



DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v11i1.218>

PRESENTE NO PRESENTE: o lúdico na geração de entusiasmo no estudo de obras literárias

IN DER GEGENWART ANWESEND: das Spielerische machen in der Generation von Begeisterung in der Studie von literarischen Werken

Thais Valadares Macedo¹
Marguit Carmem Goldmeyer²

Resumo: Este artigo surgiu do interesse em investigar como o planejamento direcionado e a reflexão em conjunto geram entusiasmo no estudo das vozes plurais em *A ferro e fogo I - Tempo de solidão*, de Josué Guimarães. O estudo baseia-se em registros pessoais, pesquisa bibliográfica, estudo de caso e na leitura das obras recomendadas. Neste viés, salientou-se a qualidade motivacional das interfaces com o lúdico nas reflexões com incorporação de temas transversais contemporâneos e desenvolvimento de competências interlocutoras. Conclui-se que o fazer lúdico é um potente recurso pedagógico, que atrelado a jogos e brincadeiras consubstancia a construção da aprendizagem no momento presente.

Palavras-chave: Planejamento direcionado e reflexão em conjunto. Lúdico e geração de entusiasmo na educação. Planejamento reverso e o estudo de obras literárias.

Zusammenfassung: Dieser Artikel entstand aus dem Interesse, zu untersuchen, wie die Rückwärtsplanung und die gemeinsame Reflexion Begeisterung für die Studie der Pluralität von Stimmen in *A ferro e fogo I - Tempo de solidão* von Josué Guimarães erzeugen. Die Studie basiert auf persönlichen Aufzeichnungen, bibliographischen Recherchen, Fallstudien und der Lektüre der empfohlenen Werke. In dieser Hinsicht wird die motivierende Qualität des ludischen Tuns in den Reflexionen und der Entwicklung von Gesprächskompetenzen betont. Abschließend kann festgehalten werden, dass das ludische Tun eine leistungsstarke pädagogische Ressource ist, die den Aufbau des Lernens im gegenwärtigen Moment unterstützt.

Keywords: Rückwärtsplanung und gemeinsame Reflexion. Ludisches Tun und Erzeugung von Begeisterung in der Bildung. Motivation in der Studie literarischer Werke.

¹ Estudante de Letras Português e Alemão no Instituto Ivoti. Ivoti - Rio Grande do Sul.

E-mail: thais.macedo@institutoivoti.com.br

² Doutora em Teologia pela Faculdade EST (São Leopoldo/Brasil). Professora no Instituto Superior de Educação Ivoti (Ivoti/Brasil). E-mail: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo delinea o problema de pesquisa, “De que forma o planejamento direcionado e a reflexão em conjunto entusiasma para o estudo das vozes plurais na obra de Josué Guimarães, *A ferro e fogo I - Tempo de Solidão*, da literatura Sul-rio-grandense?” A pergunta surgiu do interesse da pesquisadora na metodologia e didática de ensino que permeou o componente curricular intitulado Literatura Sul-rio-grandense, do Curso de Licenciatura em Letras de uma renomada instituição de ensino superior da região metropolitana de Porto Alegre. A abordagem contribuiu para quebrar um padrão de inibição interno, integrando a multifacetada metodologia ao planejamento reverso que antevê as compreensões almejadas.

A reflexão entre os acadêmicos aqui, catalisou de forma prazerosa o desenvolvimento das perguntas e estruturas dos artigos. A atividade descreve assim, uma potente interface com o lúdico enquanto matriz da geração de entusiasmo para a pesquisa na solução de problemas. Com base em Alarcão (2011), enfatizo a metodologia ativa, neste contexto com o foco na reflexão conjunta, como ingrediente *sui generis* para desenvolver as competências interlocutoras na transformação de informação em conhecimento.

O aporte da Base Nacional Comum Curricular no presente estudo dá-se na transdisciplinaridade e nos temas transversais analisados para abordar as vozes plurais na obra de Josué Guimarães, *A Ferro e Fogo I - Tempo de Solidão*, que engrandece a literatura brasileira de ficção e enaltece com fundamentos históricos, a saga da imigração alemã no extremo sul do país. A partir das reflexões geradas nas interfaces com o lúdico depreende-se que as vozes plurais neste romance são reverberações no texto literário, de diásporas históricas, que incentivadas na realidade, marcam a diversidade

da formação étnica e cultural da população do Rio Grande do Sul até o momento atual.

Na sequência reflito sobre a presença da ludicidade no desenvolvimento da aprendizagem, enquanto quebra no padrão pedagógico da escola voltada exclusivamente para o futuro, pois, conforme descrito, brincar e jogar valorizam o momento presente, sem desvincular o prazer da construção do conhecimento.

2 METODOLOGIA: TRILHA INVESTIGATIVA DA PERGUNTA

Paulo Freire (2011) nos convida à construção reflexiva do seu saber - dentro e fora do Brasil sua pedagogia ecoa na prática da metodologia ativa, consistindo em liberdade criativa, busca de soluções conjuntas para questões coletivas e uso da metacognição, como meio de ampliar no educador a consciência de sua prática pedagógica, oportunizando-o a reinventar-se. À luz de Freire, volto a indagar: “De que forma o planejamento direcionado e a reflexão em conjunto entusiasma para o estudo das vozes plurais na obra de Josué Guimarães, *A ferro e fogo I - Tempo de Solidão*, da literatura Sul-rio-grandense?”

A presente pesquisa é de cunho qualitativo e a estratégia metodológica é a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso. O problema de pesquisa tem origem nos atravessamentos entre o planejamento direcionado e as práticas que contribuíram para a geração de entusiasmo no estudo das vozes plurais na obra de Josué Guimarães.

A turma da disciplina Literatura Sul-rio-grandense de uma renomada instituição de ensino superior da região metropolitana de Porto Alegre distribuiu-se em grupos de dois a três participantes e escolheu a leitura de uma obra da literatura Sul-rio-grandense, além de uma leitura obrigatória, comum a todos os grupos.

A partir de então, a diversificação das atividades, entrecortada por um fazer lúdico, foi responsável por catalisar e entusiasmar a compreensão das leituras, ampliando-se para as leituras específicas dos colegas. Assim a turma foi guiada “pelos pampas” de significados nos contextos sócio-político, econômico e cultural. Desafiada e convidada a contribuir, agregou-se ao todo sistêmico do pensar literário da região. As discussões, além da abordagem temática das obras, contemplaram as tessituras com temas contemporâneos, como (e)migração, luta das mulheres, vida familiar, vozes plurais, intimismo e autoconhecimento. Os debates acalorados visaram não só à construção de saberes, mas também ao desenvolvimento da tolerância às diferenças de opiniões, e culturas.

O planejamento direcionado da disciplina se deu em dois eixos, nos quais se estabeleceram os teceres colaborativos individuais e coletivos. Destaco os *World-café*s³, como um tecer coletivo que contribuiu para os trabalhos individuais. Baseados em excertos literários, os grupos foram levados a rever e intertextualizar a obra lida com as dos colegas. Além disso, as reflexões dos *World-café*s deram origem aos registros nos portfólios individuais, que nortearam a elaboração dos artigos acadêmicos de conclusão da disciplina. No tecer individual de valor para o coletivo, destaco a leitura de três capítulos pré-selecionados do livro de Regina Zilberman: *Literatura Gaúcha: Temas e Figuras da Ficção e da Poesia do Rio Grande do Sul*, do qual cada um, no período regular de 90 minutos retirou, comentou e justificou no mínimo cinco citações relacionadas ao tema a ser desenvolvido no artigo. Os registros com localização de página foram feitos em um documento de acesso comum no Google Docs. Essa tarefa consistiu em um potente catalisador, não só quanto à economia de tempo, mas

também como fonte de informação significativa, visto que o ponto de vista do colega pôde conectar novas perspectivas às percepções individuais.

2.1 Dando voz às percepções: *World-café*s

Os *World-café*s oportunizaram a discussão de temas transversais em diferentes obras literárias Sul-Rio-Grandenses. Dentre cinco, dois se voltaram às leituras obrigatórias, os demais, lançando mão das temáticas nas provocações, enfatizaram as leituras dos grupos.

O primeiro *World-café* refletiu sobre a leitura obrigatória *Noite*, de Érico Veríssimo. A ambientação iniciou-se com uma reflexão enviada por WhatsApp na véspera. Em sala de aula, os discentes, distribuídos em grupos, teceram reflexões direcionadas acerca das mensagens distribuídas sobre as mesas, conforme abaixo:

- a) Que temas emergem ou imerem na escuridão da noite? Como são integrados na narrativa do autor? Como esses contribuem para a tessitura da narrativa? Tragam exemplos, excertos do livro. (Mesa 1)
- b) Constelação do Céu dos personagens: Céu da Noite – Que elementos constituem os perfis dos personagens? Citações que exemplificam. Relacionem essas características com fatos da narrativa. Excertos serão incluídos. (Mesa 2)
- c) A Trajetória do Desconhecido – Como E.V. Construiu a narrativa? Que elementos/ figuras/ expressões vivificam a trajetória? Tragam excertos do livro que exemplificam. Teçam também reflexões sobre os

³ Momentos acolhedores à mesa no fim de tarde, com cardápio ao gosto e possibilidades das equipes organizadoras: café, chá e quitutes, em torno dos quais se estabelecem as reflexões das leituras.

“percursos dos inferno.” Por quê? O que? (Mesa 3)

O segundo *World-café* norteou-se pela temática da mulher na literatura - todos os grupos engajaram-se no tecer coletivo em três momentos, a saber:

- a) Fundamentando-se em recortes dos livros, estimularam o debate jogando luz às questões levantadas pela temática na leitura e reflexão das obras.
- b) Elaboraram criativamente exemplos para evidenciar seu ponto de vista em relação à indagação: Como o intimismo ligado à vida da mulher surge nos livros?
- c) As equipes de *As Parceiras*, *A Ferro e Fogo I* e *Ana Terra* – fomentaram a criação de esquetes teatrais e entrevistas, revivendo os protagonistas das obras com destaque ao tema: A mulher na literatura. Por quê? / Como / Interfaces no contexto atual.

O terceiro *World-café* trouxe à tona a seguinte reflexão: “Como o intimismo na literatura Sul-Rio-Grandense, presente nas obras, influenciou a vida fictícia dos personagens e a vida real do leitor?” Durante o encontro, os traços intimistas nas narrativas foram conectados, e pontos em comum entre as personagens foram delineados, como o caso de Catharina Schneider e Ana Terra, que compartilham momentos similares de violação. Essas reflexões foram importantes para aprofundar a compreensão das obras e da realidade que nos envolve.

O romance “Noite”, por exemplo, aborda uma narrativa da solidão, e uma citação de Chaves, conforme Veríssimo (1999, I), ressalta que “no asfalto das cidades perdeu-se a dimensão épica da existência”. Essa citação despertou o

reconhecimento da desvinculação com a natureza e a conseqüente desconexão da essência do que há de natural no interior de cada indivíduo. O homem moderno, portanto, ao invés de alcançar plenitude, experimenta um sentimento de “vazio”, que o leva a buscar “compensações” ou “distrações”, como o consumismo exacerbado, seja material ou sexual, entre outros. No romance contemporâneo, o intimismo e suas vagas definições refletem o desconcerto proveniente de um mundo em crise. Diante da falta de respostas externas, o ser humano busca dentro de si as respostas, representando essa busca pelo silêncio. A tendência intimista na literatura, porém, é recente, como apontado por Zilberman (1985, p. 46), referindo-se às origens do intimismo na literatura Sul-rio-grandense: “As tendências adotadas nos anos 30 pela prosa, mais crítica em relação ao contexto social apresentado, e pela poesia mais intimista e voltada ao presente, impediam uma literatura limitada a celebrar feitos antigos, já cristalizados pela memória coletiva.”

O quarto *World-café* deu ênfase à descoberta dos problemas de pesquisa, à medida que a escuta ativa e detecção das vozes plurais conduziram à reflexão e ressignificação das mesmas nas obras específicas. Cada grupo preparou um “discurso” criativo sobre um tema central, com foco nas vozes plurais de seu livro. Fundamentados com excertos consistentes, os integrantes trouxeram provocações e desafios, levando os colegas a relacionarem as obras entre si. O grupo de *A Ferro e Fogo I*, por exemplo, desafiou os colegas a conectarem vozes plurais das obras lidas, às vozes plurais do romance de Josué Guimarães, conforme a seguir:

Quadro 1 – Vozes plurais

Voz plural em <i>A Ferro e Fogo I</i>	Grupo que leu
Negros	Marron e Amarelo
Índio	Ana Terra
Prostitutas	As Parceiras
O emigrante alemão	O exército de um homem só

Fonte: Elaborado pela autora

O quinto *World-café* ressaltou as revoluções, guerras e imigração nas obras. Nessa noite o desafio foi transpor fatos e compreensões das leituras para a realidade de outras obras literárias - tecer o interconhecimento pela participação coletiva e exercitar a ousadia de fazer diferente. O grupo de *A Ferro e Fogo I* foi

desafiado a tecer relações com *O Exército de um Homem Só*, de Moacyr Scliar. Uma obra dentro da outra jogou luz sobre a Anarquia de Scliar, pela utopia de Birobidjan. Este, tentando fugir de si e de sua origem judaica, deparou-se com o cristão ortodoxo Daniel Abrahão, de Josué Guimarães. Personagens aparentemente tão apartados guardam em comum, no entanto, o absurdo de suas escolhas, conforme mostra o roteiro encenado pelos participantes:

Quadro 2 – Roteiro

(continua)

Cena	Capitão Birobidjan sobre um caixote discursando para duas ou três pessoas, imaginando ele uma multidão. Entre a plateia está um viajante curioso chamado Daniel Abrahão.
Capitão Birobidjan	Senhoras e senhores, vocês me conhecem, sou o capitão Birobidjan e vocês são os escolhidos para participar dessa legítima revolução. Estamos prestes a criar uma nova sociedade onde todos somos iguais. Plantaremos milho, feijão, trigo, criaremos cabras e galinhas e assim não dependeremos mais da mão oculta do imperialismo que logo agonizará como previu nosso camarada Marx!
Daniel Abrahão	Com sua licença, seu Birobidjan, posso falar um instante? Meu nome é Daniel Abrahão, sei que o sr. é judeu, apesar do meu nome eu sou católico praticante, nasci lá onde o seu Marx nasceu e queria conversar sobre essa sua "revolução".
Capitão Birobidjan	Pois bem, meu camarada, nessa nova sociedade não teremos mais religião, nosso trabalho e cooperação serão nossos dogmas a partir de agora!
Daniel Abrahão	Pois começamos mal então, da minha religião eu não abro mão, tenho sempre minha Bíblia comigo, ela tem as respostas para tudo na vida e apesar de seu povo tentar desacreditá-la, ela é o guia da humanidade e sempre será. O Sr. está sozinho e precisa me ouvir. Preste atenção portanto. Faça um poço fundo o suficiente para se proteger dos inimigos e esconder essa sua arrogância, leve uma Bíblia e seu chimarrão e fique por lá, lendo e refletindo, é só o que importa!
Capitão Birobidjan	Absurdo! Temos que transformar as sociedades de todos os países para um pensamento comunista onde todos tenham oportunidades iguais, segundo nosso sábio inspirador Karl Marx, uma sociedade onde a foice e o martelo abrirão caminho para a verdadeira liberdade!
D. Abrahão	A verdadeira liberdade? O Sr. tem família Sr. Birobidjan?
C. Birobidjan	Sim, tenho, claro! A companheira Léia e meus dois filhos, por que?

Quadro 2 – Roteiro

(conclusão)

Daniel Abrahão	Pois será que o capitão aí consegue fazer o que bem entende dentro de sua casa? Consegue fazer com que sua esposa e filhos acreditem em suas ideias? Pois lhe confesso que eu não consegui quando vivi os anos da imigração. Minha esposa Catarina era mais forte do que eu e ela tomava todas as decisões. Como vês, eu posso viajar no tempo, e já tive oportunidade de visitar o autor do livro que narra a vida de um tal capitão Birobidjan, que não conseguiu nem escolher o nome dos filhos...
Capitão Birobidjan	Isso até é verdade, mas minha mente e meu corpo estão ocupados com a construção de uma nova sociedade igualitária, a qual erguerei para meus filhos não importa que nome eles tenham, desde que sejam companheiros como a cabra, o porco e até aquela galinha traidora que não colabora com nada. Olha, seu Daniel, sou muito grato ao que vocês imigrantes fizeram aqui no Rio Grande, mas eu venho da Rússia e acho que essa conversa não vai terminar bem. Além do mais, essa ideia de viver num poço, convenhamos, que absurdo! Com todas essas áreas improdutivas mundo afora para serem transformadas em colônias agrícolas, livre do capitalismo...
Daniel Abrahão	Sobre absurdos nós dois podemos conversar tranquilamente. No meu poço eu sou o comandante da minha revolução. Lá não há ninguém para rir de mim, somos só eu, minha Bíblia e meu chimarrão. Se queres ser líder de alguma coisa e não te agrada a ideia do poço, achas então um bote onde caiba somente tu e teu ego e te lança ao mar. Assim não ouvirás os risos dos outros que debocham de ti!
Capitão Birobidjan	Se estás satisfeito com o seu calabouço, melhor pra ti. Ambos somos idealistas, meu ideal é diferente do teu. Tu queres manter teu mundo como ele é, e todos te aceitam porque te tomam por louco. Eu quero mudar o mundo, mas ninguém me aceita pois me tomam por louco. Somos soldados, cada um em seu exército de um homem só, tentando impor nossas ideias a ferro e fogo.

Fonte: Elaborado pela autora

3 PLANEJAMENTO DIRECIONADO

Em Wiggins e McTighe (2019), o planejamento direcionado guia o aluno rumo à compreensão do conhecimento, ao invés de assimilar e recordar o estudante é conduzido a compreender o conteúdo. Os autores especificam que “um bom planejamento, tem menos a ver com a aquisição de novas habilidades técnicas e mais com aprender a ser reflexivo e específico sobre nossos objetivos e suas implicações” (Wiggins; Mctighe, 2019, p.14).

3.1 Compreendendo as vertentes do planejamento reverso

Na prática, o planejamento reverso requer uma mudança na qualidade de

pensamento do planejador: “pensar muito sobre as aprendizagens específicas almeçadas, antes de pensar sobre o que nós, como professores, vamos fazer ou oferecer nas atividades de ensino e aprendizagem” (Wiggins; Mctighe, 2019, p.14). Assim a ação de planejar ganha nitidez, pois o termo “reverso” agrega o sentido de começar pela compreensão clara do destino. A vertente da ação/reflexão no planejar que parte da meta que se quer alcançar, carrega em mente, não só o que os alunos devem compreender ao fim do processo, mas também o que evidenciará a compreensão das aprendizagens desejadas.

John Hattie (2017) elenca dois princípios para o sucesso da aprendizagem direcionada:

- a) Ser claro sobre o que deve ser apreendido a partir das aulas, o objetivo da aula;
- b) Critérios de sucesso: Como saber se a aprendizagem foi alcançada?

Em concordância com Wiggins & McTighe (2019), Hattie (2017) ressalta que a transparência dos objetivos do professor fortalece as bases de confiança com os alunos, intensificando o envolvimento das partes. “Obter evidências de compreensão significa elaborar avaliações que evocam transferibilidade: descobrir se os alunos são capazes de mobilizar sua aprendizagem e usá-la de maneira sábia, flexível e criativa” (Wiggins; McTighe, 2019, p. 47).

Tanto a transparência dos objetivos do professor, defendida por Hattie, como o princípio da transferibilidade, com destaque à compreensão do conteúdo, evidenciado em Wiggins e McTighe (2019), se conectam ao foco deste artigo e impulsionam a pergunta central: “De que forma o planejamento direcionado e a reflexão em conjunto entusiasma para o estudo das vozes plurais na obra de Josué Guimarães - *A ferro e fogo I - Tempo de Solidão*, da literatura Sul-rio-grandense?” As atividades propostas pela docente e levadas a cabo pelos discentes atenderam às proposições do planejamento reverso, tanto no que tange à transparência dos objetivos no plano de ensino, previamente conversados no início do semestre, como na constatação da compreensão efetiva do conteúdo, pelo princípio da agilidade e flexibilidade em transferir o conhecimento adquirido nas leituras, interconexões criativas e intertextualidades direcionadas nos atravessamentos dos diversos temas transversais contemporâneos, e por fim, na produção do artigo acadêmico. A seguir destaque a abertura de espaço para práticas interdisciplinares com foco nos princípios da colaboração e transferência.

3.2 Reflexão docente: otimização do planejamento colaborativo

Alguns dos teus poemas e muito dos teus versos não precisam estar impressos em Tinta e papel: eu os carrego de cor e, às vezes, brotam espontaneamente de mim como se fossem meus, e há de convir que a glória maior do poeta é conceder essas parcerias pelo mundo (Campos *apud* Trevisan; Helfer; Ruas, 2022, contracapa).

A citação de Paulo Mendes Campos alude pela via poética ao trabalho colaborativo, uma via que oportuniza à escola e aos professores incluir os temas transversais da Base Nacional Comum Curricular, por meio de ações que promovam o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares na abordagem contextualizada dos temas contemporâneos. Com vistas a cumprir os objetivos específicos dos atravessamentos, os professores devem dialogar de forma colaborativa entre si, coadunando em alargamento de suas competências interdisciplinares, uma vez que a abordagem de diferentes perspectivas de um mesmo problema, não só viabiliza a solução de questões corriqueiras, como oportuniza o desenvolvimento da compreensão sistêmica, potencializando a criatividade na resolução de questões futuras. Para Alarcão (2011, p. 63), o florescimento deste dinamismo conduz os professores a situar-se “num horizonte mais abrangente que perspectiva a sua função e a da escola na sociedade em que vivemos”.

A prática interdisciplinar “Poéticas de Bem Viver”, ocorrida no dia 30 de junho de 2022 é um exemplo de diálogo colaborativo, pois docentes e discentes de disciplinas diversas vivenciaram o encontro orientado pela expressão corporal e pela leitura das obras da literatura Sul-rio-grandense, visando à troca e à reflexão conjunta sobre o humano e o papel do simbólico e do literal na prática acadêmica. No espaço idealizado por docentes de

pedagogia e artes cênicas, as professoras estimularam o atravessamento de temas contemporâneos com o uso de recursos lúdicos e poéticos nas discussões e dinâmicas criativas, culminando em quebra inesperada de rotina, reflexão conjunta interdisciplinar entre docentes e discentes, e compartilhamento de ideias. Neste viés, abordarei na próxima seção, a geração de entusiasmo nos processos de ensino e aprendizagem, a partir da interface com o lúdico.

3.3 Planejamento direcionado das aulas: interface com o lúdico

A metodologia aplicada no componente curricular Literatura Sul-rio-grandense, evidencia o lúdico em práticas corriqueiras, tais como: sorteio de temas com base em cores; montagem de Lego como manifestação simbólica de apresentações; brincadeiras para expressar o humor com o uso de palavras ao acaso; intertextualização criativa de obras através do desenvolvimento de esquetes teatrais, podcasts, simulações de entrevistas, *World-cafés*, etc.

Com vistas a compreender melhor o mecanismo dessa interação e a geração de entusiasmo para o estudo das obras literárias, apoio-me em Goldmeyer (2002) ao afirmar que o lúdico é um elemento da cultura indispensável na vida de todos, pois contribui para o deslocamento do estresse dos afazeres diários para a calma dos encontros consigo e com o outro. A autora, em consonância com Marcellino (2001 *apud* Goldmeyer, 2002), preocupa-se menos em definir o lúdico como conceito, e mais “como um elemento cultural e social em constante processo de desenvolvimento”. Já Vygotsky (2000 *apud* Meier; Garcia, 2007), em uma leitura singular sobre as origens do lúdico na psique do homem, defende que o ilusório e o imaginário na criança são as circunstâncias de surgimento do jogo, uma vez que este

é imanente ao domínio do simbólico. A criança fantasia a realidade que deseja lançando mão de símbolos, assim o brincar torna-se o mecanismo de realização de seus desejos. Kishimoto (1999), por sua vez, levanta reflexões acerca da possível variação de significados nos jogos - um jogo de tabuleiro pode servir tanto como brincar, quanto como material pedagógico, se usado no ensino de cálculos matemáticos.

Goldmeyer baseia-se em Moyles para dizer do prazer universal da ação de brincar como elemento gerador de alegria e entusiasmo frente à vida e à aprendizagem. A autora acrescenta que embora essa ação não precise de uma sala de aula específica, “o brincar é sempre estruturado pelos materiais disponíveis para os participantes” (Moyles, 2002, p. 25 *apud* Goldmeyer, 2002). A autora inspira e marca pautas sobre o tema, com o qual procura abrir os horizontes pedagógicos dos profissionais da área de ensino e aprendizagem:

Entendo que brincar, jogar, ter lazer contêm, na sua essência, o mesmo sentido, embora se diferenciem, dependendo da situação, do momento, do contexto em que estão inseridos e das pessoas que os definem. Diferentes pessoas empregarão os termos conforme as suas vivências, experiências e realidades, não se preocupando com a precisão na definição dos termos. Percebo, que em todos os termos, a atitude lúdica está expressa. Todos levam, em um determinado momento, à alegria, ao prazer, ao desafio, ao risco, à fascinação, à interrupção da rotina, ao mistério seguido pela descoberta, pela imaginação, pela fantasia e pela criatividade. Entendo que todos, de alguma forma, participam do processo de aprendizagem do ser humano e concebem um comportamento lúdico (Goldmeyer, 2002, p. 74).

Goldmeyer também enfatiza seu enfoque no lúdico, como elemento imprescindível na formação contínua e na

aprendizagem diferenciada dos indivíduos. Isso se deve ao fato de que por meio do lúdico, o ciclo de superação de obstáculos e geração de novos desafios não cessa, sempre alinhado às exigências do tempo e das culturas. Trata-se de um presente no presente, pois é no aqui e agora que possibilitam-se mudanças e vivências. São geradas indagações e reflexões no instante vivenciado, em momentos de descontração. Dessa maneira, a autora se mostra em concordância com Marcellino (1999, p. 81 *apud* Goldmeyer, 2002, p. 164), no contraponto que vai de encontro à valorização do momento presente na escola:

Marcellino afirma que o ideal da escola está voltado para o futuro, não havendo portanto a valorização do momento presente; seu objetivo é a formação para o futuro. Em contrapartida, uma pedagogia educacional que valoriza o lúdico encontra-se estreitamente vinculada à valorização do momento presente, jamais abrindo mão do prazer que pode acompanhar o saber.

Em suma, a criança que é constantemente desafiada a participar e conviver pela via criativa do prazer e da diversão, aumenta as chances de assimilar a resolução de problemas e de lidar com diferenças interpessoais de forma criativa. Isso a torna mais apta a enfrentar, também de maneira criativa, a resolução de problemas na vida adulta.

3.4 Planejamento direcionado na metodologia ativa

Alarcão (2011) descreve o tempo em que vivemos como a era da informação e da comunicação. Apoiando-se em Morin (2000), a pesquisadora salienta que informação e conhecimento são conceitos distintos, e que a informação em rede, tal como a vivenciamos hoje, corrobora o fato de que a escola não detém o saber, e o papel do professor não é mais o de

transmitir conhecimento. Nesse contexto, orientado pela metodologia ativa, esse profissional se reinventa, tornando-se o agente operador na construção do conhecimento junto ao aluno, orientando-o e estimulando-o no crescimento de seu próprio protagonismo em sala de aula. Dessa maneira, o aluno, além de ser um construtor de seu próprio saber, capacita-se a gerir e aplicar criticamente seu patrimônio informacional. A este respeito Morin destaca que informação não organizada não é conhecimento nem saber, tampouco poder. Nesse contexto, Alarcão (2011, p. 18) provoca a escola descrevendo a crescente demanda pelo desenvolvimento de competências interlocutoras na transformação de informação em conhecimento. “O pensamento e a compreensão são os grandes fatores de desenvolvimento pessoal, social, institucional, nacional, internacional.”

4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Produto de um longo período de pesquisa, a BNCC surgiu em 2017 como fonte normativa que orienta professores e instituições de ensino, tanto na elaboração de currículos quanto no planejamento de disciplinas, entre outros aspectos. A BNCC define de forma orgânica e progressiva as etapas de aprendizagem essenciais a que os alunos do ensino fundamental e médio têm direito. A Base Nacional Comum Curricular é guiada por princípios éticos, políticos e estéticos, com o objetivo de promover a formação integral e inclusiva, bem como contribuir para a construção da cidadania dos indivíduos em uma sociedade justa e igualitária.

4.1 Temas transversais

Toda profissão requer diretrizes e orientações sobre os conteúdos específicos a serem abordados nas etapas, auxiliando assim, no planejamento das ações

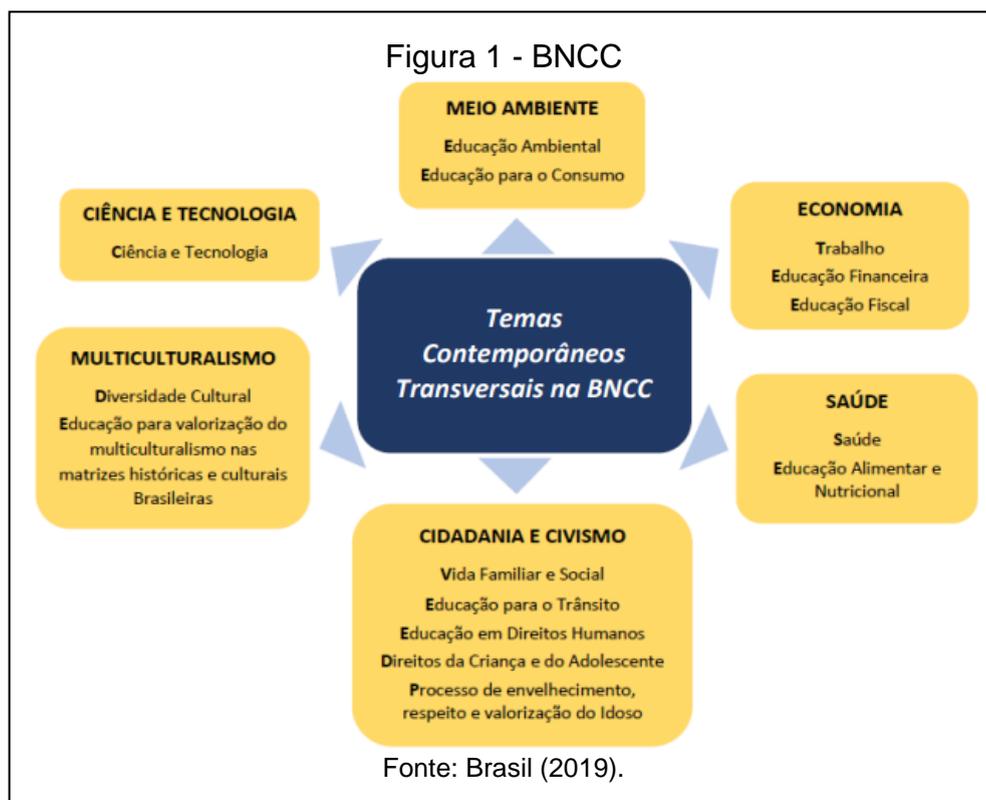
a serem realizadas. No Brasil, os professores contam com a BNCC como padrões nacionais orientadores que balizarão as ações das instituições de ensino. Além disso, o professor deve integrar ações inclusivas dentro da sala de aula na elaboração das experiências de aprendizagem. Sob esta perspectiva, Wiggins e McTighe (2019, p. 14) salientam o desenvolvimento de competências reflexivas e específicas em relação aos objetivos almejados e suas implicações.

Através da abordagem dos Temas Transversais Contemporâneos (TCTs), a BNCC cumpre o objetivo de evitar que a educação formal se restrinja apenas a conteúdos abstratos, sem abordar temas atuais e contextualizados, relevantes para a sociedade e para o desenvolvimento do estudante como cidadão. Os TCTs devem ser incluídos no currículo como conteúdo a ser ministrado pelas diversas áreas de conhecimento, de forma transversal.

A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada.

Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (Brasil, 2019, p. 24).

Na BNCC, os TCTs foram expandidos para quinze, distribuídos em seis macroáreas temáticas, dispostas na imagem abaixo.



Nesse viés, a abordagem transversal neste artigo consiste em intersecções de temas transversais relacionados às macroáreas do Multiculturalismo e da Cidadania e Civismo, a saber: diversidade cultural; educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; vida familiar e social; educação em Direitos Humanos, como aprofundado na próxima seção.

5 VOZES PLURAIS NA OBRA A FERRO E FOGO I – TEMPO DE SOLIDÃO

O romance do autor Josué Guimarães é marcado pela presença de vozes plurais, tanto protagonistas quanto secundárias, em parceria com outras vozes em estágio embrionário, que em conjunto delineiam, não só as lutas do imigrante alemão no Rio Grande do Sul, mas também as lutas do negro e do índio em busca de igualdade e reconhecimento social, marcando a diversidade étnica que configura a população do estado nos dias atuais.

5.1 O eco da voz de Josué Guimarães

Guimarães abre o romance com destaque para o protagonista secundário um personagem esférico no papel do imigrante bonachão Gründling, alemão de caráter ambicioso, que enriquece ao longo da trama com negócios escusos e não escusos. Em seguida, o autor evidencia o imigrante pobre, representado por Daniel Abrahão e Catarina Schneider. O casal desembarca do bergantim *Protetor* no Rio Grande do Sul em julho de 1824, carregados de ilusões de uma vida digna, abundante em terras e com mesa farta. Algum tempo depois da chegada, Catarina Schneider adianta-se ao marido em uma atitude surpreendente, revelando-se uma personagem esférica que cresce como protagonista principal, ao agarrar a oportunidade de tomar posse com a família de terras distantes ao sul, na fronteira com o Uruguai. Ocorre que sem saber, os Schneider acobertariam Gründling na véspera de uma guerra, no negócio de contrabando de armas para o inimigo. Josué Guimarães dessa forma, dá visibilidade à saga da mulher imigrante pobre, que enfrenta toda sorte de privações, abusos e violências, solidificando-se como protagonista principal. Catarina Schneider é a personagem em constante reinvenção, fiel ao marido e aos filhos, dá a volta por cima

sem delongas, cresce e é respeitada como cidadã de atitude e mulher de negócios. Preserva a si e sua família, bem como apoia os amigos compatriotas que dão voz ao imigrante que se rebela na incessante luta reivindicatória dos direitos prometidos e procrastinados pela Coroa Portuguesa desde seu ingresso no Brasil:

São os imigrantes alemães vivendo suas misérias e desencantos, suas conquistas, seus momentos de ternura e saudade, seu trabalho de sol a sol, suas desavenças, rancores e ódios. É o desespero de quem se vê de uma hora para outra, jogado em terras distantes. Castelhanos e índios, caudilhos e politiquinhos, soldados e prostitutas, formando o pano de fundo da vida dos que chegaram ao Brasil atraídos por promessas e garantias fugazes. O futuro que sobreveio a lutas e privações, tudo conseguido a ferro e fogo (Guimarães, 1982, Contracapa).

Contribuindo para construir atravessamentos multidisciplinares, relacionando a saga de Catarina Schneider à da protagonista de “A voz do empoderamento” (2022), filme baseado em livro - conta a história de uma jovem indiana que, enganada e vendida para um bordel, aprende a usar suas conexões no submundo para virar o jogo e conquistar o poder sobre sua vida. Catarina Schneider e a jovem indiana compartilham a resiliência, qualidade que as leva a superações impensáveis, especialmente para quem desconhece as artimanhas do destino. Guardam em comum também o ódio por seus traidores, porém para superá-lo, faz-se necessário em ambas, uma vida de trabalho.

Josué Guimarães utiliza o personagem Gründling no início da trama, para descrever o negro e o índio na conjuntura histórica que se apresenta, conotando sua visibilidade, à sombra do imigrante alemão. O Negro e o Índio em *A Ferro e fogo I*, têm o lugar de fala roubado pelo imigrante bem-sucedido, que os vende a

preço de ouro na mesa da bodega. Ainda embrionárias, essas vozes, ao longo da história do Brasil tomam para si seu lugar de fala, mas não por Josué Guimarães, que as notabiliza amiúde forjadas na boca de Gründling, como “invenções de Deus e do Diabo”, conforme o excerto:

Ouro é o que vale – insistiu no seu bom alemão. - Digo a vocês agora que Deus inventou o negro para derubar mato, cavar terra e carregar água. Não há sol que consiga queimar sua pele, as patas e as mãos deles têm tais cascos que fazem inveja de quanta mula existe por aí, da Feitoria às bandas do Uruguai. [...] Para domar cavalo xucro, campeirar, marcar boi, castrar bicho e servir mate, o que vocês pensam que o Diabo inventou? Digam, se forem capazes. Pois eu digo, seus imbecis, que para isso o diabo inventou o índio, o bugre, que forma com o cavalo um só corpo, que segue rastro de gente ou de bicho, que tem um nariz capaz de cheirar um tigre a uma légua de distância. Haverá alguém ali em condições de afirmar que ele, um Cronhardt Gründling, nascido em Ohlweilliger Simmern mentia ou simplesmente exagerava? (Guimarães, 1982, p. 5-6).

Zilberman (1985) identifica operadores de ordem popular, como vestimentas, hábitos e a maneira de falar, bem como operadores de ordem erudita, para configurar a representação peculiar do Gauchesco. Entre esses elementos, destaca-se a figura mítica do centauro. Thomas Bulfinch (2000) relaciona os centauros a monstros com a cabeça e o tronco de homem e o corpo de cavalo - os únicos monstros da antiguidade mitológica, a quem são atribuídas boas qualidades, a ponto de serem bem-vindos na sociedade humana. O mais destacado de todos é Quíron, tornando-se notório pelas lições de Apolo e Diana, que o transformaram em habilidoso na caça, medicina, música e em profecias. “Quíron foi o mais sábio e justo dos centauros e, quando morreu, Júpiter colocou-o entre as estrelas, como a

constelação do Sagitário” (Bulfinch, 2000, p. 156). Se Júpiter celebrou Quíron, após sua morte, com a constelação de Sagitário, por que o gaúcho, em seu inconsciente coletivo, não celebraria o índio na figura do centauro? Ao menos é o que sugere Josué Guimarães, na fala de Gründling, visto que, “[...] o diabo inventou o índio, o bugre, que forma com o cavalo um só corpo [...]”.

Enriquecendo audaciosamente o discurso de Gründling, o autor faz uma associação nas entrelinhas do texto, aproximando o negro e o índio do imigrante pobre e explorado, como mostrado a seguir:

Olhem só para as mãos deste negro cativo que veio da nobre e generosa Hamburgo e que atende pelo nome de Daniel Abrahão Lauer Schneider – o outro nem sequer levantou os olhos, já não ouvia mais. – Cabelo cor de milho, barba igual a esta minha, e vejam só o que ele veio fazer aqui nesta terra de bugre e de mata virgem. Não venha dizer que só assim se pode sustentar mulher. Escuta aqui, seu cavalo alemão, assim não se ganha dinheiro nem em dois séculos (Guimarães, 1982, p. 6).

Com base nas ideias de Zilberman (1985) que, independentemente da hipótese em que se baseia a referência histórica, a defende como fonte de criação literária, contribuindo para sua revisão em movimentos de ida e volta que enriquecem ambas afirmo que Josué Guimarães, nas entrelinhas de seu texto, como exemplificado nos trechos anteriores e nos próximos, faz alusão aos primeiros sinais dos conflitos Cisplatinos e ao término da guerra, respectivamente. Ele demonstra assim, os fundamentos históricos da formação da literatura Sul-rio-grandense como base do contexto literário:

Daniel Abrahão caminhou um pouco pelo campo próximo, fazendo a digestão, quando avistou dois vultos a cavalo; viu quando apearam à porta da casa, a luz do lampião balançando na mão de José Mariano. Os homens

entraram, reparando no índio do lado de fora, espingarda na mão, cara desconfiada. Juanito ouviu a conversa. Eram dois soldados que vinham dos lados do Uruguai. Levavam notícias de um movimento estranho na fronteira, assim como se estivessem em preparativos de guerra. Comunicariam o fato ao comando da guarnição de Rio Grande (Guimarães, 1982, p. 20).

Valentim Oestereich fazia parte do último piquete a retornar da fronteira. Catarina ficou sabendo por ele que a Guerra Cisplatina terminara havia dois meses. – E que ficaram vocês fazendo por estes lados? – perguntou ela desconfiada, vendo os companheiros de Oestereich num dos caponetes. Ele disse, vadiando. Terminada a guerra, havia começado outra, correndo atrás de mulheres tresmalhadas, elas andavam aos magotes pelos arredores dos povoados, seguindo o rastro das tropas desmobilizadas. Comendo gado gordo, que era tempo, comemorando a paz, afinal. [...] Catarina surpresa: quer dizer que a guerra acabou? (Guimarães, 1982, p. 98).

Neste romance, Josué Guimarães também apresenta a mulher levada à prostituição, como uma voz plural que emerge imanente à guerra, por “efeito colateral”. À mercê da própria sorte, essa mulher encontra na venda de seu corpo um meio de sobrevivência. O autor revela também uma faceta mais glamorosa da prostituição na presença de Izabela no casamento de Sofia e Gründling. Dona do bordel de Porto Alegre, a cafetina recebe a incumbência de manter os convidados adequadamente entretidos com as meninas do bordel, após a benção do padre e o abundante jantar no casarão do amigo.

Sofia caminhava lentamente, com dignidade. Izabela a pensar no dinheiro que faria com uma menina dessas no seu salão. Bastaria tê-la encontrado antes de Gründling. Quase sem nenhuma pintura, seu rosto era perfeito. Os grandes e calmos olhos azuis contrastando com a

roupagem branca, os lábios entreabertos, fisionomia séria. O padre evitando olhar para a barriga, o livro litúrgico aberto, nervoso. [...] Só Izabela sem nada entender, lembrando-se, um pouco preocupada, de que àquela hora o salão já começava a receber a freguesia de sempre, Dolores tomando conta do negócio, os últimos soldados chegados da guerra tomando conta das mesas e das mulheres, iniciando pela décima vez a borraqueira em comemoração pela paz. [...] Todos o imitaram. Gründling afastou-se de Sofia, chamou os amigos e confidenciou, de língua mole, que Izabela havia preparado a continuação da festa na casa dela. Cada um recebe a esposa que merece, mulherio escolhido a dedo para meus convidados. Tudo por minha conta (Guimarães, 1982, p. 112, 115 e 116).

Guimarães ressalta também a voz plural do imigrante alemão que se rebela. Alguns reinventam-se criando seu espaço na sociedade, como a emblemática Catarina Schneider, outros pagam com a vida por sua rebeldia, não obstante marcarem o caminho de deslocamentos históricos com inevitável reflexo na configuração da sociedade Sul-rio-grandense de hoje. Zilberman (1985) afirma que vozes plurais são mais do que personagens ficcionais, pois representam o contexto, e por este, também o autor em sua autorreflexão, seja ela histórica ou não. “A autorreflexão é um procedimento mais frequente na poesia, gênero em que o autor, ao empregar a primeira pessoa, pode falar em causa própria, sem delegá-la a algum ser fictício que o representa”. A genialidade de Guimarães corrobora Zilberman, mesmo em prosa, como demonstram os excertos a seguir, respectivamente:

Carregando Juanito consigo, Catarina iniciou os primeiros contatos com seus amigos nas colônias, ao pé da serra. Queria comprar sua produção para vendê-la em Porto Alegre e Rio Grande. A mulher de Felipe Darmian, Eva Margarida, disse a ela: - Aqui tudo o que se tira da terra é vendido para os empórios de um tal de

Gründling. Paga bem – Pois eu pago mais. – Felipe, ouve o que Catarina está dizendo. O homem veio, ses-troso, reconheceu a mulher de Schneider. [...] Então, querem fazer negócio comigo? [...] Virou-se para a mulher [...]: - Quando os compradores dele aparecerem por aqui diz que não temos nada para vender (Guimarães, 1982, p. 121).

Meia noite passada, os alemães vindos de São Leopoldo começaram a voltar para o casebre da velha Ponte do Riacho. [...] Patrulhas andavam prendendo os que ainda se aventuravam pelas ruas, o toque de recolher havia sido dado. [...] Oto ainda disse em voz baixa: - Os Caramurus adiarão a fundação da sociedade. Esta vencemos. Engerer ficou fazendo companhia ao major. Disse, fiquei com pena dos pobres negros, eram os mais visados. Vi um deles morrer quase do meu lado, um soldado atirou a queima-roupa. Outros dois homens morreram no Beco dos Ferreiros. Deve ter morrido muita gente, isso só saberemos com o tempo. O principal, disse Oto Heise, é que eles não conseguiram o seu intento esta noite. [...] Ouviram a voz de Decker, sou eu, João Jacob. Entrou sem conter as lágrimas. Krieger havia morrido antes de chegar à casa do médico, estava lá, agora, deveriam pensar o que fazer de manhã. Heise disse, malditos ainda pagarão caro por isso. [...] (Guimarães, 1982, p. 209-210).

Permanece, porém, a reflexão acerca do que pode ser depreendido do silenciamento do negro e do índio na obra de Josué Guimarães. Nesse sentido busco um espelhamento de *A Ferro e Fogo I - Tempo de Solidão* com *Canaã*, de Graça Aranha, para desenvolver uma linha de raciocínio acerca das reverberações em ambos, do discurso científico-racial vigente na segunda metade do século XIX no Brasil. Schwarcz (1993 *apud* Bahia, 2014) afirma que o IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro foi um importante ponto de encontro da elite intelectual do Rio de Janeiro no período. O IHGB auscultou e difundiu teorias etnológicas e

antropológicas que posicionaram o estudo de etnias negras e indígenas sob a lente conservadora do homem branco europeu. Essa instituição federal teve dentre seus sócios um alemão que defendia a miscigenação como um processo em que o homem branco prevaleceria soberano a todos. Assim, me volto a Graça Aranha, que apresenta no personagem Lentz, em *Canaã*, o correlato de Gründling, em *A Ferro e Fogo I*. Lentz carrega o discurso do imigrante alemão que advoga, não só a inferioridade dos nativos brasileiros devido à debilidade da raça, mas também a incapacidade do negro gerir sua própria vida, necessitando do domínio do homem branco para guiá-lo (Bahia, 2014).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões delineadas neste estudo direcionaram-me para diferentes compreensões. A primeira consiste na presença das vozes plurais em *A Ferro e Fogo I - Tempo de Solidão*, não só como ambiência do romance, em que a contextualização histórica, cultural e social da imigração alemã no Brasil oitocentista se vivifica na exploração daqueles que, à parte da elite exploratória e da coroa portuguesa, lutam por conquistar seus direitos e construir suas cidadanias. Poucos são os que deixam de ser contexto para transformarem-se em autores do próprio texto, como é o caso de Catarina Schneider e Daniel Abrahão. Tantos são os negros e índios que sucumbem às rebeliões, não obstante marcarem o caminho a ser trilhado pelos que virão. Surge porém, a reflexão deflagrada nas entrelinhas do silenciamento do negro e do índio, da qual depreende-se as reverberações no texto literário, de uma realidade não exposta em Guimarães, a saber a da hegemonia científica do homem branco europeu, que descreditou a pluralidade racial, sabotando-a aqui por meio de instituições oficiais.

Os encontros inspirados na

metodologia ativa do *World-café* potencializaram as reflexões dos estudantes, sensibilizando-os em relação a temas como a valorização da escuta de vozes plurais. Dialogar sobre o silêncio do índio e do negro na obra, e a continuidade por séculos da ausência dessa escuta, provocou discussões e momentos de questionamentos sobre as linhas invisíveis nas histórias da vida de tantos personagens e protagonistas da história do Rio Grande do Sul.

Concluo finalmente, que jogos e brincadeiras são chaves de acesso às origens do lúdico na criança que remanescem na psique do adulto. Para Vygotsky (2000 *apud* Meier; Garcia, 2007) trata-se em outras palavras, de alcançar o domínio de símbolos no imaginário, usando-os por exemplo, para transmutar o stress cotidiano em calma, abrir-se para o encontro consigo e com o outro, e assim, construir reflexões e compreensões conjuntas, gerando entusiasmo e foco na aprendizagem do momento presente. A brincadeira e o jogo como instrumentos pedagógicos trazem alegria para o ambiente de aprendizado, e esta é benéfica a todas as faixas etárias. O lúdico reivindica igualmente, não só a superação de desafios, como a proposição incessante de novas etapas, incrementando-se o interesse pela aprendizagem, que se torna diferenciada, tanto na educação infantil, quanto na formação continuada de jovens e adultos - de que outra forma poder-se-ia entusiasmar estudantes, após uma jornada de oito horas de trabalho diárias, para quatro horas dedicadas ao estudo de obras literárias em sala de aula? *Presente no presente*, título deste artigo, diz respeito pôr fim, às significações da palavra "presente", como dívida no dia de hoje e como presença real no aqui e no agora. Visto que é no momento presente que o lúdico, em suas diversas manifestações, viabiliza e flexibiliza mudanças, ao gerar indagações e reflexões no instante vivenciado. A potência da maleabilidade do fazer lúdico merece

ser resgatada como recurso pedagógico que atrela a construção da aprendizagem no momento presente aos alicerces da escola do futuro.

REFERÊNCIAS

A VOZ do empoderamento. Direção e roteiro: Sanjay Leela Bhansali. 2022. (154 min). [Visualizar item](#)

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BAHIA, RYANNE F. Monteiro. O discurso raciológico na literatura brasileira: Canaã de Graça Aranha, UFC/CE. *In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA*, 29., 2014, Natal, RN. **Anais [...]**. Natal, RN, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. Brasília, DF: MEC, 2019. [Visualizar item](#)

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia: histórias de deuses e heróis**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOLDMEYER, Marguit Carmem. **O lúdico numa comunidade Teuto-Brasileira**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2003.

GUIMARÃES, Josué. **A Ferro e Fogo I: tempo de solidão**. Porto Alegre: L&PM, 1982.

HATTIE, John. **Aprendizagem visível para professores: como maximizar o impacto da aprendizagem**. Porto Alegre:

Penso, 2017.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem:** contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba: Edição do autor, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

TREVISAN, Armindo; HELFER, Dulce; RUAS, Tabajara. **O melhor de Mário Quintana.** Porto Alegre: AGE, 2022.

VERÍSSIMO, Érico. **Noite.** São Paulo: Globo, 1999.

WIGGINS, Grant; McTIGHE, Jay. **Planejamento para a compreensão:** alinhando currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso. Porto Alegre: Penso, 2019.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura gaúcha:** temas e figuras da ficção e da poesia do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: L&PM, 1985.

Recebido em: 11/11/2022

Aceito em: 14/06/2023