corrobora as ideias expostas e ressalta a importância que o uso de diferentes tipos de linguagens oferece ao processo de ensino e aprendizagem e afirma que “As metodologias de ensino, na atualidade, exigem permanente atualização, constante investigação e contínua incorporação de diferentes fontes em sala de aula. As linguagens são constitutivas da memória social e coletiva”.

De acordo com Souza et al. (2010, p. 7), utilizar a música como ferramenta de ensino pode ser muito proveitoso, pois, “por meio de um único instrumento didático, o aluno pode ter acesso a conteúdos dos mais variados possíveis o que termina por propiciar um trabalho interdisciplinar.”

Santos e Pauluk (2008, p. 8) advogam pelo emprego da música em sala de aula e, desta forma, assinalam que “A música motiva as pessoas a aprender e proporciona um elo entre a linguagem da escola e a do mundo”, transformando a sala de aula em um espaço dinâmico, motivador e significativo, ao permitir que os alunos participem, interajam e construam uma ponte entre o aprendido e a própria realidade.

A música apresenta temáticas variadas e, devido à gama de assuntos que contempla, sua utilização nas aulas não deve estar restrita à simples análise da letra, mas também podemos considerar o seu papel histórico e, sobretudo, seu poder de construir e transformar ideias, realidades e comportamentos, pois, conforme apregoa Napolitano (2002, p. 8) “A música não é apenas “boa para ouvir”, mas também é “boa para pensar”.

Neste trabalho, como os temas a serem abordados nas atividades versam sobre os

aspectos sociais, históricos e culturais que representam a memória coletiva subterrânea latino-americana e Sem Terra, optamos trabalhar com músicas de ritmo folclórico e hip-hop, uma vez que tais gêneros são representativos no que tange às músicas de resistência, pois resgatam o passado e suas raízes desde outro prisma, expondo a visão dos que não conseguiram se expressar, simbolizando a voz dos marginalizados.

Nettl (1985) converge com o exposto e apregoa que o ritmo folclórico está estreitamente relacionado à classe minoritária da sociedade, dos esquecidos e ressalta que em várias partes do mundo muitos artistas compuseram músicas em ritmos folclóricos como forma de protesto, visto que certos pensamentos que não podiam ser expressos por meio de recursos “formais” eram, amiúde, apresentados em forma de canções.

Igualmente, o hip-hop é o ritmo que representa a voz da população segregada, pois, segundo evidencia Tijoux, Facuse e Urruta (2012, p. 436) “se nutre de uma realidade que segue atada às consequências neoliberais e humaniza apostando em um projeto político de subversão social, [...] um meio de resistência frente a uma ordem que oprime e castiga, uma tática dos que não possuem poder.¹⁴

Convém salientar, portanto, que para desenvolver um bom trabalho utilizando a música como recurso didático é preciso contemplar todos os aspectos que a constituem como, por exemplo, a linguagem verbal expressa pela letra, o período histórico e social em que foi produzida, entre outros aspectos considerados pertinentes para a exploração desse gênero com os alunos.

Conforme foi dito no introito desta pesquisa, neste trabalho, sugerimos ao professor de ELEA algumas propostas de atividades utilizando músicas e obras literárias latino-americanas que versem sobre o contexto histórico-social e cultural do nosso continente. Mediante diálogo entre diferentes manifestações artísticas, almejamos promover um espaço que permita aos alunos (res)significarem sua identidade e se (re)conhecerem como parte integrante da história.

8 FANZINE: DAS RUAS ÀS SALAS DE AULA

O fanzine (Anexo A) surgiu nos Estados Unidos, em 1930, por meio de leitores de ficção científica que buscavam divulgar seu trabalho nos círculos comerciais e profissionais. Entretanto, a partir da década de 70, com o *boom* do movimento *punk*, a produção de fanzines

¹⁴ No original: *se nutre de una realidad que sigue atada en las consecuencias neoliberales y humaniza apostando en un proyecto político de subversión [...] un medio de resistencia frente a un orden que oprime y castiga, una táctica de los que no tienen el poder.*

passa a ser mais intensa, adquire um caráter mais informal e desprezioso, sendo considerado o veículo de comunicação entre os *punks*, ao versar sobre temas relacionados a músicas, ideias anarquistas entre outros assuntos afins (GUIMARÃES, 2005).

Segundo Guimarães (2005), o nome *fanzine* é uma contração das palavras inglesas *fanatic magazine* e que, por sua vez, abrange todo o tipo de publicação confeccionada em forma amadora, sem intenções lucrativas. Atualmente, são inúmeros os assuntos que podemos abordar nos *fanzines* como, por exemplo, músicas, poesias, quadrinhos e tudo o que nossa imaginação for capaz de criar.

De acordo com Santos Neto e Andraus (2010, p. 44, grifo do autor), “Os *fanzines* por serem livres de amarras de padrões, são também *libertários*, por permitirem uma construção nova, em que o autor se percebe capaz de criar e avançar em seu processo de humanização.” Assim, a criação dos *fanzines* não precisa seguir nenhuma regra quanto à temática, estrutura e composição, o que faz com que os autores tenham a liberdade de produzirem seus *fanzines* segundo sua criatividade.

Além de o *fanzine* ser uma produção independente e livre é considerado também uma “produção subterrânea” que, segundo Galvão (2010, p. 84, grifo do autor):

[...] se movimenta pelos meios e se processa fora dos lugares legitimados de emissão dos discursos, longe dos manifestos de vanguarda ou mesmo de propostas estéticas elaboradas. Essa é uma literatura semelhante a uma névoa que se espalha sorratamente, se pulveriza pelas bordas e pelos *entres* e compartilha das sensibilidades de nossa época e de uma gramática que tem como palavras-chave o instável, o volúvel e o fugaz.

Ferreira, J. (2012, p. 9) corrobora as palavras de Galvão ao assinalar que “o *fanzine* é conhecido como a mídia das minorias, o meio de comunicação acessível para os que não se sentem representados por parte das mídias tradicionais e querem reivindicar direitos, falas e realidades apresentadas”. Para Lima e Miranda (2010, p. 48) “A leitura de um *fanzine* é, por vezes, um convite a leitura de um mundo usualmente não encontrado nas revistas, jornais ou programas televisivos do dia-a-dia.”

Ao produzir um *fanzine*, o autor tem a possibilidade de organizá-lo segundo suas ideias, sua imaginação, sua criatividade, sem ter que preocupar-se com as questões formais, as quais são fundamentais para a divulgação da informação nos meios de comunicação de massa. Nessa perspectiva, podemos considerar o *fanzine* como “um lugar de acontecimento e de produção de sentidos, (uma) forma de se colocar no mundo e de interpretá-lo.” (GALVÃO, 2010, p. 85).

Meireles (2010, p. 100) postula que “Dentro de cada um, (há) um universo de histórias, impressões, expressões artísticas e a necessidade de ser comunicar” e são esses elementos que conferem ao fanzine seu caráter subjetivo, visto que, através dele, o autor pode expressar seu sentimento, seus pensamentos e tudo mais que queira compartilhar. O conteúdo de sua escritura, as imagens que utiliza, a forma como distribui o texto e as figuras nas páginas são próprios do indivíduo, é sua visão sobre o mundo, é parte do autor projetada no papel.

Por ser o fanzine uma produção que proporciona aos indivíduos a oportunidade de compartilhar suas ideias, demonstrar sua criatividade, exercitar sua capacidade crítico-reflexiva sobre os mais diversos temas e ser uma produção independente e de fácil acesso, tanto pelo baixo custo, quanto pela maneira como é produzido, “o zine” logo se transformou em recurso didático e, hoje, é utilizado nos contextos escolares que o adotam para trabalhar diversos temas que são retratados em formato de canções, poemas, contos, Histórias em Quadrinhos (HQ) entre outros gêneros.

Quanto ao motivo pelo qual o fanzine saiu das ruas e adentrou as salas de aula, agradando tanto aos professores quanto aos alunos, Nascimento (2010, p. 123) pontua que é porque este material “possibilita o exercício da cidadania, da criatividade e da criticidade, além de ampliar o olhar ante as imagens que nos são postas.” Para a autora, “a prática *zinesca* veicula formas de aprender, construindo e reconstruindo saberes que potencializam o poder de intervir como sujeitos pensantes no meio sociocultural.” (NASCIMENTO, 2010, p. 125, grifo do autor).

Galvão (2010, p. 83) preconiza que “[...] os fanzines se apresentam como um elemento capaz de dar a ver um conjunto de práticas atravessadas por existências juvenis, práticas essas que transitam nos microespaços.” Sob essa ótica, acreditamos ser válido o uso do fanzine como recurso didático, pois, transportando os dizeres do autor para o ambiente escolar, a produção de fanzines que é perpassada pelas experiências e vivências de mundo do indivíduo/aluno o tornará autor de sua própria história, enunciador de seu discurso, protagonista do seu aprendizado.

Ainda no tocante ao emprego do fanzine na sala de aula, Nascimento (2010, p. 121) sublinha os benefícios que esse recurso pode outorgar ao processo de ensino e aprendizagem:

O fanzine, além de conduzir o aprendente a uma nova percepção do mundo, permitirá o contato com o texto e imagens, impulsionando-o a compreender os elementos constitutivos de sua cultura e, por sua vez, ver-se inserido como sujeito integrante de sua formação. Portanto, o fanzine funciona como

elemento de percepção sócio-histórico-cultural do indivíduo em seu ambiente coletivo.

A autora ainda acrescenta que, além das vantagens supracitadas, o fanzine “apresenta num mesmo suporte imagens e textos verbais, revela-se também como um instrumento enriquecedor das “vozes” dos estudantes, comunicando significados, construindo e reconstruindo saberes.” (NASCIMENTO, 2010, p. 126).

Essa autonomia que é conferida ao aluno o possibilita usar e abusar da sua imaginação para tratar sobre os mais variados temas. Para Lima e Miranda (2010, p. 53) todas as etapas que compreendem a produção de fanzines como “a seleção ou criação dos textos e sua escrita, [...] a procura por figuras, o recorte e colagem, a reprodução, o corte e a montagem” são fundamentais para desenvolver no aluno o processo de criação e autoria, uma vez que o discente é produtor de sua própria obra e é ele quem será responsável pelo conteúdo, estética e formatação de seu fanzine.

Consideramos que o caráter versátil que o fanzine possui possibilita ao professor utilizá-lo como instrumento didático em qualquer disciplina, apenas adaptando-o segundo seus objetivos. Neste artigo, em específico, empregamos a produção de fanzines nas aulas de ELEA, uma vez que esse idioma é uma das disciplinas obrigatórias do currículo escolar e pertence à nossa área de atuação.

Em nosso contexto, a confecção de fanzines tem como objetivo divulgar o trabalho desenvolvido por meio do diálogo entre a música e a literatura latino-americanas, sendo o fanzine o produto final das atividades, resultado da imaginação, criatividade e subjetividade dos alunos.

Autor de seu próprio trabalho, o aluno tem a liberdade de expressar no papel suas ideias, seu pensamento com relação aos temas propostos e, para que sua produção seja disseminada, sugerimos que o professor distribua, à comunidade escolar, fotocópias dos fanzines produzidos pelos alunos, a fim de que considerem suas produções como sendo um veículo de informação e um instrumento capaz de transformar a realidade social do meio em que vivem.

Para que os alunos tenham condições de produzir seus fanzines e saibam o que escrever, colar e/ou desenhar no papel, cabe ao professor selecionar materiais que ofereçam aos estudantes informações necessárias para a sua confecção. Por meio de músicas e obras literárias que resgatem a memória coletiva que constitui a realidade latino-americana, sugerimos algumas atividades didáticas no intuito de que os alunos se (re)conheçam nas obras

e se percebam como sujeitos históricos, latino-americanos, Sem Terra.

A seguir, descrevemos a proposta das atividades¹⁵ que o professor de ELEA pode trabalhar com seus alunos. Como este trabalho demanda tempo, devido à leitura, análise e discussão em torno das obras, aconselhamos que o docente desenvolva as atividades por meio de um projeto, para que possam ser melhor exploradas e para que as discussões sejam mais profícuas, fugindo da superficialidade. No entanto, nada impede que as atividades sejam realizadas durante as aulas. Dependendo do tempo que o professor dispõe, pode elaborar um cronograma com as aulas que irão ser destinadas para as atividades, as quais podem ser desenvolvidas ao longo do semestre e até mesmo do ano.

9 LÍNGUA, CULTURA E MEMÓRIA EM MOVIMENTO: MÃOS À OBRA!

Ao longo deste trabalho evidenciamos que um dos nossos principais objetivos com as atividades aqui sugeridas é utilizar algumas das músicas e textos literários pertencentes a artistas latino-americanos para que, por meio do contato e diálogo entre tais obras e posterior discussão sobre os temas abordados, os alunos possam conhecer alguns aspectos sociais, históricos e culturais do nosso continente à luz de manifestações artísticas que resgatam a memória coletiva subterrânea referente ao continente latino-americano.

Salientamos que a proposta didática apresentada pode ser desenvolvida com alunos do ensino fundamental 2 e/ou ensino médio; entretanto, cabe ao professor decidir com quais grupos irá trabalhá-las, além de ponderar questões como aceitabilidade das temáticas, nível lingüístico dos alunos, possíveis adaptações de acordo com os grupos, entre outros aspectos que o professor julgue necessário para o bom desenvolvimento das atividades.

A primeira atividade se intitula “*Los(as) revolucionarios(as) de Latinoamérica* e tem por objetivo fazer com que os alunos conheçam alguns dos(as) revolucionários(as) latino-americanos(as) que batalharam pela independência do nosso continente e empreenderam lutas em nome dos povos minoritários (trabalhadores, mulheres, indígenas, camponeses, negros).

Nesta atividade, buscamos apresentar aos alunos as mulheres que participaram dessas lutas, a fim de tirá-las da invisibilidade, do silêncio e da omissão que durante muito tempo foram submetidas, tendo em vista a sociedade patriarcal e machista em que elas nasceram e

¹⁵ As orientações para que o professor desenvolva as atividades estão descritas no apêndice desse trabalho, o qual apresenta sugestões de como o docente pode valer-se das manifestações artísticas propostas e que outros recursos ele pode utilizar para deixar seu trabalho mais completo e enriquecedor. As instruções sobre a confecção dos *fanzines* também se encontram nessa seção.

viveram e que, até hoje, ainda se faz presente no pensamento e atitude de muitas pessoas.

Os alunos lerão a biografia de personagens como Blanca Canales, Carlos Marighella, Ernesto Guevara, Emiliano Zapata, Juana Azurduy, Maria Quitéria de Jesus, Nísia Floresta, Petra Herrera, Simón Bolívar e Zumbi dos Palmares. Assim, nesta atividade, os alunos conhecerão a vida e trajetória dessas personagens que fizeram parte da nossa história, a fim de que compreendam que muito do que conseguimos hoje é devido à coragem, rebeldia e resistência desses(as) revolucionários(as) que, ao lutar contra um sistema opressor, encabeçaram a luta pela liberdade, pela igualdade e pela justiça para o povo latino-americano.

Por meio das biografias, os alunos poderão conhecer algumas das lutas mais importantes que marcaram a história latino-americana, a saber: Revolução Mexicana e Cubana, luta pela libertação dos escravos, pela emancipação feminina, pelo fim da ditadura, pelo direito dos trabalhadores e camponeses, pela distribuição igualitária das terras e por todas as guerras em prol da Independência da América Espanhola. Esses e outros temas permearão a leitura e as discussões sobre os(as) revolucionários(as) brasileiros(as) e hispânicos(as) que perderam suas vidas para que hoje pudéssemos ter mais direitos e ser um povo (mais) livre.

Na sequência, a segunda atividade tem como título “*El otro lado del “Descubrimiento” de América*”, seu principal objetivo é fazer com que os alunos conheçam a outra face da colonização e as consequências desta para o povo latino-americano. Nesta atividade, o docente trabalhará com a música *América Si*, da cantora chilena Evelyn Cornejo e o texto *Brechas sobre la conquista* (Anexo E) do escritor uruguaio Eduardo Galeano.

Tanto o texto quanto a música plasmam a visão desses artistas sobre o processo de colonização na América e o resultado desta para a nossa cultura. Por meio de ambas as obras, o professor poderá discutir com os alunos os principais temas que caracterizam o período pós-colonial na América Latina, a fim de que observem que a visão hegemônica presente em muitas histórias, que transforma tiranos em heróis, legitima o lugar dos dominantes e falseia o processo de conflitos e lutas, é uma visão parcial e reducionista, que omite os fatos, distorcendo-os, manipulando-os.

Valendo-se das manifestações artísticas sobreditas, o professor poderá debater com os alunos temas que versam sobre o extermínio dos indígenas após a chegada dos europeus ao “Novo Mundo”, a apropriação dos recursos naturais pelos colonizadores, o monopólio das terras, a imposição de uma nova língua, costumes e religião às comunidades indígenas, entre outros assuntos que mantenham relação com as obras.

Posteriormente, depois que os alunos discutirem sobre o impacto da colonização na vida dos povos indígenas latino-americanos, o professor parte para a terceira atividade:

“*Pueblo indígena: de la identidad marginada a las raíces rescatadas*”. Por meio desta atividade, o docente utilizará a música *Vengo* (Anexo L), da cantora chilena Ana Tijoux e o texto *Los indios/2* (Anexo J), extraído do livro intitulado *El Libro de los abrazos*, do escritor uruguaio, Eduardo Galeano.

A música *Vengo* retrata a identidade indígena que todos nós, enquanto sujeitos latino-americanos carregamos, e nos sugere a descolonização como ato de resistência e (re)afirmação identitária; já o texto *Los indios/2* evidencia a discriminação que os indígenas costumam sofrer pelo simples fato de serem quem são, apresentando-nos a forma desumana como são tratados, por possuírem costumes, valores e crenças próprios da sua cultura mas que, para muitos é visto como algo inaceitável, desprezível.

A quarta atividade “*El grito de protesta de Latinoamérica*” tem por objetivo retratar a realidade histórica, política e social do nosso continente sob a ótica de artistas latino-americanos, que expressam em suas obras a versão da história narrada não pelos dominadores, mas pelos que sofreram e continuam sofrendo com o despotismo dos países ditos “desenvolvidos”.

Deste modo, sugerimos a música *Latinoamérica* (Anexo Q), do grupo porto-riquenho Calle 13 e o texto *Los nadies* (Anexo P) sob a autoria de Galeano. No que tange à música, esta retrata diversos elementos pertencentes à história do nosso continente, que vão desde a história da exploração da América Latina pelos europeus até os elementos mais “poéticos” e de resistência que sustentam a sua existência. Em nossa opinião, *Latinoamérica* pode ser considerada como uma síntese da complexidade e das contradições que engendraram e construíram os povos e a geografia latino-americana.

Quanto ao texto, Eduardo Galeano dá voz aos que, geralmente, não têm oportunidade de se pronunciar na sociedade, aludindo à invisibilidade dos que, todos os dias, sentem na pele o desprezo, a humilhação, a fome e a miséria. Nessa perspectiva, *Los Nadies* retrata a situação dos excluídos, dos marginalizados, dos que não são vistos nem ouvidos, ainda que seus braços sejam utilizados para gerar as riquezas que geram a sua pobreza.

Ao estabelecer um diálogo entre a música e o texto sobreditos, o professor leva os alunos a refletirem sobre a realidade que permeia a vida do grande contingente populacional que habita os países da América Latina: comunidades indígenas, ribeirinhas, camponeses e trabalhadores que vivem com o que cultivam, com o que a terra lhes fornece e, assim, sustentam sua família na luta diária pela sobrevivência.

Posteriormente, na quinta atividade intitulada “*herederas de la lucha*” o professor mostra aos alunos história de mulheres latino-americanas que, por meio da música e literatura,

continuaram e continuam até hoje à luta que há muito fora iniciada por mulheres que ousaram transgredir as regras impostas por uma sociedade machista e patriarcal, além de expor ao mundo seus anseios, seus pensamentos e, assim, romper ideias estereotipadas e preconceituosas sobre a mulher e seu papel na sociedade.

Entendemos que, ao valer-se da música *Antipatriarca* (Anexo X), pertencente à cantora chilena Ana Tijoux, o professor apresenta aos alunos uma letra que aborda a questão de gênero, evidenciando a voz feminina e sua visão sobre “ser mulher”, sobre a não aceitação de rótulos pré-estabelecidos, os quais as tornam simples objetos. Sobretudo, a música de Ana pode ser considerada um alerta contra a violência e o feminicídio que mata mulheres do mundo todo.

Já nos dois pequenos textos de Eduardo Galeano, extraídos de seu livro “*Mujeres*”, o referido autor nos apresenta sua visão sobre duas grandes artistas latino-americanas: Sor Juana Inés de la Cruz e Violeta Parra. Em ambos os textos Galeano narra como as pessoas da época, com seus ideais conservadores, encaravam o fato das mulheres exercerem funções sociais diferente das estipuladas pela sociedade. Ao decidirem seguir seus sonhos, Violeta, Juana e outras artistas quebraram paradigmas e mostraram a todos sua capacidade, originalidade e potencial, ao criar grandes obras que revolucionaram o contexto social no qual pertenciam.

Assim, mediante o diálogo entre a música e os textos, o professor pode levar os alunos a refletirem sobre as dificuldades enfrentadas por diversas mulheres no passado, o papel da mulher na sociedade atual, bem como os preconceitos, a discriminação e violência que muitas ainda sofrem e sua atitude diante de todas essas situações que, infelizmente, são comuns e recorrentes em várias partes do mundo.

Por meio dessa atividade, objetivamos que os alunos reconheçam a participação das mulheres na luta por seu espaço na sociedade, uma vez que, assim como os indígenas e camponeses, a mulher foi e ainda é vista por muitos como inferior, sendo silenciada e tendo seus direitos cerceados por querer seguir seu próprio caminho, sem submeter-se a ordens que ditavam o que deviam fazer e como deviam comportar-se.

Por fim, a sexta e última atividade denominada “*la continuidad de la lucha por la Reforma Agraria*” tem por objetivo fazer com que os alunos/assentados (re)conheçam e (re)pensem sua identidade e relatem como é a vida de um Sem Terra, quais são os motivos movem suas lutas, quais são seus sonhos e porquê devemos cuidar da terra e considerá-la parte de nós.

Desta forma, por meio do vídeo musical *Sou Sem Terra, sou pobre, sou negão, sou*

revolução (Anexo BB), produzido pela Brigada do MST Eduardo Coutinho, o professor pode abordar questões concernentes à identidade dos integrantes que compõe o Movimento, chamando-lhes a atenção para os símbolos e os aspectos ideológicos que representam o Movimento Sem Terra.

Posteriormente, por meio do texto *Día de la Tierra*, de Eduardo Galeano, extraído de seu livro *Los hijos de los días*, o professor pode comentar sobre assuntos que estejam atrelados ao uso que a maioria dos grandes latifundiários estão fazendo da terra, bem como os malefícios do agronegócio, o qual compreende a monocultura, a utilização de agrotóxicos, a transgenia entre outros fatores, pode causar às pessoas.

Convém fazer com que os alunos reflitam sobre a Reforma Agrária, quais são os benefícios que ela proporciona, tanto aos integrantes do Movimento quanto à população como um todo para que, deste modo, os alunos expressem sua opinião sobre o assunto, relacionando-o à sua realidade enquanto sujeitos Sem Terra.

No que tange às atividades, esperamos que, com o auxílio do professor, os alunos possam compreender que os Movimentos Sociais na América Latina, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC) entre outros, surgiram devido às questões históricas que se iniciam no período da colonização, o que, conseqüentemente, começa a desencadear a perda de terras pelos povos indígenas e a criação de grandes latifúndios, deixando milhares de pessoas em condições precárias, sem ter sequer um lugar para morar.

Mediante o uso de manifestações artísticas latino-americanas, o aluno tem a oportunidade de aprender a língua espanhola de maneira contextualizada e, ao mesmo tempo, passa a conhecer alguns dos aspectos históricos, sociais e culturais que representam a memória subterrânea latino-americana, sob o ponto de vista de artistas que evidenciam em suas histórias a realidade dos esquecidos, que não se cansam de lutar por seus direitos, aliando-se aos Movimentos Sociais, unindo sua voz junto das demais, para que soe alto seu grito de protesto.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pôde observar ao longo desta pesquisa, o trabalho desenvolvido em uma escola de assentamento/acampamento exige olhares e práticas que considerem as particularidades do contexto dos alunos. Independente da disciplina ministrada, convém que o professor que leciona neste ambiente educacional seja cômico de que os conteúdos precisam

ser adaptados à realidade dos estudantes, para que o aprendizado seja significativo e, assim, os alunos possam encontrar sentido ao que lhes está sendo ensinado.

Consideramos, por conseguinte, ser fundamental uma conscientização no panorama educacional, envolvendo todos os agentes participantes do processo de ensino e aprendizagem. É importante que os autores de livros didáticos reavaliem a seleção de conteúdos a serem abordados a fim de dar espaço a conteúdos que contemplem não somente o contexto urbano, mas também o contexto do campo, considerando que estes materiais são destinados a um grande contingente de alunos pertencentes a distintas realidades.

Diante desse contexto, no intuito de contribuir com as escolas do campo, especificamente, as que se situam em assentamentos/acampamentos, buscamos apresentar algumas sugestões que o professor de ELEA pode desenvolver neste contexto de ensino, utilizando como recurso didático músicas e textos literários que abordem temas que mantenham conexão com alguns aspectos sociais, históricos e culturais do continente latino-americano, bem como a história do MST, pois a origem do Movimento está relacionada à história da América Latina, desde a colonização europeia e o monopólio das terras por parte dos “conquistadores” à luta pela distribuição igualitárias da terra, na qual culminou no que hoje conhecemos como Reforma Agrária.

Como mencionamos no introito deste trabalho, as atividades aqui propostas podem ser aplicadas não somente nas escolas de assentamento/acampamento, mas também, em outros contextos de ensino, uma vez que grande parte dos temas tratados abordam assuntos relacionados a alguns aspectos históricos, sociais e culturais que constituem a história da América Latina, o que consideramos ser essencial trabalhar com estudantes brasileiros ELEA, pois além de contemplar outras realidades, incita a reflexão e a criticidade, possibilitando colocar-se no lugar do outro e/ou promover ações para melhorar (outros) contextos de ensino/aprendizagem.

Convém destacar e sugerir que o professor aproveite as atividades para explicar aos alunos que, ainda que tenhamos o português como língua materna devido à colonização, somos latino-americanos, integramos esse continente, compartilhamos com os demais países hispânicos o mesmo passado colonial, somos parte e resultado de um mesmo processo histórico e, sobretudo, somos os que hoje intervêm no rumo da história.

Ademais, ao desenvolver essas atividades em outras instituições de ensino, o professor de ELEA tem a possibilidade de apresentar aos alunos informações sobre o Movimento Sem Terra, a realidade das pessoas que fazem parte desse Movimento, seus ideais e seus reais motivos de luta, na busca por apresentar o MST sob outras perspectivas, diferente da visão

reducionista, parcial e distorcida que os meios tradicionais de comunicação costumam utilizar quando mostram alguma informação sobre o Movimento.

Deste modo, o professor pode discutir com os estudantes sobre essas questões e, caso haja possibilidade, pode levá-los a uma escola de assentamento/acampamento para que eles possam conversar com os alunos pertencentes a esse contexto, observar essa realidade mais de perto para que, então, possam vivenciar uma experiência que os leve a conhecer *in loco*, quem são essas pessoas, o que elas pensam, o que fazem em seu cotidiano e, assim, fazer com que eles mesmos possam tirar conclusões a partir deste contato.

Nessa seara, esta pesquisa teve como principal objetivo resgatar a memória coletiva subterrânea latino-americana mediante o uso das múltiplas linguagens, como o diálogo entre músicas e textos literários que apresentam outra versão da história, geralmente, não contemplada nos livros didáticos, no intuito de possibilitar que os alunos (res)signifiquem e (re)valorizem sua identidade e possam (re)conhecer-se e orgulhar-se de seu passado e (re)construir um futuro com mais consciência e democracia (FERREIRA; FONSECA, 2016).

A fim de elaborar um material que fosse o registro das atividades desenvolvidas, sugerimos o trabalho com fanzines, no qual os alunos criam letras de músicas e textos em língua espanhola, praticando, assim, a expressão escrita na língua objeto de estudo e desenvolvendo suas habilidades artísticas.

Esperamos que este estudo sirva como estímulo para a produção de trabalhos futuros, para que o contexto educacional do campo tenha pesquisas que o auxilie em suas práticas de ensino, levando em consideração suas particularidades, bem como suas limitações e necessidades.

Ademais, esperamos contribuir com as práticas relacionadas às escolas de assentamento/acampamento, que ao desenvolver as atividades aqui arroladas, o professor de espanhol possa ensinar a língua alvo concomitante aos aspectos extralinguísticos que a língua carrega e que lhe conferem um caráter revolucionário.

Por fim, esperamos que o ensino de língua espanhola também tenha como objetivo fazer com que os alunos sejam sujeitos mais críticos e sensíveis com relação às problemáticas do seu entorno. Que esse trabalho os conscientize de que são cidadãos latino-americanos, herdeiros da luta, da subversão, da resistência, a próxima geração que pode vir a transformar a realidade histórica, política e social do nosso país.

REFERÊNCIAS

- ALBALADEJO, M. D. G. Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE: Revista de Didáctica*, [S. l.], n. 5, 2007. Disponível em: <<http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2015.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. São Paulo: Graal, 1985.
- ALVES, A. et al. Língua adicional e letramento: repensando aprendizagens em língua inglesa a partir do gênero textual ‘cardápio’. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE LETRAS, 5., 2011, Foz do Iguaçu. *Anais...* Foz do Iguaçu, 2011. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/eventos/veil/anais/Andreia_Alves_Taize_Baumgratz_Aimi_Carmen_Angela_Lazarotto_Loiri_Casagrande_Schmitt>. Acesso em: 1 abr. 2016.
- BAHNIUK, C. Escolas itinerantes dos acampamentos do MST: aproximações e distanciamentos entre escola e vida. In: SAPELLI, M. L. S (Org.). *Vozes da resistência: sobre práticas educativas nos tempos e espaços ocupados pelo MST*. Guarapuava: Unicentro, 2013. p. 103-132.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara FrateschiVieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- BARROS, A. L. P. L. *O caldeirão da santa cruz do deserto: diálogos entre literatura, história e memória*. 2014. Disponível em: <https://bdt.d.ufs.br/bitstream/tede/2254/1/ARETHA_LUDMILLA_PACHECO.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.
- BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- BOGO, A. *O MST e a cultura*. 3. ed. São Paulo: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2009.
- BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. *A formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BORGES, V. R. História e literatura: algumas considerações. *Teoria da História*, Goiás, n. 3, p. 94-109, jun. 2010. Disponível em: <http://www.historia.ufg.br/up/114/o/ARTIGO__BORGES.pdf>. Acesso em: 7 fev.2016.
- BRANDÃO, H. H. N. Discurso, gênero e cenografia enunciativa. In: MICHELETTI, G. (Org.). *Enunciação e gêneros discursivos*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 28-43.
- BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua estrangeira moderna: ensino médio*. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=9006:pnld-2015-lingua-estrangeira-moderna>>. Acesso em: 1 dez. 2015.
- _____. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN + ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRUN, M. (Re)construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 73-104.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2015.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2015.

CALDART, R. S. Elementos para a construção de um projeto político pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Org.). *Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília: Articulação Nacional “Por uma educação do campo”, 2005. p. 13-52.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

COMPAGNON, A. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Bandini. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

CORACINI, M. J. F. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.

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

COSTA, A. O Ensino de história e as representações dos sem terra nos livros didáticos. *Historiae*, Rio Grande, v. 2, n. 1, p. 123-136, 2011. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/hist/article/viewFile/2404/1294>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

DESAN, S. Massas, comunidade e ritual na obra de E. P Thompson e Natalie Davis. In: HUNT, L. *A nova história cultural*. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 2001. Disponível em: <[http://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol10-11/pdf/Memoria %20del% 20fuego%20-Eduardo%20Galeano-%20Recuperar%20la%20voz,%20restaurar%20la%20Memoria,%20concebir%20a%20la%20Historia%20como%20mas%20que %20un%20desfile%20de%20proceres.pdf](http://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol10-11/pdf/Memoria%20del%20fuego%20-Eduardo%20Galeano-%20Recuperar%20la%20voz,%20restaurar%20la%20Memoria,%20concebir%20a%20la%20Historia%20como%20mas%20que%20un%20desfile%20de%20proceres.pdf)>. Acesso em: 6 mar. 2016.

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 19-42.

FARIA, A. L. G. de. *Ideologia no livro didático*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRA, C. C. La literatura y la pintura van de la mano: una propuesta pluridisciplinar, intersemiótica e intercultural en la enseñanza de español como lengua extranjera. In: SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES: La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera, 20., 2012, São Paulo. *Actas ...* São Paulo: Colégio Miguel de Cervantes, 2012a.

_____. Planteamientos y perspectivas en torno a la literatura en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, *Eutomia: Revista de Literatura e Linguística*, Pernambuco, v. 2, p. 265-281, 2012b. Disponível em: <<http://www.revistaeutomia.com.br/v2/category/edicao-10-ano-vi-jan2013/linguistica/>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

FERREIRA, C. C.; FONSECA, N. A. Todo punto de vista es la vista desde un punto: Identidad, historia y diversidad desde la perspectiva dialéctica e interactiva del múltiple lenguaje. In: SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL, 2016, São Paulo. *Actas...* São Paulo Colégio Cervantes, 2016. No prelo.

FERREIRA, C. C.; MIRANDA, C. V. M. Diversidad y acercamiento (inter)cultural a la luz de los textos literarios: trayectos, retos y aportaciones a la enseñanza y al aprendizaje del español. In: SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL, 2016, São Paulo. *Actas...* São Paulo Colégio Cervantes, 2016. No prelo.

FERREIRA, J. G. A utilização do fanzine no processo de comunicação participativa. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE, 14., 2012, Recife. *Anais...* Recife: Intercom, 2012. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2012/resumos/R32-1516-1.pdf>>. Acesso em: 7 ago. 2015.

FERRO, M. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. Tradução de Wladimir Araujo. 2. ed. São Paulo: Ibrasa, 1983.

FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1990.

FONSECA, S. G. A incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de história. In: _____. *Didática e prática do ensino de história*. Campinas, SP: Papyrus, 2003. p. 163-172.

FRANCO, M. L. P. B. O livro didático de história do Brasil: algumas questões. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, p. 22-27, maio, 1982. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1535/1534>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALEANO, E. *Memoria del fuego I: los nacimientos*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.

GALVÃO, D. G. Ressonâncias no meio do caminho e/ou no caminho do meio: a poética infame dos fanzines. In: MUNIZ, C. (Org.). *Fanzines: autoria, subjetividade e invenção de si*. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 81-97.

GUIMARÃES, E. *Fanzine*. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2005.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HERNÁNDEZ SALGAR, O. El sonido de lo otro: nuevas configuraciones de lo étnico en la industria musical. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, Bogotá, v. 1, n. 1, p. 4-22, 2004. Disponível em: <http://cuadernosmusicayartes.javeriana.edu.co/images/stories/revistas/RevistaV1N1/cuadernos_volumen_1_numero_1_02%20hernandez.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2016.

HORMIGOS, J. La creación de identidades culturales a través del sonido. *Comunicar*, Madrid, v. 17, n. 34, p. 91-98, 2010. Disponível em: <<http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=34&articulo=34-2010-11>>. Acesso em 15 fev. 2016.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2002.

LEÃO, M. I. A. A. V. P. *Relatório metodológico e científico sobre a unidade curricular: literatura e outras artes*. Fernando Pessoa: Universidade Fernando Pessoa, 2009. Disponível em: <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3242/3/Relatorio_ivaz.pdf> Acesso em 21 mar. 2016.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. *O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas*. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03_Leffa_Valesca.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2016.

LIMA, T. R.; MIRANDA, L. L. Subjetividade de papel. In: MUNIZ, C. (Org.). *Fanzines: autoria, subjetividade e invenção de si*. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 48-65.

LÖWY, M. El punto de vista de los vencidos en la historia de América Latina. Reflexiones metodológicas a partir de Walter Benjamin. In: VEDDA, M. (Org.). *Constelaciones dialécticas*. Tentativas sobre Walter Benjamin. Buenos Aires: Herramienta, 2008. p. 81-90.

LUCINI, M.; ZAMBONI, E. História e memória como elementos de formação da identidade Sem Terra. In: SAPELLI, M. L. S (Org.). *Vozes da resistência: sobre práticas educativas nos tempos e espaços ocupados pelo MST*. Guarapuava: Unicentro, 2013. p. 67-99.

MARCUSCHI, B. Apresentação: múltiplas linguagens e suas práticas. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 7-16.

MEIRELES, F. Zines em Fortaleza. In: MUNIZ, C. (Org.). *Fanzines: autoria, subjetividade e invenção de si*. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 98-120.

MUNDURUCU, D. *Em busca de uma ancestralidade brasileira*. Disponível em: <http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo6/etnico_raciais/texto_daniel_mundurucu.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2016

MUNIZ, C. D.; CAVALCANTE, I. F. O lugar da literatura no ensino de espanhol como língua estrangeira. *Holos*, Natal, ano 25, v. 4, p. 48-56, 2009. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/345/285>>. Acesso em: 4 ago. 2015.

NAPOLITANO, M. *História & música: história cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NASCIMENTO, I. S. Da marginalidade à sala de aula: o fanzine como artefato cultural,

educativo e pedagógico. In: MUNIZ, C. (Org.). *Fanzines: autoria, subjetividade e invenção de si*. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 121-133.

NETTL, B. *Música folklórica y tradicional de los continentes occidentales*. Madrid: Alianza, 1985.

NOSELLA, M. L. C. D. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 8. ed. São Paulo: Moraes, 1978.

OLIVEIRA, J. B. F. Ideologias nos livros didáticos: reflexões metodológicas. *Cadernos de Educação*, v. 13, n. 26, jan./jul, 2014. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/cadernosdeeducacao/article/viewFile/5069/4272>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

PARRILLA SOTOMAYOR, E. Martí y Galeano: dos cronistas de la lucidez y de la descolonización. *Mitologías Hoy*, Barcelona, n. 5, p. 20-37, 2012. Disponível em: <<http://revistes.uab.cat/mitologias/article/view/v5-parrilla/4>>. Acesso em: 6 mar. 2016.

PASTRO, S. M. G.; CONTIERO, D. T. Uma análise sobre o ensino de história e o livro didático. *História e Ensino*, Londrina, v. 2, p. 35-41, 1996. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/12753/11088>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

PEREIRA, B. Q. L.; MELO, M. A. O ensino de literatura relacionado às outras linguagens no ensino médio: um olhar sobre os documentos oficiais. *Ribanceira: Revista do Curso de Letras da UEPA*, Belém, v. 2, n. 1, p. 144-155, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://paginas.uepa.br/seer/index.php/ribanceira/article/view/323/282>>. Acesso em: 6 mar. 2016.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

QUERIDO, F. M. *A tradição dos oprimidos e as lutas sociais na América Latina: lutas sociais na América Latina: a atualidade de Walter Benjamin*, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/anais_ivsimp/gt8/4_fabioquerido.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2016.

RAMOS, D. C. M. P. Memória e literatura: contribuições para um estudo dialógico. *Linguagem em (Re)vista*, Niterói, n. 11, p. 92-104, 2011. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/11/07.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2016.

RETAMOZO, M. Memoria del fuego – Eduardo Galeano – recuperar la voz, restaurar la memoria, concebir a la historia como más que un desfile de próceres. *Borradores*, Argentina, v. 10, p. 1-11, 2010.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica*. Florianópolis, 2014.

SANTOS NETO, E. S.; ANDRAUS, G. Dos zines aos biograficizines: compartilhar narrativas de vida e formação com imagens, criatividade e autoria. In: MUNIZ, C. (Org.). *Fanzines: autoria, subjetividade e invenção de si*. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 29-47.

SANTOS, J. F.; PAULUK, I. *Proposições para o ensino de língua estrangeira por meio de músicas*. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/752-4.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

SILVA, F. F. S. Literatura e pintura: uma leitura possível em sala de aula. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 157-169, 2010. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/2149> > Acesso em: 21 mar. 2016.

SOUTO, M. V. L. et al. Conceitos de língua estrangeira, língua segunda, língua adicional, língua de herança, língua franca e língua transnacional. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, ano 20, n. 60, 2014. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/60supl/070.pdf> > Acesso em: 1 abr. 2016.

SOUZA, E. et al. A música no contexto acadêmico: um instrumento didático. In: CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO, 5., 2010, Maceió. **Anais...** Maceió, 2010. Disponível em: <<http://connepi.ifal.edu.br/ocs/anais/conteudo/anais/files/conferences/1/schedConfs/1/papers/1604/public/1604-5631-1-PB.pdf>>. Acesso em: 8 jan. 2016.

SOUZA, M. A. Educação e cidadania nos assentamentos de reforma agrária: projetos, possibilidades e limites. *Publicatio UEPG*, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 21-40, 2002. Disponível em: <<http://revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/14/11>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

SUAREZ BAUTISTA, A. C. *Construcción de memoria colectiva a través de la música la experiencia del movimiento de las madres de plaza de mayo*. 2010. 66 f. Trabajo de Grado (Título de Politóloga) - Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. 2010. Disponível em: <<http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/politica/tesis399.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

TEDSCHI, L. A. O ensino de história e a invisibilidade da mulher. *Revista Ártemis*, João Pessoa, v. 4, jun. 2006. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/2100/1858>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

TIJOUX, M. E.; FACUSE, M.; URRUTA, M. El Hip Hop: ¿Arte popular de lo cotidiano o resistencia táctica a la marginación? *Polis*, São Paulo, v. 11, n. 33, p. 429-450, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-65682012000300021&script=sci_arttext>. Acesso em: 17 fev. 2016.

VASCONCELOS, L. J.; DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade, capacidade de aprendizagem e leitura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 42-67.

APÊNDICES

Apêndice A - Orientações para o professor

Antes de dar início as atividades, é importante que o professor explique aos alunos o que é um fanzine¹⁶ e comente sobre sua história, explicando-lhes aonde surgiu, porque o criaram, quais foram os primeiros fanzines, etc. Além disto, é interessante que o professor leve aos alunos um exemplar para que possam ter uma ideia mais concreta sobre sua composição. Sugerimos que o professor mostre aos alunos um vídeo¹⁷ didático que ensina como elaborar um fanzine.

Atividade 1¹⁸: *Los(as) revolucionarios(as) de Latinoamérica*

Objetivos

Que os alunos:

- conheçam a vida e trajetória dos(as) revolucionários(as) que lutaram pela independência do nosso continente e pela conquista de direitos;
- (re)conheçam a presença das mulheres entre essas personagens;
- pratiquem a Expressão Oral (EO) em língua espanhola.

Materiais necessários:

- Folha sulfite branca ou papel reciclado, revistas e/ou jornais, tesoura, cola, *flashcards* e impressões com o semblante dos(as) revolucionários(as), fotocópias das biografias.

Orientações:

Primeiramente, antes de iniciar as atividades, sugerimos que, como pré-atividade, distribua aos alunos *flashcards* contendo somente a imagem do semblante das personagens latino-americanas mencionadas na atividade 1¹⁹ para que os alunos tentem relacionar a

¹⁶O professor pode consultar mais informações sobre fanzine acessando o site <http://www.infoescola.com/curiosidades/fanzine/> ou por meio dos livros, a saber: *A nova onda dos fanzines, A mutação radical dos fanzines e o rebuliço apaixonante dos fanzines*, todos eles sob a autoria de Henrique Magalhães.

¹⁷Sugerimos dois vídeos que ensinam técnicas diferentes de como confeccionar um *fanzine*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=zIXuZCbZrUQ> e <https://www.youtube.com/watch?v=zgn95hP8C4w>.

¹⁸ Quanto às dúvidas de vocabulário que surgirem ao longo das atividades, distribua dicionário aos alunos para que eles consigam consultar o significado das palavras desconhecidas.

¹⁹ Blanca Canales (porto-riquenha), Carlos Marighela (brasileiro), Ernesto Guevara (argentino), Emiliano Zapata (mexicano), Juana Azurduy (boliviana), Maria Quitéria de Jesus (brasileira), Nísia Floresta (brasileira), Petra errera (mexicana), Simón Bolívar (venezuelano) e Zumbi dos Palmares (brasileiro).

imagem do(a) revolucionário(a) com seu respectivo nome. Quanto aos nomes das personagens, escreva-os no quadro ou distribua-os em papéis separados, conforme sua preferência.

A fim de que os alunos consigam relacionar o semblante do(a) revolucionário(a) com seu respectivo nome, dê dicas sobre as características físicas dessas personagens. Essa é uma forma lúdica antes de iniciar a leitura das biografias e instigar a curiosidade dos alunos sobre a vida desses(as) revolucionários(as).

Para a leitura das biografias (Anexo B), divida os alunos em dez duplas e/ou pequenos grupos, sendo que cada grupo ou dupla ficará com a biografia de uma personagem. Assim, caso os alunos não queiram fazer a leitura individualmente, peça para que os integrantes dividam a biografia em partes de acordo com o número de alunos em cada grupo/dupla, para que juntos realizem a leitura.

Posteriormente, peça para que os grupos e/ou duplas escolham as partes da biografia que mais lhes parecerem importantes para que possam realizar as atividades subsequentes. Após a leitura, sugerimos que alunos se sentem em círculo e compartilham com os demais grupos as informações sobre o(a) revolucionário(a) que lhes tocou, mencionando os principais fatos que marcaram a vida e trajetória dessas personagens.

Depois que os alunos tenham compartilhado entre si a biografia dos(as) revolucionários(as), sugerimos uma dinâmica simples e rápida, a fim de recapitular algumas das informações apresentadas na atividade anterior, resgatando os aspectos referentes às personagens latino-americanas. Nesse sentido, sugerimos que leia as seguintes informações para que os alunos possam relacioná-las com os(as) revolucionários(as):

- Mujer que participó de la Revolución Mexicana vistiéndose de hombre y cambiando su nombre. (Petra Herrera)
- Líder antiesclavista brasileño, descendiente de guerreros negros africanos. (Zumbi dos Palmares)
- Participó de la lucha armada en Cuba junto a Fidel Castro. (Ernesto Guevara)
- Líder del Partido Nacionalista de Puerto Rico que ayudó a organizar “Las hijas de la Libertad”, la rama femenina del partido. (Blanca Canales)
- Político y guerrillero brasileño que ayudó a organizar la lucha armada contra el régimen militar de 1964. (Carlos Marighella)
- Considerada heroína de la Independencia de Brasil, combatió al lado de las tropas brasileras en contra de los soldados portugueses, disfrazada de varón. (Maria Quitéria de Jesus)

- Luchó en la Revolución Mexicana y creó su propio programa de reforma agraria (conocido con el nombre “Plan de Ayala”). (Emiliano Zapata)
- Fue una educadora, escritora y poeta brasileña que escribió libros en defensa de los derechos de las mujeres, de los pueblos originarios y de los esclavos. (Nísia Floresta)
- Una de las figuras más destacadas de la emancipación americana frente al Imperio español. Sus ideas y posturas político-sociales dieron origen a una corriente o postura llamada bolivarianismo. (Simón Bolívar)
- Fue una patriota del Alto Perú que luchó en las Guerras de la Independencia Hispanoamericana. (Juana Azurduy)

Após realizar a recapitulação das informações sobre os(as) revolucionários(as), pergunte aos alunos quais destas personagens lutaram pela distribuição igualitária das terras e pela instauração da Reforma Agrária na América Latina. Nesse sentido, faça com que eles reflitam que, atualmente, é o MST que dá continuidade a este trabalho que há muito fora iniciado, cujo principal objetivo é garantir um pedaço de chão àqueles que não teriam a possibilidade de conseguir um lugar para morar, se não fosse por meio do Movimento.

Por último, os alunos confeccionarão seus fanzines colando as partes da biografia que separaram junto à imagem das personagens. Para a confecção deste fanzine e dos demais a serem produzidos nas atividades posteriores, os alunos irão precisar de folha sulfite branca, ou papel reciclado, bem como revistas e/ou jornais para que personalizem suas produções com colagens de letras e figuras. O professor pode levar a imagem dos revolucionários para que os alunos as coleem em suas produções, a fim de que o fanzine fique visualmente mais atrativo e contextualizado.

Terminada a produção dos fanzines biográficos, solicite aos alunos que troquem suas produções com os colegas, para que todos possam conhecer as produções dos demais. Sugerimos que, caso tenha possibilidade, o professor faça fotocópias das produções realizadas e distribua à comunidade escolar para que todos tenham acesso às informações contidas nos fanzines.

OBSERVAÇÃO: Chame a atenção dos alunos para que eles observem que não foram somente homens que lutaram pela liberdade do nosso continente e empreenderam lutas em nome das minorias (trabalhadores, camponeses, indígenas, etc.). Muitas mulheres participaram ativamente da luta contra os países que queriam dominar nossas terras bem como

lutaram para conquistar seus direitos e seu espaço na sociedade; contudo, tais mulheres não possuem sua história registrada na maior parte dos livros²⁰, pois ainda vivemos em uma sociedade patriarcal e machista, que privilegia o homem e não reconhece, muitas vezes, os trabalhos desenvolvidos pelas mulheres.

MATERIAL DE APOIO:

A seguir, sugerimos alguns recursos que podem complementar a atividade e/ou servir como material para consulta, os quais abordam a vida e história dos(as) revolucionários(as) latino-americanos(as) sugeridos nesta atividade. Salientamos que, conforme mencionamos anteriormente, não há muitos materiais que versem sobre a vida das mulheres latino-americanas que lutaram e prol de seus direitos e dos direitos dos povos minoritários. Por esse motivo, quase todos os recursos que sugerimos na sequência se referem à vida e história dos revolucionários (homens), o que já delata a invisibilidade da mulher na história.

Filmes:

- *Marighella* (2012)

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7Mw386dVhcY>>.

Acesso em: 18 fev. 2016.

- *Quilombo* (1984)

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=v7CYGqJsFvU>>

Acesso em: 18 fev. 2016.

- *Emiliano Zapata* (1970)

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yOUNPVIFaxs>>

Acesso em: 18 fev. 2016.

- *Diarios de Motocicleta* (2004)

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=idESB8P1LDk>>

Acesso em: 18 fev. 2016.

Documentário:

- *Nísia Floresta, uma mulher à frente de seu tempo*

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-fqz5fsFssE>>

Acesso em: 18 fev. 2016.

²⁰ Ver Tedschi (2006).

Música:

Juana Azurduy - Mercedes Sosa

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SERg8GKCNeA>>

Acesso em 18 fev. 2016.

Atividade 2: *El otro lado del “Descubrimiento” de América*

Objetivos

Que os alunos:

- conheçam a outra face do “Descobrimiento” e as consequências deste para o povo latino-americano.
- pratiquem a Expressão Oral (EO) e Expressão Escrita (EE) em língua espanhola.

Materiais necessários:

- Folha sulfite branca ou papel reciclado, revistas e/ou jornais, tesoura, cola e fotocópias da música *América Sí*, biografia da cantora Evelyn Cornejo e do escritor Eduardo Galeano e do texto *Brechas sobre la conquista*.

Orientações:

Música: *América Si* – Evelyn Cornejo (Anexo C)

Tempo estimado:

Primeiramente, antes de iniciar a atividade, ative o conhecimento prévio dos alunos, perguntando-lhes quem, segundo a maioria dos livros, descobriu a América, colonizou o Brasil e os demais países latino-americanos, o que aconteceu com o nosso continente após a colonização e como eles acreditam que seria a América Latina hoje se não tivéssemos sido colonizados.

Em seguida, antes que os alunos ouçam a música *América Sí*, sugerimos que leiam a biografia da cantora chilena Evelyn Cornejo, bem como o fragmento de uma entrevista que a cantora concedeu a um site chileno (Anexo D); o objetivo é fazer que os alunos conheçam quem é Evelyn, qual sua origem, o que a motivou escrever essa música, e qual a visão de mundo da cantora, pois, ao ter acesso a essas informações, os alunos poderão relacioná-las com a letra da música, o que os ajudará a melhor compreendê-la.

Para a leitura da biografia e entrevista, divida os alunos para que realizem a leitura em grupo ou em dupla. Assim, após lerem a biografia, questione-os sobre algumas informações referentes à cantora como, por exemplo:

- a) ¿De qué parte de Chile es Evelyn?
- b) ¿Viene de una región urbana o rural?
- c) ¿Cuáles son los cantantes que la influyeron?
- d) ¿Qué temas abarca en sus canciones?
- e) Según Evelyn, ¿qué la motivó escribir sus canciones?
- f) ¿Qué libro inspiró la canción ‘América Sí’?
- g) ¿Qué piensa la cantante sobre lo que están haciendo con el pueblo Mapuche en Chile?

Depois que os alunos responderem as perguntas acima, entregue uma fotocópia com a letra da música e pede para que a acompanhem ao passo que ouvem o áudio com a música. Após ouvirem a música, faça-lhes algumas perguntas. A seguir, sugerimos algumas:

1) Una de las características de las canciones es despertarnos sentimientos. En lo que se refiere a la canción ‘América Sí’, ¿cuáles son los sentimientos que la canción te ha despertado?

- () alegría () enojo () felicidad () indignación () angustia
 () ira () contento () pena () dolor () compasión

2) Extrae de la canción frases o párrafos que ejemplifiquen las siguientes situaciones:

- a) Muchos pueblos que forman parte de Latinoamérica no tienen oportunidad de utilizar los recursos básicos que todos los seres humanos deberíamos tener acceso.
- b) Tras el “Descubrimiento” de América perdimos muchos de nuestros recursos naturales y, principalmente, muchos de los indígenas tuvieron sus vidas interrumpidas, después que los europeos llegaron a nuestras tierras.
- c) Los europeos que aquí llegaron quisieron imponer su religión a los indígenas, pues creían que ellos no tenían alma, a causa de su cultura, sus creencias y costumbres.
- d) Como los europeos tenían la ventaja de poseer muchas armas, el pueblo indígena no logró defenderse y, así, los europeos tomaron nuestras tierras.

3) Marca V para las afirmaciones verdaderas y F para las afirmaciones falsas, según las informaciones presentes en la letra de la canción.

- a) () Evelyn nos enseña por medio de su canción los beneficios que la conquista y colonización aportaron a nuestro continente.
- b) () Además de llevar gran parte de nuestra riqueza, los europeos mataron muchos de los indígenas que aquí vivían.

c) () Aunque por un lado Latinoamérica es rica en su *diversidad* étnica, por otro es marcada por la pobreza y por la *desigualdad*.

4) Para ti, ¿cuál es el mensaje que Evelyn quiere transmitirnos con su canción?

Depois que os alunos responderem as perguntas, peça que se sentem em círculo para a correção das perguntas e discussão sobre o tema da música. Esta canção retrata os anos de 1492, época em que se “descobre” a América e, desde então, começa uma série de invasões por parte dos europeus na América Latina. Evelyn em sua música descreve o extermínio que acabou com boa parte dos povos indígenas que nessas terras se encontravam. Com a chegada dos europeus, além da morte, veio também a imposição de seus costumes, religião e cultura e os “descobridores” se apoderaram das nossas riquezas através da escravidão, massacres e invasões.

Texto: *Brecha sobre la conquista* - Eduardo Galeano (Anexo E)

Posteriormente, a fim de estabelecer um diálogo entre música e literatura, em um segundo momento, sugerimos o trabalho com o texto *Brecha sobre la conquista*, pertencente ao escritor uruguaio, Eduardo Galeano. Antes que os alunos leiam o texto, entregue uma fotocópia da biografia sintetizada de Galeano para que os alunos tomem conhecimento sobre o autor do texto e possam compreender sua visão de mundo sobre os acontecimentos que marcaram o nosso continente (Anexo F).

Divida os alunos para que realizem a leitura da biografia em grupo ou dupla. Assim, após a leitura, questione os alunos sobre algumas informações relacionadas à Galeano como, por exemplo:

- a) ¿Dónde Eduardo Galeano nació?
- b) ¿Qué le ocurrió en la década de los setenta?
- c) Según la biografía, ¿qué él solía hacer cuando era miembro de la juventud socialista?
- d) ¿Cuál es su obra más conocida y de qué ella se trata?
- e) ¿Qué temas permean las obras de Galeano?
- f) ¿Cuál fue la causa de su muerte?

Depois que os alunos tenham lido a biografia de Galeano e tenham respondido as questões, distribua uma fotocópia com o texto *Brecha sobre la conquista*. Peça aos alunos

que, primeiramente, façam a leitura silenciosa e individual do texto e, caso lhe pareça interessante, proponha uma segunda leitura, na qual eles poderão ler o texto em voz alta, alternadamente.

Na sequência, sugerimos algumas perguntas que os alunos podem responder após a leitura do texto:

1) Galeano inicia su texto con frases interrogativas en las que cuestiona algunos acontecimientos relacionados a la conquista. Desde tu punto de vista, ¿cuál es la intención del autor al hacernos dichas preguntas?

2) A lo largo del texto, Galeano evidencia su visión dispar sobre el europeo y el pueblo indígena, demarcando una clara diferencia entre los dos. Según la narrativa del autor, marca 1 para las palabras que se relacionan a la visión que él presenta sobre el europeo y 2 para las que describen el indígena, de acuerdo con su punto de vista.

- | | | |
|------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> engañador | <input type="checkbox"/> pacífico | <input type="checkbox"/> dominado |
| <input type="checkbox"/> ingenuo | <input type="checkbox"/> dominante | <input type="checkbox"/> traicionado |
| <input type="checkbox"/> malicioso | <input type="checkbox"/> opresor | <input type="checkbox"/> explotador |

3) Extrae los fragmentos del texto que comprueben las siguientes afirmaciones:

- a) La descripción que los europeos hacían de los indígenas como siendo monstruos.
- b) La visión equivocada de Colón hacia los indígenas, por sentirse superior a ellos.
- c) La destrucción del pueblo indígena como alimento para mover los engranajes del capitalismo.
- d) La mirada de los europeos direccionada solamente a los recursos naturales que ofrecían nuestras tierras y que a ellos mucho les interesaba.

4) Así como nos dice Galeano en su texto: “... *el Día de la Raza (12 de octubre) pasó a ser el Día del Encuentro. ¿Son encuentros las invasiones coloniales? ¿Las de ayer, y las de hoy, encuentros? ¿No habría que llamarlas, más bien, violaciones?*”

¿Eres a favor o en contra lo que plantea Galeano en este fragmento? Razona tu respuesta.

5) Eduardo Galeano comenta en su texto sobre el Requerimiento, un acta en el que la Corona española buscó la manera de justificar los actos de los expedicionarios al afirmar que el papa les había dado aquellas tierras en el nombre de Dios, por lo que podían esclavizar a los

indígenas o hacer lo que quisieran con ellos y sus bienes y que si los indígenas se negaban, los europeos tendrían el derecho de librar una “guerra justa” contra los indígenas en nombre de Dios.

¿Cómo ves la actitud que los europeos tomaron para hacer que los indígenas les concedieran las tierras?

6) ¿Cuál es la visión que Eduardo Galeano plasma en su texto sobre la llegada de los europeos al continente latinoamericano?

Depois que os alunos tenham lido e respondido as questões referentes ao texto, pergunte a eles o que acharam da leitura e se concordam com o que Galeano retrata em sua obra. Posteriormente, em um terceiro momento, peça para que os alunos se sentem em grupo e tracem os pontos que a música e o texto apresentam em comum no tocante ao tema da atividade.

Nesta etapa, chame atenção dos alunos quanto à biografia de Evelyn Cornejo, a qual menciona que as músicas da cantora, principalmente “*América Sí*”, foram fortemente influenciadas pelo livro “*Las venas abiertas de América Latina*” de Galeano, o que explica a semelhança de ambas as obras quanto à visão sobre o “Descobrimento”.

Posteriormente, após os alunos exporem as semelhanças entre a música e o texto, pergunte aos alunos se a visão de cada um deles sobre o “Descobrimento” da América continua a mesma ou se, após realizarem a atividade, eles passaram a ver esse acontecimento com outros olhos. Ademais, pergunte aos alunos qual é a relação que há entre o processo de colonização e a criação de grandes latifúndios com o surgimento dos Movimentos Sociais, dentre eles o MST.

Por último, depois que os alunos ouvirem a música, leram o texto e realizaram as atividades propostas, peça para que, baseando-se na temática de ambas as obras elaborem uma música ou um texto literário sobre o Descobrimento da América. Nesta etapa, auxilie os alunos no processo de elaboração de sua produção textual, orientando-os quanto à estruturação da música e/ou texto, segundo suas escolhas.

A produção das obras constará no fanzine que irão confeccionar. Nele os alunos poderão colar as partes do texto e da música que mais lhes chamaram a atenção, bem como a sua produção final. Caso haja possibilidade, o professor pode levar imagens que retratem o “Descobrimento” ou pedir que os alunos façam suas próprias ilustrações, para que os fanzines fiquem visualmente mais atrativos.

MATERIAL DE APOIO:

Como recurso didático complementar, sugerimos o pequeno texto “*Día Del Descubrimiento, Octubre 12*” (Anexo G) também sob a autoria de Galeano, extraído do livro “*Los hijos de los días*”, o qual apresenta os povos indígenas e tudo que eles “descobriram” sobre si mesmos, após a chegada dos europeus.

Ademais, como recurso didático extra para o texto *Brecha sobre la conquista* sugerimos alguns textos informativos sobre como é comemorado o dia 12 de outubro em alguns países hispânicos, como Bolívia, Espanha, Venezuela e Nicaragua (Anexo H). É interessante que os alunos vejam que, em cada um desses países, essa data recebe um nome diferente. Nesse sentido, na Bolívia, o dia 12 de outubro recebe o nome de *Día de la Descolonización*, na Espanha é chamado de *Día de la Hispanidad* e na Venezuela e Nicaragua o denominam como *Día de la resistencia indígena*. Faça com que os alunos reflitam sobre as diferenças entre os nomes das comemorações segundo os países e, além do mais, chame a atenção dos alunos para o fato de o Brasil ser o único país latino-americano que dedica esta data a outra comemoração.

Por último, também como complementação para a leitura do texto de Galeano, mostre aos alunos alguns fragmentos que constituem a *Acta de Requerimiento* (Anexo I), texto usado durante a conquista da América que, em tese, deveria ser lido em voz alta pelos conquistadores aos povos indígenas, como um procedimento formal para exigir, sob explícita ameaça de guerra e escravidão, a submissão dos indígenas aos reis espanhóis e, em consequência, aos conquistadores. Na ata, era exigido dos indígenas, sob apelo divino que, segundo as crenças católicas, já havia sido oficializada a entrega das terras americanas à monarquia espanhola por parte do papado.

Atividade 3: *Pueblo indígena: de la identidad marginada a las raíces rescatadas*

Objetivos

Que os alunos:

- observem a visão que a sociedade tem do indígena;
- estabeleçam um contraponto entre a visão dos indígenas sobre os europeus e a visão destes sobre os indígenas no período do “Descobrimento” e da conquista espanhola;
- (re)conheçam nossa identidade latino-americana conectada às raízes indígenas;
- pratiquem a Expressão Oral (EO) e Expressão Escrita (EE) em língua espanhola.

Materiais necessários:

- Folha sulfite branca ou papel reciclado, revistas e/ou jornais, tesoura, cola, fotocópia do texto *Los indios / 2* de Eduardo Galeano, da biografia da cantora Ana Tijoux e da música *Vengo*.

Orientações:

Texto: *Los indios / 2* – Eduardo Galeano

Antes de iniciar a atividade, ative o conhecimento prévio dos alunos, perguntando-lhes o que aconteceu com os índios após o “Descobrimento” da América e a chegada dos europeus em nossas terras, em qual situação vive hoje a comunidade indígena e como eles acreditam que a sociedade os vê.

Após os alunos exporem sua opinião, distribua o texto “*Los indios / 2*” (Anexo J), extraído da obra intitulada “*El libro de los abrazos*” sob a autoria de Eduardo Galeano. Como os alunos já leram um texto de Galeano na atividade anterior e sua biografia, peça que resgatem essas informações, uma vez que ambos os textos apresentam a visão de mundo do autor e, sobretudo, como ele vê o indígena e o que lhes aconteceu durante a história.

Posteriormente, peça aos alunos que façam a leitura silenciosa e individual do texto e, depois, proponha uma segunda leitura, na qual eles poderão ler o texto em voz alta, alternadamente.

A seguir, sugerimos algumas perguntas para que os alunos respondam após a leitura do texto:

1) De acuerdo con el texto de Galeano, señala las palabras que retratan cómo el indígena es tratado en la sociedad.

- | | | |
|--------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> humillación | <input type="checkbox"/> cortesía | <input type="checkbox"/> respeto |
| <input type="checkbox"/> exaltación | <input type="checkbox"/> admiración | <input type="checkbox"/> aprecio |
| <input type="checkbox"/> menosprecio | <input type="checkbox"/> ofensa | <input type="checkbox"/> desprecio |

2) Extrae del texto los fragmentos que comprueben las siguientes afirmaciones:

- Los indígenas muchas veces son prohibidos de hablar su idioma.
- Los indígenas demuestran tener consciencia que fueron traicionados por los europeos.
- En algunas partes, los indígenas no pueden frecuentar determinados lugares.
- La visión generalizada que las personas tienen sobre el indígena.

3) Galeano finaliza su texto diciendo: *“Los indios son tontos, vagos, borrachos. Pero el sistema que los desprecia, desprecia lo que ignora, porque ignora lo que teme.”*

¿Qué crees que el autor quiso decirnos en este fragmento?

4) Después de conocer la visión de las personas y del propio indígena sobre su condición en la sociedad, contesta: Desde tu punto de vista, ¿cómo definirías el pueblo indígena?

Música: Vengo – Ana Tijoux

Depois que os alunos leiam o texto e respondam as perguntas, distribua a biografia resumida da cantora Ana Tijoux bem como o fragmento de uma entrevista em que a cantora comenta sobre os temas de suas músicas, o seu pensamento sobre o Descobrimento da América, sua visão sobre a representatividade do dia 12 de outubro para a América Latina²¹, entre outros assuntos (Anexo K). Essas informações são importantes para que os alunos conheçam quem é Ana Tijoux e quais são as temáticas que permeiam suas músicas, uma vez que acreditamos ser importante que o aluno tome conhecimento sobre os aspectos que marcam a vida do artista, os quais muitas vezes influenciam o conteúdo de suas músicas.

Para a leitura da biografia, divida os alunos em duplas ou em pequenos grupos. Na sequência, sugerimos algumas perguntas para que os alunos respondam após a leitura do texto:

Perguntas referentes à biografia de Ana Tijoux

- a) ¿Por qué los padres de Ana tuvieron que exilarse en Francia?
- b) ¿Cómo era el barrio que Ana vivía en Francia?
- c) ¿Cuáles son los cantantes que a ella le gustaba escuchar y que acabaron por influenciarla?
- d) ¿Cómo se dio su primer contacto con el hip-hop?

Perguntas referentes à entrevista

- a) ¿Cuál es la posición de Ana sobre la corriente de pensamiento que dice que el "Descubrimiento de América trajo un resultado muy positivo como, por ejemplo, “el

²¹ No dia 12 de outubro, no Chile, as pessoas ainda seguem comemorando a data como o “Día de la raza” ou “encuentro de dos mundos” para celebrar o “Descobrimento da América”, o que acaba por invisibilizar os povos indígenas. Nesta data, Ana Tijoux promove um show em algumas cidades do Chile para comemorar a resistência indígena, o que, segundo ela, é o verdadeiro motivo que temos para celebrar. Para saber mais informações a respeito da polêmica que há no Chile sobre o tema, acesse o site: <http://radio.uchile.cl/2014/10/12/12-de-octubre-dia-de-la-resistencia-indigena>.

intercambio cultural”?

- b) ¿Qué autores sugiere Ana para que las personas cambien el pensamiento y las ideas enraizadas sobre la colonización, la conquista y sus consecuencias?
- c) ¿Cuál es el objetivo de Ana en promover un concierto en Chile para conmemorar la resistencia indígena?
- d) Resume con tus palabras lo que Ana define por Latino Rebelde.
- e) ¿Qué Ana comenta sobre el álbum *Vengo*?

Posteriormente, depois que os alunos houverem respondido as perguntas acima, entregue-lhes uma fotocópia com a letra da música (Anexo L) e peça para que a acompanhem ouvindo o áudio. Após ouvirem a música, faça-lhes algumas perguntas. A seguir, sugerimos algumas:

- 1) ¿Qué crees que Ana Tijoux quiere decirnos por medio de su canción? Señala las alternativas que presentan el mensaje que la cantante quiere transmitirnos.
 - () Rechazar todo y cualquier elemento que nos mantenga conectados a los indígenas.
 - () Valorar nuestras raíces.
 - () Aceptar todo lo que nos dice la Historia oficial sobre los acontecimientos que marcaron el pasado, sin cuestionar.
 - () Rescatar la memoria de nuestros ancestros.
 - () Olvidar nuestros orígenes.
 - () (Re)conocer la identidad indígena que nosotros tenemos.

- 2) ¿Crees que hay una relación entre la letra de la canción y la mezcla del hip-hop con los instrumentos de los países andinos de Latinoamérica? En caso positivo, ¿cuál?

- 3) Ana inicia su canción con la frase “*Vengo en busca de respuestas*”. Desde tu punto de vista, ¿cuáles son las respuestas que la cantante desea obtener?

- 4) A lo largo de su canción, Ana nos pide que: “*Descolonizemos lo que nos enseñaron*”. ¿Qué cosas crees que Ana nos sugiere “descolonizar”?

- 5) Vuelve a la canción y subraya todas las palabras que crees que se refieren al pueblo indígena.

- 6) Extrae de la canción los fragmentos que comprueben las siguientes afirmaciones.
- a) La cantante retrata en su canción que la victoria de unos resultó en el llanto de otros.
 - b) La mención a los elementos de la naturaleza como una manera de volver a nuestras raíces ancestrales, indígena.
 - c) Ana demuestra tener consciencia de que la historia de los pueblos latinoamericanos nos fue ocultada a lo largo de los siglos.
 - d) En su canción, Ana propone ver el mundo con otros ojos.

Em um terceiro momento, depois que os alunos leiam o texto, ouçam a música e realizem as atividades sugeridas, peça-lhes que, em dupla ou em pequenos grupos apresentem a abordagem que cada artista faz do povo indígena em sua obra, a fim de que estabeleçam diferenças e/ou semelhanças entre ambas as manifestações artísticas.

Nessa atividade, aproveite para discutir com os alunos se é somente o indígena que tem sua imagem estigmatizada pela sociedade ou se os integrantes do MST também costumam sofrer preconceitos por fazer parte do Movimento. Pergunte se eles já passaram por alguma situação constrangedora, se já foram discriminados e qual é o pensamento deles com relação a essas situações.

Por último, solicite aos alunos que, baseando-se na temática das obras, elaborem uma letra de música ou um texto literário que verse sobre o povo indígena. Nesse sentido, diga aos alunos que precisam ter em mente como irão abordar o tema, ou seja, se comentarão sobre o preconceito que o índio sofre na sociedade, sobre a chegada dos europeus e o extermínio de milhares de indígenas, sobre a importância de valorizar e resgatar a identidade indígena para que suas raízes não se percam no tempo, entre outras abordagens que o aluno queira retratar em sua criação. Nesta etapa, auxilie os alunos no processo de elaboração de sua produção textual, orientando-os quanto à estruturação da música e/ou texto, segundo suas escolhas.

O resultado final das obras constará no fanzine que irão confeccionar. Nele os alunos poderão colar as partes do texto e da música que mais lhes chamaram a atenção, bem como a sua produção final. Caso haja possibilidade, o professor pode levar imagens que mantenham relação com o tema proposto ou pedir que os alunos façam suas próprias ilustração, para que os fanzines fiquem visualmente mais atrativos.

MATERIAL DE APOIO:

Como recurso didático complementar, mostre aos alunos alguns fragmentos que retratam a visão que o povo indígena, pertencente ao período pré-colombiano, tinha sobre os

espanhóis que ali chegaram para conquistar suas terras. Os excertos (Anexo M) versam sobre a desolação, a ideia de invasão e usurpação praticadas pelos europeus, as interrogações sobre os motivos que os trouxeram ao nosso continente, a visão dos europeus como inimigos, as enfermidades que causaram a morte de muitos indígenas, entre outras questões que o professor pode explorar por meio dos textos sugeridos.

Por outro lado, a fim de estabelecer um contraponto entre a visão dos conquistadores e conquistados, apresente aos alunos fragmentos de documentos históricos que retratam o olhar dos europeus em relação aos indígenas. Por meio desses excertos (Anexo N) chame a atenção dos alunos sobre a imposição de língua, religião e costumes aos indígenas, a palavra de Deus como pretexto para a exploração dos indígenas, a ideia de homem branco como ser superior, a ideia de indígena como ser animalesco e selvagem, etc.

Ademais, sugerimos a música *Índios*, do cantor e compositor brasileiro Renato Russo (Anexo O). A letra da música aborda a conquista do Novo Mundo e a chegada dos europeus à América, o primeiro contato destes com os indígenas, a perda de nossas riquezas naturais, a exploração da nossa terra, entre outros assuntos relacionados ao “Descobrimento”.

Atividade 4: *El grito de protesta de Latinoamérica*

Objetivos

Que os alunos:

- reflitam sobre a condição que grande parte da população latino-americana vive;
- (re)conheçam e (re)pensem sua identidade como cidadãos latino-americanos;
- pratiquem a Expressão Oral (EO) e Expressão Escrita (EE) em língua espanhola.

Materiais necessários:

- Folha sulfite branca ou papel reciclado, revistas e/ou jornais, tesoura, cola, fotocópias do texto *Los nadies* de Eduardo Galeano, da biografia do grupo Calle 13 e da música *Latinoamérica*.

Orientações:

Texto: *Los nadies* – Eduardo Galeano

O tema que permeia a atividade 4 retrata a realidade histórico-político-social do nosso continente sob a ótica de artistas latino-americanos, que expressam em suas obras a versão da história narrada não pelos opressores, mas pelos que sofreram e continuam sofrendo com o despotismo dos países ditos “desenvolvidos”. Assim, antes de iniciar uma discussão a respeito

da temática, distribua aos alunos os capítulos que compõe uma das mais consagradas obras de Eduardo Galeano, *Las venas abiertas de América Latina*.

Deste modo, divida os alunos em cinco grupos e distribua um capítulo para cada grupo, tendo em vista que a obra é composta por cinco capítulos. Não é necessário entregar os capítulos na íntegra aos alunos, sendo a melhor opção selecionar os alguns fragmentos, somente para que os discentes tenham uma ideia sobre o assunto. Após entregá-los aos alunos, estipule um prazo para que os alunos realizem a leitura em casa e, posteriormente, se reúnam para juntos discutirem o que compreenderam com relação aos temas abordados em cada capítulo.

Depois de lerem e comentarem a obra com seus respectivos grupos, peça para que todos os grupos se reúnam, formem um círculo, façam uma síntese sobre o que trata cada capítulo e, por último, exponham o seu ponto de vista, dizendo se estão de acordo ou não com o que retrata Galeano, apresentando argumentos que fundamentem suas respostas.

Realizada a discussão, apresente aos alunos o texto *Los nadies*, também sob a autoria de Eduardo Galeano (Anexo P). Devido aos alunos já terem lido tanto a biografia do autor, quanto algumas de suas obras, eles já terão algum conhecimento sobre a visão de Galeano sobre a América Latina e os aspectos históricos, políticos e sociais relacionados ao nosso continente.

A seguir, sugerimos algumas perguntas que o professor pode propor aos alunos, após a leitura do texto:

1) Señala las palabras que crees describir los *nadies* a que se refiere Eduardo Galeano.

- | | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> sometidos | <input type="checkbox"/> reconocidos | <input type="checkbox"/> excluidos |
| <input type="checkbox"/> victoriosos | <input type="checkbox"/> prestigiosos | <input type="checkbox"/> valerosos |
| <input type="checkbox"/> oprimidos | <input type="checkbox"/> marginados | <input type="checkbox"/> discriminados |

2) Según Galeano, los *nadies* “no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local.”

La crónica roja es la sección de los medios de comunicación que, generalmente, tiene cierto tono sensacionalista y que, por lo general, presenta las noticias más violentas y sangrientas sobre muertes, accidentes, violaciones, desapariciones y otros hechos que ocurren en la sociedad.

Con base en las informaciones antedichas y en la obra de Galeano, ¿por qué crees que esas personas que el autor denomina como siendo los *nadies* sólo aparecen en este tipo de prensa

y, así, son ocultadas de la historia universal?

3) Al final de la obra, en el último párrafo, Galeano nos describe cómo son los “*nadies*”. Teniendo en cuenta esas informaciones, ¿quiénes te parece que son los *nadies* que forman parte de nuestra sociedad?

4) De acuerdo con Galeano, ¿cuál es el deseo de los “*nadies*”?

Música: *Latinoamérica* – Calle 13

Após lerem o texto e responderem às questões, em um segundo momento, sugerimos o trabalho com a música *Latinoamérica*, pertencente ao grupo porto-riquenho Calle 13, a fim de que os alunos estabeleçam um diálogo entre as obras trabalhadas (Anexo Q). Antes que os alunos ouçam a música, distribua a fotocópia com a biografia do grupo, para que os alunos tomem conhecimento sobre quem é Calle 13, quais temas abordam em suas músicas, qual seu estilo musical, entre outras informações (Anexo R).

Na sequência, sugerimos algumas perguntas relacionadas à biografia do grupo para que os alunos respondam após realizarem a leitura.

- a) ¿Por qué el grupo se llama Calle 13?
- b) ¿Cuáles son las temáticas que permean sus canciones?
- c) ¿De qué se trata el documental que lanzaron en 2012?
- d) ¿Cuáles son las causas que el grupo ha apoyado?
- e) ¿Cuál es el tema de la canción *Latinoamérica*?
- f) Según la biografía, ¿qué hace que Calle 13 se destaque de los demás cantantes hispánicos?

Posteriormente, depois que os alunos houverem respondido as perguntas, distribua a letra da música *Latinoamérica* para que possam acompanhá-la com o áudio. Para que os alunos realizem as atividades referentes à música, divida-os em duplas ou em pequenos grupos. Sugerimos que após ouvir a música passe o videoclipe referente à canção, pois o recurso visual facilitará a compreensão da música. A seguir, propomos algumas atividades relacionadas à música em questão.

- 1) Señala las alternativas que mantengan relación con la letra de la canción.
 - a) () La (re)afirmación de la identidad latinoamericana.
 - b) () E rescate de los elementos históricos, geográficos, políticos, sociales y culturales que configuran la realidad de nuestro continente.

- c) () La contribución que los países europeos y norteamericanos aportaron a nuestro continente.
- d) () La difícil vida que llevan los trabajadores de Latinoamérica.
- e) () Crítica a la geografía del continente latinoamericano.
- f) () La fragilidad del pueblo latinoamericano.

2) En la canción *Latinoamérica* hay una parte que dice: “Soy lo que dejaron” y después, más adelante, hay la frase que dice: “*Mano de obra campesina para tu consumo.*”

Teniendo en cuenta los fragmentos antedichos, ¿quién crees que representa el “yo lírico” de la canción y quién representa el “tú” interlocutor?

3) En la canción hay palabras que se refieren a las cosas típicas de algunas regiones de Latinoamérica. Relaciona las palabras que siguen con sus respectivos significados, según el contexto que aparecen en la canción.

- a) frijol b) pulque c) peyote d) coyote

() Bebida alcohólica mexicana, blanca y espesa, que se obtiene haciendo fermentar el aguamiel o jugo extraído del maguey.

() En el norte de México es la persona que ayuda a los migrantes a cruzar la frontera con los Estados Unidos, pero más al sur y en Centroamérica, es alguien que facilita trámites burocráticos.

() Alimento presente en la comida de gran parte de los países latinoamericanos.

() Planta cactácea originaria de Centroamérica, con tallo cilíndrico y con flores de color rosa, de la que se extrae el alcaloide llamado mezcalina, usado como droga alucinógena.

4) Extrae de la canción los fragmentos que comprueban las siguientes afirmaciones:

- a) La resistencia que el pueblo latinoamericano debe manifestar frente la dominación de los países desarrollados.
- b) La belleza y la diversidad de la naturaleza latinoamericana.
- c) Los recursos naturales que fueron extraídos de nuestro continente y llevados a los demás países europeos y norteamericanos.
- d) La importancia de la familia y la nacionalidad.
- e) La dureza y el orgullo del pueblo latinoamericano, aunque hayan sufrido muchas

dificuldades.

f) Las “Guerras Sucias” de muchos países como Argentina, Chile, Uruguay y Paraguay, cuando muchas personas “desaparecieron” por culpa de sus propios gobiernos.

g) Las montañas que corren por toda Latinoamérica.

h) Los objetos que simbolizan la religión.

i) La fuerza del pueblo latinoamericano que, pese a las dificultades, sigue adelante.

j) Las cosas que el dinero no puede comprar y nadie puede sacar de Latinoamérica.

5) En la canción, la cantante Maria Rita representa la voz de los brasileños en medio a las demás voces que cantan en español, pues, Brasil también es uno de los países que forma parte de Latinoamérica. ¿Y tú? ¿Crees que nuestro país presenta similitudes con los demás países hispanohablantes? ¿Cuáles? Razona y ejemplifica.

6) Desde tu punto de vista, ¿qué significa ser latinoamericano?

Depois que os alunos houverem respondido as questões, estabeleça um diálogo entre a música *Latinoamérica* e o texto *Los nadies* para eles possam apontar qual é o tema comum que permeia ambas as obras. Quanto à música, esta versa sobre uma diversidade de assuntos históricos, sociais, políticos e culturais relacionados à América Latina, já o texto de Galeano centra-se na condição precária em que vivem milhares de latino-americanos, sua invisibilidade enquanto seres humanos, sendo somente considerada útil sua força de trabalho, fonte de riqueza para os demais países.

Nesse sentido, tanto a música quanto o texto dão voz aos oprimidos, marginalizados e esquecidos que, por meio da palavra desses artistas conseguem ter sua história narrada para que o mundo a conheça e os reconheça como pessoas, cidadãos latino-americanos, sujeitos que escrevem todos os dias suas histórias dando continuidade ao passado de lutas e resistência que simboliza o nosso continente.

Aproveite a oportunidade para discutir com os alunos sobre o engajamento político que caracteriza os Movimentos Sociais, uma vez que representam a voz da classe oprimida: indígenas, negros, mulheres, camponeses e todos os demais indivíduos que vivem à margem da sociedade.

Por último, para a confecção deste fanzine, os alunos irão recortar fragmentos da música e do texto que trabalharam, colando-os em uma das páginas e, nas demais, irão reproduzir o texto ou a música que criaram com base nas obras estudadas. Nesta etapa, auxilie

os alunos no processo de elaboração de sua produção textual, orientando-os quanto à estruturação da música e/ou texto, segundo suas escolhas.

Sugerimos que os alunos pesquisem imagens sobre a América Latina para deixar o fanzine visualmente mais atrativo e, além do mais, peça que em uma das páginas, expressem por meio de palavras ou pequenas frases o que é ser latino-americano segundo a visão de cada um.

MATERIAL DE APOIO:

Como recurso extra para complementar as obras supracitadas, sugerimos o poema *Somos nós*, do poeta brasileiro Sérgio Vaz (Anexo S). Em seu poema, o autor aborda as condições precárias que o povo brasileiro vive nas situações mais cotidianas. Sua mensagem é um aviso aos “poderosos” de que as pessoas estão começando a reagir, a lutar pelos seus direitos, a não mais calar-se diante da injustiça e das falsas promessas que saem da boca dos que dizem governar o país.

Além do poema, sugerimos alguns textos pictóricos (Anexo T) para mostrar aos alunos aspectos sociais que fazem parte da nossa realidade latino-americana. Deste modo, sugerimos a tela *Os retirantes* (1944) do pintor brasileiro Candido Portinari para retratar os problemas sociais bem como a miséria, necessidade e a desigualdade que levam muitas pessoas a migrarem à outras cidades e/ou países em busca de uma vida melhor. Igualmente, sugerimos o quadro *Cargador de flores* (1935) do muralista mexicano Diego Rivera, o qual ilustra o esforço e o trabalho do povo camponês e, ao mesmo tempo, retrata o apoio e a solidariedade que há entre esses trabalhadores.

Sugerimos, também, a tela intitulada *Las manos de la protesta* (1968), do pintor equatoriano Oswaldo Guayasamín. Nesta obra, de forte caráter social, o artista busca refletir a dor e o sofrimento que assolam o povo latino-americano, que sente na pele a discriminação, a injustiça e a revolta por serem esquecidos e marginalizados, restando a eles, agarrar-se ao protesto, à luta, ao clamor por direitos igualitários e uma vida mais digna.

Por último, sugerimos o mural *Presencia de América Latina* (1965), do pintor mexicano Jorge González Camarena, situado na Universidade de Concepción, no Chile. Esta obra é considerada uma síntese da história da América Latina. Nesse sentido, o mural plasma a América pré-colombiana representada por deuses astecas e a luta dos europeus pela conquista do continente. Além do mais, a obra ilustra a mestiçagem, a riqueza e fertilidade da terra e seus recursos naturais, o milho, os cactos, a Cordilheira dos Andes e as figuras das bandeiras dos países latino-americanos junta, como símbolo de união.

Atividade 5: *herederas de la lucha***Objetivos**

Que os alunos:

- reconheçam a participação das mulheres na luta por seu espaço na sociedade e a conquista de seus direitos;
- conheçam algumas das artistas latino-americanas que revolucionaram o contexto social no qual viveram;
- pratiquem a Expressão Oral (EO) e Expressão Escrita (EE) em língua espanhola.

Materiais necessários:

- Folha sulfite branca ou papel reciclado, revistas e/ou jornais, tesoura, cola, fotocópia do texto *Juana e Violeta* de Eduardo Galeano, da biografia de Sor Juana Inés de la Cruz e Violeta Parra e da música *Antipatriarca* de Ana Tijoux.

Orientações:

Texto: *Juana e Violeta* – Eduardo Galeano

Antes de dar início a atividade, pergunte aos alunos se eles se lembram de algumas das mulheres latino-americanas que contribuíram com suas lutas na conquista em prol dos seus direitos e sua emancipação.

Posteriormente, após os alunos responderem a pergunta anterior, sugerimos dois pequenos textos que compõe o livro “*Mujeres*”, do escritor Eduardo Galeano. Neste livro, o autor rende uma homenagem às mulheres – célebres e anônimas – da América Latina. Dentre os vários nomes que figuram na obra de Galeano, sugerimos dois textos que retratam duas grandes mulheres hispânicas que revolucionaram a época a qual pertenceram: Sor Juana Inés de la Cruz e Violeta Parra (Anexo U).

Tanto Juana quanto Violeta eram artistas à frente do seu tempo, pois, mesmo vivendo em diferentes épocas e pertencendo a diferentes países, ambas tiveram a coragem de expressar por meio de suas obras seus sentimentos, o que, antigamente, era algo incomum, atitude que poderia ser considerada subversiva, uma vez para a sociedade conservadora, patriarcal e machista da época, as mulheres deviam dedicar-se apenas aos afazeres domésticos e somente os homens podiam seguir o caminho das artes e das letras.

Deste modo, antes que os alunos leiam os textos de Galeano, distribua a biografia sintetizada de Sor Juana Inés de la Cruz e de Violeta Parra (Anexo V), a fim de que os alunos possam conhecer um pouco sobre a vida e trajetória dessas artistas e, assim, entender os

motivos que levaram Galeano retratar Sor Juana e Violeta em sua obra.

Para a leitura das biografias, divida os alunos em duplas ou em pequenos grupos. Nesse sentido, sugerimos, a seguir, algumas questões sobre a biografia das artistas supracitadas para que os alunos respondam após concluírem a leitura.

Perguntas referentes à biografia de Violeta Parra

- a) ¿En qué sentido los viajes que Violeta hizo a Chile la influyeron?
- b) ¿Cuál fue la experiencia ella que vivió en 1952?
- c) ¿Qué pasó con Violeta tras visitar los barrios pobres de Santiago de Chile?
- d) ¿Cuál es el motivo de la lucha que Violeta emprende con sus canciones?
- e) ¿Qué hace Violeta en 1954?
- f) ¿Cuál fue la causa de su muerte?

Perguntas referentes à biografia de Sor Juana Inés de la Cruz

- a) ¿Con quién y dónde Sor Juana se crió cuando niña?
- b) ¿Por qué ella decide vivir en un convento?
- c) ¿A qué se dedicó Sor Juana en el periodo en que se quedó en el convento?
- d) ¿Qué pasó con Sor Juana tras escribir una carta a Sor Filotea sobre el jesuita Antonio de Viera?
- e) ¿Cuál era la verdadera identidad de Sor Filotea?
- f) ¿Cuál fue la causa de su muerte?

Depois que os alunos houverem lido as biografias e respondam as questões, peça que façam um círculo para que a correção seja feita em grupo. Aproveite para perguntar aos alunos o que eles acharam da vida e trajetória de Sor Juana e Violeta Parra e quais foram os acontecimentos que mais lhes chamaram a atenção. Após a discussão, distribua aos alunos a fotocópia dos textos *Juana* e *Violeta*, ambos sob a autoria de Eduardo Galeano.

Na sequência, sugerimos algumas questões para que os alunos respondam após a leitura de ambos os textos.

Perguntas sobre o texto *Juana*

- 1) De acuerdo con Galeano, ¿Cómo las personas del convento veían a Sor Juana?
- 2) ¿Cuál era el argumento que el sacerdote Gaspar de Astete usaba para impedir que Sor Juana siguiera escribiendo?

- 3) Según el texto, Sor Juana “defendía por hablado y por escrito a la despreciada mitad del mundo”. ¿Quiénes serían estos que Sor Juana tanto defendía?
- 4) Teniendo en cuenta la vida y trayectoria de Sor Juana, ¿por qué crees que ella fue amenazada por la Inquisición?
- 5) Al leer el texto, percibimos que Galeano critica de manera irónica la posición que la Iglesia adoptó después de tomar conocimiento sobre los escritos de Sor Juana. ¿En qué consiste la ironía? ¿En qué sentido la Iglesia interfirió en sus trabajos?

Perguntas sobre o texto *Violeta*

- 1) ¿Por qué crees que durante el periodo dictatorial, el régimen de Chile decidió cambiar el nombre de la población que llevaba el nombre de Violeta Parra por el nombre de un militar?
- 2) ¿Cómo la población reaccionó frente al cambio?
- 3) Teniendo en cuenta la vida y trayectoria de Violeta, ¿por qué crees que la población fue bautizada con el nombre de la cantante?
- 4) De acuerdo con la breve descripción que Galeano hace sobre Violeta en el último párrafo y tras leer su biografía, ¿cómo la describirías?
- 5) Como nos dice Galeano en su texto, *Gracias a la vida* fue una de las últimas canciones que compuso Violeta y, además, la canción ha sido considerada como un himno humanista. Con relación a su significado, la canción es vista por unos como una paradoja, puesto que, algunas personas se cuestionaban el hecho de que, cómo una cantante que compone un himno de amor por la existencia se suicida un año después de escribirla. Otras personas consideran la canción como siendo una ironía sobre la vida y, por otro lado, hay personas que creen que la canción fue, justamente, una despedida de la cantante a su propia vida. Escucha la canción y opina sobre ella. ¿Qué mensaje crees que permea *Gracias a la Vida* (Anexo W)?

Mencione aos alunos que Violeta Parra influenciou muitos cantores de toda a América Latina, inclusive Evelyn Cornejo, cantora chilena sobre a qual estudaram na atividade 2: *El otro lado del Descubrimiento de América*. Nesse sentido, acreditamos ser importante ressaltar

que, tanto o estilo musical quanto a temática de suas letras, sofreram influências da música de Violeta, conforme as informações contidas na biografia de Evelyn.

Música: *Antipatriarca* – Ana Tijoux

Posteriormente, após os alunos responderem as perguntas referentes aos textos de Galeano, distribua a fotocópia da música *Antipatriarca*, pertencente à cantora chilena Ana Tijoux (Anexo X). Antes que ouçam a música, discuta com os alunos sobre as dificuldades enfrentadas por diversas mulheres no passado (conforme eles puderam observar na primeira atividade com as mulheres revolucionárias e na atividade anterior com os exemplos de Sor Juana e Violeta Parra), o papel da mulher na sociedade atual, bem como os preconceitos, a discriminação e violência que muitas ainda sofrem e sua atitude diante de todas essas situações que, infelizmente, são comuns e recorrentes a muitas mulheres.

A música *Antipatriarca* apresenta uma letra que aborda a questão de gênero, evidenciando a voz feminina e sua visão sobre “ser mulher”, sobre a não aceitação de rótulos pré-estabelecidos, os quais as tornam simples objetos. Sobretudo, a música de Ana pode ser considerada um alerta contra a violência e o feminicídio que mata mulheres do mundo todo.

Depois da discussão, distribua aos alunos uma entrevista em que Ana explica o tema que permeia a música *Antipatriarca*, bem como os motivos que a levaram a compor essa canção (Anexo Y). A seguir, sugerimos algumas perguntas para que os alunos respondam após a leitura da entrevista.

- a) Explica con tus palabras lo que Ana comenta sobre los juguetes creados por el mercado, los cuales demarcan la diferencia entre hombre/mujer.
- b) ¿Qué dice Ana sobre la educación machista que todos recibimos desde temprana edad?
- c) ¿Cuáles fueron las influencias de Ana a la hora de componer la canción *Antipatriarca*?
- d) ¿Cuál es el mensaje que quiere transmitirnos Ana en esa canción?

Após os alunos responderem as perguntas sobreditas, peça para que se sentem em círculo e, assim, realize a correção das questões e discuta com os alunos o que eles acharam da posição de Ana quanto à questão da mulher, se estão ou não de acordo, como eles vêem o machismo e sua opinião sobre a música que Ana produziu sobre a emancipação feminina, o reconhecimento e a valorização da mulher na sociedade.

Após a discussão, distribua aos alunos a fotocópia da música *Antipatriarca* para que a

acompanhem com o áudio. Além da música, passe o videoclipe²² que conta com a participação de mulheres de várias partes da América Latina. A seguir, apresentamos algumas questões para que os alunos respondam depois de ouvirem a música e verem o videoclipe.

1) Señala las opciones que mantengan relación con el contenido de la canción:

- a) La condición de opresión que aún viven las mujeres.
- b) La emancipación femenina.
- c) La conformidad con el pensamiento machista.
- d) El hombre como siendo inferior a la mujer.
- e) La autonomía que la mujer debe tener sobre su propia vida.
- f) El rechazo por el hombre para que haya la soberanía de la mujer.
- g) La concienciación femenina sobre sus derechos.
- h) Un mensaje para que las mujeres sean independientes.
- i) Crítica al pensamiento y actitud de todos los hombres.

2) ¿En la canción *Antipatriarca* ¿quién representa el “yo poético” de la canción y quién representa el “tú” interlocutor?

3) Marca 1 para las palabras que se relacionan a la emancipación y 2 para las que se relacionan a la sumisión.

- | | |
|--|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> independencia | <input type="checkbox"/> dominación |
| <input type="checkbox"/> opresión | <input type="checkbox"/> libertad |
| <input type="checkbox"/> autonomía | <input type="checkbox"/> represión |

4) Extrae de la canción los fragmentos que comprueben las siguientes afirmaciones:

- a) La diversidad de roles que la mujer puede asumir en la sociedad.
- b) El rechazo de imposiciones y órdenes.
- c) La negación de actitudes ofensivas hacia las mujeres.
- d) La no aceptación de la sumisión femenina.
- e) Los tipos de relaciones que puede haber entre un hombre y una mujer.
- f) La mujer y el hombre en plan de igualdad.

²² Disponible em: <https://www.youtube.com/watch?v=RoKoj8bFg2E>

5) ¿Cómo son las mujeres del videoclip? ¿En qué situaciones ellas aparecen? Da algunos ejemplos.

6) ¿Y los hombres? ¿Cómo son presentados en el videoclip?

Depois que houverem respondido todas as questões, pergunte aos alunos qual é o tema contemplado no texto e na música, se as obras apresentam semelhança quanto à temática e como a mulher é retratada nestas manifestações artísticas.

Aproveite o tema da atividade para discutir com os alunos sobre a Jornada Nacional de Lutas das Mulheres Camponesas que, no ano de 2016, contou com a participação de mulheres acampadas e assentadas de várias partes do Brasil. Em Minas Gerais, o principal objetivo da manifestação foi a proposta de um projeto popular de mineração, em protesto ao desastre acontecido em Mariana, já no Paraná, o objetivo da luta foi chamar a atenção da sociedade sobre o modelo destrutivo do agronegócio para o meio ambiente²³.

Por último, para a confecção deste fanzine, os alunos irão recortar fragmentos da música e do texto que trabalharam, colando-os em uma das páginas e, nas demais, irão reproduzir o texto ou a música que criaram com base nas obras estudadas. Nesta etapa, auxilie os alunos no processo de elaboração de sua produção textual, orientando-os quanto à estruturação da música e/ou texto, segundo suas escolhas. Pesquise imagens sobre o tema para que os alunos possam utilizá-las na elaboração do fanzine ou peça para que eles façam ilustrações que representem o tema tratado.

MATERIAL DE APOIO:

Como recurso extra para complementar a música *Antipatriarca*, sugerimos que, antes de colocar a música, distribua aos alunos um infográfico²⁴ que apresenta os casos de feminicídio em alguns países latino-americanos, incluindo o Brasil. Nesse sentido, é importante que o professor explique o que é feminicídio²⁵, chamando-lhes a atenção para os altos índices de casos, conforme os dados apresentados no infográfico.

²³Para saber mais sobre o tema sugerimos os sites: <http://www.mst.org.br/2016/03/08/mulheres-sem-terra-paralisam-a-producao-da-samarc-vale-em-mg.html> e <http://www.rbj.com.br/geral/mulheres-mst-fazem-acao-na-araupel-em-quedas-iguacu-4224.html>.

²⁴Disponível em: <http://www.infobae.com/2015/06/01/1732571-infografia-el-femicidio-avergenza-america-latina>.

²⁵Para saber mais informações sobre feminicídio sugerimos os sites, a saber: <http://www.lacasadelencuentro.org/femicidios.html> <http://www.lacasadelencuentro.org/femicidios.html> e <https://portal.sernam.cl/?m=programa&i=68>

Ademais, sugerimos a música *Desconstruindo Amélia* (Anexo Z), da cantora brasileira Pitty que, em suas primeiras estrofes começa a descrever a mulher dona de casa, que cuida do lar, da família, mas que, ao longo da música, resolve mudar, fazer o que sempre teve vontade, mas nunca conseguiu realizar, porque sempre esteve preocupada com os demais, já que se colocava em segundo plano em suas escolhas. Nesse sentido, peça para que os alunos ouçam a música e, após ouvi-la, digam se conhecem exemplos de mulheres como a que é apresentada na canção, que se casam, têm, filhos, mas que depois de algum tempo resolvem seguir outros caminhos, mudar suas vidas.

Outra opção de material que o professor pode utilizar para trabalhar o tema em questão é o curta-metragem *Acorda Raimundo acorda*²⁶ (1990), sob a direção de Alfredo Alves. Nesta história há a inversão de papéis, ou seja, a mulher é quem trabalha fora enquanto o marido é que toma conta das casas e das crianças. Neste sentido, o curta apresenta a realidade cotidiana de forma invertida entre os sexos, o que pode fomentar interessantes debates sobre o tema.

Por último, sugerimos o documentário *Virou o jogo*²⁷, que retrata a história das mulheres de uma cidade da Bahia aonde, por muito tempo, o machismo imperou e era considerado absolutamente normal. O vídeo nos mostra como essas mulheres se organizaram para conseguir vencer o machismo, ao mudarem seus hábitos e começar a jogar bola, jogo que na maioria das vezes é praticado por homens. Deste modo, aproveitando o conteúdo do vídeo, pergunte aos alunos se eles acreditam que o pensamento machista está presente na atitude de seus familiares, qual a opinião deles sobre o machismo e sobre os novos papéis que a mulher exerce na sociedade.

Atividade 6: *la continuidad de la lucha por la Reforma Agraria*

Objetivos

Que os alunos:

- (re)conheçam e (re)pensem sua identidade Sem Terra;
- relatem como é a vida em um assentamento;
- relembrem episódios que marcaram a história do MST;
- pratiquem a Expressão Oral (EO) e Expressão Escrita (EE) em língua espanhola.

²⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HvQaqcYQyxU>.

²⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B6x5an4cJ5E>.

Materiais necessários:

-Folha sulfite branca ou papel reciclado, revistas e/ou jornais, tesoura, cola, fotocópia do texto *Día de la Tierra* de Eduardo Galeano, da música *Sou Sem Terra, sou pobre, sou negão, sou revolução* e da história de acontecimentos como o Massacre de Eldorado dos Carajás, a Encruzilhada Natalino e o Massacre de Corumbiara.

Orientações:

Texto: *Día de la Tierra*– Eduardo Galeano

Essa atividade consiste em apresentar aos alunos um pouco da história do MST, Movimento que dá continuidade a luta pela Reforma Agrária, pelo fim do latifúndio e do agronegócio. Primeiramente, faça um *feedback* do que já trabalharam nas atividades anteriores, perguntando aos alunos quais foram os(as) revolucionários(as) que lutaram pela Reforma Agrária e pelo continente latino-americano, por quê eles(as) encabeçaram essa luta, quais foram as consequências do processo de colonização para o nosso continente e qual a relação entre esses acontecimentos e o surgimento do MST, entre outros Movimentos Sociais.

Depois de realizar o resgate das atividades anteriores, peça para que os alunos se sentem em círculo e exponham seu ponto de vista sobre o agronegócio e o que esse modelo de agricultura faz com a terra e, conseqüentemente, com a nossa saúde; por outro lado, pergunte-lhes também quais são os benefícios da agroecologia, modelo de agricultura defendido pelo MST, que se caracteriza como uma agricultura ambientalmente sustentável, economicamente eficiente e socialmente justa, buscando colocar em prática os saberes provenientes das experiências de agricultores familiares de comunidades indígenas e camponesas.

Posteriormente, distribua aos alunos a fotocópia do texto *Día de la Madre Tierra – Abril, 22*, extraído do livro de Eduardo Galeano intitulado *“Los hijos de los días”* (Anexo AA). Neste breve texto, Galeano aborda sobre os efeitos nocivos do capitalismo e as consequências nefastas desse sistema para a Terra e todo o tipo de vida que nela habita. Assim, após a leitura, proponha aos alunos algumas questões sobre o texto. A seguir, apresentamos algumas perguntas para que os alunos respondam após a leitura do texto.

1) Señala las alternativas que se relacionan al texto:

- a) () El ser humano está destruyendo la naturaleza y la biodiversidad de plantas y animales en nombre del progreso.
- b) () Las personas están cada vez más conscientes sobre la importancia de preservar el

medioambiente.

- c) () La globalización fue algo muy positivo para el medioambiente.
- d) () Muchos se preocupan solamente con lo que el dinero les puede ofrecer, aunque sepan que su actitud podrá interferir negativamente en la vida de las demás personas.
- e) () Los que explotan la naturaleza, para obtener dinero, explotando sus recursos, no piensan en las futuras generaciones, sólo piensan en el presente y en su bienestar

2) Según Galeano, ¿cuál fue la reacción de los amigos de Einstein después que escucharon su “teoría” sobre las abejas? ¿Y tú? ¿Estás o no de acuerdo con lo que dijo Einstein? Razona tu respuesta.

3) Según nos dice Galeano en su texto “*Y ahora resulta que en el mundo hay cada vez menos abejas.*” ¿Por qué crees que las abejas están desapareciendo? ¿Cuál sería la posible causa?

4) Extrae del texto los fragmentos que comprueban las siguientes afirmaciones:

- a) La implementación de la monocultura en función de la economía extranjera.
- b) Los medios de comunicación que influyen a las personas.
- c) El exterminio de las florestas para dar lugar a las industrias.
- d) Los productos químicos que destruyen las plagas y, al mismo tiempo nos destruyen.
- e) Los venenos que inutilizan la tierra.

Música: *Sou Sem Terra, sou pobre, sou negão, sou revolução* - Brigada do MST Eduardo Coutinho.

Depois que os alunos houverem respondido às perguntas anteriores, distribua a fotocópia da música *Sou Sem Terra, sou pobre, sou negão, sou revolução*, produzida pela Brigada do MST Eduardo Coutinho (Anexo BB). Além da música, passe o videoclipe que, por meio das imagens, evidencia a identidade dos integrantes que compõe o Movimento através dos símbolos e dos aspectos ideológicos que representam o MST. Na sequência, sugerimos algumas perguntas referentes à música e ao videoclipe.

1) De acuerdo con la canción, ¿cuáles son las palabras que caracterizan el sujeto Sin Tierra?

- () fuerza () trabajo () desaliento
- () lucha () ecuanimidad () pereza

() fragilidad () injusticia () valentía

2) ¿Cuáles son los símbolos representativos del MST que aparecen en el vídeo?

3) Marca V para las afirmaciones verdaderas y F para las falsas de acuerdo con el contenido de la canción:

- a) () El deseo de los Sin Tierra es un mundo donde todos sean iguales, sin rangos sociales y sin distinciones de color de la piel.
- b) () Los Sin Tierra son resistentes a la idea de hacer revolución.
- c) () El Movimiento Sin Tierra es adepto a la ideología socialista.
- d) () La democratización de la tierra es el único motivo que mueve la lucha del MST.
- e) () El MST lucha en contra el poder del sistema capitalista.

4) Para ti, ¿qué significa ser un sujeto Sin Tierra? ¿Cómo te sientes en formar parte del MST?

Para a última pergunta, é interessante que os alunos se sentem em círculo para compartilhar com os demais companheiros sua opinião sobre como é ser Sem Terra e como eles se sentem por fazer parte do Movimento. Posteriormente, comente aos alunos a importância que muitos povos hispânicos outorgam a terra; aproveite o tema para explicar que muitos países latino-americanos acreditam em uma deidade que representa a fertilidade, conhecida como *Pachamama*, muito presente na cultura andina, considerada pelos que nela creem como a doadora de vida, que gera as pessoas e as nutre.

Assim, após a discussão, peça que, individualmente, elaborem um *fanzine* no qual escreverão um relato sobre como é a vida de um Sem Terra, quais são os motivos de suas lutas, quais são seus sonhos e porque devemos cuidar da terra e considerá-la parte de nós. Nesta etapa, auxilie os alunos no processo de elaboração de sua produção textual, orientando-os quanto à estruturação do relato. Sugerimos que esse último *fanzine* seja o resultado de uma produção individual, pois cada aluno terá uma visão particular sobre o tema, bem como experiências e objetivos diferentes.

MATERIAL DE APOIO:

Para complementar e enriquecer as atividades sugerimos o documentário *Los Sin Tierra, por los caminos de América*²⁸. Esse documentário dirigido por Miguel Barros

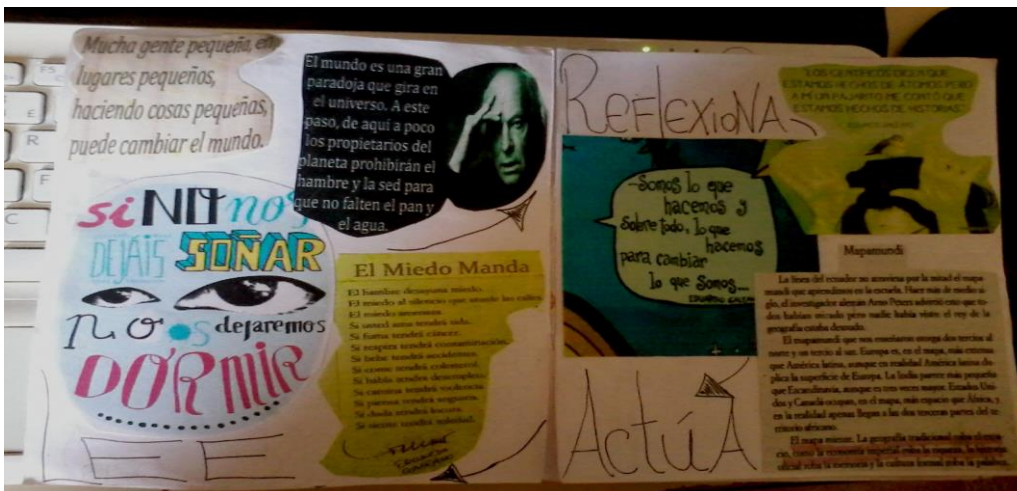
²⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a1sfuCVB4wo>.

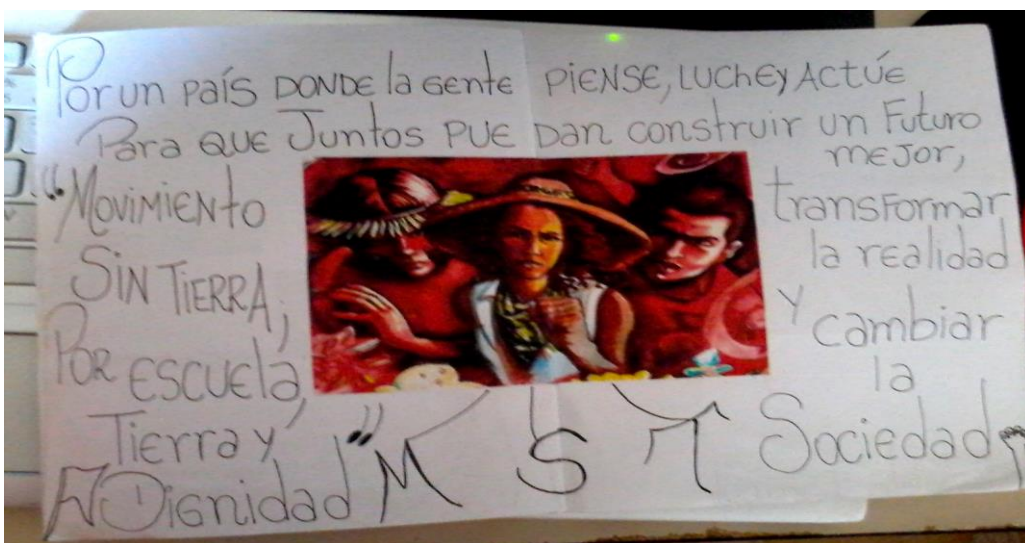
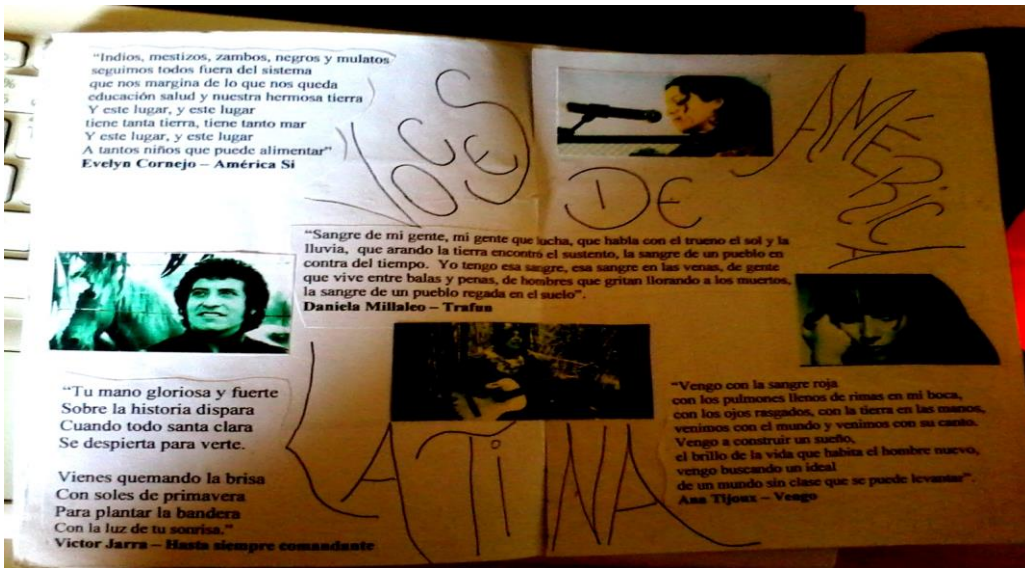
denuncia as injustiças na repartição e exploração agrícola da terra cultivável no Brasil e nos mostra como o MST luta para melhorar as condições de vida de diversas famílias brasileiras no campo e na cidade. O vídeo traz a versão, tanto dos fazendeiros quanto dos Sem Terra, mostrando o ponto de vista de ambos sobre a questão do latifúndio e da distribuição das terras em nosso país.

Ademais, sugerimos o resumo das três principais lutas que marcaram a história do MST, a saber: a Encruzilhada Natalino, o Massacre de Corumbiara e o Massacre de Eldorado dos Carajás (Anexo CC). Todas as lutas empreendidas nesses momentos históricos contribuíram para a instauração da Reforma Agrária no Brasil, sendo que muitas pessoas perderam suas vidas para garantir à população Sem Terra o direito a um pedaço de chão, ao cultivo da terra para a sua subsistência.

ANEXOS

Anexo A - Fanzine





Anexo B - Biografías

Blanca Canales



Fue una educadora, y destacadísima líder del Partido Nacionalista de Puerto Rico que pudo haber sido la primera mujer en dirigir una revuelta contra los Estados Unidos. Canales se unió al Partido en 1931, y ayudó a organizar a "*Las Hijas de la Libertad*", la rama femenina del Partido Nacionalista de Puerto Rico.

Como una líder del Partido Nacionalista, almacenaba armas en su casa, que se utilizarían en revueltas en los años 1950, contra el gobierno

colonial de Estados Unidos en la isla. Su familia era políticamente activa, y su padre era parte del "Partido Unión de Puerto Rico, que abogaba activamente, por la independencia de la isla. Su madre era una mujer de carácter fuerte, que animó a sus hijos a pensar por sí mismos.

Cuando niña, Blanca leía muchos libros e historias sobre otras naciones y sus héroes. A menudo acompañaba a su padre a las reuniones políticas, en las que disfrutaba de los discursos, con banderas, y el fervor patriótico.

Blanca regresó a Jayuya y trabajó en una escuela rural local. En 1931, se unió al Partido Nacionalista y participó activamente en la organización de las Hijas de la Libertad, la rama femenina del Partido Nacionalista de Puerto Rico. En 1956, Canales fue trasladada a la Cárcel de Mujeres de Vega Baja, Puerto Rico. En 1967, después de diecisiete años de prisión, se le dio un indulto completo por el gobernador de Puerto Rico Roberto Sanchez Vilella. Y siguió siendo una defensora activa independendencista hasta el día que murió.

Fonte: <http://www.peacehost.net/WhiteStar/Voces/canales.html>

Carlos Marighella



Carlos Marighella fue un político y guerrillero brasileño, uno de los principales organizadores de la lucha armada contra el régimen militar instalado en 1964. Nació en Salvador, 5 de diciembre de 1911 y se murió el 4 de noviembre de 1969.

Se convirtió en militante profesional del partido y se trasladó a Río de Janeiro para trabajar en la reorganización o reestructuración del PCB (Partido Comunista Brasileño).

Electo diputado federal constituyente por la delegación bahiana del Partido Comunista de Brasil en 1946, perdió su cargo en 1948, debido al decreto que declaró la ilegalidad del PCB.

En febrero de 1968, luego de la muerte del guerrillero Che Guevara, Marighella fundó un grupo armado marxista,

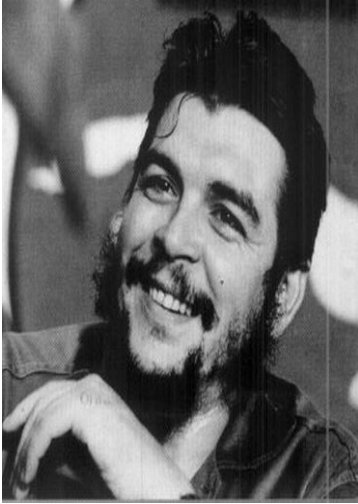
autodenominado ALN (Acción Liberadora Nacional).

En septiembre de 1969, apoyó el secuestro en Río de Janeiro, del entonces embajador estadounidense, Charles Elbrick, en una acción conjunta de la ALN y del Movimiento Revolucionario 8 de Octubre (MR-8)

En la noche del 4 de noviembre de 1969 Marighella fue sorprendido por una emboscada en una calle de la ciudad de São Paulo. Finalmente resultó muerto a tiros por agentes del DOPS en una acción coordinada por el delegado Sérgio Paranhos Fleury.

Fonte: <http://brasilecola.uol.com.br/historia/carlos-marighella.htm>

Ernesto Guevara



Ernesto Guevara de la Serna. Universalmente conocido como el Che Guevara, o simplemente el Che. Fue un combatiente revolucionario, estadista, escritor y médico argentino-cubano. Su vida, conducta y su pensamiento se ha convertido en paradigma de millones de hombres y mujeres en todo el mundo.

Formó parte de la expedición del yate Granma dirigida por Fidel Castro que comenzó la lucha armada contra la dictadura de Fulgencio Batista en las montañas de Oriente, Cuba. Durante la guerra alcanzó el grado de comandante y mandó la columna 8 Ciro Redondo que extendió la guerra hasta el centro de la Isla precipitando la caída de la

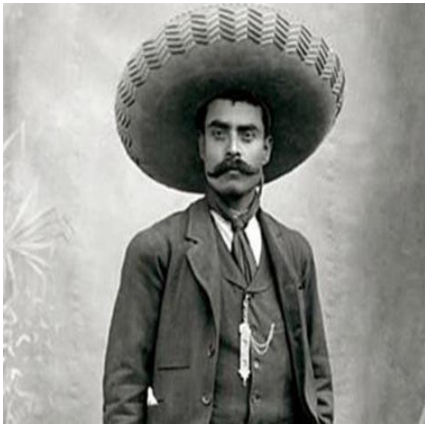
dictadura.

Durante la Revolución fue designado Presidente del Banco Nacional de Cuba y ministro de Industrias. También presidió delegaciones cubanas que visitaron diversos países y fue representante del gobierno revolucionario en importantes cónclaves internacionales. Durante la Crisis de Octubre fue designado jefe militar de la provincia de Pinar del Río.

En 1965 dirigió un frente guerrillero en el Congo contra la intervención de los mercenarios blancos y sus aliados locales. Fracasado el movimiento guerrillero regresó a Cuba y comenzó a organizar la guerra revolucionaria en Bolivia. Tras una campaña de varios meses cayó prisionero de las tropas bolivianas en la quebrada del Yuro y al día siguiente de su captura fue asesinado. Sus restos fueron ubicados en 1997 y enviados a Cuba donde descansan en el Complejo Memorial Comandante Ernesto Che Guevara que se construyó con este objetivo en la ciudad de Santa Clara.

Fonte: http://www.ecured.cu/Ernesto_Guevara_de_la_Serna

Emiliano Zapata



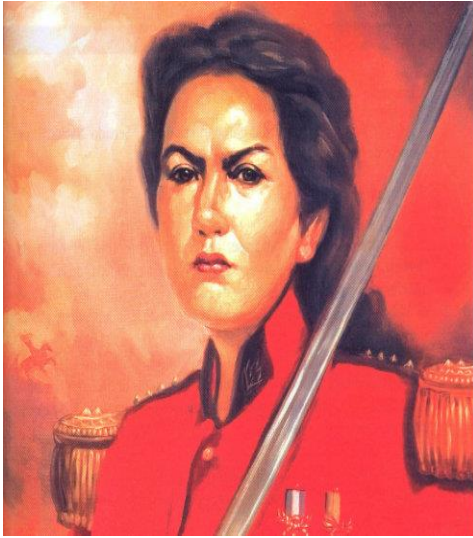
Emiliano Zapata (1879-1919), líder revolucionario y reformador agrarista mexicano, nacido en Anenecuilco, estado de Morelos. Campesino mestizo, en defensa de los derechos de su pueblo a las tierras, "la tierra es de quien la trabaja", reclutó un ejército de peones, en buena parte indígenas de los pueblos y las haciendas de Morelos, y con el grito de guerra "Tierra y Libertad", se unió en 1910 a la Revolución Mexicana de Francisco Ignacio Madero, cuyo objetivo era derrocar al régimen de Porfirio Díaz. Zapata perdió la confianza en Madero, quien asumió la presidencia en 1911, y se declaró en su contra, formulando su propio programa de reforma agraria (conocido con el nombre de Plan de Ayala), mediante el que pretendía redistribuir la tierra entre los campesinos.

Durante las presidencias del dictador Victoriano Huerta (1913-1914) y del presidente constitucionalista Venustiano Carranza (1914-1920), Zapata siguió manteniendo sus actividades guerrilleras en contra del gobierno, extendiendo su poder por todo el sur de México. Junto con Francisco (Pancho) Villa, que había aceptado el Plan de Ayala, entró en la ciudad de México en 1914. Al año siguiente, Zapata se retiró a Morelos, donde continuó defendiendo sus posiciones, frente a las tropas constitucionalistas. En 1919 murió asesinado en una emboscada organizada por un agente de Carranza, lo que causó una enérgica condena de la opinión pública y de gran parte de los propios sectores constitucionalistas.

Considerado por sus enemigos un simple saqueador, Zapata ha sido idolatrado por los campesinos y por la gente del pueblo como reformador revolucionario y héroe; su vida ha inspirado innumerables leyendas y corridos populares.

Fonte: <http://www.bibliotecas.tv/zapata/biografias/encarta.html>

Juana Azurduy



Heroína de la independencia del Alto Perú (actual Bolivia). Descendiente de una familia mestiza, quedó huérfana en edad muy temprana. Pasó los primeros años de su vida en un convento de monjas.

Juana colaboró activamente con su marido para organizar el escuadrón que sería conocido como Los Leales, el cual debía unirse a las tropas enviadas desde Buenos Aires para liberar el Alto Perú. Durante el primer año de lucha, Juana se vio obligada a abandonar a sus hijos y entró en combate en numerosas ocasiones, ya que la reacción realista desde Perú no se hizo esperar.

En 1810 se incorporó al ejército libertador de Manuel Belgrano, que quedó muy impresionado por el valor en combate de Juana. Poco tiempo después Juana, que esperaba a su quinto hijo, quedó viuda tras la muerte de su marido en la batalla de Villar (14 de septiembre de 1816). El cuerpo de su marido fue colgado por los realistas en el pueblo de la Laguna, y Juana se halló en una situación desesperada: sola, embarazada y con los ejércitos realistas controlando eficazmente el territorio.

Tras la proclamación de la independencia de Bolivia en 1825, Juana Azurduy intentó en numerosas ocasiones que el gobierno de la nueva nación le devolviera sus bienes para poder regresar a su ciudad natal, pero a pesar de su prestigio no consiguió una respuesta favorable de los dirigentes políticos. Murió en la provincia argentina de Jujuy a los ochenta años de edad, en la más completa miseria: su funeral costó un peso y fue enterrada en una fosa común. Sólo póstumamente se le reconocerían el valor y los servicios prestados al país.

Fonte: <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/a/azurduy.htm>

María Quitéria de Jesus



Fue una mujer militar brasilera, considerada heroína de la Independencia de Brasil, que combatió al lado de las tropas brasileras en contra de los soldados portugueses, disfrazada de varón y haciéndose llamar "*soldado Medeiros*".

Sin estudios formales de alguna clase, Maria Quitéria permaneció analfabeta pero en el ambiente de la hacienda paterna aprendió a montar a caballo, usar armas de fuego y cazar, actividades usuales en el ambiente rural de su época pero poco comunes para una mujer de su entorno.

La joven Maria Quitéria estaba pronta a casarse cuando en julio de 1822 la provincia de Bahia se declaró a favor del príncipe Pedro de Braganza que postulaba la independencia de Brasil, y para sostener esta posición las autoridades bahianas enviaron

emisarios en busca de adhesiones en armas o soldados por toda la provincia; cada una delegación llegó a Feira de Santana, el padre de María Quitéria de Jesús quedó exento de todo deber al ser un viudo con hijos menores (ninguno en edad militar).

Ante ello, Maria Quitéria de Jesús huyó a la casa de su media hermana y se cortó los cabellos, visitando como hombre y dirigiéndose a la cercana villa de Cachoeira para alistarse como "*soldado Medeiros*" en el regimiento de artillería local. Descubierta por su padre poco después y al revelarse su verdadero sexo, Maria Quitéria logró quedarse en las tropas del *Batallón de Voluntarios del Príncipe* debido a su disciplina y habilidad con las armas

Ascendida a cadete en julio de 1823, y tras el fin de las campañas bélicas en Bahia, fue recibida el 20 de agosto de 1823 por el emperador Pedro I en Rio de Janeiro, siendo allí condecorada y ascendida a alférez.

Retirada del ejército al terminar las luchas en su provincia natal, Maria Quitéria de Jesús volvió a Feira de Santana, fue perdonada por su padre y contrajo matrimonio. Tras enviudar y reclamar la herencia de su padre, se mudó a Salvador de Bahía con su hija, muriendo allí a los 61 años en el anonimato.

Fonte: <http://www.ahistoria.com.br/biografia-maria-quiteria/>

Nísia Floresta



Fue una educadora, escritora, y poeta brasileña. Es considerada una pionera del feminismo en el Brasil y fue probablemente la primera mujer en romper los límites entre los espacios públicos y privados, publicando textos en periódicos, en una época en que la prensa nacional era primitiva. Nísia también dirigió un colegio para niñas en Rio de Janeiro; y escribió libros en defensa de los derechos de las mujeres, de los pueblos originarios y de los esclavos. En esa época, las mujeres eran en su mayoría analfabetas. Nísia denunció la ignorancia en que eran mantenidas las mujeres, protestando contra la condición de dependencia en relación a los hombres.

Defendía las ideas liberales republicanas, estando en desacuerdo con un país dominado por la Monarquía Imperial de los Bragança.

Fue criticada y difamada por la sociedad, que no toleraba que una mujer cuestionara las costumbres establecidas.

Em 1853, publicó *Opúsculo Humanitario*, una colección de artículos sobre emancipación femenina. Retornó al Brasil entre 1872 y 1875, en plena campaña abolicionista liderada por Joaquim Nabuco, mas casi nada se sabe sobre su vida en ese período.

Nísia murió en Francia, 1885

Fonte: <http://www.memoriaviva.com.br/nisiafloresta/>

Petra Herrera



Durante la revolución mexicana de principios del siglo XX, junto a los combatientes, las mujeres, conocidas como soldaderas, se encargaban de la logística en la retaguardia. Hacían la comida, preparaban las zonas de descanso y curaban a los enfermos. Pero algunas de estas soldaderas quisieron hacer algo más y se unieron a los hombres en la lucha armada. El caso más conocido es el de la legendaria Petra Herrera, quien, a pesar de su coraje y valentía, nunca recibió el reconocimiento merecido.

Petra Herrera se convirtió en Pedro Herrera para formar parte de las tropas revolucionarias de Pancho Villa. Transformó su aspecto, lo hizo más viril e inventó tretas como decir que se afeitaba al amanecer, antes que los demás soldados despertaran. Pronto destacó por su arrojo en lo que fue su especialidad, la voladura de puentes.

Tal fue el liderazgo y carisma obtenido por Pedro Herrera que decidió desenmascararse y hacer pública su naturaleza femenina. Pero, a pesar de que los dirigentes revolucionarios la alabaron no consintieron en concederle ningún rango destacado.

Petra decidió entonces dejar el contingente de Pancho Villa y crear un grupo propio de mujeres que, como ella, querían luchar en el frente. Según las fuentes, fueron decenas o miles de ellas. Pero lo cierto es que en la toma de Torreón, en mayo de 1914, fue en gran medida mérito de las soldaderas de Petra Herrera.

Tiempo después, las mujeres a su mando fueron disueltas y Petra terminó sus días ejerciendo de espía. No queda muy claro ni cuándo ni dónde murió Petra Herrera, quien parece ser que fue atacada por una banda de bandidos y falleció a causa de las heridas.

Simón Bolívar



Simón Bolívar fue caudillo de la independencia hispanoamericana, fue el primer presidente de Bolivia, nació en Caracas, Venezuela el 24 de julio de 1783, en medio de una familia de origen vasco.

Fue fundador de la Gran Colombia y una de las figuras más destacadas de la emancipación americana frente al Imperio español. Contribuyó de manera decisiva a la independencia de Bolivia, Colombia, Ecuador, Panamá, Perú y Venezuela. Asumió la presidencia en cuanto llegó al país y gobernó por cuatro meses.

El título honorífico de Libertador le fue concedido en 1813, por el Cabildo de Mérida en Venezuela. Participó en la fundación de la

Gran Colombia, nación que intentó consolidar como una gran confederación política y militar en América, de la cual fue Presidente. Bolívar es considerado por sus acciones e ideas el "Hombre de América" y una destacada figura de la historia universal, ya que dejó un legado político en diversos países latinoamericanos, algunos de los cuales le han convertido en objeto de veneración nacionalista. Recibió honores en varias partes del mundo a través de estatuas o monumentos, parques, plazas, etc. Asimismo, sus ideas y posturas política-sociales dieron origen a una corriente o postura llamada Bolívarianismo.

Protagonista de varias revoluciones en Venezuela, venció a las tropas realistas españolas en la batalla de Boyacá (1819), que dio la independencia al Virreinato de Nueva Granada (la actual Colombia). Elaboró una Constitución para la nueva República de Colombia, que englobaba lo que hoy son Colombia, Venezuela, Ecuador y Panamá; fue elegido presidente de ésta "Gran Colombia". Se puso al frente de la insurrección del Perú. En 1824 obtuvo la más decisiva de sus victorias en la batalla de Ayacucho, que determinó el fin de la presencia española en Perú y en toda Sudamérica.

El Libertador Simón Bolívar falleció el 17 de diciembre de 1830, a los 47 años de edad, en la Quinta de San Pedro Alejandrino, en Santa Marta.

Fonte: <https://www.geni.com/people/Sim%C3%B3n-Bolívar-3%C2%BA-presidente-de-Venezuela/5241499328520034144>>

Zumbi dos Palmares



Líder antiesclavista brasileño. Descendiente de guerreros negros africanos procedentes de Angola, Zumbi nació probablemente en el quilombo de Palmares. Pocos días después de su nacimiento fue tomado por una expedición portuguesa y entregado al padre Antonio Melo en Porto Calvo, quien bautizó al niño con el nombre cristiano de Francisco.

Melo procedió a su educación y descubrió en él un "ingenio jamás imaginado en su raza y que pocas veces se encontraba en los blancos". Cuando cumplió 15 años, Francisco escapó de la casa de Melo y volvió al quilombo de Palmares.

El quilombo nació de un grupo de esclavos negros de un ingenio azucarero que, tras una sangrienta rebelión, se refugiaron en la sierra de la Barriga (en el actual estado de Alagoas), y crearon allí las bases de un incómodo "estado libre" en el corazón del Brasil colonial.

Cuando Francisco se vio entre los suyos cambió su nombre por el de Zumbi. En 1678, Zumbi no aceptó el acuerdo al que había llegado Gamga-Zumba con los portugueses, por lo que se convirtió en jefe de los rebeldes. Previendo la represión que esta actitud provocaría, Zumbi organizó el quilombo para una guerra decisiva.

En 1694 fue atacado por las tropas de Domingos Jorge Velho. En un enfrentamiento fue herido y cayó por un barranco, hecho que motivó la leyenda de que se había suicidado para no caer nuevamente en la esclavitud. Pero en realidad no había muerto, y al año siguiente atacó de nuevo poblaciones pernambucanas hasta que, traicionado por uno de los suyos, fue asesinado el 20 de noviembre de 1695. Su cabeza, separada del cadáver, fue enviada a Recife y expuesta en público como escarmiento para los rebeldes. En algunas regiones de Brasil se celebra el 20 de noviembre el Día de la Conciencia Negra, conmemorando su muerte.

Fonte: <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/z/zumbi.htm>

Anexo C
América Si – Evelyn Cornejo

América financió el desarrollo de Europa

Con nuestra plata y nuestro oro

Bolivia financió el renacimiento

Con sus riquezas y millones de indios muertos

América no tuvo defensas

Contra el saqueo y la pólvora

Bajo las nuevas leyes de Europa

Al invasor pertenecen las tierras

En nombre de dios, te sometes o te mueres

"indio sin alma" ha dicho la santa iglesia

Prefiero morirme e irme al infierno

Y no toparme nunca más con un cristiano

Y de este lugar, y de este lugar

Se llevaron todo, hasta la libertad

Y en este lugar, y en este lugar

Hay a muchos que la historia les da igual

Siglos oscuros me desgarran, me desgarran la voz

Destruyeron nuestras culturas, impusieron su dios

Sus descendientes lavan sus conciencias con caridad

Y avalan un sistema lleno de desigualdad

Indios, mestizos, zambos, negros y mulatos

Seguimos todos fuera del sistema

Que nos margina de lo que nos queda

Educación, salud y nuestra hermosa tierra

Y este lugar, y este lugar

Tiene tanta tierra, tiene tanto mar

Y este lugar, y este lugar

A tantos niños que puede alimentar

Fonte: <https://www.letras.mus.br/evelyn-cornejo/america-si/>

Anexo D

Evelyn Cornejo



Compositora oriunda de Caliboro, en los campos del Maule, que aprendió el oficio musical por su familia, y que desde adolescente recibió, además de los referentes folclóricos de su zona, la importante influencia de la música popular chilena, desde Violeta Parra a Los Prisioneros.

Con una voz pausada, pero firme y categórica en cada una de sus canciones,

Evelyn Cornejo, abre su disco de forma potente con canciones como “América Sí”, “Alerta” y “Planta Medicinal”, cada una con un particular contenido social, que va más allá de la canción de protesta, sino más bien, se acerca a la metáfora constante en torno a la sociedad y la realidad del país.

La mayoría de sus canciones han sido escritas y compuestas por ella. Relatan la cotidianidad en el campo, la injusticia social y el desequilibrio político, tema común en los países vecinos y de la región. Su música es fresca, su voz es caricia que prende con fuerza el fuego de su lírica. “América” Sí tiene trazos de instrumentos andinos, vientos y tambores, y brasileros con el inconfundible llamado de la cuica.

Evelyn nos compartió que ella escribió esta canción cuando conoció y entendió la verdadera historia de nuestro continente, tras leer “Las venas abiertas de Latinoamérica” del escritor uruguayo Eduardo Galeano. Una historia de ultraje, enfermedades, tortura, saqueo, destrucción y esclavitud de las culturas que existían, dejando atrás la historia que en las escuelas se enseña donde nos relatan que gracias a la conquista Española, salimos de la "barbarie", cuando, según Evelyn, lo único que hicieron con nosotros fue robarnos hasta el día de hoy.

Entrevista:

- ¿Quién es Evelyn Cornejo? ¿De dónde nace a la música?

“Nací en Villa Alegre de ahí en adelante he vivido en distintos lugares de la séptima región como Caliboro, San Valentín, San Javier y ahora en Maule (pueblos campesinos)... nacida y criada en el evangelio de ahí mi repelencia por las religiones y a dios (jaja)... no tanto, en realidad, hay gente cristiana que es muy valerosa y que respeto”...

- Sus Letras y Canciones

“ Esto de hacer canciones nació por la necesidad humana de decir los sentimientos, las vivencias, lo que uno ve ,que es totalmente distinto a lo que predicán los medios de comunicación al mundo o que te pintan en las escuelas o en las tiendas, en todos lados”.

- Solidaria y Comprometida con el Pueblo Mapuche

“Pienso que es una injusticia muy grande lo que están haciendo con ellos. Es una cobardía que se les trate como terroristas que se les encarcele, que los asesinen por hacer valer sus derechos y que tengan que llegar al extremo de poner en riesgo sus vidas a través de huelgas de hambre para que se les escuche sus justas demandas y aun así pasó tiempo para que se dignaran hablar del tema en las noticias. Es vergonzoso”

Finalmente nos dice “Siento mucha admiración por el pueblo mapuche, por esa raíz que tienen en la tierra, el respeto por la vida, por la naturaleza, por su cultura propia y por lo valientes que son”.

Fonte: <http://razorwinged.com/sar/evelyncornejo.htm>
<http://www.musicapopular.cl/3.0/index2.php?op=Artista&id=3266>
<http://www.mapuche.nl/espanol/evelyn-cornejo-biografia140209.html>
<http://www.mus.cl/entrevista.php?fId=278>
<http://www.mapuexpress.net/content/news/print.php?id=6163>

Anexo E

Brecha sobre la conquista



¿Cristóbal Colón descubrió América en 1492? ¿O antes que é la descubrieron los vikingos? ¿Y antes que los vikingos? Los que allí vivían, ¿no existían?

Cuenta la historia oficial que Vasco Núñez de Balboa fue el primer hombre que vio, desde una cumbre de Panamá, los dos océanos. Los que allí vivían, ¿eran ciegos?

¿Quiénes pusieron sus primeros nombres al maíz y a la papa y al tomate y al chocolate y a las montañas y a los ríos de América? ¿Hernán Cortés, Francisco Pizarro? Los que allí vivían, ¿eran mudos?

Nos han dicho, y nos siguen diciendo, que los peregrinos del Mayflower fueron a poblar América. ¿América estaba vacía?

Como Colón no entendía lo que decían, creyó que no sabían hablar.

Como andaban desnudos, eran mansos y daban todo a cambio de nada, creyó que no eran gentes de razón.

Y como estaba seguro de haber entrado al Oriente por la puerta de atrás, creyó que eran indios de la India.

Después, durante su segundo viaje, el almirante dictó un acta estableciendo que Cuba era parte del Asia.

El documento del 14 de junio de 1494 dejó constancia de que los tripulantes de sus tres naves lo reconocían así; y a quien dijera lo contrario se le darían cien azotes, se le cobraría una pena de diez mil maravedíes y se le cortarían la lengua.

El notario, Hernán Pérez de Luna, dio fe.

Y al pie firmaron los marinos que sabían firmar.

Los conquistadores exigían que América fuera lo que no era. No veían lo que veían, sino lo que querían ver: la fuente de la juventud, la ciudad del oro, el reino de las esmeraldas, el país de la canela. Y retrataron a los americanos tal como antes habían imaginado a los paganos de Oriente. Cristóbal Colón vio en las costas de Cuba sirenas con caras de hombre y plumas de gallo, y supo que no lejos de allí los hombres y las mujeres tenían rabos.

En la Guayana, según sir Walter Raleigh, había gente con los ojos en los hombros y la boca en el pecho.

En Venezuela, según fray Pedro Simón, había indios de orejas tan grandes que las arrastraban por los suelos.

En el río Amazonas, según Cristóbal de Acuña, los nativos tenían los pies al revés, con los talones adelante y los dedos atrás, y según Pedro Martín de Anglería las mujeres se mutilaban un seno para el mejor disparo de sus flechas.

Anglería, que escribió la primera historia de América pero nunca estuvo allí, afirmó también que en el Nuevo Mundo había gente con rabos, como había contado Colón, y sus rabos eran tan largos que sólo podían sentarse en asientos con agujeros.

El Código Negro prohibía la tortura de los esclavos en las colonias francesas. Pero no era por torturar, sino por educar, que los amos azotaban a sus negros y cuando huían les cortaban los tendones.

Eran conmovedoras las leyes de Indias, que protegían a los indios en las colonias españolas. Pero más conmovedoras eran la picota y la horca clavadas en el centro de cada Plaza Mayor.

Muy convincente resultaba la lectura del Requerimiento, que en vísperas del asalto a cada aldea explicaba a los indios que Dios había venido al mundo y que había dejado en su lugar a San Pedro y que San Pedro tenía por sucesor al Santo Padre y que el Santo Padre había hecho merced a la reina de Castilla de toda esta tierra y que por eso debían irse de aquí o pagar tributo en oro y que en caso de negativa o demora se les haría la guerra y ellos serían convertidos en esclavos y también sus mujeres y sus hijos. Pero este Requerimiento de obediencia se leía en el monte, en plena noche, en lengua castellana y sin intérprete, en presencia del notario y de ningún indio, porque los indios dormían, a algunas leguas de distancia, y no tenían la menor idea de lo que se les venía encima.

Hasta no hace mucho, el 12 de octubre era el Día de la Raza.

Pero, ¿acaso existe semejante cosa? ¿Qué es la raza, además de una mentira útil para exprimir y exterminar al prójimo?

En el año 1942, cuando Estados Unidos entró en la guerra mundial, la Cruz Roja de ese país decidió que la sangre negra no sería admitida en sus bancos de plasma. Así se evitaba que la mezcla de razas, prohibida en la cama, se hiciera por inyección.
¿Alguien ha visto, alguna vez, sangre negra?

Después, el Día de la Raza pasó a ser el Día del Encuentro.

¿Son encuentros las invasiones coloniales? ¿Las de ayer, y las de hoy, encuentros? ¿No habría que llamarlas, más bien, violaciones?

Quizás el episodio más revelador de la historia de América ocurrió en el año 1563, en Chile. El fortín de Arauco estaba sitiado por los indios, sin agua ni comida, pero el capitán Lorenzo Bernal se negó a rendirse. Desde la empalizada, gritó:

—¡Nosotros seremos cada vez más!

—¿Con qué mujeres? —preguntó el jefe indio.

—Con las vuestras. Nosotros les haremos hijos que serán vuestros amos.

Los invasores llamaron caníbales a los antiguos americanos, pero más caníbal era el Cerro Rico

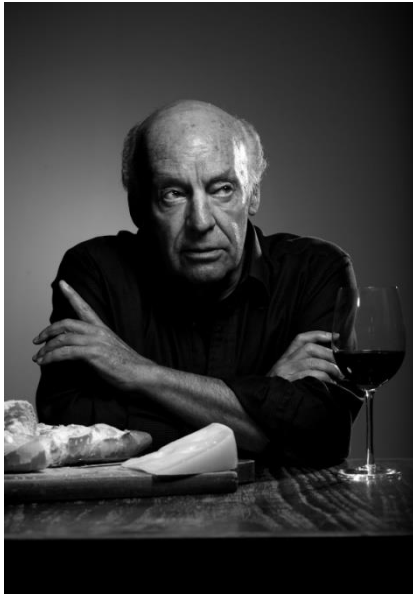
de Potosí, cuyas bocas comían carne de indios para alimentar el desarrollo capitalista de Europa. Y los llamaron idólatras, porque creían que la naturaleza es sagrada y que somos hermanos de todo lo que tiene piernas, patas, alas o raíces.

Y los llamaron salvajes. En eso, al menos, no se equivocaron. Tan brutos eran los indios que ignoraban que debían exigir visa, certificado de buena conducta y permiso de trabajo a Colón, Cabral, Cortés, Alvarado, Pizarro y los peregrinos del Mayflower

Fonte: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnoaXN0b3JpYWRLcHVlcuRvcmljbzdtb2dyYWRvfGd4OjEyY2E2OTNIN2RiMzZjZmM>

Anexo F

Eduardo Galeano



(Eduardo Hugues Galeano; Montevideo, 1940 - 2015)

Escritor y periodista uruguayo cuya obra, comprometida con la realidad latinoamericana, indaga en las raíces y en los mecanismos sociales y políticos de Hispanoamérica.

En la década de los setenta un grupo derechista militar en Uruguay lo encarceló. Por esta causa se marchó a Argentina, donde le ocurrió lo mismo. El régimen de Videla tomó el poder tras un sangriento golpe militar y su nombre fue agregado a la lista de aquellos condenados por los escuadrones de la muerte.

Vinculado a causas políticas y defensor de la ideología de izquierdas, recuerda cuando siendo miembro de la

juventud socialista iba de pueblo en pueblo a hablar de socialismo ante la mirada atónita de aquellos pocos que se paraban a escucharle.

Galeano abogaba por las ideas que condenan el neoliberalismo y apostaba por un socialismo real. Su obra, traducida a más de veinte lenguas, es una perpetua y polémica interpretación de la realidad de América Latina, estimada por muchos como una radiografía del continente.

Galeano es, sin duda, uno de los cronistas de trayectoria más incisiva, inteligente y creadora de su país. Una de sus obras más conocidas es *Las venas abiertas de América Latina*, un análisis de la secular explotación del continente sudamericano desde los tiempos de Colón hasta la época presente que desde su publicación en 1971 ha tenido más de treinta ediciones.

La obra de Eduardo Galeano nos llama a establecer un frente común contra la pobreza, la miseria moral y material. Sus trabajos trascienden géneros ortodoxos, combinando documental, ficción, periodismo, análisis político e historia.

En febrero de 2007 fue operado y recibió tratamiento para combatir un cáncer de pulmón. Eduardo Galeano falleció el lunes 13 de abril de 2015, a los 74 años de edad, en Montevideo.

Fonte: <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/g/galeano.htm>
<http://www.casadellibro.com/libros-ebooks/eduardo-galeano/54073>

Anexo G**Día del Descubrimiento****(Octubre, 12)**

En 1492, los nativos descubrieron que eran indios,
descubrieron que vivían en América,
descubrieron que estaban desnudos,
descubrieron que existía el pecado,
descubrieron que debían obediencia a un rey
y a una reina de otro mundo y a un dios de otro cielo,
y que ese dios había inventado la culpa y el vestido
y había mandado que fuera quemado vivo quien adorara al sol y a la luna
y a la tierra y a la lluvia que la moja.



Fonte: GALEANO, E. *Los hijos de los días*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2014. p. 324.

Anexo H Día 12 de Octubre

Bolivia



La Paz, 12 oct.- Bolivia conmemora la jornada de hoy, 12 de octubre, el Día de la Descolonización en el Estado Plurinacional de Bolivia, establecido por decreto supremo 1.005 emitido esa misma fecha, el año 2011.

La fecha coincide con el inicio de la dominación española en este continente denominado antiguamente Abya Yala, luego de su llegada el 12 de octubre de 1492. Antes de instaurarse el proceso de cambio, la fecha era conocida como el ‘Día de la Raza’, aspecto que luego fue subsanado por el Gobierno.

Según un documento publicado por el Ministerio de Educación, en su sentido estricto la descolonización es el proceso mediante el cual los pueblos que fueron despojados del autogobierno, mediante la invasión extranjera, recuperan su autodeterminación.

España



El 12 de octubre de 1492 fue el día en el que Cristóbal Colón pisó el nuevo mundo y fue el momento del encuentro de los continentes europeo y americano, ensanchando el mundo conocido. Este descubrimiento fue de tal trascendencia que cambió para siempre la mentalidad de ambos mundos, no sin consecuencias: por un lado hubo un gran desarrollo cultural y por otro hubo

catastróficas consecuencias para los pueblos indígenas.

Pero Cristóbal Colón nunca fue consciente de haber llegado a un nuevo continente, sino que hasta el final de su vida pensó que había llegado a La India, de ahí que la denominación de los nativos americanos fuese la de *indios*.

El que realmente demostró que Colón estaba equivocado fue el cosmógrafo Américo Vespucio, que navegó por la costa norte de América del Sur, la costa de Brasil y la Patagonia. Con sus viajes y los anteriores que habían realizado otros exploradores como Núñez de Balboa o Francisco Fernández de Córdoba llegó a la conclusión de que estaba ante un Nuevo Mundo, que fue bautizado años más tarde con su propio nombre: América.

Nicaragua y Venezuela



El 12 de octubre Día de la Resistencia Indígena, se conmemora la resistencia y la lucha de los nativos americanos contra los conquistadores españoles. El arribo de los Europeos a tierras Americanas fue el comienzo de la esclavitud, el maltrato y sometimiento del indio y la

implementación de la religión o creencia Cristiana como instrumento opresor durante la llamada conquista.

Los pueblos indígenas cuyos miembros se replegaron a lugares inhóspitos antes que aceptar ser subyugados, son los que superando enormes dificultades guardaron celosamente sus lenguas, su organización social, sus formas de cultivo, en resumen; su cultura ancestral que respeta la naturaleza y al ser humano.

Tanto en Nicaragua como en Venezuela, el 12 de octubre fue declarado Día de la Resistencia Indígena en reivindicación de las luchas de los pueblos originarios frente a la violencia de los colonizadores españoles.

Hoy, esos pueblos originarios, dignificados por la revolución bolivariana, mantienen sus luchas por la verdadera conquista de mayores espacios y derechos.

Fonte: <http://www.eabolivia.com/social/23917-dia-de-la-descolonizacion-en-bolivia-se-conmemora-el-12-de-octubre.html>
<http://www.donquijote.org/cultura/espana/sociedad/fiestas-y-celebraciones/dia-de-la-hispanidad>
<http://www.pac.com.ve/contenido/festejos-y-eventos/dia-de-la-resistencia-indigena-en-venezuela/8998/83>
<http://www.20minutos.es/noticia/291309/0/nicaragua/hispanidad/indigena/>

Anexo I
Acta de Requerimiento

“[...] Por ende, como mejor podemos, os rogamos y requerimos que entendáis bien esto que os hemos dicho, y toméis para entenderlo y deliberar sobre ello el tiempo que fuere justo, y reconozcáis a la Iglesia por señora y superiora del universo mundo, y al Sumo Pontífice, llamado Papa, en su nombre, y al Emperador y Reina doña Juana, nuestros señores, en su lugar, como a superiores y Reyes de esas islas y tierra firme, por virtud de la dicha donación y consintáis y deis lugar que estos padres religiosos os declaren y prediquen lo susodicho [...]”

“[...] Y si así no lo hicieseis o en ello maliciosamente pusieseis dilación, os certifico que con la ayuda de Dios, nosotros entraremos poderosamente contra vosotros, y os haremos guerra por todas las partes y maneras que pudiéramos, y os sujetaremos al yugo y obediencia de la Iglesia y de sus Majestades, y tomaremos vuestras personas y de vuestras mujeres e hijos y los haremos esclavos, y como tales los venderemos y dispondremos de ellos como sus Majestades mandaren, y os tomaremos vuestros bienes, y os haremos todos los males y daños que pudiéramos, como a vasallos que no obedecen ni quieren recibir a su señor y le resisten y contradicen [...]”

“[...] y protestamos que las muertes y daños que de ello se siguiesen sea a vuestra culpa y no de sus Majestades, ni nuestra, ni de estos caballeros que con nosotros vienen [...]”

“[...] y de cómo lo decimos y requerimos pedimos al presente escribano que nos lo dé por testimonio signado [...]”

Fonte: <http://www.museonotarial.org.ar:8080/librosHistoria/ElActadeRequerimientoylaGuerraJusta.pdf>

Anexo J
Los indios/2

El lenguaje como traición: les gritan verdugos. En el Ecuador, los verdugos llaman verdugos a sus víctimas:

- ¡Indios verdugos!, les gritan.

De cada tres ecuatorianos, uno es indio. Los otros dos le cobran, cada día, la derrota histórica.

- Somos los vencidos. Nos ganaron la guerra. Nosotros perdimos por creerles. Por eso - me dice Miguel, nacido en lo hondo de la selva amazónica.

Los tratan como a los negros en Sudáfrica: los indios no pueden entrar a los hoteles ni a los restaurantes.

- En la escuela me metían palo cuando hablaba nuestra lengua – me cuenta Lucho, nacido al sur de la sierra.

- Mi padre me prohibía hablar quichua. Es por tu bien, me decía - recuerda Rosa, la mujer de Lucho.

Rosa y Lucho viven en Quito. Están acostumbrados a escuchar:

- Indio de mierda.

Los indios son tontos, vagos, borrachos. Pero el sistema que los desprecia, desprecia lo que ignora, porque ignora lo que teme. Tras la máscara del desprecio, asoma el pánico: estas voces antiguas, porfiadamente vivas, ¿Qué dicen? ¿Qué dicen cuando hablan? ¿Qué dicen cuando callan?

Fonte: GALEANO, E. *El libro de los abrazôs*. 9. ed. México: Siglo XXI, 1994. p. 100.

Anexo K

Biografía



Ana Tijoux es una cantante de rap franco-chilena [...]

Su origen francés se debe a que sus padres fueron exiliados tras el golpe militar del 11 de septiembre de 1973, que derrocó al gobierno del Presidente Salvador Allende. Tras el ascenso al poder de Augusto Pinochet, miles de chilenos fueron desaparecidos o exiliados por oponerse al régimen.

Ana nació en la ciudad francesa de Lille. Su madre, psicóloga, y su padre, un exonerado político, eran exiliados chilenos en Francia, y cuando su hija tenía cinco años se cambiaron a París, donde la familia vivió en barrios de inmigrantes y de los alrededores de la capital como Belleville y Saint Maurice.

En Francia apreció música de diversas fuentes. Ana creció entre discos de Los Olimareños, Daniel Viglietti, Inti-Illimani, Los Jaivas, el grupo centroamericano Pancasán, Buarque, Blades, Milanés, Silvio Rodríguez, Maria Bethania o León Gieco, así como de los franceses Les Rita Mitsouko, Bernard Lavilliers o Renaud Séchan. Y ahí se encontró también con el hip-hop.

Cuando tenía diez años, el trabajo de educadora de su madre llevó a la hija a conocer en París a niños callejeros que practicaban el rap. Ana Tijoux se identificó con dos grupos del rap francés, quienes en canciones como "Les bateaux d'Afrique" hablaban de discriminación racial, inmigración y otros asuntos relevantes para una hija de exiliados como ella. Entre 1988 y 1989 se involucró en el hip-hop.

Una historia cuyo principal rostro es el hip-hop, pero que también tiene jazz, pop, bases electrónicas y Nueva Canción Chilena en el exilio: Tal como pasaba en el hogar donde ella creció: Nunca han dejado de ser diversas las fuentes de su música.

Fonte: <http://www.musicapopular.cl/3.0/index2.php?op=Artista&id=696>
<http://www.zeleb.cl/c/biografia-de-ana-tijoux>
<http://www.vivelohoy.com/entretenimiento/8122473/%E2%80%9C%C2%A1toda-america-latina-a-sacar-la-voz%E2%80%9D-entrevista-a-ana-tijoux>

Entrevista Ana Tijoux

Entrevista 1:



Su música sirve como una enciclopedia de análisis político, y de igual forma, provee un altoparlante para todos los que luchamos por la libertad de expresión. Nuestra hermana Rebelde es una diosa del hip hop en español, dictando letras anti-coloniales, fulminantes y poéticas, como el tema de su último álbum Vengo.

- **Existe una escuela de pensamiento que plantea que el descubrimiento de América, la llegada de Cristóbal Colón, al final trajo un resultado positivo y es que hubo un “intercambio cultural.” ¿Cuál es tu respuesta a tal argumento?**

“No sé cuál intercambio cultural se puede dar bajo sangre y genocidio. Para mí un intercambio cultural es un acercamiento entre dos o más culturas; en interés mutuo, en reconocerse, en intercambiar música, comida, sabores y vivencias. Aquí lo que hubo fue un saqueo y colonización. No fue un intercambio cultural. No hubo interés de parte de los españoles en conocer Latino América. Hubo un interés en saquear, exterminar y de imponer formas religiosas”.

- **¿Qué autores o educadores recomiendas para provocar ese cambio de pensamiento?**

“Obviamente a Eduardo Galeano quién dejó ligado histórico sobre el tema, y es un especialista. También en el tema de la colonización Jean-François Bayart aunque habla de África, pero la historia es muy similar.”

- **Escuchando tu música, aparte de ser excelente, es una campaña anti-imperialista, anti-patriarcal. Es un movimiento a la insurrección mental. Con eso dicho, tu concierto es una propuesta a cambiar la mentalidad de “conmemorar la llegada de Colón” a “conmemorar la resistencia del indígena”. Explícanos eso.**

“Te contesto con la perspectiva de Chile. En Chile es un día de marcha, es un día de protesta. No es un día de conmemoración, no es un día de festejo. Es un día en el que tratamos de recordar. Pero no tan sólo recordar, sino hacer cambios históricamente y no volver a repetir el derrame de sangre que se hizo. Es la única manera que nuestros hijos y los hijos de nuestros hijos sepan históricamente lo que pasó para que justamente ellos no se lo hagan a otras

naciones. Es volver a redefinir la palabra. En fin, no es el día de Colón. Es el día que comenzó la resistencia. El concierto no es con la intención de polemizar. Es porque es la forma más honesta, y tenemos que repensar la forma en que hablamos. ¿Con qué cara hablamos de conmemoración cuando hubo un saqueo y un exterminio?”

- **¿Cuál es tu definición de un Latino Rebelde?**

“Yo creo que el latino es rebelde por naturaleza. No me refiero al latino de la postal que se tatúa “latino.” Me refiero al latino que entiende lo que es ser Latinoamericano. El latinoamericano que busca la recuperación de memoria e historia: esa descolonización permanente que tenemos que realizar en nuestros cercanos. ¿Qué es ser rebelde? La palabra rebelde tiene que ver cuando uno se cuestiona; cuando una tiene una incomodidad ante algo que no es correcto ni es justo. El Latino Rebelde, el maridaje de las dos palabras, es el latinoamericano que busca su identidad y ante la injusticia que se cometa alrededor del mundo, siente que se la hacen a él o ella. Sabe que en el fondo “tu problema es mi problema.” El Latino Rebelde se siente cercano la problemáticas en África, en Asia y las problemáticas del mundo.”

Entrevista 2:



¿Cuéntanos sobre el álbum “Vengo”!

Bueno “Vengo” es un disco que hicimos en Chile.

Yo diría que es un resumen de todo lo que uno vive, Y “Vengo” nace de la necesidad finalmente de hacer un disco, un poco laboratorio y experimental, en el sentido que queríamos integrar instrumentación latinoamericana, y encontrar una suerte de lenguaje, de mezcla del lenguaje entre el rap, o el hip-hop, que es el lenguaje que manejo, pero también recuperar de alguna u otra forma, esa instrumentación que nos gusta, que es parte de nuestra historia, y parte de nuestra epidermis social. Entonces recuperamos, no sé, gaitas colombianas, charango, me puse a escuchar música boliviana, peruana, ecuatoriana como que fue una mezcla.

Fonte: <http://www.latinorebels.com/2015/10/11/ana-tijoux-conmemorando-la-resistencia-indigena/>
http://www.democracynow.org/es/2014/7/11/hablamos_con_la_artista_chilena_ana

Anexo L

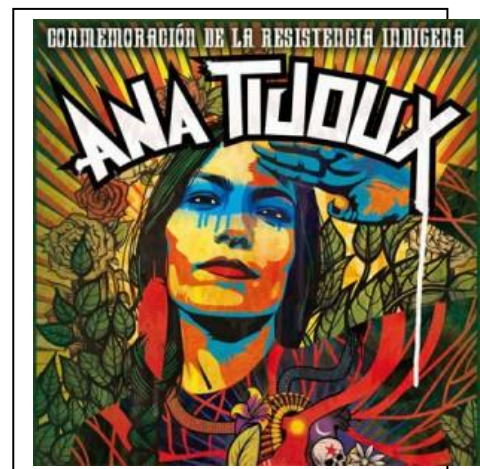
Vengo – Ana Tijoux

Vengo en busca de respuestas
 Con el manojo lleno y las venas abiertas,
 Vengo como un libro abierto
 Ansiosa de aprender la historia no contada de nuestros ancestros
 Con el viento que dejaron los abuelos y que vive en cada pensamiento
 De esta amada tierra, tierra
 Quien sabe cuidarla es quien de verdad la quiere.
 Vengo para mirar de nuevo para deducirlo y despertar el ojo ciego,
 Sin miedo, tú y yo
 Descolonizemos lo que nos enseñaron
 Con nuestro pelo negro, con pómulos marcados,
 Con el orgullo indio en el alma tatuado.
 Vengo con la mirada, vengo con la palabra,
 Esa palabra hablada, vengo sin temor a no perder nada.

Vengo como el niño que busca de su morada
 La entrada al origen la vuelta de su cruzada.
 Vengo a buscar la historia silenciada,
 La historia de una tierra sequiada.

Vengo con el mundo y vengo con los pájaros,
 Vengo con las flores y los árboles sus cantos.
 Vengo con el cielo y sus constelaciones,
 Vengo con el mundo y todas sus estaciones.
 Vengo agradecida al punto de partida,
 Vengo con la madera, la montaña y la vida,
 Vengo con el aire, el agua, la tierra y el fuego.
 Vengo a mirar el mundo de nuevo.

Vengo con mis ideas como escudo,
 Con el sentir humano a vivir este mundo
 Donde el hombre nuevo busca el contrapunto,
 Vengo, mano,
 Vengo como tú en busca de la huella de la pieza del árbol
 Y de su corteza que guarda en su memoria que el canto de victoria,
 Cuando vimos de la tierra lloramos contra la euforia.



Ya vimos así nuestros brazos tan encandilados,
Si nos acurrucamos al origen de los tiempos a la fuente el universo,
Donde yace el sentimiento de vivir este comienzo.

Vengo con la sangre roja
Con los pulmones llenos de rimas en mi boca,
Con los ojos rasgados, con la tierra en las manos,
Venimos con el mundo y venimos con su canto.
Vengo a construir un sueño,
El brillo de la vida que habita del hombre nuevo,
Vengo buscando un ideal
De un mundo sin clase que se puede levantar.

Vengo con el mundo y vengo con los pájaros,
Vengo con las flores y los árboles sus cantos.
Vengo con el cielo y sus constelaciones,
Vengo con el mundo y todas sus estaciones.
Vengo agradecida al punto de partida,
Vengo con la madera, la montaña y la vida,
Vengo con el aire, el agua, la tierra y el fuego.
Vengo a mirar el mundo de nuevo.
Vengo en busca de respuestas
Con el manojo lleno y las venas abiertas, vengo...
Vengo buscando un ideal
De un mundo sin clase que se pueda levantar, vengo...
Con nuestro pelo negro, con pómulos marcados,
Con el orgullo indio en el alma tatuado,

Anexo M

Relato 1:

"Nos caminhos jazem dardos quebrados;
os cabelos estão espalhados.
Destelhadas estão as casas,
incandescentes estão seus muros.
Vermes abundam por ruas e praças,
e as paredes estão manchadas de miolos
arrebentados.
Vermelhas estão as águas, como se alguém
as tivesse tingido,
e se as bebíamos, eram águas de salitre."
(Memória asteca da conquista, p.17/18)

Relato 2:

"Barbudo inimigo, homem vermelho,
de onde chegas extraviado,
a que vieste,
que vento te trouxe,
o que é que queres
aqui em minha casa, aqui em minha terra?
No caminho que percorreste?
Não te queimou o fogo do sol,
e o frio não te atravessou,
e o monte, afastando-se de teu caminho,
não te esmagou sob suas pedras,
e, abrindo-se a teus pés, a terra
não pôde te sepultar,
e o oceano, te envolvendo não te faz
desaparecer.

De que maneira vieste
e o que queres comigo?
Vai-te, regressa a teu país

antes que se levante esta minha clava
de ouro e termine contigo.
Inimigo barbudo, já te disse
que voltes a tua terra."
(Memória quéchua da conquista, p.130)

Relato 3:

"Então tudo era bom
e então (os deuses) foram abatidos.
Havia neles sabedoria.
Não havia então pecado...
Não havia então enfermidade,
não havia dor de ossos,
não havia febre para eles,
não havia varíolas...
Retamente erguido ia seu corpo então.
Não foi assim que fizeram os dzules
quando chegaram aqui.
Eles nos ensinaram o medo,
vieram fazer as flores murchar.
Para que sua flor vivesse,
danificaram e engoliram nossa flor...
Castrar o sol!
Isso vieram fazer aqui os dzules.
Ficaram os filhos de seus filhos,
aqui no meio do povo,
esses recebem sua amargura..."
(Memória maia da conquista, p. 59/60)

Fonte: LEÓN-PORTILLA, M. *A conquista da América Latina vista pelos índios: relatos astecas, maias e incas*. Petrópolis: Vozes, 1987.

Anexo N**Fragmento 1:**

“[...] essa gente é muito simples em matéria de armas, como verão Vossas Majestades pelos sete que mandei capturar para levar à vossa presença, aprender a nossa língua, e trazê-los de volta, a menos que Vossas Majestades prefiram mantê-los em Castela ou conservá-los cativos na própria Ilha, porque bastam cinquenta homens, para subjugar todos e mandá-los fazer tudo o que quiser. [...] Não me consta que professem alguma religião e acho que bem depressa se converteriam em cristãos, pois tem muito boa compreensão. [...] E estes índios são dóceis e bons para receber ordens e fazê-los trabalhar, semear e tudo o mais que for preciso, e para construir povoados, e aprender a andar vestidos e a seguir nossos costumes [...]”

Fonte: COLOMBO, C. *Diários da descoberta da América: as quatro viagens e o testamento*. Tradução Milton Persson. Porto Alegre: L&PM, 1998. p. 50.

Fragmento 2:

“É por isso que as feras são domadas e submetidas ao império do homem. Por esta razão, o homem manda na mulher, o adulto, na criança, o pai, no filho: isto quer dizer que os mais poderosos e os perfeitos dominam os mais fracos e os mais imperfeitos. Constata-se esta mesma situação entre os homens; pois há os que, por natureza, são senhores e outros que, por natureza, são servos. Os que ultrapassam os outros pela prudência e pela razão, mesmo que não os dominem pela força física, são, pela própria natureza, os senhores; por outro lado, os preguiçosos, os espíritos lentos, mesmo quando têm as forças físicas para realizar todas as tarefas necessárias, são, por natureza, servos. E é justo e útil que sejam servos, e vemos que isto é sancionado pela própria lei divina. Pois está escrito no livro dos provérbios: ‘O tolo servirá o sábio’. Assim são as nações bárbaras e desumanas, estranhas à vida civil e aos costumes pacíficos. E sempre será justo e de acordo com o direito natural que essas pessoas sejam submetidas ao império de príncipes e de nações mais cultivadas e humanas, de modo que, graças à virtude dos últimos e à prudência de suas leis, eles abandonam a barbárie e se adaptam a uma vida mais humana e ao culto da virtude. E se recusam esse império, é permissível impô-lo por meio das armas e tal guerra será justa assim como o declara o direito natural... Concluindo: é justo, normal e de acordo com a lei natural que os homens probos, inteligentes, virtuosos e humanos dominem todos os que não possuem estas virtudes.”

Fonte: SEPÚLVEDA, apud ROMANO, R. *Mecanismos da conquista Colonial*. São Paulo: Perspectiva, 1973. p. 84-85.

Fragmento 3:

“O almirante Colombo encontrou, quando descobriu esta ilha Hispaniola, um milhão de índios e índias [...] dos quais, dos que nasceram desde então, não creio que estejam vivos, no presente ano de 1535, quinhentos, incluindo tanto crianças como adultos, que sejam naturais, legítimos e da raça dos primeiros índios. [...] Alguns fizeram esses índios trabalharem excessivamente. Outros não lhes deram nada para comer como bem lhes convinha. Além disso, as pessoas dessa região são naturalmente inúteis, corruptas, de pouco trabalho, melancólicas, covardes, sujas, de má condição, mentirosas, sem constância e firmeza [...] Vários índios, por prazer e passatempo, deixaram-se morrer com veneno para não trabalhar. Outros se enforcaram pelas próprias mãos. E quanto aos outros, tais doenças os atingiram que em pouco tempo morreram [...] Quanto a mim, eu acreditaria antes que nosso Senhor permitiu, devido aos grandes, enormes e abomináveis pecados dessas pessoas selvagens, rústicas e animais que fossem eliminadas e banidas da superfície terrestre [...]” (extraído de Gonzalo Fernandes)

Fonte: OVIEDO apud ROMANO, R. *Mecanismos da conquista colonial*. São Paulo: Perspectiva, 1973. p 76.

Anexo O

Índios - Renato Russo

Quem me dera, ao menos uma vez,
Ter de volta todo o ouro que entreguei
A quem conseguiu me convencer
Que era prova de amizade
Se alguém levasse embora até o que eu não
tinha.

Quem me dera, ao menos uma vez,
Esquecer que acreditei que era por brincadeira
Que se cortava sempre um pano-de-chão
De linho nobre e pura seda.

Quem me dera, ao menos uma vez,
Explicar o que ninguém consegue entender:
Que o que aconteceu ainda está por vir
E o futuro não é mais como era antigamente.

Quem me dera, ao menos uma vez,
Provar que quem tem mais do que precisa ter
Quase sempre se convence que não tem o
bastante
E fala demais por não ter nada a dizer

Quem me dera, ao menos uma vez,
Que o mais simples fosse visto como o mais
importante
Mas nos deram espelhos
E vimos um mundo doente.

Quem me dera, ao menos uma vez,
Entender como um só Deus ao mesmo tempo é
três
E esse mesmo Deus foi morto por vocês -
É só maldade então, deixar um Deus tão triste.

Eu quis o perigo e até sangrei sozinho.

Entenda - assim pude trazer você de volta prá
mim,
Quando descobri que é sempre só você
Que me entende do início ao fim
E é só você que tem a cura para o meu vício
De insistir nessa saudade que eu sinto
De tudo que eu ainda não vi.

Quem me dera, ao menos uma vez,
Acreditar por um instante em tudo que existe
E acreditar que o mundo é perfeito
E que todas as pessoas são felizes.

Quem me dera, ao menos uma vez,
Fazer com que o mundo saiba que seu nome
Está em tudo e mesmo assim
Ninguém lhe diz ao menos obrigado.

Quem me dera, ao menos uma vez,
Como a mais bela tribo, dos mais belos índios,
Não ser atacado por ser inocente.

Eu quis o perigo e até sangrei sozinho.
Entenda - assim pude trazer você de volta prá
mim,
Quando descobri que é sempre só você
Que me entende do início ao fim
E é só você que tem a cura para o meu vício
De insistir nessa saudade que eu sinto
De tudo que eu ainda não vi.

Nos deram espelhos e vimos um mundo doente
Tentei chorar e não consegui.

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/renato-russo/388284/>

Anexo P - Los Nadies

Sueñan las pulgas con comprarse un perro
 y sueñan los nadies con salir de pobres,
 que algún mágico día
 llueva de pronto la buena suerte,
 que llueva a cántaros la buena suerte;
 pero la buena suerte no llueve ayer, ni hoy,
 ni mañana, ni nunca,
 ni en lloviznita cae del cielo la buena
 suerte,
 por mucho que los nadies la llamen
 y aunque les pique la mano izquierda,
 o se levanten con el pie derecho,
 o empiecen el año cambiando de escoba.

Los nadies: los hijos de nadie,
 los dueños de nada.
 Los nadies: los ningunos, los ninguneados,
 corriendo la liebre, muriendo la vida,
 jodidos,

rejodidos:

Que no son, aunque sean.
 Que no hablan idiomas, sino dialectos.
 Que no profesan religiones,
 sino supersticiones.
 Que no hacen arte, sino artesanía.
 Que no practican cultura, sino folklore.
 Que no son seres humanos,
 sino recursos humanos.
 Que no tienen cara, sino brazos.
 Que no tienen nombre, sino número.
 Que no figuran en la historia universal,
 sino en la crónica roja de la prensa local.
 Los nadies,
 que cuestan menos
 que la bala que los mata

Fonte: GALEANO, E. *El libro de los abrazos*. México: Siglo Veintiuno, 1994. p. 52.

Anexo Q

Latinoamérica - Calle 13

Soy, soy lo que dejaron
 Soy toda la sobra de lo que se robaron
 Un pueblo escondido en la cima
 Mi piel es de cuero, por eso aguanta
 cualquier clima
 Soy una fábrica de humo
 Mano de obra campesina para tu consumo

Frente de frío en el medio del verano
 El amor en los tiempos del cólera, ¡mi
 hermano!
 Soy el sol que nace y el día que muere
 Con los mejores atardeceres
 Soy el desarrollo en carne viva
 Un discurso político sin saliva
 Las caras más bonitas que he conocido

Soy la fotografía de un desaparecido
 La sangre dentro de tus venas
 Soy un pedazo de tierra que vale la pena
 Una canasta con frijoles, soy Maradona
 contra Inglaterra
 Anotándote dos goles

Soy lo que sostiene mi bandera
 La espina dorsal del planeta, es mi
 cordillera
 Soy lo que me enseñó mi padre
 El que no quiere a su patria, no quiere a su
 madre
 Soy América Latina, un pueblo sin piernas,
 pero que camina.

Totó La Momposina:
 Tú no puedes comprar el viento
 Tú no puedes comprar el sol
 Tú no puedes comprar la lluvia
 Tú no puedes comprar el calor

María Rita:
 Tú no puedes comprar las nubes
 Tú no puedes comprar los colores
 Tú no puedes comprar mi alegría
 Tú no puedes comprar mis dolores

Totó La Momposina:
 Tú no puedes comprar el viento
 Tú no puedes comprar el sol
 Tú no puedes comprar la lluvia
 Tú no puedes comprar el calor

Susana Bacca:
 Tú no puedes comprar las nubes
 Tú no puedes comprar los colores
 Tú no puedes comprar mi alegría
 Tú no puedes comprar mis dolores

Calle 13
 Tengo los lagos, tengo los ríos
 Tengo mis dientes pa' cuando me sonrío
 La nieve que maquilla mis montañas
 Tengo el sol que me seca y la lluvia que me
 baña
 Un desierto embriagado con peyote
 Un trago de pulque para cantar con los
 coyotes
 Todo lo que necesito, tengo a mis pulmones
 respirando azul clarito

La altura que sofoca
 Soy las muelas de mi boca, mascando coca
 El otoño con sus hojas desmayadas
 Los versos escritos bajo la noche estrellada
 Una viña repleta de uvas
 Un cañaveral bajo el sol en Cuba
 Soy el mar Caribe que vigila las casitas

Haciendo rituales de agua bendita
 El viento que peina mis cabellos
 Soy, todos los santos que cuelgan de mi
 cuello
 El jugo de mi lucha no es artificial
 Porque el abono de mi tierra es natural

Totó La Momposina:
 Tú no puedes comprar el viento (...)

Susana Bacca:
 Tú no puedes comprar las nubes (...)

Maria Rita:

Não se pode comprar o vento
 Não se pode comprar o sol
 Não se pode comprar a chuva
 Não se pode comprar o calor
 Não se pode comprar as nuvens
 Não se pode comprar as cores
 Não se pode comprar minha'legria
 Não se pode comprar minhas dores

No puedes comprar el sol
 No puedes comprar la lluvia
 (Vamos caminando)
 No riso e no amor
 (Vamos caminando)
 No pranto e na dor
 (Vamos dibujando el camino)
 No puedes comprar mi vida
 (Vamos caminando)
 La tierra no se vende

Trabajo bruto, pero con orgullo
 Aquí se comparte, lo mío es tuyo

Este pueblo no se ahoga con marullo
 Y se derrumba yo lo reconstruyo
 Tampoco pestañeo cuando te miro
 Para que te recuerde de mi apellido
 La operación Condor invadiendo mi nido
 Perdono pero nunca olvido
 ¡Oye!

Vamos caminando
 Aquí se respira lucha
 Vamos caminando
 Yo canto porque se escucha
 Vamos dibujando el camino
 (Vozes de um só coração)
 Vamos caminando
 Aquí estamos de pie
 ¡Que viva la América!
 No puedes comprar mi vida

Fonte: <https://www.letras.com/calle-13/latinoamerica/>

Anexo R

Biografía



Calle 13 es un grupo de reggaeton y hip hop (música urbana) de Puerto Rico. El nombre Calle 13 proviene del nombre de la calle del sector donde crecieron, en Trujillo Alto.

Calle 13 es muy conocido por sus letras satíricas, así como un comentario social sobre temas de cultura y política latinoamericana y actualidad. [...] En julio de 2009 Calle 13 lanzó su documental *Sin mapa*, el cual fue exhibido por la cadena MTV y en el que se muestra la búsqueda de la banda por encontrarse una identidad propia, íntimamente ligada a la realidad latinoamericana y el contenido social.

Los integrantes de Calle 13 han apoyado en numerosas ocasiones una educación pública y gratuita para países latinoamericanos tales como República Dominicana, Puerto Rico, Colombia y Chile. [...] Además han manifestado su apoyo al pueblo mapuche en Chile, que vive inmerso en un conflicto aún no solucionado.

En 2013, el Gobernador de Puerto Rico Alejandro García Padilla citó a Calle 13 en dos ocasiones con la frase “La educación es la nueva revolución”, que formó parte de un discurso del cantante que compartió a través de las redes sociales: “La educación es nuestra nueva revolución, no es el fusil. Aquí se dispara con palabras, se asesina con conocimiento, nuestra guerrilla son los libros.” [...]

Latinoamérica, una de las músicas más conocidas de Calle 13, se ha convertido en un himno internacional en toda la América latina. No solo describe poéticamente la histórica injusticia social, la pobreza y las operaciones implacables de parte de los Estados Unidos y sus aliados hacia el continente latino-americano, sino que también ha reinsertado a Puerto Rico y su condición colonial en el espectro latinoamericano e internacional. [...]

El presidente boliviano Evo Morales le hizo un reconocimiento a Calle 13 manifestando que “sus canciones y sus interpretaciones representan no solo a los bolivianos, sino a todos los latinoamericanos.” Históricamente, Calle 13 se ha distinguido de otros artistas al darle voz a quienes no la tienen.

Fonte: <http://www.buenamusica.com/calle-13/biografia>.

<http://www.cubadebate.cu/noticias/2011/12/21/calle-13-se-convirtio-en-la-voz-de-puerto-rico/#.VstscfkrLIU>.

Anexo S - Somos nós

Vocês dizem que não entendem
 Que barulho é esse que vem das ruas
 Que não sabem que voz é essa
 que caminha com pedras nas mãos
 em busca de justiça, porque não dizer,
 vingança.

Dentro do castelo, às custas da miséria
 humana
 Alega não entender a fúria que nasce dos
 sem-causas,
 dos sem-comidas e dos sem-casas.

O capitão do mato dispara com seu chicote
 A pólvora indignada dos tiranos
 Que se escondem por trás das cortinas do
 lacrimogêneo,
 O chicote estala, mas esse povo não se cala.

Quem grita somos nós,
 Os sem-educação, os sem-hospitais e sem
 segurança.
 Somos nós, órfãos de pátria
 Os filhos bastardos da nação.
 Somos nós, os pretos, os pobres,
 Os brancos indignados e os índios
 Cansados do cachimbo da paz.

Essa voz que brada, que atordoa seu sono
 Vem dos calos das mãos, que vão cerrando
 os punhos

Até que a noite venha
 E as canções de ninar vão se tornando hinos
 Na boca suja dos revoltados.

Tenham medo sim,
 Somos nós, os famintos,
 Os que dormem nas calçadas frias,
 Os escravos dos ônibus negreiros,
 Os assalariados esmagados no trem,
 Os que na tua opinião,
 não deviam ter nascido.

Teu medo faz sentido,
 Em tua direção
 Vão as mães dos filhos mortos
 O pai dos filhos tortos
 Te devolverem todos os crimes
 Causados pelo descaso de sua consciência.
 Quem marcha em tua direção?
 Somos nós,
 Os brasileiros
 Que nunca dormiram
 E os que estão acordando agora.
 Antes tarde do que nunca.
 E para aqueles que acharam que era nunca,
 agora é tarde.

Fonte: VAZ, S. Somos nós. *Caros amigos*:
 a primeira à esquerda, São Paulo, n. 226, p.
 7, jan. 2016.

Anexo T

Figura 1 - Os retirantes, 1944, Candido Portinari



Fonte: <http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/2733>

Figura 2 - *Cargador de flores*, 1935, Diego Rivera

Fonte: http://culturageneral.net/pintura/cuadros/cargador_de_flores.htm>

Figura 3 - *Las manos de la protesta*, 1968, Oswaldo Guayasamín



Fonte: <https://50latamobjects.wordpress.com/2013/04/17/las-manos-de-la-protesta-guayasamin/>>

Figura 4 - *Presencia de América Latina*, 1965, Jorge González Camarena.



Fonte: <https://lacathrine.wordpress.com/2010/04/14/la-pinacoteca-y-presencia-de-america-latina/>>

Anexo U – Juana

Como Teresa de Ávila, Juana Inés de la Cruz se hizo monja para evitar la jaula del matrimonio. Pero también en el convento su talento ofendía. ¿Tenía cerebro de hombre esta cabeza de mujer? ¿Por qué escribía con letra de hombre? ¿Para qué quería pensar, si guisaba tan bien? Y ella, burlona, respondía:

- ¿Qué podemos saber las mujeres, sino filosofías de cocina?

Como Teresa, Juana escribía, aunque ya el sacerdote Gaspar de Astete había advertido que a la doncella cristiana no le es necesario saber escribir, y le puede ser dañoso. Como Teresa, Juana no sólo escribía, sino que, para más escándalo, escribía indudablemente bien.

En siglos diferentes, y en diferentes orillas de la misma mar, Juana, la mexicana, y Teresa, la española, defendían por hablado y por escrito a la despreciada mitad del mundo. Como Teresa, Juana fue amenazada por la Inquisición. Y la Iglesia, su Iglesia, la persiguió, por cantar a lo humano tanto o más que a lo divino, y por obedecer poco y preguntar demasiado. Con sangre, y no con tinta, Juana firmó su arrepentimiento. Y juró por siempre silencio. Y muda murió.

Violeta

En los tristes años de la dictadura del general Pinochet, en Chile, el régimen decidió cambiar los nombres de veinte poblaciones de los suburbios más pobres de la ciudad de Santiago; y en el rebautizo, una de las poblaciones, la población Violeta Parra, recibió el nombre de algún militar heroico, pero sus habitantes se negaron a llevarlo, se negaron a llamarse con otro nombre que no fuera su nombre; y en unánime Asamblea dijeron: "Somos Violeta Parra o nada". Y así rindieron homenaje, una vez más, a aquella campesina cantora, de voz gastadita, que en sus peleonas canciones había sabido celebrar los misterios de su tierra y de su gente.

Violeta era, era pecante y picante, amiga del guitarreo y del converse y del enamore y por bailar y por payasear se le quemaban las empanadas... "Gracias a la vida..." cantó en su última canción y un revolcón de amor la arrojó a la muerte.

Fonte: GALEANO, E. *Mujeres*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2015.

Anexo V

Sor Juana Inés de la Cruz



Sor Juana Inés de la Cruz nació en la hacienda de San Miguel Nepantla, Estado de México, el 12 de noviembre de 1648. Siendo pequeña, Sor Juana se crió con su abuelo materno Pedro Ramírez, en la hacienda de Panoayan.

En 1664 Sor Juana ingresó a la corte como dama de compañía de la virreina, Leonor María Carreto, marquesa de Mancera.

Harta de la vida cortesana, Sor Juana decidió entrar a un convento porque, según ella misma dice, “para la total negación que tenía al matrimonio era lo más decente que podía elegir en

materia de la seguridad de mi salvación”.

Primero entró al convento de San José de las Carmelitas Descalzas en 1667 pero salió de ahí a los tres meses, por la severidad de la regla y el rigor de la orden. Después ingresó a la orden de las jerónimas, en el convento de Santa Paula. En el convento, Sor Juana Inés de la Cruz hizo oficios de contadora y archivista pero, más que nada, se dedicó al estudio y a la escritura.

Durante mucho tiempo, Sor Juana no tuvo mayores problemas en su vida conventual hasta que, como lo afirma Octavio Paz, escribió “una carta de más”. La carta la dedica a la Sor Philotea de la Cruz y era una crítica a un sermón del jesuita portugués Antonio de Vieira, muy afamado teólogo de la época.

Esta crítica tuvo nefastas consecuencias aun cuando su publicación corrió a cargo de la citada sor Filotea, que no era otro que el obispo de Puebla, Fernández de Santa Cruz, que, finalmente, termina por reconvenirla y aconsejarle que se dedique a asuntos menos profanos y más santos. Todo el asunto terminó en que Sor Juana fue obligada a deshacerse de su biblioteca, de sus instrumentos musicales y matemáticos y obligada a dedicarse exclusivamente al convento. Sor Juana murió el 17 de abril de 1695 contagiada de la epidemia que azotó al convento de Santa Paula.

Fonte: <http://www.mexicodesconocido.com.mx/sor-juana-ines-de-la-cruz-1648-16951.html>
http://www.biografiasyvidas.com/biografia/j/juana_ines.htm

Violeta Parra



Cantautora y folclorista chilena, hermana del poeta Nicanor Parra. Desde pequeña sintió afición por la música y el folclore chilenos; su padre, fue un conocido folclorista de la región.

Tras instalarse en Santiago, comenzó a actuar con su hermana Hilda en el Dúo Hermanas Parra. En 1942 ganó el primer premio en un concurso de canto español y a partir de entonces fue contratada con frecuencia hasta que partió a Valparaíso, donde encontró su verdadera vocación. (...)

El constante viajar por todo el país le puso en contacto con la realidad social chilena, plagada de desigualdades económicas. Violeta Parra adoptó una postura política de militante de izquierdas que la llevó a buscar las raíces de la música popular. En 1952 recorrió los barrios más pobres de Santiago de Chile, las comunidades mineras y las explotaciones agrarias, recogiendo canciones anónimas. Esta investigación la hace descubrir la poesía y el canto popular de los más variados rincones de Chile. Elabora así una síntesis cultural chilena y hace emerger una tradición de inmensa riqueza hasta ese momento escondida. Es aquí donde empieza su lucha contra las visiones estereotipadas de América Latina y se transforma en recuperadora y creadora de la auténtica cultura popular.

En 1954 Violeta Parra viaja invitada a Polonia, recorre la Unión Soviética y Europa permaneciendo dos años en Francia. Graba aquí sus primeros LP con cantos folklóricos y originales. Tiene contactos con artistas e intelectuales europeos, regresando a Chile para continuar su labor creadora. En 1958 incursiona en la cerámica y comienza a bordar arpilleras. Viaja al norte invitada por la universidad donde organiza recitales, cursos de folclore, escribe y pinta. De regreso a Santiago Violeta expone sus óleos en la Feria de Artes Plásticas al aire libre. Durante los años siguientes Violeta continúa en su trayectoria, incansable.

Los dolores y las alegrías de su vida alientan los versos de *A lo humano y a lo divino*. Desgraciadamente, como consecuencia de una fuerte depresión, Violeta Parra acabó con su vida el 5 de febrero de 1967, momentos antes de salir a un escenario.

Fonte: http://www.biografiasyvidas.com/biografia/p/parra_violeta.htm
<http://www.violetaparra.scd.cl/fotos.htm>

Anexo W

Gracias a la vida – Violeta Parra

Gracias a la vida que me ha dado tanto.
Me dio dos luceros que, cuando los abro,
perfecto distingo lo negro del blanco,
y en el alto cielo su fondo estrellado
y en las multitudes el hombre que yo amo.

Gracias a la vida que me ha dado tanto.
Me ha dado el oído que, en todo su ancho,
graba noche y día grillos y canarios;
martillos, turbinas, ladridos, chubascos,
y la voz tan tierna de mi bien amado.

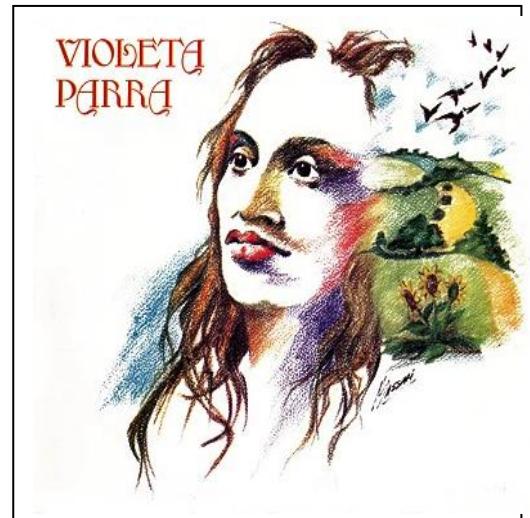
Gracias a la vida que me ha dado tanto.
Me ha dado el sonido y el abecedario,
con él las palabras que pienso y declaro:
madre, amigo, hermano, y luz alumbrando
la ruta del alma del que estoy amando.

Gracias a la vida que me ha dado tanto.
Me ha dado la marcha de mis pies cansados;
con ellos anduve ciudades y charcos,
playas y desiertos, montañas y llanos,
y la casa tuya, tu calle y tu patio.

Gracias a la vida que me ha dado tanto.
Me dio el corazón que agita su marco
cuando miro el fruto del cerebro humano;
cuando miro el bueno tan lejos del malo,
cuando miro el fondo de tus ojos claros.

Gracias a la vida que me ha dado tanto.
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto.
Así yo distingo dicha de quebranto,
los dos materiales que forman mi canto,
y el canto de ustedes que es el mismo canto
y el canto de todos, que es mi propio canto.

Gracias a la vida que me ha dado tanto.



Anexo X - Antipatriarca – Ana Tijoux

Yo puedo ser tu hermana tu hija, Tamara,
Pamela o Valentina

Yo puedo ser tu gran amiga incluso tu
compañera de vida

Yo puedo ser tu aliada la que aconseja y la
que apaña

Yo puedo ser cualquiera de todas depende
de cómo tú me apoyas

Pero no voy a ser la que obedece porque mi
cuerpo me pertenece

Yo decido de mi tiempo como quiero y
donde quiero

Independiente yo nací, independiente decidí
Yo no camino detrás de ti, yo camino de la
par aquí

Tú no me vas a humillar, tú no me vas a
gritar

Tú no me vas someter, tú no me vas a
golpear

Tú no me vas denigrar, tú no me vas obligar

Tú no me vas a silenciar, tú no me vas a
callar

No sumisa ni obediente

Mujer fuerte insurgente

Independiente y valiente

Romper las cadenas de lo indiferente.

No pasiva ni oprimida

Mujer linda que das vida

Emancipada en autonomía

Antipatriarca y alegría

A liberar

Yo puedo ser jefa de hogar, empleada o
intelectual

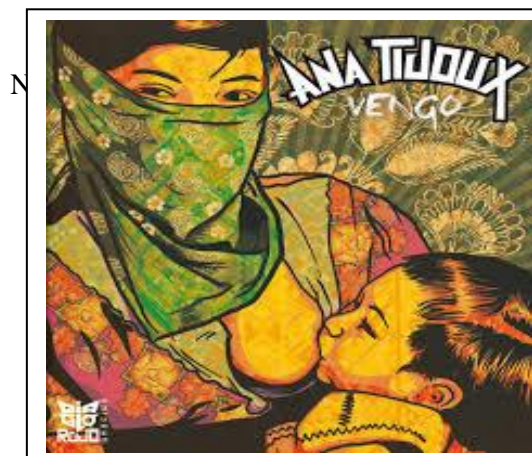
Yo puedo ser protagonista de nuestra
historia y la que agita

La gente la comunidad, la que despierta la
vecindad

La que organiza la economía de su casa de
su familia

Mujer linda se pone de pie

Y a romper las cadenas de la piel



Fonte: <https://www.letras.com/ana-tijoux/anti-patriarca/>

Anexo Y - Entrevista Ana Tijoux:

Entrevista 1:



En los temas abordaste una serie de grandes temas, entre ellos el feminismo con la canción “Antipatriarca”, ¿cuál es tu visión del feminismo?

“Como casi todas las mujeres también vengo de una educación súper machista, por más que tú vengas de una familia que intenta incorporar ciertos valores éticos. No tengo recuerdo que me hayan regalado una plancha o un coche cuando chica, cosa que yo agradezco porque lo veo ahora con mi hija. La estructura de juguetes para hombre versus mujer es súper violenta.

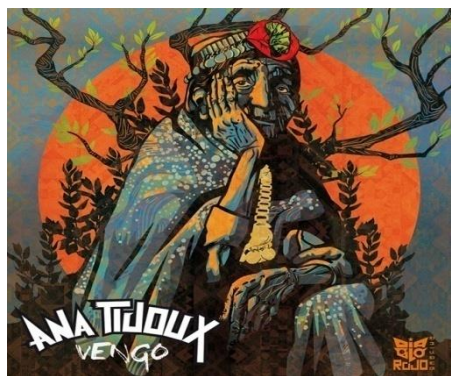
Venimos todos de una educación machista, por más que uno tenga un gran discurso sobre la emancipación de la mujer. (...)Y esa cuestión está súper incorporada en un ADN incluso pensante. El machismo está intrínseco en la epidermis social. Yo también, bajo esa perspectiva, creo que he sido súper machista, pero de ignorancia.

¿Los igualabas?

Sí, totalmente. Y fue un balde de agua fría leer a Gabriela Mistral. (...) También cuestionarme y replantearme mi posición como mujer frente a mi género, como uno de resistencia también, y de no repetir ciertos patrones educativos con mi hijo. *Antipatriarca* nace de esa tremenda ignorancia que tuve, de embalarme y ver documentales de la Simone de Beauvoir y alucinar con ciertas mujeres con un tremendo discurso feminista.

También tuve la suerte de leer un manifiesto muy lindo de mujeres de Villas Miseria en Argentina, del Movimiento Por la Dignidad (MPD), que es muy duro, bastante sencillo pero que dice ‘*Tú no me vas a maltratar, tú no me vas a pegar, yo no lo voy a permitir, yo estoy en pie*’ y la letra salió así. Fue muy influenciado por este manifiesto.

Entrevista 2:



Ana Tijoux explica que “Antipatriarca” es una de sus canciones preferidas del nuevo disco, con la que se emociona siempre que la canta y verbaliza fragmentos como “tú no me vas a humillar, tú no me vas a gritar; tú no me vas a someter, tú no me vas a golpear”. “En Chile, y en muchos países latinoamericanos, hay mucho feminicidio, hay unas tasas altísimas de asesinatos de mujeres y muchas veces bajo la explicación de ‘la maté porque la amaba’”, argumenta. La canción también quiere ser una respuesta ante la supuesta “construcción mediática de la mujer como objeto, como vendedora de autos, la mujer televisiva, esa mujer objeto que no tiene opinión”. Es una especie de manifiesto de reafirmación de ser mujer y de estar orgullosa de serlo”

Fonte: <http://www.emol.com/noticias/magazine/2014/03/16/650042/la-rapera-ana-tijoux-sobre-su-nuevo-album-es-mas-atrevido-y-reivindicativo.html>

<http://www.eldesconcerto.cl/cultura-y-calle/2014/08/05/anita-tijoux-para-mi-el-arte-es-tomar-posicion/>

Anexo Z
Desconstruindo Amélia – Pitty

Já é tarde, tudo está certo
Cada coisa posta em seu lugar
Filho dorme, ela arruma o uniforme
Tudo pronto pra quando despertar

O ensejo a fez tão prendada
Ela foi educada pra cuidar e servir
De costume esquecia-se dela
Sempre a última a sair

Disfarça e segue em frente
Todo dia, até cansar
E eis que de repente ela resolve então mudar
Vira a mesa,
Assume o jogo
Faz questão de se cuidar
Nem serva, nem objeto
já não quer ser o outro
hoje ela é um também

A despeito de tanto mestrado
Ganha menos que o namorado
E não entende o porquê
Tem talento de equilibrista
ela é muitas, se você quer saber

Hoje aos trinta é melhor que aos dezoito
Nem Balzac poderia prever
Depois do lar, do trabalho e dos filhos
Ainda vai pra *night* ferver

Disfarça e segue em frente [...]

Fonte: <https://www.lettras.com/pitty/1524312/>



Anexo AA
Día de la Tierra, Abril 22

Einstein dijo, alguna vez:

—Si las abejas desaparecieran, ¿cuántos años de vida le quedarían a la tierra? ¿Cuatro, cinco? Sin abejas no hay polinización, y sin polinización no hay plantas, ni animales, ni gente.

Lo dijo en rueda de amigos.

Los amigos se rieron.

Él no.

Y ahora resulta que en el mundo hay cada vez menos abejas.

Y hoy, Día de la tierra, vale la pena advertir que eso no ocurre por voluntad divina ni maldición diabólica, sino por el asesinato de los montes nativos y la proliferación de los bosques industriales; por los cultivos de exportación, que prohíben la diversidad de la flora; por los venenos que matan las plagas y de paso matan la vida natural; por los fertilizantes químicos, que fertilizan el dinero y esterilizan el suelo, y por las radiaciones de algunas máquinas que la publicidad impone a la sociedad de consumo.

Fonte: GALEANO, E. *Los hijos de los días*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2014.

Anexo BB

Sou Sem Terra, sou pobre, sou negão, sou revolução - Brigada de Audiovisual Eduardo Coutinho, do MST.

Sou Sem Terra, sou pobre, sou negão, sou revolução
 Sou Sem Terra, sou pobre, sou negão, sou revolução
 Sou Sem Terra, sou pobre, sou negão, sou revolução
 Sou Sem Terra, sou pobre, sou negão, sou revolução



Sou socialista Sem Terra, sou agricultor,
 Vítima do racismo, sou negro, sou trabalhador,
 Sou afro-brasileiro e tenho coragem e rebeldia
 Para derrotar essa nobreza selvagem, essa burguesia.

E a ô, sou o inverso da guerra e do terror.
 E a ô, eu sou a esperança e o amor.
 E a ô, yo soy contra la guerra y el terror
 E a ô, yo soy la esperanza y el amor.

Sou Sem Terra, sou pobre, sou negão, sou revolução (...)

Es mi esperanza la paz, el respeto racial.
 Una nación soberana, fraterna, un mundo en igualdad.
 Reforma Agraria, justicia, y un país organizado.
 Soy la resistencia yo creo en un pueblo organizado.

E a ô, sou o inverso da guerra e do terror.
 E a ô, eu sou a esperança e o amor.
 E a ô, yo soy contra la guerra y el terror
 E a ô, yo soy la esperanza y el amor.

Sou Sem Terra, sou pobre, sou negão, sou revolução (...)

Anexo CC

Movimento Sem Terra e suas lutas

Encruzilhada Natalino



A organização do acampamento foi uma ação social planejada e estudada meses antes de acontecer. No início voltou-se para a articulação com os agricultores que haviam sido impedidos pelas forças armadas de entrar nas fazendas Macali e Brilhante e os remanescentes da reserva indígena, que não haviam conseguido comprar terras.

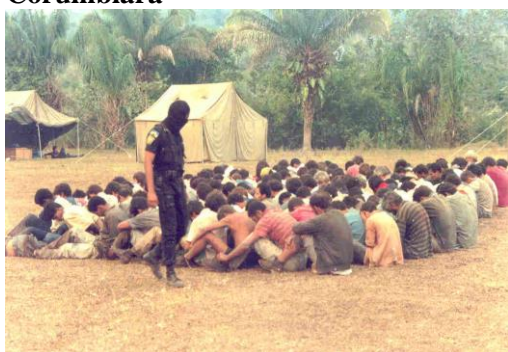
O tamanho do acampamento Encruzilhada Natalino, com aproximadamente 600 famílias, uma média de três mil pessoas, e a manifestação que reuniu quinze mil trabalhadores rurais e apoiadores, demonstraram a força política do movimento e fizeram ligar o “sinal vermelho” em Brasília.

A autonomia e a organização interna dos acampados ficou comprometida. Ninguém entrava ou saía do acampamento sem autorização dos militares e mais nenhuma família poderia integrar o local. As pessoas eram retidas por horas nas barreiras e identificadas pelo serviço secreto, que também impedia a entrada de doações de alimentos e roupas, vindas da rede de apoio dos acampados. Foi proibida a realização de qualquer tipo de reunião entre os acampados e os coordenadores do acampamento passaram a ser perseguidos e ameaçados.

O ápice da repressão na Encruzilhada Natalino ocorreu em 10 de agosto de 1981, quando as visitas controladas foram proibidas e os homens impedidos de sair do local, transformando o local em uma prisão. Somente as mulheres podiam sair sob a condição de informar onde iriam e o horário que voltariam, tendo como pena não poder mais retornar.

Fonte: <http://www.mst.org.br/2014/06/18/a-luta-do-acampamento-encruzilhada-natalino.html>.

Corumbiara



O Massacre de Corumbiara foi o resultado de um conflito violento ocorrido em 9 de agosto de 1995 no município de Corumbiara, no estado de Rondônia. O conflito começou quando policiais entraram em confronto com camponeses sem-terra que estavam ocupando uma área, resultando na morte de 12 pessoas, entre elas uma criança de nove anos e dois policiais.

Em agosto de 1995, cerca de 600 camponeses haviam se mobilizado para tomar a Fazenda Santa Elina, tendo construído um acampamento no latifúndio improdutivo. Na madrugada do dia 9, por volta das três horas, pistoleiros armados, recrutados nas fazendas da região, além de soldados da Polícia Militar com os rostos cobertos, iniciaram os ataques ao acampamento.

O número oficial de mortos no massacre é de 16 pessoas e há sete desaparecidos. Para os agricultores, entretanto, o número de mortos pode ter passado de 100, pois, segundo eles, muitos mais teriam sido mortos por policiais e jagunços, e enterrados sumariamente. Depois de horas de tiroteio, os camponeses não tinham mais munições para suas espingardas. O Comando de Operações Especiais, comandado na época pelo capitão José Hélio Cysneiros Pachá, jogou bombas de gás lacrimogênio e acendeu holofotes contra as famílias.

Mulheres foram usadas como escudo humano pelos policiais e pelos jagunços do fazendeiro Antenor Duarte. Cinquenta e cinco posseiros ficaram gravemente feridos. Os laudos tanatoscópicos provaram execuções sumárias. O bispo de Guajará Mirim, dom Geraldo Verdier, recolheu amostras de ossos calcinados em fogueiras do acampamento e enviou a *Faculté de Médecine Paris-Oeste*, que confirmou a cremação de corpos humanos no acampamento da fazenda.

Fonte: <http://rondoniaemsala.blogspot.com.br/2011/12/o-massacre-de-corumbiara-conheca-essa.html>

Eldorado dos Carajás



No dia 17 de abril de 1996, 1,5 mil trabalhadores sem-terra estavam no sétimo dia de uma caminhada com destino a Belém, capital do Pará. A Polícia Militar foi enviada para conter os manifestantes que obstruíam a rodovia BR 155 em defesa da reforma agrária, na ocasião 19 trabalhadores rurais foram assassinados.

O protesto era contra a demora na desapropriação de uma área que eles ocupavam na Fazenda Macaxeira, em Curionópolis. Os trabalhadores rurais seguiriam de Curionópolis até a capital pela Rodovia Estadual PA-150 (hoje Rodovia Federal BR-155), que liga Belém ao sul do estado.

Fonte: <http://www.vermelho.org.br/noticia/262422-8>