



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – PRPGP  
CENTRO DE HUMANIDADES – CAMPUS III  
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**ANTONIO LEONEL FERREIRA DE SOUSA**

**LETRAMENTO LITERÁRIO: DISCUTINDO LILITH E O ESTEREÓTIPO  
DEMONÍACO FEMININO NO CORDEL *A SEDUTORA MALDITA***

**GUARABIRA - PB  
2021**

ANTONIO LEONEL FERREIRA DE SOUSA

**LETRAMENTO LITERÁRIO: DISCUTINDO LILITH E O ESTEREÓTIPO  
DEMONÍACO FEMININO NO CORDEL *A SEDUTORA MALDITA***

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, como requisito para obtenção do título de mestre.

**Área de concentração:** Letramento literário

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aldinida Medeiros (UEPB)

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S453l Sousa, Antonio Leonel Ferreira de.  
Letramento literário [manuscrito] : discutindo Lilith e o estereótipo demoníaco feminino no cordel A Sedutora Maldita / Antonio Leonel Ferreira de Sousa. - 2021.  
92 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras em Rede Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa , 2021.

"Orientação : Profa. Dra. Aldinida Medeiros , Departamento de Letras - CH."

1. Letramento Literário. 2. Literatura de Cordel. 3. Lilith. 4. A sedutora maldita. I. Título

21. ed. CDD 372.4

ANTONIO LEONEL FERREIRA DE SOUSA

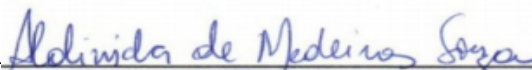
**LETRAMENTO LITERÁRIO: DISCUTINDO LILITH E O ESTEREÓTIPO  
DEMONÍACO FEMININO NO CORDEL A *SEDUTORA MALDITA***

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, como requisito para obtenção do título de mestre.

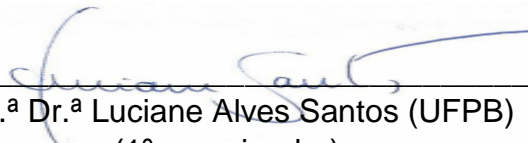
**Área de concentração:** Letramento literário.

Aprovada em: 23/03/2021

**BANCA EXAMINADORA**



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aldinida Medeiros (UEPB)  
(Orientadora)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Alves Santos (UEPB)  
(1<sup>o</sup> examinador)



Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva (UEPB)  
(2<sup>o</sup> examinador)

## AGRADECIMENTOS

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suely Costa, coordenadora do curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (UEPB-Guarabira/PB), por seu empenho e dedicação.

À minha orientadora, professora Dr.<sup>a</sup> Aldinida Medeiros (UEPB), pelo incentivo, pelas leituras sugeridas ao longo desta orientação, pelo apoio e compreensão.

À minha família, pelo apoio e incentivo incondicional nas horas mais difíceis, inclusive quando a sobrecarga de leitura e trabalho interferiu na convivência, em especial à minha mãe, Maria do Socorro, e ao meu pai, Ferrando Ferreira.

Às minhas companheiras de sempre, Renata e Raquel, pelo incentivo, colaboração e paciência.

Aos professores do PROFLETRAS-UEPB: Juarez Lins, Rosangela Neres, Edilma Catanduba, Suely Costa, Eneida Dornellas, Iara Martins, Léonidas Silva, Fátima Aquino, Aldinida Medeiros e Rosilda Alves (*In memoriam*), que contribuíram ao longo do curso, por meio das disciplinas e debates, para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao professor Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva (UEPB) e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Alves Santos (UEPB), pelas sugestões de leitura e correção, no decorrer da qualificação.

Aos funcionários da UEPB, em especial, Cleycikleber, pela presteza e atendimento quando nos foi necessário.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade e apoio, em especial, Ricardo Mucio, Marcelo Avelino, Maria Leandra, Guto e Lucimário, pela solidariedade e companheirismo no decorrer desta jornada.

*A palavra não pode nada e pode tudo: é incapaz de vencer as 'aparências' mentirosas, e é capaz de inspirar 'preconceitos' que resistem vitoriosamente à verdade.*

Jean Starobinski

## RESUMO

O presente trabalho parte das reflexões teóricas para a construção de uma proposta de letramento literário que explore a representação do feminino, a partir da leitura do cordel *A Sedutora Maldita* (1966), de Manoel D’Almeida Filho. Proposta está desenvolvida em consonância com a metodologia apresentada por Cosson (2014), a qual denominou “Sequência Básica”. Ao longo deste trabalho, buscamos elementos comuns à personagem Frederica e ao mito de Lilith, visando a discussão dos aspectos que a sociedade considera negativos em tais personagens, como a sedução, o desprezo pela vida e pelos homens. E, assim, com base nesta reflexão, estabelecer relações com a atualidade e a forma como a mulher é vista em nossa sociedade. De modo geral, a intervenção foi pensada para ser aplicada nos anos finais do Ensino Fundamental II, tomando por base o contexto de escola pública, com o objetivo de intensificar as ações de letramento literário junto a este público. No entanto, é perfeitamente possível a adaptação das atividades aqui colocadas, para alcançar outros públicos e realidades. Nosso objetivo principal é contribuir para uma melhor formação do leitor literário, bem como criar um ambiente de reflexão acerca da representação do feminino. Como procedimento metodológico, nosso trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de cunho propositivo. Como aporte teórico, contamos com as considerações de Bourdieu (1998; 2012), Candido (2011), Haurélio (2016), Koltuv (2017), Marinho e Pinheiro (2012), Pinheiro (2006), Scott (1989), dentre outros. Ao fim, esperamos, com esta propositura, contribuir para a formação do leitor do texto literário, no contexto do ensino fundamental, bem como dialogar, com este público, sobre a figura feminina, historicamente reprimida e discriminada socialmente.

**Palavras-chave:** Letramento Literário. Literatura de Cordel. Lilith. *A sedutora maldita*.

## RESUMEN

El presente trabajo trae reflexiones teóricas y una propuesta de enseñanza con el texto literario que explora, al mismo tiempo, el tema de la representación de lo femenino, tomando como punto de partida la lectura de la obra *A Sedutora Maldita* (1966), de Manoel D'Almeida Filho. Lectura, a cuál fue propuesta en línea con la metodología presentada por Cosson (2014), llamada “secuencia básica”. A lo largo de este trabajo, buscamos elementos comunes a los personajes Frederica y Lilith, con el objetivo de discutir los aspectos que la sociedad considera negativos, en tales personajes. Y así, a partir de esta reflexión, establecer relaciones con el presente y la forma en que se ve a las mujeres en nuestra sociedad. De modo general, la propuesta de intervención fue diseñada para clases de los años finales de la enseñanza fundamental, en um contexto de escuela pública, justificando-se la construcción de tal propuesta por la necesidad de intensificar las acciones de alfabetización literaria con este público. Pero, es perfectamente posible la adaptación a lo trabajo con diversos públicos y realidades. De este modo, nuestro principal objetivo es contribuir a la mejor formación del lector literario, así como crear un ambiente de reflexión sobre la representación de lo femenino en el contexto de la intervención. Como procedimiento metodológico, nuestro trabajo se caracteriza como una investigación bibliográfica, de carácter proposicional. Como referencias teóricas, además de Cosson (2014), traemos las consideraciones de Bourdieu (1998, 2012), Candido (2011), Haurélio (2016), Koltuv (2017), Marinho e Pinheiro (2012), Pinheiro (2006), Scott (1989), entre otros. Por último, esperamos, con este fin, contribuir a la formación del lector del texto literario, en el contexto de la escuela primaria, así como dialogar, con este público, sobre la figura femenina, históricamente reprimida y discriminada socialmente.

**Palabras-clave:** Alfabetización Literaria. Literatura de Cordel. Lilith. La seductora Maldita.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – O pecado original e a expulsão do paraíso.....	47
<b>Figura 2</b> – Lilith como senhora das Bestas.....	48
<b>Figura 3</b> – Lilith, pintura de John Collier, 1889.....	66
<b>Figura 4</b> – A tentação de Adão e Eva. Catedral de Notre-Dame, 1163.....	66
<b>Figura 5</b> – Hécate, a Deusa tríplice, rainha das bruxas.....	67

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2 LEITURA, ENSINO E FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>12</b>
2.1 A leitura no processo de formação do educando .....	13
2.2 A leitura do texto literário na sala de aula.....	18
<b>3 O CORDEL: ASPECTOS HISTÓRICOS E SUA PRESENÇA NA SALA DE AULA .....</b>	<b>24</b>
3.1 O cordel: breve revisão histórica.....	25
3.2 O cordel na Paraíba.....	29
3.3 O cordel como estímulo ao letramento literário .....	32
3.4 Breve olhar sobre o cordel <i>A Sedutora Maldita</i> .....	35
<b>4 LILITH: UMA IMAGEM DE INSUBORDINAÇÃO .....</b>	<b>44</b>
4.1 Um olhar sobre o mito de Lilith.....	45
4.2 De Deusa a Demônio: um olhar sobre a mulher na sociedade patriarcalista .....	53
<b>5 METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM LETRAMENTO LITERÁRIO .....</b>	<b>62</b>
5.1 Metodologia .....	63
5.2 A sequência básica: pretensões práticas .....	65
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>72</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>74</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>77</b>
Apêndice I - Diagnóstico inicial .....	77
Apêndice II – Slide apresentação.....	79
Apêndice III - Atividade .....	83
Apêndice IV - Diagnóstico final.....	85
<b>ANEXOS .....</b>	<b>87</b>
Anexo A.....	87
Anexo B.....	91

## 1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, as discussões sobre o feminino, a relevância da luta por igualdade de direitos e o combate ao preconceito que atinge este público, apesar de serem temas recorrentes, ainda se fazem necessárias, principalmente, entre os jovens, que serão, em um futuro breve, os grandes responsáveis pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos os gêneros.

Frente à essa realidade e relatos, não raros, de abandono escolar em virtude de o namorado ou o marido não deixar frequentar a escola, ou até mesmo os pais, resolvemos trabalhar com esse público. Não apenas visando a formação do leitor literário, como também adentrar a temática do feminino, com o intuito de propiciar uma reflexão sobre a figura feminina e sua percepção no meio social, o qual tende a reduzir a importância e os direitos da mulher.

Neste contexto, elaboramos uma proposta de trabalho com o cordel *A Sedutora Maldita* (1966), de Manoel D’Almeida Filho. A escolha da obra justifica-se, primeiro, pelas possibilidades temáticas a serem exploradas, segundo, pela familiaridade do público com o gênero cordel, terceiro, pelos traços característicos da protagonista possibilitar o estabelecimento de relações com elementos do mito de Lilith. E, por conseguinte, permite uma discussão mais ampla sobre como a sociedade vem, ao longo dos tempos, influenciando e ditando os elementos que caracterizam a mulher ideal.

Assim, a presente pesquisa toma como objetivo geral, por meio da aplicação da sistematização do letramento literário, utilizar o cordel como incentivo à leitura do texto literário, bem como criar um ambiente de reflexão acerca da representação do feminino. E como objetivos específicos: contribuir para a formação do leitor literário; analisar a representação do feminino na obra estudada; identificar aspectos do mito de Lilith na protagonista do cordel e refletir sobre a figura feminina e suas representações.

Este trabalho segue o norte metodológico da pesquisa bibliográfica de cunho propositivo. No que diz respeito à nossa proposta de intervenção, propriamente, recorreremos ao modelo da sequência básica de Cosson (2014). Modelo este escolhido por ser objetivo, de fácil aplicação e adaptável a diferentes realidades.

Em relação ao *lócus*, a pesquisa seria desenvolvida em uma escola pública do município de Camalaú-PB, especificamente, em uma turma do nono ano do

ensino fundamental II. No entanto, não foi possível aplicar a proposta interventiva, em decorrência do agravamento da pandemia do SARS Covid-19, episódio este que demandou medidas como: a suspensão de parte do calendário escolar do ano de 2020 e a implementação de aulas na modalidade remota, através de plataformas online.

Embora tenhamos pensado a proposta para o nono ano, consideramos que é plenamente viável, com as devidas adaptações, a aplicação em outras séries do ensino Fundamental e Médio. Pois, tanto o cordel, como a temática aqui explorada apresentam várias possibilidades de trabalho e em diferentes níveis.

Como referencial teórico-metodológico, tomamos como base os documentos oficiais, como a BNCC e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba. Além das considerações de Candido (2011) sobre a importância e o direito à literatura; Cosson (2014), o trabalho com o letramento literário; Pinheiro (2006), a utilização do cordel em sala de aula; Koltuv (2017) e Sicuteri (1985), o mito de Lilith e suas diversas facetas. Para refletir sobre o feminino, recorreremos às colocações de Bourdieu (1998; 2012), Scott (1989), Beauvoir (1967; 1970), entre outros.

Ao fim, estruturalmente, o presente trabalho organiza-se, além desta introdução, em quatro capítulos: o primeiro, intitulado “Leitura, ensino e formação do leitor literário”, é composto por duas seções: “A leitura no processo de formação do educando”, na qual apresentamos considerações acerca da importância da leitura no ambiente escolar e como esta contribui para a formação do futuro cidadão. E na segunda, “a leitura do texto literário na sala de aula”, discorreremos sobre a importância do trabalho com a literatura em sala de aula, destacando a sua função humanizadora. Além de abordar aspectos relativos ao letramento literário.

O segundo capítulo, com o título “o cordel: aspectos históricos e sua presença na sala de aula”, é composto pelos seguintes tópicos: primeiro, “O cordel: breve revisão histórica”, que traz um pouco da história da literatura de cordel, suas origens, transformações, importância e identificação com a cultura popular nordestina. Já o segundo tópico, intitulado “O cordel na Paraíba”, apresenta as diferentes gerações de cordelistas do estado, bem como as contribuições destes para a estruturação e continuação do gênero. E o terceiro, “O cordel como estímulo ao letramento literário”, onde evidenciamos iniciativas que contribuíram para a utilização deste gênero textual como ferramenta pedagógica. Por fim, o quarto tópico, “breve olhar sobre o cordel *A Sedutora Maldita*”, faz uma apresentação do cordel trabalhado,

assim como destaca elementos da narrativa e traços característicos da personagem Frederica, a fim de relacioná-los com o mito de Lilith.

O terceiro capítulo, “Lilith: uma imagem de insubordinação”, está dividido em dois tópicos: primeiro, “Um olhar sobre o mito de Lilith”, apresenta um panorama geral acerca do mito de Lilith, suas prováveis origens e manifestações em diversas culturas, até chegar aos dias atuais e identificar-se com a força libertária feminina, contida em movimentos como o feminismo. No segundo tópico, “De Deusa a Demônio: um olhar sobre a mulher na sociedade patriarcalista”, discutimos como a sociedade, ao longo dos tempos, moldou o ideal de mulher, criando mecanismos para privilegiar o masculino em detrimento do feminino.

Por fim, o quarto capítulo contém informações sobre a metodologia e o detalhamento das etapas a serem desenvolvidas na nossa proposta. É válido destacar, ainda, que este capítulo apresentava informações relativas ao contexto de intervenção e sujeitos da pesquisa. No entanto, optamos pela retirada destas informações tendo em vista a impossibilidade de aplicação, em sala de aula, dentro do cronograma estabelecido, em virtude da pandemia, como exposto anteriormente.

Assim, pelo motivo citado, ficamos sem a possibilidade de obtenção dos dados de campo, fato este que comprometeu o aprofundamento nas discussões, como também não permitiu observar as eventuais dificuldades enfrentadas na aplicação da proposta. Porém, consideramos que nossos objetivos foram, parcialmente, atingidos com a construção de uma proposta de intervenção que possibilitará não apenas o incentivo à leitura do texto literário, como também lançar um olhar questionador sobre a figura feminina e seu lugar na sociedade.

**CAPÍTULO I**  
**LEITURA, ENSINO E FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: ALGUMAS**  
**CONSIDERAÇÕES**

## 2.1 A leitura no processo de formação do educando

Pensar o espaço da leitura no ensino fundamental tornou-se, cada vez mais, uma necessidade para o professor que atua na educação básica, tendo em vista a relevância desta na construção da aprendizagem e na formação do indivíduo como um todo. Necessidade esta reconhecida por diversos autores, como Soares (2008), Ferreira & Dias (2002), e documentos oficiais, como a BNCC (2017) e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2019), que norteiam o ensino, em nosso país.

No entanto, mesmo ciente da importância da leitura na prática cotidiana da sala de aula, o professor depara-se com diversas questões e tomadas de decisões, que acabam, por vezes, dificultando ou restringindo o trabalho com a leitura na sala de aula. Além disso, cabe a este profissional alinhar a sua prática com o disposto nos documentos oficiais que norteiam a educação, e com as expectativas que a sociedade tem em torno do trabalho em sala de aula, em especial, com a leitura.

Dessa forma, surgem questões como: qual tipo de leitura devo explorar na minha sala de aula, enquanto professor? Deveria ser algo voltado para os interesses práticos e imediatistas da sociedade, ou seria mais pertinente algo que pudesse contribuir para a formação intelectual e cultural do educando? Ou talvez, ainda uma tentativa de mescla entre as duas. Ao fim, devemos reconhecer que não há respostas prontas para tais questionamentos, e sim devem ser construídas de acordo com cada realidade.

De acordo com Soares (2008), é dever da escola trabalhar a leitura de gêneros informativos, voltados ao cotidiano, mas a autora também reconhece a necessidade de adentrar ao mundo da literatura e expandir a própria compreensão do termo “leitura”, buscando englobar os diversos tipos de leitura e não apenas a exploração de leituras mais acessíveis ou privilegiadas.

Inclui-se nestes tipos, também, a leitura de mundo, tão cara e primordial ao indivíduo, a qual, segundo Freire (1996), precede a compreensão da palavra. Pois a construção de sentidos e significância de cada palavra ou expressão perpassa o conhecimento de mundo acumulado e as experiências pessoais de cada educando.

Assim, também influenciam, no trabalho com a leitura, as disponibilidades físicas e materiais da escola, como por exemplo: a existência de biblioteca ou sala de leitura, um bom acervo atualizado e diversificado; laboratório de informática, ou, na ausência deste, ao menos a possibilidade de fotocopiar os textos. No entanto, em

muitos casos, resta ao professor, principalmente no contexto de ensino fundamental em localidades menos privilegiadas, apenas o livro didático como suporte. Fato este que não impede a realização de um bom trabalho com a leitura, porém, restringe significativamente as possibilidades.

Para Ferreira & Dias (2002, p. 40), “o acesso ao aprendizado de leitura apresenta-se como um dos múltiplos desafios da escola e, talvez, como o mais valorizado e exigido pela sociedade”. Dessa forma, os autores chamam atenção para a grande quantidade de atribuições delegadas à instituição escolar. Sendo, por exemplo, seu dever fazer com que o aluno domine os conteúdos e habilidades exigidas para sua etapa de desenvolvimento intelectual, além disso, acumula funções que originalmente seriam de responsabilidade das famílias, como por exemplo: as questões relativas à formação do caráter, a convivência com traumas psicológicos, a motivação para superação dos obstáculos sociais e econômico etc.

Entretanto, apesar dos inúmeros desafios que o trabalho com a leitura traz à realidade do trabalho docente, não se pode deixar de buscar a cada dia a melhor estratégia de atuação, tendo em vista a importância dela para o desenvolvimento das demais habilidades essenciais ao indivíduo, capacitando-o para uma melhor interação e transformação do meio social em que está inserido. Para Silva (1985, p. 22), “o processo de leitura apresenta-se como uma atividade que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidades de transformação cultural”.

Já na visão de Ferrarezi e Carvalho (2017), ao longo das últimas décadas, houve uma mudança brusca na forma e no entendimento sobre o trabalho com a leitura. Em um passado não tão distante, poderíamos nos deparar com situações em que a leitura era a atividade fim, hoje ela tornou-se uma atividade meio, tendo o livro perdido espaço para o texto, ou, ainda pior, para fragmentos de textos. Assim, segundo os autores, o incentivo à leitura, que deveria começar em casa e não acontece em muitos casos, longo na infância, passa também a não ocorrer de forma efetiva na escola. Pois, muitas vezes a escola tende a utilizar a leitura como pretexto para o ensino da gramática ou para a análise detalhada dos textos, ou ainda para fazer uma interpretação, um resumo etc.

Neste sentido, os referidos autores destacam, ainda, a importância de levar o educando a descobrir o prazer de ler, o que não dá para ser feito a partir de fragmentos ou leituras de preparação para alguma avaliação. Bem como colocam a



leitura como um dos mais importantes atos de construção de civilidade, a qual propiciou, ao longo dos tempos, uma significativa evolução intelectual e cultural. Especialmente, para aqueles que a ela se dedicaram, possibilitando o acesso a bens e conhecimentos restritos, em muitos casos, às classes privilegiadas.

Oliveira (2019) destaca que a instituição educacional deve ser entendida como um espaço de interação entre sujeitos que trazem para este espaço diferentes visões de mundo, as quais devem ser respeitadas e valorizadas em suas singularidades. Assim, frente às diferentes bagagens culturais e cognitivas acumuladas, a leitura surge como um caminho possível para conduzir o educando a uma ampliação da sua visão de mundo e possibilitar o acesso a bens e informações culturais antes inatingíveis.

Já em relação aos documentos oficiais que norteiam o ensino, no contexto de ensino fundamental, a BNCC (2017, p. 71) percebe a leitura como fruto de uma constante interação entre leitor e as diversas modalidades textuais:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2017, p. 72).

Assim, o conceito de leitura apresentado no referido documento ultrapassa o mero processo de decodificação dos elementos componentes de um texto escrito. Adentra outros horizontes, podendo também aplicar-se à capacidade de leitura e compreensão de mensagens presentes em imagens, filmes, sons etc. Definição esta que se aproxima, em tese, da ideia de que a leitura do mundo é tão importante quanto a habilidade de compreensão da escrita.

Desta forma, entender a amplitude do termo “leitura” é fundamental para evitar que, na dita era digital, escolas e professores caiam na falácia de que os jovens não gostam de ler ou não têm este hábito. Para colocar esta afirmação por terra, basta lembrar, simplesmente, o uso intensivo das redes sociais, principalmente pelo público jovem. Sendo assim, por mais que se questione se esse tipo de leitura contribui ou não para a formação crítica do leitor, não se pode negar que é leitura.

E mesmo se a afirmação de que o jovem não gosta de ler estivesse relacionada a um tipo de leitura mais complexa, como a de clássicos da literatura, a generalização também se tornaria inapropriada, tendo em vista que existe sim um

público consumidor desse tipo de leitura. O que não há, de forma intensa e organizada, é o incentivo à aquisição do gosto pela leitura dos gêneros literários, desde a terna infância, para a maioria dos jovens brasileiros, tanto por parte da família, como de muitas escolas.

Se, por um lado, ainda falta a muitas famílias a condição financeira para comprar livros, por outro, perdeu-se, ao longo dos anos, o prestígio que o livro possuía na sociedade. Desse modo, muitas famílias não tiveram a oportunidade de se apaixonar pelos livros e conhecer as potencialidades deste no desenvolvimento intelectual do indivíduo, restando à escola a função de despertar o prazer pela leitura. No entanto, a grade curricular está tão lotada de conteúdos obrigatórios que falta tempo e espaço para a leitura por prazer, quando acontece, é uma leitura para realizar atividade, para estudar para prova. E, assim, o prazer pela leitura fica cada vez mais distante, achando, muitas vezes, refúgio nas redes sociais.

Outro aspecto a ser destacado da BNCC (2017) é com relação ao tratamento dado às práticas leitoras, as quais englobam as práticas de uso e reflexão. Assim, cientes de que todas as práticas leitoras estão ligadas entre si, interessa-nos neste trabalho, especialmente, os dois pontos seguintes: primeiro, “Dialogia e relação entre textos”, que busca identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas presentes nos textos. Além dos efeitos de sentidos, sejam eles construídos a partir do uso das diferentes formas do discurso (direto, indireto, indireto livre, citações etc.), sejam pelas relações de intertextualidade e interdiscursividade; segundo, “reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações”, que dispõe sobre a necessidade de se refletir criticamente sobre as informações, temáticas, fatos e acontecimentos.

Ainda sobre os documentos oficiais, a Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2019), no tópico relativo ao ensino fundamental, apresenta, também, pertinentes considerações sobre a leitura, uma vez que reconhece a sua influência determinante na construção da aprendizagem do aluno, dentro e fora do ambiente escolar. Ainda de acordo com a proposta do Estado, o trabalho com a leitura se faz indispensável tendo em vista as inúmeras vantagens e contribuições para a formação do educando: “favorece o acesso a novas ideias, permite o diálogo, promove a mudança de percepções e de concepções, contribui para a intervenção sobre o mundo, incluindo o homem no exercício da cidadania e na tomada de decisões da própria vida” (PARAÍBA, 2019, p. 79).

Outro ponto a ser destacado, no referido documento do estado da Paraíba, semelhante ao disposto na BNCC, é o entendimento de que existem diversas esferas de leitura, as quais estão interligadas e se complementam. No caso específico, a proposta do estado apresenta três esferas: “a leitura de textos didáticos”; “a leitura de textos literários” e “a leitura de gêneros do mundo prático”:

A leitura de textos didáticos, resenhas, artigos de divulgação científica, por exemplo, são importantes porque favorecem o aprendizado escolar, exigem a capacidade de associar temas interdisciplinares. A leitura de textos literários, por sua vez, apresenta ao aluno uma forma artística e estética de lidar com questões reais, dialogando, portanto, com a vida humana. Já a leitura de gêneros do mundo prático, tais como notícias e propagandas, permite uma visão da construção da realidade (PARAÍBA, 2019, p. 80).

Desta forma, colocam-se em pé de igualdade e relevância as três esferas, ou seja, o conhecimento escolar, o literário e o de mundo, os quais, juntos, são cruciais para a formação do futuro cidadão. Assim, no momento em que se privilegia um em detrimento dos demais, acaba-se por dificultar o processo de aprendizagem. No entanto, no contexto da escola pública paraibana, a ênfase na primeira esfera é um elemento constante.

Ainda sobre a Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2019), é válido destacar que ela organiza o trabalho com as competências linguísticas por eixos, respectivamente: oralidade, leitura, produção textual, análise linguística/semiótica, dos quais a observância dos três primeiros, em especial, faz-se necessária em nossa intervenção. Uma vez que, do eixo oralidade, exploraremos a leitura de textos narrativos, individualmente ou de forma compartilhada, com a entonação e expressividade adequada. Já no eixo da leitura, trabalharemos, em especial, o estudo do texto literário e as relações intertextuais.

Frente ao exposto, tanto pelos autores citados, como nos documentos oficiais, fica evidente que o conceito de leitura não deve, jamais, ser reduzido à mera decodificação de elementos gráficos. E que, ante as dificuldades e deficiências da nossa sociedade, cabe à escola, enquanto espaço formador, não apenas trabalhar a leitura corriqueira de gêneros literários correntes no ambiente escolar. Mas, principalmente, buscar despertar o gosto pela leitura, que poderá se transformar em leituras crítico-reflexivas, a partir do aprofundamento do nível escolar dos educandos. Isto porque sabemos que esta é uma das grandes ferramentas na ampliação dos horizontes de qualquer educando, bem como auxilia no acesso a

bens culturais e intelectuais, muitas vezes negados às classes menos favorecidas de nossa sociedade.

## **2.2 A leitura do texto literário na sala de aula**

De modo geral, os obstáculos enfrentados para com a leitura dos demais gêneros também estão presentes no trabalho com os gêneros literários. Sendo, no entanto, acrescidas outras peculiaridades como, por exemplo: a falta de espaço adequado, acervo diversificado e atualizado, a extensão da maioria das obras literárias, que acabam demandando mais tempo para a leitura. E, principalmente, o entendimento de que a literatura tem sim um importante papel na formação do educando.

A utilização da literatura como forma de transmissão de ensinamento e formação do cidadão não surgiu na atualidade, desde a antiga Grécia já existem relatos dessa prática. E, assim, ao longo dos tempos, o texto literário foi utilizado com diferentes intencionalidades, seja explorando aspectos moralizantes, seja com o objetivo de alfabetizar as populações não letradas, ou ainda com o intuito de ampliar o conhecimento cultural do indivíduo.

No entanto, em pleno século XXI, ainda desponta como um dos primeiros empecilhos para o trabalho com o texto literário, nas salas de aulas de muitas escolas públicas brasileiras, a superação de entendimentos imediatistas e utilitaristas que questionam a pertinência de se trabalhar o texto literário nas escolas. Não raros são os relatos de que o estímulo à leitura pela leitura é perda de tempo ou enrolação. Infelizmente, até mesmo profissionais da educação, muitas vezes, não entendem a importância de se reservar um tempo para que os alunos pratiquem a leitura, sem cobrança e sem obrigação, apenas pelo prazer de ler.

De acordo com Souza e Machado (2014, p. 01), “a leitura do texto literário permite o envolvimento de sentimentos como a emoção, o prazer e o deleite, revelados pela maneira que o texto literário se organiza”. E, dessa forma, segundo as autoras, acaba se diferenciando dos demais textos em circulação, pois exige do seu leitor habilidades e conhecimentos específicos. Para elas, em última análise, a leitura do texto literário não deve ser uma experiência superficial, mas deve ser sentida pelo corpo, pois só assim o leitor expande sua capacidade de leitura e, ao

mesmo tempo, transforma sua forma de ver e agir frente ao contexto histórico-social no qual está inserido.

Sobre a importância do acesso ao texto literário, é válido destacarmos as considerações apresentadas por Candido (2011) em *O direito à literatura*, texto de 1988. O autor relembra a noção de “bens compressíveis e incompressíveis”, apresentada pelo sociólogo francês Louis-Joseph Lebret, enquadrando na categoria de “bens compressíveis” os supérfluos como: roupas de marcas, produtos de beleza etc. Já na categoria dos “bens incompressíveis” residem os elementos essenciais à sobrevivência e à dignidade, encaixando-se a literatura nesta última categoria, por ser, na visão do autor, um elemento primordial no processo de desenvolvimento e humanização do indivíduo.

Ainda sobre os “bens incompressíveis”, o autor destaca como sendo este conjunto fruto de uma definição social, sobre o que é de extrema necessidade para a sobrevivência em cada momento histórico-cultural:

O fato é cada época e cada cultura fixam os critérios de incompressibilidade, que estão ligados à divisão da sociedade em classe, pois inclusive a educação pode ser instrumento para convencer as pessoas de que o que é indispensável para uma camada social não é para outra (CANDIDO, 2011, p. 175).

Assim, o fragmento acima, além de explicar acerca da definição social dos bens que devem ser considerados indispensáveis, traz ainda outra questão relevante, que é a manipulação e influência dos sistemas de poder presentes na sociedade, nesta definição. Ou seja, o que é essencial para a classe alta não o é para as camadas menos favorecidas. E o mais grave, de certo modo, é a possibilidade de a educação ser utilizada como instrumento de segregação, de convencimento de que determinado bem cultural não é essencial para muitos brasileiros.

Por fim, o crítico chega à seguinte conclusão: se não é possível passar vinte e quatro horas sem interagirmos com alguma forma de literatura, isto significa dizer que ela é uma necessidade, na vida do indivíduo, portanto, o acesso a esta se constitui um direito fundamental: “[...] a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 2011, p. 177).

Dessa forma, fica evidente que a importância da leitura do texto literário e da literatura, como um todo, deve ir muito além da discussão rasa sobre sua utilidade na sociedade capitalista atual. Uma vez que a literatura deve ser, impreterivelmente, vista como um elemento capaz de contribuir com a humanização do sujeito, como mostra o fragmento seguinte:

Ela (literatura) é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar (CANDIDO, 2011, p. 177, grifo nosso).

De certo modo, o questionamento sobre utilidade da literatura em sala de aula parte de uma visão estreita da realidade, tendo em vista que, por meio da literatura, o aluno pode alcançar conhecimentos tão valiosos quanto os construídos nas disciplinas tradicionais. Tendo, ainda, acrescida a vantagem de não apresentar um fracionamento do conhecimento, mas englobando o todo. Ademais, a literatura pode trazer em si diferentes realidades e visões de mundo, contribuindo para uma formação completa e humanizada do alunado.

Nesta perspectiva, a obra literária tem o poder de servir de inspiração, inconsciente ou não, para que o ser humano se organize em seu interior e, quem sabe, esta organização se reflita no mundo. Ao fim, o texto literário mostra-se como fruto de uma organização de palavras que, separadas ou dispostas de outras formas, jamais transmitiriam a mensagem vinculada.

Mas, afinal, se a literatura é tudo isto de bom, possibilita a evolução intelectual, até mesmo o acesso a bens culturais antes negados, como fica a situação de quem não tem acesso a ela ou o tem apenas em parte? É o caso concreto das classes menos favorecidas socialmente, que acabam não tendo o acesso à maioria dos bens sociais e culturais considerados essenciais para a sobrevivência e a superação da realidade, entre eles a educação e a leitura, sendo neste contexto a obra literária, muitas vezes, entendida como algo supérfluo.

Uma resposta bastante comum para a indagação acima é que cabe à escola propiciar esse encontro entre o aluno e a leitura, especialmente, do texto literário. Principalmente, em realidades sociais tão adversas como encontramos no nosso país, onde muitas famílias não têm sequer o dinheiro para comprar o pão de cada

dia. Neste contexto, o ambiente escolar é, sem dúvida, uma das últimas instâncias que pode contribuir para proporcionar um acesso mais igualitário e justo, das diferentes camadas sociais, ao mundo da literatura.

Porém, não são raros os casos em que a escola acaba por contribuir para a manutenção de estereótipos que visam restringir o acesso das classes menos favorecidas socialmente à totalidade dos bens culturais, por direcionar a literatura popular e manifestações culturais para a grande massa, e reservando o acesso às obras que compõem o cânone literário brasileiro apenas aos ricos. Assim, como também não são acessíveis à população de baixa renda, os bens culturais como a música clássica/erudita, as peças teatrais e os musicais.

Desse modo, para que a escola contribua para uma “democratização” do acesso à literatura, é necessário um planejamento efetivo para integração da literatura à rotina escolar, bem como o estabelecimento de metas e estratégias para a formação adequada do leitor literário. Pois, caso não ocorra a formação adequada do leitor, muito provavelmente os resultados serão desastrosos, causando estragos de difícil reparação no interesse do aluno pelo texto literário.

No entanto, para Aguiar (2004), muitas escolas não têm suas ações centradas na formação do leitor, ou seja, no ensinar a ler literatura, ao contrário, estão preocupadas em repassar a historicidade das obras e períodos em que esta é didaticamente organizada. Dessa forma, não transformam o aluno em um conhecedor de literatura, tampouco em um leitor efetivo e apaixonado.

Também para Gomes (2010, p. 05), a escola não consegue garantir que as obras literárias sejam, realmente, lidas e apreciadas pelos estudantes. No tocante às práticas de leitura escolar, na maioria dos casos, opta-se pela apreciação de fragmentos de textos. De acordo com a referida autora, a leitura de obras completas nunca foi uma prática generalizada. “Mesmo em países em que há uma cultura da leitura bem sedimentada, os modelos de leitura literária operados na escola não rompem com esse tipo de prática”.

Nesse sentido, é válido destacar, ainda, a visão de Pinheiro (2006), ao afirmar que não é interessante ou necessário para o leitor iniciante uma grande carga de elementos teóricos, uma vez que esses elementos são úteis ao professor ou aos críticos literários. Já ao leitor iniciante, é interessante que se criem situações que propiciem o entendimento do efeito estético das obras literárias e de como estas podem colaborar para o seu desenvolvimento.

Após as colocações feitas sobre a leitura, de modo geral, e do texto literário, em particular, resta-nos evidenciar algumas considerações acerca do letramento, em especial, do letramento literário. Assim, o primeiro aspecto a ser destacado é a necessidade de entendimento da expressão “letramento literário” como parte de um elemento maior, o letramento.

Convém lembrarmos, inicialmente, a definição do termo “letramento” apresentada por Kleiman (2004, p. 19), a qual o entende como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Observa-se, no entendimento da autora, o letramento enquanto prática social voltada, exclusivamente, para a escrita como forma de atuação e interação social.

Já as considerações de Rojo (2009, p. 98) sobre o letramento vão em um sentido mais amplo, considerando não apenas a escrita, mas também as demais esferas da linguagem: “busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita, [...] recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural”.

Também neste sentido, a Proposta Curricular do Estado da Paraíba destaca a importância do letramento enquanto prática social, destacando, no entanto, não apenas as práticas de escrita, como também as de leitura: “O **letramento**, por sua vez, é condição de inclusão e participação do sujeito nas práticas de leitura e escrita nas diversas esferas sociais, o que implica um processo em constante desenvolvimento” (PARAÍBA, 2019, p. 82, grifo dos autores).

De acordo com Souza e Cosson (2011), a significação do termo “letramento” vai além do simples fato de saber ler e escrever, pois engloba, também, os conhecimentos que veiculamos pela escrita e os modos como usamos a escrita para nos comunicar. Assim, na visão dos referidos autores, “o letramento designa as práticas sociais da escrita que envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 102).

Assim, partindo deste entendimento geral acerca do termo letramento, surge a expressão *letramento literário*, a qual versa sobre o trabalho com o texto literário como elemento colaborador para a formação intelectual e social do educando.



Nessa perspectiva, um dos nomes mais lembrados é Rildo Cosson, como referencial teórico-metodológico.

Para o referido autor, o letramento literário, enquanto prática social, deve, necessariamente, figurar como uma das responsabilidades da escola. Dessa forma, cabe à escola incentivar as práticas de leitura capazes de despertar nos alunos o interesse e a reflexão acerca do texto literário, além de propiciar o desenvolvimento e a percepção das relações de sentido deste com o mundo. Afinal, na visão do autor, o letramento literário não se efetiva apenas pela leitura do texto literário, ele precisa do ambiente escolar para se concretizar.

Neste sentido, Lira (2015, p. 104) enfatiza que o objetivo do letramento literário em sala de aula vai além da simples formação do leitor, pois contribui para a formação do indivíduo como um todo. A noção de letramento literário, na visão da autora, explicita a percepção da função social exercida pela literatura em sala de aula, servindo de instrumento não apenas para a formação de um leitor, mas também de um cidadão crítico e engajado socialmente.

Ao fim, após a observância das considerações sobre o trabalho com a leitura, a literatura e o letramento literário, na sala de aula, ficam nítidas as contribuições que práticas de leituras, efetivas, podem dar para a formação do futuro cidadão. Uma vez que possibilita ao leitor o avanço em sua capacidade de entendimento, saindo da leitura superficial e adentrando nas entranhas do texto. Ao relacionar aspectos da obra lida com sua realidade e com a sociedade em que está inserido, acaba por ampliar sua própria visão de mundo, além da sua forma de interagir com os problemas cotidianos. Assim, o trabalho com o texto literário pode, ao mesmo tempo, contribuir para a construção do sentimento de pertencimento a uma dada cultura, bem como propiciar o autodescobrimento deste indivíduo, enquanto membro atuante da sociedade. E é isto que esperamos ao trabalhar o cordel na sala de aula, reforçar a relação do aluno com a cultura nordestina, além de adentrarmos a temática do feminino e suas percepções na sociedade.

**CAPÍTULO II**  
**O CORDEL: ASPECTOS HISTÓRICOS E SUA PRESENÇA NA SALA DE AULA**

### 3.1 O cordel: breve revisão histórica

Acerca da origem da literatura de cordel, a hipótese mais aceita pelos estudiosos da temática é que tenha tido origem na Europa e tenha sido trazido ao Brasil, em decorrência da colonização portuguesa nestas terras. Explicando-se, assim, a popularização e expansão deste gênero, inicialmente, na região Nordeste, onde ganhou novos contornos e incorporou novos elementos da cultura popular.

Neste sentido, Marinho & Pinheiro (2012, p. 19) destacam que “em Portugal, eram chamados cordéis os livros impressos em papel barato, vendidos em feiras, praças e mercados [...], escritos e lidos por pessoas que pertenciam às camadas médias da população [...]”. Assim, este gênero difere drasticamente do chamado cordel brasileiro, uma vez que aqui este ganhou nova forma e estilo, aproximando-se da linguagem simples e cotidiana do nosso povo, retratou paixões, aventuras, serviu de jornal e de material pedagógico na alfabetização de muitos.

Para Haurélio (2016), é nítida a relação da literatura de cordel com elementos, temas e formas literárias presentes na Europa, como, por exemplo, o romanceiro português, a literatura jocosa espanhola, como *Lazarillo de Tormes*, *Dom Quixote* etc. No entanto, o cordel não se limitou às influências europeias, incorporando também outros elementos da cultura local e assim passou a ter como público consumidor a classe popular nordestina, diferindo, assim, do público leitor das formas europeias, que tinham com público leitor as classes mais favorecidas.

Segundo Haurélio (2016), foi no Nordeste que esta literatura ganhou forma e espalhou-se pelo resto do país, sendo iniciada a produção dos folhetos por volta de 1893. Tendo seu primeiro ápice no início do século XX, graças ao talento de grandes cordelistas como Leandro Gomes de Barros, João Martins de Athayde, Francisco das Chagas Batista, o cordel ganhou fama e um número cada vez maior de leitores.

Leandro Gomes de Barros, um dos precursores da produção cordelística no nordeste brasileiro, nasceu no município paraibano de Pombal, em 1865. Alguns anos depois, mudou-se para Teixeira, também na Paraíba, localidade esta que vem a contribuir com a sua formação cultural. Nas suas andanças, ainda passou por algumas cidades pernambucanas, estabelecendo residência em Recife, até a sua morte, em 1918.

De acordo com Haurélio (2016), foi Leandro Gomes de Barros o grande responsável pelo surgimento da figura do editor de cordel, que compunha, publicava

e distribuía sua própria produção. Assim, o referido poeta abre caminho para a primeira geração de cordelistas, os quais eram ao mesmo tempo autores e produtores de suas obras, ainda produzidas de forma artesanal, em sua maioria.

Em termos de literatura de cordel, é válido lembrar, ainda, a proximidade desta com as narrativas populares, principalmente, da tradição oral, uma vez que as primeiras produções cordelistas surgem inspiradas nos contos orais, que serviram por muito tempo de entretenimento nos confins do Nordeste. Pois, nos seus primórdios, umas das principais formas de apresentação e divulgação dos folhetos eram a leitura em voz alta perante o público, nas feiras livres de cada município.

E também conserva semelhanças e traços originários com formas poéticas como o repente e a embolada, como bem lembra Haurélio (2016, p. 15) ao destacar que “o Cordel é um galho da árvore da poesia popular, como o repente também o é. Entretanto, Cordel e repente não é a mesma coisa, pois, à medida que a árvore cresce, os galhos se distanciam”.

Outra característica deste gênero apresentada por Marinho & Pinheiro (2012) diz respeito à riqueza de temáticas abordadas, funcionando como uma espécie de crônica poética do povo nordestino e como história nacional, relatada a partir de uma perspectiva popular, abordando desde a releitura de obras clássicas da literatura brasileira, passando pela narração fantástica de fatos e acontecimentos vividos por personagens históricos ou fictícios, chegando aos fatos do cotidiano.

A presença marcante da crítica social nas produções cordelistas também é um elemento importante a ser observado. Pois, ao longo da história o cordel foi utilizado, muitas vezes, como instrumento de denúncia dos desmandos, injustiças e preconceito que afetaram o povo nordestino. Na exploração desta temática social, destacaram-se autores como: Leandro Gomes de Barros e Patativa do Assaré, dentre outros.

Ao falar da literatura de cordel, também se faz necessário evidenciar a presença do viés humorístico, o qual contribuiu, de modo determinante, para a popularização deste gênero, principalmente entre as classes populares. Conforme Marinho & Pinheiro (2012), o caráter bem-humorado percorre quase toda a literatura popular, sendo utilizado como recurso para chamar atenção dos leitores para determinados problemas. Destaca-se nessa empreitada humorística nomes como: Patativa do Assaré, Marcelo Soares, Maria Godelivie, José Francisco Borges, entre outros.

Já sobre a relação do cordel com a xilogravura, é válido destacar que esta não acompanha o gênero desde os seus primórdios. De acordo com Haurélio (2016), a xilogravura é um fenômeno relativamente recente no cordel, embora já se tenha registro de sua utilização em 1907, em um folheto de Francisco das Chagas Batista. Ainda, segundo o autor, no início das produções cordelistas, era comum a utilização das chamadas capas cegas e, posteriormente, recorreu-se aos clichês de cartões postais e às fotos de artistas de Hollywood.

Em um contexto de produção artesanal do cordel, a xilogravura possibilitou aos poetas e cordelistas, de forma simples e barata, o acréscimo de um elemento a mais para chamar atenção do público consumidor/leitor do cordel. Assim, a xilogravura serviu de chamariz ou convite à leitura do cordel, por trazer, em traços simples e objetivos, ilustrações estampadas na capa, seja destacando alguma cena, paisagem, personagem ou simplesmente o autor do folheto. Despontam nessa atividade nomes como José Francisco Borges (J.Borges), João Antonio de Barros (Jota Barros), Eneias Tavares e Marcelo Soares.

Já sobre os meios de produção do cordel, é de conhecimento público que a produção se iniciou de forma artesanal, pelos próprios escritores, sendo estas produções vendidas em feiras livres da região nordestina. Mas, ao longo do tempo, as formas de produção foram se modificando, surgiram as tipografias, as associações e, por fim, as editoras especializadas na produção do cordel. Com a falência das tipografias nordestinas, o cordel, antes predominante produzido no Nordeste, passa a ter como foco de publicação e produção as editoras sulistas.

Entre elas, merece destaque a editora Prelúdio, a qual originou-se na antiga tipografia Souza, fundada em 1912, pelo português José Pinto de Souza. Assim, no ano de 1952, já sob a responsabilidade de Arlindo Pinto de Souza, filho de José Pinto, e Armando Augusto Lopes, passa a ter a referida nomeação. Também neste mesmo ano a editora pública seu primeiro cordel, *O amor venceu*, de Antônio Soares de Maria, obra esta que já trazia as inovações de forma e estilo que viriam a se tornar a marca registrada da editora: a capa colorida, a qualidade do papel e as dimensões de 13,5 por 18 cm.

No entanto, a Prelúdio ainda não dispunha de um acervo diversificado e de boa qualidade. Assim, o responsável pelo empreendimento opta por uma estratégia audaciosa e perigosa, a qual hoje seria considerada crime, o plágio. Mais uma vez, a história do cordel é duramente atingida por esta prática criminosa, a exemplo do que

já ocorrido aqui no Nordeste, em Recife, onde João Martins de Athayde publicou diversos folhetos de autoria de Leandro Gomes de Barros sem a indicação verdadeira da autoria.

E assim, ao longo dos tempos, os casos de plágio nas produções cordelísticas tornaram-se tão recorrentes que muitos autores passaram a utilizar um antigo gênero textual, o acróstico, como forma de dificultar essa prática de apropriação indevida. Com o uso do acróstico, os poetas formavam, na última estrofe da obra, o seu próprio nome, juntando a primeira letra de cada verso. No entanto, tal estratégia não foi suficiente para dirimir as cópias não autorizadas, principalmente, das obras de grande sucesso.

Mas, ao fim, a publicação sem autorização dos autores nordestinos, pela editora sulista, acabou por aproximar esses autores do responsável pela editora paulista. Entre os autores que tiveram suas obras publicadas sem autorização, estava o poeta paraibano Manoel D'Almeida Filho, que não só aceita as desculpas do editor paulista, como também acaba por tornar-se um dos grandes colaboradores da editora, desempenhando a função de editor e selecionador dos textos a serem publicados pela editora.

Com a assessoria do poeta paraibano, a editora paulista viveu um período de grande ascensão. Foi por meio dela que Manoel D'Almeida Filho publicou boa parte de sua obra, algo em torno de 200 títulos, segundo informações da fundação Casa de Rui Barbosa. Fazendo parte desta coleção títulos como: *Vicente, o rei dos ladrões* (1953), *Josafá e Marieta* (1956), *Os cabras de Lampeão* (1966), *A sedutora maldita* (1966), *Os três conselhos da sorte* (1970), *Gabriela* (1976) e *A troca das esposas* (1982).

Com a intensificação da crise econômica, a partir da década de 60, várias tipografias do Nordeste encerraram suas atividades, como: a Estrela da Poesia, em Campina Grande, comandada por Manoel Camilo dos Santos, e a Luzeiro do Norte, em Recife, sob o comando de João José da Silva. Esta última, quando do encerramento das atividades, vendeu todo seu acervo à editora paulista Prelúdio.

Essa crise também acabou afetando a editora paulista, a qual passou por momentos difíceis. E como símbolo de seu renascimento, adota um novo nome, Editora Luzeiro, em 1970, nome este que pertencia à editora pernambucana comandada por João José da Silva, a Luzeiro do Norte. E assim, a editora se mantém viva ao longo dos tempos, com a reedição dos velhos clássicos e o trabalho

de novos cordelistas. Na atualidade, a editora embarcou na onda das vendas digitais, disponibilizando em sua loja virtual não apenas uma ampla coleção de cordéis, como também livros exotéricos, religiosos e gibis.

### 3.2 O cordel na Paraíba

De acordo com Lira (2004), a Paraíba é o berço da literatura de cordel no Brasil. Afirmação esta que se pauta no fato de valorosos nomes deste gênero terem nascido nesse estado. Entre eles, o mais célebre, considerado o pioneiro na produção do cordel no Brasil, Leandro Gomes de Barros. De modo geral, a qualidade e amplitude temática de sua obra contribuiu, de forma determinante, para a disseminação do gênero cordel, sendo diversas obras agraciadas pelo gosto popular, atingindo assim um grande número de leitores. Dentre a sua vasta produção, destacam-se títulos como: *O cachorro dos mortos*; *Os sofrimentos de Alzira*; *Juvenal e o dragão*; *A força do amor*; *Peleja de Manoel Riachão com o Diabo*; *História da donzela Teodora* e *O boi misterioso*.

Além deste, também se destacaram, na chamada primeira geração de cordelistas (1900 - 1930), outros nomes de paraibanos como: Antônio Ferreira da Cruz, Francisco das Chagas Batista, João Melquíades Ferreira da Silva, Silvino Pirauá de Lima e José Camelo de Melo Resende. Essa geração foi responsável por atribuir ao cordel forma e conteúdo, ou, em outras palavras, estilo, temas e público. Características estas que o fizeram se distinguir de outras vertentes literárias, bem como do gênero originário europeu.

Já a segunda geração de cordelistas, de 1930 em diante, é formada principalmente por poetas e cordelistas leitores das obras da primeira geração. E assim, partindo das contribuições deixadas pelos pioneiros, recriam estilos, formas, temáticas e acrescentam novos personagens aos folhetos de cordéis.

De acordo com informações disponibilizadas pela Fundação Casa Rui Barbosa (2020), fizeram parte desta segunda geração nomes como: João Martins de Ataíde, Manuel Camilo dos Santos, Manuel Pereira Sobrinho, José Soares, José Costa Leite, José João dos Santos (Azulão), Manuel d'Almeida Filho, Francisco Sales Arêda. Dentre estes, destacaremos João Martins de Ataíde e Manuel d'Almeida Filho: o primeiro, por sua contribuição para com a produção, formatação e

divulgação do cordel; o segundo, também, pela sua contribuição para a história do cordel e, em específico, por ser o autor do cordel a ser utilizado neste trabalho.

Poeta e editor, o paraibano João Martins de Athayde, nascido em Ingá dos Bacamartes, também foi de grande importância para a história do cordel. Este poeta, infelizmente, ficou conhecido não apenas pelos seus talentos poéticos, mas pela publicação, sem referência, de títulos de Leandro Gomes. O caso deu-se com a compra, por Athayde, dos direitos sobre diversas obras de Leandro, junto à viúva, após a morte do poeta. Fato este normal e de grande importância para a divulgação do cordel, porém, ao publicar as obras, Athayde o fez como se estas fossem de sua autoria.

Para Marinho & Pinheiro (2012, p. 19), foi graças ao trabalho de João Martins de Athayde que se definiram os padrões gráficos característicos dos folhetos: “sendo de 8 a 16 páginas para pelezas e poemas e de 24 a 56 para os romances”. Além, disso, contribuiu significativamente com a divulgação do cordel, ao criar uma verdadeira rede logística para venda de cordéis em diversas cidades, principalmente da Paraíba e do Pernambuco.

Como mencionado anteriormente, outro nome a ser lembrado entre os paraibanos que contribuíram para a história do cordel está, sem dúvida, Manoel D’Almeida Filho. Nascido na zona rural do município de Alagoa Grande - PB, em 1914, o poeta veio ter contato com a leitura já tardiamente, para os padrões atuais. Relatou o autor, em uma entrevista a pesquisadores da Fundação Casa Rui Barbosa, que passou a infância quase que exclusivamente na zona rural, somente com uns oito anos de idade foi que veio visitar a zona urbana do município, onde viu pela primeira vez o cordel.

Esse encontro com a literatura de cordel foi tão marcante que o motivou a aprender a ler, tornando-se um leitor assíduo dos folhetos. Anos mais tarde, quando já residia na capital paraibana, escreveu seu primeiro folheto, intitulado *A moça que nasceu pintada, com unhas de ponta e sobrancelhas raspadas* (1936). Dentre a sua vasta produção, podemos encontrar desde romances, aventuras, histórias do cangaço, o cotidiano, contos de encantamento, de exemplo etc. Além de algumas produções de cunho erótico, com o pseudônimo Adam Fialho.

Ao longo da história do cordel, no território paraibano, surgiram poetas e cordelistas em diversas cidades do estado, mas obtiveram um maior destaque como centro produtor e de circulação do cordel cidades como: Teixeira, Patos, Guarabira e



Campina Grande. Essas cidades, ainda na atualidade, conservam uma relação especial com a produção cordelística, de certa forma, ainda sobrevivente.

Em específico, Campina Grande, além da sua contribuição histórica como centro produtor de cordel, vem na contemporaneidade apresentando um número significativo de produções de autoria feminina. De acordo como Silva (2010), destacam-se neste cenário nomes como: Clotilde Tavares e Maria Godelivie, dentre outras, as quais têm uma produção voltada para as relações de gênero e o questionamento dos padrões patriarcalistas, socialmente estabelecidos.

Por fim, é válido lembrar, também, dos poetas cordelistas da cidade de Camalaú, onde se pretendia, originalmente, aplicar esta proposta de intervenção, que se dedicam ou se dedicaram à escrita do cordel. Desse modo, destacamos, especialmente, dois nomes: Manoel Nicolau e Mauricélio Silva, os quais representam gerações e momentos diferentes. Nicolau, falecido no início dos anos 2000, autodenominava-se “o nó sego da poesia matuta”, foi agricultor, locutor de rádio, poeta e compositor, dentre sua obra destacam-se diversos cordéis voltados para a temática da política local, estadual e nacional.

Já o jovem poeta Mauricélio Silva faz parte da atual geração de poetas camalauenses, com apenas vinte e cinco anos de idade, desponta no cenário literário com uma intensa produção. No ano de 2018, lançou o livro intitulado *Sertão Poético*. Ao todo, já contabiliza mais de vinte títulos de cordéis, segundo informações do próprio poeta, tais como: *O homem que lia mão*, *Simpatia pra casar*, *Um sonho com um acidente*, *Brigas por causa de voto*, *A briga no mei da feira*.

Assim, a produção e circulação do cordel no município foram, também, um fator que contribuiu para a escolha do trabalho com este gênero na sala de aula. Outros fatores foram o interesse e a procura por este tipo de literatura na sala de leitura da escola, bem como por exitosas experiências em outras turmas do ensino fundamental. Ao fim, por julgarem uma leitura fácil e muitas vezes divertida, o trabalho com este gênero em sala de aula tem, normalmente, uma boa aceitação entre o público dos anos finais do ensino fundamental.

### 3.3 O cordel como estímulo ao letramento literário

Na década de 80, estudiosos como Átila Almeida prenunciavam o declínio ou a “morte” do cordel, prenúncio este que se intensifica na década de 90 com a morte de grandes poetas e cordelistas como: Delarme Monteiro, Manoel D’almeida Filho, Antonio Eugenio da Silva, Severino Borges Silva etc. No entanto, as previsões catastróficas acerca do fim da literatura de cordel mostraram-se errôneas, o cordel sobreviveu às intempéries. Ganhou novos autores e autoras, entrou na sala de aula e no mundo virtual, passando a ter a internet como um excelente aliado para divulgação e venda.

No entanto, não foi apenas a internet que contribuiu para a sobrevivência do cordel, também o fez a exploração das suas potencialidades educativas, enquanto ferramenta pedagógica nas salas de aula. Assim, surge um novo público leitor para este gênero. Uma vez que as possibilidades de trabalho com o cordel ultrapassam a mera superficialidade textual, adentrando o elemento histórico e cultural.

Um dos precursores deste movimento de incentivo à utilização do cordel na sala de aula, ou seja, como ferramenta pedagógica, foi o poeta cearense Arievaldo Viana, por meio do Projeto “Acorda Cordel na sala de aula”, em 2002. Projeto este que se iniciou como a realização de palestras para professores e alunos sobre a importância e a pertinência da utilização do cordel no ensino. E mais tarde se materializa nas caixas de cordéis e no livro “Acorda Cordel na sala de aula”.

O apoio não apenas de outros poetas cordelistas, como também de entes públicos e da Academia Brasileira de Cordel fizeram o projeto ter repercussão a nível nacional. Por ocasião deste, seu fundador proferiu palestras em diversos estados brasileiros, inclusive aqui na Paraíba, em Campina Grande, precisamente.

Em algumas cidades da Paraíba, surgiram iniciativas semelhantes, por exemplo, em Guarabira e Campina Grande. Em Guarabira, destacou-se o trabalho de José Paulo Ribeiro, principalmente com atuação em escolas e bibliotecas da região, divulgando e incentivando a leitura do cordel. Já em Campina Grande, um dos nomes de destaque, nesta linha, é o poeta Manoel Monteiro da Silva. Para este, o cordel atual já não conserva as características linguísticas e temáticas das produções iniciais, tendo sido adaptado, ganhado novos contornos mais condizentes com a atualidade linguística e social. E assim, denominou esta nova roupagem do cordel de o “Novo Cordel”.

Também em Campina Grande, é válido lembrar do trabalho desenvolvido pelo professor Helder Pinheiro, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), sobre a poesia, de um modo geral, e sobre o cordel, em específico. Em 2001, lançou o livro *Cordel na sala de aula*, pela editora Duas Cidades, que foi republicado em 2012 pela editora Cortez, com o título *Cordel no cotidiano escolar*.

Em síntese, a referida obra de Pinheiro (2012) apresenta 8 (oito) sugestões de atividades e procedimentos para o trabalho com o cordel no cotidiano escolar. Alerta, porém, que não se trata de propostas prontas, estanques e sim de formas flexíveis e adaptáveis à realidade de cada público. A primeira sugestão apresentada para o trabalho com o cordel diz respeito à leitura, como elemento imprescindível; já a segunda sugestão destaca a possibilidade e necessidade de se estimular o debate e as discussões em sala de aula a partir da amplitude temática existente na literatura de cordel; terceira, relativa à realização de jogos dramáticos; quarta, o trabalho como a xilogravura; quinta, refere-se à musicalidade do cordel; sexta, à realização de feiras de literatura de cordel; sétima, à ilustração livre dos folhetos completos ou partes deste; e, por fim, apresenta-se uma proposta de produção do cordel.

Ao fim, após este breve levantamento de iniciativas para incentivar o uso do cordel como ferramenta pedagógica, adentramos propriamente a questão do cordel na sala de aula. De acordo com Araújo (2007), os folhetos contribuíram para a alfabetização de muitos nordestinos, em um contexto de difícil acesso à educação formal, ausência de escolas, livros e demais materiais de incentivo à leitura e à escrita. Na realidade, segundo a autora, o cordel levou a muitas comunidades não apenas o incentivo à leitura, mas também o conhecimento da realidade social e outros saberes essenciais à formação do sujeito.

Dessa forma, a presença do cordel na sala de aula contribuiu não apenas com o incentivo à leitura, por ser considerada por muitos alunos uma leitura agradável, mas também para uma formação mais abrangente, a qual possibilitará ao sujeito melhores condições de interagir e refletir sobre a sociedade da qual faz parte, como mostra o fragmento seguinte:

A educação é um meio de construção de mundos, e a escola é uma instituição cultural por onde circulam sujeitos culturais, produtores de cultura. Por isso, a inserção do cordel na educação torna possível a construção de saberes relativos à cultura, à política, à economia e à história, que fazem parte da construção do mundo social visto que,

nos folhetos, circulam diferentes modos de ver e sentir o mundo, diferentes olhares sobre o mundo (ARAÚJO, 2007, p. 210).

Assim, evidencia-se a relação intrínseca entre educação e cultura, sendo a escola reconhecida como um espaço de circulação, interação e democratização das diversas manifestações culturais. Neste contexto, o cordel, enquanto fruto da cultura popular, na sua origem, possibilita uma maior aproximação e interação com o aluno, ao mesmo tempo que oferece a possibilidade de construção de saberes relativos a diversas temáticas primordiais na formação do sujeito social.

Para Araújo (2007), é importante enfatizar que o papel educativo do cordel não se limita ao âmbito da educação não formal, ou apenas a uma proposta de ensino-aprendizagem, mas adentra o contexto da educação formal, contribuindo com a construção do conhecimento, por meio da abordagem de diversos conteúdos e temáticas presentes nesse tipo de literatura.

Ainda sobre a presença do cordel na sala de aula, é válido destacar as colocações de Pinheiro & Lúcio (2001), os quais afirmam que a literatura de cordel, que foi outrora utilizada na alfabetização, hoje retorna ao ambiente escolar não como mero instrumento de aproximação entre os viajantes de primeira viagem no mundo literário, mas também como uma forma de valorizar a nossa cultura. Por fim, sua utilização como ferramenta didática é facilitada pela grande variedade de possibilidades, inclusive com adaptações e releituras de clássicos da literatura.

Na visão de Marinho & Pinheiro (2012, p. 126), “qualquer sugestão metodológica no campo do trabalho com a literatura de cordel pressupõe este envolvimento afetivo com a cultura popular”. Nessa perspectiva, a falta de uma empatia verdadeira com o objeto de trabalho, no caso, o cordel, pode ocasionar um olhar preconceituoso e de subvalorização em relação a formas culturais cultivadas pelas elites sociais. Ainda de acordo com os referidos autores, a utilização do cordel apenas como elemento a ser observado, extraindo dele apenas as informações superficiais, não é adequada para o trabalho com o ensino fundamental, pois esvazia o objeto estético e deixa de explorar a experiência cultural relacionada à obra.

### 3.4 Breve olhar sobre o cordel *A Sedutora Maldita*

O cordel *A sedutora maldita* foi escrito em 1966, pelo poeta e cordelista paraibano Manoel D'almeida Filho. Publicado, originalmente, pela editora paulista Prelúdio, a obra carrega em si marcas das transformações ocorridas no cenário de produção e circulação do cordel, com o deslocamento da produção para as editoras sulistas.

O cordel contém 159 estrofes, na forma de sextilhas heptassilábicas com rimas nos versos 2, 4 e 6. A história tem como protagonista a princesa Frederica, filha dos soberanos do reino de Canabarro. A narrativa tem como cenário ruas, palácio real, pavilhão e, principalmente, a arena, onde ocorriam as lutas entre os pretendentes da bela princesa.

Em específico, sobre o nome do reino, Canabarro, é válido destacar a sua significação, principalmente no sul do Brasil, como sinônimo de bravura, lembrando o militar brasileiro David Canabarro, que viveu entre os anos de 1796-1867, e que lutou na guerra do Paraguai, na Guerra do Prata, na Campanha do Uruguai e em outras revoluções. Ele foi por diversas vezes condecorado e homenageado por tais feitos.

Como já mencionado, o enredo gira em torno da princesa, destacando sua infância conturbada, o elevado grau de conhecimento dos mais variados saberes, sua beleza e maldade intensificada na adolescência, até sua morte. Em segundo plano, aparecem personagens como o rei Adamastor e a rainha Zulica, pais da princesa. Outros personagens de destaque são: o Marquês, por quem a princesa apaixonou-se; o conde Luciano, desafiante final do marquês; e a condessa Alice, algoz da princesa.

Na narrativa em questão, pouco se fala dos pais da princesa, o rei Adamastor e a rainha Zulica. Destaca-se, no entanto, que eles eram honrados e valorosos, bem como relatam-se as ações do pai frente às atitudes inconsequentes da filha, no decorrer da infância. Ao mesmo tempo, também é exposto o fato de a princesa ocupar um grande número de criadas logo aos cinco anos de idade. Dessa forma, fica subentendido a ausência dos pais, em virtude de suas obrigações reais, no processo de formação da criança, fato este agravado pela decisão de prendê-la em um quarto.

Ao fim, podemos observar, nesses relatos, elementos que ligam a narrativa com a realidade da sociedade atual, principalmente da classe alta, onde os filhos têm cada vez menos contato com os genitores, ficando sua formação, em maior parte, a cargo de terceiros. Desse modo, abundam bens materiais, mas faltam o carinho e a atenção dos familiares, essenciais para a formação da personalidade de qualquer indivíduo.

Já o personagem “Marquês” não tem seu nome revelado, ao leitor é passado apenas o seu título. Destacando-se no personagem sua valentia e habilidade nos duelos, que resultou em inúmeras vitórias frente aos oponentes que disputavam a atenção da bela princesa. A contribuição deste personagem para o andamento da narrativa se dá não apenas pelos duelos, como também por este tornar-se a paixão da protagonista, a qual até então defendia a ideia de que os homens só prestavam para lutar e morrer. Assim, a atuação do personagem Marquês situa-se do clímax ao encaminhamento para o desfecho, influenciando diretamente as ações da protagonista.

Outro personagem que vem colaborar com o desfecho da obra é o conde Luciano, que, ao saber das vitórias do Marquês e da beleza da princesa, resolve deixar sua noiva, a condessa Alice, para ir até o reino de Canabarro desafiar o Marquês em um duelo. Habilidoso e de grande valentia, o personagem aparece na narrativa como o herói encarregado de combater a maldade vigente. Ao fim, torna-se o algoz do Marquês, ceifando-lhe a vida como castigo pelas mortes dos oponentes anteriores.

A condessa Alice aparece na narrativa como uma mulher forte e destemida, que, contrariando a todos, parte em busca do amado. Ao chegar ao reino de Canabarro, já não é mais possível evitar o duelo do noivo com o Marquês. Mas sua bravura e determinação, bem como o amor pelo conde, a levam a duelar com a princesa daquele reino. Assim, a personagem atua de modo a formar um par opositor com a princesa Frederica, em relação ao caráter e atitudes.

De modo geral, o cordel em análise permite a observância de vários núcleos temáticos, destacando-se: a relação pai e filho, nas passagens que relatam a infância da princesa; a violência, presente nos diversos duelos; a beleza, que atrai, seduz e leva à perdição; o amor, que leva os personagens a enfrentar as mais difíceis batalhas etc.

Em uma análise mais detalhada das estrofes que compõem o referido cordel, podemos observar, nas estrofes de um a cinco, uma breve explanação, que serve de introdução, sobre a existência, no mundo, da velha dualidade entre o bem e o mal. E assim, filia a protagonista da narrativa, a se desenrolar, ao segundo grupo, o das pessoas que simpatizam e incorporam a maldade:

Neste mundo de meu Deus,  
Desde o passado ao presente  
E no futuro também,  
Que chegará brevemente,  
Sempre houve e haverá  
Toda a espécie de gente.

Temos lido, na história,  
Dramas sensacionais  
Aonde vemos pessoas  
Com dotes celestiais  
Que imitam, nos seus feitos,  
Os arcanjos divinais.

Também temos visto outras  
Que servem como sequazes,  
Só ao serviço do mal,  
Para tudo são capazes,  
Imitam, pelos seus crimes,  
Verdadeiros satanases.

Para as pessoas que seguem  
A doutrina de Jesus,  
Só se sentem satisfeitos  
Quando estão ao pé da cruz  
Ornando, afastando as trevas  
Com as faíscas da luz.

Mas para as pessoas que  
De Jesus perderam a graça,  
Só sentem prazer na vida  
Quando praticam, na praça,  
Em casa ou em qualquer parte,  
Todo o tipo de desgraça.

E assim, o narrador segue a narrativa relatando o nascimento da princesa, as alegrias e festejos comemorando a sua chegada, porém já prenuncia o seu futuro, como sendo ela responsável por trazer aos pais muito sofrimento e tristeza, além de reforçar a aproximação da personagem com o próprio satanás. Destaca-se, no entanto, a ideia do castigo, ou seja, a natureza maléfica e conturbada da filha é colocada como uma forma de punição aos pais.

Nessa hora não sabiam,  
Os honrados soberanos,  
Que o destino já tinha  
Frustrado todos os planos,  
Dando-lhes, como castigo:  
Tristezas e desenganos.

[...]

Isso dizemos porque,  
Nas terras orientais,  
Num reino antigo, nasceu,  
Nos aposentos reais,  
Uma princesa marcada  
Por instintos criminais.

[...]

Tanto rei Adamastor  
Como a rainha Zulica  
Apresentaram à corte  
A princesa Frederica  
Para a glória do seu povo,  
Herdeira, formosa e rica.

[...]

Quem avistava a princesa  
Naquele berço dourado,  
Nunca pensava que, ali,  
Em vez de um anjo baixado  
Do céu, estivesse vendo  
Um satanás encarnado.

Assim, observa-se, nestas estrofes citadas, a atuação de um narrador onisciente, que prenuncia o futuro da princesa, atribuindo-lhe uma vida de maldade e uma associação direta com o Satanás. Tais afirmações sobre a personagem ressoam os discursos religiosos que afirmam ser a maldade influência de um ser maligno, o satã, bem como o discurso de que a maldade vem do berço, ou seja, a criança já nasce com uma predisposição para ações que contradizem os padrões estabelecidos socialmente.

Desse modo, nem mesmo uma boa educação pode, na visão do narrador, reter os instintos primitivos da maldade e arrogância. No entanto, tal percepção esbarra na própria concepção de educação enquanto elemento formador e preparador dos futuros membros da sociedade. E neste ponto, mais uma vez, a narrativa nos leva a refletir sobre a nossa própria realidade, a concepção e o papel da educação na sociedade, uma vez que, em determinados contextos, atribui-se a



falta de acesso à educação formal como causa da violência e criminalidade, no entanto, tal entendimento não serviria para explicar, por exemplo, a falta de caráter dos políticos corruptos e o envolvimento de jovens da alta sociedade com a criminalidade. Afinal, não teria a educação formal influência sobre a formação do caráter e personalidade do indivíduo? Seria esta uma atribuição exclusiva da educação não formal? Esses questionamentos são apenas exemplos das possibilidades discursivas do texto em análise.

Das estrofes 12 a 28 apresentam-se as peripécias da princesa Frederica, ainda nos primeiros anos. Ao completar cinco anos de idade, a princesa já ocupava dez criadas, destruía pratarias e vidros, maltratando os serviçais, culminando com a marcação a ferro quente no joelho da chefe das criadas. Descrição esta que remete a casos reais em que os pais não estabelecem limites, dando à criança pleno domínio da situação e da residência. Dessa forma, surge o seguinte questionamento: seria a princesa uma criança maléfica em si, ou apenas uma vítima da falta de limites e até mesmo ausência dos pais, durante o processo de formação da personalidade?. Vejamos:

Ocupava dez criadas,  
Ao completar cinco anos.  
Fazia todas correrem,  
Com esforço sobre-humanos,  
Para conter os seus atos  
Perversos e desumanos.

[...]

Quebrava louças e vidros,  
Cadeiras eram viradas.  
Com tudo que alcançava  
Batia nas pobres criadas  
Até deixá-las feridas  
E com as roupas rasgadas.

Chama atenção no processo de caracterização da personagem protagonista as referências à sua personalidade cruel, como mostram, por exemplo, as estrofes 17 e 18, as quais detalham o sentimento de prazer e alegria que tomava conta da princesa ao ver alguém sofrer. Características estas que remetem, em tese, a uma personalidade doentia e com certo grau de psicopatia. Assim, a personagem não observa, ou até mesmo desconhece os limites entre o certo e o errado, entre o bem

e o mal. Neste sentido, é válido destacar o episódio no qual a princesa fere a criada com ferro quente:

Um dia esquentou um ferro,  
Quando estava bem vermelho,  
Chegou na criada chefe,  
Na cabeça dum joelho,  
Tocou o ferro dizendo:  
-- Nunca mais me dê conselho.

[...]

O rei disse: --- Minha filha,  
Como é que você abraça  
O mal, a perversidade  
E, fazendo uma desgraça,  
Ainda fica sorrindo,  
Zombando e achando graça?

A princesa respondeu,  
Continuando a sorrir:  
--- Eu não fiz nada demais  
Que me possa repelir.  
Foi uma brincadeirinha  
Só para me distrair!

Não aguentando mais os desmandos da filha, o rei encontrou como solução trancá-la em um aposento seguro. Cárcere este que perdurou por mais de três anos, sendo ela liberta somente após os dez anos e alguns meses, por ocasião do excelente desempenho frente às inquirições dos mais prestigiados professores do reino.

Já com dez anos e meses,  
Foi libertada a princesa.  
Apresentada na corte  
À mais alta realeza,  
Como um ser extra-terreno,  
Aborto da natureza.

De fato, ela demonstrou  
Saber todas as ciências.  
Entre os grandes cientistas,  
Sempre tinha preferências.  
Presidindo, com acerto,  
Centenas de conferências.

As estrofes 48 e 49, bem como a 53 e a 54, apresentam ao leitor a beleza e o poder de sedução da princesa Frederica. Nesta exposição dos dotes físicos e do poder de atração da personagem, associada à perversidade, é possível vislumbrar

elementos que retomam o mito de Lilith, figura essa que é considerada a primeira mulher de Adão e que, expulsa do paraíso, torna-se um demônio que atenta os homens provocando os seus desejos libidinosos. E, ao mesmo tempo, tal referência evoca, de certa forma, a essência do pensamento patriarcalista, que coloca a figura feminina como símbolo da maldade e da sedução, sendo, portanto, perigosa à sociedade.

A beleza do seu corpo  
Tinha tanta sedução  
Que atraía a mocidade  
Como a chama de um vulcão,  
Para afogá-la nos braços  
Da fogueira da paixão.

Os rapazes quando a viam  
Com tanta beleza e graça  
Ficavam como malucos  
Correndo dentro da praça.  
Não sabiam que estavam  
Festejando uma desgraça.

[...]

De fato, a princesa era  
Um abismo em sedução.  
Era um vinho embriagante,  
Um braseiro de paixão,  
Com mais de noventa graus,  
Derretendo um coração.

Qualquer homem que via  
Sentia o corpo tremer.  
Mesmo com oitenta anos  
Não podia se conter.  
Desejava dar-lhe um beijo  
E nos seus braços morrer.

Em relação às temáticas evidentes na obra, destaca-se, ainda, a violência concretizada nos diversos duelos narrados e nas ações perversas da princesa. No entanto, são também relevantes referências ao amor, à paixão e à beleza. Pois, pela beleza da princesa, muitos se encantaram, batalharam e morreram, sem saber que esta era um disfarce de uma personalidade doentia. Isto podemos observar, por exemplo, nas estrofes 69-71:

Por causa dela, diversos  
Perdiam as namoradas.  
Ela criava entre eles

As maiores ciuadas,  
Que só eram resolvidas  
Nas lutas encarniçadas.

Ela fingia que amava  
Aqueles mais lutadores,  
Jogando uns contra os outros,  
Aplaudindo os vencedores,  
Lavando a alma maldita  
No sangue dos contedores.

Porque dizia que só  
Sentia o maior prazer  
Quando via, numa luta,  
Sangue e mais sangue correr  
E que homem só prestava  
Para lutar e morrer.

Observa-se, nas estrofes acima, não apenas o prazer da protagonista em ver os homens por ela duelarem até a morte, mas também o total desprezo por eles, ao afirmar que estes só serviam para “lutar e morrer”. Dessa forma, a personagem afasta-se dos padrões estabelecidos nas sociedades patriarcalistas, que defenderam, em determinados momentos históricos, a ideia de que mulher deveria ser amável e submissa ao homem.

Ao fim, o desfecho da narrativa traz o duelo entre o marquês e o conde, bem como também duelam a princesa e a condessa. A dura luta empreitada pelos pares, intercalada de insultos, relembra não apenas as lutas do Período Medieval, mas também lembra, em parte, os desafios de repentes e emboladas, onde um poeta combate o oponente denegrindo sua imagem.

O final trágico de Frederica e de seu amado, ambos morrem encravados pelas espadas de seus oponentes, lembra a máxima popular, de cunho religioso, que diz: “quem com ferro fere com ele será ferido”. E retoma, assim, uma perspectiva moralizante e ideológica de que a maldade não ficará impune. Desta forma, o embate final entre os casais simboliza o eterno embate entre o bem e o mal, saindo desta vez o bem vencedor.

Para além do enredo, o estudo das características e ações da protagonista da narrativa, Frederica, a partir das referências à sua beleza e ao uso consciente destes atributos a seu favor, bem como a atuação enquanto mulher ativa e insubmissa aos ditames sociais, permite uma associação desta personagem com elementos da figura de Lilith. E além disso, permite-nos uma reflexão sobre o porquê

de tantas personagens e figuras femininas, ao serem construídas com uma personalidade ativa, serem diretamente relacionadas com seres malignos, que devem ser combatidos, em nome do bem-estar social.

**CAPÍTULO III**  
**LILITH: UMA IMAGEM DE INSUBORDINAÇÃO**

#### 4.1 Um olhar sobre o mito de Lilith

Entender as diversas formas de manifestação do mito de Lilith, ao longo dos tempos, e seus ecos na literatura, pode ser uma atividade extremamente fértil para a construção de um ambiente de reflexão sobre o papel social reservado à mulher. Mas, afinal, por que trabalhar este mito com alunos do ensino fundamental? A resposta é bem simples, em um contexto onde a emancipação da figura feminina ainda não se tornou efetiva, cabe à educação formal e ao professor buscar formas e conteúdos que permitam a exploração de temáticas relacionadas ao feminino e sua busca pela igualdade.

Infelizmente, em nossa realidade de atuação profissional, não são raros os casos de alunas que desistem da escola porque casou e o marido não deixa estudar. Ou em um passado não tão distante, não estudaram porque os pais não as deixavam se deslocar da zona rural para a cidade. Assim, torna-se relevante trazer à tona uma figura mítica que ao longo dos tempos foi vista como reacionária aos padrões estabelecido, objetivando incitar a discussão e a reflexão sobre a mulher e seu espaço na sociedade.

Dessa forma, vejamos um pouco sobre as possíveis origens deste controverso mito e como Lilith foi vista, cultuada ou renegada, ao longo dos tempos. De acordo com Algrave (2017, p. 01), “o nome de Lilith tem raízes semíticas e indo-européias, ligadas às palavras “lil” que significa vento e ar, e também às palavras sumérias “lulti” (lascívia) e à palavra hebraica “lail” (noite)”. No entanto, não há um consenso entre os estudiosos acerca das origens do mito de Lilith. Todavia, as suas manifestações conservam em comum a associação com “um irresistível demônio feminino da noite, de longos cabelos, que sobrevoa as mitologias suméria, babilônica, assíria, [...] persa, hebraica, árabe e teutônica” (KOLTUV, 2017, p. 15). Nessas culturas, divindades femininas eram temidas e diretamente relacionadas aos grandes mitos lunares, por exemplo: amazonas e bruxas.

Uma das versões mais conhecidas é esta apresentada em um dos mais antigos materiais bibliográficos acerca de Lilith, a obra intitulada *Alpha Beta Ben Sira*, segundo a qual:

Deus criou Lilith a primeira mulher, do mesmo modo que havia criado Adão, só que ele usou sujeira e sedimento impuro em vez de pó ou terra. Adão e Lilith nunca encontraram a paz juntos. Ela discordava

dele em muitos assuntos e recusava-se a deitar debaixo dele na relação sexual, fundamentando sua reivindicação de igualdade no fato de que ambos haviam sido criados da terra (EISENTEIN, 1915, *apud* KOLTUV, 2017, p. 40).

Conforme o fragmento acima, Lilith foi a primeira companheira de Adão, sendo como ele, criada por Deus a partir da terra. Fato esse que suscitou nela o desejo de igualdade. Inicialmente, destaca-se, também, o fato provável de que teria sido ela a responsável por apresentar o sexo a Adão. E justamente por não aceitar ficar sempre submissa no coito, ou seja, sempre por baixo, pediu ao seu companheiro a troca de posição, o que não foi aceito por Adão, culminando no desentendimento do casal ancestral. Irritada com a recusa do parceiro, se afasta dele, e não retorna ao marido nem mesmo com a intervenção do próprio criador.

Frente ao impasse entre o casal, Deus teria dado a Lilith a possibilidade de escolher entre se submeter à vontade do homem ou sair do jardim do Éden, ela teria optado por sair e viver no Mar Vermelho, *habitat* dos demônios. Conforme Koltuv (2017, p. 50), “o esconderijo de Lilith no deserto, perto do Mar Vermelho, é descrito no Velho Testamento: trata-se de uma terra árida, encharcada de sangue, covil de pelicanos, ouriços, corujas e sátiros; um lugar de espinhos [...] toca de chacais e avestruzes”.

Após isto, Deus teria ainda enviado três anjos com a missão de recuperar a então exilada do paraíso, mas ela desrespeita a ordem divina mais uma vez, recusando-se a regressar ao Éden e ao marido. Em consequência desta recusa, teria sido lançada uma maldição para que os filhos de Lilith com os demônios morressem. Daí surge a crença que para vingar a morte dos seus, ela passou a atacar os descendentes de Adão.

Ao fim, na convivência com os demônios, ela acaba transformando-se também em um, surgindo assim a hipótese de que teria sido ela a serpente que levou a segunda mulher de Adão, Eva, a violar a proibição divina e comer o fruto da árvore sagrada. Nesta perspectiva, encontra-se um variado número de gravuras e pinturas que supostamente retratam esta figura. Como exemplo, podemos destacar a pintura de Michelangelo no teto da Capela Sistina, no Vaticano. Na referida obra, o artista retrata passagens do livro do Gênesis, o qual contém, de acordo com a tradição cristã, os relatos referentes à criação do mundo e do ser humano. Em um dos painéis, no teto da capela, pode-se observar duas cenas bíblicas marcantes: a representação da suposta atuação da serpente para que Eva comesse do fruto



proibido, juntamente com Adão, e a expulsão do casal ancestral do paraíso, suspostamente em decorrência de sua desobediência às ordens divinas. Vejamos:

**Figura 1** - O pecado original e a expulsão do paraíso, retratando a perdição de Adão e Eva no Jardim do Éden, 1508-1512, Michelangelo, Teto da Capela Sistina, Vaticano

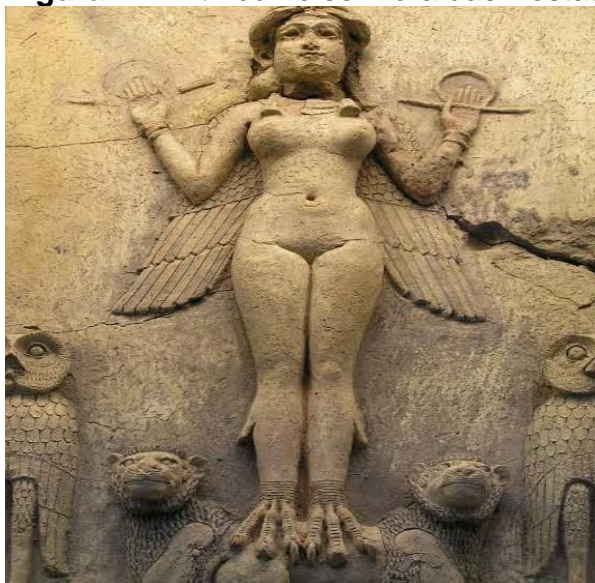


Fonte: IMBROISI, Margaret; MARTINS, Simone (2020).

Na representação da serpente, a qual aparece enrolada na árvore sagrada, próximo ao casal ancestral, chama atenção a parte superior do corpo com traços femininos. Fato este que abre margem para diversas interpretações, inclusive que esta seria a própria Lilith. Outro ponto destacado nesta obra de Michelangelo, por vários estudiosos, são as latentes semelhanças das ilustrações corporais presente na pintura, com elementos da arte greco-romana, em especial as esculturas do corpo humano, no estado de nudez.

Segundo Koltuv (2017, p. 53), “em virtude de sua permanência no deserto e devido à sua associação com toda criatura viva que rasteja e com todos os animais do campo, Lilith tem sido identificada com quase toda espécie de pássaro ou animal”. Em especial, a coruja e a serpente, sendo retratada em um relevo de terracota, sumério, de cerca de 2000 a.C., com os pés de coruja.

**Figura 2 - Lilith como senhora das Bestas**



Fonte: Koltuv (2017, p. 52)

Sicuteri (1985, p. 23) destaca que “no panteão assírio-babilônico das inumeráveis divindades inferiores, como anteriormente na época sumério-acadiana, Lilith era vista como demônio feminino, um gênio do mal”. E também que “Lilith-Lilitu-Lulu é a variável do demoníaco na área hebraica do Oriente Médio, expressão da paixão turva, da sexualidade desenfreada que pode insidiar e submeter o homem [...]” (SICUTERI, 1985, p. 23). Assim como na mitologia judaica, Lilith era percebida como um ser demoníaco que tentava os homens em sonhos eróticos.

Visão semelhante também era partilhada entre os semitas da Mesopotâmia. Segundo Koltuv (2017, p. 13), Lilith era vista como “um demônio noturno que agarra os homens e as mulheres que dormem sozinhos, provocando-lhes sonhos eróticos e orgasmos noturnos”. A autora afirma que, também na Síria, outra figura demoníaca foi associada a Lilith, a bruxa assassina de crianças, Lamashtu.

Na cultura egípcia, a energia sedutora de Lilith está relacionada a Ísis, e às fases da Lua, ou melhor, à Deusa Lua. De acordo com Sicuteri (1985, p. 33), “como Lilith fugiu do Éden deixando uma mensagem de rancor e ódio, assim a deusa Lua ‘foge’ do céu e se faz negra, isto é, vingativa e irritada”. O autor afirma, ainda, que as fases da lua acabaram por exercer grande influência no Egito e Grécia, acreditava-se que o crescente revelava o lado bondoso do rei e dos homens, já o minguante e a lua nova traziam os demônios à terra, deixando-a improdutiva.

Um aspecto interessante de ser observado ao se estudar este mito é o apagamento das referências a ele no texto bíblico, o que suscita muitas dúvidas e

perguntas. Neste sentido, Algrave (2017, p. 02) destaca que teria sido na passagem “da Versão Jeováística da Bíblia (século X a.C.) para a versão Sacerdotal (587-538 a.C.) que a lenda de Lilith teria sido eliminada, entretanto, ainda restam pequenos resquícios desta tradição em fragmentos deste texto, a exemplo do Livro de Isaías”.

O livro cabalístico Zohar, datado do século XIII, traz várias menções à figura de Lilith, desde seu surgimento, como primeira mulher de Adão, até as diferentes facetas que assumiu ao longo dos tempos. Além disso, a referida obra traz alguns mitos e lendas relativos à criação do mundo e da primeira mulher de Adão, dentre estes mitos destacaremos o mito do Sol e da Lua, por conservar elementos similares ao mito de Lilith, vejamos:

Deus criou duas grandes luzes. As duas luzes ascenderam juntas com a mesma dignidade. A Lua, porém, não estava à vontade com o Sol e, na verdade, cada um se sentia mortificado pelo outro. [...] Por isso, Deus disse a ela: ‘Vai e torna-te menor’. Ela se sentiu humilhada e disse: ‘Porque razão seria eu como a que se cobre com um véu?’ (Ct. 1:7). Deus disse então: ‘Segue teu caminho guiando-te pelas pegadas do rebanho’. [...] Desde então, nunca mais teve luz própria, obtendo sua luz do Sol (ZOHAR, 1984, *apud* KOLTUV, 2017, p. 16, grifos do autor).

Como exposto no fragmento acima, após a criação do Sol e da Lua, surgem as desavenças e desentendimento entre os dois. Na tentativa de solucionar o conflito, Deus ordenou que a Lua se tornasse menor. No entanto, a intervenção divina desagradou a Lua, que ficou ressentida e achando-se humilhada. De acordo com Koltuv (2017, p. 19), “A intervenção de Deus nessa desavença amorosa priva-a de sua liberdade de escolha. A diminuição da Lua tem como resultado a k’lifah (ou casca do mal) da qual nasceu Lilith”.

Dessa forma, a obra destaca a relação do mito do Sol e da Lua com o surgimento de Lilith, bem como a sua beleza e o seu ressentimento. Assim como a lua, a primeira companheira de Adão, crente que havia sido criada por Deus a partir do pó, portanto do mesmo modo e com os mesmos direitos que o companheiro, rechaça a condição de submissa imposta pelo criador.

Para Sicuteri (1985), foi através do Mediterrâneo e da Palestina que muitos cultos religiosos e figuras divinas, hebraicas e egípcias chegaram à Grécia. No entanto, segundo o autor, foi no mundo helênico que surgiu a relação da mulher com a lua, chegando ao ápice da sua potência na psicologia dos gregos. Em especial, no

mundo grego, o mito de Lilith esteve relacionado às Lârnias, demônios femininos que submetiam os homens nas atividades sexuais.

Já na Idade Média, de acordo com Sicuteri (1985), o mito de Lilith foi relacionado às bruxas, símbolo de maldade e insubordinação à vontade de Deus, e que conservava relação com o diabo. Dessa forma, para o referido pesquisador, nesse momento histórico, acreditou-se que a mulher-bruxa causava inúmeros malefícios, como doenças e até mortes, bem como danos relacionados à questão sexual, como a impotência do homem e a falta de interesse das mulheres pelo sexo.

Nesse contexto, a igreja desempenhou um papel importante no processo de inquisição e condenação à fogueira, levando grande número de mulheres a serem queimadas vivas, por bruxaria, sem defesa ou direito a um julgamento imparcial. Segundo Sicuteri (1985, p. 62), “o espectro da bruxa se agitará como uma doença, um delírio paranóico persecutório que resolverá a pressão das pulsões destrutivas com a explosão da caça às bruxas” [...].

Já o século XX traz à tona, na visão de Sicuteri (1985), não apenas novas formas de manifestação, mas, principalmente, novas formas de estudo do mito de Lilith:

Ela se manifesta ao surgir o século XX em campos criativos subtraídos ao domínio da razão pura: [...] campos onde o homem abre um novo caminho[...] para a pesquisa do próprio mundo interno nunca antes questionado em estratos tão profundos. É aí que Lilith se faz encontrar. [...] E também na arte, onde Surrealismo e Dadaísmo dão passagem livre ao inconsciente. Lilith retorna ainda mais evidentemente — como mito e simbologia — na pesquisa astrológica orientada pelo sincronismo (SICUTERI, 1985, p. 77).

Conforme o exposto, o mito de Lilith ganhou novos contornos com o advento do século XX, saindo da sua morada no campo da mitologia antiga e invadindo variados espaços de atuação humana. Nesse sentido, destacam-se as contribuições de Freud e Jung, através das quais podemos lançar novos olhares para a figura de Lilith. Sendo assim, na visão de Sicuteri (1985, p. 78), ela deixa de ser compreendida como uma divindade arcaica e passa a ser “analisada como significado arquetípico da alma dividida, reconduzida internamente ao mais originário

arquétipo da Grande Mãe urobórica<sup>1</sup> bivalente, que reflete a repressão parcial dos instintos e a censura das pulsões sexuais”.

Assim, para além das diversas formas de estudo do mito trazidas pelo século XX, estabeleceram-se também relações diretas do mito de Lilith com as lutas por igualdade de gênero e o advento do feminismo. Perspectiva esta que adentrou o século XXI, evidenciando temáticas como o poder feminino e a sua emancipação social.

Nesse sentido, Rodrigues (2007, p. 08) assevera: “o mito simboliza a força sexual e psíquica feminina, que amedronta o universo masculino pela sensação de impotência que tal força lhes gera”. Pensamento semelhante é defendido por Koltuv (2017, p. 44) ao afirmar que “Lilith é a qualidade pela qual uma mulher se nega a ser aprisionada num relacionamento. Ela não deseja a igualdade e a uniformidade no sentido de identificação ou fusão, mas os mesmos direitos de se mover, mudar e ser ela própria”.

Ainda em relação ao mito de Lilith, outro aspecto a ser pontuado é a presença de suas facetas ou elementos na literatura ocidental. Discussão esta que perpassa, impreterivelmente, a representação do feminino na literatura, carregando em si, muitas vezes, marcas do preconceito, machismo e discriminação de gêneros vigentes na sociedade.

Para Algrave (2017, p. 05), “Lilith na literatura ocidental é apresentada, principalmente, pela sua natureza revoltada, que, na afirmação de seu direito à liberdade e ao prazer, à igualdade em relação ao homem, perde a si própria” [...]. Na visão da autora, “existem várias personagens literárias que se identificam com o arquétipo de Lilith: Carmem (de Mérimée), Lulu (de Wekind), Salomé (de Wilde), entre tantas outras” (ALGRAVE, 2017, p. 05).

Dessa maneira, Koltuv (2017, p. 86) aponta outros personagens bíblicos que apresentam traços de Lilith em suas ações e personalidade: “o Velho Testamento está repleto de histórias de mulheres que usam seu poder de sedução - a sua Lilith - , de modo consciente, para realizar os objetivos de seus egos”. Dentre elas, a autora

---

<sup>1</sup> Referência ao arquétipo da Grande Mãe, aquela que origina a vida. Dessa forma, a associação com a palavra urobórica remonta à serpente Uróboro, que se apresenta formando um círculo ao morder o próprio rabo, simbolizando assim o eterno contínuo, o infinito. Assim, neste contexto, a expressão Grande Mãe urobórica relaciona-se diretamente com o círculo da vida, e, ao mesmo tempo, com a eterna dualidade entre o bem e mal, já que a Grande Mãe conserva em si o seu oposto, ora se apresentando Deusa, ora Bruxa.

destaca as histórias bíblicas de Raquel, Tamar, Dalila, Judite, Ester, Rute, Batséba, as filhas de Ló, a rainha de Sabá, Yael e Débora.

Segundo Algrave (2017, p. 05), “os românticos, como Victor Hugo e Byron, apresentam-na como uma mulher bela e sensual, de longos cabelos que arrasta os outros em um turbilhão de infortúnios, desastre e morte”. Em tal descrição, é válido destacar a ênfase nos cabelos longos como elemento intensificador do poder de sedução dessa figura feminina. A associação do poder de sedução aos cabelos longos pode ser observada em diversas culturas, simbolizando o coroamento da beleza e do esplendor feminino.

Em outra perspectiva, a contribuição das produções poéticas e literárias do Decadentismo, para as pesquisas acerca do mito de Lilith, segundo Sicuteri (1985), reside na emergência de personagens que encerram em si características reprimidas do feminino:

o Romantismo alemão e no francês, em particular, que emerge do imaginário a obsedante figura do andrógino e o mito da Mulher Fatal, no qual tornam a se personificar as figurações da Mulher Vampiro, da Mulher Víbora, etc, em uma nova confirmação do conflito e de uma mais aproximada relação ambivalente com a parte reprimida do feminino. (SICUTERI, 1985, p. 93).

Desse modo, a presença de Lilith nas produções literárias do Ocidente pode ser ilustrada, segundo Sicuteri (1985), pelos escritos de Gautier, em *A morte amorosa*, através da figura de Clarimonde, como uma ampliação da mulher perversa e demoníaca emprestada da clássica imagem medieval. E também nos escritos de Baudelaire, com a exaltação do eterno feminino ambivalente e terrível. Dentre tantas outras obras que ora exploram apenas o lado negativo da figura feminina e ora conseguem retratar a dualidade e ambiguidade intrínseca ao ser humano.

Ao longo da história, a figura de Lilith esteve presente em diversas culturas e sociedades, destacando-se, na maioria delas, como um ser maligno, que atacava principalmente homens, ou em alguns contextos, crianças, mas também sendo cultuada como Deusa. Já na Idade Média foi relacionada às bruxas, acreditando-se que estas seriam ou possuídas por Lilith, ou faziam parte da linhagem dos filhos desta. Ao fim, na quase totalidade das culturas em que há relatos sobre este mito ou figuras relacionadas, destaca-se o fato de esta ser temida pelos homens, o que, em tese, pode ser uma das motivações para sua rotulação como demônio.

## 4.2 De Deusa a Demônio: um olhar sobre a mulher na sociedade patriarcalista

Em linhas gerais, o estudo da narrativa mítica de Lilith pode contribuir para uma reflexão sobre o espaço social ocupado pela mulher, ao longo dos tempos. Reflexão essa que deve passar, necessariamente, pela observância dos motivos que levaram à identificação desse mito com o perfil de mulher maléfica, em contraponto, ao perfil de mulher ideal, na visão patriarcalista, frágil e submissa.

Assim, pensar a relação do feminino com o masculino e com a própria sociedade faz-se necessário para o entendimento dos diferentes processos sociais e históricos que contribuíram para a repressão do feminino e sua identificação com o demoníaco. Desse modo, tais processos remontam há tempos e acontecimentos anteriores a Cristo, como a substituição do matriarcado pelo patriarcado, por exemplo, ou, em última análise, ao próprio mito de criação da humanidade.

Nesse sentido, é válido destacar que a inferiorização da mulher não aconteceu do dia para a noite, mas é fruto de um longo processo que se desenvolveu durante séculos a fio. Sendo uma das estratégias iniciais, a demonização do feminino, ou seja, a associação da figura feminina ao perigo e à maldade.

De acordo com Algrave (2017, p. 02), “entre 3000 e 2500 a.C., quando os sumerianos passaram a ter contatos com culturas patriarcais, ocorre a passagem da concepção religiosa matriarcal para a patriarcal”. Ainda segundo a autora, uma consequência direta dessa mudança foi a queda dos templos dedicados à Deusa e a repressão das práticas sexuais.

Tais alterações nos paradigmas mitológicos e sociais da época acabam por identificar o poder da mulher com o mal e o demoníaco. “A Deusa passa a ser o símbolo do mal supremo” (ALGRAVE, 2017, p. 02). Dessa maneira, a associação de Lilith à imagem da Grande Deusa<sup>2</sup> mãe, sobrepujada pelos deuses masculinos, pode ser elencada como um dos motivos que contribuíram para o apagamento deste mito no texto bíblico, bem como para sua “demonização”.

---

<sup>2</sup> O culto à Grande Deusa remonta ao período pré-histórico, sendo, ao longo dos tempos, praticado em diversas partes do mundo, atribuindo-se em cada região o nome de uma divindade específica, como por exemplo: na Grécia a grande Deusa estava representada na figura de Afrodite, a deusa do amor e da fertilidade. Já para os romanos, esta deidade era a Deusa Vênus, também relacionada à fertilidade e ao amor.

Aliás, é sempre bom lembrar que as religiões, e, em especial, a Igreja Católica contribuíram, de forma efetiva, para a construção de diversos estereótipos do feminino, moldando-os à sua conveniência. Entre estes, podemos destacar a coexistência de Eva e Lilith: a primeira representava a mulher ideal, a companheira perfeita; a segunda, por não ter aceitado ser submissa aos ditames do companheiro e do criador, era uma figura perigosa, demoníaca, da qual todos deveriam se afastar.

No entanto, com a exclusão da figura de Lilith dos relatos bíblicos, deixou de existir, nestes, o exemplo punitivo para quem desobedece aos parâmetros convenientes à Igreja e à sociedade. Dessa forma, há a primeira transformação do mito de origem e da figura feminina, Eva deixa de ser vista com a mulher perfeita e passa a ocupar o lugar antes atribuído a Lilith, ou seja, da pecadora, culpada pela expulsão do paraíso, por ter comido o fruto da árvore sagrada.

Em um contexto de tentativa de superação das práticas sexuais, como as orgias, comuns em festividades do Deus do vinho e outros, era conveniente à Igreja a imagem de pecadora da mulher. Assim como também o era a imagem de demoníaca, quando da implantação do celibato para os padres, pois a ideia de que a relação com a mulher impedia o religioso de ascender espiritualmente facilitava a adequação aos novos costumes.

No entanto, se para os futuros padres, a imagem da mulher demoníaca era uma forma de tentar mantê-los longe das relações carnis, com a esperança de uma evolução espiritual, não o era para os homens comuns. Para estes, a Igreja encontrou outra solução: o casamento. Com ele, esperava-se que o homem tivesse apenas uma mulher. Dito de outro modo, na visão da Igreja Católica, na Idade Média, período em que o casamento começa a ser estabelecido, o ideal era ficar longe das mulheres, pois estas eram perigosas, instáveis e desobedientes, no entanto, não sendo possível, que ao menos ficasse apenas com uma.

Com isto, os esforços da Igreja e da sociedade mudam de foco, o objetivo principal deixa de ser demonstrar que a mulher é perigosa e passa a ter como meta a transformação destas mulheres em “boas donas de casa”, fiéis, companheiras e submissas aos ditames do marido. Tendo em vista que durante muito tempo o casamento não teve nada a ver com o amor, servindo apenas a acordos comerciais ou políticos, a Igreja encontrou no culto ao amor uma forma de tornar o convívio matrimonial mais harmonioso.



Assim como o casamento, também foi criado “o amor materno” e a exaltação à maternidade. Não é que a mulher já não tenha o instinto nato de proteção dos seus filhos, como os demais seres vivos, mas a “romantização” da maternidade e o amor materno são construções sociais, criadas com o propósito de consolidar a inferiorização da mulher, reservando a esta, exclusivamente, o espaço do lar e dos cuidados com a prole. Assim, ao longo dos tempos, a sociedade impôs a maternidade à mulher, sendo aquelas que não desejam exercer a maternidade avaliadas negativamente, na maioria dos casos.

Neste sentido, surge a figura da Virgem Maria, a qual vem corroborar a construção deste ideário materno. A mãe de Jesus, a qual teria concebido ainda virgem, representa com sua pureza e benevolência o ideal de mulher esperado pela Igreja e pela sociedade, porém é um modelo inatingível pelas mulheres comuns. Ao fim, este modelo ideal de mulher restabelece, no texto bíblico, a dualidade do feminino, a oposição entre o pecado e a pureza, o bem e o mal, Eva e Maria.

Dessa forma, a sociedade patriarcal moldou, ao longo dos tempos, um perfil de mulher aceitável socialmente. Perfil este que exaltava a submissão e a obediência, ou seja, acarretando em si a visão de que a mulher era um ser dependente e frágil, que necessitava da proteção do homem. E quem foge a este padrão sofre as consequências, sendo relacionada a demônio, como Lilith, ou considerada Bruxa, como tantas mulheres que foram queimadas na fogueira, na Idade Média, ou ainda, mais contemporaneamente, meretriz, mulher da vida etc.

De modo geral, a discussão sobre a relação do masculino com o feminino, bem como dos motivos que levaram à construção de espaços e papéis sociais distintos a cada sexo, perpassa o tempo e diferentes vertentes de estudos. Ora limitando-se à dualidade macho e fêmea, ora adentrando nas questões anatômicas, e, por fim, enveredando pelos elementos sociais. Tais perspectivas são, respectivamente, abordadas nos estudos de Scott (1989), Bourdieu (1998) e Beauvoir (1970), vejamos um pouco mais detalhado cada um destes.

Em relação ao primeiro ponto, ou seja, a dualidade entre o macho e a fêmea, é válido destacarmos as colocações da pesquisadora, historiadora e feminista estadunidense Joan Scott, que traz importantes considerações acerca dos estudos feministas. Entre os apontamentos da autora, destacaremos a discussão sobre o termo *gênero* e suas definições ao longo da história, que merece uma atenção especial, tendo em vista o seu entendimento sobre a significação do gênero,

diferindo do simples jogo de oposição entre macho e fêmea, e integrando-o à complexidade do aspecto socioeconômico.

A definição do vocábulo “gênero” apresentada por Scott (1989, p. 21) interliga duas proposições: “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”. Assim, a conceituação do gênero proposta pela pesquisadora engloba, ao mesmo tempo, as diferenças físicas, sociais e os sistemas de poder vigentes na sociedade.

A referida autora destaca ainda que qualquer tentativa de definição do termo “gênero”, enquanto parte das relações sociais, deve levar em consideração quatro elementos relacionados entre si: em primeiro lugar, entender que a noção de gênero está vinculada a símbolos culturalmente definidos; segundo, que a própria sociedade impõe delimitações às interpretações simbólicas; terceiro, o aspecto político; e quarto, a identidade subjetiva. Nestas colocações de Scott (1989), destaca-se a ideia de que a sociedade, por meio de seus instrumentos de coerção, acaba por definir qual significação é conveniente de ser percebida nos símbolos por ela mesma construídos. Na visão da autora, os conceitos normativos limitam a interpretação do elemento simbólico, como mostra o fragmento seguinte:

[...] tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas. Esses conceitos são expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tipicamente tomam a forma de uma oposição binária que afirma de forma categórica e sem equívoco o sentido do masculino e do feminino. (SCOTT, 1989, p. 21).

Dessa forma, as considerações de Scott (1989) acerca do gênero nos auxiliam, em nosso trabalho, de modo especial, nas reflexões acerca do papel social imposto à mulher ao longo dos tempos. Papel este marcado pela tradição patriarcalista, ilógica, de perceber a mulher como um ser inferior e submisso, que, como tal, entendia-se incapaz de gerir suas próprias vontades.

Outro autor que vem contribuir com essa reflexão é o antropólogo e sociólogo francês Pierre Bourdieu (1998). Principalmente, no que diz respeito à manutenção da dominação masculina atrás do que ele chama de violência simbólica. De acordo com o autor, a violência simbólica se estabelece “por meio de um ato de cognição e de mau reconhecimento que fica além – ou aquém – do controle da consciência e da vontade” (BOURDIEU, 1998, p. 22-23). Em outras palavras, a violência simbólica é

uma forma de violência invisível que, entretanto, tem um alto grau de destruição, além de servir de suporte para outras formas de violências.

Ainda na visão desse estudioso, a dominação masculina sobre o feminino é um exemplo claro da violência simbólica, uma vez que reúne todos os elementos característicos desta:

Também sempre vi na dominação masculina, e no modo como é imposta e vivenciada, o exemplo por excelência desta submissão paradoxal, resultante daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento [...]. (BOURDIEU, 2012, p. 07).

Do fragmento exposto acima, destacamos a colocação da violência simbólica como uma força “invisível”. Força esta que atingiu a mulher de forma tão intensa que a tornou reprodutora dessa força/discurso, em diversos contextos e sociedades, como explicita Bourdieu (2012, p. 22):

Quando os dominados aplicam àquilo que os domina, esquemas que são produto da dominação ou, em outros termos, quando seus pensamentos e suas percepções estão estruturados de conformidade com as estruturas mesmas da relação de dominação que lhes é imposta, seus atos de *conhecimento* são, inevitavelmente, atos de *reconhecimento*, de submissão (grifos do autor).

Nesse sentido, abundam, em nossa sociedade, ações que podemos classificar como reprodução do discurso machista, posto em voga pelas próprias mulheres, como atitudes que vão desde o apontar como “quenga” a mulher que traiu o marido, passando pela avaliação pejorativa de mulheres que vestem roupas muito curtas, até chegar a casos mais absurdos como culpar a vítima de um estupro ou de violência doméstica.

Ainda de acordo com Bourdieu (2012), a busca por uma explicação plausível para as desigualdades entre o feminino e masculino, principalmente, no que diz respeito à relação como o poder, perpassou diversas perspectivas e abordagem ao longo da história. O autor destaca o caso dos anatomistas, no século XIX, que tentavam encontrar justificativas, no corpo da mulher, para a imposição de um *status* social inferior. No entanto, não obtiveram êxito, uma vez que as diferenças entre os órgãos sexuais não são em si fundamento para um tratamento desigual, ou para a supremacia do masculino sobre o feminino, tendo em vista que tais papéis são fruto,

em última análise, de construções sociais e, portanto, não motivados por elementos físicos.

Esse pensamento também está presente nas colocações de Simone de Beauvoir, escritora, professora, historiadora e ativista francesa, uma das mais importantes autoras da temática feminina e um dos pilares teóricos do feminismo no Brasil e no mundo. Para Beauvoir (1970), as diferenças dos papéis sociais ocupados por homens e mulheres não se fundamentam em questões naturais e imutáveis, mas são fruto de processos sociais e históricos. Desse modo, a autora destaca a existência do chamado “eterno feminino”, que consiste, *grosso modo*, em uma série de imposições sociais às mulheres, objetivando a manutenção das características e limitações exigidas pelo padrão social patriarcalista.

Em linhas gerais, o mito do “eterno feminino” está relacionado a um estereótipo de mulher doce, frágil e submissa. Assim, as mulheres que não se encaixavam nesse padrão eram frequentemente associadas a arquétipos negativos ou demoníacos: “Entendo o eterno feminino como um homólogo da alma negra, epítetos que representam o desejo da casta dominadora de manter em “seu lugar”, isto é, no lugar de vassalagem que escolheu para eles [...]” (BEAUVOIR, 1970, p. 02).

De acordo com Beauvoir (1970), nenhum dos arquétipos construídos para a mulher consegue englobar a sua diversidade de aspectos, pois cada um se pretende único, conforme o fragmento seguinte:

Na realidade concreta, as mulheres manifestam-se sob aspectos diversos; mas cada um dos mitos edificadas a propósito da mulher pretende resumi-la inteiramente. Cada qual se afirmando único, a consequência é existir uma pluralidade de mitos incompatíveis e os homens permanecem atônitos perante as estranhas incoerências da ideia de Feminilidade; como toda mulher participa de uma pluralidade desses arquétipos que, todos, pretendem encerrar sua única Verdade, os homens reencontram, assim, ante suas companheiras o velho espanto dos sofistas que mal compreendiam que o homem pudesse ser louro e moreno ao mesmo tempo. (BEAUVOIR, 1970, p. 300).

Assim, a autora evidencia a dualidade ou a ambiguidade encerrada na figura feminina, que ao mesmo tempo pode apresentar traços maléficos e positivos. Aliás, a construção dos grandes mitos da humanidade, desde a Antiguidade, explora a dualidade entre o positivo e o negativo, sendo, no entanto, o negativo reservado à mulher, tradicionalmente. E, assim, surge a perplexidade do homem ao perceber

que ela pode ser um elemento positivo: “[...] se afirma que a mulher é a fêmea do louva-a-deus, a mandrágora, o demônio, confunde-se o espírito ao descobrir igualmente nela a Musa, a Deusa-mãe, Beatriz” (BEAUVOIR, 1970, p. 300).

Outra afirmação que chama atenção, presente no prefácio de *O Segundo Sexo* é a de que [...] “a mulher é escrava de sua própria situação: não tem passado, não tem história, nem religião” (BEAUVOIR, 1970, p. 02). Tal afirmativa decorre da percepção de que a história, a religião e os sistemas sociais foram construídos pelos homens e para os homens. Segundo a pensadora, as religiões, em especial, acabaram por servir ao propósito de subjugar o feminino: “Legisladores, sacerdotes, filósofos, [...] empenharam-se em demonstrar que a condição de subordinada da mulher era desejada no céu e proveitosa à terra. As religiões forjadas pelos homens refletem essa vontade de domínio” (BEAUVOIR, 1970, p. 16).

Assim, frente a esta conjuntura, não houve, pelas mulheres, a construção de uma identidade, ou seja, o que a autora chama de se reconhecer como “nós”, ao contrário, alimentou-se a ideia do “outro”. Dessa forma, a mulher passou a ser também reprodutora do discurso dominante, frente a suas semelhantes. Todavia, destaca a filósofa francesa, essa situação vem sendo superada, porém ainda com dificuldades, tendo em vista que a formação das mulheres permanece ligada ao mito do feminino, impedindo, desse modo, a plena vivência enquanto ser humano livre e independente.

Ao fim, cabe evidenciar a seguinte afirmação de Beauvoir (1970) acerca da formação da mulher:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino (BEAUVOIR, 1967, p. 09).

Dessa forma, entende-se que é a sociedade a grande responsável por delimitar o espaço e a forma de existir da mulher, na visão da autora. Assim, para se constituir como ser independente, será necessário se libertar destas amarras sociais, cultivadas inclusive por mulheres que tiveram sua formação nestes moldes. No entanto, como já exposto anteriormente, este é um processo lento e dificultoso, tendo em vista todas as imbricações sociais e culturais envolvidas na construção de

mundo, no qual a mulher tenha reconhecido seu espaço e valor, de forma igualitária, como qualquer outro ser humano.

De maneira geral, poderíamos destacar a questão da sedução e da exploração consciente da sua sexualidade, que aparecem como características marcantes de Lilith e que garantiram a ela e às demais mulheres que conservem traços associados a ela, o rótulo de demoníaca ou maléfica. No entanto, quando tais características são atribuídas ao masculino, não necessariamente são determinantes para a rotulação como figura demoníaca. Por fim, parece haver, neste caso, certa relação de similaridade com situações da vida cotidiana, na sociedade atual, onde a mulher que trai o marido é “puta”, mas o marido que trai a mulher é “pegador”.

Portanto, pensar a desconstrução da imagem demoníaca atribuída ao mito de Lilith passa por um levantamento das “ações maléficas” praticadas por ela, em tese. Assim, o primeiro “crime”, e talvez o determinante para sua identificação com o maléfico, é o desejo de liberdade e sua consequente insubmissão frente ao homem, inclusive frente ao próprio Criador. Por não ser submissa a Adão, Lilith foi expulsa do paraíso; por não obedecer a Deus, foi condenada a viver com os demônios e ter seus filhos, frutos dos relacionamentos com esses seres, mortos pelos anjos enviados por Deus. Aqui, traçamos um paralelo com a ideia do “eterno feminino” apresentada por Beauvoir (1970) para destacar que o não seguimento do padrão estabelecido, “doce e submissa”, implica a punição e classificação como perigosa à sociedade.

O segundo “crime” seria utilizar-se de seu poder de sedução para atacar os homens. No entanto, como já exposto anteriormente, tal artimanha também é explorada pelos homens, e tampouco são menosprezados ou julgados socialmente por isso. Esta característica atribuída ao mito parece mais a expressão do medo do poder feminino, sempre presente nas sociedades machistas.

Por fim, a análise do mito de Lilith, pelo viés teórico aqui apresentado, possibilita um melhor entendimento dos motivos que levaram à identificação deste mito, no século XX e XXI, com a luta por igualdade e emancipação feminina. Ideal este que assustou e incomodou as sociedades antigas, resultando em episódios como a caça às bruxas, na Idade Média.

Assim, frente à realidade percebida em nossa sociedade, acreditamos que levar estas discussões sobre Lilith para a sala de aula, possibilitará, aos alunos, um

olhar crítico sobre a figura feminina, endemonizada ao longo dos tempos. Olhar este, extremamente necessário em uma sociedade marcada pelo conservadorismo, a qual ainda apresenta, infelizmente, altos índices de desrespeito e violência contra a mulher.

Contudo, não podemos esquecer que a ambiguidade é inerente ao mito e à existência. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que se apresenta Lilith como a pioneira no desejo de igualdade e liberdade, também o traz como exemplo das punições para quem ousar não obedecer aos padrões impostos, sendo considerado perigoso, maléfico e demoníaco.

Assim, frente às considerações teóricas apresentadas acerca do feminino e sua relação com a sociedade ao longo dos tempos, percebe-se o predomínio de imposições e limitações ao gênero feminino, ou, nas palavras de Bourdieu (2012), a clara manifestação de uma violência simbólica para com o feminino. Bem como a abordagem desta temática em sala de aula pode contribuir para a ampliação do horizonte formativo de muitos educandos, destacando-se o fato de que a suposta inferioridade feminina não é algo natural, mas uma construção social.

**CAPÍTULO IV**  
**METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM LETRAMENTO**  
**LITERÁRIO**



## 5.1 Metodologia

O presente trabalho partiu de um levantamento bibliográfico sobre as temáticas aqui abordadas, com pretensão de seguir o norte metodológico da pesquisa-ação. No entanto, em decorrência das alterações no calendário escolar de 2020, por conta da pandemia do SARS Covid-19, tornaram-se inviáveis as intervenções em sala de aula. Assim, restou-nos adotar um viés reflexivo-propositivo, que possibilitará a construção de uma proposta de intervenção aplicável em diferentes contextos, cabendo, claro, as devidas adaptações.

Os instrumentos de coleta utilizados seriam dois questionários: um diagnóstico inicial e outro no final dos trabalhos. Já a análise desses dados se daria por uma abordagem qualitativa-reflexiva, em um diálogo constante com a base teórico-metodológica aqui posta. Já em relação ao público-alvo, a proposta está voltada para turmas do nono ano do ensino fundamental II.

De forma mais objetiva, a nossa proposta de intervenção toma como base a sequência básica de Rildo Cosson (2014). Para além de popularizar o termo “letramento literário”, este autor propõe que a organização do trabalho com o texto literário em sala de aula siga os seguintes passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

O conjunto de tais procedimentos são nomeados como “sequência básica”, por apresentar apenas o essencial, ou seja, um momento de preparação para a leitura, chamado de pré-leitura, o momento de leitura e um momento de pós-leitura, dedicado à exploração dos diversos sentidos do texto. De forma mais detalhada, primeiro, um momento de motivação, espaço propício para convidar a leitura e despertar a curiosidade sobre o texto ou a temática abordada; segundo, a introdução, em que deve ser apresentado o autor e a obra; terceiro, a leitura propriamente dita e, por fim, a interpretação, ou seja, o pós-leitura, dedicado ao processo de construção de sentidos do texto.

De acordo com Cosson (2014), o professor pode utilizar várias estratégias para motivação, o importante é aproximar o aluno do texto a ser lido. Para tal, pode recorrer ao aspecto lúdico, a releituras de obras ou mesmo propor atividades que inter-relacionam leitura, escrita e oralidade. O autor recomenda que a etapa de motivação não ultrapasse uma aula, pois atividades longas podem ter efeito

contrário, ao invés de motivar, poderá atrapalhar e intensificar a resistência do aluno para com a leitura.

Já a introdução, na visão do autor, deve ser sim um momento de apresentação do autor e da obra, no entanto, deve-se ter o cuidado de não se aprofundar em demasia nos detalhes biográficos, que não corroboram em nada para a atividade proposta, bem como também não se deve apresentar uma síntese da obra, para não adiantar o desfecho da narrativa. O professor deve trazer elementos que justifiquem a escolha da obra, para ser trabalhada nesse contexto.

Para esta etapa, segundo Cosson (2014), é essencial a propositura de um momento para levantamento de hipóteses pelos alunos sobre o texto a ser lido, não deixando de cobrar, ao final da leitura, se houve ou não a confirmação destas.

Na etapa da leitura propriamente dita, o autor destaca que é muito importante o acompanhamento e o auxílio do professor no processo de leitura. Ressalta, ainda, que em casos de leituras de textos breves, estas podem ser feitas em sala de aula, no entanto, em casos de leituras mais longas, elas devem ser feitas em um ambiente apropriado, em casa ou em uma sala de leitura.

Especialmente, no caso da propositura de leitura de textos longos, é interessante o uso de intervalos de leitura. De acordo com Cosson (2014), estes intervalos de leitura se fazem necessários para equacionar o andamento da leitura e da compreensão do texto, de modo a solucionar possíveis dúvidas e dificuldades encontradas no decorrer da leitura. Destaca, no entanto, que caso a obra a ser lida necessite de mais de três intervalos de leitura, pode ser indício de que a extensão da obra ultrapassa um limite aceitável para o bom andamento dos trabalhos, principalmente, no contexto escolar.

Para Cosson (2014), o processo de interpretação passa pela construção de sentidos do texto, resultante de um diálogo entre autor, leitor e comunidade em que este leitor está inserido. Dessa forma, é proposto que este momento seja pensado em duas partes: uma interna e outra externa. Sendo a primeira parte relativa ao contato íntimo e individual do leitor com a obra. E a segunda diz respeito à ampliação e ao compartilhamento da experiência individual com os demais membros da comunidade leitora, a fim de expandir as possibilidades de sentidos do texto.

Já para Lira (2015), a pré-leitura, engloba a motivação e a introdução, e é destinada à contextualização do tema trabalhado na obra/texto, sugerindo-se ao

professor que inicie uma discussão/reflexão sobre algum termo presente no título do texto ou a criação de hipótese sobre o conteúdo a partir do título.

Outra contribuição trazida por Lira (2015) é em relação à dicotomia “piloto automático” *versus* “estado estratégico”. Sendo, respectivamente, definidos tais conceitos da seguinte forma: o primeiro, entendido como um estado de falta de atenção aos detalhes e às possibilidades de sentidos presentes no texto; o segundo, ao contrário do anterior, está relacionado com o despertar do leitor para a importância desses detalhes e da reflexão sobre os possíveis sentidos presentes em cada palavra que compõe o texto. Assim, o desafio nesse momento de leitura não se resume ao ato em si, apenas, mas que essa leitura seja devidamente compreendida nos seus mais variados aspectos.

## **5.2 A sequência básica: pretensões práticas**

A presente proposta tem como norte metodológico a sequência básica, proposta por Cosson (2014), em virtude de sua objetividade e facilidade de adaptação as diversas realidades. Além disso, incorporamos algumas sugestões, destacadas anteriormente, de Marinho e Pinheiro (2012), em relação ao trabalho com o cordel em sala de aula.

Inicialmente, como preparação para o desenvolvimento das atividades, deve ser feita uma apresentação da pesquisa e a aplicação do diagnóstico inicial (Apêndice I). Para, em seguida, colocarmos em prática a intervenção com a seguinte estrutura:

### **1º momento: Motivação**

Como o próprio nome já evidencia, este é o momento para incentivar o aluno à leitura, ou chamá-lo para a temática, em outras palavras é uma forma de “quebrar o gelo”, aproximar a turma do professor e automaticamente da atividade proposta. Assim, é fundamental que este primeiro momento, seja o mais leve e descontraído possível.

Em termos práticos, no decorrer de 1 (uma) aula, propomos a análise de uma sequência de imagens que traz a representação de Lilith e de figuras relacionadas a

este mito, seja pelo viés sedutor ou por traços comportamentais considerados perigosos para a sociedade.

A referida sequência de imagens deve ser montada pelo professor que aplicará a proposta, em slide ou em formato impresso. Como sugestão, incluímos dentre estas imagens as figuras 1 e 2, dispostas anteriormente, como também outras figuras como as sugeridas a seguir:

**Figura 3:** Lilith, pintura de John Collier, 1889<sup>3</sup>.



**Figura 4:** A Tentação de Adão e Eva. Fachada da catedral de Notre-Dame (1163).



Fonte: Fotografia de Jebulon, 2011.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <[https://arthive.com/artists/63873~John\\_Collier/works/336527~Lilith](https://arthive.com/artists/63873~John_Collier/works/336527~Lilith)>.

**Figura 5:** Hécate, a Deusa tríplice, rainha das bruxas<sup>4</sup>



Fonte: Francês, 2014.

É importante, neste momento de observação das imagens, que seja respeitado o tempo dos alunos, deixando-os à vontade para identificar os pontos que lhe chamaram mais a atenção em cada imagem. Após esta análise, deve ser feita a propositura para relacionar os pontos comuns a todas as imagens vistas.

Assim, com base na observância das imagens acima elencadas, esperamos chamar a atenção do aluno, em relação ao estudo da figura de Lilith. Neste momento, o professor pode aproveitar para fazer uma breve explanação, uma conversar informal, sobre o mito e suas características, tais como a relação com animais como a cobra e a coruja, os cabelos longos e a relação com as bruxas.

Outra possibilidade para o encerramento desta etapa de motivação seria propor uma pesquisa, a ser desenvolvida em casa pelos alunos, buscando mais informações sobre a Deusa Hécate, suas origens, características e representações ao longo dos tempos. Para isto, pode-se organizar os alunos em grupo, para que cada grupo pesquise sobre um dado aspecto da Deusa, socializando os resultados no próximo encontro.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://astrolilith.eu/wp-content/uploads/2017/11/Hekate78125-213x300.jpg>

## **2º momento:** Introdução

No decorrer de 3 (três) aulas, retomaremos a apresentação do mito de Lilith, destacando elementos relativos à origem e evolução ao longo dos tempos. Proposição esta que se concretizará pela leitura do texto informativo: “*Não só Eva: conheça Lilith, a suposta (e feminista) primeira mulher de Adão*” de Heloísa Noronha (2019) (Anexo A).

Ainda na introdução, faremos uma apresentação do autor Manoel D’Almeida Filho, tendo em vista que o referido poeta, apesar de sua grande contribuição para o cordel, não tem o devido reconhecimento, inclusive em sua cidade natal. Além disto, também buscaremos destacar o contexto de produção do cordel *A Sedutora Maldita*, a qual foi publicada originalmente, em 1966, pela editora paulista, Préludio. A referida obra apresenta elementos gráficos característicos desta editora, como a utilização da capa colorida e um papel de melhor qualidade, bem como o tamanho diferenciado, nas dimensões de 13,5 por 18 cm. Exposição esta que será feita por meio de slides (Apêndice II).

Para encerrar este momento de pré-leitura, faremos a construção de hipóteses sobre a obra, tendo como base o título e os elementos não verbais presentes na capa. Para este momento, recomendaremos que as hipóteses e impressões gerais sobre a capa sejam registradas no caderno, para que após a leitura possamos verificar se as hipóteses foram confirmadas ou não.

Como preparação para o momento seguinte, o professor deve providenciar exemplares do cordel a ser lido, em número suficiente para o alunado. Caso isto não seja possível, deve ver as possibilidades mais viáveis, como a reprodução em fotocópias ou a exibição em sistema multimídia, procedendo as devidas adaptações na sequência de ações aqui propostas.

## **3º momento:** Leitura

Para aclarar a execução da atividade de leitura propriamente dita, é válido lembrarmos as considerações de Lira (2015), que apresenta como sugestão a organização deste momento, a predileção por ocorrência em pequenos grupos ou individual. Neste sentido, a pesquisadora ainda destaca que quando não se trata de leitura espontânea é necessário o trabalho com no mínimo dois momentos de

apreciação do mesmo texto. Ou seja, uma leitura rápida, silenciosa, e um segundo momento mais interpretativo e reflexivo sobre a construção de sentido do texto.

Assim, a nossa proposta para este momento, com previsão de execução em 6 (seis) aulas, passa pelas seguintes etapas: inicia-se com a propositura de uma leitura geral, de caráter mais intimista, a ser desenvolvida em casa, no tempo do leitor. Em uma segunda etapa, iniciaremos uma leitura participativa em sala de aula, ou seja, cada um lerá uma estrofe, repetindo-se o ciclo até o final das 159 estrofes, sendo intercalados por dois intervalos de leitura. Assim, a primeira parte da leitura ocorrerá até a estrofe 54, englobando desde os relatos do nascimento, as travessuras enquanto criança, até o desabrochar da beleza de Frederica.

No primeiro intervalo de leitura, após averiguação e superação das dificuldades de compreensão e interpretação da primeira parte da leitura, partiremos para uma breve apresentação do gênero cordel. A qual deve destacar questões como: a origem, a intrínseca ligação com a cultura nordestina, as transformações do gênero ao longo dos tempos e as diferentes gerações de cordelistas.

Na retomada da leitura, apreciaremos as estrofes de 55 a 106, as quais relatam desde as paixões até as lutas sangrentas entre os pretendentes da princesa, destacando o menosprezo da princesa pela vida e pelos homens, de forma mais objetiva.

No segundo intervalo de leitura, após averiguação e superação das dificuldades de entendimento da segunda parte da leitura, exploraremos o poema “mulher nova bonita e carinhosa” de Otacílio Batista (Anexo B). Após a leitura deste, devemos proporcionar uma discussão oral, em torno dos elementos comuns entre as figuras femininas presentes na letra da música e o mito de Lilith, em especial, buscando estabelecer um diálogo com o texto utilizado na introdução.

A retomada da leitura do cordel será feita a partir da estrofe 107, seguindo até a última estrofe, parte esta que engloba a descrição dos duelos e o encaminhamento e desfecho da narrativa. Concluindo, assim, esta etapa com a checagem e resolução de eventuais dificuldades de compreensão e interpretação desta parte da narrativa.

#### **4º momento:** interpretação

Nesta etapa, a expectativa de desenvolvimento é de 6 (seis) aulas, nas quais devem ser realizadas as seguintes atividades:

Após a segunda leitura do cordel, realizaremos a socialização das impressões gerais sobre a leitura realizada, destacando se houve ou não a confirmação das hipóteses criadas, inicialmente. Ainda com base na leitura, esperamos ter condições para desenvolver uma análise mais verticalizada acerca do cordel, explorando elementos como: os personagens, o enredo, o cenário e demais elementos da narrativa, por meio de atividade escrita direcionada (Apêndice III).

A segunda etapa da interpretação iniciará com a explanação sobre a temática do feminino na literatura e a relação do mito de Lilith com os modelos sociais estabelecidos e impostos à mulher. A partir destas considerações iniciais, provocaremos a reflexão, por meio de questionamentos orais, sobre a situação da mulher na sociedade, em especial, no contexto regional. Ao fim, tais discussões servirão de base para uma proposta de produção escrita, sobre a temática abordada. Produção está de cunho dissertativo-argumentativo, na qual o aluno deve expor sua opinião sobre o assunto trabalhado, destacando os argumentos que sustentam a sua ideia. De forma mais direta, o texto deve apresentar uma introdução, a tese ou ideia central, os argumentos que sustentam a ideia e a conclusão.

Em culminância ao trabalho realizado em sala, propomos a realização de um jogral, de modo a apresentar à escola a obra trabalhada em nossa intervenção. O jogral nada mais é do que a leitura ou declamação do cordel em grupo, alternando com momentos individuais, ou seja, há uma alternância entre canto e fala. Assim, o primeiro passo para realização do mesmo é a definição do momento da narrativa que será trabalhado, bem como quantos alunos participarão da apresentação. Em uma segunda etapa, fazer a divisão do trecho escolhido para cada um dos participantes, procedendo as devidas adaptações, caso seja necessário.

Apenas a título de sugestão, colocamos a possibilidade de o jogral trazer a apresentação dos relatos das batalhas ocorrido na narrativa. Por exemplo, iniciar expressando o desprezo de Frederica pelos homens e a vida humana, estendendo-se até o confronto final entre os pares: Duque e Marquês; Condessa e Princesa. No entanto, para não correr o risco de alongar-se em demasia, sugerimos a retirada de estrofes não essenciais ao entendimento. Neste caso, o jogral deve ter no mínimo quatro participantes.



A aplicação do diagnóstico final (Apêndice IV) será a ferramenta que trará um panorama mais realista das impressões gerais dos alunos sobre o desenvolvimento da nossa proposta.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao contexto pandêmico e às alterações causadas no calendário escolar, não foi possível a concretização da intervenção, ficando a pesquisa apenas no campo reflexivo-propositivo. No entanto, consideramos que os nossos objetivos iniciais foram parcialmente atingidos, uma vez que, por meio do levantamento teórico-metodológico, foi possível refletir sobre a temática abordada, bem como traçar caminhos a serem trilhados futuramente.

De modo geral, nos debruçamos, inicialmente, sobre a leitura, o ensino e a formação de leitores do texto literário, destacando-se a discussão sobre a importância da leitura, em suas diversas concepções. Para isso, buscamos as contribuições de estudiosos e o entendimento apresentado em documentos oficiais, defendendo a importância de um trabalho, em sala de aula, que contemple não apenas a leitura de gêneros “escolares”. Ou seja, aqueles gêneros que tradicionalmente estão presentes nas escolas, por exemplo, como o resumo, a resenha e o diálogo, como também os literários e os voltados para o cotidiano.

A literatura foi alvo de nossas apreciações, reconhecendo sua fundamental importância na formação do leitor literário e, conseqüentemente, na aquisição de conhecimentos humanizadores. Neste sentido, o letramento literário, enquanto prática social, vem contribuir com essa formação, norteando a ação prática em sala de aula.

Passamos ainda pela história do cordel, especialmente, no território paraibano, destacando poetas, obras e sua introdução no ambiente escolar. Uma vez que este, outrora, foi não apenas um entretenimento, mas também fonte de notícia e instrumento de alfabetização. Assim, hoje, na qualidade de educador, cabe-nos incentivar a valorização deste gênero enquanto elemento significativo da nossa cultura. E mais, buscar formas de explorar suas potencialidades, no ambiente escolar, de modo que venha a contribuir com a efetivação do letramento literário, seja apreciando a grande variedade temática, seja recorrendo às releituras dos clássicos da literatura, dentre outros objetivos.

Ainda no nosso percurso teórico, fizemos um levantamento das referências ao mito de Lilith em diversas civilizações. E depois passamos à discussão sobre o feminino como uma construção social, contrapondo os diversos estereótipos aos quais a mulher é submetida. No campo literário, não é diferente, a imagem feminina

apresenta-se entre aspectos positivos e negativos: ora apresentando a doçura, a obediência, a delicadeza e até mesmo a ingenuidade, ora retratando um lado sombrio, sedutor e maléfico.

Para tais reflexões, além do acervo teórico, tomamos como ponto de partida duas figuras: a personagem Frederica e Lilith, esperando que na concretização da proposta interventiva pudéssemos observar os traços característicos de cada personagem e quais eram considerados positivos pela sociedade e quais eram considerados negativos, para, assim, evidenciar a violência simbólica, intrínseca, que objetiva a manutenção dos padrões estabelecidos socialmente e privilegia o gênero masculino.

Ao fim, esperamos corroborar, para além do incentivo à leitura e do processo de formação do leitor literário, a construção de um ambiente de conscientização acerca da figura feminina, reconhecendo as diversas possibilidades de representação e as implicações sociais dessas percepções do feminino.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor literário. In: **Pedagogia cidadã: cadernos de formação de língua portuguesa**. Volume II. p.17-30. Unesp, 2004.

ALGRAVE, Beatrix. **Lilith**. 2017. Disponível em:  
<<http://www.beatrix.pro.br/index.php/lilith/>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

ARAÚJO, Patrícia Cristina de Aragão. **A cultura dos cordéis: território (s) de tessituras de saberes**. João Pessoa, 2007. Disponível em:  
<<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4838/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BATISTA, Otacílio. Mulher nova, bonita e carinhosa faz o homem gemer sem sentir dor. In: PINTO, José Nêumane (Sel.). **Os Cem Melhores Poetas Brasileiros do Século**. Ilustrações de Tide Hellmeister. 2. ed. São Paulo, SP: Geração Editorial, 2001. p. 302-304.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo Sexo: a experiência vivida**. Volume II. Tradução de Sérgio Milliet. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

\_\_\_\_\_. **O segundo Sexo: fatos e mitos**. Volume I. Tradução de Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

\_\_\_\_\_. Conferência do Prêmio Goffman: a dominação masculina revisitada. In: LINS, Daniel. **A dominação masculina revisitada**. Campinas: Papyrus, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e Literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. A escola e o ensino da leitura. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 39-49, jan./jun. 2002.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na Educação Básica**. São Paulo: Editora Parábola, 2017

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Inara Ribeiro. Sobre “por que” e “como” ensinar literatura. In: **Nau Literária**, v. 06, n. 02, 2010.

HAURÉLIO, Marco. **Breve história da Literatura de Cordel**. 2. ed. São Paulo: Claridade, 2016.

KLEIMAN, A. B. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

KOLTUV, Barbara Black. **O Livro de Lilith: o esgote do lado sombrio do feminino universal**. Tradução Rubens Rusche. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2017.

LIRA, Janaína. **A literatura de cordel na sala de aula**. Campina Grande/PB: Universidade Federal de Campina Grande, 2004.

LIRA, Marcela de Araújo. A árvore generosa: estratégias para leitura e reflexão em sala de aula. In: SOUZA, Renata Junqueira. PINHEIRO, Hélder (Orgs.). **Literatura infantil e formação de leitores: estratégias de leitura**. Campina Grande: UFCG, 2015.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **Cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Renata Maria Fernandes de. **Letramento literário: a mulher no cordel e a conscientização sobre violência no campo**. 2019. 124f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira.

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba: Educação infantil e ensino fundamental**. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e tecnologia, 2019.

PINHEIRO, Hélder; LÚCIO, Ana Cristina Marinho. **Cordel na sala de aula**. São Paulo: Duas Cidades, 2001.

PINHEIRO, Hélder. Teoria da literatura, crítica literária e ensino. In: PINHEIRO, Hélder; NÓBREGA, Marta. (Orgs.). **Literatura: da crítica à sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2006, p. 111-126.

QUINTELA, Vilma Mota. **Poetas de cordel: primeira e segunda geração**. Rio de Janeiro, Fundação Casa Rui Barbosa, 2020. Disponível em: <<http://casaruibarbosa.gov.br/cordel/poeta.html>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

RODRIGUES, Cátia Cilene Lima. **Lilith e o arquétipo do feminino contemporâneo**. 2007. Disponível em: <[http://www.mackenzie.com.br/fileadmin/Graduacao/EST/Revistas\\_EST/III\\_Congresso\\_Et\\_Cid/Comunicacao/Gt06/Catia\\_Cilene.pdf](http://www.mackenzie.com.br/fileadmin/Graduacao/EST/Revistas_EST/III_Congresso_Et_Cid/Comunicacao/Gt06/Catia_Cilene.pdf)>. Acesso em: 21 out. 2019.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SCOTT, Joan. Gender: a useful category of historical analyses. Tradução: Christine Rufino Dabat / Maria Betânia Ávil. In: SCOTT, Joan. **Gender and the politics of history**. New York: Columbia University Press, 1989.

SICUTERI, Roberto. **Lilith: A Lua Negra**. Tradução: Norma Telles e J. Adolpho S. Gordo. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. Disponível em: <[http://recantobrianna.com.br/wp-content/uploads/2015/09/Lilith\\_A\\_Lua\\_Negra.pdf](http://recantobrianna.com.br/wp-content/uploads/2015/09/Lilith_A_Lua_Negra.pdf)>. Acesso em: 27 out. 2019.

SILVA, Ezequiel T. da. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

SILVA, Michelle Ramos. **Cordelistas paraibanas contemporâneas: Diálogo e ruptura com a lógica patriarcal**. 2010. 117 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade - PPGLI) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande.

SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

SOUZA, Eunice Prudenciano. MACHADO, Karina Torres. **O papel da literatura em sala de aula**. Instituto de Letras e Linguística (ILEEL), Uberlândia: Anais do SIELP, 2014.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-107.

## APÊNDICES

### Apêndice I - Diagnóstico inicial

#### PREZADO (A) ALUNO (A)

Em virtude da realização de minha pesquisa para o Mestrado em Letras, pela Universidade Estadual da Paraíba, PROFLETRAS-UEPB, venho solicitar a sua contribuição por meio da resolução do seguinte questionário:

Atenciosamente  
Antonio Leonel Ferreira de Sousa

1- Em relação à leitura marque as opções que mais representa o seu perfil de leitor:

Sempre                       De vez enquanto                       Não gosto

2- Quais as leituras que mais lhe agrada:

Romance;     Histórias em quadrinhos;  
 Contos;     Gibis;  
 Novelas;     Cordeis;  
 Jornais     Revistas;  
(...) Mensagens em redes sociais                       Poemas  
 Outros: \_\_\_\_\_

3- Quem mais lhe estimula a leitura?

A família                       Amigos  
 Escola                       Ninguém

4- Na sua visão o trabalho com a leitura na escola é:

importante e explorado de forma satisfatória;  
 importante, mas insuficiente explorado;

( ) desnecessário.

( ) Outro \_\_\_\_\_

5- Os relatos históricos demonstram que ao longo dos tempos, e nas mais diversas sociedades, a mulher foi vista e tratada dos mais variados modos, predominando nas sociedades patriarcalistas uma tendência à desvalorização do feminino. Qual sua opinião sobre a forma que a mulher é tratada socialmente?

---

---

---

---

---

6- Já ouviu falar algo sobre o mito de Lilith, a qual teria sido a primeira mulher de Adão? Se sim, diga o que acha desta figura.

---

---

---

---

---



**Apêndice II – Slide apresentação**



**Slide 1**



**Slide 2**

## VIDA E OBRA

---

- Manuel D'Almeida Filho nasceu em 1914, no município de Alagoa Grande, próximo a Campina Grande (PB). Era filho de agricultores, tendo vivido exclusivamente no campo até por volta dos oito anos, quando foi levado pela primeira vez à cidade, onde se deu seu encontro decisivo com a literatura de cordel.
- Quis aprender o ABC para decifrar as palavras nos folhetos, tornando-se, com isso, leitor habitual do gênero. Já por volta de 1936, vivendo como operário na capital paraibana, publicou seu primeiro folheto: *A moça que nasceu pintada, com unhas de ponta e sobranceiras raspadas*, que versava sobre um caso polêmico ocorrido no interior do estado.

Slide 3

## VIDA E OBRA

---

- O sucesso do primeiro poema animou o jovem Manoel que, resolveu dedicar-se inteiramente à poesia popular e ao ofício de editor e vendedor dos livretos de Cordel. Assim, passou a escrever febrilmente e a editar folhetos (imprimindo em papel barato em pequenas tipografias manuais) e vende-los em feiras do interior da Paraíba e de Pernambuco.
- Como folheteiro ambulante, teve contato com violeiros e cantadores sertanejos, dos quais buscou inspiração para suas obras escritas e, por algum tempo, tornou-se também um deles. Mas foi como poeta de bancada que edificou sua monumental obra literária.

Slide 4



Slide 5

## VIDA E OBRA

---

- A partir de 1955, passa a negociar o direito de publicação de suas obras com a Editora Prelúdio de São Paulo (hoje Editora Luzeiro, situada na mesma capital), tendo sido, até meados da década de 1990, um dos principais colaboradores da casa. Aos oitenta anos, ainda em atividade no Mercado Municipal de Aracaju e envolvido com o trabalho de revisão de diversos originais, veio a falecer no dia 8 de junho de 1995.

Slide 6

## VIDA E OBRA

---

- Escreveu romances de amor e aventuras passados no Nordeste, biografias de cangaceiros, histórias baseadas em produções diversas da cultura de massa, bem como contos de encantamento, de exemplo e faceciosos, alguns desses, de cunho erótico, publicados com o pseudônimo Adam Fialho.
- Integram a coleção da editora paulistana em torno de 200 títulos publicados, dentre esses: Vicente, o rei dos ladrões (1953), Josafá e Marieta (1956), Os cabras de Lampeão (1966), A Sedutora Maldita (1966), Os três conselhos da sorte (1970), Gabriela (1976) e A troca das esposas (1982).

Slide 7

## REFERÊNCIA

---

- QUINTELA, Vilma Mota. **Poetas de cordel**: primeira e segunda geração. Rio de Janeiro, Fundação Casa Rui Barbosa, 2020. Disponível em: <<http://casaruibarbosa.gov.br/cordel/poeta.html>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

Slide 8

### Apêndice III - Atividade

1- De modo geral, de que trata a história?

---

---

---

---

---

---

---

2- Qual acontecimento da narrativa mais lhe chamou a atenção na história?

---

---

---

---

---

3- Identifique as personagens da narrativa, fazendo uma breve caracterização das mesmas. Ao fim, diga qual personagem mais lhe agradou, não se esqueça de apresentar suas razões para esta escolha.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4- Como é descrito o cenário em que se passa a história? Poderia se passar em outros espaços? Quais?

---

---

---

---

---

5- A história lida permanece atual? O que a faz atual? Se não é atual, o que precisaria para ser?

---

---

---

---

---

6- A personagem Frederica poderia ter outro final? Qual?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Apêndice IV - Diagnóstico final

### Prezado (a) aluno (a)

Ao final da nossa proposta de intervenção, venho lhe agradecer pela colaboração e pedir mais uma vez a resolução do questionário seguinte, visando à verificação das suas impressões sobre o desenvolvimento do presente trabalho:

Grato pela cooperação!  
Antonio Leonel Ferreira de Sousa

- 1- Na sua opinião a princesa Frederica foi realmente má ou é apenas uma vítima da falta de limites e até mesmo ausência dos pais, durante o processo de formação da personalidade?

---

---

---

---

- 2- Quais passagens do cordel lido mais lhe chamaram a atenção? Recomendaria a leitura deste cordel para seus amigos?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3- Qual parte do texto, na sua opinião, mais contribuiu para uma reflexão sobre a dualidade da figura feminina. Justifique.

---

---

---

---

---

---

---

4- A leitura do cordel *A sedutora Maldita* e a discussão sobre Lilith alterou de alguma forma a sua visão sobre a forma como a mulher é percebida socialmente?

---

---

---

---

---

---

---

5- De um modo geral, como você avalia a sua participação neste trabalho?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



## ANEXOS

### Anexo A

#### **Não só Eva: conheça Lilith, a suposta (e feminista) primeira mulher de Adão. (Heloísa Noronha, 2019)**

Existem várias lendas a respeito de Lilith, deusa sumério-babilônica relegada ao papel de demônio na antiga religião judaica. Excluída da versão final da Bíblia, Lilith teria sido a primeira mulher de Adão, e não Eva. Porém, se revoltou com o machismo do primeiro homem criado por Deus e foi embora. Como todo mito, há diversas informações — a maioria, evidentemente, sem comprovação. Veja, a seguir, curiosidades sobre essa deusa, tida como a primeira feminista por se rebelar contra normas patriarcais:

O mito de Lilith começou na Suméria, no sul da Mesopotâmia, onde atualmente se localiza o Iraque e o Kuwait. Seu nome vem da palavra "Lil", que significa "ar", mas o termo mais antigos associado a ele é Lili, de plural Lilitu, que quer dizer "espírito". Na antiguidade, expressões associadas ao ar e ao sopro também era utilizadas para "espírito".

Sua imagem muda de cultura para cultura, sendo que a associação com poderes demoníacos foi ganhando força à medida que valores patriarcas passaram a dominar a cultura. Em princípio, foi uma deusa muito cultuada na Mesopotâmia e comparada à lua negra, à sombra do inconsciente, ao mistério, ao poder, ao silêncio, à sedução, à tempestade, à escuridão e à morte.

Lilith foi frequentemente representada com cabelos longos, asas, corpo curvilíneo e sensual e pés em forma de garras de coruja. Na maior parte das vezes, surge em gravuras antigas sem roupas para representar sua natureza selvagem e indomável. Em outras, aparece sobre um leão e com uma coroa da realeza sumeriana.

Segundo as lendas do folclore hebreu medieval, Lilith rejeitou Adão quando ele tentou forçá-la a ocupar uma posição mais submissa, não só no relacionamento entre os dois como no sexo. Todas as vezes em que os dois transavam, Lilith reclamava de ter de ficar por baixo. Para ela, ambos deveriam ter direitos iguais, já que tinham sido criados da mesma forma — ou seja, feitos com o mesmo barro.

Adão, porém, se recusava permitir que ela o montasse, argumentando que não deveria ser mudada. Cansada de lutar em vão por igualdade, Lilith se revoltou: amaldiçoou o parceiro e, com seus poderes mágicos, voou para o Mar Vermelho. Ou seja, Lilith rebelou-se contra a "superioridade" masculina de Adão, o que a torna uma figura problemática para o judaísmo e para o catolicismo, religiões patriarcais. De acordo com o "Talmud", uma coletânea de textos sagrados do judaísmo rabínico de viés satírico, Lilith foi criada por Deus da mesma forma que Adão — exceto que, em vez do barro, as mãos divinas usaram lodo e fezes para moldá-la, materiais que comprovam o teor misógino e machista da obra.

Ainda de acordo com essas lendas, registradas no controverso livro "O Alfabeto de Ben-Sirá", após abandonar Adão ela teria copulado com vários demônios e tido filhos com eles. Para levá-la de volta ao Éden, Jeová enviou seus anjos Sanvi, Sansavi e Samangelaf para convencê-la, mas Lilith recusou. Diante disso, Jeová decidiu criar Eva para fazer companhia a Adão. Para fazê-la mais dócil e obediente, a tirou das costelas do primeiro homem. Lilith, então, transformou-se numa serpente e enrolou-se na Árvore do Conhecimento para tentar mostrar a Eva a importância de buscar sua liberdade. Eva, então, comeu o fruto e cometeu o chamado "pecado original".

Os anjos enviados por Jeová repreenderam Lilith matando seus filhos. Como não podia vencê-los, a deusa concordou não se aproximar de nenhum bebê que fosse protegido pelo amuleto com os nomes dos anjos Sanvi, Sansavi e Samangelaf — isso porque, conforme algumas crenças, Lilith era considerada uma devoradora de crianças recém-nascidas. O curioso é que, em princípio, Lilith trazia bençãos para os bebês. As religiões patriarcais a transformaram numa vilã e exemplo das consequências de uma mulher ter a sexualidade livre e desobedecer ao marido.

Segundo Roberto Sicuteri autor do livro "Lilith, A Lua Negra" (Ed. Paz e Terra), houve uma transposição da versão javista da Bíblia para a versão sacerdotal. Foi aí que a lenda de Lilith teria sido eliminada da Bíblia, fazendo todos crerem que foi Eva a primeira mulher, mas em Isaías 34,14 ficou um indício sobre Lilith quando "animais noturnos" são mencionados. Em algumas edições, no capítulo II do Gênesis, uma companheira idônea é mencionada no texto. Quando o primeiro homem vê Eva, ele diz: "Esta, sim, é osso dos meus ossos", o que evidencia a possibilidade de Lilith ter sido criada anteriormente. No entanto, é válido saber que

tanto o Gênesis quanto Isaías são textos antigos, de origens incertas, que passaram por diversas traduções e não contam com versões "definitivas".

Os povos antigos também acreditavam que escutar o grito de uma coruja era sinal de que Lilith estava por perto. Um de seus nomes, aliás, era "Grito da Coruja" por simbolizar o clamor e os desejos de todas as mulheres por igualdade.

Entre os católicos, sua imagem ganhou popularidade a partir do crescimento dos estudos de demonologia, a partir do século XIV. Sua representação a relaciona tanto com as sereias gregas quanto com as aves noturnas. É aí, também, que nascem os mitos de "mãe dos vampiros" e de "bruxa". Até o século XIX, Lilith ainda era tida como um demônio e encontram-se vestígios dos feitiços de proteção utilizados contra ela. Como a deusa grega Hécate, Lilith é tida uma patrona das bruxas. Porém, é visualizada como uma feiticeira atraente e sedutora, uma "femme fatale", a personificação do poder feminino e misterioso da Lua.

Segundo a filosofia Wicca, Lilith pode ser invocada para pedidos envolvendo sensualidade, sexo, magia, poder, força, igualdade, sabedoria, prazer e sedução. Além da coruja, outros de seus símbolos são o salgueiro, a lança, a serpente, pedras furadas e a pérola negra. As plantas correspondentes aos poderes de Lilith são o lírio e o estragão. É possível utilizá-las através de essências, óleos aromáticos, banhos, pós, incensos, talismãs ou simplesmente para enfeitar a casa.

Para se conectar com essa deusa, o sacerdote wiccano Claudiney Prieto recomenda ungir a pérola negra com o sumo do estragão numa segunda-feira de lua nova, pedido que ela traga as bênçãos da sensualidade. As cores de Lilith são vermelho, preto, cinza, lilás e branco. Os seguidores da Wicca, aliás, são os responsáveis pelo resgate da antiga valorização de Lilith como deusa pagã e símbolo de independência, rebeldia e da luta das mulheres contra o patriarcado.

A cultura pop volta e meia menciona Lilith. Na série "Supernatural", cuja última temporada vem sendo exibida no Brasil pela Warner Channel, ela foi criada por Lúcifer, anjo criado por Deus que se rebelou contra o criador, tem os olhos brancos e surge inicialmente como uma doce garotinha. Outro exemplo é o filme de vampiro cult "O Despertar de Lilith" (2016), em que a cineasta brasileira Monica Demeus usa a mitologia da deusa para contar a trajetória de libertação sexual de uma mulher com um casamento infeliz vivida pela cantora Bárbara Eugênia.

Livros consultados: "Enciclopédia da Bruxaria" (Madrás), de Doreen Valiente; "História da Bruxaria" (Ed. Goya), de Jeffrey B. Russel e Brooks Alexander; "O Livro

Ilustrado da Mitologia" (Publifolha), de Philip Wilkinson; "Todas as Deusas do Mundo - Rituais Wiccanianos para Celebrar a Deusa em suas Diferentes Faces" (Ed. Alfabeto), de Claudiney Prieto.

Disponível em: <<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/11/13/nao-so-eva-conheca-lilith-a-suposta-e-feminista-primeira-mulher-de-adao.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 01 dez. 2020.

## Anexo B

### Mulher Nova, Bonita e Carinhosa

(Otacílio Batista, 1923-2003)

Numa luta de gregos e troianos  
Por Helena a mulher de Menelau  
Conta a história que um cavalo de pau  
Terminava uma guerra de dez anos.  
Menelau, o maior dos espartanos  
Venceu Paris o grande sedutor,  
Humilhando a família de Heitor  
Em defesa da honra caprichosa  
Mulher nova, bonita e carinhosa  
Faz o homem gemer sem sentir dor

Alexandre figura desumana  
Fundador da famosa Alexandria  
Conquistava na Grécia e destruía  
Quase toda a população tebana.  
A beleza atrativa de Roxana  
Dominava o maior conquistador  
Que depois de vencê-la o vencedor  
Entregou-se à pagã mais que formosa  
Mulher nova, bonita e carinhosa  
Faz o homem gemer sem sentir dor.

A mulher tem na face dois brilhantes  
Condutores fiéis do seu destino,  
Quem não ama o sorriso feminino  
Desconhece a poesia de Cervantes.  
A bravura dos grandes navegantes  
Enfrentando a procela em seu furor,  
Se não fosse a mulher mimosa flor,

A história seria mentirosa.

Mulher nova, bonita e carinhosa  
Faz o homem gemer sem sentir dor.  
Virgulino Ferreira o Lampião,  
Bandoleiro das selvas nordestinas  
Sem temer o perigo nem ruínas,  
Foi o rei do cangaço no sertão,  
Mas um dia sentiu no coração  
O feitiço atrativo do amor.  
A mulata da terra do condor  
Dominava uma fera perigosa,  
Mulher nova, bonita e carinhosa  
Faz o homem gemer sem sentir dor.