



UEPB
Universidade
Estadual da Paraíba

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

RENÁLIDE DE CARVALHO MORAIS FABRÍCIO

**Cultura popular e literatura infantojuvenil em
Terra: Lampião e a Baronesa: da crítica literária à
experiência em sala de aula**

CAMPINA GRANDE – PB

2016

RENALIDE DE CARVALHO MORAIS FABRÍCIO

Cultura popular e literatura infantojuvenil em *Terra: Lampião e a Baronesa*: da crítica literária à experiência em sala de aula

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestra.

Linha de Pesquisa: Linguagens, cultura e formação docente.

Orientadora: Profa. Dra. Kalina Naro Guimarães

CAMPINA GRANDE – PB

2016

É expressamente proibida 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 da dissertação.

F126c Fabrício, Renálide de Carvalho Morais
Cultura popular e literatura infantojuvenil em terra
[manuscrito] : Lampião e a baronesa: da crítica literária à
experiência em sala de aula / Renálide de Carvalho Morais
Fabrício. - 2016.
125 p.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de
Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de
Pós-Graduação e Pesquisa, 2016.

"Orientação: Profa. Dra. Kalina Naro Guimarães, Pró-
Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa".

1. Literatura infantojuvenil 2. Cultura popular 3. Narrador 4.
Crítica literária 5. Letramento literário I. Título.

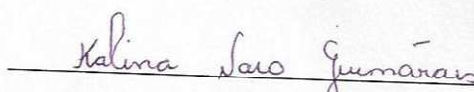
21. ed. CDD 808.068

RENÁLIDE DE CARVALHO MORAIS FABRÍCIO

Cultura popular e Literatura infantojuvenil em *Terra: Lampião e a Baronesa*: da crítica literária à experiência em sala de aula

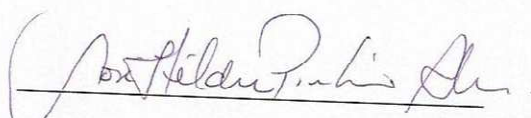
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestra.

Aprovada em 19/12/2016.



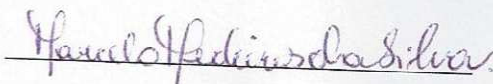
Profa. Dra. Kalina Naro Guimarães

Orientadora



Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves – (POSLE/ UFCG)

Examinador



Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva – (PPGFP/ UEPB)

Examinador

AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus pela saúde ofertada, aos meus amigos e familiares pela compreensão, a minha mãe, especialmente, pelo acolhimento e pela parceria nas horas em que mais precisei. Sou grata à professora Doutora Kalina Naro pela paciência, sabedoria e rigor com que orientou a tecitura deste estudo. Por fim, sou grata à professora Sueli e aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental do Grupo Escolar Pedro Américo, em Cabedelo, pelo compromisso, envolvimento e entusiasmo dispensados na realização deste trabalho. Sem esses personagens, nada do que foi feito seria possível.

Os bandidos vivem de amor e medo. Inspirar apenas amor é fraqueza.. Quando inspiram apenas medo, são odiados e não têm quem os ajude.

(Eric Hobsbawm)

RESUMO

A pesquisa estuda a presença da cultura popular na narrativa *Terra: Lampião e a Baronesa*, de Heloísa Prieto, e apresenta contribuições analíticas e metodológicas para a abordagem desta obra no Ensino Fundamental II, oferecendo, nesse percurso, uma reflexão e proposta sistematizada para a inserção da literatura infantojuvenil no contexto escolar. No campo da crítica literária desenvolvida em nosso estudo, ressaltamos a figura de Lampião, enquanto personagem (re)contado pelo povo e ficcionalizado na obra selecionada em nosso corpus, aproximando-o da categoria do bandido social definida por Hobsbawm (2010). Outro ponto central de nosso trabalho, uma vez que estrutura fundamentalmente esta obra, foi a discussão da figura do narrador, a partir da perspectiva teórica de Walter Benjamin (2002). Temas presentes nas narrativas, como gênero e religiosidade afro-brasileira, também foram objeto de nossas reflexões. Para isso, utilizamos Scott (1990), Santos (2009), Daros (2013) e Albuquerque Junior (1999) sobre as relações de gênero na literatura; e Mariosa e Reis (2011), Brito Lima e Silva (2013) e Vasques (2011) sobre religiosidade afro-brasileira. Apresentada a leitura crítica da obra, indicamos uma proposta de intervenção para o trabalho com *Terra: Lampião e a Baronesa*, numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, do Grupo Pedro Américo, na cidade de Cabedelo. Em seguida, refletimos sobre a intervenção realizada, debatendo, sobretudo, a articulação da experiência desenvolvida com os parâmetros do letramento literário discutidos por Cosson (2009), Cosson e Paulino (2014); Lois (2010), Soares (2014); Zilberman (2009); e Cademartori, (2010). Além disso, apontamos algumas sugestões para o ajustamento da proposta, tendo em vista os procedimentos utilizados e a reação dos alunos no processo de leitura. Ao final do percurso da pesquisa, disponibilizamos um plano de ação docente para a abordagem da obra em perspectiva, oferecendo aos professores caminhos significativos para o ato de ler e de ensinar a literatura infantojuvenil na escola.

Palavras-chave: Literatura infantojuvenil; Heloísa Prieto; Cultura popular; Narrador; Letramento literário.

ABSTRACT

The research studies the presence of popular culture in the narrative *Terra: Lampião and the Baronesa*, by Heloísa Prieto, and presents analytical and methodological contributions to the approach of this work in Fundamental II (elementary school II), offering, in this course, a systematized reflection and proposal for the insertion of children's literature in the school context. In the field of literary criticism developed in our study, we highlight the figure of Lampião, as a character re-counted by the people and fictionalized in the work selected in our corpus, bringing him closer to the social bandit category defined by Hobsbawm (2010). Another central point of our work, since it structures this work fundamentally, was the discussion of the figure of the narrator, from the theoretical perspective of Walter Benjamin (2002). Themes present in the narratives, such as Afro-Brazilian gender and religiosity, were also the object of our reflections. For this, we use Scott (1990), Santos (2009), Daros (2013) and Albuquerque Junior (1999) on gender relations in literature; And Mariosa e Reis (2011), Brito Lima e Silva (2013) and Vasques (2011) on Afro-Brazilian religiosity. After presenting a critical reading of the work, we present an intervention proposal for the work with *Terra: Lampião and Baronesa*, in a 9th grade class from Fundamental Education II, from the Pedro Américo Group, in the city of Cabedelo. Next, we reflect on the intervention carried out, discussing, above all, the articulation of the experience developed with the parameters of literary literacy discussed by Cosson (2009), Cosson and Paulino (2014); Lois (2010), Soares (2014); Zilberman (2009); And Cademartori, (2010). In addition, we have suggested some suggestions for the adjustment of the proposal, considering the procedures used and the reaction of students in the reading process. At the end of the research, we offer a teacher action plan to approach the work in perspective, offering teachers significant ways to read and teach children's literature in school.

Keywords: Children's Literature; Heloísa Prieto; Popular culture; Narrator; Literary literacy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 CULTURA POPULAR E LITERATURA INFANTOJUVENIL: PROBLEMAS E MEDIAÇÕES.....	13
2.1 CULTURA: CONCEITOS, PROBLEMAS E DEFINIÇÕES DOS TERMOS PARA A PESQUISA	13
2.2 CULTURA POPULAR: O SABER FAZER DO POVO	14
2.3 A MEMÓRIA DA CULTURA POPULAR CONTADA PELOS NARRADORES DE <i>TERRA: LAMPIÃO E A BARONESA</i>	21
3 PELAS VEREDAS DA LITERATURA DE PRIETO	30
3.1 As serpentes da Terra - A força da magia	33
3.1.2 Mulher Rendeira –Ninguém vence o amor de Lampião por sua Maria Bonita.....	34
3.1.3 Lampião e a Baronesa – A generosidade de Lampião salva uma família.....	38
3.1.4 Corisco e Dadá – Mulher que é mulher merece respeito	41
3.1.5 Biliana, Docinho e Josira – A força que vem da África.....	44
4 LITERATURA INFANTOJUVENIL: PROBLEMAS E USOS NA ESCOLA	51
4.1 A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTOJUVENIL: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO JOVEM LEITOR	51
4.2 LETRAMENTO LITERÁRIO:UM CAMINHO PARA A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURAINFANTOJUVENIL.....	54
5 <i>TERRA: LAMPIÃO E A BARONESA</i> NA SALA DE AULA: REFLEXÃO E RELATO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA.....	64
5.1 CONHECENDO O TERRENO.....	66
5.2 SEMEAR LEITURA E COLHER AUTONOMIA.....	69
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICES	101
ANEXOS	115

1 INTRODUÇÃO

O estudo da cultura popular e sua relação com a literatura infantojuvenil é o tema ao qual me dediquei durante alguns anos de pesquisa na iniciação científica¹, quando ainda era aluna da graduação de Letras da Universidade Federal da Paraíba e pude conhecer obras de Heloísa Prieto. Algumas delas tratavam de aspectos da cultura popular como *Mata: Contos do folclore brasileiro* (2000), *Monstros e Mundos Misteriosos-Quase tudo o que você queria saber* (1999), *O Jogo da Parlenda* (2005) e *Terra: Lampião e a Baronesa* (2002), esta corpus do nosso estudo. Debrucei-me sobre essas obras, cuja recepção crítica era e ainda é bastante incipiente, analisando-as à luz de teorias da literatura e da cultura popular. Tal estudo voltou a tomar espaço na minha história acadêmica, enquanto pensava em submeter-me à seleção de mestrado do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba. Tendo sido aprovada na seleção, pude então retomar este trabalho que tanto mais prazer me proporciona quanto mais nele mergulho, descobrindo-me, ao buscar as diversas manifestações culturais do povo.

As origens da literatura infantil remontam ao século XVIII. Sabe-se que, desde o início, ela sempre esteve subordinada à figura do adulto, representado pela família, pelos escritores e pela própria escola, que escolhia, a despeito do interesse das crianças, aquilo que deveria ser lido: obras que edificassem os pequenos, introduzindo-os no terreno do bem e da justiça.

A literatura infantil propriamente dita nasce com a escola burguesa, cuja maior preocupação era inculcar nos jovens aprendizes ditames de moralistas e reformadores religiosos contrários à anarquia da sociedade medieval, na qual os infantes estavam perto dos adultos, principalmente nas horas de contação de histórias, o que fazia essa sociedade menos apegada à moral do que a sociedade burguesa: não existia literatura oral destinada separadamente para adultos e crianças, pois estas podiam participar das rodas de conversa nas quais os adultos estavam presentes (MAGNANI, 2001).

Quanto a alguns dos principais autores dos textos reconhecidos como constituintes do repertório literário para as crianças, encontramos os irmãos Grimm, na Alemanha, Christian Andersen, na Dinamarca e, na Inglaterra, Lewis Carrol (CADEMARTORI, 2010). O que há

¹ A pesquisa de iniciação científica (PIBIC) referida, cujo título era *Cultura popular e literatura infantil: aproximações e (re) significações*, teve a orientação da Profª. Dra. Ana Cristina Marinho Lúcio e foi financiada pelo CNPQ, durante o período compreendido entre 2005 a 2007.

em comum entre eles é que foram buscar na cultura popular as bases para as suas recriações, o que demonstra que a literatura infantil nasce estreitamente vinculada à cultura popular e à oralidade.

Como autores representativos da literatura que possui como matéria prima a cultura popular, podemos elencar, também, o escritor Charles Perrault, da França, que foi fundamental na instauração da literatura infantil, através de seu trabalho de escutar e coletar os contos de fada que eram difundidos entre a população de forma oral, transportando-os para o livro. Sua obra *Contos da mamãe Gansa* é considerada um marco na origem do gênero em questão. Na transposição feita por Perrault, o autor dá aos contos uma feição moralizante, censurando e alterando aquilo que, para ele, poderia ser considerado uma afronta aos bons costumes, adaptando, assim, a sua obra ao caráter pedagógico, que foi cada vez mais exigido para o reconhecimento dos escritos destinados à criança.

Desde o século XIX, no entanto, a literatura infantojuvenil é percebida como inferior a considerada grande literatura, ganhando, muitas vezes, o papel de ser refúgio de escritores fracassados (MAGNANI, 2001). Corroborando com esse registro, Cademartori (2010, p. 13) lembra que essa literatura, “No sistema literário, é espécie de primo pobre”. Se consequência desse preconceito ou de outra razão, o fato é que a presença da reflexão teórica e metodológica sobre a literatura para crianças e jovens nos cursos de formação de professores é menos frequente do que gostaríamos. Com essa lacuna em termos de teoria e de experiência leitora, muitos professores se esquivam do trabalho com a literatura infantojuvenil na escola, prejudicando, assim, a formação dos alunos-leitores.

Assim, considerando que não são frequentes os trabalhos dedicados à literatura infantojuvenil, seja em termos de crítica literária, seja de leitura na escola, bem como reconhecendo a estreita articulação entre a literatura infantojuvenil e o popular, percebemos a importância de pesquisar a presença da cultura popular na obra *Terra: Lampião e a Baronesa*, de Heloísa Prieto (2002). O desenvolvimento de nossa pesquisa contribui para fomentar a visibilidade das manifestações populares no universo literário infantojuvenil, e isso é um passo importante, haja vista que a cultura popular é, por muitos, considerada arcaica, primitiva, pobre, não literária. Por isso, optar por esse objeto de estudo é contrapor-se a posições pouco democráticas que aparecem dentro da própria academia, no que se refere à cultura popular e à literatura infantojuvenil.

Os objetivos de nosso trabalho foram compreender como a cultura popular, seus aspectos e ramificações temáticas aparecem nesta obra, e de que forma a autora recria o universo popular, através da presença de narradores tradicionais, que contam histórias

oriundas da oralidade e de sua experiência comunitária. Além dessa contribuição crítica, apresentamos sugestões didático-metodológicas para a escolarização adequada da literatura infantojuvenil (SOARES, 2014), aplicamos essa proposta numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental II e refletimos sobre os resultados obtidos com essa experiência, como detalharemos adiante.

Para desenvolver nossa dissertação, efetuamos pesquisa bibliográfica sobre temas e questões necessárias ao trabalho crítico empreendido, bem como sobre aspectos teóricos que fundamentaram a elaboração da sequência didática executada (V. Apêndice A), realizamos também uma entrevista semiestruturada com a professora titular da sala (V. Apêndice B), como forma de buscar conhecer sua experiência leitora e sua relação com atividades de letramento literário e cultura popular em sala de aula.

A pesquisa bibliográfica que deu sustentação à crítica da obra voltou-se para temas como cultura, cultura popular, narrador, memória coletiva, literatura infantojuvenil, e, em menor escala, sobre gênero e religiosidade afro-brasileira, assim como aspectos da teoria literária no que se refere à narrativa. Nosso trabalho também se constituiu numa pesquisa-ação: elaboramos e executamos uma sequência didática (V. apêndice A) baseada na reflexão sobre o conceito de literatura infantojuvenil e na necessidade de sua adequada escolarização, através do letramento literário.

Nosso texto foi dividido em quatro partes. Na primeira, apresentamos os conceitos de cultura e de cultura popular, fundamentando nosso estudo nos teóricos voltados para o pensamento de uma cultura popular autônoma e plural como Bakhtin (2013), Canclini (2013), Ayala e Ayala (2008), Pinheiro (2003), Chauí (1986), entre outros.

Na segunda, fizemos a leitura crítica da obra selecionada, sob o ângulo da ficcionalização da cultura popular por Prieto (2002), que se dá através da recriação do oral no plano da escrita literária, por meio da contação de histórias dos narradores que propagam as histórias oriundas da memória coletiva, e da inclusão de temáticas pertencentes ao universo popular, como é o caso das histórias em torno de Lampião e seu bando de cangaceiros que povoam a obra ora analisada.

Halbwachs (1990) ajudou-nos a pensar o conceito de memória coletiva e sua importância para a permanência das manifestações populares com o passar das gerações; Benjamin (2002) ofereceu-nos os elementos para avaliar a semelhança entre sua classificação de narrador e os narradores das histórias presentes na obra constituinte do nosso corpus, que chamamos de narradores tradicionais devido à semelhança com a classificação do filósofo alemão. Hobsbawm (2010) serviu-nos para aproximar Lampião de Prieto (2002) do conceito

de bandido social, já que a representação do cangaceiro em todas as narrativas da obra remetia ao modelo de bandido social proposto pelo historiador.

A presença de temáticas como gênero e religiosidade afro-brasileira nas narrativas analisadas, que embora estruturantes desses textos, foi contemplada em menor escala, levou-nos a buscar fundamentação nos estudos de Scott (1990), Santos (2009), Daros (2013) e Albuquerque Junior (1999) sobre as relações de gênero na literatura e de Mariosa e Reis (2011), Brito Lima e Silva (2013) e Vasques (2011) sobre religiosidade afro-brasileira.

Quanto ao procedimento estilístico da autora, que optou por estruturar sua obra através de narrativas encaixadas, recorreremos à análise de Reteur (2014), que nos deu a base para pensar o modo específico de estruturação do livro, em que um narrador-personagem introduz outros narradores, que seguirão contando histórias, que se encaixam umas nas outras.

Na terceira parte, discutimos as bases para a abordagem da leitura literária na escola, encontrando no letramento literário um caminho para a elaboração de uma sequência didática (V. apêndice A) a partir do livro *Terra: Lampião e a Baronesa*. Alguns estudiosos da área de metodologia do ensino da literatura foram fundamentais, como Rildo Cosson (2009, 2014), que nos forneceu reflexões e propostas metodológicas em torno do letramento literário, inspiração fundamental de nossa sequência. Zilberman (2009) e Cademartori (2010), que nos ajudaram a pensar o conceito de literatura infantojuvenil, enquanto Azevedo (1999) nos alertou para a ligação original entre a literatura infantil e a cultura popular, desde os irmãos Grimm até os nossos dias. Lois (2010) e Soares (2014) nos esclareceram sobre a importância da escolarização adequada da literatura infantil, bem como situaram os conceitos e formas de letramentos diversos, dentre eles, o literário.

A sequência didática (V. Apêndice A) teve como campo de pesquisa a turma de 9º ano do Grupo Escolar Pedro Américo, situado na cidade de Cabedelo, cuja duração foi de quatorze horas, divididas em sete encontros de duas horas. Nesta intervenção, lemos, debatemos, escrevemos textos, fizemos cartazes, ouvimos músicas e assistimos a vídeos relacionados aos temas presentes na obra literária trabalhada.

Na quarta parte, refletimos sobre a experiência realizada em sala de aula, contextualizando a execução da sequência didática e refletindo sobre os resultados de cada encontro na formação de leitores. Nessa reflexão, percebemos que, ao apresentarmos sugestões para a abordagem desta literatura em sala de aula, contribuímos para o incentivo e um trabalho adequado de leitura literária na escola, voltada para a experiência dos alunos e pautada na memória coletiva, já que a presença, em sala de aula, de obras da literatura

infantojuvenil que dialogam com as tradições da oralidade pode representar um importante caminho para discutir sobre a relação entre essa literatura e a memória do povo.

Todo o percurso da pesquisa, desde a busca da fundamentação teórica, passando pela leitura e fichamento dos textos, pela análise literária da obra até a execução da sequência didática fez com que pudéssemos ampliar nossa relação com o estudo da cultura popular, buscando maneiras de inseri-la no universo dos educandos do ensino básico, através de atividades de letramento literário cuja obra literária estava estreitamente vinculada a tradições da cultura popular. Os encontros de leitura literária demonstraram a importância de relacionar o estudo teórico com a prática de sala de aula, estimulando a capacidade de criticar, de argumentar e de perceber o mundo de maneira mais autônoma entre os educandos envolvidos no processo.

2 CULTURA POPULAR E LITERATURA INFANTOJUVENIL: PROBLEMAS E MEDIAÇÕES

Para entendermos como a cultura popular aparece na obra da literatura infantojuvenil *Terra: Lampião e a Baronesa*, de Prieto (2002), é necessário refletir sobre cultura e cultura popular. Dessa forma, neste capítulo, trazemos um breve percurso teórico, a partir de autores que pensaram o conceito de cultura, desde a origem do termo *Kultur* até seu conceito antropológico. Também apresentamos várias definições da cultura popular – algumas que se distanciam, outras que dialogam entre si – que vêm desde os folcloristas do século XIX até alguns autores contemporâneos.

Embora este capítulo possua um caráter teórico, ocasionalmente traz algumas observações críticas sobre a obra de Prieto (2002), sobretudo no que se refere à presença de narradores ligados à comunidade como um elemento da cultura popular constituinte desta narrativa.

2.1 CULTURAS: CONCEITOS, PROBLEMAS E DEFINIÇÕES DOS TERMOS PARA A PESQUISA

O termo *cultura* vem sendo entendido de diversas maneiras, a depender do tempo histórico, do contexto em que é veiculado ou da interpretação que os grupos sociais fazem dele. As concepções sobre cultura vão desde um conjunto de costumes refinados, até sua associação ao trabalho, ao ato de fabricar coisas. O termo germânico *Kultur* refere-se a todos os aspectos espirituais de uma comunidade, como nos esclarece Laraia (2014). Para o autor, o primeiro conceito atual de cultura nos é apresentado pelo antropólogo Edward Tylor, um inglês que define o termo *culture* como sendo todas as possibilidades de realização humana: as crenças, a moral, as leis, os costumes, etc. Para este estudioso, tais realizações não nos são inatas, mas aprendidas, através do convívio social e do contato com a cultura.

Laraia (2014) busca um conceito antropológico de cultura. Para isso, enumera pensadores, cientistas, antropólogos e filósofos que tenham tentado conceituar o termo. Em comum, esses autores possuem a crença de que a cultura não é inata às comunidades humanas, mas aprendida e construída. Assim como Tylor, Laraia (2014) afirma que, já no século XVI, Locke refutou as ideias de princípios inatos herdados hereditariamente, e Rousseau, em seu *Discurso sobre a origem e o estabelecimento da desigualdade entre os homens*, atribui grande papel à educação na formação dos princípios da humanidade.

Segundo Laraia (2014, p.17), “Os antropólogos estão totalmente convencidos de que as diferenças genéticas, geográficas ou biológicas, sozinhas, não são determinantes das diferenças culturais”. Para fundamentar essa convicção, o autor enumera algumas suposições, como o exemplo da criança francesa que, se fosse criada numa aldeia indígena brasileira, adquiriria certamente os costumes comuns a uma índia, apesar de francesa por nascimento, pois a cultura é aprendida e não inata aos humanos.

O antropólogo alemão Franz Boas afirma que “Cada cultura segue seus próprios caminhos em função dos diferentes eventos históricos que enfrentou” (BOAS *apud* LARAIA, 2014, p.35). Este autor também compreende que a cultura não é inata ou imanente à humanidade, mas que há uma importante relação entre a sua constituição e os eventos históricos pelos quais as sociedades passam, até construírem seu modo de viver, de pensar, de comer, de rezar, de amar.

A partir de um ângulo antropológico, a cultura não deve ser compreendida como um dado inato ao ser humano ou hereditário, mas como fenômeno dinâmico, aprendido e reconstruído de geração em geração, não sendo, portanto, determinada exclusivamente pela biologia ou pela geografia de um povo. Além disso, as culturas não devem ser apreendidas por meio de uma relação etnocêntrica, o que é importante para que não partilhemos de visões que hierarquizam os sistemas culturais.

O importante é entendermos que a cultura interfere e condiciona o modo de ver o mundo e de interpretar os seres humanos. As camadas populares da sociedade também possuem seu modo de ser, ver e estar no mundo, é o que podemos chamar de cultura popular. Considerando, pois, o conceito antropológico de cultura, passemos agora a refletir, mais detidamente, sobre a cultura popular.

2.2 CULTURA POPULAR: O SABER FAZER DO POVO

A cultura popular possui diversas definições a partir das ciências humanas, tendo concepções que vão “Desde a negação [...] de que os fatos por ela identificados contenham alguma forma de ‘saber’, até o extremo de atribuir-lhes o papel de resistência de classe” (ARANTES, 1985, p. 7). A negação pode ser percebida em nossos meios acadêmicos, que menosprezam e até retiram o estudo das manifestações da cultura popular de seus currículos, como também no discurso da classe média e da classe média alta que, em muitos casos, diminui o valor artístico ou de conhecimento que possui a cultura popular. A concepção que vê a cultura popular somente como resistência também possui sua fragilidade, pois se sabe

que no universo popular existe uma ambiguidade inerente que faz com que ora se aproxime da transgressão, ora reproduza a visão de mundo da classe dominante, como afirma a seguinte autora:

Encontramos no Brasil uma atitude ambivalente e dicotômica diante do popular. Este é encarado ora como ignorância, ora como saber autêntico; ora como atraso, ora como fonte de emancipação. Talvez seja mais interessante considerá-lo ambíguo, tecido de ignorância e de saber, de atraso e de desejo de emancipação, capaz de conformismo ao resistir, capaz de resistência ao se conformar. Ambiguidade que o determina radicalmente como lógica e prática que se desenvolve sob a dominação (CHAUÍ, 1986, p.124).

A cultura popular tem sido alvo de estudos desde o século XIX, época em que os chamados folcloristas viam-na de forma idealizada como modo de resistência ou como manifestações originais de um povo. Para esses folcloristas, a chegada da modernidade e as mudanças culturais trazidas pelos avanços tecnológicos poderiam fazer a cultura popular se degenerar ou cair no esquecimento, o que resultaria na perda da identidade de um povo. Por isso, muitos desses folcloristas advogavam pelo resgate das tradições, pela manutenção das formas, documentando-as antes que elas fossem extintas pela força da dinâmica social e histórica. Tal maneira de pensar a cultura popular será veementemente criticada por autores como Bosi (1987) e Arantes (1985), que compreendem a cultura popular como algo dinâmico sobre o que não há que temer a destruição, nem, tampouco, falar em resgate.

Ao criticar a visão dos folcloristas, Arantes afirma que “Pensar a ‘cultura popular’ como sinônimo de tradição é reafirmar [...] a ideia que sua idade de ouro deu-se no passado” e que não há mais espaço para sua atualização, ao contrário disso, ela deverá permanecer em documentos e museus como retrato de um passado que já não existe. Porém, como pensar dessa maneira se o povo continua a existir e a produzir cultura (ARANTES, 1985, p. 17). Se compreendida como queriam os folcloristas do século XIX, qualquer mudança que atinja a cultura popular será vista como deturpação ou empobrecimento de sua energia, o que não corresponde à realidade, haja vista que a mudança cultural é, como já discutimos na obra de Laraia, inerente a qualquer cultura.

Para Arantes (1985), a eleição de práticas populares – o samba, o frevo, a literatura popular, entre outras manifestações – como menores pode ter decorrido da hierarquização entre o trabalho intelectual e o manual. O primeiro é signo de prestígio e de poder, enquanto o segundo deveria ser dispensado às classes trabalhadoras, às massas pelo desprestígio que o acompanhava. Dessa maneira, o fazer se dissociava do saber, e tal dissociação seria, segundo Arantes (1985, p. 13), “básica para a manutenção das classes sociais”. Pois, “A partir dos

lugares de onde se fala com autoridade na sociedade capitalista, o que é ‘popular’ é necessariamente associado a ‘fazer’ desprovido de ‘saber’” (ARANTES, 1985, p. 14). Nota-se que a abordagem do autor fundamenta-se nas teorias marxistas e trata das questões de luta de classes como um elemento central na manutenção da marginalização da cultura popular.

Arantes (1985) percebe a cultura popular como uma manifestação dinâmica, surgida no seio das classes populares, que é, todavia, deturpada e subjugada pelas elites dominantes teimosas em difundir preconceitos contra ela, classificando-a como uma cultura menor, da qual não pode surgir um saber relevante. Mas, por ironia da história, é a essa cultura “menor” que recorre parte significativa da elite academicista, quando faz festa, reza, cozinha ou quando vai a rituais religiosos.

Ayala (2003, p. 83) afirma que “Na universidade muitos insistem em achar que não é arte, que não é cultura, aquilo que iletrados e semiletrados fazem”, esquecendo-se de que, como diria o próprio Arantes (1985, p. 15), “É frequentemente, às chamadas ‘superstições populares’ que recorremos em nossas aflições”. Assim, muitas vezes, nem nos damos conta de como a cultura popular está inserida em nosso cotidiano: na nossa maneira de pensar e de agir sobre o mundo, e acabamos por menosprezá-la.

Ayala (2003), ao explicar-nos acerca de sua intensa pesquisa sobre a cultura popular, insiste na constatação de que “Antes de tudo, a cultura popular é feita por gente e se deve manifestar interesse por essa gente, ouvindo o que tem a dizer, prestando atenção em suas explicações, naquilo que acreditam essas pessoas, na sua maneira de ver o mundo” (AYALA, 2003, p. 90). No entanto, não é o que vemos acontecer. Muitas vezes o contato com outros sistemas acaba sendo catastrófico para a cultura popular, devido ao etnocentrismo.

A avaliação desigual das culturas, segundo Bosi, se fundamenta na lógica de classe que constitui a cultura e o modo como é valorizada, na medida em que ela geralmente é vista como algo que possuímos, como um bem de consumo, que dá direito aos sujeitos que a possuem de terem certos privilégios:

As pessoas que tinham cultura deviam exibir certos comportamentos, e deveriam ser poupadas de certas ações, de certos trabalhos mais penosos, mais pesados, que deveriam ser destinados às pessoas que não tinham cultura. Realmente, a cultura aparecia como uma divisão. (BOSI, 1987, p. 35)

Essa visão de cultura revela uma lógica embasada na divisão de classes: tem cultura, aquele sujeito que teve acesso ao estudo formal, às universidades; tem uma cultura refinada, aquele que sabe falar sobre livros, música e as artes em geral. Essa concepção, embora já

desmistificada pelos estudos da cultura, ainda permanece extremamente difundida em nossa sociedade. Quantas vezes muitos de nós já ouvimos alguém dizer que fulano ou tal povo não tem cultura! Geralmente, o sujeito considerado sem cultura pertence às classes menos favorecidas, fato que demonstra o quão difundido está o conceito elitista de cultura, que expressa os interesses da classe dominante.

Sobre isso, Chartier responsabiliza, sobretudo, a igreja e as regras de conduta da sociedade, pela criação de “mecanismos que levam os dominados a interiorizar sua própria ilegitimidade cultural” (2010, p. 190). Podemos ver esses mecanismos no nosso cotidiano, quando, por exemplo, em algumas pregações religiosas cristãs, há a disseminação de preconceitos contra religiões de matriz africana.

A mídia, por sua vez, não só corrobora com essa visão estereotipada da cultura africana, como também acaba difundindo-a em seus programas e textos, impondo sua representação enquanto verdade absoluta. Tal mecanismo também pode ser visualizado quanto à cultura popular – suas narrativas, mitos e lendas –, uma vez que, seja na mídia escrita, televisiva ou digital, quando há espaço para a cultura literária, este é concedido apenas para a *alta literatura* (PERRONE-MOISÉS, 1998) ou para a cultura de massa. Tal invisibilidade reforça o pouco valor dado à cultura popular.

Na contramão dessa desvalorização do popular, Bosi (1987), notoriamente influenciado pelo marxismo, afirma que cultura é trabalho e experiência, onde o homem inteiro se reconhece e constrói sua identidade. Antes de chegar a essa conclusão, o autor diferencia o conceito de cultura nas sociedades capitalistas das sociedades aristocratas. Nestas, a cultura é algo que se herda e que se transmite ao longo das gerações. Naquelas, a cultura pode ser possuída com esforço e instrução.

Essa visão de cultura, para Bosi (1987), é reificada, pois a cultura é equiparada a um conjunto de coisas do qual o sujeito pode tomar posse. Nessa perspectiva, “Ter cultura é ter acesso a livros [...] a discos [...] a aparelhos de sons muito requintados, que são caros, exigem espaços. A própria arquitetura passa a funcionar de acordo com essas novas necessidades” (1987, p. 35). Essa maneira de ver a cultura a distancia do cotidiano das pessoas, pois, aqui, a cultura afasta-se de um viés democrático, uma vez que ela é um objeto fora de nós e que porta um mistério ao qual não podemos acessar se tivermos uma condição material desfavorável.

Na sociedade de classes, a cultura assumiu um caráter mercantil, no entanto, para Bosi (1987), nós deveríamos “Em vez de tratar a cultura como uma soma de coisas desfrutáveis, coisas de consumo, deveríamos pensar a cultura como fruto de um trabalho” (BOSI, 1987, p. 38), já que “A cultura é o trabalho feito pelas pessoas[...]” (BOSI, 1987, p. 43). Essa é a ideia

chave de Bosi, pois através dessa concepção “poder-se-ia problematizar o caráter mercantil, exibido e alienante que a cultura assumiu e vem assumindo na sociedade de classes” (BOSI, 1987, p. 38).

Esse projeto recuperador, conforme denominação de Bosi (1987), consiste em distanciar-se da concepção que afirma que quem pode consumir os bens culturais tem cultura e quem não pode consumi-los, os pobres, não a têm. Isto porque é a partir do trabalho que se forma a cultura, e, nessa lógica, todos podem produzir cultura. Assim, o autor distancia-se do conceito elitista e burguês de cultura, ainda hoje hegemônico no meio social.

Nesse contexto, a cultura popular configura-se na produção e experiência do povo. Ela pode ser tomada pelo termo *folklore*, que no inglês antigo significa “discurso do povo, sabedoria do povo, conhecimento do povo” (BOSI, 1987, p. 43). Para o autor, “Folclore e cultura popular são palavras sinônimas”, e seu conceito está intimamente ligado à tradição do povo. Quanto à relação que o Estado deve estabelecer com a cultura popular, Bosi (1987) considera a preocupação de conservar o folclore – suas cerimônias, cultos, festas, músicas, etc. – enormemente nociva à própria cultura popular. Para ele, é melhor que o estado não mexa com a cultura popular, nem mesmo com a desculpa de conservá-la ou de retirá-la das garras da comunicação de massa. Assim também pensava Oswaldo Xidieh, para quem “A cultura popular não morre, não necessita de injeções aqui, injeções lá. Se ela for, de fato popular, enquanto existir povo ela não vai morrer. Cultura popular é a cultura que o povo faz no seu cotidiano e nas condições em que ele a pode fazer”. (XIDIEH *apud* AYALA E AYALA, 2008, p. 44).

Portanto, importante não é conservar a cultura popular, mas conservar o próprio povo, que é o seu agente cultural. Para o autor, “Se o sistema social é democrático, seu povo vive em condições – digamos razoáveis – de sobrevivência, ele próprio saberá gerir essas condições para que sua cultura seja conservada” (BOSI, 1987, p. 44). Assim, a cultura popular pode reinventar-se, como diria Chartier (1995), utilizando, às vezes, os próprios instrumentos que antes ameaçavam a sua existência.

Para Chartier (1995), há dois modos de descrever e interpretar a cultura popular. O primeiro tenta abolir toda forma de etnocentrismo cultural e percebe a cultura popular como um sistema simbólico autônomo e coerente em relação à cultura letrada. O segundo percebe a cultura popular em suas dependências e carências em relação à cultura dos dominantes. Esses dois modos de ver a cultura popular, na visão do autor, possuem fragilidades, pois nem a cultura popular é totalmente independente da cultura letrada, nem pode também ser vista somente como dependente da cultura dominante. Há uma interrelação entre a cultura dita

letrada e a cultura popular, fenômeno entendido e conceituado por Canclini (2013) como hibridização da cultura, caracterizado por entrecruzamentos dos fenômenos culturais, que não são estáticos e fechados em si mesmo, mas que dialogam e entram em conflito uns com os outros.

Peter Burke (*apud* Chartier, 1995) esclarece-nos sobre dois movimentos que desenraizaram a cultura popular tradicional na Europa e fizeram com que ela começasse a ser considerada inferior à cultura “oficial”. Segundo o autor, em 1500, a cultura popular era de todos, porém, em 1800, houve o abandono da cultura popular pelas elites e pelo clero protestante e católico, passando a ser vista como imoral. Essa visão de uma gradativa desvalorização da cultura popular também aparece em Bakhtin, quando ele reflete sobre a importância que o riso e as manifestações da praça pública possuíam para a sociedade da Idade Média, experiência que foi se perdendo a partir do século XVII.

Apesar do aparecimento da cultura de massa e seus novos instrumentos midiáticos, que partilham valores e práticas distantes da cultura oral e comunitária, a cultura popular e suas manifestações não foram extintas devido, sobretudo, à sua capacidade de se reformular, elaborando desvios daquilo que é considerado oficial. Para Chartier (1995), “Existe um espaço entre a norma e o vivido, entre a injunção e a prática, entre o sentido visado e o sentido produzido, um espaço onde podem insinuar-se reformulações e deturpações”. Sendo assim, a própria cultura popular se ressignifica, para manter-se viva, encontrando, nos próprios meios destinados a destruí-la, formas de se reinventar e manter-se acesa como um farol: “O que mudou [...] foi a maneira pela qual essas identidades puderam se enunciar e se afirmar, fazendo uso inclusive dos próprios meios destinados a aniquilá-las” (CHARTIER, 1995, p. 182).

Marcos Ayala e Maria Ignez Ayala (2008), em *Cultura Popular no Brasil*, afirmam que a cultura popular é uma prática de grupos subalternos da sociedade, sendo mais presente nos meios rurais e em cidades do interior, embora compareçam também nas cidades grandes. Por estar mais presente nos meios rurais, muitas vezes, o popular é associado ao que é rude, rústico e ingênuo em oposição ao progresso que representa a civilização.

Pensar que “[...] Tudo que se relaciona com a ‘cultura’ e a ‘civilização’ ameaça o folclore” (2008, p. 18) – ou seja, que a urbanização e a ampliação dos meios de transporte, das escolas e dos meios de comunicação de massa quebrariam o isolamento das populações consideradas atrasadas, aniquilando suas manifestações culturais –, é, segundo Ayala e Ayala (2008), uma perspectiva conservadora, que não compreende a dinâmica da cultura e sua constante transformação. A cultura popular está inserida num contexto social e, por isso

mesmo, se modifica junto com ele. Como afirma Xidieh (*apud* AYALA e AYALA, 2008, p. 40), “As alterações (da cultura popular) são inevitáveis”.

Segundo Ayala e Ayala (2008, p. 51), “A cultura popular é entendida como produção historicamente determinada, elaborada e consumida pelos grupos subalternos de uma sociedade capitalista, que se caracteriza pela exploração econômica e pela distribuição desigual da riqueza e do poder”. Divergimos desse conceito apenas quando ele afirma que somente os grupos subalternos consomem a produção da cultura popular, pois as classes dominantes também consomem esses bens culturais, basta observarmos suas crenças, rezas, danças e culinária. Há até grupos de jovens de classe média que tentam “imitar” músicas e danças folclóricas, ou que se apropriam das manifestações populares para criar novas formas, hibridizadas, de arte. É importante lembrarmos do nosso modernismo literário, do nosso *mangue beat*, e tantas e tantas manifestações das classes média e alta, que vão beber na fonte da cultura popular.

Assim como Marilena Chauí (1986), Ayala e Ayala (2008) também refletem sobre a ambivalência da cultura popular, quando afirmam que os agentes da cultura popular “veiculam concepções de mundo, que atuam no sentido de manter e reproduzir a dominação”, mas também subvertem regras estabelecidas pela classe dominante, padrões de comportamento e de religiosidade, por exemplo, são muitas vezes quebrados pela cultura popular. Vê-se nisso uma relação com o que Chartier (1995) afirma sobre os mecanismos usados pelas instituições da classe dominante – a igreja, o estado, a polícia, a mídia –, para legitimar sua dominação e convencer o povo de sua ilegitimidade cultural. Contudo, o povo não é totalmente refém dessa colonização cultural, na medida em que, nas práticas e ações coletivas, aborta esse processo e restitui um novo lugar para si, marcado pela produção e valorização da cultura popular.

2.3 A MEMÓRIA DA CULTURA POPULAR CONTADA PELOS NARRADORES DE *TERRA: LAMPIÃO E A BARONESA*

Nunca estamos sós, nossas lembranças sempre se relacionam com nossa experiência coletiva. Se perdêssemos totalmente nossa capacidade de contar histórias, própria do povo, poderia nos ocorrer o que diz Halbwachs (1990) quando afirma que se a memória coletiva se perdesse, às novas gerações restaria pouco ou quase nada para saber da história de seus antepassados. Segundo o referido autor, a memória coletiva precisa das interações sociais e se alimenta das narrativas, das histórias que o povo conta: “Fazemos apelo ao testemunho para fortalecer ou debilitar, mas também para completar o que sabemos de um evento [...]” (HALBWACHS, 1990, p. 24).

Halbwachs (1990) exemplifica a relação estreita que há entre o grupo social e a memória coletiva através de um caso em que o professor não se lembrava de acontecimentos que os alunos lembravam, e justifica a ausência de memória do professor com a alegação de que os alunos se relacionavam também fora da escola, eles trocavam experiências entre si, mas o professor, não. Fazer parte de um grupo, portanto, é uma forma de experienciar a vida social, pois, assim, poderemos lembrar e, lembrando, poderemos nos comunicar:

[...] Não é suficiente reconstituir peça por peça [...] É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele, e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade (HALBWACHS 1990, p. 34).

Vê-se que Halbwachs (1990) enfatiza a importância do grupo social e de sua troca de experiências para que a memória coletiva possa manter-se acesa, pois nossos “pensamentos e atos se explicam pela sua natureza de ser social, e que em nenhum instante deixou de estar confinado dentro de alguma sociedade” (p. 36). Tal afirmativa se coaduna com a de Benjamin, quando este fala do narrador tradicional como sendo aquele que tem uma experiência com a comunidade com quem se comunica através das histórias que conta. Nossas ações, ideias e lembranças não estão encerradas em nós, pois elas também são geridas socialmente. As palavras que usamos para narrar o mundo, o outro e a nós mesmos são invenção coletiva, em cuja memória saberes e valores são repassados e recriados de geração em geração: “O funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos

que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou e que emprestou de seu meio” (HALBWACHS, 1990, p. 54).

O livro *Terra: Lampião e a Baronesa*, de Heloisa Prieto (2002), recorre à memória coletiva falada por Halbwachs (1990), que é repassada pela boca dos narradores de Prieto, ao recontarem histórias advindas de sua experiência comunitária. A obra é destinada às crianças, embora esteja aberta à degustação de leitores de todas as idades, pois se a literatura infantojuvenil direciona seu universo aos pequenos, este, pela força poética que engendra, consegue dialogar com outros públicos. São histórias cheias de magia e segredo, advindas da oralidade e da cultura popular. Nelas, a autora consegue ficcionalizar o popular através da recriação das narrativas orais.

Como sugerem Ayala e Ayala (2003, p.114), é próprio da literatura popular usar a “representação escrita do texto oral para recriar em palavras seus belos efeitos”. Prieto (2002) confirma, em seu modo de escrever, o que dizem os autores referidos, pois a autora sabe, assim como os produtores da cultura oral, que “ O ato de usar a escrita como apoio da memória oral [...] pode servir para guardar o oral do esquecimento, pode parecer paradoxal, mas, neste caso, a escrita é posta a serviço da oralidade”(AYALA e AYALA, 2003, p.115). As narrativas de *Terra: Lampião e a Baronesa* são, portanto, uma maneira de não deixar que a figura de Lampião e de seu bando se perca nos ventos tempestuosos da história.

Ao utilizar um recurso- a escrita- que poderia fragilizar a literatura oral, a autora faz o contrário: proporciona visibilidade a identidades da nossa cultura popular, buscando sua matéria prima na fonte da oralidade. Prieto (2002) ficcionaliza as histórias populares e as insere no mundo da literatura escrita, através das vozes de seus narradores, como forma de difundi-las e mantê-las acesas na memória do povo, endossando o que diz Lajolo (2010, p.107): “Escrever histórias é forma de conferir eternidade às personagens que dela participam [...] ler histórias faz o leitor participar dessa eternidade”. O procedimento de nossa autora, que encontrou num cangaço seu mote, pode assemelhar-se, dessa forma, ao que fizeram Perrault e os irmãos Grimm com os contos da Idade Média, no entanto, sem o caráter moralizante e edificante promovido por estes, ou a preocupação em ser didática, mas com a autonomia que todo artista deve possuir ao produzir sua representação-recriação do real.

Heloísa Prieto (2002) nos remete à ligação original da literatura infantojuvenil, tanto na forma quanto no conteúdo, às manifestações tradicionais populares, pois a obra possui uma narradora que rememora suas experiências de menina, quando passava as férias na fazenda da família, ambiente de fartura, traduzido na criação de gado e na presença de muitos trabalhadores do algodoal e vaqueiros, dentre os quais emergem figuras como Zelão e Dona

Cida respectivamente, ambos grandes contadores de histórias cheias de ensinamentos preciosos.

Como afirma Ayala (2003, p. 95), a literatura popular “precisa de um tempo em que as pessoas se encontrem, conversem, troquem experiências [...]”. Na narrativa em questão, esse tempo se configura nas férias, período no qual são contadas as histórias à menina. Esse elemento é exemplar da ligação entre as histórias contadas no livro e a cultura popular, pois as narrativas populares, que provêm da oralidade, necessitam do tempo de ócio, já que é da experiência vivida, daquilo que acontece à comunidade, que surgem as histórias que percorrem tempo e espaço, que atingem gente pequena e grande, que emocionam, edificam, aconselham e exortam, ou que simplesmente possibilitam o prazer estético.

A narrativa oral, que passa de geração a geração, é responsável pela conservação, não de maneira estática, mas inventiva, de muitas das histórias que povoam nosso imaginário coletivo desde a nossa infância e que continuam, em suas várias versões, a habitar o nosso cotidiano, proporcionando-nos um quadro vivo de nossas tradições. A ação de contar histórias, tão cara ao fazer cultural do povo, é privilegiada nas narrativas de Prieto. Vemos, aqui, não somente a valorização da oralidade, como também das histórias de temática popular, já que a menina não adora ouvir qualquer história, ela adora ouvir as histórias sobre Lampião e o cangaço.

Dessa forma, o gosto da menina pela escuta de narrativas antigas atualiza o momento de experiência com a contação de histórias, e aproxima a narração dos contadores de Prieto da tradicional maneira de narrar pensada por Benjamin (2002). Ele distingue dois tipos de narradores: aquele que vem de longe e tem muitas histórias para contar e aquele fixado num lugar e que conhece, por isso mesmo, as suas tradições. O primeiro estaria associado ao marinheiro comerciante e o segundo ao camponês sedentário. Em Prieto (2002), há a predominância do segundo tipo de narrador, pois, excetuando-se a menina, todos os outros narradores presentes na narrativa são fortemente ligados a sua terra e retiram dela as histórias de Lampião que serão recontadas à menina cidadina. Os narradores são Tio Paschoal, dono da fazenda, Zelão, peão da fazenda, e Dona Cida, trabalhadora do algodão.

A menina, que adulta nos introduz ao universo do cangaço, é mais aproximada do primeiro tipo de narrador, já que ela viaja, pois sua família não vive mais no interior, volta ao seu lugar de origem, com o qual possui laços afetivos e identitários, escuta as histórias dos outros narradores e, anos depois, nos conta.

Outro traço fundamental que vincula os narradores da obra ora analisada ao narrador tradicional pensado pelo autor é que eles são mais velhos, como diria o filósofo de Berlim

sobre a experiência transmitida na contação de histórias. Ele ainda afirma que a experiência era conhecida de todos, sabia-se claramente o que ela era, porque “sempre fora comunicada pelos mais velhos aos mais jovens, de forma concisa, em provérbios, com a autoridade da velhice, ou de modo prolixo e loquaz, em histórias” (BENJAMIN, 2002, p.123).

A narrativa tradicional, ligada à oralidade, tem, segundo o autor, sempre um senso prático: “Ela traz sempre consigo, de forma aberta ou latente, uma utilidade” (BENJAMIN, 2002, p. 216). Essa utilidade pode se dar como ensinamento moral ou uma sugestão prática para a vida, pois “O narrador é um homem que sabe dar conselhos ao ouvinte” (BENJAMIN, 2002, p. 216). “O conselho tecido na substância da vida vivida tem um nome: sabedoria” (BENJAMIN, 2002, p. 217).

Tal característica está presente no livro em perspectiva nesta dissertação, já que inúmeras vezes, partindo das histórias que contam, os narradores de Prieto (2002, p.45) aconselham a menina a agir de determinada maneira. Quando tio Paschoal associa a personalidade da menina a das cangaceiras, ele diz: “-Viu só, minha sobrinha? Você pode ser tudo ao mesmo tempo: quando você crescer quero que seja bonita, corajosa, que não esqueça como montar um cavalo bravo, mas que também saiba usar renda e pó-de-arroz”. Em outro momento, Zelão dá conselhos sobre uma possível futura vida amorosa da menina: “Então, menina, preste atenção. Se um dia você gostar de alguém e essa pessoa ficar fugindo do seu carinho, tenha paciência. Pode ser alguém que sofreu. Ou então alguém que é novo demais e ainda tem medo de tudo.” (PRIETO, 2002, p.32).

A narrativa oral está intimamente ligada à vida cotidiana das comunidades, principalmente as do campo. Tal narrativa precisa de um tempo próprio para desenvolver-se, que muitas vezes não se coaduna com o tempo do mercado, como afirma Ayala (2003, p. 104-105): “A literatura e a cultura popular precisa do tempo comunitário, mesmo que se construa no interior de um mundo comandado pelo tempo industrial”. A literatura popular é “Um fazer dentro da vida” (AYALA, 2003, p. 92), pois está diretamente ligada às condições sociais e as formas cotidianas de existir do povo que a produz. Essas narrativas orais transmitem, então, experiências, que muito se distanciam das informações que estão distantes das vivências populares.

Larrosa (2002), em *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, concebe a experiência como aquilo que dá sentido ao que somos e ao que nos acontece. A experiência seria, para ele, “o que nos acontece” (LARROSA, 2002, p.21). No entanto nem tudo que nos passa nos toca a ponto de ser algo significativo para nós, poderíamos pensar que temos muitas experiências, porque muitas coisas acontecem principalmente na modernidade. Porém,

Larrosa nos diz exatamente o contrário: “Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (LARROSA, 2002, p. 21). Com a tecnologia e a velocidade dos meios de transporte e da comunicação, ficamos cada vez mais cheios de fatos e de informação, mas nada disso é realmente experienciado, e não nos atinge de maneira tão significativa a ponto de, tocados, nos movermos, nos transformarmos.

Não basta então que aconteçam coisas, pois a informação é diferente da experiência, vivenciar uma experiência é tomar parte sobre algo e trazê-lo para dentro de nós mesmos, modificando-nos. A informação, portanto, é o contrário da experiência, pois, filha da velocidade, pertence ao rol de coisas que são feitas para logo serem esquecidas; não pertence ao mundo do sentir, do vivenciar profundamente as coisas, que é próprio de um ritmo diferente do tempo industrial.

Esse tempo é justamente o da narrativa tradicional, retirado da própria vida, da oralidade nas rodas de conversa, das histórias que ultrapassam os limites do tempo, seguindo de boca em boca e se reformulando sempre e ainda das narrativas escritas que nos proporcionam um tempo da leitura que é de silêncio, de escuta das personagens e vivência do enredo, que será significativo para o sujeito leitor.

Esse é o tempo dos narradores de Prieto (2002), seres que vivenciam o ambiente rural do qual retratam as histórias, possibilitando que permaneçam vivas. Esse é o tempo da menina que experiencia as histórias, ao parar para ouvir os narradores da fazenda e se acalmar depois de ouvi-las: Ela sai daquela experiência modificada, entusiasmada com o que ouviu, tanto que chega a recontar o que aprendeu. Tal experiência só pôde advir do cultivo do silêncio, do encontro com as pessoas, da atenção e da calma. A narradora-personagem da obra de Prieto (2002) vivenciou, ao escutar as histórias dos narradores da obra, a experiência que toca a alma e produz significado para o resto da vida. Ela própria confirma isso, ao dizer: ouvir histórias era “a única coisa que todos sabiam que me acalmava” (2002, p.12). Tal momento de escuta, elemento fundamental da cultura popular, nos faz retornar à Idade Média, em que todos se reuniam para se deliciar com o momento da contação de histórias.

Já o mundo moderno é caracterizado pela pobreza de experiências, segundo Benjamin (2002), pois é o mundo da velocidade, da falta de comunicação, do sujeito que não é mais capaz de experimentar as coisas. O tempo comunitário, necessário à cultura e à literatura popular de que nos falou Ayala (2003), é o mesmo tempo necessário para que possamos dizer que tivemos experiências, pois “Uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível” (LARROSA, 2002, p. 22). Para termos uma noção do que o autor fala, basta dizer que ao assistirmos ao jornal, por exemplo, ficamos

informados sobre muitos assuntos, mas pouca coisa nos toca, e, por isso, não tomamos parte naquilo, logo seguindo com nossas vidas, indiferentes ao que acabamos de ver.

O sujeito da experiência não pode ser, portanto, o sujeito nos moldes do que deseja a sociedade moderna, posto que “o sujeito da experiência é, sobretudo, um espaço, onde têm lugar os acontecimentos” (LARROSA, 2002, p. 24). Para que algo nos aconteça é necessário parar, cultivar a atenção, a arte do encontro, calar muito, ter paciência. Experiência é travessia e perigo, exige que nos entreguemos com paixão àquilo que nos acontece, ao desconhecido, ao irrepetível (LARROSA, 2002).

Mas quantos de nós, sujeitos modernos, dedicamos, como dedica a narradora-personagem de Prieto, tempo a isso?

Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, com um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 2002, p. 123)

Há, no livro de Prieto (2002) uma passagem em que a narradora descreve o ambiente de sua infância com nostalgia, contrapondo seus elementos tradicionais e propícios à escuta das histórias à sociedade moderna, para ela representada pela cidade de São Paulo, onde foi morar com sua família. Ela se lembra da rede, do chá de erva-cidreira e da lua brilhante, que ambientavam as rodas de contação de história de sua infância, e lamenta não poder ter isso na cidade grande. Tal lamento pode ser relacionado à crítica feita acima por Benjamin, à falta de tempo dedicado à escuta de histórias. Assim, diz-nos a narradora:

No Sul a gente não encontra as façanhas de Lampião espalhadas nos folhetos de cordel, não ouve as cantigas falando de seu grande amor por Maria Bonita, e foi por isso que eu quis contar estas histórias. (BENJAMIN, 2002, p.45)

De fato, é difícil encontrarmos essas demonstrações de experiência no mundo moderno, representado na narrativa pela cidade de São Paulo, em contraposição ao sertão baiano, porque as pessoas estão mais incomunicáveis e o tempo da troca de experiências, o tempo da escuta, do parar para ouvir histórias está cada vez mais sendo substituído pelo tempo do mercado, da busca excessiva pela produção, pelo trabalho, pelo dinheiro. Qual o jovem que tem a paciência para se deliciar com as histórias dos mais velhos nos dias de hoje?

Assim, torna-se muito difícil, mas não impossível, encontrar histórias surgidas da experiência dos narradores, histórias que nos toquem e falem de nossa identidade e da cultura

de nosso povo. Sem essas narrativas, capazes de nos identificar e de falar profundamente sobre nossas especificidades, tornamo-nos alvos fáceis da onda homogeneizante da técnica e da mídia. Seríamos seres praticamente iguais em todo o mundo, não fosse a resistência das culturas locais frente a essa tentativa de homogeneização. Falar em narrativa e em narrador tradicionais é também uma maneira de pensar sobre um tempo diferente do da modernidade, caracterizado, geralmente, pela velocidade e ruptura.

Assim, o tempo da técnica se opõe, de certo modo, ao tempo da narrativa, pois aquele é o tempo da informação, da produção em série, da alienação do trabalho, enquanto que este é o tempo da experiência, do trabalho manual, da consciência da totalidade. É, pois, o narrador do tempo da experiência, ligado à cultura popular e à oralidade, que aparece em *Terra: Lampião e a Baronesa*, de Prieto (2002), cujas histórias mantêm estreita ligação com “o fazer dentro da vida” que é próprio das manifestações da cultura popular, aproveitadas, de maneira tão cativante e visceral pela autora.

Segundo Benjamin (2002), o narrador é aquele que “[...] retira o que ele conta da experiência: Da sua própria ou da relatada por outros” (BENJAMIN, 2002, p. 217). Para ele, “A experiência que passa de boca em boca é a fonte a que recorrem todos os narradores” e “entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (BENJAMIN, 2002, p. 214). Como então poderemos encontrar esses narradores tradicionais, aproximados das histórias contadas pelo povo?

Benjamin (2002) desacredita da existência dos narradores tradicionais no mundo moderno. Para ele, depois da II Guerra Mundial, as pessoas voltaram para casa sem capacidade para intercambiar experiências. No entanto, acreditamos que muito de sua caracterização de narrador tradicional possa aparecer nos cordelistas, repentistas e até mesmo nas pessoas comuns que contam anedotas, histórias de trancoso, mitos, lendas, piadas, parlendas, provérbios e tantas outras narrativas que ainda colore o cotidiano popular. Da mesma forma, em muitas histórias da literatura infantojuvenil, como as de Prieto, é possível observar o modo de narrar tradicional, atualizando e difundindo a cultura popular.

Os narradores tradicionais da obra de Prieto (2002) possuem uma relação especial com a comunidade e função honrosa, que é a de manter na lembrança do povo sua história, sua identidade, sua cultura. Tal relação origina-se de seu pertencimento e ligação com a terra onde surgiram as histórias que contam. Tio Paschoal, o dono da fazenda, era, segundo a personagem narradora, “Como a maioria dos tios excêntricos da Bahia [...] um grande contador de histórias” (PRIETO, 2002, p.10): foi ele quem contou a história da índia

encantadora de serpentes; Zelão, o chefe da peonada, melhor amigo de tio Paschoal, que contara a história de Corisco e Dadá, era tão apegado à terra que nunca havia saído de lá, por isso, não acreditava na existência do mar, porém era, segundo a narradora-personagem um dos homens mais sábios que ela já conhecera:

Zelão recusava-se a acreditar que o mar existia. Até que tio Paschoal o levou a Santos. Ele ficou tão maravilhado que quis lavar-se com sabonete e tirar toda a roupa, no meio da praia [...] mas, se fora da Bahia, Zelão parecia meio louco, na fazenda era o melhor vaqueiro, e foi uma das pessoas mais sábias que conheci (PRIETO, 2002, p.10).

Dona Cida, era uma trabalhadora do algodão, que fazia doce-de-coco, usava roupa de chita, sabia de muitas histórias do cangaço e do amor entre Maria Bonita e Lampião. Ela adorava cantarolar a música preferida da menina, *Mulher rendeira*. Foi cantarolando essa canção que ela introduziu a garota nas histórias de Lampião: “Menina, você sabe que esta sua música preferida foi criada por Lampião? [...] Quer que eu lhe conte a história dele?” (2002, p.17)

Para Benjamin (2002, p. 124), ficamos pobres, porque “Abandonamos, uma a uma, todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do atual”. Além de pobres em experiências comunicáveis, estamos também pobres em criações artísticas que transmitam experiências do cotidiano popular, pois cada vez mais a indústria cultural de massa comanda o mercado e o que é disseminado na mídia, embora ainda possamos ver recriações e adaptações das manifestações populares como é o caso de filmes e minisséries produzidos que difundem a obra de Ariano Suassuna, por exemplo. Estamos mais pobres em narradores tradicionais, que contem a história de seu povo, porque são identificados com ele.

No entanto, ainda assim, é possível encontramos narradores populares próximos do narrador tradicional concebido por Benjamin. Eles, geralmente, aparecem em suportes diferentes da oralidade, nas obras da literatura popular – escritas – especialmente na literatura infantojuvenil, como é o caso dos narradores da obra, corpus de nosso estudo. Nela, os narradores recontam histórias que são conhecidas do seu povo, histórias da cultura popular, ligadas, principalmente, à vida de Lampião e seu bando. Ao menos na ficção, Prieto consegue atualizar a presença desse narrador benjaminiano e nos trazer o universo da literatura que tem como matéria prima a oralidade e as histórias que conta o próprio povo.

Dessa maneira, a autora consegue utilizar de um meio que poderia sepultar a cultura popular, que é a escrita, para, ao contrário, atualizá-la e de certa maneira contradizer o

negativismo benjaminiano que acredita não ser mais possível em nossos dias a sobrevivência de manifestações ligadas à tradição popular ou à oralidade. De alguma maneira, pois, a cultura popular se atualiza, mudando sua estratégia de sobrevivência, prezando pelo desvio e astúcia. Como diria Chartier (1995, p.182), “O que mudou foi a maneira pela qual essas entidades puderam se enunciar e se afirmar, fazendo uso inclusive dos próprios meios destinados a aniquilá-las”.

Desse modo, pensamos que a literatura escrita infantojuvenil, as rodas de contação de história feitas nas salas de aulas e em oficinas de literatura, a disseminação da arte popular nas redes sociais e nos sites, tudo isso demonstra como, apesar das mudanças, as experiências populares ainda estão vivas e circulando pela sociedade, em vários espaços, não somente naquele que se pensava próprio da cultura popular, como o campo e a oralidade.

Vemos, portanto, que o trabalho de Heloísa Prieto, em recriar as histórias orais sobre Lampião, estampando-as nos livros infantojuvenis, pode contribuir para a conservação e propagação de tais histórias entre nossas crianças e jovens. Lajolo (2010, p. 108) comenta que essas histórias

como as narradas pelos contos infantis mais tradicionais precisam ser eternizadas porque (como sugerem algumas de suas interpretações) cifram em seus enredos questões fundamentais da humanidade [...] Essas histórias duram tanto e são tantas vezes reescritas porque servem sob medida de transmissão de valores importantes para a sobrevivência humana [...] Hoje não basta contar e ouvir histórias. É preciso escrevê-las (LAJOLO, 2010, p. 108).

O discurso de Lajolo nos remete a certa atualização da cultura popular, que pode ocorrer quando, através da escrita, alguns de seus personagens e histórias são passados de geração para geração, não somente pelo que contam as bocas, mas também pelo que contam os livros, pois, de toda maneira, as histórias populares, orais ou escritas, proporcionam um efeito de prazer a quem ouve ou lê, e o fato de estarem representadas em obras da literatura infantojuvenil ainda adiciona o prazer provindo da própria arte literária, do fazer artístico.

3 PELAS VEREDAS DA LITERATURA DE PRIETO

A obra *Terra: Lampião e a Baronesa*, de Prieto (2002) nos remete à ligação original entre a literatura infantojuvenil e a cultura popular. Azevedo (1999) diz que a literatura para crianças é muito mais uma literatura popular do que propriamente infantil. Ele retorna à Idade Média e nos conta que, nessa época, “as classes populares medievais dividiam com suas crianças os fabliaux (narrativas breves, alegres, anônimas, em geral abordando pequenos casos da vida cotidiana) e os contos maravilhosos (de fadas ou de encantamento)” (AZEVEDO, 1999, p.2). Assim o faz Prieto (2002), porém no formato escrito com o qual ficcionaliza as histórias da tradição oral contadas à narradora-personagem e a nós, leitores.

Podemos observar essa aproximação tanto no plano da expressão, que recorre ao discurso conciso, ao vocabulário familiar, que prende a atenção do leitor, como no plano do conteúdo, dos motivos e dos temas, nos quais encontramos traços da cultura popular tais como: a recorrência do elemento cômico, a alegria, a possibilidade de metamorfose, as poções e palavras mágicas, adivinhas, a intervenção do sobrenatural, o caráter iniciático das histórias, “nas quais o herói parte, enfrenta desafios [...] e retorna modificado” (AZEVEDO, 1999, p. 3).

Em *Terra: Lampião e a Baronesa*, há um entrelaçamento de narrativas, pois existe uma mulher que é personagem-narradora e que conta do tempo em que era pequena e ia visitar seu tio Paschoal na fazenda. Por outro lado, alguns trabalhadores da fazenda aparecem como contadores das histórias que são anteriores ao nascimento da menina. Observamos que as páginas brancas desempenham a função de narrativas de encaixe, já que funcionam como introdutoras das narrativas encaixadas, localizadas nas páginas marrons, que serão contadas na sequência.

A menina, que aparece nas páginas das narrativas de encaixe, desempenha, já adulta, o papel de narradora que alinhava as narrativas encaixadas. Nas narrativas de encaixe, a narradora conta suas peripécias, descreve os ambientes em que se passam as histórias como também as feições dos narradores que as contarão. Esse procedimento de narrativas entrelaçadas, conforme Reteur (2014, p.85-86), considerando os jogos de níveis na narração, ocorre em “algumas narrativas que podem conter uma ou várias outras narrativas encaixadas”, procedimento que se verifica nas *Mil e uma Noites*, por exemplo.

Para Reteur (2007, p.82), “as relações entre a narrativa primeira ou de encaixe e a narrativa segunda (‘ou encaixada’) podem [...] ser múltiplas, explícitas ou implícitas, de embaralhamento ou esclarecimento da história, de explicação, de predição, de comentário,

etc”. Tal procedimento pode levar o narrador ou narradores, como é o caso da obra ora analisada, a gerar uma multiplicidade de histórias, ou ainda digredir ou revelar algum elemento fundamental ao enredo.

A narradora-personagem introduz as narrativas encaixadas que serão contadas por outros narradores, todos eles assemelhados aos narradores tradicionais na acepção de Benjamin (2002): retiravam da vida comunitária os elementos de suas narrativas e transmitiam seus conselhos, moral e ensinamentos aos mais jovens, através delas. Esses narradores contarão as histórias de temática popular que tratam, sobretudo, do cangaço e do heroísmo de Lampião, seu líder.

O comportamento da narradora personagem, quando criança, é diferente do padrão estabelecido para as meninas na nossa sociedade. Ela é desbravadora, adora andar a cavalo, é corajosa e independente; desafia os seus primos, que zombam do seu jeito bravio de ser. O padrão estabelecido de como devem se comportar as meninas de sua idade nos remete ao que fala a seguinte autora:

[...] desempenhar atividades estereotipadas, forjando, paulatinamente, diferenças psicológicas e acentuando a assimetria entre os sexos. Assim, ao contrário dos homens, as meninas eram encorajadas a serem dóceis, boazinhas, úteis, prestativas, cooperativas, cordiais, tolerantes, compreensivas, a não incomodarem as pessoas e a não dizer não”. (ROCHA-COUTINHO *apud* SANTOS, 2009, p.161)

Esse padrão é desobedecido pela nossa personagem que, quando criança, não tinha medos comuns como o medo de fantasma ou de animais, ao contrário, tinha medo de bonecas-frustrando assim o que esperava a sociedade, representada por sua mãe e seus primos.

Não só a menina, mas também as cangaceiras Dadá e Maria Bonita, que aparecerão na obra mais adiante, são modelos femininos que transgridem o papel estipulado para o gênero feminino, em nossa sociedade machista. Em termos feministas, elas representam a recusa da submissão e inferiorização a que foram historicamente submetidas as mulheres, que deveriam ocupar um lugar que se distanciasse do universo considerado masculino, ficando restritas ao espaço doméstico. As brincadeiras e formas de ser da menina e a vida das cangaceiras endossam, por deslocarem os lugares tradicionais de gênero, e por não ocuparem os espaços comumente marcados para as mulheres, o perfil transgressor das personagens femininas da obra em perspectiva.

A afirmação de Dona Cida confirma o que foi dito anteriormente sobre a representação feminina em *Terra: Lampião e a Baronesa*. A colhedora de algodão e mãe da melhor amiga da menina dizia que a narradora era do povo de Oxum, Oxum Apará a deusa guerreira, pois ela era valente e questionadora. A referência a um orixá, entidade da mitologia africana, presente no candomblé, já aponta para a ligação entre as coisas terrenas e a influência do sobrenatural, que é recorrente nas narrativas populares. A mitologia africana inserida nesta obra traduz um compromisso da autora com a diversidade étnica brasileira e dá visibilidade a uma religiosidade que é sobremaneira discriminada em nossas escolas e no próprio universo da literatura infantil.

Prieto insere as práticas religiosas de matriz africana, através da relação que seus narradores fazem entre a personalidade da menina e a deusa guerreira Oxum Apará, assim como mais adiante da relação entre Lampião e Ogum, descritas por negras do candomblé, que aparecerão nas narrativas, colocando-se numa posição diversa daquela que, em geral, associa os orixás, e tudo o mais que se referir às religiões de matriz africana, ao mal. A autora, portanto, mostra a religiosidade africana, para os leitores mirins, de modo não etnocêntrico, oferecendo um caminho para questionar preconceitos e representações estereotipadas.

Sem ter o intuito de pedagogizar a literatura, Prieto (2002) consegue, ao tratar de orixás do candomblé em sua obra, estar em consonância com a legislação que trata da inserção da cultura e história da África no ensino, além de possibilitar, através da literatura, a construção da identidade de seus leitores a partir de parâmetros que considerem a diversidade cultural do país.

A representação de Lampião nessas narrativas é formada em grande parte por um derramamento de adjetivos, hipérboles e metáforas que engrandecem a figura do cangaceiro: Lampião é sempre astuto, forte, inteligente, justo, sedutor, desejado por todas as mulheres, valente e generoso. Lampião é igual a Rei do cangaço, governador do sertão, defensor dos pobres. A partir disso, procuramos estabelecer uma ligação entre esses atributos do cangaceiro e a figura do bandido social de Hobsbawm (2010), já que o Lampião da obra literária analisada não é qualquer tipo de criminoso, mas aquele bandido que entra no mundo do crime por motivo de injustiça cometida contra sua família, e isso o diferencia de um criminoso comum, dando-lhe o status de representante dos injustiçados contra os desmandos de quem tem poder.

3.1 “AS SERPENTES DA TERRA” – A FORÇA DA MAGIA

“As serpentes da Terra”, primeira história encaixada do livro, é contada por tio Paschoal e trata de um acontecimento misterioso que ocorreu em sua fazenda: a morte de muitos cavalos, sem explicação aparente, problema que só fora contornado com a intervenção de uma menina indígena, encantadora de cobras que fez com que o equilíbrio do lugar fosse restaurado.

Tal episódio é fortemente marcado pela intervenção do sobrenatural, que é algo corriqueiro na vida e cultura do povo. Como exemplo disso, temos o dia de São José, que para os nordestinos é um dia em que chove no sertão, menos por questões climáticas o que pela benção do santo. O feitiço da menina sobre as cobras é uma passagem que permite ratificar a importância da intervenção do sobrenatural nas comunidades populares e na sua forma de perceber o mundo e resolver suas situações conflituosas.

Assim que chegou à fazenda, a menina foi logo fazer o seu trabalho, e as pessoas que lá estavam se aglomeraram para ver o feito. Como conta tio Paschoal, a garota “Ficou paradinha. Muda. E eu tive a impressão de que o vento também parou. Que todos os bichos saíram de perto e os que ficaram para ver silenciaram.” (PRIETO, 2002, p.14). A garota começou seu ritual, fechou os olhos, cantou, deu pulos, correu. “Nisso, as nuvens foram juntando até o sol sumir. E só ali, em cima da clareira da florestinha, caiu a maior tempestade” (PRIETO, 2002, p.14)

Houve uma espécie de transe entre os trabalhadores da fazenda que estavam a assistir o espetáculo de poderes da menina, no entanto, como as cobras não aparecessem, os que ali estavam começaram a desconfiar do trabalho da índia e a caçoar do patrão dizendo que ele havia pago para ver a dança da chuva. Porém, depois de alguns instantes após a menina receber o pagamento, as cobras foram chegando de todos os lugares da fazenda. “A terra se abriu e num minuto aquele monte de cobra foi escorregando para dentro dela como se fossem minhocas” (PRIETO, 2002, p.16)

Essa passagem da obra nos remete a um aspecto que, segundo Azevedo, é característico das manifestações populares, qual seja: “O princípio de que homens, animais, vegetais, minerais, o universo enfim, fariam parte de um todo, o Cosmo [...] Daí, também, ideias como as que imaginam que o homem possa falar com os animais, [...]” (AZEVEDO, 1999, p. 2). Na narrativa referida, a índia demonstra possuir uma relação íntima com a natureza, ela é um ser que faz parte do todo cósmico e, por isso, consegue se comunicar com as cobras que ameaçam a fazenda, como podemos ver no próprio texto: “[...] A menina, tão

pequenina, tinha parte com a serpente. Só que no lugar de morto de medo, eu gostei” (PRIETO,2002, p.16).

Essa fala de tio Paschoal, que tinha medo de mulher e de serpente, sugere a presença de atributos de coragem e valentia femininos, que valorizam o gênero feminino, já que a capacidade da índia de dominar as cobras a coloca num patamar diferente do de Eva, pois, se aquela foi considerada maléfica por trazer o castigo à humanidade, esta salvou a fazenda do tio Paschoal, dominando as cobras e reinstaurando o equilíbrio do lugar, fazendo o narrador superar o medo que tinha de mulher, adquirido desde que sua avó lhe contou sobre a relação mitológica da mulher com a serpente.

Ele nos conta que, desde então, não parava de pensar nas duas: “Passei muitos anos matutando na maldade da serpente e na amizade dela com a mulher. E, às vezes, tinha pesadelo só de pensar em encontrar as duas juntas” (PRIETO, 2002, p.13). A representação cristã da mulher que engana, na figura de Eva, associada à serpente, pôde ser, no entanto, ressignificada no decorrer do conto. A associação do narrador entre as mulheres e Eva não está gratuitamente delineada no livro, pois aponta, por meio de um simbolismo enraizado na cultura ocidental, a marginalização da mulher e sua necessária dominação.

Para Scott (1990), as representações simbólicas são importantes porque contêm significações metafóricas que contribuem na solidificação de discursos que modelam a nossa identidade de gênero. Eva, por exemplo, está associada aos mitos de escuridão, desobediência e corrupção. Assim como na primeira narrativa de encaixe, há nessa narrativa encaixada referência a certos modos de ver e compreender a natureza feminina, como discutimos acima. Ali, a menina aparecia como diferente do modelo estabelecido pela sociedade, aqui o que chama a atenção é a relação que o tio Paschoal faz entre as serpentes que aparecem na fazenda e a imagem que ele fazia da mulher, sempre associada à Eva. A índia, no entanto, faz o contraponto ao modelo demonizado de Eva, já que utiliza seu poder para fazer o bem àquela comunidade, instaurando um status positivo da mulher no universo da narrativa.

3.1.2 “MULHER RENDEIRA” - NINGUÉM VENCE O AMOR DE LAMPIÃO POR SUA MARIA BONITA

O episódio da mulher rendeira será o primeiro das narrativas do livro que tratará das peripécias de Lampião e de seu bando. O Lampião que aparecerá aqui não destoará das demais caracterizações do cangaceiro na obra, será o lampião mítico, metáfora da bravura, da generosidade, e do amor fiel por Maria Bonita. Como diz Dona Cida: “Era um homem

impressionante. Educado. Mas os olhos... Nada escapava deles. E as mãos. Todo mundo sabia que bastava um gesto para que os jagunços comessem a lutar. A dedicação a Lampião era cega.” (PRIETO, 2002, p.22)

Nessa história, que se passa num fim de tarde regado a doce-de-coco, Dona Cida nos presenteia com muitas pérolas da tradição oral, como algumas crenças e uma maneira bem particular de conceber a possibilidade da morte. Uma delas é a de que não se deve andar na mata, em caminho de terra molhada ao meio-dia, porque é “hora de cobra tomar sol” (PRIETO, 2002, p.18). Outra crença é a de que a morte pode estar bem próxima de nós, a ponto de a sentirmos e de ser personificada, como ocorre na citação seguinte, quando a urutu passou perto das pernas de Dona Cida: “De repente, o meu corpo gelou. Era a morte que tinha me beijado” (PRIETO, 2002, p.18).

A mulher rendeira, personagem singular desta narrativa, chamava-se Janaína. Era uma costureira bonita que se casou com um homem de terras distantes, um árabe, em cujos costumes não havia a interdição de casar com várias mulheres. Apaixonada, Janaína aceitou a condição, e no começo foi feliz, teve até uma filha, Bastiana, mas no decorrer do casamento não se adaptou à presença de outras mulheres em sua casa, e foi definhando até morrer de desgosto. Bastiana, que era uma menina muito bonita, jurou desde o dia da morte de sua mãe que não se apaixonaria por nenhum homem e que ainda faria ficar a seus pés qualquer homem que se aproximasse dela.

Por causa desse modo de ser de Bastiana, “Teve rapaz que morreu de desgosto” (PRIETO, 2002, p.20). Num certo dia, Bastiana soube que Lampião e seu bando chegaria a sua fazenda e logo divulgou para todos que faria o Capitão do Sertão morrer de amores por ela. Assim dizia: “Quando esse tal de lampião puser os pés aqui, eu acabo com ele, pode deixar! Juro que o cabra vai se arrastar no chão de tanto amor por mim! Só para depois eu humilhar o Rei do cangaço. O imperador do Sertão!” (PRIETO, 2002, p.20).

Nota-se pelas expressões utilizadas por Bastiana que Lampião era considerado um grande homem, a ponto de ser chamado de Rei e Imperador, e assim também o descrevia Dona Cida, quando perguntava a menina interlocutora se ela sabia que “o governador do sertão era louco por Napoleão?” (PRIETO, 2002, p.20) Ao fazer essa pergunta, Dona Cida apresenta à menina um Lampião letrado, que cultivava a história e elegante, pois até chapéu aos moldes do de Napoleão ele mandara fazer, para usar em suas andanças.

Nessa história também aparece a religiosidade africana, quando a narradora afirma que o cangaceiro era filho de Ogum, o deus da guerra, que não saía sem sua guia de proteção e que tinha o corpo fechado por rezas de negras velhas feiticeiras africanas que o protegiam. A

presença de orixás na obra ratifica o que diz Mariosa e Reis, para quem “Trabalhar no conteúdo escolar os mitos dos orixás é fundamental para resgatar a cultura negra e valorizar a autoestima das crianças afrodescendentes” (MARIOSA e REIS, 2011, p. 50).

A maneira como tio Paschoal conta que Lampião era filho de Ogum não leva a dogmatismos ou sectarismos, pelo contrário, leva o leitor a pensar a diversidade religiosa presente em nossa cultura, que muitas vezes é posta de lado a serviço da manutenção de preconceitos e domínio de uma religião sobre outras.

A crença no corpo fechado foi e ainda é muito presente no sertão nordestino, como bem observou Chandler, que afirmara: “É bem provável que o elemento central da religião de Lampião fosse sua fé no corpo fechado. [...] Conforme os sertanejos, o corpo de uma pessoa pode ser protegido contra qualquer mal através de orações.” (CHANDLER, 1981, p. 233). Há na memória coletiva a crença de que as orações de negras do candomblé teriam protegido Lampião das balas e perseguições policiais. Na obra que está sendo analisada, sua morte só ocorre quando perde a proteção das feiticeiras, como veremos adiante.

Outros elementos populares aparecem nessa história como as mandigas e feitiçarias feitas por Bastiana: “Primeiro, Bastiana preparou tudo quanto é bruxaria: fita colorida amarrada em pé de árvore, moranga com pimenta vermelha, garrafa de bebida, coraçãozinho de pano espetado com alfinete, bonequinho amarrado com linha vermelha e preta.” (PRIETO, 2002, p.21). Além disso, ela se perfumou toda, botou vestido de renda, salto alto, mas nada disso iria laçar o capitão Virgulino, pois era sabido de todos que ele era louco de amores por sua Maria Bonita, e nunca a deixaria por ninguém.

O prestígio – aspecto comum no ladrão nobre ou bandido social de Hobsbawm (2010) – do Capitão do sertão era tão grande que, ao saber de sua chegada iminente, o avô de Bastiana preparou uma festança com direito a banquete para recepcioná-lo. Segundo Hobsbawm (2010), os bandidos sociais são admirados, ajudados e mantidos por seu povo. Quando Lampião avisa que irá à fazenda do tataravô da mulher rendeira, a cidade fica polvorosa, “E o povo foi chegando para a festa. Uma felicidade de dar gosto. Era cachorro, cavalo, poeira, jagunço, índio, violeiro e sanfoneiro.” (PRIETO, 2002, p.21).

Essa imagem idealizada é a que dá o tom das histórias de Prieto (2002) e que aparece na entrada triunfal do bando na fazenda do avô de Bastiana. Todos estavam à espera do que iria acontecer, se Lampião cairia nas armadilhas da Bastiana ou se ele iria vencer a tentação e ser fiel a seu amor Maria Bonita. No final, não somente o Capitão foi fiel a sua esposa, mulher de grande beleza e valentia, que conquistou a todos que ali estavam com sua simplicidade e

simpatia, como ainda humilhou Bastiana na frente de todos, pois ela foi praticamente arrancada de sua casa por um jagunço do bando, que nem sequer perguntou seu nome.

O desfecho da história de Bastiana é exemplar, pois nas histórias populares o bem sempre vence o mal. Lampião e seu bando representavam o bem, e foi justo, assim o acharam as próprias mulheres do lugar, que Bastiana terminasse assim: “aquela moça tão cruel, toda cheia de não-me-toques, obedecendo a um jagunço que nem seu nome sabia” (PRIETO, 2002, p.23). Esse desfecho nos leva a estabelecer uma relação com outro aspecto das manifestações populares que é

a visão da vida e do mundo baseada em crenças como a da existência de um constante e inevitável movimento cíclico, o eterno retorno, [...], que se concretiza na ideia de regeneração periódica do mundo” (AZEVEDO, 1999, p. 2).

O eterno retorno é aqui representado pela vingança a que é submetida a mulher rendeira, ou seja, o mal que tentou fazer a Lampião foi rapidamente devolvido para ela. A representação do mal e do bem nesse momento da obra pode exemplificar a ambivalência da cultura popular, que ora subverte o estabelecido, as instituições, as normas e as formas de ver e interpretar o mundo, ora os endossa. Ayala e Ayala (2008,p.23) refletiram sobre essa contradição, quando afirmaram que os agentes da cultura popular “veiculam concepções de mundo, que atuam no sentido de manter e reproduzir a dominação”, mas também subvertem regras estabelecidas pela classe dominante, padrões de comportamento e de religiosidade, por exemplo, são muitas vezes quebrados pela cultura popular.

O modo maniqueísta de ver a ameaça de Bastiana ao amor do cangaceiro por sua esposa, que legitima o status quo, fez com que a comunidade achasse justo que Bastiana fosse levada à força por um cangaceiro de quem ela nem sabia o nome. Bastiana, mulher insubmissa, que queria fazer com que os homens se apaixonassem, mas não queria se apaixonar por nenhum, fora vista como a representação do mal, em contraposição ao bem representado no amor do cangaceiro.

A maneira como a população legitima a violência de Lampião e do cangaceiro que leva Bastiana à força associamos ao que afirma Albuquerque Junior (1999) sobre um tipo de moral recorrente na literatura popular nordestina que admite e legitima a violência, “desde que esta se faça em nome da defesa da ordem social, dos códigos sociais, que teriam sido violados” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 1999, p.183). Bastiana, mostrando-se insubmissa e dona de si, foge ao padrão de “ser frágil, dependente do homem, [...] protegido e orientado pelas figuras masculinas de sua família” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 1999, p.183),

instaurando o desequilíbrio social, provocando o caos. A ordem social, portanto, só pode ser retomada com a demonstração de valentia do cangaceiro, que a “puxa pelos cabelos”, vista pela comunidade como algo justo e necessário. O referido autor, ao tratar do discurso do cordel e da sociedade nordestina nele representado, presente também em Prieto, afirma:

A dubiedade das atitudes de figuras como os cangaceiros, que ora estupram mulheres, puxam-nas pelos cabelos, cortam seus peitos, marcam seu corpo a brasa ou faca, roubam-nas, espancam-nas, ora as defendem, as protegem, as vingam, falam da própria labilidade das relações entre os gêneros nesta sociedade assentada no masculino e que, portanto, guarda uma grande desconfiança em relação ao feminino. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 1999, p.184)

3.1.3 “LAMPIÃO E A BARONESA” – A GENEROSIDADE DE LAMPIÃO SALVA UMA FAMÍLIA

A narrativa “Lampião e a Baronesa”, contada por tio Paschoal, mostra o Lampião generoso, que salva uma família de comerciantes da falência, protegendo-a da maldade da baronesa, que vivia insatisfeita por não ter casado com o filho do comerciante, chamado César. Apresenta-nos o “defensor dos pobres”, “o melhor vaqueiro do sertão”, o “Robin Hood” do sertão. O próprio nome Lampião diz respeito a uma sua característica de guerreiro: sua espingarda nunca deixava de atirar e fazer luz. Como diz tio Paschoal: “Recebeu esse apelido porque diziam que sua espingarda, ao defender a justiça, trazia luz tal qual um lampião” (PRIETO,2002, p.26).

Essa adjetivação aproxima o Lampião da obra de Prieto do conceito de bandido social de Hobsbawm (2010), para quem

O ponto básico a respeito dos bandidos sociais é que são proscritos rurais, encarados como criminosos pelo senhor e pelo Estado, mas que continuam a fazer parte da sociedade camponesa, e são considerados por sua gente como heróis, como campeões, vingadores, paladinos da justiça, talvez até mesmo como líderes da libertação e, sempre, como homens a serem admirados, ajudados e apoiados (HOBSBAWM, 2010, p. 11).

Ora, Lampião representado nas histórias de Prieto só caiu na vida do crime por uma injustiça sofrida, como afirma o narrador desta história: “Caiu na vida porque sofreu uma

grande injustiça. É claro que tem muita gente que conta a história de outro jeito, que o chama de bandido sanguinolento” (PRIETO, 2002, p.25).

Hobsbawm (2010) elenca algumas características recorrentes nos personagens que classifica como bandidos sociais. A primeira delas diz que eles são vítimas de injustiça pelas autoridades”. No livro, aparece essa injustiça quando Lampião [...] Aos dezessete foi preso por um pequeno incidente [...] e assim começou a guerra entre sua família e a polícia.” (PRIETO, 2002, p.26). Para o historiador, “Na grande maioria dos casos registrados, os bandidos sociais realmente começam suas carreiras com alguma disputa de caráter não-criminal, questão de honra [...]” (p. 38). Tal razão explica bem o que ocorreu com Lampião, pois ele entrou para o cangaço por conta de uma injustiça cometida contra sua família, razão fundante do cangaço no nordeste, segundo Hobsbawm (2010). Para esse autor, “[...] Litígios dessa espécie (familiares) constituem, quase que invariavelmente, o ponto de partida da carreira de um cangaceiro no Brasil”.

O narrador diz ainda que o cangaceiro estava do lado do povo, o que se notava pela divisão entre a população da Bahia: “Naquele tempo, era como se a Bahia tivesse se dividido ao meio: de um lado a polícia, os governantes e inimigos de Lampião; de outro, as famílias que o acolhiam e o viam como um homem de imensa coragem”. (PRIETO, 2002, p.25) Portanto, quem estava do lado de Lampião e lhe desse refúgio estava contra os poderosos e ao lado dos injustiçados. Dessa maneira, Lampião era encarado pelo governo e pelo estado como um criminoso, mas não pela gente que conta para a menina as façanhas do cangaceiro, pois o povo o elege como o capitão do sertão, herói que faz a justiça prevalecer.

Tais características coadunam-se ainda com o que afirma Anatol Rosenfeld (1996), para quem mesmo as personalidades históricas, quando passam pela mão do dramaturgo ou poeta, tornam-se personagens, figuras fictícias. A narrativa de Prieto agiganta as ações praticadas por Lampião e suas consequências. Virgulino sai do espaço da realidade histórica para um espaço mítico onde se torna herói do povo sertanejo. O herói mítico representa uma coletividade, os desejos dele não são simplesmente individuais, mas representam os anseios de toda uma comunidade:

O herói mítico é a personificação dos desejos coletivos. Em tempos de crise, este desejo impregna-se de força virulenta e projeta a imagem plástica e individual das esperanças em forma de personificação. (ROSENFELD, 1996, p. 36)

Lampião condensa, na versão apresentada por Prieto, a história de todos os marginalizados e esquecidos pelo poder, é metáfora da bravura, do desejo de vencer a

injustiça, representada, nesta narrativa, pela baronesa. Por isso, podemos aproximá-lo ainda de um aspecto do bandido social – a correção dos erros da sociedade:

Os bandidos corrigem os erros, desagravam as injustiças, e ao assim proceder aplicam um critério mais geral de relações justas e equitativas entre os homens em geral, em particular entre os ricos e os pobres, os fortes e os fracos. (HOBSBAWM, 2010, p. 19)

Isso nos remete à passagem em que o cangaceiro faz justiça em favor de César, que estava sofrendo com a sabotagem da baronesa. Ele era o filho mais velho de um comerciante que ajudava muito o bando de cangaceiros doando espelhos, estrelas de prata, bordados e galões para adornar as roupas.

Tomada por uma paixão não correspondida por César, a Baronesa montou uma loja maior que a sua, para vender os mesmos artigos pela metade do preço, o que deixou o moço atolado em dívidas. Diz o narrador que quando Lampião passou pela cidade, “visitou a loja dos amigos. E, depois de ouvir os problemas que enfrentavam decretou: - Meus amigos, não se preocupem, justiça será feita.” (PRIETO, 2002, p.29).

Para corrigir essa injustiça, Lampião, juntamente com Corisco e o resto de seu bando, fez um plano: colocou rifles em duas redes como se fossem corpos de pessoas e cobriu de tinta vermelha os tecidos, aparentando, assim, sangue. Enquanto passavam na cidade da baronesa e o povo perguntava quem eram os defuntos, seus homens respondiam que eram cabras de Virgulino. O povo se entristecia e dizia que a baronesa havia conseguido vencer o capitão. Com muita destreza, o bando de Lampião tomou o quartel; depois, também disfarçado, seu bando entra na casa da própria baronesa, ordena que ela faça justiça a seu povo e doe alimentos, armamentos e também joias, para as moças poderem se adornar.

Lampião entrega as joias e o dinheiro à família de César, e com os alimentos faz um banquete ao povo no meio da praça. Ainda dança com a baronesa, que revira os olhos de raiva, enquanto Maria Bonita, Corisco e sua companheira Dadá, também dançavam e gargalhavam, juntamente com o povo, que, gargalhando, saudava Lampião com o refrão:

É Lampi, é Lampi
Lampi é Lampião.
O nome dele é Virgulino,
Governador do Sertão! (PRIETO, 2002, p. 31)

Tal punição à baronesa vincula-se a outra característica do bandido social de Hobsbawm (2010), eles tiram dos ricos e dão aos pobres, o que ocorre quando Lampião entra

na fazenda da baronesa, mulher injusta, e retira de sua casa alimentos para fazer “um banquete, que foi oferecido ao povo, bem no meio da praça.” (PRIETO, 2002, p.31).

Já a astúcia do bando, ao criar o disfarce para poder entrar na cidade da baronesa e enganar a polícia, remete-nos à invulnerabilidade observada por Hobsbawm acerca dos bandidos sociais, pois “Sempre viajam pelo interior do país vestindo disfarces impenetráveis, ou com roupas comuns, sem serem reconhecidos pelos agentes da lei [...], assim como ninguém os denunciará [...]” (HOBSBAWM,2010, p. 46).

A população, além de não denunciar o cangaceiro, canta, porque a vitória de Lampião sobre a baronesa – humilhada na frente de todos, obrigada a doar seus bens e a dançar com o líder do bando – representa a instauração da justiça, pois o povo vê neste episódio o bem vencendo o mal: a família de comerciantes representa, então, todos os injustiçados do lugar.

3.1.4 “CORISCO E DADÁ” – MULHER QUE É MULHER MERECE RESPEITO

Essa história, narrada por Zelão, mostra como aconteceu o encontro do diabo loiro, o melhor cabra de Lampião, com sua Dadá, e como a vida nos acampamentos era preenchida com livros, máquinas de costura e até cinema. As mulheres do bando tinham que ser prendadas, e como Dadá fosse bem menina na época em que foi tirada da casa de seus pais por Corisco, ele passou dois anos ensinando-a a ler, a atirar e a costurar, até que ela ficasse pronta para concretizar o casamento.

Lampião era amigo de um dos primeiros cineastas do Brasil, o Turco. Um dia, o Turco passou o filme *A Paixão de Cristo* para Maria Bonita, Lampião, Corisco e Dadá verem. No momento em que Pilatos lavou as mãos e Jesus foi preso, eles começaram a atirar contra as imagens. Queriam matar o traidor. Esse trecho traduz, com humor, a insatisfação do bando diante da injustiça.

Logo no início da narrativa, Zelão nos remete a uma característica importante dos narradores tradicionais, no sentido benjaminiano, que é a credibilidade que possuem na sua comunidade, a ponto de serem consideradas como verdade as histórias que contam, mesmo que, e geralmente é o que ocorre, não sejam dotadas de nenhuma comprovação empírica. A expressão que confirma essa característica é do próprio Zelão, que ao falar sobre Corisco diz: “Vou contar umas histórias dele, também sem saber se é coisa da vida ou é coisa que nasceu de conversa jogada fora” (PRIETO,2002, p.33).

Como afirma Benjamin (2002) sobre o saber que se originava das histórias contadas pelos narradores tradicionais: “A autoridade que tal saber possuía não se originava, no

entanto, da veracidade do que se contava: “O saber que vinha de longe [...] dispunha de uma autoridade que lhe conferia validade, mesmo que não fosse subsumível ao controle” (BENJAMIN, 2002, p. 219).

Embora saibamos que se trata de narrativa literária e que, portanto, a invenção é o elemento essencial, o narrador conta à menina histórias oriundas da oralidade de seu povo, nas quais crê como verdade, dada a autoridade de quem as contou. Indo de encontro à autoridade do saber popular propagada por Benjamin, Chandler relativiza a veracidade das concepções populares, sem, contudo, descartá-las por completo. Para o referido autor, que enquadra Lampião na condição de bandido truculento, “As concepções populares sobre um bandido são um importante campo de estudos, mas não são reflexos da realidade, dignos de confiança.” (CHANDLER, 1981, p.267).

No que se refere à descrição do cangaceiro Corisco, não há muita diferença da idealização já apresentada na representação de Lampião. O Diabo Loiro é também visto como herói. No entanto, há que se fazer uma diferenciação entre a representação de Lampião e a de Corisco, pois que o primeiro é sempre apresentado como generoso, astuto, sedutor, e o segundo como bravo, violento e cruel, pois, segundo o narrador, sua forma de levar Dadá para ser sua companheira foi o oposto do que faria Lampião, se estivesse em seu lugar, assim nos fala o narrador:

Bem, se fosse o Capitão Virgulino, usava de astúcia e sedução. Oferecia um anel bem bonito para a mãe, puxava a sanfona e inventava uma cantiga. Mas não Corisco. O Diabo Loiro saio era bravo. Saltou para o meio da sala, sacou as armas e decretou:

- Ou a senhora traz a menina para mim, ou saio atirando em tudo que é animal de criação. (PRIETO, 2002, p.34)

Essa representação, no entanto, pode ser vista como engrandecedora da figura do cangaceiro, já que esses atributos são recorrentemente valorizados na literatura popular, principalmente na literatura de cordel, em que, como afirma Albuquerque Junior (1999, p.182), a valentia é característica fundamental para provar a masculinidade do nordestino. “A sociedade nordestina [...] é uma sociedade de homens, de machos”.

O nordestino é cabra macho, não pode ser covarde, sob pena de ser rebaixado socialmente. Por isso, o fato da vontade de Dadá pouco importar ao cangaceiro, contundente no seu desejo de casar com a menina, nos remete à maneira como o homem, segundo o já citado autor, expressa seu desejo sexual na literatura popular. Para ele, o desejo parece ser

atributo somente masculino, a mulher deseja silenciosamente, não pode expressar suas vontades:

A imagética do desejo está muito ligada [...] à própria imagética do fogo, da terra, dos elementos primordiais. O desejo masculino de fecundar, de penetrar, de conquistar, de vencer, de subjugar, de dominar, parece ser o princípio ordenador do próprio social. O homem deseja abertamente, já a mulher deve fazê-lo em silêncio, com recato [...]. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 1999, p.185).

Passagens desta narrativa podem exemplificar o desejo ardente do cangaceiro pela menina tímida que avistou brincando no quintal. A vontade nem a ação do pai de esconder a menina puderam aplacar o desejo do cangaceiro. Ao receber a resposta da mãe da menina de que não havia garota alguma naquela casa, disse o cangaceiro: “- Ou a senhora traz a menina pra mim, ou saio atirando em tudo que é animal de criação.” (PRIETO, 2002, p.34)

No entanto, ele também tinha suas bondades, esperou dois anos para casar com ela, ensinou-a a ler, a atirar e comprou até máquina de costura. Outro trecho importante, contado por Zelão, é o que Maria e Dadá defendem uma moça que apanhava do marido, cuja representação se coaduna com a reflexão feita acima por Albuquerque Junior (1999), sobre o desejo masculino de dominar, como princípio ordenador da sociedade, já que ele representa a imagem do cabra valente que quer dominar a mulher a todo custo. Mesmo morto de bêbado, grita em direção a sua mulher: “Volte aqui, mulher! Venha pra casa agora fazer minha janta, ou eu lhe aplico uma sova para você nunca mais esquecer” (PRIETO, 2002, p. 36).

O bando está numa feira e a moça aparece pedindo socorro às cangaceiras. Maria Bonita olha compadecida para a moça e a protege do marido que vem chegando. O peão desrespeita Maria Bonita no meio da praça, e grita com sarcasmo: - Que mulher de cangaceiro? Eu lá tenho medo de mulher?” (PRIETO, 2002, p.37). Ao observar este comportamento, a cangaceira mostra sua valentia, como diz Zelão: “Num instante, Maria torceu-lhe o braço e espetou-lhe o punhal na barriga” (PRIETO, 2002, p.37). Ela o esfaqueia no meio da feira, o faz dançar na marra, atirando perto de seus pés e leva a moça para juntar-se ao bando. Maria e Dadá mostram que “mulher que é mulher merece respeito” (PRIETO, 2002, p.37).

Dessa maneira, a representação das cangaceiras na obra em perspectiva as desloca para um lugar que não é o estabelecido pela sociedade patriarcal para o gênero feminino. Isso nos faz refletir sobre o que diz Scott (1990), quando reflete sobre a história do pensamento feminista, que, para ela, “é uma história de recusa da construção hierárquica da relação entre

masculino e feminino [...] e uma tentativa para reverter ou deslocar suas operações” (SCOTT, 1990, p. 84). A representação das cangaceiras é de força e de atitude, e não de submissão e passividade, comportamentos considerados mais “adequados” à mulher em nossa sociedade.

O combate às injustiças promovido pelo bando de Lampião também é aqui apresentado, pois Quitéria, a mulher que estava sendo espancada, vê a entrada no bando como uma forma de salvar-se da vida injusta que levava. Segundo Zelão, ela alcançou o objetivo de ter uma vida mais feliz, pois: “Quitéria entrou para o bando e, mais tarde, se casou com um amigo de Lampião, aprendeu a gostar dos livros, a ver filmes, a atirar e a montar a cavalo” (PRIETO, 2002, p.38).

3.1.5 “BILIANA, DOCINHO E JOSIRA” – A FORÇA QUE VEM DA ÁFRICA

Essa é a última narrativa encaixada do livro, antecedida por uma narrativa de encaixe em que a personagem narradora fala sobre sua rotina e de seus primos na fazenda, sua relação com o cavalo Talismã, e de sua aproximação com os trabalhadores da fazenda, a contragosto de sua mãe. Novamente encontramos a menina que destoa dos padrões estabelecidos para a mulher na nossa sociedade: devido a uma briga com seus primos, ela é obrigada a tomar banho e a se vestir feito uma mocinha pela sua mãe, que considera o comportamento da filha inadequado para uma menina, como sugere o seguinte trecho:

Mas, para minha mãe, que preferia o mundo da casa-grande, eu continuava a ser a potranquinha rebelde que ela precisava domar [...] cansada de minhas botas, dos cabelos cheios de nós, dos meus carrapichos e carrapatos, um dia ela me arrancou da sela de Talismã e me jogou a pulso na banheira. Quando voltei à sala, de vestido de renda e cabelos bem penteados, meus primos apontaram o dedo para mim e desataram na maior gargalhada. (PRIETO, 2002, p.40)

Como vimos, a menina também é alvo de zombarias de seus primos que a chamam de mulherzinha e pó-de-arroz. Para a garota, esses apelidos eram inaceitáveis, pois tudo que ela não queria era ser associada à fraqueza e à submissão, características frequentemente relacionadas às mulheres. Por isso, ela surra seus primos e Dona Cida reafirma a aproximação da menina com a Oxum Apará: “Essa menina é do povo de Oxum, Oxum Apará, a deusa guerreira. Melhor assim, melhor nunca quebrar o espírito dela.” (PRIETO, 2002, p.40)

Biliana, Docinho e Josira é narrada por Dona Cida, e nos apresenta a força da religiosidade africana na vida do cangaceiro Lampião. Mais uma vez nosso herói é descrito como bonito, astuto, forte, desejado por todas as mulheres. Ao iniciar a história, a empregada da fazenda afirma que Lampião compôs uma canção sobre sua vida. A letra dessa canção é de fundamental importância para que Lampião seja aproximado da classificação de Hobsbawm(2010) do bandido social, vejamos:

Por minha infelicidade
 Entrei nesta triste vida.
 Não gosto nem de contar
 A minha história sentida.
 A desgraça enche meu rosto,
 Em minha alma entra o desgosto,
 Meu peito é uma ferida.

Mas o destino impiedoso
 Foi cruel comigo,
 E a sorte caprichosa
 Me impôs este castigo.
 Quando eu não esperava
 Nem em tal coisa pensava,
 Tinha terrível inimigo!

Aí peguei nas armas
 Para a vida defender.
 Perseguido, aperreado,
 Vi que era feio morrer.
 Vi a desgraça no meu rosto.
 Então senti-me disposto a
 Matar para não morrer.

(PRIETO, 2002, p.42)

Nos versos acima, observamos o Lampião-bandido que, no entanto, só entrou no mundo da criminalidade porque não tinha outra escolha diante da injustiça de que foi vítima. Segundo os versos, o cangaceiro percebeu não haver mais possibilidade de retornar à vida anterior, e o único jeito, então, era matar para não morrer. Em outras palavras, essa composição traduz o típico bandido social, que encontra a justificativa de suas atitudes na própria injustiça sofrida, e, ao mesmo tempo em que retira o peso de sua consciência, tal justificativa o coloca para a sociedade com um tipo diferente de bandido, que não é movido apenas pela crueldade, sendo merecedor, inclusive, de certa simpatia, e até proteção da população.

Hobsbawm (2010) analisa algumas figuras dos marginalizados, que surgiram em diversas partes do mundo, a partir de características comuns que os enquadram na categoria de bandidos sociais. A representação de Lampião feita pelos narradores de Prieto (2002) aproxima-se, em muitos aspectos, da categoria do banditismo social estudada pelo historiador referido, senão, vejamos:

É difícil saber precisamente em que ponto a prática da pilhagem e as desavenças familiares se convertem em banditismo social, quer na forma de resistência aos ricos, a conquistadores ou opressores estrangeiros, quer como resistência a outras forças que estejam destruindo a ordem tradicional das coisas (HOBSBAWM, 2010, p. 12)

O que se sabe é que o banditismo social surge de forma universal em sociedades que se baseiam na agricultura e “mobiliza principalmente camponeses e trabalhadores sem terras, governados, oprimidos e explorados” (HOBSBAWM, 2010, p. 13). Dessa maneira, a modernização, isto é, a combinação de desenvolvimento econômico, comunicações eficientes e administração pública, é incompatível com o fenômeno do banditismo social, pois este floresce mais no meio do campesinato, em áreas remotas:

As condições ideais para o banditismo são aquelas em que os homens que exercem a autoridade são cidadãos naturais do lugarejo, operando com complexas situações locais, e em que uma viagem de alguns poucos quilômetros pode colocar o bandido além da jurisdição ou mesmo do conhecimento de um conjunto de autoridades e no território de outras, que não se importam com o que acontece no exterior. (HOBSBAWM, p. 15)

E assim o era Lampião, um homem do campo, ligado a seu lugar e considerado, por muitos, como um grande herói popular. Uma característica que também está atrelada ao bandido é sua juventude e sabe-se que Lampião entrou para o cangaço entre os 17 e 20 anos de idade.

Os bandidos sociais são aqueles que “Diante de um ato de injustiça ou perseguição, não se curvam docilmente à força ou à superioridade social, preferindo tomar o caminho da resistência e da marginalidade” (HOBSBAWM, 2010, p. 30). O banditismo social, ao qual vinculamos agora o nosso cangaceiro, é, pois, um ato de rebeldia e de protesto, mas de tipo especial, que muitas vezes não possui solidez ideológica, pois inexistente, no sujeito, a consciência clara da luta política contra as injustiças sociais. Geralmente, o que impele o bandido a entrar no mundo da marginalidade é um motivo pessoal, ligado à honra de sua família, ou a alguma injustiça sofrida.

Como afirma o historiador Chandler (1981), sobre a classificação de Hobsbawm (2010) dos bandidos sociais:

O interesse de Hobsbawm se concentra principalmente naqueles bandidos que ele classificou como bandidos sociais, e que são camponeses criminosos que o povo considera como heróis, em vez de criminosos comuns. São olhados como campeões da justiça, ou, pelo menos, como tendo justificativa para seus atos. (CHANDLER, 1981, p.266).

O episódio da perseguição às três negras velhas africanas pela polícia é passagem de forte cunho místico. O elemento mágico, segundo Hobsbawm (2010), é de extrema importância em favor da invulnerabilidade do bandido social. A literatura que versa sobre Lampião nos assegura que a presença do elemento sobrenatural permite que a vida do bandido possa ser prolongada, à medida que ele consegue se livrar das emboscadas do inimigo, representado pela polícia ou pelos ricos, em geral.

Nesta narrativa, ao preparar-se para se defender de uma possível emboscada, Lampião vê as três velhas negras correndo pela caatinga, perseguidas por um grupo de “macacos”, como eram chamados os policiais. Diante da injustiça, Lampião decide defender as velhas. No entanto, quando pensou em atirar no líder dos policiais, ele viu algo sobrenatural acontecer. É o que nos conta a narradora Dona Cida:

De repente, uma velha virou-se e enfrentou a peito descoberto os homens armados. Postou-se bem diante da cavalaria, erguendo as mãos vazias para os céus. E Lampião ouviu seu grito forte:

- KaoKabiesile! Venham ver o Rei Xangô descer sobre a Terra!

Na mesma hora, meus filhos, um raio rasgou o céu acinzentado, como se anunciasse chuva. Mas não há chuva no sertão. Os policiais frearam os cavalos e começaram a atirar na velha, mas nada a atingia. (PRIETO, 2002, p. 42)

Após esse episódio, os policiais correram e Lampião aproximou-se das mulheres negras que conheciam dos mistérios dos ritos do candomblé e sabiam como se comunicar com os orixás e fazer rezas fortes para proteger as pessoas. O capitão, então, oferece seus cuidados em troca da magia das negras. Daí decorre a invulnerabilidade do cangaceiro, pois “Como retribuição à amizade de Lampião, Biliana, Docinho e Josira fecharam seu corpo, fazendo com que o capitão sonhasse ou adivinhasse sempre que o perigo o rondava. Em momentos de confronto, as balas se desviavam dele, permitindo-lhe que se arriscasse sem, no entanto, correr perigo de verdade” (PRIETO, 2002, p. 43).

Vê-se que a ajuda do orixá Xangô, o deus da estratégia e da justiça, será de extrema importância para que as peripécias de Lampião tenham sucesso e para que ele consiga se safar das emboscadas da polícia. Em troca dessa proteção, Lampião doa uma linda casa às três velhas negras. Tal importância ratifica a afirmação de Hobsbawm, quando diz: “Contudo, a invulnerabilidade do bandido nem sempre é simbólica. Quase invariavelmente ela se deve à magia, que reflete o interesse das divindades em seus negócios” (HOBSBAWM, 2010, p. 47).

A intervenção do orixá Xangô na vida de Lampião pode ser associada também ao que afirma Azevedo (1999) sobre as manifestações populares. Para ele, é recorrente “a crença na existência de forças divinas e transumanas” (AZEVEDO, 1999, p. 2). Acontece aqui um milagre, as balas são lançadas na negra, mas não a atingem. Quando ela invoca o nome de Xangô pela segunda vez, uma chuva torrencial cai no pedaço de chão que a envolve. Esse momento é o clímax da narrativa, em que ocorre a união das forças do cangaceiro e das rezadeiras africanas contra a violência policial.

As negras fazem uma reza para fechar o corpo de Lampião, momento exemplar da narrativa em sua ligação com a cultura popular, já que a maneira como a religiosidade africana está inserida nesta narrativa contribui para uma visibilidade positiva de uma cultura que é, na maioria das vezes, estereotipada e vista como oriunda e difusora do que é maléfico.

Xangô, o deus da justiça, aparece para fazer o bem, salvar as negras da injustiça da polícia. Assim, essa literatura, ao inserir positivamente mitos que estão presentes no imaginário brasileiro, disseminados, espalhados na música, no cinema, na telenovela, na pintura, nos ritos religiosos, está contribuindo para atualizar a cultura negra e valorizar a autoestima dos afrodescendentes, como também contribuir na compreensão das crianças não negras da nossa identidade étnica multifacetada.

Depois do combate, os macacos saíram em retirada. Há um trecho de beleza singular que transcreveremos abaixo:

- Capitão, o senhor protegeu a mim, e eu sou filha de Xangô, o deus da justiça. Por isso lhe prometo que o povo sempre lhe fará justiça, mesmo quando os poderosos tentarem levar seu nome à lama. Mesmo que um dia o senhor seja traído e tenha a cabeça cortada. A cada ano que passar, seu nome ganhará mais força, como símbolo de justiça e grande coragem. Não, o capitão não ficará só, pois em seu caminho há uma moça muito bonita e corajosa. Uma linda filha de Oxum Apará, deusa do amor, das crianças, da bondade, mas também portadora das espadas da justiça. Ela lhe será fiel e dedicada, e se o senhor quiser agradar-lhe, dê-lhe perfumes espelhos e bons cavalos. A morte não conseguirá separá-los, meu capitão. Vocês sempre estarão juntos, trilhando os caminhos da memória, dos sonhos, das canções e da poesia de seu povo (PRIETO, 2002, p. 44).

A negra revela, em sua conversa com Lampião, acontecimentos que fazem referência à história real do cangaceiro, já que muitos acontecimentos que ela enuncia aconteceram de fato: ele encontra sua Maria Bonita, é traído, e tem a cabeça cortada. A sua morte remete-nos a outra característica do bandido social de Hobsbawm (2010), já que, segundo o autor, eles morrem por traição, pois uma pessoa decente da comunidade não os iria denunciar.

Por fim, a profecia da negra se cumpre. Lampião morre, porém se eterniza, uma vez que “Nem os acontecimentos em Angicos, nem o cemitério de Quintas deixaram Lampião descansar, pois continua sendo um dos personagens históricos mais famosos da cultura popular brasileira. Os livros e filmes sobre sua vida, e as histórias que são contadas sobre suas proezas, garantem sua sobrevivência por muitos anos ainda” (CHANDLER, 1981, p.265). Lampião se imortaliza como ícone ambivalente da bravura do povo do nordeste brasileiro, já que para uns é herói e para outros é bandido.

As palavras e expressões usadas nesta narrativa para adjetivar o cangaceiro deslocam a violência de Lampião do plano da marginalidade para o plano das virtudes: “Lampião era homem bonito, astuto, forte, desejado por todas as mulheres” (PRIETO, 2002, p.44). Esses atributos positivos de Lampião, apesar de sua violência, podem ser associados ao que fala Albuquerque Junior (1999) sobre a valentia presente na oralidade e na literatura popular que dá ao homem nordestino certo status social: “Nordeste onde ser valente podia significar uma via de ascensão social. Nordeste onde a covardia era o maior defeito e a valentia a maior virtude, onde a macheza era testada todos os dias” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 1999, p.177). O Lampião da obra em perspectiva é assim representado, como esse cabra macho que resolve enfrentar o mando dos poderosos, um “[...] pobre rebelado contra as injustiças dos mais ricos, contra a desonra e a humilhação” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 1999, p.178).

O próprio subtítulo do livro de Prieto (2002), ao colocar de um lado Lampião e do outro a Baronesa, já marca dois lugares diferentes na narrativa: o do poder, representado pela Baronesa; e o da opressão e marginalidade, reunido na imagem de Lampião. Considerando isso, é fundamental perceber que o discurso que criminaliza o cangaceiro não surge, predominantemente, da voz do povo, mas dos espaços de mando, de poder. Podemos dizer que a voz da narradora que estabelece as ligações entre as histórias do texto atualiza, num cruzamento com as vozes do tio Paschoal, de Zelão e de dona Cida, a memória popular sobre a vida de Lampião. A adulta conta para gente o que ouviu de seu tio, quando era criança, que já ouviu de outros contadores do passado.

Tal experiência narrativa parece se articular com o narrador benjaminiano, cuja matéria do contar possui uma imaginação fincada na memória coletiva, na nossa própria terra (ou na dos outros): “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores.” (BENJAMIN, 2002, p.198). Essa experiência se traduz na ambientação da última narrativa de encaixe, pois o ambiente é cheio de elementos que possibilitam uma experiência popular, e dão tamanha significação à história de vida da menina cidadina, que ela mesma faz questão de propagar as histórias que ouvia quando criança no sertão da Bahia, das quais sente saudade, por não poder mais desfrutar deste universo no ambiente urbano de São Paulo, onde passou a viver: “lembro que a esta altura já estava deitada na rede [...] Reparei na lua cheia, senti o perfume do chá de erva-cidreira” (PRIETO, 2002, p. 45).

Após nos apresentar esses elementos simbólicos do universo popular de onde saíram as histórias do cangaço que a menina conheceu, ela faz o contraponto com a cidade grande, e diz: “No Sul, a gente não encontra as façanhas de Lampião espalhadas nos folhetos de cordel, não ouve as cantigas falando de seu grande amor por Maria Bonita.” (PRIETO, 2002, p.45). Essa contraposição nos remete à afirmação de Ayala e Ayala (2008, p.14), para quem “[...] A cultura popular é mais presente no meio rural e em cidades do interior [...]” Ou ainda: “O meio rural é considerado local privilegiado do folclore [...] tudo que se relaciona com a [...] civilização ameaça o folclore.” (AYALA E AYALA, 2008, p.18).

Talvez seja esse o posicionamento da personagem, nostálgica de seu tempo de férias na fazenda do avô. É pelos olhos dessa interlocutora cidadina que vemos o cangaço e a importância de ouvir as histórias que carregam em si a riqueza contida na pluralidade da cultura popular.

As histórias acima analisadas, além de nos fazerem viajar pelas narrativas ligadas à memória coletiva e tradição oral, ao mito, à imaginação, aos costumes e crenças populares ainda nos envolvem com a presença fundamental da discussão de gênero e da religiosidade afro-brasileira, ampliando a nossa compreensão sobre temas que são fundamentais para a construção de uma prática pedagógica que se queira crítica e democrática.

Sem pedagogizar a literatura para crianças e jovens, tentando moldar comportamentos ou pensamentos, Prieto (2002) oferece visibilidade a formas diversificadas da existência, que, pelo machismo ou pelo etnocentrismo, foram historicamente discriminadas, inferiorizadas e esquecidas. Dessa maneira, concorre para a construção de identidades que consigam perceber a alteridade como um traço fundante da humanidade, que é cheia de diversidade étnica e cultural.

4 LITERATURA INFANTOJUVENIL: PROBLEMAS E USOS NA ESCOLA

A literatura infantojuvenil está presente em grande escala nas escolas desde os anos 1980, com a difusão de livros e criação de bibliotecas. Desse modo, enquanto espaço privilegiado para o trabalho com a leitura literária, é imprescindível pensarmos em formas adequadas de apropriação da literatura infantojuvenil pela escola, para que os educandos tenham acesso aos bens simbólicos e possam ser atraídos para o universo da leitura.

Por isso, neste capítulo, discutimos a presença da literatura nas escolas, como também contextualizamos o termo letramento e definimos o letramento literário como inspiração para a elaboração do nosso produto final – V. Apêndice A – posto que o consideramos um caminho profícuo para uma escolarização adequada da literatura infantojuvenil.

4.1 A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTOJUVENIL: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO JOVEM LEITOR

No Brasil, a literatura infantil surge e se afirma no século XX, com o surgimento da modernização e a necessidade de alfabetização em massa. Com isso, segundo Magnani (2001), ela ganha já um caráter nacionalizador, amparada que está pela legislação educacional, pelo paternalismo do Estado e pelos editores e autores que disseminavam em suas criações o caráter utilitarista que deveria possuir a literatura destinada às crianças. Nos anos 1980, no Brasil, ocorre uma intensa difusão de livros e formação de bibliotecas que vêm até os nossos dias, o que, por um lado, possibilitou que a escola possuísse um acervo razoável de literatura destinada ao público infantojuvenil, e, por outro, que ela fosse a maior consumidora desse gênero. Daí se percebe o intenso laço entre escola e literatura infantojuvenil, a tal ponto de, preocupados com a circulação dos livros no espaço escolar, alguns autores acomodarem os seus textos à cultura e às expectativas dessa instituição.

Se a escola é o lugar privilegiado da leitura e da escrita, pois ela pode democratizar o saber e o acesso aos bens culturais, a escolarização da literatura torna-se um processo fundamental, já que é por meio, sobretudo, da escola que os nossos educandos são inseridos em práticas de leitura, entrando em contato com a diversidade de textos, sejam eles literários ou não. Sobre o processo de escolarização da literatura infantil, Soares (2014) apresenta importante contribuição teórica para distinguirmos práticas adequadas e inadequadas com o texto literário na escola.

Segundo a autora, duas são as possibilidades de conceituar a escolarização da

literatura infantil. Numa primeira perspectiva, a escolarização pode ser compreendida como a apropriação pela escola da literatura infantil, sendo assim, a literatura seria escolarizada. Numa segunda perspectiva, seria a produção de uma literatura destinada às crianças, para ser utilizada na escola, desencadeando o que ela chamou de literarização da escolarização da literatura infantil. Feita essa distinção, Soares (2014) trata do primeiro conceito em sua exposição, tomando, portanto, as relações entre literatura infantil e escolarização como sendo a apropriação que a escola faz da literatura destinada às crianças, para atender a fins específicos.

Segundo a autora, há quem tome o termo “escolarização” sempre em um sentido pejorativo. No entanto, ela afirma que não é justo que se atribua à escolarização um significado depreciativo, já que

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: O surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de saberes escolares, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas e metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem (SOARES, 2014, p. 20).

Desse modo, podemos interpretar que a ação de escolarizar, em sua origem, não é boa nem ruim, pois depende dos modos de escolarização que o mediador propõe aos participantes do ato de leitura literária. Sendo, conforme Soares (2014, p. 21), “um processo inevitável, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constituiu”, a escolarização é uma condição, até certo ponto, natural da literatura na escola, uma vez que neste espaço os saberes são sistematizados em programas, currículos, objetivos pedagógicos, dentre tantos outros procedimentos metodológicos da educação formal. Assim, ao comparecer na escola, também a literatura se organiza em tempos e espaços programados pelo currículo e pelos objetivos escolares (SOARES, 2014). Contudo, ainda que sua circulação esteja tão distante das práticas reais de leitura que ocorrem na sociedade, a escola é lugar privilegiado onde o aluno pode descobrir o universo da literatura, podendo vir a se tornar um leitor crítico desses textos e do mundo:

Numa sociedade empobrecida, a escola não pode prescindir de seu papel de divulgação dos bens simbólicos que circulam fora dela, mas para poucos. A literatura deve circular na escola, pois urge formar um leitor sensível e crítico, que perceba o sentido do ritual, faça parte dele, sem se submeter cegamente. (SOARES, 2014, p. 54)

Negar a escolarização da literatura seria negar a possibilidade de a escola exercer o seu papel de divulgação dos bens simbólicos, pois a literatura é forma de conhecimento e saber sobre o mundo. Negar a escolarização da literatura, especialmente da literatura infantojuvenil, é desprezar a escola no seu papel de contribuir com a formação de cidadãos críticos e leitores proficientes de textos literários e não literários.

Se a escolarização é um processo inevitável, entende-se que o que deve ser questionado é a maneira inadequada com que a literatura infantil é abordada na escola, a partir de práticas que a deturpam e a falsificam (SOARES, 2014). Como exemplos de escolarização inadequada, a autora aponta: o uso da literatura para ensinar gramática, a repetição exaustiva dos mesmos autores de literatura infantil e das mesmas obras no livro didático, a ausência de critérios estéticos para a seleção de autores e textos, ausência de referências bibliográficas e de informações sobre o autor do texto nos livros didáticos, a utilização de fragmentos aleatórios de textos, quebrando-lhes sua unidade formal e semântica, dificultando, assim, a compreensão do aluno sobre o escrito.

Também Walty (2006), criticando as práticas escolares que expurgam da leitura a atenção sobre a literariedade do texto, discute o problema de abordar inadequadamente a literatura no contexto escolar:

O discurso didático esvazia o texto literário de seu potencial, congelando-o em definições e classificações, ou usando-o com outros objetivos tais como transmitir conhecimentos, ensinar regras morais, refletir sobre drogas ou aborto na adolescência e, principalmente, ensinar regras gramaticais (WALTY, 2006, p. 51).

Se a escola quiser formar um leitor obediente, passivo, automatizado, que reproduz a interpretação do professor e não consegue percorrer seus próprios caminhos, a trilha da escolarização inadequada oferece múltiplos recursos. Contudo, se a escola deseja um leitor motivado, que dialoga com o texto que lê e faz as pontes necessárias para que ocorra uma experiência realmente tocante com a literatura, que o leve a descobertas, à sensibilização ao autoconhecimento, que faça inferências e que relacione o texto ao seu contexto, será preciso adentrar no mundo da leitura e buscar estratégias que atendam a uma escolarização adequada.

Esta, segundo Soares (2006), é aquela que privilegia a especificidade do texto literário, ou seja, que ressalta, nas práticas educativas, os procedimentos estéticos e estilísticos que rompem com a linguagem denotativa e configuram novas maneiras de descobrir e compreender o mundo e a humanidade que habita em nós, desautomatizando a nossa percepção.

Entre algumas perspectivas e ações capazes de promover a escolarização adequada da literatura, Soares (2014) apresenta: uma abordagem centrada na leitura da obra literária, procurando discutir, nela, seus temas, formas e visões de mundo constituintes, não a utilizando, portanto, como pretexto para atividades estranhas à reflexão do literário; uma seleção de textos que priorize o critério estético, levando em conta o interesse do aluno; a leitura do texto integral, recusando o trabalho a partir de fragmentos, resumos ou da substituição da obra por outras produções culturais ou suportes.

Outro fato importante para a escolarização adequada da literatura, especialmente a infantojuvenil, refere-se à construção, pelo mediador, de pontes entre a obra e o universo do leitor. Uma desses caminhos, aproveitando-se da associação, já indicada nesse capítulo, entre a literatura infantojuvenil e a cultura popular, é explorar as práticas ligadas à vida das comunidades, principalmente suas narrativas orais, suas lendas e mitos. Sendo assim, podemos observar que a escolarização da literatura infantojuvenil, de temática popular, é de grande importância para a formação dos leitores de literatura desde a sua formação fundamental, já que, originária da oralidade, mas transposta para o livro de literatura, pode despertar o gosto e o prazer de ler nas crianças.

A literatura infantojuvenil, que aborda temas caros à cultura popular, pode motivar os educandos a estabelecerem contato com vários gêneros textuais e literários; a vivenciarem os dramas das narrativas que são lidas, despertando o interesse, a curiosidade e a reflexão sobre o mundo; e a apropriar-se significativamente da literatura, preparando as condições para a formação do gosto pela leitura e para sua constituição enquanto leitor de literatura. Dessa maneira, é imprescindível discutir meios que levem à escolarização da literatura infantojuvenil, no caso específico dessa pesquisa, da obra *Terra: Lampião e a Baronesa*. Como caminho para isso, selecionamos as reflexões teórico-metodológicas reunidas em torno do conceito de escolarização da literatura infantojuvenil, já discutido acima, e de letramento literário, sobre o que iremos refletir no tópico seguinte, através dos quais construímos nossa sequência didática (V. apêndice A).

4.2 LETRAMENTO LITERÁRIO: UM CAMINHO PARA A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTOJUVENIL

Durante muito tempo no Brasil, saber ler foi equivalente a alfabetizar-se. Esse era o conceito de leitura que influenciava as atividades das escolas e mesmo os programas de governo, que se preocupava, sobretudo, em erradicar o analfabetismo. No entanto, o que se

viu foi que a ampliação do número de alfabetizados não foi acompanhada de uma melhoria na formação de leitores. Houve, apenas, uma queda no índice de analfabetismo, mas o problema da leitura ainda estava longe de ser resolvido, pois não exercíamos de maneira satisfatória as práticas sociais de leitura e escrita.

Se, ao ensinar a ler, a escola preocupava-se apenas em ensinar a decodificar o código escrito, as atividades centravam-se na mera repetição e memorização das informações, o que limitava a criança “na reprodução e repetição daquilo que já existe, sem o devido incentivo para a construção de um pensamento crítico e renovador” (LOIS, 2010, p.18). Para dar conta de uma perspectiva que compreende a leitura e a escrita como prática social, considerando certas condições socioculturais e históricas, surge o conceito de letramento ou de letramentos, cuja definição está distante de ser unívoca, pois abrange campos de saberes múltiplos e “seu sentido tem mudado com o passar do tempo de uma ‘decifração’ elementar da informação escrita para uma gama de habilidades e competências mais complexas e diversificadas” (COSSON e PAULINO, 2014, p. 60).

O termo letramento é relativamente novo no vocabulário da educação e da linguística, porém ele aparece, ainda no século XIX, como *Literacy*, em referência à habilidade com a escrita, considerada como uma tecnologia. Num primeiro momento, houve uma preocupação com o analfabetismo (illiteracy), desencadeando a necessidade de um letramento funcional, por estar ligado aos aspectos mais práticos da vida cotidiana, ou, como disse Soares (2014, p.76), por “*estar à altura* das pequenas rotinas cotidianas e dos comportamentos básicos dos grupos dominantes da sociedade contemporânea”. Este tipo de letramento, para os adeptos de correntes mais críticas, supõe a adequação do indivíduo aos valores, crenças, comportamentos e ideologias difundidos pelas classes dominantes, constituindo, portanto, em instrumento ideológico, com vistas à manutenção das relações sociais já estabelecidas.

Em outro momento, contudo, o termo se volta para preocupações políticas e ideológicas e passa a ser compreendido, a partir dos estudos do News Literacy Studies, nas décadas de 1970 e 1980, como “um conjunto de práticas sociais que podem ser inferidas dos eventos que são mediados por textos escritos” (COSSON e PAULINO, 2014, p. 65). Aqui, o letramento vincula-se a processos de interação e de relações de poder no uso da escrita em contextos diversos, recebendo, assim, um significado político e ideológico, que observa a relação estabelecida entre as formas de dizer e os sujeitos a partir do discurso. Sintonizada com essa perspectiva, Soares (2014, p. 76) afirma que o letramento seria “um conjunto de práticas de leitura que resultam de uma concepção do quê, como, quando e por que ler e escrever.”

Situando-nos no segundo eixo de compreensão do conceito, assim como o fizeram Cosson e Paulino (2014) e Soares (2014), podemos pensar o letramento como um conjunto de saberes necessários à sobrevivência numa sociedade grafocêntrica cada vez mais competitiva, em que o domínio de certas capacidades de leitura e escrita propicia poder a quem as possui, pois letrar-se é interagir nos espaços e nas práticas sociais, de modo que o sujeito poderá conhecer, criticar, experimentar, compreender e transformar suas ações e suas possibilidades de sobrevivência. Dessa maneira, o letramento configura, segundo Soares (2014),

[...] não apenas o processo de aprendizagem de habilidades de leitura, escrita e cálculo, mas uma contribuição para a liberação do homem e para o seu pleno desenvolvimento. Assim concebido, o letramento cria condições para a aquisição de uma consciência crítica das contradições da sociedade em que os homens vivem e dos seus objetivos; ele também estimula a iniciativa e a participação do homem na criação de projetos capazes de atuar sobre o mundo, de transformá-lo e de definir os objetivos de um autêntico desenvolvimento humano (BHOLA, 1979 *apud* SOARES, 2014, p. 78).

Vê-se logo que o letramento não é equivalente à mera alfabetização, não é um processo de treinamento. Ao contrário disso, é, conforme Soares (2014), o uso funcional e crítico da informação – usar a leitura para seguir instruções, para apoiar a memória, para comunicar-se com quem está distante ou ausente –, mas também a participação no mundo letrado para ativar a imaginação e os afetos – é ler histórias sem sair da cama, emocionando-se com elas, é usar a escrita para orientar-se nas ruas do mundo e do coração, descobrindo a si mesmo e os outros.

Enfim, por meio do letramento, o indivíduo poderá fazer usos adequados da escrita em variadas situações e práticas exigidas pela sociedade, não sendo mero repetidor ou memorizador do que está escrito. Ele poderá interpretar e reinterpretar de maneira criativa o mundo ao seu redor, pois “o indivíduo letrado usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2014, p. 40).

Dentre os letramentos, há um tipo específico de letramento que oferece possibilidades de promoção de uma leitura significativa da literatura a partir de práticas realizadas com o texto literário na escola: é o letramento literário. Cosson (2014) vê o letramento literário como modo de se formar uma comunidade de leitores na escola e fora dela, a partir de práticas de leitura e escrita presentes na vida social e escolar do aluno (COSSON, 2014). Para o autor, a literatura abordada na sala de aula deixou de ser encarada como arte para ser vista apenas como disciplina escolar, o que prejudicou sobremaneira a experiência do educando com o

universo da arte da palavra.

O autor critica as atividades de literatura centradas no domínio de informações sobre a literatura, ou, inversamente, limitadas à fruição pela fruição. Atividades com textos incompletos, que nem chegam a ter a unidade de sentido necessária para que um texto se estabeleça como tal, atividades de interpretação, que aparecem nos livros didáticos, ou feitas pelo próprio professor, que induzem a respostas “clicherizadas” ou esperadas; resumos, fichas de leitura e debates que não levam o aluno a compreender a literatura enquanto objeto de estudo particular; tudo isso não possibilita uma experiência significativa com a palavra, pois, ao contrário disso, cerceia a autonomia e a criatividade do aluno na construção dos sentidos.

A visão de Cosson (2009) reflete o que Soares (2006) afirma acerca da escolarização inadequada da literatura infantojuvenil. Para o autor, tais formas inadequadas de tratar o texto literário pode levar o ensino de literatura à falência, pois

Seja em nome da ordem, da liberdade e ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino [...] Depois, falta a uns e outros uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. (COSSON, 2009, p. 23)

Todavia, outros deveriam ser os objetivos de leitura das obras de literatura infantojuvenil, tendo em vista às suas especificidades enquanto gênero literário: hibridismo, linguagem visual e verbal, coloquialidade, humor, associações de sentido e discurso inusitados, enfim, reúne elementos importantes na comunicação e na elaboração estética. É Cademartori (2010) que enumera, com bastante pertinência, algumas características que devem constituir os bons livros de literatura infantojuvenil, são elas:

Uso da linguagem em sua possibilidade lúdica;
 Uso de processos linguísticos em que a seleção e a associação de palavras se afastam do emprego comum que fazemos delas;
 Jogos com os sons das palavras, jogos com os sentidos delas;
 Alguma forma de surpresa, alteração, renovação do olhar, um livro deve trazer (CADEMARTORI, 2010, págs. 32 e 33).

Todas essas características podem ser traduzidas pelo que chamamos também de desautomatização da linguagem, em que aquilo que habitualmente víamos se reconfigura e

passamos a olhar as coisas de um modo novo. A literatura, assim como toda manifestação cultural e, ainda mais, sendo obra de arte, não elimina sua potencialidade de educação, na medida em que traz a “oferta de padrões de interpretação para a construção do mundo no homem” (CADEMARTORI, 2010, p. 22).

Ela, portanto, tem uma função educativa ou, no dizer de Antonio Candido (2011), humanizadora, pois “a obra literária recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o através do ponto de vista do narrador ou do poeta. Sendo assim, manifesta, através do fictício e da fantasia um saber sobre o mundo e oferece ao leitor um padrão para interpretá-lo.” (CADEMARTORI, 2010, p. 23).

Mais que recortar e sintetizar o mundo, a literatura recria-o e apresenta uma suprarrealidade que possibilita ao leitor a descoberta de novas visões sobre o mundo, a identificação com personagens, a proposição de novos conceitos, a ruptura com o estabelecido, a promoção do autoconhecimento e da formação humana. Através do mundo da literatura, podemos acessar a experiência do outro, podendo ampliar nossa disposição de compreensão e de solidariedade com a dor alheia.

Por tudo isso, a literatura infantil pode ser fundamental na formação leitora e humana da criança, ao possibilitar espaços e meios para que ela supere sua dependência e reformule ideias chegando à autonomia, através, por exemplo, da leitura de narrativas ficcionais que, segundo Cadermatori (2010, p. 62), “dão prosseguimento à experiência da simulação, primeira tentativa de emancipação das imposições do meio”. É a partir da experiência com o conflito dos personagens que a criança, ao efetuar o pacto de suspensão da descrença, se identifica com os conflitos e pode reformular suas expectativas, por meio das novas perspectivas que são apresentadas por meio do texto literário, podendo assim rever seus conflitos, compreendê-los melhor e transformar o que está posto.

Para Aguiar (1988), os modelos narrativos aproximam a criança da leitura, porque mantêm pontos de contato com os contos orais e as crianças estão habituadas à oralidade, ouvindo histórias, cantigas, ditados, provérbios e piadas em suas conversas em casa e na escola, com os parentes e com seus amigos, desenvolvendo, nesse processo, a memória e a atenção. AYALA (2003), fazendo uma afirmação semelhante, chama a atenção para a atratividade e sedução que os contos orais possuem:

O relato oral pode conter narrativas com características de crônicas ou contos orais, com recursos expressivos que ganham a atenção do ouvinte e que podem, quando transcritos, também proporcionar um efeito de prazer literário ao leitor (AYALA, 2003, p. 94)

Desse modo, a obra e o leitor mantêm um contato que, além de linguístico, é afetivo, uma vez que o escrito pode perpetuar a emoção que ele provoca no leitor. Assim, para Aguiar (1988), a literatura possui um caráter socializador, atingindo sua plenitude no diálogo com o leitor, a partir do qual se daria a efetividade com a literatura. Apenas no ato de interação entre obra e leitor, como polos complementares e necessários à consumação do ato de ler, é que a leitura tornar-se-ia significativa e a experiência com o texto literário tocaria, de fato, o leitor.

A leitura literária, quando realizada em condições e com objetivos adequados, não somente pode divertir o leitor, mas também reordenar afetiva e intelectualmente a vivência e o mundo da criança, pois a narrativa ficcional possibilita que tendências afetivas sejam generalizadas por meio da simbolização (CADEMARTORI, 2010, p. 63).

Diante do importante papel da literatura infantojuvenil na formação do leitor, surge a necessidade de inserir adequadamente essa literatura nas práticas educativas. A escola constitui espaço privilegiado de divulgação das obras e de tempos para experimentar a leitura. Entretanto, como podemos atingir os fins educativos próprios da escola, através da escolarização da literatura, sem, no entanto, perder de vista o caráter de obra de arte do texto literário, de texto feito para a fruição e para a descoberta de novas possibilidades de ser e estar no mundo?

Refletindo sobre esta questão, Cosson (2014, p.17) afirma que “[...] para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização, [...], promovendo o letramento literário”. Nesse contexto, o letramento literário pode ser uma alternativa à escolarização inadequada da literatura infantojuvenil, já que leva o mediador da leitura a compreender que o texto literário, quando realmente experienciado, possibilita que o aluno construa múltiplos sentidos, alguns, inclusive, que escapam do plano de sentido mais evidente sugerido pelo discurso literário ou mesmo dos objetivos pedagógicos do professor ou de sua interpretação da obra.

O gesto da leitura articula-se à realidade social, histórica e cultural do objeto escrito e também à do leitor, que acrescenta no espaço interpretativo suas experiências, saberes, valores e afetos. Pela leitura, o sujeito pode emancipar-se, compreendendo seu mundo, ao mesmo tempo em que se empenha em interpretar e interagir com o universo de palavras. Assim, ler, compreender e escrever literatura seriam práticas pelas quais o letramento poderia ocorrer, possibilitando ao aluno exercer sua cidadania e sua capacidade de interpretar e sistematizar o mundo.

Como entrave ao letramento literário, Lois (2010) aponta a desconsideração do universo sociocultural do aluno no planejamento das atividades de leitura. Para a autora, a

oralidade, tão presente no mundo das crianças, é menosprezada. Contudo, a oralidade das cantigas de ninar, dos contos de fada, das cantigas de roda, das parlendas, entre outros tantos textos são fundamentais para introduzir a criança no mundo letrado. Dessa maneira, a roda de conversa e a colheita dos saberes prévios à leitura do texto escrito devem ser valorizadas.

Com o fim de mediar a relação do aluno com as obras, o letramento literário assume certo protagonismo no meio escolar, uma vez que ele oferece ferramentas com os quais o professor pode construir práticas rumo à experiência da leitura literária. Por experiência tomamos o contato significativo com um evento ou algum objeto cultural, de modo que aquilo nos passa, nos toca e nos transforma, e não saímos ilesos dessa interação, mas diferentes de quando iniciamos a travessia (LARROSA, 2002).

O filósofo espanhol afirma que a experiência é aquilo que nos faz experimentar a alteridade, tornando-nos receptivos a ela. Entre outras questões pertinentes, o autor afirma:

O importante, a partir do ponto de vista da experiência, é como a leitura [...] pode ajudar-me a dizer o que ainda não sei dizer, o que ainda não posso dizer, ou o que ainda não quero dizer. O importante, desde o ponto de vista da experiência, é que a leitura [...] pode ajudar-me a formar ou a transformar minha própria linguagem, a falar por mim mesmo, ou a escrever por mim mesmo, em primeira pessoa, com minhas próprias palavras. (LARROSA, 2002, p.10)

Dessa forma, é necessário que o educador entenda a dimensão humana do letramento literário, a fim de desenvolver atividades que causem impacto, que façam o sentido necessário para que novos leitores sejam iniciados no mundo fascinante da literatura, em especial da literatura infantojuvenil. Transformar a leitura literária em experiência, tal como a compreende Larrosa (2002), é, talvez, um dos objetivos de maior relevância do letramento literário, pois as atividades articuladas a um projeto de letramento propiciam o encontro efetivo do leitor com o texto. Na base dessa perspectiva está a leitura efetiva dos textos, condição imprescindível sem a qual não há experiência literária.

Ligado aos conceitos advindos de outras áreas de saber, o letramento literário tem em comum com estes a tentativa de abordar o objeto no seio das práticas sociais, aproximando as atividades escolares das experiências com a cultura escrita registradas nos vários âmbitos sociais. Nesta dissertação, compreendemos o letramento literário como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON e PAULINO, 2014, p. 67). Também, ainda conforme os autores, tomamos o letramento literário como processo permanente, a partir do qual o sujeito vai se apropriando da literatura, incorporando-a à sua memória afetiva e cultural, não sem antes intervir ou transformar o escrito.

Nesse contexto, o letramento literário pressupõe um professor que abre espaço para que o aluno se transforme em protagonista do ato da leitura, podendo estar livre para ler, interpretar, saborear o texto e fazer os questionamentos sobre os elementos da leitura que o inquietam. Dessa maneira, o aluno possui um papel fundamental nas atividades de leitura literária, já que ele será o sujeito da experiência de ler, aquele que irá fazer as descobertas e constituir os sentidos do texto. O aluno será tão importante quanto o texto trabalhado na escola e não poderá ser desprezado, pois ele é um elemento constitutivo do processo de leitura literária.

Com relação a algumas práticas capazes de promover o letramento, Cosson (2009) apresenta duas propostas de trabalho: uma sequência básica e uma expandida. Para efeito de nosso propósito, iremos pontuar, a partir de agora, alguns procedimentos e atitudes exigidas na primeira sequência, por considerarmos que esta é mais pertinente ao trabalho no Ensino Fundamental.

Na sequência básica, o autor nos oferece um roteiro fundamentado em atividades que motivam o aluno a buscar a leitura e estabelecer as devidas relações entre ela e a sua experiência com o mundo. Os caminhos sugeridos por Cosson (2009) correspondem a quatro etapas, que, no ato de ensino-aprendizagem, não são estanques: motivação, introdução, leitura e interpretação do texto. Esses passos podem proporcionar uma leitura significativa, já que o autor está preocupado com uma metodologia adequada ao trabalho com o texto literário em sala de aula, levando o aluno-leitor a transgredir os sentidos do texto literário estabelecidos exaustivamente em nossas salas de aulas nas atividades de leitura.

O percurso sugerido pelo autor não é uma “receita de bolo”, mas uma orientação ao trabalho com a literatura que contempla aspectos essenciais do processo de formação do leitor literário, pois passa por elementos sem os quais a leitura não se tornaria um acontecimento para o aluno: a motivação, a criatividade, a relação entre o que é lido e o que é vivido pelo aluno, seus interesses, seus desejos, suas inquietações e visões de mundo.

Na primeira etapa, a da motivação, o objetivo é preparar o aluno para o ato da leitura. Nela, o autor propõe várias atividades que possibilitem ao aluno posicionar-se diante de temas abordados nos textos literários que serão lidos, estimulando a sua curiosidade sobre a obra. Na segunda etapa, a introdução, o professor poderá apresentar o autor da obra ao aluno, no entanto, sendo extremamente cauteloso, para que essa apresentação não seja muito extensa e desinteressante.

Cosson (2009, p. 60) alerta-nos para que sejamos breves, fornecendo “informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto” que estamos a trabalhar. Sobre a

obra, o autor também recomenda que o professor fale sobre ela e que justifique sua escolha. Sendo o momento do letramento literário um processo pedagógico, é necessário que fique clara para o aluno a importância das atividades de leitura, tomando-se o devido cuidado com a maneira como o aluno irá manusear o texto literário. Cosson (2009) aconselha que se utilize prioritariamente a obra na sua integralidade, para que o aluno conheça a obra e não apenas um fragmento ou simulacro dela.

Na etapa seguinte, que é a da leitura propriamente dita, é necessário que haja a compreensão de que, embora estejamos lidando com um texto de natureza artística, e que por isso mesmo deve ser um texto prazeroso, que mexa com nossas sensações e sentimentos, sua exploração na escola não deverá ser gratuita, isto é, o ato de ler na escola não deve ser um ato de ler por ler simplesmente, pois a escola tem objetivo a cumprir, também, quando ela faz atividades que envolvem textos literários e não somente com outros gêneros de textos. Na opinião de Cosson, é preciso levar os estudantes a lerem as obras ultrapassando as impressões e argumentos superficiais, fazendo com que eles interajam não apenas com seu conhecimento prévio, mas com os saberes institucionalizados e coletivos sobre o literário. Daí por que o ato de ler o texto, mesmo com bastante prazer, não é suficiente para o autor.

O último passo dado na sequência básica será a interpretação da obra lida. Nessa etapa, segundo observa Cosson (2009), é importante que o professor tenha consciência de que o ato de leitura, embora individual, não está restrito ao indivíduo – pois a leitura está estreitamente ligada às experiências de mundo que o aluno possui –, mas também envolve aquilo que o autor escreveu e a forma que selecionou para fazê-lo. Dessa maneira, na leitura, há uma conjunção entre o mundo do livro, suas formas, temas e visão sociopolítica peculiar, e o universo do leitor, suas experiências sociais, afetivas e de leitura, seus valores e conhecimentos sobre o mundo.

Como disse Cosson, “a interpretação parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade [...], a interpretação é um ato social [...], a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura” (COSSON, 2009, p. 64-65).

Para o autor, o ato de interpretar será sempre novo, não somente pelo fato de que o texto literário seja carregado de significados, portanto, essencialmente polissêmico, mas também porque a própria natureza social do aluno é plural, mutável, passível de ambivalências, contradições e mutações. Sendo assim, a interpretação poderá variar indefinidamente, a depender das experiências diversas e dos conhecimentos novos adquiridos que reelaboram a condição presente do leitor, a partir do qual o ato de interpretar ocorre.

A interpretação tem, segundo Cosson (2009, p. 65), dois momentos: um interior e outro exterior. O primeiro refere-se à decifração da obra “palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura”. Esse momento é um espaço de interação entre leitor e obra que não pode ser substituído por resumos, fichas de leitura, vídeos ou músicas, pois o aluno tem o direito de usufruir o texto literário, em sua integridade.

No segundo momento, o aluno compartilhará sua interpretação com a comunidade, esteja ela dentro ou fora da escola. Aqui, há uma distinção importante sobre a leitura escolar e a que fazemos por nossa conta. Nesta, quase nunca, somos chamados a apresentar ou demonstrar nossa compreensão sobre a obra, enquanto “na escola, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente [...]; por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (COSSON, 2009, p. 66).

A esse espaço de compartilhamento de leituras o autor dá o nome de comunidade de leitores. Externar a leitura através do ato de interpretação é, então, contribuir para mais leitores possam se formar e difundir a saborosa, humanizadora e edificante experiência de debruçar-se sobre um texto literário.

A partir das reflexões tecidas até aqui, entendemos que é necessário nos aproximarmos do letramento literário para cada vez mais banirmos a didatização equivocada da literatura nas escolas, sobretudo extirpar as metodologias centradas no silêncio, em que só o professor fala sobre os sentidos das obras literárias e ao aluno é reservado o papel de mero espectador da leitura ou, quando fala, enuncia apenas o que o professor quer ouvir.

É preciso efetivar práticas inspiradas no letramento literário para leitura da literatura infantojuvenil no Ensino Fundamental – e não só neste nível, para a construção de comunidades de leitores, a partir das quais a formação de jovens leitores possa ocorrer, na medida em que as atividades se vinculam à efetiva experiência de leitura das obras literárias.

Portanto, o letramento literário é fundamental na escola, que, por ser um dos espaços privilegiados da leitura literária, tanto pelo acervo, ainda que precário, disponível em sua biblioteca, como pela presença de profissionais qualificados para tal trabalho, deve assumir sua função de democratizar o conhecimento e formar o aluno para exercer sua criticidade, através de práticas que estimulem o pensamento, o debate, a descoberta e compreensão dos textos dos mais variados gêneros, sobretudo da literatura.

5 TERRA: LAMPIÃO E A BARONESA NA SALA DE AULA: REFLEXÃO E RELATO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA

Como vimos, o processo de escolarização da literatura infantojuvenil é inevitável e requer dos profissionais ligados às atividades de leitura o cuidado com a abordagem do texto literário e o comprometimento com a formação de leitores. Para isso, a literatura infantojuvenil deve ser selecionada por meio de critérios estéticos, ultrapassando os limites impostos pelos objetivos pedagógicos da escola. Cademartori, ao refletir sobre a relação entre obras da literatura infantil e seu público alvo, afirma:

As obras infantis que respeitam seu público são aquelas cujos textos têm potencial para permitir ao leitor infantil possibilidade ampla de atribuição de sentidos àquilo que lê. A literatura infantil digna do nome estimula a criança a viver uma aventura com a linguagem e seus efeitos, em lugar de deixá-la cerceada pelas intenções do autor, em livros usados como transporte de intenções diversas, entre elas a que se passou a chamar de ‘politicamente correto’, a nova face do interesse pedagógico que quer se sobrepor ao literário (CADEMARTORI, 2010, p. 17).

Como vemos, a sobreposição do elemento pedagógico não tem favorecido a formação dos leitores de literatura infantil. Segundo Cademartori (2010), apesar de constituir o sistema literário, ela é utilizada com maior destaque no sistema da educação, para transmitir ideias, costumes e comportamentos desejáveis às crianças, além de servir de apoio para o estudo das normas gramaticais ou escrever melhor.

Um dos problemas no uso da literatura infantojuvenil em sala de aula é que alguns professores não compreendem o caráter artístico desse texto literário. Outra questão é que a escola transita entre o ler exclusivamente por puro prazer ou o ler somente para fins didático-pedagógicos. Tais problemas trazem à luz a incompreensão do princípio horaciano de que a abordagem da obra literária deve ser útil e agradável. O que prevalece há muito são as atividades de leitura que priorizam na formação das crianças a literatura num viés essencialmente pragmático. Dessa maneira, “o caráter utilitário oblitera o estatuto artístico da literatura infantojuvenil” (MAGNANI, 2001, p. 83). Por isso, há a necessidade de a escola e os mediadores de leitura repensarem os usos da literatura nas atividades de leitura propostas aos alunos.

Pensando nessa lacuna, optamos por construir uma sequência didática, como um caminho para a abordagem do texto literário em sala de aula. No entanto, não queríamos elaborar uma sequência que permanecesse a cometer os equívocos já mencionados. Por isso,

intentamos priorizar o conhecimento prévio dos alunos e abordar o literário, primando pela leitura integral da obra, a partir de discussões suscitadas pelo texto.

A nossa intervenção didática não pretendeu dar à leitura literária um caráter de obrigação, tal como ocorre frequentemente quando a literatura é considerada mero conteúdo escolar. Ao contrário disso, ela objetivou valorizar o texto literário, motivando os alunos a interagirem com a obra no sentido de promover a descoberta do prazer da leitura. Nosso interesse foi procurar meios didáticos para que os alunos compreendessem certas particularidades da narrativa, relacionando seus temas e visões de mundo com sua experiência e com o mundo social.

Sendo assim, adotamos as orientações de Soares (2014) no que se refere às formas adequadas de escolarização da literatura infantojuvenil e de Cosson (2009), Cosson e Paulino (2009) e Lois (2010) sobre letramento literário para fundamentar a elaboração da nossa sequência didática (V. Apêndice A). Baseados nos autores citados, demos aos encontros um caráter interativo, já que

a singularidade que faz do letramento literário um tipo especial de letramento se efetiva por meio de um processo constituído de dois grandes procedimentos. O primeiro deles é a interação verbal intensa que a apropriação da literatura demanda [...] o segundo procedimento, que se efetiva dentro do primeiro e dele não pode ser dissociado, é o (re) conhecimento do outro e o movimento de desconstrução/ construção do mundo que se faz pela experiência da literatura [...] é assim que a literatura permite que o sujeito viva o outro na linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e de sua comunidade (COSSON e PAULINO, 2009, p.68-69).

Inspirando-nos, sobretudo, nesses dois procedimentos, indispensáveis ao letramento literário, construímos nossa sequência didática para a obra literária em questão. Como se verá, tentamos inserir, significativamente, os alunos no âmbito da palavra, estimulando a interação entre eles e entre os estudantes e o escrito. Dentro dessa ação, procuramos compreender o mundo pela experiência da literatura, problematizando, nesse percurso, o personagem Lampião, as relações de gênero percebidas em algumas cenas da obra, os eventos marcados pelo maravilhoso ou pela crença de matriz africana, e a própria figura do narrador.

A nossa intervenção, mediante aplicação de sequência didática propôs a leitura do livro *Terra: Lampião e a Baronesa*, de Heloísa Prieto, com alunos do 9º ano do Grupo Escolar Pedro Américo, no município de Cabedelo, Paraíba. Dez alunos frequentaram os encontros de maneira regular e foram até o final da intervenção. A turma era constituída de adolescentes entre 14 a 17 anos, sendo que destes seis eram meninas e quatro, meninos. Todos

relataram que moravam em bairros populares da cidade e que sempre estudaram em escola pública.

Tivemos sete encontros, de duas horas cada um, totalizando 14 horas de convivência com a leitura literária. Os encontros ocorreram nas sextas-feiras, compreendendo um período de 12 de agosto até o dia 23 de setembro de 2016. Como prática recorrente nestes encontros, destacamos a leitura em voz alta do texto literário, que foi integralmente lida a partir de slides projetados na televisão, num revezamento entre a mediadora e os educandos. Também merecem destaque outras atividades como debates, escuta de músicas, conversas, exibição de vídeos, elaboração de textos e cartazes, em que os alunos puderam envolver-se com a obra literária e foram motivados a externar a compreensão que faziam dela.

5.1 CONHECENDO O TERRENO

Antes de começarmos nossa intervenção, quando estivemos na escola para conhecer a educadora e sua turma, tivemos um problema que resultou na mudança de lugar para a execução dos encontros. A escola havia sido roubada e depredada, por isso, ficaria duas semanas sem aula. Dessa forma, pedimos autorização ao diretor para levar a turma, durante as sextas-feiras, para uma sala de aula do IFPB, cujo prédio ficava ao lado, para empreender nossa tarefa com as mínimas condições necessárias.

Ao conhecermos a professora titular da turma, solicitamos a ela, depois de explicar qual seria o trabalho desenvolvido com seus alunos, que respondesse a uma entrevista semiestruturada (Ver Apêndice B), cujo resultado segue anexado à nossa dissertação. A entrevista tentou elucidar um pouco a prática da docente, sua formação acadêmica, sua relação com a cultura popular e as práticas de leitura literária realizadas em sua sala de aula, para que pudéssemos compreender o trabalho que já vinha sendo feito com a turma, antes de nossa chegada.

Lois (2010), buscando elucidar as razões da falta de “traquejo” dos professores e mediadores de leitura, caracterizado pela dificuldade em se desprender de estratégias pedagogizantes no trato com a literatura, que mais afastam do que aproximam o estudante do universo literário, propõe algumas perguntas aos professores que desejam refletir sobre sua prática. Tais questões serviram como base para a elaboração de nossa entrevista e estão dispostas a seguir:

Sou um leitor?

Considero a literatura como manifestação artística e revelo isso aos meus alunos?

Envolvo-me com os livros de literatura como me envolvo com os livros didáticos que utilizo em sala?

Leio os livros escolhidos e procuro me relacionar com eles enquanto leitor, antes de ser professor, ou tomo o volume nas mãos sem me preocupar em apreciar a obra?

Incentivo meus alunos a serem leitores de outras obras?

Incentivo meus alunos a visitarem livrarias e bibliotecas públicas?

Faço o mesmo comigo?

Faço uma “ponte” entre a literatura e a cultura (cinema, teatro, museu)?

Promovo debates e permito que eles falem sobre o que estão lendo?

Escuto o repertório cultural que eles têm?

Procuro levar em consideração a extensão da palavra interpretação para respeitar e compreender o pensamento de meu aluno? (LOIS, 2010, p. 83)

As respostas a estas perguntas, segundo a autora, podem indicar caminhos diferentes para a prática pedagógica do professor, no sentido de que, tomando consciência de suas faltas, o docente modifique sua metodologia, tornando a aula mais prazerosa e transformadora.

Tais questionamentos nos levam a pensar o letramento literário a partir do entendimento de que a leitura da literatura, muito mais do que simples ato de ler por ler ou de apreensão de informações que pouco significam para a vida do aluno, deve ser compreendida como um conjunto de atividades significativas não somente para o estudante, que deve ser o centro de atividades como esta, mas também para o professor, que irá mediar o ato da leitura, pois um docente que não tem a prática da leitura literária e não possui uma experiência significativa com os textos literários que leva para a sala, certamente, não poderá ter êxito em atividades de leitura literária.

É importante que as ações rumo à formação de leitores estejam vinculadas à identidade do próprio docente enquanto leitor. As perguntas sugeridas por Lois (2010) apontam para a integração do discurso sobre a importância da leitura com a própria prática da leitura do professor, que, só assim, a partir de sua relação íntima com a obra, poderá pavimentar alguns caminhos pelos quais os alunos podem seguir ou mesmo rejeitar, criando outros rumos de igual importância.

A docente titular da turma nos forneceu respostas escritas, que, mesmo sendo bem curtas, levaram-nos à compreensão de que a educadora tinha uma boa relação com a turma e se importava em levar atividades de literatura para a sua sala. A professora afirmou ter, nos 27 anos de magistério, o hábito de ler frequentemente e disse, ainda, que ler a literatura “é mais que um hábito, é um prazer” (V. Apêndice B).

Para ela, a literatura estava ligada ao nosso cotidiano, e, por isso, deveria ser levada para o domínio da sala de aula também. Disse que já havia feito atividades de letramento literário, buscando motivar a leitura, utilizando metodologias diversas como debate, e linguagens diversas como poesia, música, vídeo e cordel.

Sua compreensão sobre o letramento literário foi a de que ele “passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor” (V. Apêndice B), resposta que não nos esclarece acerca das formas desse desvelamento, nem de que maneira poderia ocorrer essa aprendizagem das estratégias de leitura. Ademais, essa resposta distancia-se um pouco da concepção de letramento literário que adotamos neste estudo, já que se restringe a observar o desvelamento das informações contidas no texto e a formação de um repertório individual do leitor, sem pensar, para além disso, como o letramento literário pode promover o conhecimento do mundo e de nós mesmos, desenvolvendo nossa criticidade.

Nas palavras de Cosson, o letramento literário, ao fazer-nos experienciar a leitura e escritura da palavra, incentiva-nos “a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”. A concepção da professora parece não ter levado em conta uma dimensão importante do letramento literário, que vê na literatura uma “função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas[...]” (COSSON, 2014, p.17)

Ela relatou já ter tido contato na Universidade com produção de poesias, literatura de cordel e contos da cultura popular, que para ela era “Qualquer manifestação que o povo produz e participa ativamente” (V. Apêndice B). Na sala de aula, afirmou já ter feito atividades com *O Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, tendo assistido com os alunos ao filme, confeccionado gibis, e elaborado peça teatral, mas não detalhou essas produções, nem sobre a forma como os alunos reagiram a essas atividades.

As respostas da docente levam-nos a perceber uma contradição que devemos problematizar, já que a relação estreita com a literatura na sala de aula demonstrada na entrevista, não se traduziu numa participação oral ativa de seus alunos nos encontros de leitura literária. Ao contrário, na maior parte do tempo, os estudantes se mostraram tímidos e não habituados a argumentar, debater, conversar sobre textos, músicas e vídeos em sala de aula.

Não podemos ser categóricos na determinação de que haja, de fato, uma relação de causa e consequência entre o modo como a professora trabalhava a literatura em sua sala (não o relatado, mas o que supomos, depois de percebermos a pouca participação de seus alunos) e

o comportamento dos estudantes, porque tal comparativo demandaria mais tempo de convivência com a turma e a observação das aulas da professora, o que não pudemos concretizar, tendo em vista que, infelizmente, dispensamos pouco tempo para a execução da sequência didática. Além disso, havia a proximidade da defesa final e a necessidade de aplicarmos o quanto antes o produto, para procedermos à escrita da reflexão sobre essa experiência.

A ausência de tempo impossibilitou que estreitássemos nossos laços com a professora e com a turma e inviabilizou uma avaliação mais apropriada sobre a relação dessa turma com o letramento literário, o que tentamos atenuar com as conversas promovidas durante os encontros. Compreendemos que esse dado revela alguns limites do trabalho, um equívoco que esperamos não mais cometer, caso tenhamos outras oportunidades de executar uma atividade como esta na educação básica. Entendemos que essa falha empobreceu a nossa avaliação e afetou a possibilidade de uma análise mais acurada sobre a relação dos alunos com a leitura literária.

5.2 SEMEAR LEITURA E COLHER AUTONOMIA

No início, percebemos que boa parte da turma não era leitora habitual da literatura, pois, segundo os relatos, sua experiência com a leitura de textos literários não ultrapassava os limites do que a professora apresentava nas aulas de língua portuguesa. Alguns afirmaram que gostavam de ler os contos, poemas e folhetos de cordel que a professora levava para a sala de aula, mas, não sei se por timidez ou esquecimento, não rememoravam as últimas leituras que tinham feito – apenas a bíblia foi citada como leitura frequente e de interesse de todos. A exceção foi um aluno que se lembrava de ter lido *Dom Quixote de la Mancha*, numa versão adaptada para jovens.

Encaramos esse fato como um desafio, visto que, diante de um público de tão pouca proximidade com o literário, reafirmamos a necessidade de semear o gosto pela literatura entre esses alunos que, na maior parte das vezes, carecem de atividades de letramento literário. No decorrer dos encontros, todos foram envolvendo-se com o nosso projeto, com os debates sobre os temas presentes nos enredos e nas discussões sobre a forma de narrar, o tempo, o espaço, o ambiente e os personagens das narrativas.

Não foi somente com a leitura da obra que buscamos atrair a atenção dos alunos, mas também com atividades de motivação para a leitura. Como consideramos essa etapa importante para iniciarmos a leitura da obra, utilizamos linguagens diversas, tais como

músicas e vídeos, que também serviram para complementar o trabalho de compreensão da obra que ia sendo lida, estimulando a oralidade entre os alunos, que, atraídos por essas linguagens verbo-voco-visuais, eram levados a também discutir questões referentes à leitura da obra literária, como detalharemos abaixo.

PRIMEIRO ENCONTRO – RECONHECIMENTO DE SABERES

No primeiro encontro, conversamos sobre a experiência dos alunos com a leitura literária. Vimos que não era uma experiência tão ampla, como já dissemos no tópico anterior. Dando início à aplicação da SD, fizemos uma breve apresentação da autora e justificamos a escolha do livro pelo fato de dialogar com elementos caros à identidade de nossa cultura nordestina, como também pela relevância dos temas que nele aparecem. Começamos a introduzir a obra através da projeção da capa do livro, observando seu título e algumas imagens da obra. Com a projeção da capa (ver Apêndice C), pudemos brincar de antecipar ideias sobre a obra, com o propósito de mobilizar a criatividade dos alunos e aguçar sua curiosidade sobre o enredo.

Estimulamos o aluno a descobrir sobre o que tratavam as histórias, quais personagens, lugares e acontecimentos poderiam estar povoando o livro. Essa antecipação foi feita através do que Cosson (2009) chamou de princípio do faz de conta, essencial, segundo o autor, para introduzir o aluno no universo da ficção e prepará-lo para o ato da leitura, através do aguçamento de sua curiosidade e da interação criativa que o leitor em formação estabelecerá com o universo das palavras, através do estímulo ao exercício da oralidade entre os alunos.

A antecipação é um importante recurso de preparação, pois permite que o aluno adentre no universo da literatura de maneira lúdica, interativa e por meio da oralidade, fortalecendo os vínculos entre os estudantes e possibilitando que eles percebam que o universo do texto escrito não é tão estranho a sua realidade, uma vez que muitos dos procedimentos e temáticas ali presentes já são conhecidos.

Através da projeção, os alunos fizeram inferências sobre a obra, falando que o título e as imagens remetiam ao Sertão e às coisas do Nordeste, o que nos levou a perguntar o que sabiam sobre a cultura popular, sobre a figura de Lampião e o cangaço. Eles disseram que a cultura popular podia ser vista em filmes, como *O Auto da Compadecida*, em cordéis, livros e danças folclóricas como a quadrilha junina e o coco; que ela remetia às festas de santos da igreja católica, às danças tradicionais como a nau catarineta, que é uma manifestação popular tradicional da cidade dos educandos.

A escuta da música *Candeeiro Encantado*², do compositor pernambucano Lenine, fomentou a discussão sobre a violência originada pelas injustiças sociais tanto no tempo do cangaço como nos dias atuais e sobre a bravura que envolve a figura do cangaceiro lendário, representante da cultura regional. Os estudantes perguntaram por que o apelido do cangaceiro Virgulino era Lampião, ao que respondemos o que dizia a própria narrativa de Prieto (2002), seu apelido se originava da maneira ágil com que atirava, pois ficava parecendo haver sempre um lampião aceso, pelas fagulhas dos tiros.

Depois de ouvirem a música, os estudantes lembraram-se de maculelê, carimbó, maracatu, destacando esses dois como sendo o primeiro do Pará e o segundo de Recife; relembrou nomes de compositores que eram conhecidos por serem nordestinos, como Jackson do Pandeiro e Luiz Gonzaga e falaram do sertão e de coisas regionais. Refletiram sobre a desigualdade de tratamento dado pelos políticos ao Nordeste e ao Sul, discussão que seria retomada no quarto encontro e culminaria na elaboração de um cartaz que ilustrava a opinião dos estudantes acerca do tema (V. Figura 6, Apêndice C). Falaram também do preconceito das pessoas do Sul em relação ao nosso modo de ser e ao nosso sotaque, ratificando o que retrata a letra da música anteriormente mencionada:

Falta o cristão
Aprender com São Francisco
Falta tratar
O nordeste como o sul
Falta outra vez
Lampião, trovão, corisco
Falta feijão
Ao invés de mandacaru

Falta a nação
Acender seu candeeiro
Faltam chegar
Mais Gonzagas lá de Exú

² Uma composição de Lenine e Paulo César Pinheiro, integrante do álbum *O dia em que faremos contato* (1997).

Falta o Brasil
De Jackson do Pandeiro
Maculêlê, Carimbó
Maracatu...

A apresentação do vídeo *Iconografia do cangaço*, organizado por Ricardo Albuquerque, estimulou a curiosidade dos alunos sobre as histórias do cangaço que iam aparecer no livro, ao mesmo tempo em que permitiu que eles entrassem em contato com as figuras reais dos cangaceiros e as imagens dos lugares no sertão por onde montavam seus acampamentos e fizessem o contraponto entre elas e as imagens do livro.

Isso provocou momentos de muita descontração e humor, posto que os alunos acharam engraçada a maneira como o bando aparecia no vídeo, fazendo poses, ostentando suas armas e encenando fugas e tiroteios. Tudo isso instaurou um clima de euforia entre os alunos, que começaram a comentar a valentia do bando com expressões exclamativas, como “quem é Maria Bonita, professora?” “Ela é mais bonita do que a que aparece no livro!”, ou “Rapaz, como a polícia foi cruel!” e “Por que arrancaram as cabeças do bando?”.

Percebemos que o universo de aventura que ambientava as histórias do cangaço provocara uma relação afetiva entre os alunos e a obra, suas exclamações, seus risos, o brilho dos seus olhos nos remeteu ao que diz Cademartori (2010), para quem o contato com a leitura literária é, além de linguístico, afetivo. Essa ligação afetiva mexeu com os sentimentos e emoções dos estudantes e provocou a construção de múltiplos sentidos, proporcionando uma leitura significativa e uma experiência efetiva com o texto.

SEGUNDO ENCONTRO – A IMPORTÂNCIA DA ESCUTA

Para Lois (2010), a escuta dos alunos em atividades de letramento literário é sobremaneira importante para inseri-los no universo da obra literária. Considerar a oralidade, a roda de conversa e os saberes prévios dos alunos são ações essenciais na facilitação do diálogo entre a obra e o leitor, dois elementos sem os quais o caráter socializador da literatura não se efetivaria, posto que sejam complementares e essenciais para a consumação do ato de ler.

Pensando nisso, o segundo encontro foi iniciado com a escuta dos relatos sobre Lampião que os alunos se comprometeram em trazer, a partir de pesquisa sugerida no primeiro encontro, em que solicitamos aos estudantes que fizessem uma breve pesquisa em casa, com

seus pais, avós, ou na sua vizinhança, coletando histórias, livros, cordéis, imagens, músicas que se relacionassem com as histórias do bando de Lampião, para trazerem no dia seguinte.

Poucos alunos trouxeram relatos para apresentar, porém, quando começaram a falar, os outros foram interagindo e concordando com o que se falava sobre Lampião. Os que não haviam trazido nada e, a princípio, não queriam se pronunciar, começavam, durante a apresentação dos primeiros, a dizer que também já tinham ouvido falar de sua valentia e generosidade. Os discursos sobre Lampião que circularam, neste momento, na sala não destoaram da representação do jagunço na obra lida.

Uma aluna trouxe um relato que dizia “Lampião era um cabra correto, temido, que lutava contra a opressão e a injustiça. Era como um Hobbin Hood, roubava dos ricos para ajudar os pobres.” Ela contou: “Eu vi na internet que Lampião só gostava de tudo certo, professora. É tanto que um dia ele obrigou um de seus homens a pagar uma cabra a uma senhora que se alimentava do leite dela, porque o cangaceiro tinha matado o bicho sem pedir permissão a Lampião e a dona da cabra chorou muito”. Como este, outros relatos que ressaltavam o senso de justiça do cangaceiro foram compartilhados, trazendo à tona o Lampião mítico, bastante frequente nas narrativas populares.

Outras características como a pobreza, o envolvimento em brigas de famílias e a entrada no cangaço por causa do assassinato do pai também se fizeram presentes na exposição dos alunos. Quando perguntamos sobre o que haviam trazido sobre o cangaceiro, um deles falou: “O que todo mundo diz é que Lampião era pobre, que cuidava de gado que se envolveu em briga de família e vingou a morte do seu pai entrando no mundo do crime”. Outro disse: “Dizem que ele era procurado por policiais de vários estados e que muitas famílias doavam alimentos e escondiam o bando dele”

Fizemos, então, o contraponto entre as histórias trazidas pelos alunos com alguns relatos históricos sobre o cangaceiro, a motivação da entrada no cangaço e discutimos sobre até que ponto a utilização da violência poderia ser legitimada pela sociedade. Do cangaço, a discussão foi até os nossos dias, voltando-se para a violência urbana e a inserção de jovens na criminalidade. Alguns alunos chegaram à conclusão de que era necessária intervenção de forças policiais para minimizar a violência, outros disseram que se houvesse mais igualdade social e investimento em políticas públicas a violência diminuiria e outros afirmaram, ainda, que a solução para a criminalidade era usar a vingança, agir por conta própria, sem intervenção estatal.

Nessa discussão, um estudante chegou a dizer “Comigo não tem boquinha, professora, se vier pra cima de mim eu mato mesmo, porque a polícia não faz nada. Se a gente for esperar

a justiça, ela não acontece nunca!” Nesse momento, mediamos a discussão tentando problematizar a relação entre Estado e violência, ratificando a compreensão de que o Estado realmente se mostra ineficaz, principalmente, quando a violência ocorre no espaço das classes menos favorecidas, mas estimulando o educando a entender que isso não deve ser justificativa para agirmos com nossas próprias mãos. Ainda assim, o aluno retrucou: “Que nada, professora, tem essa não, se vier, é bala!”.

Esse episódio nos mostrou, além da indignação dos alunos quanto à violência urbana, o quanto alguns discursos que compreendem rasteiramente esse problema, posto que fincado apenas no justicamento e no ódio, têm encontrado esteio em nossa sociedade, e a escola não tem ficado imune a isso, ainda que nós professores façamos a nossa parte, problematizando as versões estereotipadas de compreensão do real, rumo a uma perspectiva mais complexa sobre a vida social.

Além de dialogar com os saberes sobre o mundo, Cosson (2009) afirma que a leitura literária deve interagir também com os saberes institucionalizados sobre o literário. Por isso, na leitura de *Serpentes da Terra*, enquanto descobríamos o enredo e nos envolvíamos com o universo da narrativa, preocupamo-nos em levar os alunos a observarem elementos formais da narrativa como espaço, ambiente, personagens, enredo, conflito, clímax e desfecho, destacando esses elementos como constituintes desse gênero literário. A observação desses aspectos formais se deu durante toda a leitura da obra, constituindo-se etapa integrada ao ato de compreensão das experiências representadas no texto.

Estimulamos os alunos a perceberem semelhanças entre os seus modos de relatar e os da obra, levando-os a responder questões como: o que era narrar? Quem narrava? O que se pode narrar? Quais elementos deve possuir uma narrativa? A essas perguntas, eles responderam em coro que narrar era contar uma história, que o narrador é quem conta a história, que deve possuir fatos, lugares, um tempo em que se passa, e personagens. Eles também demonstraram conhecer um só tipo de narrativa, a linear, já que disseram que as histórias sempre devem possuir começo, meio e fim.

Como despertaram a atenção para a imagem da índia encantadora de serpentes, refletimos sobre o fato de a narrativa trazer uma índia e não uma fada, elemento que ratificara a importância dos elementos da terra na obra, já indicada no título do livro, pois a índia representava o habitante primeiro do Brasil, e era portadora de um conhecimento feito de sua experiência com a natureza.

A oralidade dos alunos foi sobremaneira estimulada nesta atividade, eles interagiram com essa história, dizendo que também conheciam lendas do Saci Pererê, Cumadre Fulozinha,

e Caipora, e narrativas de encantamento, das quais destacaram a lenda da mulher de branco. Alguns alunos disseram, num diálogo em que uns complementavam e ratificavam os outros, que a mulher de branco era um espírito de uma jovem que foi assassinada na Fortaleza de Santa Catarina, uma mulher muito bonita que encantava os homens, levando-os a segui-la e depois desaparecendo. Disseram ainda que algumas pessoas afirmaram já terem visto tal personagem e que ela vive até hoje na Fortaleza, em Cabedelo, cidade onde habitam os referidos estudantes.

Tais relatos foram importantes para fazermos um paralelo entre a forma de narrar dos alunos e a do narrador da história de Prieto (2002). Percebemos elementos em comum, como o tempo verbal, o fato de eles contarem histórias que já ouviram de outras pessoas, a impossibilidade de se provar a veracidade das histórias contadas e a presença do elemento místico. Quando perguntávamos sobre a veracidade da história da mulher de branco³, eles ficavam com um semblante de desconfiança. Uns diziam que podia ser verdade, pois tinha gente que dizia ter visto essa mulher, outros falavam que isso era invenção do povo. Um aluno contou:

professora, tem um homem lá perto da minha casa que jura de pés juntos que já viu essa mulher. Ele disse que quando viu uma figura de mulher toda de branco, foi começando a acompanhá-la, ele estava enfeitiçado e seguiu seus passos até a praia, quando chegou lá ele desviou o olhar dela por um instante, e, quando olhou novamente, ela desapareceu.

Para discutirmos o misticismo e ilustrar o debate, levamos cartazes de cartomantes, videntes, mães de santo e ciganas, para os alunos interagirem com esses escritos. Quando lhes perguntamos se acreditavam nos poderes sobrenaturais dessas pessoas, eles riram e afirmaram que esses poderes não eram de Deus, que eles eram todos cristãos e não acreditavam “nesse tipo de coisa”. Daí resultou uma discussão mergulhada em preconceitos, traduzidos em expressões como: “Isso é macumba, professora!”, “Tá amarrado, em nome de Jesus” e “Vixe Maria, Deus me livre de acreditar nessas coisas”. No entanto, essas expressões acabaram por, de algum modo, construir uma situação de aprendizagem, já que os preconceitos descortinados nos ajudaram a buscar maneiras de sensibilização e de desconstrução de ideias

³ Há uma versão interessante dessa história compilada pelo folclorista e dramaturgo Altimar de Alencar Pimentel, no livro *Cabedelo*, Volume I, publicado pela Secretaria Municipal de Cultura de Cabedelo, no ano de 2015.

preconcebidas acerca do candomblé, tema a ser debatido com mais propriedade no encontro seguinte.

TERCEIRO ENCONTRO – RESPEITO À DIVERSIDADE RELIGIOSA

Na terceira oficina, lemos o episódio *Mulher Rendeira*, em que aparece a religiosidade afro-brasileira, temática que se destacou haja vista a reprodução de preconceitos que começou a se instaurar, a partir do momento da leitura em que os alunos descobriram, pela voz da narradora Dona Cida, que Lampião era filho de Ogum. O vídeo *Brincando com os deuses*, que trazia crianças do candomblé, ajudou a mediar uma sensibilização dos estudantes para um debate que objetivasse fomentar o respeito à diversidade religiosa.

Algumas expressões como “chuta, que é macumba”, dita por uma aluna, a feitura do sinal da cruz, acompanhada de risadas sarcásticas enquanto o vídeo passava, ou ainda a brincadeira de forjar uma incorporação, ridicularizando-a, foram questionadas e combatidas em nossa mediação. Algumas alunas repreenderam os meninos, que estavam sendo preconceituosos, argumentando que eles deveriam respeitar as manifestações religiosas de todos. Aproveitando essa situação, mediamos um debate sobre a liberdade religiosa, assegurada pela constituição brasileira, e sobre o preconceito – difundido entre nós desde a colonização com a imposição do catolicismo – contra as religiões que chegaram ao Brasil por meio dos africanos escravizados.

Passada a euforia inicial, quando parte da turma ria e ridicularizava as religiões de raiz afro, os alunos participaram timidamente desse debate, balançando a cabeça quando perguntávamos se achavam certo o preconceito, porém um deles falou: “Professora, preconceito contra religião não tem nada a ver, cada um deve ser feliz do jeito que achar, o errado é fazer mal aos outros”. Em seguida, outra aluna disse: “minha avó é espírita, professora, eu não tenho preconceito, ela incorpora e tudo”. Outro aluno disse: “eu já fui em terreiro de macumba, professora, gosto de ir em dia de festa para comer e dançar”.

Com isso, percebemos que aqueles que demonstram, no início da aula, uma postura pouco democrática quanto às religiões alheias ficaram silenciosos neste momento, evitando maiores enfrentamentos. Não sabemos se tal atitude decorreu do fato de que a percepção desses estudantes sobre essa questão estava sendo reformulada em contato com as discussões que estávamos promovendo, ou se eles se sentiram pouco à vontade para debater e preferiram, então, calar-se.

Afinal do debate, conseguimos chegar à compreensão de que as verdades não são absolutas, pois cada pessoa pode compreender a realidade de um jeito diferente. Refletimos também sobre a incoerência que existe em nosso país, já que, pela constituição ele é laico, mas na prática há feriados religiosos, crucifixos afixados em paredes de órgãos públicos, etc. Quanto a estes feriados, mesmo com o sincretismo que há no Brasil entre os santos da igreja católica e os orixás do candomblé, a ênfase é dada aos santos católicos, com exceção de alguns feriados de orixás, como Iemanjá, em muitos estados brasileiros.

Comprendemos que as pessoas não são melhores ou piores por causa da religião que professam. Os alunos mostraram-se convencidos de que o respeito às diferenças é fundamental para a harmonia da sociedade. Alguns chegaram a reconhecer que estavam errados em ficar fazendo piadinhas e se comprometeram a tentar melhorar esse comportamento, porque não gostariam de sofrer preconceito contra as suas crenças.

A narrativa lida neste dia ainda mobilizou-nos a discutir sobre os papéis de gênero estabelecidos em nossa sociedade, não somente pelo comportamento da personagem-narradora, já percebido pelos alunos como fora do padrão da chamada “mulherzinha”, mas pelo modo de ser de Bastiana, personagem que queria subjugar os homens e não ser submissa a eles. As meninas acharam Bastiana o máximo por não se render aos caprichos dos homens, mas compreenderam que seu comportamento era fruto do trauma vivido no casamento de sua mãe; os meninos, por sua vez, disseram que a maioria das mulheres só os fazia sofrer, eram todas umas “Bastianas”.

Compreendi dessa leitura que a simpatia das meninas pelo comportamento insubmisso de Bastiana denotava um desejo de também romper com modelos pré-estabelecidos para o gênero feminino, pois, para elas, de algum modo, mesmo que motivada por um trauma vivido, a personagem vingava o sofrimento das mulheres. Ouvi frases das alunas como “Só presta assim, professora!” “Os homens já fazem a gente sofrer demais, Bastiana está é certa!”.

Da compreensão dos meninos, que se queixavam das mulheres, dizendo que nos dias atuais a proporção era a mesma quando se tratava de traição, e que as meninas os maltratavam, assim como a personagem do livro, que não eram comportadas e fieis, pude perceber uma certa dissimulação, que se apresentava no tom de piada com que se colocavam na discussão e na tentativa de se posicionarem como vítimas, o que os levava a encobrir o machismo que ainda domina as relações entre os gêneros.

A reflexão sobre a repressão da mulher e o modo como a sociedade tratava os dois gêneros ocorreu através de exemplos dados por eles mesmos, como o de que “a menina é sempre mais presa dentro de casa, e o menino pode sair mais”. Também foi lembrado que o

menino é estimulado a ser namorado, enquanto a menina é proibida de namorar porque pode “ficar mal falada”, e ser repreendida dentro e fora de casa. Os próprios meninos admitiram que a mulher ainda assume uma posição de submissão na nossa sociedade: quando perguntados sobre quem tem mais liberdade na nossa sociedade, eles disseram de maneira uníssona que era o homem.

Como a personagem destacada era uma mulher insubmissa, começamos a discutir a questão de gênero através da atividade, que consistia em levar um pequeno grupo de meninos e meninas ao quadro, no sentido de fazê-los escolher uma entre algumas brincadeiras, cores, profissões, comportamentos, roupas, desenhos e histórias, listadas na lousa. A intenção era a de refletirmos sobre o que era socialmente identificado como “coisa” de menino e “coisa” de menina. Realizada a atividade, percebemos que a maioria dos meninos se mostrou mais inflexível em brincar ou escolher roupas e profissões que fossem consideradas de meninas.

Mais uma vez, os preconceitos sociais vieram à tona na forma de frases como: “Ser bailarino é coisa de gay, professora!”. As meninas, no entanto, excetuando poucas, disseram gostar de jogar futebol, bola de gude, brincar na rua. Uma delas disse: “Ah! Professora, eu não tô nem aí se vão falar, gosto mesmo é de jogar futebol e de brincar na rua, como qualquer menino pode fazer, sem ninguém falar nada.” Falaram que muitas profissões consideradas de homens já eram praticadas por mulheres com muita competência, como a de pedreiro ou taxista, e que elas não teriam problema em exercê-las.

Observando os dois encontros realizados, percebemos que os meninos, de modo geral, estavam mais apegados aos discursos sociais hegemônicos, seja sobre a religião ou sobre as relações de gênero, pois eles demonstraram, nos comentários e atitudes tomadas durante as aulas, uma visão mais fechada sobre o mundo, contrariamente às meninas, mais dispostas à experimentação da diversidade e da compreensão do outro.

A narrativa *Mulher Rendeira* trouxe uma pergunta sobre a origem da maldade: “Por que será que a maldade começa a brotar no coração de alguém?” (PRIETO, 2002, p.18), que levou a turma a uma reflexão de caráter filosófico. Uns disseram que as pessoas só se tornam más por alguma injustiça ou trauma sofridos, como era o caso da personagem Bastiana; outros, que há pessoas que já nascem com um instinto ruim e seguem assim a vida inteira, sem nenhuma motivação aparente.

QUARTO ENCONTRO – REFLETINDO SOBRE A INJUSTIÇA SOCIAL

Na quarta tarde, começamos a aula com a audição da música *Banditismo por uma questão de classe*⁴, que nos ajudou a discutir o tema da desigualdade social como uma das origens da violência. Essa atividade serviu como motivação e complementou a leitura que fizemos da narrativa *Lampião e a Baronesa*. Na discussão deste episódio, discutimos a relação da história narrada com a música de Science e debatemos que foi a desigualdade social – representada pela Baronesa, que tudo possuía e queria, e combatida pelo cangaceiro – a principal causa da entrada de Lampião no cangaço, segundo o narrador de Prieto (2002).

Os alunos mostraram uma compreensão de que a injustiça social provoca revolta, principalmente entre as pessoas das classes sociais mais desfavorecidas, e acaba resultando em “bandagem”. Um deles disse: “tem muita gente boa, professora, mas que tem uma vida tão ruim, sem comida, sem roupa, sem nada, que acaba indo roubar e até matar para sobreviver”, o que ratificou o refrão da música: “Banditismo por pura maldade/banditismo por necessidade/banditismo por uma questão de classe”. Nesse momento, mediamos a discussão e começamos a problematizar a questão da violência, argumentando que o poder público poderia diminuir bastante o problema da violência se investisse na educação, na cultura e no lazer, por exemplo. Eles concordaram com um gesto de cabeça e com olhares firmes na nossa direção. Um deles disse: “É verdade, professora, mas os políticos só querem saber do seu bolso, aqui em Cabedelo, mesmo, não tem nada para a juventude fazer, e as escolas, a senhora sabe a situação que é.”

Eles também problematizaram a violência policial. Uma estudante afirmou que “os homi” (num epíteto referente à polícia), muitas vezes abusavam do poder, eram injustos ou exageravam no uso da violência, outro disse: “a polícia quando chega em lugar de pobre não quer saber, vai logo dando baculejo nos boy, dando tapa e humilhando”. Depois disso, concordaram que, se o Estado proporcionasse a todos políticas públicas adequadas, a criminalidade diminuiria significativamente. “Se as crianças tivessem o que comer, uma escola boa, poderiam ter uma profissão legal, e não iam entrar no crime”, foi o que comentou uma aluna, em sua tentativa de compreender a violência urbana.

Com relação ao uso de violência das equipes de segurança pública, fizemos um contraponto entre a violência policial da época de Lampião e a de hoje, através da exibição da

⁴ Uma composição de Chico Science, da banda *Nação Zumbi*, que faz parte do álbum *Da lama ao Caos* (1994).

imagem das cabeças dos cangaceiros cortadas pelas tropas do coronel João Bezerra. Eles ficaram horrorizados com essa cena, perguntaram se havia sido verdade mesmo, e onde estavam essas cabeças, ao que respondemos ter sido verdade, e complementamos dizendo que as cabeças foram expostas na escadaria da prefeitura de Piranhas, em Alagoas, como uma forma do governo exemplar outros criminosos, fomentando o medo para que tipos como Lampião não mais aparecessem. Dissemos também que as cabeças ficaram expostas no museu do Instituto Nina Rodrigues entre 1938 e 1969, quando foram entregues aos familiares. Um aluno fez uma comparação entre essa violência e a da polícia atual, relatando: “Os policiais também fazem coisas horríveis ainda hoje, professora, espancam, e matam nas escondidas.”

No final desta tarde, os alunos produziram cartazes (ver Apêndice C) em alusão ao tema discutido, nos quais expressaram seus anseios em relação à transformação da sociedade numa sociedade mais justa. Alguns cartazes exibiam imagens de cidades grandes, com prédios, símbolos de paz e amor, e o mapa do Brasil (V. Figura 6, Apêndice C), com símbolos representando as diferentes regiões, como o palácio do planalto, na região centro-oeste, e o arco e flecha, na região norte.

Nesta atividade, o que mais nos chamou a atenção foi um desenho de um aluno que, segundo ele, simbolizava a desigualdade de tratamento que os políticos dispensavam às regiões do Brasil. Nessa ilustração, a região sul era representada por cédulas e uma taça, o que, nas palavras do aluno: “Isso significa que o Sul tem mais investimentos do que o resto do país, professora. Nós não somos desenvolvidos o suficiente, porque não investem aqui!” (V. Figura 6, Apêndice C). Nesse mesmo mapa, ainda havia textos que traduziam os anseios dos estudantes: “Diga sim à justiça social”, “Diga não à desigualdade”, “Igualdade a todos!”, “Todos somos iguais perante a Deus”.

Um grupo de alunas desenhou quadrinhos (V. Figura 5, Apêndice C) cujos diálogos também refletiram a compreensão das estudantes acerca da desigualdade social e do preconceito, temas discutidos nesse encontro. Elas abordaram as diferenças de classe na nossa sociedade e a discriminação sofrida pelos pobres em locais que foram pensados para pessoas de classes mais abastadas, fato demonstrado no diálogo construído para as personagens: “- Vamos ao shopping? Vamos! / - Chegamos.” Diziam as primeiras personagens. Ao chegarem na frente do shopping, foram surpreendidas com uma dupla de amigas ricas que as discriminaram, numa conversa que dizia: “- Olha aquela menina. / olha a roupa dela!”

No terceiro quadrinho, que já acontece com as personagens dentro do shopping, as meninas ricas falam: “Alguém tira essas meninas daqui, elas não fazem parte da nossa classe.” No quarto quadrinho, aparece um personagem masculino, que deduzimos ser o

segurança do shopping, advogando em favor das meninas pobres, e dizendo às ricas: “Quem é você, pra falar assim com ela, se você tá incomodada, você que saia!”. Percebemos a coerência dessa narrativa, constituída de introdução – ida ao shopping por meninas de grupos sociais diferentes –, conflito-clímax – representado pela fala “tira essas meninas daqui” –, e a solução – um segurança defende o oprimido e propõe que o opressor saia do lugar, já que está incomodado, o que nos remete ao ditado popular “os incomodados que se mudem!”. Observamos que essa narrativa recorre a um discurso em favor dos pobres, cuja solução toma o caminho da defesa de que os espaços sejam frequentados por todos.

QUINTO ENCONTRO – O MACHISMO MATA

Nesse dia, mencionamos ditados machistas e piadas que inferiorizam a mulher, e sondamos os que eles já sabiam sobre esse tema, para fomentar uma discussão que apareceria em seguida na narrativa objeto dessa aula: *Corisco e Dadá*. Os alunos se posicionaram contrários ao machismo, afirmando que as mulheres e os homens devem ser tratados igualmente, embora os meninos tenham corroborado, contraditoriamente, com ditados como lugar de mulher é na cozinha, ou “mulher no volante, perigo constante”, falando-os em tom de zombaria.

Iniciamos a leitura de *Corisco e Dadá*, cuja cena de violência contra a mulher ocorrida numa feira deixou um clima de euforia entre os alunos, que se voltaram com atenção para as expressões exclamativas utilizadas pelo agressor de Quitéria, seu marido bêbado: “– Volte aqui, mulher! Venha pra casa agora fazer minha janta ou eu lhe aplico uma sova para você nunca mais esquecer” (PRIETO 202, p.37). Também foi objeto de interesse dos discentes a atitude de Dadá que

De repente, virou-se num pé só, jogou o peão no chão, sacou o revólver e declarou: - Moço traiçoeiro, cabra duma peste pior que urutu, pois chegou a hora de você dançar. – E, dirigindo-se a Maria Bonita, ordenou: - Maria, ponha esses dois juntos. Vamos lhes mostrar que mulher que é mulher merece respeito. (PRIETO, 2002, p.37)

A partir do episódio narrado, discutimos sobre formas institucionais de combater a violência contra a mulher, imaginando como poderia ser solucionado aquele conflito se fosse

nos dias atuais. Os alunos falaram que a polícia deveria intervir e lembraram-se da lei Maria da Penha.

Porém, o que mais chamou a atenção nesta aula foi a história de um aluno que, depois de nos contar, a transpôs para a sua produção textual “Intrigas e brigas” (V. Figura 11, Anexo A): seu padrasto havia tentado agredir sua mãe. Para esse aluno, em casos de violência contra a mulher, esperar a polícia não era uma solução, pois o que deveria ser feito era justiça com as próprias mãos, como acontecera com seu irmão, que com uma faca ameaçou o padrasto para que não fizesse mais aquilo. Os alunos reagiram a esse relato, perguntando se havia ocorrido mais alguma violência naquele dia. O aluno respondeu que não havia acontecido mais nada: “A gente foi dormir, ele saiu e só voltou no outro dia, mas ficou tudo bem... ele não é doido de tentar fazer mais nada não.”

Um dos fragmentos da produção do aluno (V. Figura 11 Anexo A) exemplifica a cena de violência verbalizada por ele para a turma:

De repente escuto meu padrasto alterando a voz para minha mãe e depois escutam os um barulho na porta do quarto da minha mãe, chamei meu irmão e fomos ver o que tinha acontecido, quando chegamos lá nos deparamos com meu padrasto querendo bater nela. Meu irmão viu aquela cena e não gostou, imediatamente pegou o facão e ameaçou matar o meu padrasto se ele não saísse de casa e só voltasse no dia seguinte pra conversar com minha mãe direito.

Propomos, depois de ver como essa história havia despertado interesse entre os alunos, que produzissem uma primeira versão de um texto narrativo – cujos elementos, já discutidos no segundo encontro, foram rerepresentados tanto durante a leitura do episódio, com paradas para lembrá-los, como por perguntas direcionadas aos alunos sobre o que seria narrar, como narramos, quais elementos presentes num texto narrativo (ver Anexo A).

Também orientamos a turma a pensar em um roteiro de seu texto, selecionando ideias, fazendo perguntas, respondendo-as, tomando decisões sobre o que gostariam de escrever, baseados no episódio da violência contra a mulher, sem copiá-lo, mas livres para a criação. Percebemos que o tema propiciou certa facilidade na construção da história, já que muitos alunos ou tinham vivido situações em que a violência contra a mulher estava presente, ou já tinham ouvido falar em algum caso acontecido com pessoas próximas.

O fato de escolhermos elaborar esse produto de escrita, durante a execução de uma sequência didática baseada no letramento literário, cuja prioridade era a leitura da obra e a discussão de seus temas, justifica-se pela participação oral mais intensa dos alunos na interação da narrativa lida neste dia, pela discussão complexa, tendo em vista que o tema foi

debatido mediante uma diversidade maior de ângulos e perspectivas, e pela familiaridade da turma com o tema.

Sendo assim, propusemos que eles se expressassem através da linguagem escrita, já que na oral não estávamos conseguindo a participação suficiente, pois, quase sempre, nos deparávamos com respostas generalizadas, curtas, com falta de entusiasmo para falar dos temas ou com o silêncio, embora tenhamos dispensado bastantes esforços para estimular a oralidade, com perguntas sobre seus conhecimentos prévios, questões geradoras, debates sobre os temas, as músicas e os vídeos que levamos para os encontros.

Por isso, entendendo que a sequência didática, mesmo sendo planejada previamente, não é um dado acabado, já que a todo instante está em processo, e que, por causa disso, pode ser reformulada, incluímos a produção textual, não como um resultado da nossa sequência, mas como uma maneira de dar vazão à expressão da turma e de tentarmos ter acesso a um pensamento mais sistematizado dos alunos, cerca de um tema com o qual demonstraram ter afinidade, atenuando a significativa dificuldade de expressarem-se oralmente.

Informamos aos alunos que os textos, posteriormente, seriam lidos entre eles, no fim dos encontros e entregues à professora da turma para utilizá-los como atividade curricular, passível de avaliação. Assim, os textos dos estudantes serviram-nos não apenas como forma de estender o diálogo nos nossos encontros, estimulando a sistematização das compreensões que os alunos faziam sobre os temas que a leitura literária propiciava, mas também como entregamos suas produções à docente, para utilizá-los como atividade complementar às aulas da professora titular. Tal fato está em consonância com as orientações de Soares (2014) e Cosson (2009) sobre a escolarização da literatura, já que, embora valorizando a fruição do texto literário, esses autores acreditam que ele ao ser inserido na escola deve atender também aos objetivos pedagógicos inerentes ao saber escolar, sem, com isso, atentar contra o caráter estético da literatura.

ANTES DE INICIAR O SEXTO ENCONTRO

Para Cosson(2009), a importância da conversa sobre o andamento da leitura é outro elemento fundamental na aplicação de atividades de letramento literário: quais as impressões dos alunos, o que mais lhes chamou a atenção, quais as partes mais interessantes da obra. Também é fundamental relacionar o que está sendo lido àquilo que já é conhecido, através da oralidade, pelo aluno, fazendo-o exercitar seu poder de linguagem. Isso ocorreu durante todo o percurso da execução do produto, quando tentávamos mediar o diálogo entre os temas que

apareciam no livro e a compreensão dos alunos sobre eles, a partir de suas experiências cotidianas.

Partindo da reflexão do autor mencionado, optamos por, antes de iniciar o sexto encontro, fazer uma avaliação oral do andamento da leitura. Assim, perguntamos o que estavam achando da obra, se tinham alguma dificuldade de entendimento, se o ritmo da leitura estava acelerado, se havia dificuldade no vocabulário ou na forma de narrar das histórias lidas. Eles afirmaram estarem envolvidos com as narrativas, cuja linguagem conceberam como bem simples e “gostosa de ler” e mostraram que se lembravam do enredo, dos personagens, dos nomes e características dos narradores. Também pedimos que falassem sobre o procedimento narrativo, eles lembraram que havia vários narradores, seus nomes e características, e, também, que nas páginas brancas apenas a personagem-narradora falava, enquanto nas marrons só os outros narradores apareciam; os alunos também comentaram sobre os ambientes e personagens de que mais gostaram até aquele ponto.

Riram, ao falarem das ilustrações da obra, e divertiram-se com passagens como a que Lampião fez a baronesa dançar à força. Um aluno fez uma chacota com o nome da personagem Quitéria, a quem apelidou de “bactéria”, outro observou que: “A Maria Bonita do livro não é bonita, professora” e alguns afirmaram já terem ouvido falar do cangaceiro Corisco, conhecido como Diabo-loiro.

Houve ainda afirmações como: “professora, eu gostei da história da menina que encantava serpentes, achei legal ela ser índia e não uma fada, porque representa mais o povo daqui do Brasil”, ou: “As histórias desse livro são cheias de aventura, e eu já gostava dessas coisas do cangaço, já tinha ouvido falar de Lampião e do diabo-loiro, meu avô disse que os cangaceiros eram cabras muito valentes e só faziam mal para os ricos.”.

A avaliação oral sobre o andamento da leitura não ocorreu somente neste encontro. Desde o início das atividades, essa foi uma preocupação constante, no entanto, a destacamos aqui pelo fato de que somente a esta altura da leitura os alunos se pronunciaram sobre a obra de forma mais detalhada, sendo as respostas anteriores mais superficiais. Uma estudante relatou acerca da leitura: “Professora, eu me apaixonei pela obra, o que mais gostei foi da história de amor entre Lampião e Maria Bonita”. Outro afirmou que “a história é envolvente, a gente se prende na leitura e não quer parar, pois ficamos querendo saber o que vai acontecer depois.”

Acreditamos que a desenvoltura da interpretação dos alunos ocorreu neste momento não somente pelo fato de a turma já ter alcançado um bom grau de intimidade com a leitura da obra e com a mediadora dos encontros, como também pelo que Cosson (2009) apresenta

como níveis de interpretação do texto: um interior, em que o aluno se debruça de maneira mais subjetiva na obra, individualmente, palavra por palavra, página por página, e outro exterior, em que o acúmulo de leitura e a experiência significativa com o texto possibilitam a o compartilhamento das interpretações, construindo um espaço que o autor chama de comunidade de leitores.

SEXTO ENCONTRO- CONHECENDO A MITOLOGIA AFRICANA

O sexto encontro começou com a exibição do vídeo *A lenda da criação do mundo e dos orixás*, produzido pelo núcleo de estudos afro-brasileiros da UERJ. A escolha dessa atividade de motivação se deu por relacionar-se ao enredo da última narrativa do livro, que traz três negras feiticeiras que ajudam a proteger o cangaceiro com suas rezas. Durante a apresentação do vídeo, percebi que, após algumas risadas, piadas e olhares oblíquos, os alunos começaram a se manter atentos ao que se passava na tela.

Após a exibição do vídeo, conversamos sobre os saberes dos alunos em relação às religiões afro-brasileiras. Todos eles sabiam nomes de orixás, principalmente o de Iemanjá, talvez pela vivência deles numa cidade praieira como Cabedelo. Ogum também já lhes era conhecido, pois já aparecera em uma das narrativas, que descrevia Lampião como filho desse deus africano. Um dos alunos falou: “já visitei um templo de candomblé no meu bairro e já vi o ritual, as danças e a comida que se oferece aos orixás. Os orixás gostam muito de farinha, galinha, quando é dia de baixar espíritos de crianças, eles gostam de pipoca, bombons, é bom ir lá ver, eu gosto”.

Perguntamos se o modo de contar do vídeo tinha a ver com o modo de narrar da obra que vínhamos lendo. Eles observaram a semelhança entre os textos e identificaram elementos narrativos nos dois. Uma das alunas fez a seguinte observação: “a voz que aparecia narrando as lendas dos orixás narrava de maneira semelhante aos narradores do livro, mas no livro a gente não pode ver as imagens se movendo como no vídeo”. A cena que mais ganhou destaque na leitura de *Biliana, Docinho e Josira* foi a da intervenção do orixá Xangô, através do pedido das negras, que fez cair chuva no sertão e também impediu que as balas dos policiais atingissem o corpo das senhoras.

Os alunos comentaram que nunca tinham ouvido falar em milagres que não fossem os promovidos por Jesus Cristo, ou pelos santos católicos. Um dos estudantes externou sua surpresa ao ver um milagre originado de um orixá: “Professora, eu já vi muita gente falando de milagre, mas só de santos da igreja como Nossa senhora, Santo Expedito, Jesus Cristo

também, mas de Orixás nunca ouvi falar em milagre.” A primeira vez que tinham lido (ouvido) uma história em que um deus africano havia praticado um milagre fora aquela. Isso nos fez observar que contribuímos para dar visibilidade à cultura negra e para valorizar a cultura afrodescendente, da qual algumas crianças faziam parte.

Discutimos sobre a crença em rezas que poderiam “fechar o corpo das pessoas”, protegendo-as do mal e muitos deles falaram acreditar nessa possibilidade. Um aluno contou: “professora, meu pai tem o corpo fechado, eu acredito nisso, porque foi minha avó quem contou, disse que uma vez foram atirar nele e não conseguiram, porque ela tinha rezado para Deus fechar o corpo dele. Minha mãe também acreditava nisso.”

A professora contou que seu irmão teria sido protegido num assalto, em que todos do ônibus foram roubados, menos ele. Para ela, foi o corpo fechado do irmão, pela proteção da avó, que o teria feito ficar invisível aos olhos dos ladrões. Os alunos também se emocionaram com a forma como as negras previram o futuro amoroso do cangaceiro. As meninas disseram querer encontrar um amor verdadeiro que fosse para a vida inteira, tal como o de Lampião por sua Maria Bonita.

Ao término da leitura da narrativa, passamos a fazer uma avaliação geral, compartilhando as impressões sobre a obra e sobre nossos encontros. Os alunos relataram seu prazer em fazer a leitura de *Terra: Lampião e a Baronesa*, lembraram-se dos personagens de que mais gostaram, de seus nomes e características e também disseram que a leitura não havia sido enfadonha. Para eles, a linguagem das histórias era simples, fácil de compreender, e, ao mesmo tempo, fazia-os querer saber do final, do resultado das ações dos personagens.

O relato dos alunos confirmou o que dissemos na análise da obra, quando mencionamos que o discurso era conciso, o vocabulário familiar, e a trama levava a emoções diversas como alegria, surpresa, riso, e estado de reflexão filosófica. Os temas que apareceram na história foram capazes de envolvê-los e de fazê-los refletir sobre sua própria realidade social, sobre desigualdade e preconceito. Afirmaram terem saído dali com um conhecimento de mundo ampliado e lamentaram por termos terminado a leitura da obra, queriam mais.

A professora titular afirmou que começaria um projeto chamado *Cordel no Cordão*, inspirado nas nossas atividades de letramento literário, no qual levaria cordéis com temáticas sobre cultura popular, para continuar o trabalho que fora iniciado e que, segundo ela, foi de grande valia no estímulo à leitura entre seus alunos. Essa informação nos trouxe uma sensação de êxito na tentativa de semear uma comunidade de leitores, já que o trabalho com leitura literária, naquela turma, não pararia por ali.

Neste encontro, também conversamos sobre as narrativas de autoria dos alunos, que haviam sido feitas na quinta oficina. Seus textos foram entregues, com comentários e correções, que se voltaram para desvios gramaticais, dentre os quais destacamos os mais frequentes como problemas de ortografia, acentuação e pontuação. Problemas relativos à inserção de elementos coesivos também foram apontados, como uso de sinônimos, de pronomes, conectivos e expressões adverbiais. A coerência textual não foi um problema nos textos dos alunos, já que os desvios gramaticais e a ausência de elementos coesivos nas versões entregues não chegaram a comprometer a harmonia das ideias de seus textos.

Em duplas, os alunos pensaram na melhoria dos textos, ao mesmo tempo em que solicitavam a nossa orientação, pedindo ajuda em relação a problemas gramaticais, às ideias para o enredo, à caracterização de personagens e para a criação de título. Depois, começaram sua reescrita. Muitos entregaram sua versão sem fazer ajustes, alegando que ela já estava boa, outros decidiram que poderiam melhorar e pediram para fazer isso em casa. Nenhum dos alunos produziu ilustrações para seu texto, todos disseram não saber e nem querer desenhar. Seus textos exploraram a questão da violência contra a mulher, tema que apareceu em *Corico e Dadá* e que despertou o interesse dos meninos.

O texto “O namorado ciumento” (ver Figura 7, Anexo A) já pelo próprio título ilustra a origem da violência, o namorado. No corpo do texto, também podemos ver a presença do homem agressor: “E se passaram os dias e a namorada terminou o namoro porque ele tinha batido nela sem razão nenhuma.”

Em “O inimigo mora ao lado”, a personagem principal morre depois de ser espancada: “Ela foi espancada, estava cheia de hematomas e toda cheia de sangue, ele deixou ela abandonada no beco, ela angustiada se sentindo um lixo, se matou, e todos os seus sonhos acabaram ali” (V. Figura 8, Anexo A). No texto referido, ocorre a prisão do agressor e a justiça é feita pelas mãos dos presos que já estavam na cela: “Paulo foi preso, tomou 10 anos de prisão. Ao chegar na prisão, ele foi agredido até a morte, para saber que em mulher não se bate”.

Em “Violência contra mulher” (V. Figura 12, Anexo A), a solução encontrada é a da conversão à religiosidade cristã, como podemos ver: “Ela frequentava a igreja e perguntou: marido, vamos à igreja comigo aceitar a Deus como único salvador, ele aceitou ir para a igreja, mudou a vida, tiveram filhos e eles seguiram o seu rumo felizes”.

Duas das histórias incluíram personagens do cangaço: “Mulher Macho” (V. Figura 10, Anexo A): “Um certo dia Lampião e seu bando estava andando pela cidade [...] Escutaram aquele choro, Maria Bonita logo falou pra Dadá[...]” – e uma história sem título, V. Figura 13,

Anexo A): “- Capitão! – disse Corisco, o diabo loiro. Precisamos de água, vou pedir a Maria Bonita e a Dadá [...]”. Estas histórias, ao que parece, foram inspiradas na leitura da obra de Prieto e nas discussões sobre esse texto e a cultura popular ocorridas durante os encontros.

A violência contra a mulher nos textos dos alunos sempre provinha de um homem, que podia ser namorado, marido, ou desconhecido da vítima, o que demonstra que a realidade vista pelos alunos é a de uma sociedade extremamente machista, em que o homem ainda se julga no direito de dominar a mulher, inclusive através da violência física.

A solução que os alunos encontraram para o problema da violência foi condizente com as opiniões apresentadas nos debates em sala de aula. De modo geral, eles não ousaram muito, e buscaram desfechos bem próximos de sua realidade: morte da vítima, prisão por intervenção da força policial, justiça feita pelas próprias mãos ou pela iniciativa de familiares da vítima, e conversão à religião cristã apareceram como formas de desfecho de seus enredos, como vimos acima.

SÉTIMO ENCONTRO – AVALIAÇÃO DA LEITURA

Neste encontro, confraternizamos-nos com a leitura, em voz alta, das produções dos estudantes. Alguns bastante tímidos, outros com desenvoltura, foram lendo e se surpreendendo com as reações que seus textos causavam nos colegas. Eles estavam orgulhosos e suas risadas não eram irônicas, mas de felicidade e reconhecimento de sua capacidade criativa.

O clima foi de saudade da leitura da obra, dos momentos de exibição dos vídeos e audições de músicas, que suscitaram discussões que ultrapassaram o âmbito da ficção e adentraram no universo da realidade mesma dos meninos e meninas que vivenciaram essa experiência com a leitura da literatura e com temas da cultura popular como cangaço e religiosidade afro-brasileira, cuja identificação com nossa terra, fez-nos encontrarmos a nós mesmos, a partir da experiência com a arte.

Rememoramos as histórias com afeição ao enredo e aos personagens, certos de que mais sementes para a formação de leitores haviam sido plantadas, além das que a professora da turma já vinha a semear. Os meninos despediram-se da obra e de nossos encontros solicitando que pudéssemos “repetir a dose”, e com a sensação de que a leitura da literatura é fundamental não somente para proporcionar prazer, satisfazendo nossa necessidade de fantasia, mas para compreender melhor o mundo que nos circunda, de modo que nos tornemos cada dia mais capazes de interferir na nossa realidade, modificando-a e construindo

nossa cidadania.

Quando lhes perguntei sobre os personagens que mais gostaram, os alunos falaram de Lampião, de Corisco, de Dadá, da índia encantadora de serpentes, a mais comentada. As narrativas mais rememoradas nesse dia foram a da índia encantadora de serpentes e aquela em que ocorria a violência contra a moça na feira, cujo enredo utilizaram como base para a sua produção textual.

Ao final deste percurso, avaliamos que nem todos os objetivos da sequência didática puderam ser atingidos plenamente. Houve alguns improvisos necessários à adequação do planejado ao momento de execução e ao contexto do público, como o fato, já relatado, de que quando íamos iniciar os encontros, a escola foi roubada e depredada, ficando algumas semanas sem aula, o que prejudicou nosso tempo com a turma e também nos impossibilitou de utilizar o espaço do grupo escolar.

A pouca participação oral dos alunos nos levou a outra alteração nas atividades da SD, pois, no quinto encontro, solicitamos que os alunos elaborassem produções textuais, de modo que pudessem se expressar de maneira mais significativa, mesmo que essa atividade não tivesse sido contextualizada a contento em nossa dissertação, nem fosse o resultado primeiramente almejado da nossa sequência didática, tendo em vista que nesta o foco era a leitura significativa da obra. Começamos tardiamente a execução da sequência, certamente pela inexperiência com atividades desse tipo, e isso prejudicou-nos porque não pudemos conhecer melhor a turma e a professora, nem entrevistar os alunos, ou fazer um questionário sociocultural, fato já relatado neste trabalho.

Tais fatores, encarados como fragilidades do nosso estudo, servem, contudo, para refletirmos sobre a nossa prática pedagógica, como um fazer que está sempre em processo, e que, por isso, é passível de reformulações e, até, de fracassos. O que importa, contudo, é que aprendemos com essa experiência, que, apesar dos percalços, teve momentos importantes de interação com a obra, trazendo contribuições não apenas para nós, enquanto professora-pesquisadora, mas também para a turma, que pôde se apropriar dos textos, falar e ouvir sobre temas, se envolver com as diversas linguagens e, sobretudo, com a cultura popular.

Numa avaliação geral, podemos dizer que estimulamos a leitura literária, a discussão sobre a realidade social, a elaboração de pensamentos críticos e autônomos através da oralidade estimulada nos encontros, e a produção textual; e plantamos a semente junto à professora, à escola e à turma, para que mais projetos de letramento literário possam ser incentivados nas escolas.

Larrosa (2002) compreende que a leitura pode ajudar o leitor na construção de sua cidadania, de sua capacidade de interpretar e sistematizar o mundo; possibilita, ao indivíduo que lê, a experiência de falar e escrever por si mesmo, usar suas próprias palavras para interpretar e intervir em sua realidade social, histórica e cultural. cremos que, através dessa sequência didática, lançamos a semente da leitura, oxalá possamos colher a criticidade e a autonomia dos educandos mais tarde.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Azevedo (1999) afirma que a literatura infantojuvenil está ligada, desde suas origens, à cultura popular. Essa ligação não se refere somente ao contexto histórico ou às formas e temas, mas também à recepção que vêm recebendo por parte da crítica universitária brasileira. Quanto a isso, Magnani (2001) afirma que a literatura infantojuvenil sempre foi percebida como inferior à considerada grande literatura. Arantes (1985) diz que a cultura popular é vista como um saber menor, e que não é considerada arte, nem cultura, por uma parcela conservadora da academia brasileira.

As afirmações dos autores referidos nos levaram a perceber a desvalorização pela qual passam a literatura infantojuvenil e a cultura popular. Não somente pela marginalização de que são vítimas, mas, sobretudo, pela riqueza e complexidade que encerram, achamos mais do que apropriado unir esses temas, fazendo da relação entre eles objeto do nosso estudo.

Assim, buscar observar a presença da cultura popular na narrativa de Prieto (2002), *Terra: Lampião e a Baronesa*, obra representativa da literatura infantojuvenil brasileira, nos fez enveredar por um percurso que enriqueceu e ampliou nosso conhecimento sobre esses temas, através da leitura de autores importantes como Azevedo (1999), Aguiar (1988), Cademartori (2010), Lajolo (2010) e Magnani (2001), que ajudaram-nos a compreender conceitos de literatura infantojuvenil, assim como sua evolução histórica, desde os tempos da Idade Média, em que histórias para adultos e para crianças não se separavam, até os nossos dias, em que a literatura infantojuvenil toma as páginas dos livros e adentra as salas de aula das escolas de ensino básico no Brasil.

Para compreender a cultura popular, foi preciso empreender esforços no sentido buscar uma bibliografia que atendesse às expectativas da nossa compreensão de cultura popular como um fazer dentro da vida, dinâmico e complexo. Assim, apoiamo-nos em autores como Arantes (1985), Bosi (1987), Canclini (2013), Ayala e Ayala (2008), Pinheiro (2003), Chauí (1986).

Reflexões acerca da semelhança entre o narrador tradicional (BENJAMIN, 2002) – aquele típico contador de histórias ligado à experiência comunitária, que possibilita a manutenção das narrativas orais (re)inventadas pelo povo na memória coletiva (HALBWACHS, 1990) – e os narradores da obra de Prieto (2002) puderam confirmar nossa hipótese de que havia uma relação estreita entre as narrativas da obra literária em perspectiva e as manifestações populares.

O modo como Lampião foi representado na obra, agigantado pelas vozes do texto como um herói popular, o distanciou de um criminoso comum e o colocou num lugar à parte, o que nos levou a aproximá-lo da conceituação de Hobsbawm (2010) do *bandido social*, como um tipo excêntrico de marginal, ligado ao campo e jogado ao mundo do crime, em razão de injustiça sofrida. Isso nos encaminhou a uma reflexão sobre as desigualdades sociais que ainda perduram no nosso país e a pensar como ela pode ocasionar a emergência de crimes e de violência que tanto mal causam à sociedade, fortalecendo nosso posicionamento de que é necessária uma transformação social profunda, para que o mundo possa se configurar mais justo para todos.

Temas que apareceram transversalmente na obra, como a religião afro-brasileira e a questão da representação do gênero feminino, motivaram-nos a retomar a pesquisa bibliográfica, para que não passassem despercebidos. Scott (1990) nos deu a fundamentação necessária para refletirmos sobre a questão do gênero na obra, problematizando os discursos que modelam e fecham a identidade de gênero numa forma única. Essa discussão abriu nossos olhos para o machismo que permeia as relações sociais e oprime não somente as mulheres como também os homens desta sociedade. Compreendendo isso, ficou mais fácil estabelecermos discussões em sala de aula com os alunos, na busca da reflexão acerca do machismo e da possibilidade de superá-lo.

Mariosa e Reis (2011) serviram-nos para mostrar como a religiosidade afro-brasileira aparece em *Terra: Lampião e a Baronesa*. A autora elabora uma representação do candomblé que se desvia do estereótipo e do olhar etnocêntrico, tendo em vista que os orixás apresentados pelos narradores da obra nos são apresentados como divindades que protegem e ajudam o bando de Lampião. A imagem positiva das divindades do candomblé traduziu, a nosso ver, a valorização da cultura negra e da autoestima de crianças e jovens afrodescendentes, como também nos impulsionou a refletir sobre a intolerância religiosa e os prejuízos decorrentes dela.

Feitas essas considerações mais específicas ao trabalho crítico empreendido em nossa pesquisa, passamos, agora, a pontuar algumas questões sobre a experiência didática, parte fundamental de nosso estudo. O programa de pós-graduação ao qual esta pesquisa está vinculada tem como princípio fundante a contribuição social à educação básica, a partir da aplicação de um produto decorrente de nossa pesquisa. Essa característica do programa nos impulsionou a buscar caminhos apropriados para a inserção da literatura infantojuvenil nas aulas de literatura. Soares (2014) afirma que a escolarização da literatura é um fenômeno inevitável e que, por isso, é necessário que os professores busquem maneiras apropriadas de

escolarizá-la. Ao afirmar isso, a autora quer dizer que devemos nos distanciar dos modelos pedagógicos com que muitos educadores inserem a literatura em sala de aula, os quais priorizam elementos exteriores ao texto, em vez de focá-lo como centro das atividades.

Tentamos nos distanciar, assim, de atividades que privilegiassem o ensino de regras gramaticais, a interpretação centrada na visão unilateral do professor, ou no silêncio dos alunos, para conseguirmos fazer da leitura da obra um espaço de experiência significativa com a literatura, por entender que ela possibilita a emancipação do sujeito, ao fazê-lo compreender sua própria realidade a partir da realidade instaurada pela obra lida.

Desse modo, os caminhos que buscamos para inserir a obra de Prieto (2002) na sala de aula, amparando-nos em Cosson (2009), a partir de sua compreensão do letramento literário, trilharam na direção da leitura integral da obra, da interação entre a realidade sociocultural do aluno e a do texto literário, e da interação entre os próprios educandos, através da participação oral e do compartilhamento de opiniões sobre os temas suscitados nas narrativas do livro.

Nessa busca, deparamo-nos com uma alternativa que nos pareceu adequar-se ao que pretendíamos, pois, para o referido autor, atividades de letramento literário deveriam levar em consideração a especificidade do texto literário, através de uma abordagem centrada na obra, em seus temas e em suas formas. Isso aguçou em nós o ímpeto de mergulhar na leitura da obra, procurando retirar de seu caráter artístico os elementos que seriam discutidos nos nossos encontros de leitura.

Cosson (2009) ainda afirma que atividades adequadas de letramento literário são as que conseguem estabelecer uma ponte entre o universo do leitor e o da obra, para que aquele pudesse apropriar-se significativamente desta, de modo que, assim, pudessem ser criadas condições favoráveis para a formação do gosto pela leitura literária. Ao conviver com os educandos, pude ouvir opiniões e visões de mundo, que, de algum modo modificaram a minha experiência com o ensino, levando-me a perceber a necessidade e importância da escuta, do olhar atento e da humildade que devem constituir o ato de ensinar.

A sugestão de uma sequência básica para atividades de letramento literário, que nos serviu de inspiração para criarmos a nossa própria sugestão didático-metodológica, ratificou a importância da interação entre a realidade dos alunos e a do texto literário para que conseguíssemos construir uma experiência significativa com o texto literário, já que trouxe elementos importantes para um encontro prazeroso com a leitura, como a motivação anterior às atividades, a escuta dos alunos para reconhecimento de seu conhecimento prévio e a valorização da oralidade como elemento fundamental para a compreensão da obra.

Por isso, elaboramos uma sequência didática fundamentada no letramento literário, para fugir da pedagogização da literatura, sem, contudo, deixar de tratá-la como disciplina escolar. Ademais, a elaboração e execução da sequência pôde representar um importante caminho para discutir a relação entre essa literatura e a memória do povo, o que propiciou a todos os envolvidos no processo o contato com a identidade de nossa terra, apontada no próprio título do livro que estudamos e abordamos em sala, *Terra*.

Através de encontros com os alunos, conversas e troca de experiências sobre a leitura de mundo e a leitura do livro, que, então fazíamos, fomos entrando em contato com o imaginário coletivo de sua comunidade. Os debates suscitados pela obra voltaram-se para temas importantes na sociedade como injustiça, desigualdade social, machismo, diversidade religiosa, relações amorosas, violência contra a mulher, relação entre o Estado e o indivíduo, entre outros, enriquecendo nosso repertório sociocultural, a partir da convivência com diversas visões de mundo.

O percurso de leitura da obra analisada e a busca de fundamentação teórica para nosso estudo possibilitaram-nos um aprofundamento da nossa relação com as manifestações artísticas populares, já que pensar a literatura infantojuvenil em sua relação estreita com a cultura popular demandou pesquisa, leitura e reflexão sobre conceitos e teorias que ajudaram a compreender não somente a literatura feita para crianças e jovens, mas também conceitos de cultura e cultura popular, memória coletiva e experiência, escolarização da literatura, letramento literário, narrador benjaminiano, todos eles aproveitados para a análise crítica da obra.

Procuramos também levar os conceitos que embasaram a construção de nosso estudo para a sala de aula, em nossos encontros de letramento literário, não na forma de teoria distanciada do universo dos educandos, mas, ao contrário disso, inserindo-os nas rodas de conversa, na compreensão que fazíamos das narrativas, dos vídeos e das músicas, possibilitando aos alunos experimentarem a leitura literária e toda a riqueza dos debates que seus temas demandaram, no diálogo entre a narrativa de ficção e a realidade sociocultural deles.

As rodas de conversa trouxeram à tona seus conhecimentos prévios, e o compartilhamento de interpretações acerca dos temas suscitados na obra possibilitou a defesa de opiniões, o estímulo à crítica respeitosa ao pensamento discordante e ao exercício da aceitação da diversidade de pensamentos e modos de ler o mundo.

A execução do produto final instaurou um tempo e um espaço em que a turma do 9º ano do Ensino Fundamental do Grupo Escolar Pedro Américo pôde exercer seu pensamento

crítico, através da expressão oral de suas impressões sobre as narrativas lidas, que, embora tenha sido tímida, resultou em discussões frutíferas sobre os temas que iam aparecendo. Em momentos pontuais conseguimos perceber a capacidade crítica dos alunos ou mesmo descortinar e problematizar muitos preconceitos que permeiam a sociedade e que foram trazidos à sala de aula, num exercício de cidadania, já que visava à emancipação daqueles estudantes, pela motivação da criticidade e da autonomia.

O debate da obra, ao possibilitar aos alunos enfrentarem e reverem estereótipos, abrindo-se à diversidade e à compreensão do outro, distanciando-se das leituras únicas, totalizantes e autoritárias com que nos deparamos cotidianamente, pôde instaurar em nossos encontros a dimensão humanizadora da literatura de que fala Candido (1995, p. 256): “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza.”.

Ao fim da execução da sequência didática, vimos que os estudantes puderam expressar seus anseios e opiniões através da elaboração de cartazes e de produções textuais, que surgiram inspiradas nos nossos encontros de leitura literária. Observamos também que estabelecemos uma relação afetiva com a obra, que lhes tocou, mexeu com suas sensações e sentimentos, provocando pensamentos e verbalizações que levaram a uma experiência significativa com a literatura.

Apesar de algumas dificuldades como a tímida participação de alguns alunos nos encontros, avaliamos como positiva a nossa intervenção didática, já que motivamos os alunos para a leitura integral da obra, compartilhamos interpretações acerca das narrativas, exercitamos a leitura em voz alta e estimulamos a expressão oral, através de momentos de exteriorização de seus conhecimentos prévios acerca dos temas que eram suscitados durante a leitura da obra. Conseguimos fomentar o debate e relacionar à realidade dos educandos à do texto literário, comprometendo nosso trabalho com a missão ampla e, muitas vezes lenta, da formação de leitores.

O trabalho não alargou somente o horizonte dos estudantes, a nós também possibilitou a descoberta de novos mundos e a ampliação da nossa experiência em relação à diversidade de formas em que a cultura popular se presentifica – narrativas, cordéis, vídeos e músicas. A pluralidade temática da obra possibilitou-nos pesquisar e discutir temas importantes para a sociedade, como machismo, gênero e religiosidade afro-brasileira que aparecem na obra. Isso nos ajudou a desvelar preconceitos, refletir sobre eles e buscar superá-los.

Dessa forma, pensamos que este trabalho, pela importância temática que revela e pelas reflexões que suscita, pode contribuir para fomentar o estudo da literatura infantojuvenil de temática popular, proporcionando maior visibilidade às manifestações populares e ao universo literário infantojuvenil, não somente no que se refere à reflexão crítica, mas também à elaboração de atividades didáticas que envolvam a literatura infantojuvenil e a cultura popular, de modo que, cada vez mais, o preconceito acadêmico em relação a estes temas possa ser extinto e mais professores possam, efetivamente, fazer da literatura infantojuvenil de temática popular um constituinte de seu universo de leitura e, mais ainda, conteúdo de seu planejamento pedagógico.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira & BORDINI, Maria da Glória. **Literatura – formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval M. de. **Quem é frouxo não se mete: violência e masculinidade como elementos constitutivos da imagem do nordestino**. Projeto História, v.19, p.173–188. São Paulo: 1999.

ARANTES, A.A. **O que é cultura popular?** São Paulo: Brasiliense, 1985.

AYALA, Maria Ignez Novais. **Riqueza de pobre**. Literatura e sociedade, Revista de Teoria Literária e Literatura Comparada, Universidade de São Paulo, São Paulo, n. 02, p. 160-169, 2003.

AYALA, Marcos; AYALA, Maria Ignez Novais. **Cultura popular no Brasil**. São Paulo: Ática, 2008.

AMÉRICO, José Motta Pessanha; BORNHEIM, Gerd; BOSI, Alfredo; DUARTE, Paulo Sérgio; SCHWARZ, Roberto; SANTIAGO, Silviano. **Cultura Brasileira: Tradição-Contradição**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Funarte, 1987.

AZEVEDO, Ricardo. **Literatura Infantojuvenil: Origens, Visões da Infância e certos Traços Populares**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, n. 27, Maio-Junho, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de Francois Rabelais**. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 2013.

BANDEIRA, João. O Mito Lampião. Ed. Esp. 2MJ. Do. 1997.

BENJAMIN, Walter. O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2002. p. 197-221.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. Trad. João Wanderley Geraldi. 2002, n.19, pp. 20-28. ISSN 1413-2478.

BOSI, Alfredo; **Cultura com tradição In:** AMÉRICO, José Motta Pessanha; BORNHEIM, Gerd; DUARTE, Paulo Sérgio; SCHWARZ, Roberto; SANTIAGO, Silviano. **Cultura Brasileira: Tradição-Contradição**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Funarte, 1987.

CADERMATORI, Lígia. **O que é Literatura Infantil?** 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. (Coleção Primeiros Passos).

CANCLINI, Nestor García. **Culturas Híbridas**. Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. 3. Ed. São Paulo, EDUSP, 2013.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 2011. p. 235-263.

CHANDLER, Billy Jaynes. **Lampião o rei dos cangaceiros**. Trad. Sarita Linhares Barsted. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

CHARTIER, Roger. Cultura Popular: Revisitando um Conceito Historiográfico. **Cultura e História Urbana**, v. 8, n. 16, p. 179-192, 1995.

_____. **A História ou a Leitura do Tempo**. Trad. de Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

DAROS, Thuinie Medeiros Vilela. Problematizando os gêneros e as sexualidades através da literatura infantil - **Revista Práticas de Linguagem**. v. 3, n. 2, jul./dez. 2013

DUCHATIZKY, Sylvia; SKLIAR, Carlos. **O nome dos outros: Narrando a Alteridade na cultura e na Educação**. In: LARROSA, J; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da Diferença**. Trad. S. G. da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-246.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Vértices e Revistados Tribunais, 1990.

HOBSBAWM, Eric J. **Bandidos**. Trad. de Donaldson M. Garschagen. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

LIMA, A. de B; SILVA, F. C. da. A importância da literatura infantil afro-brasileira e africana no ensino fundamental do SESC – Petrolina/PE. *Pau dos Ferros*, v. 02, n. 02, p. 104 – 131, set./dez. 2013.

LOIS, Lena. Leitura e Literatura na Sala de Aula. In: LOIS, Lena. **Teoria e Prática da Formação do Leitor**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 16-26.

MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, literatura e escola: a formação do gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 69-90.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **Cordel na Sala de Aula**. São Paulo: Duas Cidades, 2001. (Coleção Literatura e Ensino).

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Literatura para todos**. *Literatura e Sociedade*, São Paulo, n. 9, p. 16-29, 1998.

PACHECO, José. **A Chegada de Lampião no Inferno**, Ed. Bezerros, 2003.

PIMENTEL, Altimar de Alencar. **Cabedelo**. Vol. 1. Secretaria Municipal de cultura de cabedelo, 2015.

PINHEIRO, Hélder (Org). **Pesquisa em Literatura**. Campina Grande: Bagagem, 2003.

PRIETO, Heloisa. **Terra** - Lampião e a Baronesa. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

REUTER, Yves. **A análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração**. Trad. de Mario Pontes. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2007.

ROSENFELD, Anatol. O Misticismo Popular na Obra de Dias Gomes. In: ROSENFELD, Anatol. **O Mito e o Herói no Moderno Teatro Brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. **Literatura infantil e gênero: subjetividade e autoconhecimento**. *Conjectura*, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Revista Educação & Realidade. Porto Alegre: v. 2, n. 20, p.71-99, Jul/Dez, 1990.

SOARES, Magda. **Letramento: Um Tema em Três Gêneros**. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VASQUES, Margarida Cristina. In: III Simpósio sobre Formação de Professores – SIMFOP, 2011, Santa Catarina. **A LITERATURA INFANTIL E A TEMÁTICA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA**. Campus de Tubarão: Tubarão, 2011.

WALTY, Ivete Lara Camargos. **Literatura e escola: anti-lições**. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.49-58.

ZILBERMAN, Regina. **A escola e a leitura da literatura**. IN:ROSING, Tânia M. K., ZILBERMAN, Regina (Org.). **Escola e Leitura: Velha Crise, Novas Alternativas**. São Paulo: Global, ALB, 2009. (Coleção Leitura e Formação).

Ver na internet:

COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. **Letramento Literário: Para Viver a Literatura Dentro e Fora da Escola**. 2014. Disponível em <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2015.

LAJOLO, Marisa. Literatura Infantil Brasileira e Estudos Literários. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 36, p. 97-110, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/2883/2490>>. Acesso em: 23 out. 2010.

MARIOSIA, Gilmara Santos; REIS, Maria da Glória dos. **A INFLUÊNCIA DA LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DAS CRIANÇAS** Estação Literária Londrina, Vagão-volume 8 parte A, p. 42-53, dez. 2011– Disponível em: [http://www.uel.br/pos/letras/EL 42](http://www.uel.br/pos/letras/EL42). Acesso em: 26 de jan. 2016

ALBUQUERQUE, Ricardo. **Iconografia do cangaço- organizado**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O33Flqcp5B4> Acesso em:

IGBI. **Brincando com os deuses**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9tzDZpOkHB8>. Acesso em: 25 jan. 2016.

Núcleo de Estudos afro-brasileiros da UERJ, **“A lenda da criação do mundo e dos Orixás”** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1hsosJOmZ34> Acesso em: 26 jan. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

4.5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA “UMA VIAGEM PELO GÊNERO, PELA RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA E PELO CANGAÇO EM *TERRA:LAMPIÃO E A BARONESA*”

Público: Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental .

Espaço: Grupo Escolar Pedro Américo

Duração: Quatorze horas

Conteúdo:

Aspectos da cultura popular;

Escrita narrativa;

Leitura literária;

Representações do cangaço, do gênero e da religiosidade afro-brasileira;

Desigualdade social.

Objetivo geral: Promover o gosto pela literatura, através da leitura da obra *Terra: Lampião e a Baronesa*, e da compreensão dos elementos da cultura popular que nela aparecem, através de encontros de letramento literário, que promovam o exercício da autonomia e da criticidade.

Objetivos específicos:

Pedir que os alunos relatem o que sabem sobre Lampião e seu bando e confrontar com o que apresenta a obra lida;

Apresentar aspectos da cultura popular, através da leitura da obra *Terra: Lampião e a Baronesa*;

Valorizar o protagonismo do aluno, através do estímulo ao ato de comentar os episódios lidos e de contar as histórias que já conhece acerca do assunto debatido;

Promover reflexões relativas à padronização de comportamentos sociais para os gêneros feminino e masculino, como também sobre o machismo e a intolerância diante da diversidade religiosa;

Trazer músicas e vídeos a fim de reconhecer as diversas modalidades artísticas e perceber como elas podem falar sobre o mesmo tema, através de procedimentos artísticos diferentes, priorizando os modos de fazer da literatura;

Fornecer subsídios para que produzam suas próprias narrativas e compartilhem com os colegas;

Procedimentos:

Primeira Tarde- Motivação e Apresentação da Obra

- 1 Ouvir a música de Lenine, *Candeeiro encantado*, de Lenine e Paulo C. Pinheiro, que fala de Lampião, destacando a maneira como a letra trata da relação do cangaceiro com as injustiças sociais, legitimando a violência dele e de seu bando, pois que foi feita para acabar com a injustiça do sertão;
- 2 Projetar a capa do livro, no sentido de, ao lerem o título da obra e observarem as imagens, os alunos realizarem inferências sobre o que o texto trata. Apresentar imagens que sintetizam cenas da obra, projetadas no data show, como forma de reconhecer alguns tempos, espaços e personagens da obra e relacionar as imagens com o que o aluno conhece do sertão, tentando perceber as diferenças entre o ambiente rural e o citadino, a fim de discutir em qual desses lugares as histórias orais da cultura popular predominam; Apresentar brevemente a autora e justificar a escolha da obra.
- 3 Apresentar vídeo *Iconografia do cangaço*, organizado por Ricardo Albuquerque, relacionando as imagens verdadeiras do bando e dos lugares por onde andou com as que aparecem no livro e no imaginário dos alunos.
- 4 Ler com os alunos as três primeiras páginas da obra, confrontando o que ela apresenta em termos de narrativa com o tema predominante da aula: a figura de Lampião e seu bando. Perguntar aos alunos se as páginas lidas se relacionam com o título e as imagens do texto. Possivelmente, eles perceberão um hiato entre esses elementos, que os levará a compreender o procedimento de deslocamento das narrativas encaixadas, que vão da história de uma menina com sua família numa fazenda às histórias em torno dos cangaceiros. Enfatizar, na página 12, o último parágrafo, que ressalta o recurso narrativo de instaurar no tempo da personagem

principal um outro tempo, uma nova história, que conta as aventuras de Lampião e seus companheiros. Para finalizar esse momento de apreciação da obra, articular a vida da menina, que já é apresentada nessas páginas como uma garota valente, à bravura das mulheres do cangaço;

- 5 Por fim, solicitar aos alunos que façam uma breve pesquisa em casa, com seus pais, avós, ou na sua vizinhança, coletando histórias, livros, cordéis, imagens, músicas que se relacionem com as histórias do bando de Lampião, para trazerem no dia seguinte, a fim de que eles percebam a relação existente entre essas histórias e a multifacetada identidade nordestina, que tem como uma de suas feições as variadas versões, e sentidos delas decorrentes, sobre o rei do cangaço.

Segunda tarde –Relatos e Mandingas

- 1 Criar um espaço de escuta das histórias trazidas pelos estudantes: os alunos serão orientados a apresentarem as histórias recolhidas em sua pesquisa, contando as histórias que ouviu de seus familiares, vizinhos e/ou amigos, ou aquelas recolhidas nos livros, nas páginas da internet, músicas, entre outros meios utilizados em sua pesquisa, sobre algum feito de Lampião. Na medida em que os alunos contarão as histórias recolhidas, perceberão como as versões das histórias populares podem variar e como os pontos de vista sobre Lampião são também diversificados: herói ou bandido, generoso ou cruel, e assim por diante.
- 2 Organizando os alunos em círculo, a professora irá interagir com o conhecimento que os alunos trouxeram, através de questionamentos e troca de conhecimentos acerca do cangaço e as aventuras de Lampião. A interação se dará por meio do confronto das histórias, na busca do que se assemelha e do que se distancia, para evidenciar o caráter de imaginação que possuem as histórias contadas sobre Lampião. A professora irá relacionar as histórias trazidas pelos estudantes com outras que levará para o encontro – pequenos relatos sobre Lampião, sobre a morte do bando, uma contextualização histórica breve sobre a época, sobre as questões pessoais e sociais que motivaram o aparecimento do cangaço.
- 3 Iniciar a leitura através da projeção de slide contendo a narrativa *Serpentes da terra*. Nesse episódio, mediaremos a discussão através do destaque da presença da garota índia que encanta

as cobras da fazenda, enfatizando a importância da intervenção de forças sobrenaturais nas histórias da cultura popular. Provocaremos a discussão, a partir de questões geradoras, sobre as crenças populares e quais as histórias de encantamento conhecidas pelos alunos.

- 4 Levar para a turma cartões de cartomantes e cartazes de ciganas, videntes e mães de santo, que prometem resolver os mais variados problemas, para motivar uma discussão acerca da crença em simpatias, mandingas e feitiçaria, relacionando essa discussão com a cena da menina feiticeira. Debater sobre a diversidade de crenças, respeito à diversidade religiosa, e sobre a crença nas simpatias.

Terceira tarde-A força dos Orixás

- 1 Iniciar com a leitura do episódio *Mulher rendeira*. Em seguida, pedir que os alunos revezem a leitura em voz alta, até o término dessa narrativa. Pedir que os alunos interpretem o episódio com suas palavras.
- 2 Levar vídeo “Brincando com os deuses” que apresenta crianças do candomblé falando sobre os orixás e a mitologia africana, para desmitificar a ideia que sempre associa as religiões de matriz africana ao mal e fomentar o sentimento de respeito à diversidade religiosa entre os alunos e relacionar à religião a afirmação da narradora segundo a qual Lampião teria o corpo fechado pelas rezas fortes das negras velhas e que era filho de Ogum, Deus da guerra.
- 3 Relacionar o aspecto religioso acima citado com a intervenção do maravilhoso, elemento recorrente das narrativas populares, já discutido no episódio *Serpentes da terra*. Observar como a crença nos orixás é apresentada na obra contrapondo essa visão a que ocorre frequentemente na vida, para promover um debate sobre o racismo e intolerância com as religiões oriundas da África. A intenção é a de discutir o modo como as crenças de matriz africana são compreendidas pelos alunos e pela sociedade.
- 4 Levar um pequeno grupo de meninos e meninas ao quadro, no sentido de fazê-los escolher uma entre algumas brincadeiras, cores, profissões, comportamentos, roupas, desenhos e histórias, listadas na lousa. A ideia é gerar uma discussão sobre essas escolhas, de maneira a inquietá-los quanto à construção cultural do que se entende por coisa de menino e de menina.

Por fim, relacionar esse debate com os comportamentos das mulheres que aparecem na obra, principalmente com o comportamento de Bastiana, que aparece nessa narrativa como uma mulher que foge dos padrões de submissão estabelecidos, construindo condições para que os estudantes percebam essas personagens como exemplos de transgressão e subversão de um padrão estabelecido;

Quarta Tarde- Lutando contra as injustiças

- 1 Levar a Música *Banditismo por uma questão de classe*, de Chico Science, que trata do banditismo como uma consequência das injustiças sociais, e traz uma representação de Lampião como um desses bandidos sociais que lutam por justiça, semelhante ao Lampião de Prieto, para contextualizar o episódio *Lampião e a baronesa*.
- 2 Fazer a leitura do episódio *Lampião e a baronesa*, debatendo o ponto de vista do livro sobre o cangaceiro Lampião, normalmente associado àquele que faz justiça, repara erros da sociedade, o Robin Hood do sertão. Aqui, problematizaremos as ações de Lampião, que também são violentas, mas são feitas para fazer justiça e distribuir comida para a população pobre e oprimida pela baronesa, a qual presentifica a injustiça, a riqueza e a desigualdade, ao contrário do cangaceiro, que representa a justiça.
- 3 Debater com os alunos sobre o combate às injustiças e às desigualdades sociais, propondo que imaginem soluções que, ao contrário das executadas por Lampião e seu bando, ou mesmo pela polícia, não se baseiem em violência. Mediar a discussão incluindo temas como violência estatal, política, corrupção e gestão pública.
- 4 Exibir a imagem das cabeças cortadas pelas tropas do coronel João Bezerra, numa alusão à violência da polícia daquela época.
- 5 Fazer cartazes contendo os anseios da turma com relação a melhorias em seu contexto social.

Quinta Tarde- Em mulher não se bate nem com uma flor

- 1 Levar ditados populares machistas, piadas que inferiorizam a mulher, como “mulher só sabe pilotar fogão”, “lugar de mulher é na cozinha”, ou , ainda, “só podia ser mulher”, e sondar quais ditados , piadas ou até músicas os alunos conhecem, para fomentar uma discussão sobre isso.
- 2 Iniciar a leitura do episódio *Corisco e Dadá*, em que ocorre a violência contra uma mulher na feira, e Dadá e Maria Bonita salvam a moça que apanhava do marido. Relacionar a forma como Dadá e Maria Bonita agem na narrativa a uma possível maneira de agir na atualidade, estimulando os alunos a refletirem sobre maneiras como a sociedade pode combater a violência contra a mulher. Apresentar cartazes e panfletos de setores ligados ao cuidado com a mulher e a questões de violência doméstica, com o fim de apresentar formas institucionais de luta contra o machismo.
- 3 Mediar uma discussão sobre os elementos presentes nas narrativas lidas, através de perguntas dirigidas aos alunos sobre os narradores, personagens, espaço, tempo, ambiente, conflito, clímax e desfecho, como forma de preparar os alunos para escreverem suas próprias narrativas.
- 4 Após a leitura, mediar uma discussão problematizando o ditado segundo o qual “Em briga de marido e mulher não se mete a colher” e solicitar aos alunos que criem, histórias baseadas na cena da feira. As histórias serão produzidas oralmente e depois serão escritas para no final serem apresentadas em voz alta e entregues à professora que utilizará como atividade curricular passível de avaliação. A intenção é desconstruir o ditado popular “em briga de marido e mulher não se mete a colher”, nos casos em que há violência, sobretudo física, construindo a ideia de que é necessária a intervenção da sociedade para combater todo e qualquer tipo de violência contra as mulheres.

Sexta Tarde- Tecendo Histórias

- 1 Levar o vídeo feito pelo núcleo de Estudos afro-brasileiros da UERJ, “A lenda da criação do mundo e dos Orixás”, que traz explicações sobre a origem dos orixás e fala características deles e de seus filhos. Conversar com os alunos sobre o que já sabiam a respeito dos orixás do candomblé, retomando a discussão sobre a intolerância religiosa e a difamação da religião que sempre é vista como o mal.

- 2 Ler a narrativa Biliانا, Docinho e Josira, história contada por Dona Cida, que finaliza o livro, e traz a importância das negras feiticeiras, que, com suas rezas, ajudam a proteger o cangaceiro.

- 3 Retomar a discussão da presença do sobrenatural, muito presente nas narrativas de temáticas populares, aproveitando a cena da intervenção de Xangô, que faz cair chuva no sertão e expulsa os policiais do lugar.

- 4 Pedir que os alunos narrem lendas ou causos que eles conhecem, que contenham a intervenção de poderes sobrenaturais sobre a ação humana.

- 5 Devolver aos alunos suas produções narrativas, devidamente comentadas, orientando-os para a reescrita, no que se refere à adequação ao gênero textual, às convenções gramaticais, à coesão e à coerência; Ou ainda, mostrando possíveis recursos de expressão verbal e discutindo as concepções de mundo expressas em seus textos.

- 6 Pedir que troquem suas versões , de modo a pensarem coletivamente se há outras alterações necessárias, além das expostas pela mediadora, e que depois devolvam aos autores originais para que reescrevam seus textos.

- 7 Avaliação geral da leitura da obra.

Sétima tarde- Tecendo e retecendo a história

- 1 Retorno das histórias aos educandos, após mais uma revisão da professora, com as devidas orientações para mais uma reescrita dos alunos, que finalizarão o texto e as ilustrações nesta tarde.
- 2 Encerramento das atividades de letramento literário e da elaboração dos textos e ilustrações.
- 3 Leitura em voz alta, feita pelos autores mirins.

APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. INFORMAÇÕES GERAIS:

Nome da escola:

Escola Estadual Pedro Américo

Município: Cabedelo

Rede:

 Estadual Municipal Privada

Formação do (a) professor(a) pesquisado:

 Magistério Graduado em Letras (Letras, Pedagogia ou outro curso)

Instituição de ensino em que o (a) professor(a) se formou:

UEPB

Ano em que o(a) professor(a) se formou: 1998

Segmento de ensino em que o(a) professor(a) atua na escola:

 Ensino Fundamental I Ensino Fundamental II Ensino Médio EJA Outros: _____

1. Você cultiva o hábito da leitura em sua vida cotidiana?

2. Acha importante o trabalho com a literatura em sala de aula?

3. Você costuma ler, se envolver com as obras que levará aos alunos, antes de abordá-las em sala de aula?

4. Como você trabalha as obras literárias em sala de aula ?

5. Incentiva os alunos a procurarem obras literárias?

6. Visita livrarias e bibliotecas e leva os alunos a fazerem o mesmo?
7. Promove discussões e permite que os alunos emitam suas opiniões acerca das leituras que fazem em sala?
8. Escuta o repertório cultural dos alunos e busca seus interesses, antes de levar uma obra à sala de aula?
9. Já ouviu falar no termo letramento literário. Se sim, como você compreende esse letramento e quais práticas aponta como constituintes desse processo ?
10. Já fez alguma atividade relacionada ao letramento literário? Descreva e comente essas atividades.
11. Há quanto tempo se dedica à sala de aula?
12. Durante a sua formação acadêmica, você se envolveu com atividades relacionadas à literatura infantojuvenil e cultura popular? Se sim, quais foram essas atividades?
13. Você já trabalhou em sala de aula com obras literárias que envolvessem a cultura popular? Quais foram as obras e como foram as atividades?
14. O que você entende por cultura popular?
15. O que você entende por literatura infantojuvenil?
16. Quais as expectativas que tem acerca das oficinas que serão aplicadas com seus alunos?

Respostas

1. Sim, ler é mais que um hábito, é um prazer.
2. Sim, a literatura está ligada ao nosso cotidiano. Despertar o interesse do aluno é imprescindível.
3. É importante ter o conhecimento do tema abordado e os objetivos que você busca.
4. A abordagem com obras literárias se dá primeiro com livros, textos avulsos, vídeos e produções.
5. Sim. O incentivo sempre ocorre.
6. Sim, a escola não dispõe de biblioteca, mas sempre que possível, visitamos algumas.
7. Sempre debatemos e ouvimos opiniões, respeitando a diversidade.
8. Às vezes. Há certas ocasiões , em que planejamos e acabamos sendo obrigados pela circunstancia, fazendo diferente.
9. Enquanto construção, o letramento literário passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor. A primeira coisa a fazer é selecionar o livro que será lido e discutido pela turma.
10. Após selecionar o livro que será lido e discutido em sala, são feitas oficinas, fichamentos e discussão.
11. 27 anos.
12. Sim, Produção de poesias, literatura de cordel e contos.
13. Sim, O Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna. Leitura do livro, confecção de gibis, filme e peça teatral.
14. Qualquer manifestação que o povo produz e participa de forma ativa.
15. É um ramo da literatura dedicado especialmente às crianças, jovens e adolescentes.
16. As melhores possíveis. Tudo que incita o interesse à leitura e escrita me faz acreditar que podemos instigar o desejo cultural dos alunos.

APÊNDICE C – FOTOS DAS OFICINAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO



Figura 1: Projeção da capa da obra literária *Terra: Lampião e a Baronesa*.
Fonte: Própria

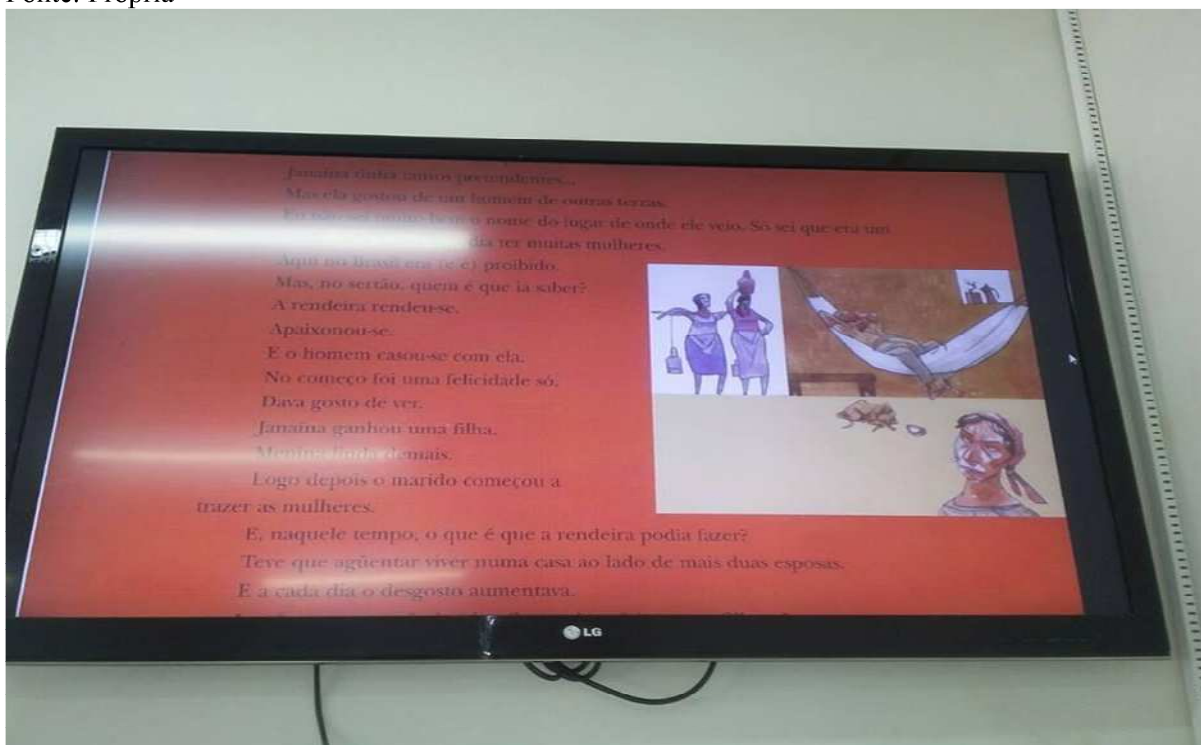


Figura 2: Projeção de episódios das narrativas de *Terra: Lampião e a Baronesa*.
Fonte: Própria



Figura 3: Atividade de produção de texto.
Fonte: Própria

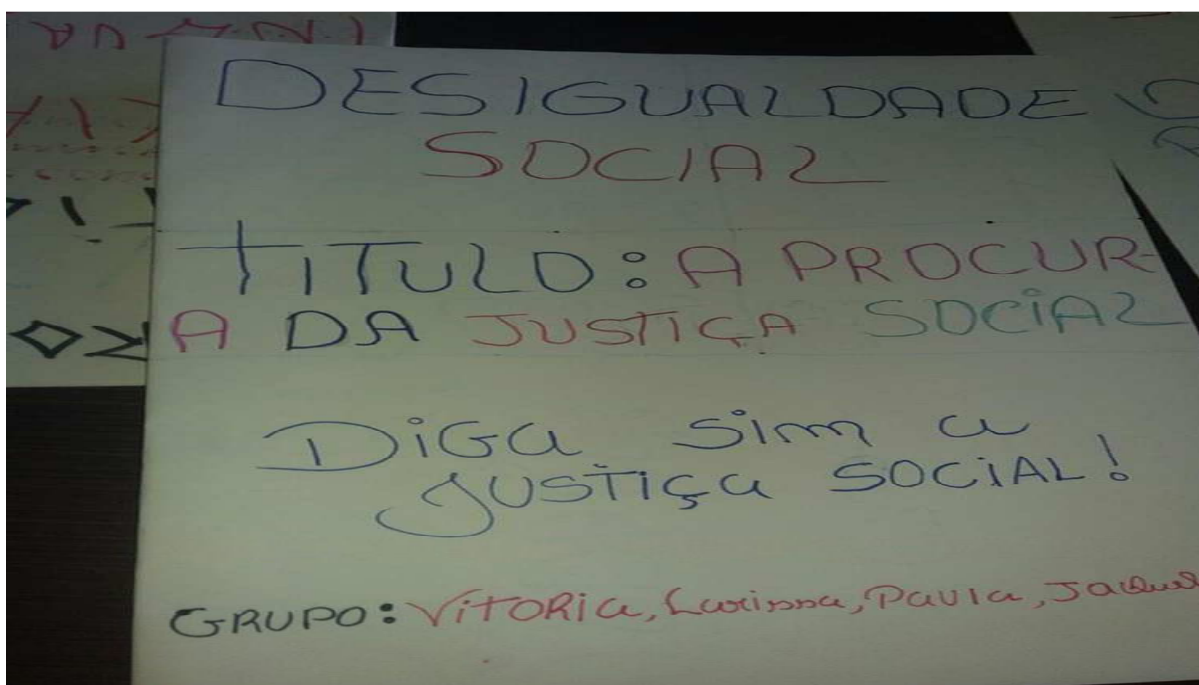


Figura 4: Atividade de produção de cartazes.
Fonte: Própria

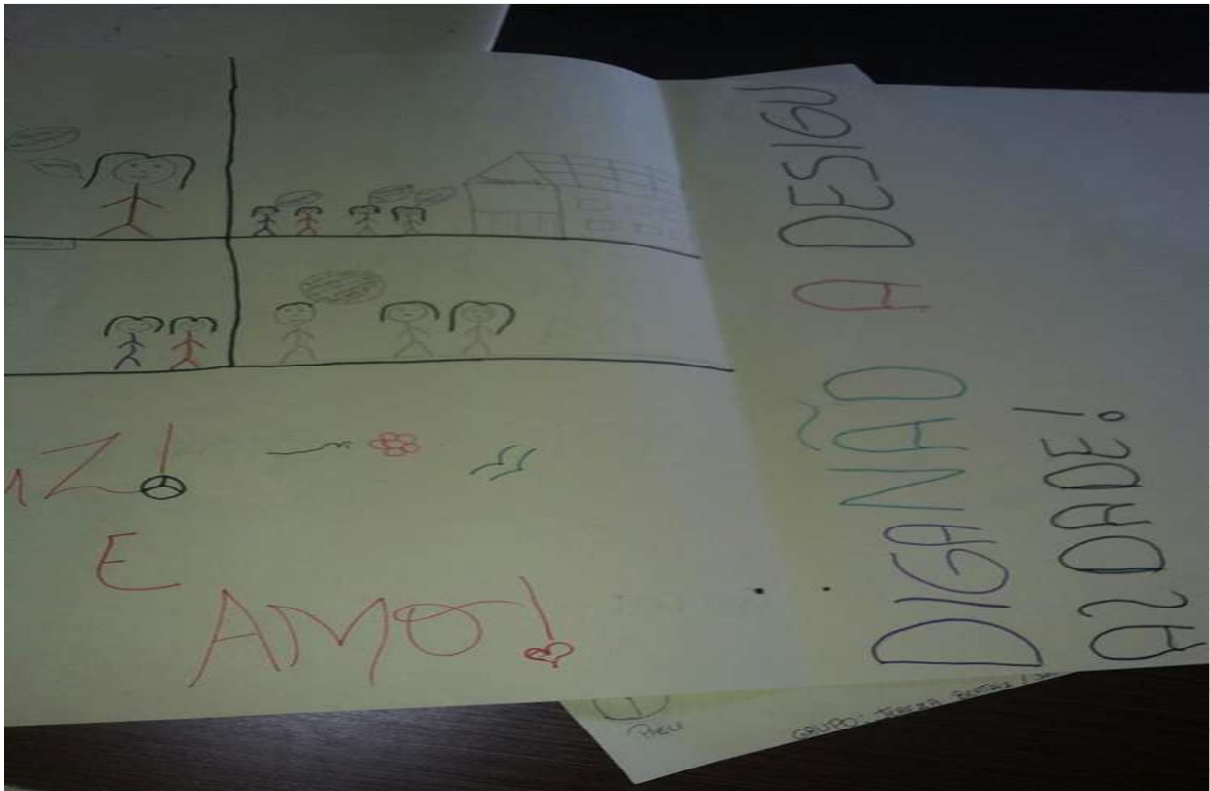


Figura 5: Atividade de produção de cartazes.
Fonte: Própria

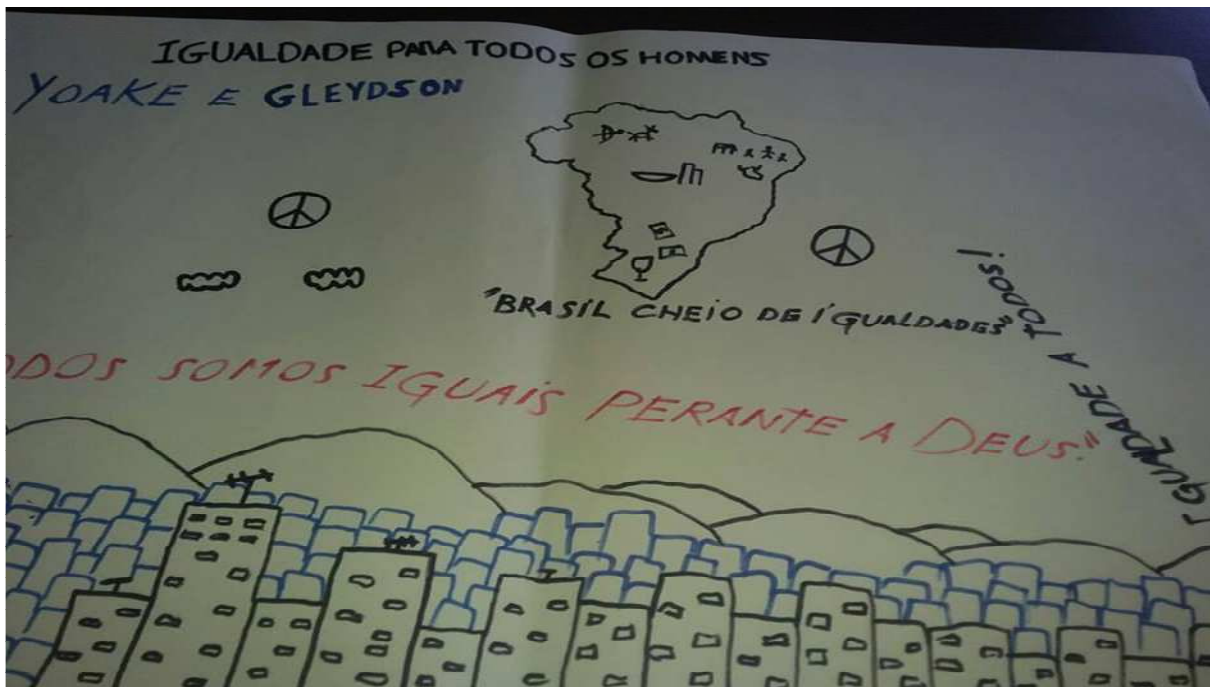


Figura 6: Atividade de produção de cartazes.
Fonte: Própria

ANEXOS

ANEXO A – PRODUÇÃO TEXTOS

O mameado ciumento

Um certo dia na praia estava uma moça a tirar banho de mar, junto com seu mameado quando saíram da água. A moça era muito linda, p^o cabelos longos pretos, olhos castanhos, era simplesmente uma deusa. Ao saírem da água tinha um grupo de meninos na praia. Um deles olhou para a moça, o mameado viu e ficou muito enciumado ao ver aquele menino olhando para ela. Ele pôs a culpa nela quando chegou em casa brigaram feio até que o mameado falou nela dizendo que a culpa era dela porque os meninos estavam olhando para ela. E se passaram os dias e a mameada terminou o namoro porque ele estava irritado nela sem razão nenhuma, mas quando foi uma semana depois eles voltaram. Ele falou a ela que não iria acontecer mais isso, estava mudado ela acreditou voltou para ele. Daí por diante nunca mais houve brigas.

Figura 7: Produções textuais dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Grupo Pedro Américo-Cabedelo- Paraíba

Fonte: Próprio.

O inimigo mora ao lado.

Um certo dia uma meça muito bonita chamada Rose, estava com suas amigas Ingrid, e Vitoria, em uma festa de escola Rose sentiu vontade de ir ao banheiro ela chamou suas amigas para ir com ela mas Ingrid e Vitoria estavam dançando Ingrid estava dançando com Pedro e Vitoria estava dançando com Miguel, Rose foi ao banheiro sozinho, ao sair do banheiro ela deu de cara com um homem alto, moreno que parecia ter em média 1 metro e 71 de altura, ele ficou olhando para ela com o olhar de desejo, ela assustada correu diretamente para o salão de festa, onde se reuniu com Ingrid e Vitoria.

- como sabia não está me seguindo assim, disse Rose
- e que sabe amiga? porque não tá assim? perguntou Vitoria
- não é nada demais, quando eu sai do banheiro dei de cara com um homem olhando, ele ficou me encarando com um olhar de desejo, como sabia, disse Rose.

Eles foram embora, chegando em casa Rose não tinha a imagem do rosto do homem que viu olhando para ela com um olhar de desejo.

No dia seguinte, ela foi ao supermercado, na volta ela parou em frente a um local novo e estranho. De lá saiu uma voz grossa pedindo socorro, ela entrou no local, e lá foi estuprada, o estuprador era o homem que ela viu sair do banheiro no dia anterior na festa. Ela foi espancada, estava cheia de hematemas e toda cheia de sangue, ele deixou ela abandonada no local, ela angustiada se mantendo um local no meio, e todos os seus sonhos acabaram ali.

Figura 8: Produções textuais dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Grupo Pedro Américo-Cabedelo- Paraíba
Fonte: Próprio.

"O Bar do lado"

Ela uma vez uma mulher chamada Beatriz. Um dia, ela estava em casa com seu filho, Gabriel e seu marido Carlos. Carlos ia trabalhar no mercado que tinha com sua família mas em um certo dia de sábado seu filho Gabriel tinha saído para ir jogar bola na quadra de futebol com seus amigos. Carlos foi para um bar do lado da sua casa porque a mulher dele não gostava de lá mas um dia Beatriz foi na casa da mãe dela chamada de Janna Rita e a mãe dele não gostava de Carlos porque ele bebia muito no bar do lado da casa da filha dela por que uma vez Carlos fez uma buxada: saiu do bar com os amigos e fez uma casa e convidou muitas mulheres para ir na casa dele só que tinha um problema: quando ele bebia ele via do contrário e batia na mulher dele. Ele era muito agressivo, batia nela até ela desmaiar. Uma vez seu filho entrou no meio da briga e não deixou ele matar sua mãe porque ele jogou seu pai no chão e falou: não fuja não com minha mãe porque o senhor chegou aqui para a gente da polícia. (5) Gabriel ligou para a polícia e Carlos saiu de casa e foi para o hospital e Gabriel foi com sua mãe e no final da história ele Beatriz e Gabriel se mudaram de país e ficaram bem de vida e de saúde quando Gabriel casou ele teve 3 filhos e sua mãe ficou muito orgulhosa de verdade e sua vida foi muito tranquila.

Figura 9: Produções textuais dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Grupo Pedro Américo-Cabedelo- Paraíba
Fonte: Próprio.

MULHER MACHO

— UM CERTO DIA LAMPIÃO E SEU BANDO ESTAVA ANDANDO PELA CIDADE. QUANDO CHEGARAM EM UMA LOJA DE JOIAS, MARIA BONITA JUNTAMENTE COM SUA AMIGA "DADÁ" FICOU PARA OLHAR E TAMBÉM COMPRAR JOIAS. ENQUANTO LAMPIÃO E O RESTO DO BANDO FORAM COMPRAR BALAS PARA OS FUZIS DO BANDO, MARIA BONITA E DADÁ ESPERIMENTAVAM AS JOIAS, ELAS COMPRARAM MUITAS JOIAS. AO SAIR DA LOJA, FORAM AO ENCONTRO DE LAMPIÃO, QUANDO ELAS ESTAVAM indo, NO CAMINHO ESCUTARAM AQUELE CHORO, MARIA BONITA LOGO FOLOU PARA DADÁ, "DADÁ T ESCUTANDO?", DADÁ LHE RESPONDEU SIM, É O CHORO DE UMA MULHER QUANDO ELAS FORAM OLHAR, O COMPANHEIRO DA TAL MULHER ESTAVA BATEENDO NA MULHER, MARIA BONITA E DADÁ QUANDO VIRAM AQUELA CENA NÃO PERMITIRAM E LOGO FORAM LÁ PUXARAM A MULHER DO CABRA, PERAM UMA FISA NELLE, MARIA BONITA LOGO MANDOU CHAMAR OS CABRAS DO BANDO QUANDO ELAS CHEGARAM, JÁ PUXARAM O REVOLVER DA CINTURA FORAM LOGO ATIRANDO NO CABRA A MULHER FOI ENBORA COM SUA FAMILIA, E MARIA BONITA E DADÁ FORAM ENBORA DA CIDADE COM LAMPIÃO E O BANDO TODO.

Figura 10: Produções textuais dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Grupo Pedro Américo-Cabedelo- Paraíba
Fonte: Próprio.

Imbuços e Brugas

Certa vez, eu e meus irmãos estávamos em casa assistindo
 TV na Sala, quando minha mãe chegou em casa tarde do trabalho
 do dia, eu e meus irmãos mas não para dormir sem ela
 e eu e meus irmãos de mais ficamos vendo eu não
 assistindo TV. Depois de uns trinta minutos, minha mãe foi
 pra se lavar meu irmão mais novo foi se dormir sozinho e
 com meu outro irmão no mesmo quarto porque ele não tem
 uma separação com meu quarto, então ficou meu irmão para
 se dormir. Durante aquele meu quarto alterando a voz
 para minha mãe, depois voltamos um pouco no quarto do
 quarto do minha mãe, chamei meu irmão e fomos ver o que
 tinha acontecido, quando chegamos lá nos deparamos com meu
 irmão querendo bater nele. Meu irmão não aguentou mais e me
 gritou, imediatamente pegou o facão e começou machucar meu
 quarto, no ele não sabia do caso e no momento me cubri
 de repente por conversar com minha mãe de repente, meu irmão
 saiu e me cubri de repente caiu dormindo pelo meu irmão
 e ficou tudo bem entre todo mundo de um caso.

Figura 11: Produções textuais dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Grupo Pedro Américo- Cabedelo- Paraíba
 Fonte: Próprio.

Violência contra mulher 9º ano

Era uma vez uma dona de casa que fazia o almoço de seu marido enquanto o seu marido estava no meio do mundo. Uma noite ela foi fazer o seu café e o do seu marido, mas esta noite foi uma noite de perreco pra ela, porque aconteceu que o seu marido foi na casa de um amigo dele, ela se enganou e ele chegou bêbado e ele perguntou: marido onde você estava? ele respondeu: toua bebendo água que porra não bebe, ela foi quembar a igreja e perguntou: marido, como a igreja comigo oculto a Deus como um tá soltando, ele oculto ir pro a igreja mudar de vida. ~~Tudo bem~~ filhos e eles ficaram o seu nomes felizes.

Figura 12: Produções textuais dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Grupo Pedro Américo-Cabedelo- Paraíba
 Fonte: Próprio.

Uma cantu d'ia, Lázaro e o seu namorado Patrício tem uma
 frequência criativa para a escuridão pelo tempo.
 Patrício não mudou, montou a casa dele! - Disse o amigo de
 dos camponeses.

Capitão! - Disse Corina, o diabo Lázaro. Primitivos de água
 vou pedir a Maria Bonita e Lázaro para ir com a criança
 buscar água e as coisas que faltam e em pouco irei
 escrevê-las!

Não precisamos disso Lázaro! Sempre camponeses e
 mulheres não sabem! - E disse Maria Bonita e Lázaro com
 uma séria. Maria Bonita já tem água suficiente e que
 deixava. Era a sua mãe a ajudar a trazer a água e o
 leite. Com certeza, se não fosse a ajuda de Lázaro, eu ia trazer
 tudo - disse Maria Bonita.

Bateram em todas as casas, e assim, então apareceram
 uma casa com água nos peixes e decidiram ir lá. Quando
 lá foram com a ajuda de Lázaro, e com muita
 de experiência e muita água. Maria Bonita também veio
 e ajudaram a trazer a água e o leite ali. No fim de
 tudo o nome da casa era a casa de Lázaro e Maria Bonita e
 quando ela viu a casa ali e se lembrava não
 tinha água e não tinha mais "dejeje". Maria Bonita
 com sangue nos olhos, ela viu o diabo Lázaro
 marcando com o dedo e dizendo que era a casa dele. Então Lázaro
 para todos verem o diabo, ela mostrou o dedo dele e disse
 a menina que o diabo era o diabo de Lázaro e Maria Bonita.
 Ela se tornou a criança de Lázaro e Maria Bonita. Ela
 cantava a história e Lázaro tocava a sanfona. Ela ficou
 irada na história. Ela não mais tinha mais
 com os seus filhos de Lázaro.

Figura 13: Produções textuais dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Grupo Pedro Américo-Cabedelo- Paraíba
 Fonte: Próprio.

cada dia Juliana foi a uma festa com os seus
 amigos, a outra festa tinha muitas pessoas, um
 ente homem chegou lá por dois a Juliana chegou
 a festa, pois o homem queria conhecer a. E ela
 sabia não a cada vez mais que ela sabia da
 festa. Ela chegou a festa não. A os amigos
 da Juliana sabem que o homem estava
 sabendo não, a diretamente ligar para a
 polícia, a Juliana com mãe chegou
 a escola. A polícia chegou a prender ela.

Figura 14: Produções textuais dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Grupo Pedro Américo-
 Cabedelo- Paraíba
 Fonte: Próprio.

Tio João

Era uma vez uma menina que gostava em
 passar pela internet, ela começava a ler
 um dia ela deixava o celular, passava
 ela se distraía, começava a ler depois de um
 tempo ela queria ir para perto da
 mãe a gente dele dar ninguém pode. Ela
 que ela estava namorando, porque ela era de
 lá de volta do que ela.

Depois de um tempo, ela quis fazer
 a vontade para ela, então começou a
 uma piquiniquê nunca acabar, ela começou
 a fazer o livro quando algo, ela era mais
 queria, então ela fez assim. Ela sempre
 e depois sempre deixando ela lá. O tempo
 em a ela estava que estava grande, ela
 depois dela, porém, ela sempre fez
 o suficiente para não se distrair. Ela
 mais importante é que ela tem a ideia de
 ela.

Figura 15: Produções textuais dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Grupo Pedro Américo-Cabedelo-Paraíba
 Fonte: Próprio.

Certo dia, em uma bela praça estava uma jovem moça,
 bonita, dos olhos verdes e do sorriso encantador. Um dia,
 essa jovem por nome de Amanda, resolveu namorar seu
 melhor amigo Paulo... O tempo passou e Paulo era um namorado
 muito ciudoso, covarde, se mostrava um amor de
 pouco, mas com o tempo ele começou a se mostrar mais
 agressivo, qualquer coisa que ele fazia, o tratava muito
 mal, ele começou a amaldiçoar-lo, ele não podia sair de
 casa, não podia ter amigos, não podia fazer nada. Um
 certo dia, ela resolveu denunciá-lo, pois não aguentava
 mais tanto amargor, foi no delegacia, deu parte de
 nomeado por violência doméstica, mas ao chegar em
 casa Paulo estava bêbado, e mais furioso e o expulsa
 com toda sua força... Mas o que ele não esperava era
 que a polícia chegasse bem na hora para prendê-lo em
 flagrante... Tanto tempo, tanto tempo de prisão.
 Ao chegar no prisão, ele foi recebido até a morte para
 saber que em mulher não se trata.

Figura 16: Produções textuais dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Grupo Pedro Américo-
 Cabedelo- Paraíba
 Fonte: Próprio.