



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DO SERTÃO CENTRAL
MESTRADO ACADÊMICO INTERDISCIPLINAR EM HISTÓRIA E LETRAS

MARIA ELZILENE MOREIRA NÓBREGA E OLIVEIRA

ASSIM ME CONTARAM, ASSIM VOS CONTEI: NARRATIVAS DE TRADIÇÃO
ORAL DE AVÓS DOS SERTÕES CEARENSES

QUIXADÁ – CEARÁ

2020

MARIA ELZILENE MOREIRA NÓBREGA E OLIVEIRA

ASSIM ME CONTARAM, ASSIM VOS CONTEI: NARRATIVAS DE TRADIÇÃO ORAL
DE AVÓS DOS SERTÕES CEARENSES

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Interdisciplinar em História e Letras da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em História e Letras. Área de Concentração: Cultura, Memória, Ensino e Linguagens.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Keila Andrade Haiashida.

QUIXADÁ – CEARÁ

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Oliveira, Maria Elzilene Moreira Nóbrega e.
Assim me contaram, assim vos contei: narrativas
de tradição oral de avós dos sertões cearenses
[recurso eletrônico] / Maria Elzilene Moreira Nóbrega
e Oliveira. - 2020.
1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do
trabalho acadêmico com 172 folhas, acondicionado em
caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade
Estadual do Ceará, Faculdade de Educação, Ciências e
Letras do Sertão Central, Mestrado Acadêmico
Interdisciplinar em História e Letras, Quixadá, 2020.
Área de concentração: Cultura, Memória, Ensino e
Linguagens.
Orientação: Prof.^a Dra. Keila Andrade Haiashida.

1. Narrativas de avós. 2. Sequência básica. 3.
História oral. 4. Letramento literário. I. Título.

MARIA ELZILENE MOREIRA NÓBREGA E OLIVEIRA

ASSIM ME CONTARAM, ASSIM VOS CONTEI: NARRATIVAS DE TRADIÇÃO ORAL
DE AVÓS DOS SERTÕES CEARENSES

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Interdisciplinar em História e Letras da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História e Letras. Área de Concentração: Cultura, Memória, Ensino e Linguagens.

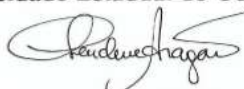
Aprovado em: 28 de fevereiro de 2020.

BANCA EXAMINADORA



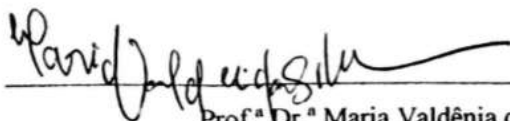
Prof.ª Dr.ª Keila Andrade Haiashida (Orientadora)

Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof.ª Dr.ª Cleudene de Oliveira Aragão

Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof.ª Dr.ª Maria Valdênia da Silva

Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Às minhas avós, Artemísia Nóbrega (*in memoriam*) e Onete Moreira, pelas primeiras rodas de histórias.

AGRADECIMENTOS

O agradecimento é uma maneira gentil e cordial de manifestar e reconhecer a importância de algumas pessoas na nossa vida, em especial, durante o processo da pesquisa. Acredito na magia das palavras, no seu poder transformador e na sua potencialidade de promover encontros entre pessoas. Por isso, cada palavra dedicada neste espaço está carregada de imensa gratidão, amor e felicidade. Espero que cada um e cada uma das pessoas sintam as vibrações emanadas que soam como cochichos.

Agradeço primeiramente ao Criador de todas as coisas. Dizem que no momento da criação, quando Deus assoprou a matéria partilhou com a humanidade sua palavra divina. Habita em mim a palavra bendita e sou muita grata por isso!

Ao Glauber Robson, meu principal incentivador nesta jornada, pelo amor dedicado, cafés compartilhados, sorrisos reconfortantes e pelo companheirismo de vida.

Ao meu pai, Elzi e minha mãe Conceição que tiveram pouquíssimo acesso à educação formal, mas que sempre souberam a importância da educação para a vida e, por isso, me incentivaram a estudar desde cedo. Vocês são o começo da minha história.

Aos meus irmãos e cunhadas: Elvis e Rosilane; Eberson e Janiele, eu aprendi com vocês que juntos somos mais fortes. Gratidão pelas palavras de incentivos.

Ao meu irmão Elzi Júnior, que sempre esteve ao meu lado e por me apoiar em todos os meus projetos.

Às minhas sobrinhas Vitória e Aya; e ao meu sobrinho Humberto pelo amor genuinamente gratuito e pelas risadas mais irradiantes que eu poderia ouvir na vida.

Toda a minha gratidão à professora orientadora, Keila Andrade Haiashida, pela paciência, empenho, sinceridade e contribuições para a pesquisa. Você soube acolher meu sonho, mostrou os caminhos para a pesquisa, ouviu minhas inquietações, acalmou meu coração em momentos de angústias e me ensinou a pesquisar com sensibilidade e dedicação.

Às cinco avós que abriram as portas de suas casas e nos contaram suas histórias para que este trabalho fosse realizado. Espero ter retribuído com as histórias transcritas, um pouco do carinho e atenção que tiveram conosco durante as entrevistas.

Às professoras Cleudene Aragão e Valdênia da Silva por aceitarem o convite para compor a banca, pela disponibilidade e sensibilidade com a leitura e por todas as contribuições significativas para a pesquisa.

À Tâmara Bezerra, que compartilha comigo o sonho de contar muitas histórias do povo do Ceará. Sua enorme generosidade contribuiu significativamente para os resultados desta

pesquisa, com a partilha de seus conhecimentos e os comentários tecidos, a partir da leitura das narrativas.

Às minhas amigas queridas, Ana Beatriz e Gleicielle Viana pela compreensão das minhas ausências, convites para espairar a mente e por tantos anos de amizade.

Aos amigos Nelson Estevão e Felipe Andrade pelas palavras de força, incentivo e por partilharem comigo, desde o ensino médio, muitos sonhos.

Às amigas Costureiras de Histórias: Camila Barbosa, Mônica Rodrigues, Aiana Marques e Danieli Flores por acreditarem no poder transformador e encantador das palavras.

À Fabiana Skeff, Elder Sales, Sandra Leite e Varele Gama, amigos do Eixo de Literatura e Formação do Leitor (MAISPAIC) que compartilham comigo o sonho de transformar o Ceará em um Estado de Leitores.

Desejo igualmente agradecer a todos os amigos e amigas do mestrado por dividirem suas vidas, seus conhecimentos, pelos debates proferidos e lanches coletivos. Devo menção especial aos amigos que o mestrado me presenteou: Daise Felipe, Elis Larisse, Erika Mendonça, Luiz Isaac, Suyanne Rabelo, Naiara Pinheiro, Valéria Maria, Leda Ribeiro, Wilton Santos, Assis Júnior e Cícero de Freitas.

Às amigas, referências acadêmicas, Alanna Oliveira e Sammya Araújo que estiveram presentes com gestos de carinho e palavras amigas.

Às amigas, companheiras de trabalho de sala de aula: Jacqueline Sued, Socorro Sousa, Daniele Lima e Lídia Guimarães pela paciência com as minhas ausências em diversos momentos para me dedicar à escrita desta dissertação.

À minha prima, Arilene Nóbrega, que foi prestigiar a defesa e por todas as palavras amorosas.

Aos amigos, Marcos Felipe, Rejane Leite e Clarinha pela presença afetuosa no dia da defesa.

Às professoras Lia Fialho e Daniele Bezerra pelas valorosas contribuições no exame de qualificação.

Todo meu carinho aos professores e professoras do MIHL que ministraram as disciplinas, pelas imensuráveis contribuições para a minha pesquisa e para a vida.

A todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho, a minha sincera gratidão!

“De onde vêm as histórias? Elas não estão escondidas como tesouro na gruta de Aladim ou num baú que permaneceu no fundo do mar. Estão perto, ao alcance de sua mão... Abra os olhos e apure os ouvidos. É só prestar atenção. Ao pintor que, do alto da escada, com seu gorro de jornal, vai colorir as paredes da casa. Ao padeiro que hoje se inspirou e fez pães com forma de dragão e tartaruga (não passe indiferente pela vitrine). Você testemunha grandes e pequenos episódios que estão acontecendo a sua volta. Um dia será chamado a contar também. Então verá que o tecido das vidas mais comuns é atravessado por um fio dourado: esse fio é a história.”

(Ecléa Bosi)

RESUMO

As narrativas de tradição oral dos povos indígenas, africanos e portugueses estão presentes na cultura brasileira e compõem um acervo da literatura oral, cuja característica principal é a transmissão pela oralidade. A memória coletiva se constitui como o *corpus* da tradição oral, pois era o único dispositivo seguro para armazenar as tradições. Esta dissertação é resultado da pesquisa realizada com avós, narradoras de histórias, que tinham guardado nas suas memórias narrativas de tradição oral. O objetivo geral da pesquisa foi elaborar sequências básicas de letramento literário através das narrativas recolhidas e transcritas em entrevistas com avós dos Sertões Cearenses. Foram entrevistadas cinco avós que nos contaram narrativas ouvidas ou vivenciadas por elas, durante a infância ou adolescência. Cada narrativa gravada foi transcrita, textualizada e transcrita para transformar uma literatura narrada de tradição oral em uma literatura escrita, cujos atributos e características são diferentes. As sequências básicas de letramento literário foram elaboradas para contemplar a escuta da narrativa transcrita, buscando a potencialidade das palavras em quatro momentos: motivação, introdução, leitura e interpretação (COSSON, 2016). A abordagem qualitativa foi empregada na metodologia da pesquisa com o método da história oral. A coleta de dados foi realizada através da entrevista semiestruturada. Fundamentaram a escrita deste trabalho os autores: Benjamin (1994), Ong (1998), Zumthor (2014), Halbwachs (2003), Cascudo (2006), Freire (2005), Machado (2015), Tereza Colomer (2007), Cosson (2016), Bosi (1994) e Meihy e Holanda (2015). Consideramos, na última seção, que a pesquisa é caracterizada por sua interdisciplinaridade ao entrelaçar áreas de conhecimento da História, Letras e Educação. Apontamos as dificuldades para identificar avós que contam histórias na região dos Sertões Cearenses devido as mudanças do perfil de avós. Percebemos um salto significativo na qualidade estética das narrativas, da transcrição até a transcrição e reforçamos que as narrativas transcritas para as sequências básicas contribuem para o favorecimento da escuta de histórias, para as aprendizagens significativas de um texto literário e para a promoção da oralidade, visto o predomínio da escrita em sala de aula.

Palavras-chave: Narrativas de avós. Sequência básica. História oral. Letramento literário.

ABSTRACT

The oral tradition narratives of Indigenous, African and Portuguese peoples are present in the Brazilian culture and constitute a collection of the oral literature, whose main characteristic is the transmission by orality. The collective memory constitute itself as the *corpus* of the oral tradition, because it was the only secure device to store the traditions. This dissertation is result of research accomplished with grandmothers, story narrators, who had kept in their memories, oral tradition narratives. The main objective of the research was to elaborate basic sequences of literary literacy through the narratives, collected and transcribed in interviews with grandmothers of the backlands of Ceará. Five grandmothers were interviewed who told us heard narratives or experienced by them during the childhood or adolescence. Each recorded narrative was transcribed, textualized and transcreated to transform a narrated literature, from oral tradition into a written literature, whose attributes and characteristics are different. The basic sequences of literary literacy were elaborated to contemplate listening of the transcreated narrative, searching the potentiality of the words in four moments: motivation, introduction, reading and interpretation (COSSON, 2016). The qualitative approach was used in the search methodology, with the oral historical method. Data collection was carried out through semi-structured interview. The authors based the writing of this work: Benjamin (1994), Ong (1998), Zumthor (2014), Halbwachs (2003), Cascudo (2006), Freire (2005), Machado (2015), Tereza Colomer (2007), Cosson (2016), Bosi (1994) and Meihy and Holanda (2015). We considered, in the last section, that the research is characterized by its interdisciplinarity and entry in areas of knowledge of History, Letters and Education. We pointed out difficulties in identifying grandmothers who tell stories in the backlands of Ceará region, due to changes of the grandmothers' profile. We noticed a significant leap in the aesthetic quality of narratives, from transcription to transcreation and reinforced that transcreated narratives to the basic sequences contribute to the favoring of listening of stories, for significant learnings of a literary text and for the promotion of orality, seen the predominance of writing in classroom.

Keywords: Grandmothers' narratives. Basic sequence. Oral history. Literary literacy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sinais representativos nas transcrições das narrativas	100
Quadro 2 – Primeira sequência básica de letramento literário	117
Quadro 3 – Primeira sequência básica de letramento literário	118
Quadro 4 – Introdução da história As Voltas Que a Vida Dá	119
Quadro 5 – Segunda sequência básica de letramento literário.....	124
Quadro 6 – Introdução da história O verdadeiro tesouro	125
Quadro 7 – Terceira sequência básica de letramento literário.....	129
Quadro 8 – Introdução da história O Desafio do Rei	130
Quadro 9 – Quarta sequência básica de letramento literário.....	135
Quadro 10 – Introdução da história As Velhas Ricas e a Seca de 15.....	136
Quadro 11 – Quinta sequência básica de letramento literário.....	140
Quadro 12 – Introdução da história A Coisa Branca Estirada	142

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CREAS	Centro de Referência Especializado em Assistência Social
FAFIDAM	Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos
FECLESC	Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central
JIHL	Jornada Interdisciplinar em História e Letras
LGBTQ	Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender and Queer Equality
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
MIHL	Mestrado Interdisciplinar em História e Letras
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
URCA	Universidade Regional do Cariri
UVA	Universidade Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	ERA UMA VEZ...INTRODUÇÃO.....	14
2	NUM TEMPO TÃO ANTIGO QUE PODERIA SER AGORA, NUM LUGAR TÃO DISTANTE QUE PODERIA SER AQUI: REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1	O ouvinte e as narrativas: algumas concepções	29
2.2	A literatura oral: discussões sobre o conceito.....	39
3	QUANDO AS ESTRELAS FICAVAM MUITO PERTO DA TERRA: REFERENCIAL TEÓRICO PARA A PREPARAÇÃO DO PROFESSOR.....	49
3.1	O planejamento da leitura em sala de aula.....	60
3.2	Os passos da sequência básica de letramento literário	73
4	QUEM ME CONTOU ESSA HISTÓRIA FOI UM PASSARINHO QUE BATEU ASAS E VOOU: PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	82
4.1	Abordagem qualitativa	86
4.2	Método da história oral	87
4.3	Instrumento de coleta de dados	90
4.4	Sujeitos da pesquisa: avós que guardam histórias.....	92
4.5	Transcrição, textualização e transcrição das narrativas	97
5	QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO: AS SEQUÊNCIAS BÁSICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO	114
5.1	As voltas que a vida dá.....	115
5.1.1	Sequência básica de letramento literário: as voltas que a vida dá.....	117
5.2	O verdadeiro tesouro	121
5.2.1	Sequência básica de letramento literário: O verdadeiro tesouro	124
5.3	O desafio do rei.....	127
5.3.1	Sequência básica de letramento literário: O desafio do rei	129
5.4	As velhas ricas e a seca de 15.....	133
5.4.1	Sequência básica de letramento literário: As velhas ricas e a seca de 15	135
5.5	A coisa branca estirada.....	139
5.5.1	Sequência básica de letramento literário: A coisa branca estirada	140
6	E SE AS CORDAS DO VIOLINO NÃO TIVESSEM SE QUEBRADO, ELAS ESTARIAM DANÇANDO ATÉ HOJE: CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
	REFERÊNCIAS	152

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	159
APÊNDICE B – PLANEJAMENTO DO MINICURSO: A ARTE DE NARRAR HISTÓRIAS EM SALA DE AULA: SUBJETIVIDADES E SENSIBILIDADES ENTRE A HISTÓRIA E A LITERATURA	160
APÊNDICE C – FICHA PARA A IDENTIFICAÇÃO DAS AVÓS	161
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO	162
APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO: AS VOLTAS QUE A VIDA DÁ	163
APÊNDICE F – TEXTUALIZAÇÃO: AS VOLTAS QUE A VIDA DÁ	164
APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO: O VERDADEIRO TESOIRO	165
APÊNDICE H – TEXTUALIZAÇÃO: O VERDADEIRO TESOIRO	166
APÊNDICE I – TRANSCRIÇÃO: O DESAFIO DO REI	167
APÊNDICE J – TEXTUALIZAÇÃO: O DESAFIO DO REI	168
APÊNDICE K – TRANSCRIÇÃO: AS VELHAS RICAS E A SECA DE 15	169
APÊNDICE L – TEXTUALIZAÇÃO: AS VELHAS RICAS E A SECA DE 15	170
APÊNDICE M – TRANSCRIÇÃO: A COISA BRANCA ESTIRADA	171
APÊNDICE N – TEXTUALIZAÇÃO: A COISA BRANCA ESTIRADA	172

1 ERA UMA VEZ...INTRODUÇÃO

Um provérbio africano diz que existem três palavras capazes de parar o tempo: Era uma vez. Paramos o tempo cronologicamente linear para ingressar no tempo do silêncio produzido pelas palavras, no tempo das coisas possíveis, no tempo das histórias. As histórias que os povos guardavam na memória e contavam em rodas, debaixo de árvores para transmitir seus conhecimentos. São narrativas que carregam em cada palavra a força da ancestralidade, o encanto da oralidade e a simbologia das aprendizagens.

Cada história apresenta uma sequência narrativa com personagens, enredos, tempos, espaços, discursos, melodias e temáticas. Os elementos que compõem um texto são importantes para a sua constituição, porém, neste trabalho não nos detemos às formas de composição das narrativas, mas sim, nos propusemos em sentir cada palavra, seus efeitos e suas imagens, identificando o que cada história nos revela subjetivamente.

Esclarecemos que escrevemos a palavra história com h para se referir também às narrativas de tradição oral, pois a palavra estórias não é mais empregada no léxico brasileiro. No texto encontramos a palavra história para designar fatos históricos da ciência história; história oral, indicando o método da pesquisa, e histórias como sinônimo das narrativas orais narradas pelas avós.

Peço gentilmente uma licença acadêmica para revelar a minha relação pessoal com a temática da pesquisa, pois é muito difícil compreender a essência do trabalho sem entender que os sentidos que as histórias permeiam a minha vida. Quando criança, eu ouvia muitas histórias no meio da rua, na escola e em casa. Lembro dos sustos tomados, do coração acelerado, da respiração profunda, das gargalhadas altas e dos encontros promovidos para ouvir as histórias.

Os encontros mais significativos que as histórias promoveram na infância foram com as minhas avós. Elas narravam fatos das suas vidas, contavam lendas, mitos e outras narrativas fabulosas, embalando noites de sono e sonhos. Sem acesso a livros de literatura, as primeiras leituras foram ouvidas em voz alta e dessa forma suas vozes ecoam ainda hoje dentro de mim. Inclusive, minha avó materna participou desta pesquisa.

Durante o curso de pedagogia deparei-me novamente com as potencialidades das histórias, através da professora Tâmara Bezerra que ministrava a disciplina de literatura infantil. Percebi que o acento promovido pelas minhas avós durante a escuta de uma história poderia ser promovido também em sala de aula por um professor. Mas não bastava ser tocado pelas histórias, era preciso preparar a narrativa para pronunciar as palavras capazes de parar o tempo.

Neste percurso, iniciado em 2013 na graduação¹, trabalhamos com as histórias em diversos aspectos, buscando sempre destacar a potencialidade das narrativas, no encontro da palavra com o ouvinte. Compreendemos neste período que a leitura em sala de aula, principalmente com crianças, não é uma atividade a ser realizada de qualquer maneira, pois é necessário dedicação do professor para provocar o encantamento das crianças pelas histórias.

Durante a especialização², em 2017, pesquisamos narrativas de tradição oral de quatro avós de crianças de uma turma de educação infantil. Convidamos as avós para contarem suas histórias fabulosas e para isso dedicamos um tempo da rotina pedagógica, buscando favorecer o encontro entre avós e netos, narradoras e ouvintes, oralidade e escrita, história e memória. Após a narração das avós fizemos algumas atividades, especialmente, uma roda de conversa com as crianças para expressarem suas impressões sobre as histórias.

Em sala de aula, as atividades relacionadas com a leitura ainda estão muito atreladas ao ensino da língua portuguesa ou para explorar a historiografia da literatura. São apresentados apenas trechos das obras literárias em livros didáticos, ou seja, as crianças não têm contato com a obra na sua integralidade. Para crianças menores, a leitura está vinculada a uma ficha de registro, diário do leitor e resenhas, sem qualquer diálogo sobre a própria leitura. Isso significa que a leitura em si fica subjugada aos conteúdos das aulas.

Nessa perspectiva, a leitura cumpre, exclusivamente, uma função pedagógica na escola. Diante do cenário que a leitura ocupa no ambiente educativo, nos questionávamos como seria uma prática pedagógica com narrativas de tradição oral, que não estão esmiuçadas nos livros didáticos. Logo, algumas inquietações surgiram: como favorecer as narrativas orais, provenientes da literatura oral na sala de aula? Que estratégias didáticas o professor poderá utilizar para promover este favorecimento? Como trazer a presença da oralidade para a sala de aula diante do domínio dos registros escritos?

Por isso, resolvemos pesquisar as narrativas de avós dos Sertões Cearenses³ e elaborar um material que facilitasse a prática do professor. A estratégia para favorecer a narração das histórias foi incentivar a sua leitura em voz alta e inserir as narrativas orais das avós em sequências básicas de letramento literário. A dissertação, portanto, é o resultado de

¹ Graduação em Pedagogia cursada no Centro Universitário 7 de Setembro – Uni7, com a apresentação do trabalho de conclusão de curso (TCC) “Contação de Histórias: desafios e possibilidades em sala de aula” (2014).

² Especialização *latu sensu* em educação infantil cursada na Universidade Estadual do Ceará, com a apresentação do TCC “Literatura oral e memória: narrativas de avós na educação infantil” (2017).

³ Os Sertões Cearenses é uma das 07 mesorregiões geográficas do Estado do Ceará. Compõe os Sertões Cearenses as microrregiões: Sertão de Crateús; Sertão de Quixeramobim; Sertão de Inhamuns e Sertão de Senador Pompeu. A pesquisa foi realizada nos municípios de Quixadá e Banabuiú situados na microrregião do Sertão de Quixeramobim.

algumas reflexões tecidas durante estes períodos, no desejo de alinhar a prática da leitura literária em sala de aula com atividades que valorizem o encantamento das narrativas orais.

O recorte da região dos Sertões Cearenses foi definido a partir das pesquisas da professora orientadora, Dr.^a Keila Andrade Haiashida, dentro da expectativa da terceira linha de pesquisa do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras (MIHL), ‘Linguagens e Ensino’. Também é a região da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), unidade da Universidade Estadual do Ceará (UECE) em Quixadá.

Ainda na perspectiva da linha de pesquisa desenvolvemos um material com a intenção de ser usufruído em sala de aula por professores da rede pública e privada, principalmente das cidades da região dos Sertões Cearenses do Estado. As sequências estão alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e favorecem a leitura por deleite e fruição. Inclusive, a proposta do material é nortear outras sequências de letramento literário, a partir da recolha de narrativas orais.

Paralelamente às pesquisas acadêmicas, desenvolvemos um trabalho de cunho artístico com narrativas de tradição oral, no grupo denominado ‘Costureiras de Histórias’. Somos um grupo composto exclusivamente por mulheres: nós pesquisamos, estudamos e compartilhamos narrativas, com destaque para narrativas orais. Fazemos espetáculos narrativos a partir de recolhas de histórias com moradores experientes de diversos lugares do Ceará. Tentamos provocar nos palcos o mesmo encantamento suscitado nas rodas de histórias realizadas debaixo de cajueiros, com fogueiras acesas, reverberando as potencialidades das palavras proferidas.

Portanto, temos uma relação muito próxima com o nosso objeto de estudo, que são as narrativas de tradição oral, e uma afinidade com o público informante da pesquisa, pois já entrevistamos idosas. Acreditamos que a continuação da temática do trabalho com as narrativas orais foi importante para o nosso amadurecimento acadêmico, desenvolvimento profissional e artístico.

O objetivo geral da pesquisa foi elaborar sequências básicas de letramento literário, a partir das narrativas transcritas recolhidas nas entrevistas com as avós. Foram cinco avós entrevistadas durante o mês de julho de 2019 na cidade de Quixadá e Banabuiú. Cada avó foi entrevistada individualmente, e nos encontros compartilharam suas narrativas, distintas umas das outras, resultando em cinco histórias recolhidas.

A partir do objetivo geral, elaboramos os objetivos específicos para o desenvolvimento da pesquisa, que foram: identificar avós que narram histórias na região dos Sertões Cearenses; transcrever, textualizar e transcrever as narrativas orais; finalizar as narrativas

transcritas com pesquisas em diversos materiais e traçar estratégias que favorecem a oralidade em sala de aula.

Para tanto, organizamos o nosso trabalho em seis seções: a presente introdução, os referenciais teóricos do campo da história, oralidade e memória; os referenciais teóricos que auxiliam na preparação da prática da leitura literária em sala de aula; o percurso metodológico da pesquisa; as cinco sequências básicas de letramento literário e por fim, as considerações finais.

Nomeamos cada seção da pesquisa com aberturas e desfechos comuns da tradição oral, vinculada aos narradores que utilizavam apenas as palavras para encantar os ouvintes. Essas aberturas e desfechos são também nomeadas de fórmulas. Cada início das histórias funciona para abrir a porta para um universo mágico, fabuloso e incrível, e cada desfecho fecha a porta para que os ouvintes retornem para a realidade da vida. Contudo, os efeitos que as narrativas nos provocam não são encerrados no momento dos desfechos das histórias, pois permanecem nas memórias dos ouvintes.

Na primeira seção da fundamentação teórica nomeamos “Num tempo tão antigo que poderia ser agora, num lugar tão distante que poderia ser aqui”, pois as narrativas de tradição oral têm um caráter atemporal e universal, ou seja, foram criadas em outros tempos, mas ainda são ouvidas no tempo presente, pois revelam aspectos da condição humana. É uma fórmula de iniciar as histórias trazendo para perto das crianças, atemporalidade das narrativas. Da mesma forma, os teóricos que fundamentaram a nossa escrita escreveram em outros tempos e seus estudos ainda hoje produzem significativas reflexões.

Abordamos, inicialmente os conceitos ligados ao ato da narração, às dificuldades de narrar e à figura experiente do narrador, fundamentado por Walter Benjamin (1994). Em seguida, discutimos os conceitos referentes a ouvintes e leitores, oralidade e escrita, memória coletiva e individual, baseado nos estudos de Ong (1998), Zumthor (2014), Hampaté Bâ (2010), Jan Vansina (1967) e Maurice Halbwachs (2003). Por fim, apresentamos o conceito de literatura oral fundamentado pelas pesquisas de Câmara Cascudo (2006) e discorreremos sobre as diferenças entre literatura oral e tradição oral.

Na segunda seção, também de fundamentação teórica, expomos os principais pressupostos teóricos relacionados à prática da leitura em sala de aula e uma breve discussão sobre o termo letramento. Para isso, traçamos uma discussão sobre as concepções da leitura para adentrar na importância da leitura literária que forma leitores autônomos e críticos. Baseamo-nos nas obras de Magda Soares (2012), Graça Paulino (2004), Eliana Yunes (2002), Paulo Freire (2005), Regina Zilberman (2009) e Tereza Colomer (2007).

A segunda seção foi nomeada pela fórmula inicial “Quando as estrelas ficavam muito perto da terra”, pois encanta as crianças e suscita uma questão curiosa sobre a proximidade das estrelas com a terra. É justamente para provocar este encanto na imaginação das crianças que apresentamos os estudos da narradora de histórias, Regina Machado (2015) para o preparo da história que será lida em sala.

Sugerimos que as narrativas das sequências, anteriormente oralizadas pelas avós e atravessadas pelo processo da transcrição, sejam lidas em voz alta pelo professor, ou seja, retornem para a oralidade. Para envolver as crianças na história, como acontece durante uma sessão de contos, é importante que o professor prepare a sua intencionalidade narrativa, busque o ritmo das histórias, as entonações e crie, especialmente, as suas imagens internas sobre a história, para que as crianças também elaborem as suas imagens.

Abordamos ainda, os pressupostos para a elaboração das sequências básicas de letramento literário, seguindo os quatro passos indicados por Rildo Cosson (2016): motivação, introdução, leitura e interpretação. Alinhamos as sequências produzidas com a Base Nacional Comum Curricular destacando, em especial, o campo de atuação artístico-literário e a prática de linguagem, oralidade.

Na quarta seção da pesquisa indicamos os percursos metodológicos através da fórmula de encerramento das histórias “Quem me contou essas histórias foi um passarinho que bateu asas e voou”, fazendo uma associação poética dos passarinhos com as avós entrevistadas. A abordagem empregada no trabalho foi qualitativa e o método aplicado foi a história oral, com recorte para história oral temática. A técnica para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, com foco específico nas narrativas de tradição oral. Destacamos nesta seção, em especial, os caminhos percorridos para a elaboração definitiva das narrativas, iniciando com a transcrição até a transcrição.

Expomos as dificuldades encontradas para identificar as avós que narram histórias na região dos Sertões Cearenses. Na verdade, foi um fato inusitado, pois as expectativas eram que muitas avós ainda contassem causos, lendas, fábulas e mitos na região interiorana do Estado. Nesta seção, auxiliaram-nos, metodologicamente os autores Bosi (1994), Alberti (2008), Portelli (1997) e Meihy e Holanda (2015).

Na quinta seção apresentamos os resultados da pesquisa, com as cinco sequências básicas de letramento literário elaboradas para as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. A fórmula de encerramento de uma história “Quem conta um conto aumenta um ponto” reflete o processo natural das narrativas transmitidas oralmente, pois a cada novo narrador, um ponto é acrescentado, resultando sempre em uma nova história. Assim foi o

processo das narrativas gravadas durante as entrevistas e transcriadas, pois incluímos nossos pontos.

Os títulos das histórias são: *As Voltas Que a Vida Dá*; *O Verdadeiro Tesouro*; *O Desafio do Rei*; *As Velhas Ricas e a Seca de 15* e *A Coisa Branca Estirada*. As avós foram inseridas nas narrativas, como personagens, numa tentativa de presentificá-las nas histórias. As sequências básicas de letramento literário estão prontas para serem desenvolvidas em sala de aula pelo professor-mediador.

Na sexta e última seção do trabalho nomeamos com a fórmula de encerramento “E se as cordas do violino não tivessem se quebrado, elas estariam dançando até hoje” para representar que até as narrativas fabulosas chegam ao fim, assim como nossa pesquisa. Tecemos nesta seção as nossas considerações finais, trazendo algumas reflexões sobre as sequências elaboradas, as temáticas das narrativas transcriadas, o novo perfil das avós, o caráter interdisciplinar da pesquisa e sintetizamos com a relevância das narrativas de tradição oral para a humanidade que a cada novo ouvinte e leitor se reinventa e já vira uma nova história.

Acreditamos que esta pesquisa provocará muitas reflexões sobre as práticas da leitura literária em sala de aula, principalmente na importância da preparação das histórias pelo professor para promover o encantamento das crianças, o que reflete no processo de formação de leitores. A pesquisa também contribuirá para fomentar as narrativas de tradição oral em sala de aula e a elaboração de sequências básicas de letramento literário que favorecem o contato das crianças com as obras literárias.

2 NUM TEMPO TÃO ANTIGO QUE PODERIA SER AGORA, NUM LUGAR TÃO DISTANTE QUE PODERIA SER AQUI: REFERENCIAL TEÓRICO

Antes de iniciarmos as discussões teóricas que fundamentam a escrita do trabalho gostaríamos de pontuar algumas reflexões que permeiam todo o texto. Começamos pelos empregos dos verbos ‘contar’, ‘narrar’ e ‘ler’ (neste caso, em voz alta). Quando nos referimos à palavra ‘contar’ pensamos, imediatamente, em números, quantidades e na operação matemática da soma. Etimologicamente, a palavra contar deriva do latim *computare*, porém, o emprego que fazemos refere-se ao sentido de relatar e narrar, como indica o verbete do *novo dicionário Aurélio* (FERREIRA, 2004).

No livro *O homem que calculava* (TAHAN, 2013) Beremiz Samir, personagem calculista de Malba Tahan associa os dois sentidos mais populares da palavra contar ao realizar os cálculos matemáticos e ao narrar a sua própria história de vida. O enredo ficcional é permeado de desafios matemáticos que aguçam nossa curiosidade, entrelaçados com a narrativa pessoal de Samir.

A palavra ‘narrar’, de acordo com o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2004, p. 1386) tem origem do latim *narrare* e significa “1. Expor minuciosamente. 2. Expor, contar, relatar, referir, dizer.” Ou seja, a palavra contar está entre os significados da palavra narrar. Compreendemos, deste modo, que as palavras ‘contar’ e ‘narrar’ apresentam o mesmo significado, por isso nos referimos aos termos como sinônimos neste trabalho.

O campo lexical do verbo ‘narrar’, inclui narração, narrativa e narrador, que é o sujeito que realiza o ato de narrar ou contar algo. Discutiremos posteriormente os significados da narrativa, pois queremos destacar, a priori, a figura do narrador. Benjamin (1994) alertava para a extinção da arte de narrar, visto o pequeno número de pessoas que ainda praticavam essa arte em oposição ao crescente número de adeptos às novas formas de comunicação e informação e à disseminação do gênero romance.

Para o filósofo Benjamin (1994) o narrador é um sujeito experiente, sábio, disponível para escutar e conversar com as outras pessoas da comunidade e, nessas conversas, ele aconselha, conta histórias e transmite valores humanos. O narrador é legitimado pela própria comunidade e estabelece uma relação próxima sempre no desejo de atender às demandas sociais e culturais com palavras e histórias.

Ainda para Benjamin (1994), os narradores têm uma característica peculiar, um senso muito prático para resolver as questões das pessoas e das comunidades. Utilizando as

histórias, os provérbios, as canções, as anedotas para mediar os conflitos, resolver diversos problemas, aconselhar gerações mais novas, repassar os ensinamentos acumulados de um povo, esclarecer dúvidas, dentre outros. É um senso prático, que não entrega as respostas prontas ou com explicações demasiadas. Inclusive, é uma das grandes críticas do filósofo aos avanços em massa da informação, pois é justamente muito explicativo, não permitindo espaços para as interpretações pessoais.

O narrador, expresso por Benjamin (1994) estava mais relacionado às práticas tradicionais das comunidades orais. Neste caso, o narrador era um sujeito experiente que auxiliava a comunidade nas mais diversas situações, preservava o patrimônio imaterial transmitido de boca em boca, geração a geração. O narrador tradicional era iniciado em práticas artesanais por outros narradores mais velhos. Era um ofício legitimado pelas comunidades. Hoje, a narração oral realizada por um narrador tradicional é uma prática quase inexistente.

Os narradores precisavam conhecer, em especial, as pessoas ao seu redor. Por isso, geralmente o narrador tradicional tinha “[...] sempre suas raízes no povo, principalmente nas camadas artesanais” (BENJAMIN, 1994, p. 214). O contato com o povo era a fonte de inspiração dos narradores, que observava, dialogava, intercedia, compreendia as relações que eram estabelecidas na comunidade. O narrador descrito por Benjamin certamente era um sujeito carismático e respeitado, que se valia das suas experiências para provocar reflexões nos outros.

A experiência é um fator determinante para a figura do narrador. Presumimos que os narradores são sujeitos mais velhos que acumularam, durante anos, conhecimentos suficientes para transmitir os valores fundamentais e humildade para aprender com o povo. Para Benjamin (1994) foi a ausência de experiências das pessoas que provocaram o declínio na arte de narrar. Em outros tempos, as pessoas vivenciavam as experiências e as transmitiam, promovendo a troca de suas experiências e as partilhas das suas vidas.

Comum a todos os grandes narradores é a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como numa escada. Uma escada que chega até o centro da terra e que se perde nas nuvens – é a imagem de uma experiência coletiva [...] (BENJAMIN, 1994, p. 215).

Consideramos as avós que narraram as suas histórias, narradoras nos moldes de Benjamin, pois elas nos transmitiram suas experiências durante as entrevistas. Experiências, muitas vezes, conduzidas pela coletividade. Principalmente quando observamos que algumas delas foram ouvintes das narrativas em outros momentos e se transformaram em narradoras,

contando as mesmas histórias. Para o filósofo (1994, p. 198) “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores.”

É evidente que vivemos um novo contexto de sociedade que difere totalmente da sociedade observada por Walter Benjamin durante a escrita do seu ensaio. Provavelmente, os narradores tradicionais, a quem se referia o filósofo, eram pouquíssimos. Hoje, eles vivem dentro de um contexto sociocultural dominado pela escrita e pela velocidade das conexões via internet. Porém, isso não significa dizer que não existem mais narradores que partilham suas histórias e transmitem valores das experiências humanas. A arte de narrar não está extinta, está transformada, acompanhando as mudanças vivenciadas pela sociedade.

Os narradores atualmente ocupam outros espaços, principalmente as instituições educacionais, centros culturais, bibliotecas. Suas comunidades são diversas, sem fronteiras, inclusive, estão *online*. Foram nomeados de narradores de histórias. São jovens, adultos e idosos que estudam e acumulam significativas experiências para transmitir aos ouvintes. Alguns narradores contam munidos apenas da oralidade, outros fazem a mediação com livros, recursos tecnológicos, músicas etc. A experiência ainda é fator preponderante para identificar a figura do narrador.

O historiador social E. P. Thompson, no seu livro “Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional” (1998) nos revela algumas experiências dos pobres, camponeses e operários ingleses, com um significativo valor histórico social, para a compreensão da vida inglesa do século XVIII. Nos revelam as relações sociais que estabeleciam com seus pares, com os novos modos de produção e com a classe que detinha o poder econômico.

O tempo para as vivências dessas experiências não era controlado pelas máquinas e relógios, como observamos nos dias de hoje. O controle do tempo, do trabalho e das atividades de lazer eram feitos pelos próprios sujeitos, buscando sempre um equilíbrio entre a produção e a realização dos costumes. Os camponeses sempre comemoravam as suas colheitas com muita comida, bebida e dança, em festas que envolviam toda a comunidade.

Nos dias atuais, compreendemos que as avós e os idosos, em geral, são os sujeitos que conseguem ter um domínio maior sobre seu tempo, pois estão fora do mercado de trabalho, das atividades que consomem suas forças produtivas, pois já foram consumidas em outro momento. Logo, são sujeitos que conseguem transmitir suas experiências para outras pessoas através do ato de narrar. São, espontaneamente, narradores de suas histórias.

As experiências de um povo nos indicam a sua maneira de produzir e reproduzir sua cultura, como Thompson (1981) observou e analisou em outra obra, as vivências culturais de determinados grupos minoritários de ingleses. Essas vivências, nada mais são que as

experiências que eram transmitidas por um ou mais narradores, sujeito mais velho que detinha a autoridade para repassar os conhecimentos acumulados. Para o historiador

[...] verificamos que, com "experiência" e "cultura", estamos num ponto de junção de outro tipo. Pois as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem alguns praticantes teóricos) como instinto proletário etc. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral (THOMPSON, 1981, p. 189).

Os narradores estão imersos dentro de um contexto sociocultural, produzem e reproduzem suas culturas, partilhando e ressignificando suas experiências, que posteriormente serão transmitidas para as novas gerações, no anseio de partilhar, além das palavras, os valores, os sentimentos, as convicções, as brincadeiras, os conhecimentos, os ensinamentos pertinentes de um modo geral.

Uma velha de determinada comunidade (rural, indígena, ribeirinha) vivenciou a experiência de ouvir uma narrativa quando criança. Essa narrativa apresentava um enredo plurissignificativo, simbólico e representativo para esta comunidade, justificando o ato de ser narrada. Com o passar dos tempos, a velha, agora um ser social que caracteriza o acúmulo das experiências, partilha a narrativa para as gerações mais novas, retirando algumas informações por causa das lacunas da memória e acrescentando outras que condizem com o novo período da sua vida.

A relação entre o ato de ouvir uma narrativa de tradição oral e narrar para outros sujeitos evidencia a prática propriamente dita da experiência, sua circularidade, sua essência de ser produzida e reproduzida na coletividade, fortalecendo a cultura entre as pessoas e criando um fio imaginário que atravessa gerações, com as vozes da ancestralidade.

Logo, percebemos que as narrativas de tradição oral narradas pelas avós compõem uma cultura consuetudinária, que compreendida nas suas reinserções de contextos e funções “pode fornecer significativas contribuições ao conhecimento histórico” (THOMPSON, 2001, p. 241), uma vez que as narrativas revelam aspectos sociais, políticos, econômicos e educacionais de uma determinada comunidade e povo que, porém, não serão abordados neste trabalho⁴.

⁴ A nossa pesquisa não tem o objetivo de revelar aspectos sociais, econômicos e culturais das avós entrevistadas, através das narrativas de tradição oral. Um trabalho que aborda as narrativas de tradição oral e aspectos da vida social de moradores do Sertão de Goiás foi escrito pela antropóloga Nei Clara de Lima, intitulado “Narrativas orais: uma poética da vida social” (2003) e exemplifica a nossa assertiva.

Compreendida a dimensão da experiência para a condição do narrador e para o ato de narrar, prosseguimos com a explicação dos termos ‘contar’, ‘narrar’ e ‘ler em voz alta’, que empregamos no texto, como semelhantes, pois consideramos que as três palavras traduzem o significado da leitura que desejamos na prática pedagógica do professor. A leitura em voz alta assemelha-se ao ato de narrar e contar, com uma distinção: o suporte da leitura em registro escrito.

A leitura em voz alta era um costume muito comum, de acordo com Walter Ong (1998) entre as famílias do século XIX. Inclusive, alguns escritores escreviam seus livros observando como soa a leitura em voz alta dos seus textos (ainda é uma prática comum entre os escritores). Compreendemos que essa estratégia de leitura estava relacionada com as práticas sociais das famílias e das instituições religiosas, sendo um hábito transferido, principalmente, para as instituições educacionais através da universalização e da democratização do acesso à educação e a responsabilidade de alfabetizar os alunos. Por isso, a leitura foi incorporada ao processo de escolarização.

A realização da leitura em voz alta em sala de aula é uma prática que nos remete aos tempos primordiais da oralidade, em que os narradores tradicionais contavam suas histórias apenas com o recurso da memória, sem qualquer auxílio da escrita. Atualmente, são poucos os espaços que privilegiam e realizam a leitura em voz alta, predominando a leitura silenciosa, principalmente nos espaços educativos.

Para o professor Walter Ong (1998, p. 16) ““Ler” um texto significa convertê-lo em som, em voz alta ou na imaginação, sílaba por sílaba na leitura lenta ou de modo superficial na leitura rápida, comum a culturas de alta tecnologia. A escrita nunca pode prescindir da oralidade.” Acreditamos que a oralidade, através da leitura em voz alta em sala de aula, favorece outros aspectos da aprendizagem e equilibra as diversas estratégias utilizadas pelo professor. Quando indicamos no decorrer do texto que o professor conte ou narre a história, estaremos nos referindo ao ato de realizar a leitura em voz alta com o suporte do registro escrito da narrativa.

Para Ong (1998) que estudou e desenvolveu estudos sobre a oralidade e a escrita, a linguagem é elementarmente falada. Isso significa que, existiu e remotamente existam comunidades e sujeitos sem acesso ao registro escrito, mas que se apropriaram de um sistema oral, desenvolveram uma linguagem. O contrário, porém, não existe, pois a escrita é precedida em qualquer sociedade sempre da oralidade.

Ong (1998, p. 19) conceitua de ““oralidade primária” a oralidade de uma cultura totalmente desprovida de qualquer conhecimento da escrita ou da impressão.” Ou seja, eram as comunidades ágrafas, que não tinham nenhum acesso a registros escritos. A organização da

sociedade era regida exclusivamente pela memória e pela oralidade, sendo transmitidas de geração a geração com mecanismos que facilitavam a repetição das informações consideradas importantes, para que não fossem esquecidas.

A oralidade secundária identificada por Ong (1998) apropria-se da oralidade primária. O que caracteriza, especificamente a oralidade secundária é a presença da escrita e da impressão no desenvolvimento das novas tecnologias. A oralidade secundária perdeu, principalmente, o contato olho a olho que a oralidade primária promovia na transmissão das informações, porém viabilizou uma série de vantagens significativas para o progresso da humanidade.

É evidente que não desejamos o retorno do passado em oposição aos avanços que presenciamos e buscamos no século XXI. Porém, percebemos a subjugação do campo da oralidade frente a dimensão da escrita na sociedade. Inclusive, no que se refere à transmissão dos conhecimentos, a sociedade rejeita, em sua maioria, qualquer fundamento baseado na sabedoria popular, nas credences regionais e nos ensinamentos tradicionais de uma comunidade e povo. Observamos na nossa sociedade, inclusive na escola, a supremacia da escrita sob a oralidade. Ong (1998) reforça que:

[...] a oralidade não deve ser menosprezada. Ela é capaz de produzir criações que estão fora do alcance dos que pertencem à cultura escrita, por exemplo, a *Odisséia*. Tampouco a oralidade pode ser completamente erradicada: ler um texto o oraliza. Tanto a oralidade quanto o desenvolvimento da cultura escrita baseado nela são necessários à evolução da consciência (ONG, 1998, p. 195).

Defendemos justamente que a leitura em voz alta na sala de aula assemelhe-se à prática da oralidade promovida em outros tempos, buscando uma nova perspectiva da modalidade oral, possibilitando reflexões e debates sobre as narrativas transcritas, ampliando as aprendizagens significativas das crianças. Também destacamos que o desenvolvimento da oralidade é fundamental para o convívio em sociedade, pois como vimos anteriormente, a oralidade antecede a escrita.

De acordo com Ong (1998, p. 43), nas comunidades em que prevalecia apenas a oralidade, o entendimento dos significados das palavras era totalmente distinto das sociedades com domínio da escrita. Para os narradores tradicionais, as palavras eram “dotadas de uma potencialidade mágica [...]”, carregada de poder e simbolismo. Durante o ato de narrar o sujeito disponibilizava para os ouvintes um acervo de palavras mágicas que os afetavam inconscientemente.

As palavras, para as culturas prioritariamente orais, estão cheias de potencialidades que não correspondem apenas ao léxico escrito. Para nós, por exemplo, imersos na sociedade com predominância da escrita, a palavra céu é escrita com três letras, é um monossílabo tônico, com um ditongo acentuado.

Para os narradores tradicionais, a evocação da palavra suscita o poder, o simbolismo, a própria história. Ainda com o exemplo da palavra céu, um conto de origem africana nos diz que “No começo dos tempos, a distância entre o céu e a terra era bem pequena: não passava da altura de uma girafa” (BRENMAN, 2015, p. 42) até que duas mulheres de uma aldeia africana, enquanto pilavam grãos de trigo e conversavam sem parar, levantavam seus pilões tão alto que furavam e machucavam o céu, que foi obrigado a criar uma distância, como nos revela o conto “Subiu, subiu o mais alto que pôde. Quando chegou lá no topo do mundo, sossegou” (2015, p. 48).

Os povos orais não pensavam nas palavras como um conjunto de letras e fonemas que representavam e nomeavam as coisas, os objetos, os lugares etc. Eles sentiam a potencialidade de cada palavra no ato da narração. A palavra proferida buscava os ouvidos atentos, ao contrário das sociedades com domínio da escrita, em que as palavras são visualmente percebidas e relacionadas, prioritariamente com os seus respectivos significados.

A potencialidade das palavras é abordada em diversos estudos que valorizam a oralidade das comunidades africanas. Para Hampaté Bâ, o povo que desconhece a escrita está diretamente (2010, p. 168) “[...] ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é.” Ou seja, a palavra proferida era o próprio documento. Inclusive, antes do surgimento da escrita, os acordos eram selados, os compromissos eram firmados exclusivamente pelas palavras de ambas as partes.

Ainda para o etnólogo Hampaté Bâ (2010, p. 169) “a palavra falada se empossava, além de um valor moral fundamental, de um caráter sagrado vinculado à sua origem divina e às forças ocultas nela depositadas.” Os narradores tradicionais tinham muita responsabilidade em proferir palestras, contar histórias, aconselhar as gerações mais novas, pois em cada palavra dita estabelecia-se uma ponte entre o momento presente e o passado ancestral. A palavra era empregada com cautela.

A função sagrada da palavra foi muito difundida entre os povos orais, especialmente os africanos. Para alguns povos, o criador no momento da criação do primeiro homem partilhou a sua palavra, e nisso “as palavras eram divinas porque ainda não haviam entrado em contato com a materialidade. Após o contato com a corporeidade, perderam um pouco de sua divindade, mas se carregaram de sacralidade” (BÂ, 2010, p. 172). O caráter divino das palavras pertencia

apenas ao criador, pois a palavra estava em estado puro. Nos mitos de criação do universo, o criador oraliza as palavras e surge diante dos olhos do criador as suas criações e criaturas.

Um provérbio africano diz que *Aquele que corrompe sua palavra, corrompe a si próprio*, demonstrando o viés sagrado das palavras proferidas, que constitui fundamentalmente os homens. Inclusive, práticas como a mentira e a divulgação de falsas informações eram combatidas fortemente entre os povos orais, pois causava a ruptura com a divindade e nenhum povo desejava ficar sem a proteção divina.

A potencialidade da oralidade, ou seja, das palavras, é muito comum em diversas religiões e lugares do mundo. Mitos sobre a criação do universo revelam a natureza da palavra sacralizada. Para os povos árabes, Deus criou a terra, lendo em voz alta a Torá. De acordo com Almeida (2004, p. 7), referindo-se a Torá, livro sagrado do judaísmo, “[...] para os judeus, as suas palavras têm tanta força que uma vida só não é suficiente para terminar de estudá-la, e as narrativas orais são como um guia de apoio para quem se embrenha nessa leitura.”

Para os povos indígenas, os principais ensinamentos são repassados através da oralidade. A palavra proferida tem destaque nas cerimônias religiosas, na entoação dos cânticos, na divulgação dos valores e tradições dos povos, na formação do acervo cultural indígena. Para a antropóloga Mindlin (2001) que recolheu e publicou diversas histórias indígenas da população indígena brasileira, através da tradição oral os mais de duzentos povos vão constituindo sua mitologia própria, e conseqüentemente, constituem as suas identidades sociais e culturais.

Os povos indígenas do Brasil assemelham-se, nesse processo de oralidade e escrita, aos povos orais das comunidades africanas, pois suas tradições eram transmitidas de geração a geração, sendo que o principal narrador era um sujeito que acumulou muita experiência, que tinha a competência de sábio, com autoridade concedida pela comunidade. Os ensinamentos, muitas vezes, eram disseminados através das histórias, com poucas explicações, muitas metáforas e plurissignificados. Cada palavra dita era conduzida pelas experiências dos seus narradores, a força de um povo e a beleza simbólica da ancestralidade.

O livro sagrado para os cristãos também nos revela a importância da palavra. Observamos no Evangelho de Jesus Cristo, segundo São João que “no princípio era o Verbo” (BÍBLIA, 1997, p. 1157), ou seja, na criação do mundo, Deus tinha apenas a palavra, e a partir dela, criou-se todo o resto. O verbo fez-se matéria e em cada matéria existe uma partícula do divino, da palavra.

A palavra ‘Verbo’ é intencionalmente iniciada com a letra maiúscula para indicar a relação entre a palavra e Deus, pois o criador é em si o verbo, a energia que criou todas as coisas. Para Ong (1998), a escrita da bíblia foi profundamente marcada pelos resíduos orais,

indicando a presença da palavra proferida. Porém, ao longo dos anos, para atender às expectativas das culturas escritas, o caráter oral da bíblia cedeu lugar para a ordem da escrita.

Destacamos a força das palavras para as culturas orais, pois buscamos a espontaneidade da oralidade e a energia das palavras para o momento da leitura em voz alta das narrativas recolhidas e transcritas na pesquisa. O narrador de histórias ou contador de histórias é o sujeito que conta as narrativas para uma plateia, audiência, buscando sempre partilhar as palavras. Para Matos (2014, p. 1) “os contadores de histórias são guardiões de tesouros feitos de palavras, que ensinam a compreender o mundo e a si mesmos.”

O trabalho de um narrador de histórias atravessa a busca por estes tesouros, escondidos em narrativas de tradição oral ou em narrativas autorais, publicadas em livros para, em seguida, realizar a partilha das narrativas, devidamente planejadas e preparadas. Os narradores de histórias da atualidade estudam as histórias, ensaiam, memorizam a estrutura da história e compõem uma performance para a apresentação das mesmas.

A performance, para Paul Zumthor (2014) é um estado de presença do sujeito que se propõe a contar as histórias, especialmente sem o auxílio do registro escrito, ou seja, apenas de memória. Na sua obra, Zumthor se refere, especificamente, ao estado performático dos poetas medievalistas que declamavam suas poesias em locais públicos, para audiências entusiasmadas. Originária do inglês, a palavra “performance” ganhou destaque nos anos de 1930 e 1940 entre os profissionais da dramaturgia e hoje é empregada por artistas do mundo inteiro.

A performance “implica competência” (ZUMTHOR, 2014, p. 34), ou seja, os sujeitos que desenvolvem uma narração performática precisam de muita experiência, inclusive, no estudo dos textos que são narrados. Logo, para compor a presença da performance é necessário que o narrador de histórias tenha algumas vivências acumuladas na arte de narrar, para somar ao estado de presença.

Paul Zumthor (2014) destaca que o corpo é fundamental para o desenvolvimento da performance. Não é concebida a ideia de um sujeito fora do seu corpo, em contato com o universo exterior. O corpo é a nossa morada e a ponte que nos conecta com o outro, com a sociedade, com o universo para além de nós. Para compor a performance, o corpo traduz o estado da presença, materializa a experiência, aproxima ou rejeita o contato com o outro, dinamiza a nossa relação com o mundo.

[...] o corpo é ao mesmo tempo o ponto de partida, o ponto de origem e o referente do discurso. O corpo dá a medida e as dimensões do mundo; o que é verdade na ordem linguística, na qual, segundo o uso universal das línguas, os eixos espaciais

direita/esquerda, alto/baixo e outros são apenas projeção do corpo sobre o cosmo (ZUMTHOR, 2014, p. 75).

Compreendemos que para o efetivo estado performático de uma narração de histórias, o narrador dedique tempo para o estudo do texto buscando a memorização da narrativa, além de preparar o seu corpo para criar este estado. Por isso, acreditamos que para o trabalho em sala de aula com as narrativas transcritas, o professor disponibilizaria de pouco tempo para compor a sua performance. Veremos que a presença do professor é fundamental para o momento da leitura em sala de aula, mas a performance em si neste trabalho é facultada, pois demanda muita dedicação para ser executada.

Ainda para Zumthor (2014) dentro da performance não tem espaço para a leitura, pois o ato de ler fica limitado ao sentido visual das palavras e seus significados. Já a performance abrange, prioritariamente, o sentido da audição e os efeitos que as palavras provocam, para além dos seus significados. Para ele, o estado performático não se enquadra na leitura, pois “não pode ser reduzida ao estatuto de objeto semiótico; sempre alguma coisa dela transborda, recusa-se a funcionar como signo... e, todavia, exige interpretação [...]” (ZUMTHOR, 2014, p. 73).

Portanto, para o trabalho com as narrativas que foram recolhidas e transcritas, consideramos significativo o preparo da leitura em voz alta com antecedência, o empenho para promover uma leitura que se assemelhe à espontaneidade da oralidade e que consiga provocar em quem escuta, um efeito encantador. Defendemos que em sala de aula, o professor prepare a partilha, buscando as potencialidades das palavras, sua própria presença. Fica a critério do professor buscar ou não o ato performático, narrar ou não de memória, as histórias transcritas.

Ainda que o estado da performance não seja muito relevante nesta pesquisa para a prática da leitura em voz alta nas instituições educacionais, empregamos, na ausência de outro termo que contemple a especificidade do sentido da audição, no momento da narração, a palavra ouvinte para designar o sujeito que está a escutar a narrativa transcrita. Aprofundaremos aspectos do termo ouvinte e de narrativa nos próximos tópicos desta seção.

2.1 O ouvinte e as narrativas: algumas concepções

O ouvinte, como a palavra sugere, utiliza-se principalmente do sentido da audição para aprender alguns ensinamentos transmitidos pela oralidade. Para Paul Zumthor (2014), o ouvinte é o sujeito receptivo da performance. Porém, essa receptividade está distante da

passividade: o corpo do ouvinte também reage aos estímulos sensoriais provocados pela presença do narrador de histórias.

Diante de uma situação performancial, tanto o narrador, quanto os sujeitos que o escutam compartilham de uma atmosfera mágica e mítica, promovida pelo encantamento das palavras. Defendemos que, além do sentido da audição, essa atmosfera suscita a criação de imagens, desperta sabores e aromas de comidas, flores, perfumes etc. Na realidade, todos os sentidos do corpo humano ficam aguçados ao ouvir o início de uma nova história.

Zumthor (2014) destaca que durante a leitura, o ouvinte é pouco contagiado por essa atmosfera, pois a escrita em si cria uma barreira com a palavra proferida. Neste caso, concordamos com o medievalista, já que ele se refere apenas à leitura silenciosa realizada entre o leitor e o livro. Defendemos que a leitura realizada em voz alta, previamente planejada, como veremos nas próximas seções do trabalho, provoca essa atmosfera em sala de aula para as crianças, pois utiliza-se da espontaneidade da oralidade.

Compreendemos que os termos audiência, espectadores, plateia e ouvinte não são sinônimos, porém, concordamos que cada uma dessas palavras representam a união de um público disponível para prestigiar um espetáculo. Logo, empregamos a palavra ouvintes para identificar os sujeitos que participam da partilha de uma narrativa, em especial, de tradição oral.

Identificamos também que as crianças que escutam coletivamente as histórias em sala de aula, mesmo com o suporte do livro na mão do professor, são ouvintes, já que compartilham do momento de escuta de uma narrativa e vivenciam uma experiência significativa coletivamente. Portanto, ao invés de nos referirmos às crianças enquanto alunos ou educandos, buscaremos sempre nesta escrita, nomeá-las de ouvintes. Walter Benjamin (1994) nos diz que

Quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia. Mas o leitor de um romance é solitário. Mais solitário que qualquer outro leitor (pois mesmo quem lê um poema está disposto a declamá-lo em voz alta para um ouvinte ocasional) (BENJAMIN, 1994, p. 213).

Quem lê um livro sozinho, sem a intenção da partilha em voz alta está submerso no universo particular da sua leitura. Acreditamos que é mais uma estratégia (digamos que seja a principal) de leitura das sociedades contemporâneas. Porém, em sala de aula, observamos que a leitura silenciosa é a regra das práticas pedagógicas dos professores, por isso buscamos provocar um momento de leitura em voz alta para que as crianças envolvidas no processo de formação de leitores sejam ouvintes.

Consideramos, evidentemente, as diferenças entre ouvintes e leitores, por isso, não ousamos utilizá-los como termos semelhantes neste trabalho. A escuta de uma história atinge diretamente o sentido da audição, que para Paul Zumthor (2014, p. 83) “é um sentido privilegiado, o primeiro a despertar no feto.” Para ele, a audição está intimamente relacionada com a voz.

No processo da leitura de um livro, a visão é o principal sentido articulado, por isso, culmina na solidão do leitor que mergulha na narrativa lida, isolado de uma partilha coletiva. Cria-se uma atmosfera muito particular, intimista, entre o leitor, o texto e o autor.

Percebemos ainda que entre o ouvinte e o leitor, além dos sentidos evocados serem distintos, a presença de um narrador de histórias influencia na compreensão dos termos. O ouvinte, necessariamente precisa da presença de um narrador de histórias para realizar a performance ou a leitura em voz alta da narrativa. Em sala de aula, o professor configura-se como o narrador para que as crianças sejam ouvintes. Um sujeito só se constitui um ouvinte porque escuta a voz de uma outra pessoa que narra uma história. Já no processo da leitura, o leitor é sozinho, sua condição não é definida pela presença de um outro sujeito. Walter Ong (1998) enfatiza que

Quando um orador se dirige a um público, os ouvintes normalmente formam uma unidade, consigo mesmos e com o orador. Se este pede ao público para ler um folheto que lhes foi fornecido, assim que cada leitor penetra em seu próprio mundo privado da leitura, a unidade do público é desfeita, restabelecendo-se somente quando o discurso oral recomeça. A escrita e a impressão isolam (ONG, 1998, p. 88).

Enquanto a oralidade incorpora, agrupa, unifica os ouvintes, a leitura silenciosa separa cada leitor em seu universo particular, em um encontro íntimo e subjetivo. É claro que em determinadas situações, dentro e fora das salas de aulas, os ouvintes serão leitores e os leitores serão ouvintes. Inclusive, após uma narração de um conto autoral publicado em livro é muito comum que os ouvintes sintam desejo em procurar a obra para realizar a leitura.

O leitor é um sujeito ausente no processo da escrita dos autores (ONG, 1998), mas é uma ausência apenas física, pois a imagem do leitor é evocada, é presentificada para o desenvolvimento da narrativa escrita. É um trabalho impossível para os escritores, identificar pessoalmente seus leitores e criar uma obra que atenda às expectativas de todos. Logo, o leitor é visto como um ser humano que busca, na leitura de um texto, experimentar diversas sensações e reflexões.

O ouvinte se relaciona diretamente com um sujeito que podemos identificar por: narrador, segundo Walter Benjamin (1994); tradicionalista ou conhecedor da cultura oral

africana para Hampaté Bâ (2010); Orador para Ong (1998) e intérprete para Zumthor (1997). Câmara Cascudo (2004) o chama de informante e Jan Vansina (1967), de testemunha. Para fins desta pesquisa, consideramos as avós entrevistadas como narradoras e informantes; e os professores, que farão a mediação das narrativas transcritas em sala de aula, como narradores de histórias, pois terão se preparado antecipadamente para realizar a leitura em voz alta da história.

O narrador de histórias estimula o ouvinte a recriar a sua própria narrativa, pois no ato da transmissão, o ouvinte apropria-se subjetivamente da história, extraindo o que considera mais significativo para si. De acordo com Paul Ricoeur (1997) temos a necessidade de ouvir e ler tanto as narrativas ficcionais, como as históricas, e que nessas leituras, nos aproximamos das próprias implicações do conceito de tempo.

Não buscamos fazer uma análise exaustiva sobre as concepções de narrativas e tempo escrito pelo filósofo Paul Ricoeur, em três volumes. Porém, queremos destacar o entrecruzamento entre as narrativas ficcionais e as históricas elucidadas em seus escritos, pois consideramos relevantes para a compreensão, inclusive, de narrativas de tradição oral.

Ricoeur, fundamentado em Santo Agostinho e Aristóteles (1994) estabeleceu uma relação crucial entre o tempo e as narrativas: a narrativa está inserida no tempo, sendo modificada no ato da leitura, por uma tessitura da intriga e, em seguida, é reelaborada uma nova narrativa, interpretada em outro tempo.

O movimento circulatório entre tempo e narrativa é justificado por Ricoeur (1994) com as mimesis I, II e III. Os três estágios da mimesis são os articuladores para a compreensão entre o tempo e as narrativas ficcionais e históricas. A narrativa ficcional, resultado da invenção dos homens toma emprestado aspectos da realidade, transfigurando-os em favor da arte. O ato de narrar um acontecimento da nossa trajetória de vida, possibilitou a compreensão da dimensão episódica narrativa da própria ficção.

Os acontecimentos históricos também são narrativos, ou seja, a narração está intrinsicamente ligada ao fator histórico, à condição humana. Para Ricoeur (1994) o ato de narrar faz parte das experiências humanas. Logo, para o filósofo não é admissível o desprezo, entre os literários com as narrativas históricas, em especial, com os romances históricos; muito menos a depreciação de muitos historiadores com as obras ficcionais, já que toda narrativa está inserida em um contexto histórico.

O entrecruzamento entre as narrativas ficcionais com as narrativas históricas é justificável, pois “a ficção é quase histórica, tanto quanto a história é quase fictícia” (RICOEUR, 1997, p. 329). Na esteira da imaginação, tão comum às narrativas ficcionais,

repousam os fatos reais, condição primordial para a narrativa histórica. O filósofo ainda garante que, no entrecruzamento entre as narrativas não são acarretados prejuízos para o entendimento da historiografia, pois é selado, no ato da leitura dessas narrativas, um pacto de leitura entre quem escreveu a narrativa e o próprio leitor.

Observamos neste aspecto o entrecruzamento em algumas narrativas gravadas para a pesquisa. Podemos considerar as narrativas das avós ficcionais, pois estão na dimensão da memória e imaginação, mas não necessariamente no campo da mentira ou invenção, por exemplo: a narrativa contada pela avó profeta da chuva, revela um fato que realmente aconteceu na sua trajetória de vida. Da mesma forma, algumas narrativas se configuram significativamente com valor histórico, por exemplo, a narrativa da avó que revelou aspectos desumanos da grande seca de 1915.

Para tanto, preferimos apenas nomear as narrativas das avós de tradição oral, já que não é nosso objetivo verificar a veracidade dos relatos ou estabelecer comparações entre fontes escritas e orais. Partimos do princípio de que toda elocução que tenha sido reelaborada em determinados períodos de tempo é uma narrativa (RICOEUR, 1994). Logo, as informações relatadas pelas avós na pesquisa se constituem como narrativas.

A tradição oral, para Hampaté Bâ (2010) implica um modo de viver, um estilo social que integra todos os aspectos da vida de um homem que vive em comunidades orais. Para ele, a tradição oral é “ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial” (BÂ, 2010, p. 169).

Vansina (2010) nos diz que para as pessoas que vivem na lógica ocidental, com predominância da escrita, a compreensão da tradição oral, inclusive da oralidade, está relacionada a ausência do registro escrito, porém, em muitas comunidades da tradição oral, existiam diversos tipos de registros com pedras, desenhos e outros materiais, que diferem da nossa concepção de escrita, mas que eram usados para registrar as listas dinásticas dos reinos e relatórios de corpos enterrados em determinados túmulos, por exemplo.

Dentro da perspectiva da lógica ocidental compreendemos, equivocadamente, que a tradição oral refere-se apenas a um processo de comunicação entre as gerações, mas Jan Vansina (2010, p. 140) argumenta que “uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar elocuições - chave, isto é, a tradição oral.”

Em outra publicação, Jan Vansina (1967) considera que a tradição oral é uma abordagem metodológica para compreender a história das sociedades africanas, principalmente

antes do estabelecimento do registro escrito. Na verdade, ele percebeu que as metodologias empregadas nas sociedades com predominância da escrita não produziram os mesmos resultados nas sociedades de tradição oral, pois para ele, o que caracteriza primordialmente a tradição oral é a transmissão dos testemunhos feitos pela palavra proferida entre as gerações.

De acordo com Vansina (1967) uma tradição oral é perpetuada em uma sociedade quando:

Este testimonio es entendido por una persona, que lo narra a una segunda persona, la cual a sua vez, lo divulga contándolo a una tercera, etc. De esta forma nace una cadena de tradición, en la que cada testigo ulterior es un eslabón y cada testimonio un testimonio auricular. Finalmente, el último testigo comunica el último testimonio a un escribano, quien lo consigna (VANSINA, 1967, p. 35).

A cadeia da tradição oral é formada por testemunhas que escutam e compreendem o relato para, em seguida, narrá-los, evidenciando a circularidade entre informante-ouvinte. O entendimento do relato é fundamental para que os narradores consigam reproduzi-los e, assim, manter a tradição oral. Vansina nos alerta para o desfecho da cadeia da tradição oral após o seu registro escrito, realizado por algum pesquisador ou coligidor. Compreendemos que, após o registro escrito, as testemunhas não alimentam mais a cadeia da tradição oral, pois altera-se o mecanismo da transmissão que constitui a tradição.

A cadeia da tradição oral funcionava com os ouvintes que escutavam e narravam os relatos, porém, os relatos não eram iguais tais quais foram ouvidos no primeiro momento. Neste fio invisível que atravessava a tradição oral, cada informante guardava na sua memória a estrutura do relato, a natureza da narrativa e os detalhes que consideravam significativos. Ao repassá-lo para outro ouvinte posteriormente, acrescentava as suas impressões, sendo invariavelmente a mesma narrativa, mas atravessada por uma nova experiência. Para Vansina,

En la tradición oral el primer testigo deforma la realidad voluntaria o involuntariamente, ya que no recibe más que una parte de ella y atribuye un significado a lo que aprecia. Su testimonio lleva la huella de su personalidad, va coloreado por sus intereses y está encuadrado por referencia de valores culturales (VANSINA, 1967, p. 93).

Portanto, a cada nova testemunha que entra em contato com a narrativa e a narra em outro momento, acrescenta-se um ponto, como diz a fórmula para iniciar uma apresentação de histórias “Quem conta um conto, aumenta um ponto”. Por isso, é um trabalho dispendioso e humanamente improvável descobrir a versão original de uma história de tradição oral, pois foram alteradas com o tempo e pelas vozes que as narraram.

Para Hampaté Bâ (2010) uma das características da tradição oral africana é a fidelidade ao relato narrado, para garantir a sua autenticidade e credibilidade. Para ele, as modificações realizadas dentro das tradições pelos tradicionalistas ou conhecedor era um motivo vergonhoso, que culminava, em muitas vezes, em um pedido oficial de desculpas. O caráter da alteração da tradição, indicada por Bâ (2010) está relacionada ao campo da mentira e falsificação: um conhecedor da tradição jamais poderia mentir, pois corrompia a palavra considerada divina.

Compreendemos que a fidelidade sugerida por Hampaté Bâ (2010) está relacionada às tradições orais de iniciação das profissões (ferreiro, tecelão, pastores etc.), das trajetórias genealógicas das famílias, das cerimônias religiosas, entre outras. No caráter das narrativas ficcionais, como lendas, causos, mitos e fábulas, as alterações eram percebidas nas diversas comunidades orais e não acarretavam prejuízos à tradição.

De acordo com Ong (1998), uma história que pertence à tradição oral, cada vez que é repetida oralmente cria-se uma nova variante da história, com infinitas possibilidades de recontar e recriar, a partir do narrador. Reside, na diversidade das versões das histórias ao longo dos tempos, o caráter plurissignificativo e a potencialidade das palavras.

A tradição oral transmite muitos tipos de narrativas: históricas, ficcionais, familiares, memórias pessoais, migratórias, locais etc., que pertencem ao conjunto da tradição, por isso, não fazemos uma distinção categórica. Nesta perspectiva, Jan Vansina (2010, p. 142) considera que “as tradições são também obras literárias e deveriam ser estudadas como tal [...]”. Consideramos as narrativas contadas pelas avós como tradição oral e, a partir desta assertiva de Vansina, defendemos que estas narrativas são obras literárias.

Para tanto, Vansina (2010) estabeleceu dois conjuntos de princípios do conteúdo, fixo e livre, que resultaram em quatro formas básicas de transmissão da tradição oral: poema, fórmula, epopeia e narrativa. Em primeiro lugar, precisamos nos distanciar das concepções dos gêneros textuais da nossa sociedade, pois diferem dos sentidos que compreendemos.

O poema, na perspectiva da tradição oral observado por Vansina (2010) não se refere ao que normalmente reconhecemos e identificamos como poema na teoria dos gêneros literários. Não se trata de uma obra poética, que costuma despertar as emoções do leitor, escrito em verso ou rima, mas indica um conjunto de elocuições em caráter decorado, com uma estrutura pouco flexível.

A fórmula é “um rótulo que frequentemente inclui provérbios, charadas, orações, genealogias, isto é, tudo que é decorado, mas que não está sujeito a regras de composição, a não ser às da gramática corrente” (VANSINA, 2010, p. 143). O poema e a fórmula apresentam

um conteúdo fixo na sua estrutura, que precisa ser memorizado, estudado, incorporado para repassá-lo adiante. Porém, a forma de transmissão do poema é estabelecida em determinadas situações, por exemplo, em cerimônias oficiais; já a fórmula é mais livre para ser transmitida no cotidiano das testemunhas.

A epopeia e a narrativa apresentam um conteúdo mais livre, flexível, suscetível a adaptações dos narradores, a partir de suas próprias escolhas. Na categoria epopeia, as variantes derivam de um original que foi alterado para satisfazer as preferências de uma testemunha. Porém, essa alteração não modifica a estrutura da epopeia, apenas algumas palavras, rimas, versos. Para a transmissão da epopeia, assim como o poema, são estabelecidas situações coletivas nas comunidades.

As narrativas são as elocuições mais livres, em todos os seus aspectos: no conteúdo e na forma de transmissão. São elas que disseminam grande parte das informações históricas de uma comunidade de tradição oral. Inclusive, quando pensamos em tradição oral, nos referimos, inicialmente, às narrativas. A liberdade que as testemunhas possuem nesta categoria “permite numerosas combinações, muitas remodelações, reajustes dos episódios, ampliação das descrições, desenvolvimentos etc.” (VANSINA, 2010, p. 144).

Para tanto, o *corpus* de todas as formas de transmissão da tradição oral é a memória coletiva de uma comunidade. É na memória que as testemunhas armazenam as informações das tradições orais. Observamos que algumas testemunhas são consideradas oculares (VANSINA, 2010) já que presenciaram de perto o fato ocorrido e guardaram na memória as lembranças do episódio. Outras testemunhas não presenciaram os fatos, mas ouviram, gravaram na memória e passaram a narrá-los.

A habilidade de fixar as informações na memória era muito peculiar dos povos orais, já que os principais conhecimentos não podiam ser esquecidos ou ignorados. A memória era considerada uma faculdade prodigiosa. As testemunhas conseguiam guardar e memorizar as tradições das comunidades, mantendo-as seguras para transmiti-las a nova geração.

Para Hampaté Bâ (2010), diante da nossa lógica ocidental “não se pode fazer ideia do que a memória de um “iletrado” pode guardar. Um relato ouvido uma vez fica gravado como em uma matriz e pode, então, ser reproduzido intacto, da primeira à última palavra, quando a memória o solicitar.” O único meio de registrar as tradições orais era pela memória. Então, era uma habilidade muito valiosa, pois do contrário, se esqueceria e perderia as tradições, as lembranças dos antepassados.

Para compreendermos a funcionalidade da memória no processo da tradição oral, também precisamos nos distanciar das concepções de memória para as culturas escritas. Para

Walter Ong (1998) a memória verbal é a memória resultante da fixação de um texto escrito. Ou seja, para que um sujeito consiga decorar um texto, uma canção ou poema, ele precisa ler diversas vezes o registro escrito, em um processo mecânico, com fins de memorizar o texto para satisfazer seu desejo.

Nas comunidades orais as funções dos guardiões das tradições eram delegadas. Ou seja, o ato de memorizar uma narrativa era concedido pela própria comunidade. Para tanto, as testemunhas que guardavam as narrativas precisavam de tempo para compreender os sentidos daquela tradição oral. Não era um processo mecânico e fácil: a testemunha gestacionava o embrião da narrativa na sua memória.

Para o sociólogo francês, Maurice Halbwachs (2003, p. 119) “a memória é uma faculdade individual”, ou seja, cada sujeito desenvolve a sua memória e armazena nela suas experiências particulares. Porém, estamos inseridos dentro de uma sociedade cuja relações provocam novas memórias, que muitas vezes não são exclusivamente pessoais. Logo, a memória individual compõe a memória coletiva e o processo inverso também ocorre: a memória coletiva influencia a individual.

Se essas duas memórias se interpenetram com frequência, especialmente se a memória individual, para confirmar algumas de suas lembranças, para torna-las mais exatas, e até mesmo para preencher algumas de suas lacunas, pode se apoiar na memória coletiva, nela se deslocar e se confundir com ela em alguns momentos, nem por isso deixará de seguir seu próprio caminho, e toda essa contribuição de fora é assimilada e progressivamente incorporada à sua substância. Por outro lado, a memória coletiva contém as memórias individuais, mas não se confunde com elas – evolui segundo suas leis e, se às vezes determinadas lembranças individuais também a invadem, estas mudam de aparência a partir do momento em que são substituídas em um conjunto que não é mais uma consciência pessoal (HALBWACHS, 2003, p. 72).

Observemos, por exemplo, as reminiscências da seca para os moradores da região do Nordeste do país. Muitos de nós provavelmente não presenciamos as agruras de um período rigorosamente seco, mas temos guardadas na nossa memória as imagens dos flagelos, as angústias do povo que sofreu no sertão e tememos o risco de sofrer, de fato, com a seca. Essas memórias foram constituídas coletivamente ao longo dos anos, através de relatos verídicos lidos em jornais, filmes que abordaram a temática, obras literárias que revelaram a miséria da seca, pinturas que retrataram a cara da fome, canções que velaram as dores do período, etc..

De fato, algumas memórias coletivas não resultam das nossas experiências reais, mas fazem parte da nossa memória particular. Para Halbwachs (2003) é um exercício muito comum tomarmos emprestados as memórias alheias para preencher lacunas nas nossas memórias individuais. Temos como exemplo, as lembranças sobre o nosso nascimento e os

primeiros anos de vidas, pois não conseguimos armazenar tudo na memória. Então, precisamos do contato social com outras pessoas, em geral, com os parentes, para ampliar ou recriar as nossas próprias lembranças.

A memória coletiva incorpora-se dentro das memórias individuais numa relação dialógica. Em alguns momentos contribuímos para a construção da memória coletiva, em outros, somos influenciados por ela. É importante destacar que a memória coletiva interfere, ainda, na formação da identidade social e cultural de um povo. Por isso, existem disputas de determinados grupos hegemônicos e ou minoritários para a criação de uma memória coletiva que os favoreçam ideologicamente.

A manipulação ideológica da memória coletiva afeta diretamente as memórias individuais, visto que ambas estão interligadas. Por isso, é fundamental que as memórias coletivas sejam reflexos democráticos das memórias individuais de uma sociedade. Em caso de regime ditatoriais, a memória individual, muitas vezes, se torna uma resistência.

A memória coletiva e a individual correspondem, respectivamente, para Halbwachs (2003) à memória social e memória pessoal e também à memória histórica e autobiográfica. É comum, a cada definição do sociólogo, o caráter externo e interno da memória de uma pessoa.

Ecléa Bosi (1994, p. 89) nos diz que “hoje, a função da memória é o conhecimento do passado que se organiza, ordena o tempo, localiza cronologicamente.” Por isso, quando a memória é evocada, presentificada pela palavra, um passado é reintroduzido no agora, com seus personagens, enredos e fatos. Contudo, o ato de evocar a memória não significa reviver o passado, mas acessá-lo, com ideias do presente. Ainda para Ecléa (1994, p. 55) “a memória não é sonho, é trabalho.”

A história, enquanto área de conhecimento científico, busca confrontar as diversas memórias (pessoais e coletivas) para encontrar o acontecimento ‘verdadeiro’. Nesse confronto repele as narrativas de tradição oral, pois não elucidam, aparentemente, a verdade dos fatos históricos. Porém, não existem garantias da verdade quando se trata de memória, pois com o passar dos anos, os fatores biológicos interferem no corpo humano, acarretando falhas da memória. Os registros escritos, derivados da ação humana também não estão isentos dos erros. É preciso sempre lembrar que haverá, pelo menos, duas histórias para contar sobre um mesmo fato.

Um sujeito sem memória não consegue narrar a sua própria história, não evoca as suas experiências, não participa dos acontecimentos históricos, não se identifica como um sujeito inserido numa sociedade. A memória é, portanto, um fator preponderante para a

constituição de um acervo cultural e social, que pertencem ao indivíduo e a coletividade. A memória é um elemento fundamental para a constituição de si e para a diferenciação do outro.

Diante disso, as narrativas de tradição oral que foram armazenadas na memória individual e coletiva, transmitidas pela oralidade de uma determinada comunidade, compõem um acervo de lendas, causos, mitos, provérbios, canções, anedotas, cantigas etc. Compõe o que é denominado literatura oral.

2.2 A literatura oral: discussões sobre o conceito

A literatura oral não é um conceito consensual entre os estudiosos da oralidade e escrita, pelo contrário, é um termo que gerou polêmicas epistemológicas, como veremos a seguir. De acordo com Câmara Cascudo (2006) o termo foi empregado pela primeira vez em 1881, pelo francês, Paul Sébillot e se referia à produção literária produzida por pessoas analfabetas, de cunho exclusivamente oral.

De acordo com Cascudo (2006, p. 21) “essa literatura, que seria limitada aos provérbios, adivinhações, contos, frases-feitas, orações, cantos, ampliou-se alcançando horizontes maiores. Sua característica é a persistência pela oralidade. A fé é pelo ouvir, ensinava São Paulo.” Ou seja, as manifestações orais que provocavam nos ouvintes efeitos simbólicos e significativos, ganharam notoriedade na sociedade e precisavam ser incluídas em algum conceito que ressoasse a sua importância.

Precisamos esclarecer, inicialmente, a diferença entre literatura oral e tradição oral, para evitarmos um embaraço entre os termos. Para Calvet (2011, p. 146) “a literatura oral é uma maneira particular de tratar a herança cultural própria da tradição oral, enquanto a tradição oral diz respeito à sociedade como um todo: ela engloba, portanto, a literatura oral, mas não pode ser limitada a ela.” Ou seja, a tradição oral equivale a uma filosofia de vida, principalmente das comunidades orais. A literatura oral é uma ramificação desta tradição.

No conjunto da literatura oral (CASCUDO, 2006) encontramos diversas manifestações, como: canções, gestos, danças, rezas, provérbios, travas-línguas, poemas, receitas, adivinhações, superstições etc. A literatura oral não corresponde apenas às manifestações da língua falada: o corpo também transmite as memórias, os ensinamentos de um povo e ressignifica os espaços, a partir da relação com o outro e com o ambiente.

Nesta pesquisa não tratamos de todas as manifestações culturais que estão inseridas no conjunto da literatura oral, destacamos apenas as narrativas de tradição oral, que foram

consolidadas pelos gêneros textuais: lendas, contos, mitos e fábulas⁵. Empregamos também, o termo ‘história’ para nos referirmos às narrativas de tradição oral. A palavra história escrita com a letra ‘h’ referia-se apenas ao campo da ciência histórica, para evidenciar a veracidade em oposição à imaginação, representada pela palavra estória, hoje em desuso.

A palavra história é designada tanto para identificar as narrativas históricas, a partir dos acontecimentos e fatos no curso da história da humanidade, como também é empregada para nomear as manifestações escritas ou orais, fabulosas, inventadas, encantadas, míticas que permeiam o imaginário popular, constituindo-se parte de um patrimônio material e imaterial de um povo.

Empregamos, além da palavra história, a palavra conto, visto que foi o gênero que mais se popularizou no universo da literatura oral. Contudo, não é objeto de estudo desta pesquisa classificar as narrativas gravadas e transcritas das avós em gêneros textuais, pois não queremos esmiuçar as narrativas para o trabalho em sala de aula. Preferimos reforçar o caráter frutivo e lúdico das histórias, através do trabalho com as sequências básicas de letramento literário.

Quando consideramos as narrativas de tradição oral em poucos termos, não estamos ignorando as especificidades dos gêneros contos, mitos, lendas e fábulas, mas fizemos uma opção metodológica que facilitasse o entendimento dos leitores e a prática pedagógica do professor. Também desejamos evitar que as histórias das sequências básicas de letramento literário sejam trabalhadas em sala de aula para estudar as características de determinado gênero. Logo, evitamos qualquer tentativa de classificar as narrativas transcritas na perspectiva dos gêneros.

A literatura oral do Brasil incorpora narrativas de todos os povos que contribuíram para a formação do povo brasileiro, mas em especial destacaram-se os elementos provenientes da cultura portuguesa, indígena e africana. Para Cascudo (2006, p. 27) “indígenas, portugueses e africanos possuíam cantos, danças, estórias, lembranças guerreiras, mitos, cantigas de embalar, anedotas, poetas e cantores profissionais, uma já longa e espalhada admiração ao redor dos homens que sabiam falar e entoar.”

Por ser uma manifestação transmitida através da fala, a literatura oral surge antes da literatura das sociedades escritas para explicar os fenômenos naturais que aconteciam (eclipses, tempestades, secas...), as relações de cordialidade ou hostilidade entre as comunidades, aspectos da condição humana (nascimento, morte, velhice, dor, doença...), para

⁵ Para saber mais sobre os gêneros textuais que permeiam a literatura oral, recomendamos o livro “Literatura oral” de Câmara Cascudo (2006) e “O Conto popular” de Michele Simonsen (1987).

ensinar os valores e sabedorias dos povos etc.. Na verdade, a narração de história era a maneira de transmitir todos os conhecimentos acumulados na memória coletiva e, paralelamente, era uma forma simples de entreter e promover a difusão daquela cultura.

O homem, por ser um sujeito que interage com o outro, tinha (e tem) a necessidade de narrar e ouvir histórias, partilhar as suas experiências durante as caçadas, as pescarias, o plantio; aprender os ofícios ensinados de pai para filho. Geralmente, a narração da história ocorria no período da noite, após o cumprimento das tarefas diárias. Em roda reuniam-se todos para diminuir a “compridão do tempo” (CASCUDO, 2006, p. 184) até a chegada do sono. Para as crianças, o momento da narração das histórias era de aprendizagem e divertimento. As rodas à noite possibilitavam o primeiro contato com as obras literárias da oralidade.

Cascudo (2006) considera que a literatura oral é a irmã mais velha da literatura escrita, e que ao contrário do registro exclusivamente feito no papel ou outro suporte semelhante, a literatura oral está atrelada às diversas manifestações culturais de um povo, pois:

[...] age falando, cantando, representando, dançando no meio do povo, nos terreiros das fazendas, nos pátios das igrejas nas noites de “novena”, nas festas tradicionais do ciclo do gado, nos bailes do fim das safras de açúcar, nas salinas, festa dos “padroeiros”, potirum, ajudas, bebidas nos barracões amazônicos, espera de “Missa do Galo”; ao ar livre, solta, álcere, sacudida, ao alcance de todas as críticas de uma assistência que entende, letra e música, todas as gradações e a mudanças do folguedo (CASCUDO, 2006, p. 26).

Por isso, Michéle Simonsen (1987) aborda e classifica o conto numa perspectiva popular, pois é uma prática comum entre as camadas populares de uma sociedade, sem acesso à educação formal, narrarem e difundirem essas narrativas orais em situações coletivas. Fazia parte dos costumes dos grupos de trabalhadores manuais a narração das histórias durante a execução do ofício. O povo narrava as histórias enquanto trabalhava ou festejava as colheitas dos trabalhos.

Thompson afirmou que existia certa irregularidade em trabalhos artesanais, como mineradores, tecelões, sapateiros e outros na sociedade inglesa do século XVIII, pois eles eram “homens que detinham o controle de sua vida produtiva” (1998, p. 282). Ou seja, eles podiam intensificar, durante um período, sua jornada de trabalho e em outros momentos priorizar a ociosidade para viver os costumes da sua comunidade.

Entre os costumes vividos pelos povos que controlavam sua força produtiva estavam as narrativas de tradição oral. Compreendemos, então, que o surgimento da literatura oral está incutido nas camadas populares, nos povos que não tinham acesso à escrita: munidos

da oralidade, partilhavam suas crenças, conhecimentos e sabedoria. A literatura oral é, portanto, uma prática proveniente do povo.

Para Cecília Meireles (2016), a capacidade de inventar histórias não é prerrogativa das comunidades com predominância da escrita, pelo contrário:

Os povos primitivos, ou quaisquer agrupamentos humanos alheios ainda às disciplinas de ler e escrever, nem por isso deixam de compor seus cânticos, suas lendas, suas histórias; e exemplificam sua experiência e sua moral com provérbios, adivinhações, representações dramáticas – vasta herança literária transmitida dos tempos mais remotos, de memória em memória e de boca em boca (MEIRELES, 2016, p. 14).

A escritora reconhece que os povos orais produziam as suas próprias manifestações literárias e fabulosas, pois todos os povos sem predomínio da escrita também tinham a necessidade de imaginar, inventar e contar histórias. A literatura oral, nesta perspectiva, é precedente da literatura escrita, em especial da literatura infantil, a partir da transmissão e recolha dos textos orais, denominados contos de fadas⁶.

Para as crianças, a literatura oral é a porta de entrada no universo fabuloso, pois segundo Meireles (2016, p. 46) “nem todos terão abertos livros, na sua infância. Mas quem não terá ouvido uma lenda, uma fábula, um provérbio, uma adivinhação?” O livro ainda é um objeto social que não está presente em todas as casas por diversos fatores, mas a oralidade se faz presente desde o nascimento do bebê, sendo uma das principais manifestações do ser humano.

Meireles (2016, p. 31) ainda aponta que o exercício da escrita de uma história assemelha-se ao ato de contar história proferido pelos povos orais e que o prazer em ler um livro é tão provocador e estimulante, como o prazer em ouvir uma história narrada por outra pessoa. Para a escritora, é fundamental reconhecer que o berço da literatura é oral, pois “tudo quanto se aprendia por ouvir contar, hoje se aprende pela leitura. E, examinando-se boa parte dos livros – ainda os melhores – que as crianças utilizam, aí encontramos as histórias da carochinha que pertencem ao tesouro geral da humanidade.”

Concordamos com Meireles (2016) e Cascudo (2006) na defesa da literatura oral, como uma manifestação literária dos povos orais. Não se trata em desfavorecer a narrativa escrita em prol das narrativas orais, mas em reconhecer as produções de um povo, que se expressavam, ensinavam e viviam pela oralidade.

Contudo, a literatura oral é um termo contraditório para Walter Ong (1998), pois a origem da palavra “literatura” está etimologicamente associada às produções escritas. O sentido

⁶ Para compreender a relação da literatura oral com a literatura infantil ler o proveitoso trabalho do pesquisador, Leonardo Arroyo “Literatura infantil brasileira” (2011).

da palavra “literatura” não condiz com o adjetivo da oralidade, já que está associada à palavra escrita. Para ele, a palavra literatura foi ampliada simplesmente para atender aos anseios de estudiosos que verificaram o teor cultural, simbólico e ficcional nos fenômenos produzidos por determinadas comunidades.

Ainda para Ong (1998, p. 21) “pensar na tradição oral ou numa herança de apresentações, gêneros e estilos orais como "literatura oral" é pensar em cavalos como automóveis sem rodas.” Ele argumenta que o termo distorce completamente a oralidade primária e não representa, de fato, a dimensão das produções orais. O exemplo descrito por Ong para explicar a um sujeito que nunca viu um cavalo, a partir das suas experiências com automóvel, é muito didático, mas não nos convence da sua rejeição ao termo literatura para abranger as manifestações culturais da oralidade.

Paul Zumthor (2014) também prefere evitar o termo literatura oral para designar o fenômeno da poesia medievalista. Para ele:

A noção de “literatura”, é historicamente demarcada, de pertinência limitada no espaço e no tempo: ela se refere à civilização europeia, entre os séculos XVII ou XVIII e hoje. Eu a distingo claramente da ideia de *poesia*, que é para mim a de uma arte da linguagem humana, independente de seus modos de concretização e fundamentada nas estruturas antropológicas mais profundas (ZUMTHOR, 2014, p. 16).

O medievalista ainda destaca o adjetivo vocal em oposição a oralidade, pois prefere evidenciar a particularidade da voz que emite a poesia. Para Ong e Zumthor, o termo literatura oral peca essencialmente pela etimologia da palavra, que deriva do latim *litera*, ou seja, as letras do alfabeto, que se relaciona diretamente com a escrita. Compreendemos o posicionamento de ambos, mas preferimos nos remeter a literatura oral por acreditarmos nos efeitos que a literatura em si proporciona em quem a ouve ou lê, seja no suporte do livro impresso, digital ou oral.

Compreendemos que seria equivocados desprezar todas as manifestações literárias da humanidade que antecederam o surgimento do registro escrito e da imprensa. Inclusive, o apego de Paul Zumthor (2014) e Walter Ong (1998) ao conceito de literatura relacionada ao documento escrito revela uma visão eurocêntrica de literatura, que desejava, a qualquer custo, se distanciar das elocuições orais.

Quem tinha acesso à literatura registrada em livros e manuscritos eram as classes dominantes, a elite da sociedade e a igreja. Estamos nos referindo aos séculos XVI a XVIII. Os livros eram raros e as oportunidades de leituras eram restritas a uma parcela ínfima da população. A publicação de obras literárias em larga escala acompanhou o agrupamento social das famílias, a revolução industrial, a implantação dos sistemas educacionais, a invenção da

imprensa. Só em meados do século XIX, de acordo com Chartier (1998) houve uma multiplicação de livros que garantiu maiores acesso a obras literárias, mas que ainda não se popularizou para todas as camadas sociais.

Tínhamos assim, dois grupos sociais distintos: um com acesso à obras impressas, derivadas, muitas vezes, do próprio registro das narrativas orais; e outro grupo de pessoas que não tinham, na sua organização social, o acesso democrático à leitura e à escrita, por diversos motivos, mas que não deixavam de produzir e reproduzir suas manifestações culturais, conseqüentemente, suas obras literárias, carregadas de simbologias e significados.

O conceito de literatura oral implica, dessa forma, o direito ao reconhecimento de suas manifestações literárias, como um texto é validado para as sociedades com predominância da escrita. É preciso, portanto, evitar as comparações entre ambas, pois a literatura escrita não é superior à literatura oral; tampouco a literatura oral é a premissa para todas as obras literárias.

Marcuschi (1997) nos explica que a escrita surgiu tardiamente nas sociedades e que seu uso foi caracterizado historicamente por contradições e equívocos. Para ele, a oralidade é uma questão natural do ser humano, pois somos sujeitos falantes e a escrita é uma produção cultural, criada pelo homem para atender as suas expectativas de registrar a fala, a memória, a história. O que percebemos atualmente é uma supervalorização dos registros escritos em detrimento da oralidade. Isso nos leva

[...] a uma posição de supremacia das culturas com escrita ou até mesmo dos grupos que dominam a escrita dentro de uma sociedade desigualmente desenvolvida. Separa as culturas civilizadas das primitivas. Este aspecto deu origem a hipóteses muito fortes sobre a escrita, criando “uma visão quase mítica sobre a escrita”. A escrita seria a responsável pelo surgimento do raciocínio silogístico, tendo em vista o fato de ele contribuir essencialmente para a descontextualização dos significados que criariam autonomia ao passarem da “cabeça” para o “texto no papel”, fazendo assim surgir a descentralização do pensamento que passaria do concreto para o abstrato. Daí a impressão de autonomia da escrita (MARCUSCHI, 1997, p. 130).

É evidente que consideramos a escrita uma tecnologia social importante para o desenvolvimento da humanidade, para o registro das memórias que estavam fadadas ao esquecimento, para a promoção e democratização do conhecimento acumulado durante os anos. Graças ao surgimento da escrita, temos acesso a textos e produções literárias fabulosas, verdadeiros tesouros impressos. A literatura, como a compreendemos hoje, só foi possível a partir do desenvolvimento da escrita.

Porém, defendemos que as produções orais sejam incluídas na categoria de literatura para reivindicar sua função simbólica, frutiva e literária. Para Cascudo (2006, p. 92) a literatura oral organiza um acervo indefinível de histórias que “[...] atravessaram os tempos,

guardadas nos ouvidos coletivos como em conchas dizem guardar do mar a sonoridade das vagas.”

A literatura oral, nessa perspectiva, é reconhecida na dimensão da literatura, pois os contos, as lendas e toda a produção oral, ensinavam e educavam as gerações mais novas e potencializavam o lado humano dos ouvintes. As histórias da tradição oral resistiram ao tempo, às modificações das vozes, ao surgimento das novas tecnologias por apresentarem em seus enredos aspectos significativos para a experiência humana.

De acordo com Cascudo (2006, p. 34) “[...] as estórias mais populares no Brasil não são as mais regionais ou julgadamente nascidas no país, mas aquelas de caráter universal, antigas, seculares, espalhadas por quase toda a superfície da terra.” Da mesma forma que a literatura clássica, pois permanece atual, a partir da sua condição universal que se revela para todos os leitores.

Ainda para Cascudo (2006), para que uma manifestação seja considerada da literatura oral não podemos identificar a sua autoria, pois as produções da oralidade se caracterizam a partir do anonimato. Para o autor, as produções orais eram reconhecidas pelos escritores⁷ que coligiram e publicaram suas versões das narrativas orais. Cascudo (2006) também afirmou que não era possível identificar uma data precisa da produção e reprodução de uma narrativa oral, pois antes do trabalho de historiadores, etnográficos, escritores, antropólogos e coligidores as narrativas existiam desde a organização da fala. Assim como é muito improvável encontrar a origem exata de uma narrativa oral, pois atravessaram fronteiras e oceanos, foram modificadas ao longo do tempo pelas vozes dos sujeitos que as narravam e pelas situações em que os povos se encontravam.

Contudo, consideramos que grande parte da literatura de cordel dos dias atuais é uma produção caracterizada como literatura oral, mas que não se limitam às características propostas por Câmara Cascudo (2006). Compreendemos que na época dos estudos de Cascudo, a literatura oral tinha essas marcas: anonimato, imprecisão cronológica da data e local das produções. Porém, observamos uma vasta referência de literatura oral produzida pelos cordelistas que assinam suas obras, datam suas produções, identificam o local exato e declamam cordéis com temáticas atuais. A literatura oral ainda é genuinamente identificada por sua característica oral.

⁷ No Brasil, destacam-se os escritores que coligiram e publicaram narrativas orais: Couto de Magalhães (1837 – 1898); Lindolfo Gomes (1875 – 1953); Teófilo Braga (1843 – 1924); Sílvio Romero (1851 – 1914) e Câmara Cascudo (1898 – 1986).

As narrativas orais fascinam ouvintes e leitores, pois carregam nas suas estruturas simbologias milenares, enredos que criam imagens internas fabulosas, a força ancestral da palavra e trazem em si as situações em que eram promovidas entre os povos. Para Cascudo:

Os contos variam infinitamente, mas os fios são os mesmos. A ciência popular vai dispendo-os diferentemente. E são incontáveis e com a ilusão da originalidade. O conto mais tradicional, conhecido e querido numa região mais universal nos seus elementos constitutivos. Um tema restritamente local não se divulga nem interessa (CASCUDO, 2004, p. 22).

As narrativas de tradição oral não são restritas para cumprir uma única finalidade, como observamos em determinadas obras de caráter utilitarista e pedagogizantes, destinadas, em especial, para a educação de crianças⁸. Uma mesma história apresenta diversas possibilidades para a interpretação dos ouvintes. Elas estão disponíveis para revelar aspectos da condição humana vivenciados por um brasileiro, um francês ou qualquer ser humano que esteja vivo.

A literatura oral, para Jan Vansina (2010, p. 142) fornece “detalhes sobre o passado, muito valiosos por se tratar de testemunhos inconscientes, e, além do mais, fonte importante para a história das ideias, dos valores e da habilidade oral.” A prioridade na transmissão de determinadas narrativas de tradição oral nas comunidades revela suas escolhas, seus costumes, suas preferências, entre outros aspectos relevantes para a compreensão do contexto das narrativas.

Percebemos que o ato de narrar as histórias de tradição oral não era muito comum entre as mulheres, pois o poder da palavra estava com os homens. O machismo já afetava as mulheres, silenciando-as e subjugando suas capacidades em lidar com o poder sagrado das palavras. Na verdade, em muitas comunidades orais existiam as divisões desiguais das narrativas: para os homens ficavam as narrativas de guerras, fatos heroicos e engraçados. Para as mulheres, as narrativas que ensinavam os costumes, as tradições, os modos da vida da comunidade. Ou seja, aos homens narradores cabia a tarefa de inspirar; e às mulheres a função de educar com as narrativas.

Observamos também que em comunidades imersas na cultura escrita não ficava clara a distinção entre as funções dos narradores femininos e masculinos. A partir das narrativas

⁸ Cabe destacar que alguns livros para o público infantil cumprem uma determinada finalidade em sala de aula: transmitir valores morais e ensinar comportamentos socialmente adequados; discutir determinados temas transversais como saúde, meio ambiente, ética. Não consideramos esses livros como obras literárias, mas como uma obra utilitarista, a fim de cumprir um objetivo, na perspectiva do conteúdo, em sala de aula. Para saber mais indicamos as leituras dos livros “Literatura infantil: teoria-análise-didática”, de Nelly Novais Coelho (2000) e “Através da vidraça da escola: formando novos leitores”, de Ilan Brenman (2012).

coligidas por Cascudo (2004) percebemos, na verdade, que as mulheres narravam mais no cotidiano, pois estavam na lida diária da casa e da criação dos filhos. Para Cascudo (2004, p. 19) “[...] a mulher é melhor contadeira de histórias que o homem. Guarda em maior quantidade porque lhe cumpre o agasalho dos filhos e a tarefa de adormecê-los, entretendo-os com o maravilhoso⁹.”

Para enaltecer e homenagear as mulheres narradoras de histórias, destacamos o trabalho de Luzia Tereza dos Santos (1911-1983). Ela foi um exemplo de narradora fabulosa, com uma memória prodigiosa. Natural de Paraíba, Luzia foi considerada pelo coligador Altimar Pimentel (1995) a ‘Xerazade’ brasileira, pois narrou mais de duzentas narrativas de tradição oral. Sem saber ler e escrever, a narradora aprendeu as histórias em contato com outros narradores mais experientes no ofício de narrar.

Para Pimentel (1995, p. 14) Luzia Tereza “preservou para o futuro um conjunto de contos que abarca todas as categorias de qualquer classificação, o que significa dizer, uma obra completa, síntese do conhecimento universal na área da narrativa oral popular.” Ele foi responsável por recolher, documentar, preservar e divulgar as narrativas da Xerazade brasileira.

A partir da representatividade de Luzia Tereza, identificamos cinco avós na região dos Sertões Cearenses para nos inspirar com suas histórias. As avós, ao contrário da Xerazade brasileira, não são reconhecidas na comunidade por suas habilidades narrativas, mas suas histórias foram tão significativas como um conto *Das Mil e uma Noites*.

Entre as cinco narrativas recolhidas durante as gravações, observamos que três possuem elementos e resíduos provenientes da literatura oral. A narrativa da avó Ana intitulada “O Verdadeiro Tesouro” aborda a temática do sonho e das botijas de dinheiro, recipientes populares na região do Nordeste do Brasil; a narrativa contada pela avó Mazé, com o título “O Desafio do Rei” evidencia as características de Camões (sabido e destemido), um personagem cuja as características permeiam os muitos personagens da literatura oral.

A história da avó Francisca apresenta no seu enredo uma alma penada, por isso, o título “A Coisa Branca Estirada”. A alma penada é, para Cascudo (2006) um personagem recorrente da literatura oral portuguesa que se fixou no Brasil, no período da colonização. As outras duas narrativas recolhidas e transcritas apresentam a temática da miséria da seca e a

⁹ A assertiva de Cascudo (2004) nos revela o seu machismo, a opressão e o condicionamento das mulheres às atividades domésticas e aos cuidados dos filhos. A mulher não é a melhor contadora de histórias por suas habilidades com as palavras, mas por sua condição de mãe e dona de casa. Cabia às mulheres a função de educar e cuidar com as narrativas, dentro de um espaço privado, o lar. Para os homens, contadores de histórias, suas narrativas ocupavam o lugar público (praças, bares, clubes etc.) e tinha uma finalidade de divertir, inspirar, prostrar. Surge a possibilidade de uma pesquisa que discuta os narradores, as questões de gêneros e suas histórias.

esperança da chuva. Ou seja, uma temática equivalente, que atravessa o imaginário popular e a vida do povo nordestino, incorporando-se a sua produção cultural e social, integrando, assim, a literatura oral.

3 QUANDO AS ESTRELAS FICAVAM MUITO PERTO DA TERRA: REFERENCIAL TEÓRICO PARA A PREPARAÇÃO DO PROFESSOR

Nesta seção abordamos teoricamente a sequência básica de letramento literário proposta por Rildo Cosson (2016) e a preparação do professor para o momento da leitura das narrativas. Escolhemos desenvolver as sequências com as narrativas transcritas para as turmas de 1º ao 5º ano por acreditarmos que as sequências de letramento literário favorecem, entre outros aspectos, a formação de novos leitores.

Durante os anos iniciais do ensino fundamental as crianças estão adquirindo habilidades referentes ao processo da leitura e a ter domínio do nosso sistema de escrita. Antes de falarmos sobre o processo de letramento literário é importante destacarmos o conceito de letramento. De acordo com a professora Magda Soares (2012, p. 18) o letramento “é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.”

A palavra ‘letramento’, ainda segundo Soares (2012) foi traduzida da palavra inglesa *literacy*, que deriva do latim *littera* cujo sufixo nos revela uma condição de ser. O termo letramento foi introduzido no país na década de 1980 e nos indica que o sujeito que está envolvido no processo de letramento assume uma condição social do uso da leitura e da escrita.

No Brasil, não tínhamos uma palavra para designar este fenômeno, por isso, a importação de um termo estrangeiro para traduzir, de fato, a compreensão de que o letramento refere-se à condição de um sujeito que consegue fazer um uso social da leitura e escrita, mesmo sem estar alfabetizado, pois são dois processos distintos, porém associados.

Para Soares (2012, p. 19) uma criança envolvida no processo de letramento difere completamente do sentido de estar alfabetizada, pois o alfabetizado “nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam.” Ou seja, para além do desenvolvimento da tecnologia de aprender a ler e a escrever, as crianças incorporam os seus usos na sociedade.

De acordo com Kleiman (2005) o letramento não é um método de ensino, não equivale ao processo de alfabetização e não condiz com uma habilidade pessoal do indivíduo, por isso, não se ensina o letramento. O processo de letramento também não é uma condição apenas das instituições educacionais, apesar da escola ser a principal instituição social para o seu favorecimento. Letramento é, pois, para Kleiman (2005, p. 21) “[...] um conjunto de práticas

de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém.”

Kleiman (2005) nos diz, ainda, que a compreensão do termo letramento ressignificou a prática em sala de aula, as concepções de oralidade e as linguagens não-verbais, que estavam presentes no cotidiano das pessoas, mas que foram ignoradas no processo de alfabetização. O letramento, portanto, incorporou uma dimensão social da vida das pessoas, privilegiando as atividades coletivas.

Por isso, identificamos as avós como sujeitos inseridos no processo de letramento, pois conseguem incorporar as práticas da leitura e da escrita no seu cotidiano. As crianças dos anos iniciais do ensino fundamental também estão envolvidas em situações de letramento, pois convivem no mundo letrado, com nomes próprios e de lugares, palavras em rótulos, blusas estampadas, desenhos animados, embalagens de brinquedos, dentre outros.

As letras, as palavras e a escrita de uma forma em geral, estão presentes na vida de qualquer ser humano antes da decodificação e do domínio do código escrito. Inclusive, as cantigas de ninar e de roda, as histórias narradas pelas famílias antes de dormir, com ou sem o suporte do livro, são maneiras de inserir as crianças no processo de letramento.

As crianças gostam de ouvir histórias e esse processo de ouvir um adulto contar ou ler um livro, além de fortalecer sua linguagem lúdica e simbólica, ainda favorece o entendimento de algumas práticas sociais da leitura e escrita. Fizemos a opção por crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, pois percebemos que a prática da leitura literária em sala de aula é muito potencializada na educação infantil, mas o trabalho é rompido (ou reduzido) nos anos seguintes, devido a questões avaliativas, rotinas inflexíveis e leitura vinculada ao livro didático, para a resolução de questões relacionadas ao ensino da língua.

De acordo com Regina Zilberman (2009, p. 35) o livro didático ou qualquer material que se proponha a simplificar o ensino da leitura em sala de aula “exclui a interpretação e, com isso, exila o leitor”, pois para a autora o diálogo é imprescindível para a constituição de um leitor crítico, capaz de expressar sua experiência pessoal com a leitura e aprender coletivamente com as experiências da turma. Na elaboração das sequências de letramento literário consideramos fundamental criar um espaço para a possibilidade do diálogo e, conseqüentemente, para a partilha de impressões sobre a leitura das narrativas.

Concordamos com Zilberman (2009, p. 36) ao designar que a leitura em sala de aula “é necessariamente uma descoberta de mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual.” Logo, a leitura no ambiente escolar conecta as crianças ao mundo, na descoberta das palavras, na construção dos sentidos, na organização dos argumentos, sobre os

posicionamentos estéticos e ideológicos de autores e ilustradores, na valorização de diversas culturas e no fortalecimento das relações humanas. Entretanto, ainda prevalece nos debates sobre as práticas pedagógicas a ideia de leitura para unicamente aprender e reforçar a escrita.

Para Eliana Yunes (2002, p. 37) “o corte abrupto deste gozo da palavra no contexto escolar com certeza desencanta da relação com a escrita e fragiliza a prática de ler outras linguagens, ainda menos percebidas como textuais.” Ou seja, a leitura realizada apenas para fins de cumprir uma rotina pedagógica prejudica no processo de formação de leitores, pois mecaniza a leitura, subtrai as potencialidades simbólicas do texto, relega os efeitos produtivos de uma aprendizagem subjetiva.

A exploração da leitura de um livro em sala de aula não se limita a indagar para as crianças o nome do autor, quais são os personagens e o cenário da narrativa. É necessário que o professor converse sobre a obra, compreenda os sentidos que as crianças construíram ou não no encontro com a história, estabeleça relações do texto com as ilustrações, dialogue sobre os aspectos considerados mais significativos para cada criança e reflita, principalmente, em como ampliar os conhecimentos (para além dos conteúdos) das crianças, a partir da narrativa lida em sala de aula.

O reconhecimento da importância da leitura literária em sala de aula é o primeiro passo para transformar a prática pedagógica e inserir um momento dessa leitura na rotina que favoreça aspectos estéticos e mais significativos do texto. A competência leitora impacta positivamente e consideravelmente a vida das crianças, pois vivemos em uma sociedade letrada, com predomínio do código escrito, informatizada, bombardeada de palavras, letras, signos, com conhecimentos produzidos, reproduzidos e partilhados pela internet. Não saber ler, e mais precisamente, não ter domínio da leitura nos tempos atuais, significa ficar à margem do curso da sociedade¹⁰.

Na investigação da historicidade da leitura, Regina Zilberman (2009) nos revela que a concepção de leitura presente nas escolas brasileiras é contraditória, pois está muito atrelada à mercantilização da educação, mas com discurso da busca da autonomia e liberdade para os futuros leitores. A aquisição da leitura nas escolas é mais um processo para cumprir a função do sujeito alfabetizado ingressar no mercado de trabalho e fazer girar a roda da engrenagem que engorda o sistema capitalista. Nessa perspectiva, a leitura não favorece a

¹⁰ Reconhecemos que a aquisição da escrita e a habilidade da leitura são, ainda, privilégios dentro de uma sociedade como a brasileira, marcada historicamente pelas profundas desigualdades sociais. Queremos destacar que os 11,3 milhões de brasileiros analfabetos (IBGE-2019) talvez não tenham a possibilidade de estudar e usufruir livremente e criticamente de uma sociedade letrada.

autonomia dos sujeitos, mas reforça subliminarmente a leitura utilitarista realizada em sala de aula para desempenhar uma obrigatoriedade.

Ainda para a autora, é necessário recuperar o “teor revolucionário” (2009, p. 29) da leitura em sala de aula. Isso implica numa prática pedagógica libertadora, com foco no desenvolvimento crítico do leitor, na perspectiva do conhecimento construído na relação entre professor e aluno e na autonomia do sujeito no seu processo de ensino-aprendizagem. A leitura literária é uma possibilidade para a transformação da sociedade, promovendo discussões acerca de assuntos pertinentes para a formação de seres humanos cidadãos e conscientes da sua responsabilidade de refletir sobre um mundo melhor para todos.

A leitura literária, ao contrário da leitura presente nos livros didáticos que privilegiam demasiadamente o estudo dos gêneros, deve ser utilizada, como nos aponta Paulino (2004) para o fortalecimento de uma atividade que valoriza o sujeito que está em formação, buscando suas preferências, ampliando seu repertório, fazendo com que se identifique no texto e com o texto. A leitura literária não impõe obrigatoriedade, pois tem compromisso com a liberdade dos leitores.

A formação de novos leitores atravessa a instituição educacional, mas a leitura não é uma habilidade apenas da escola. Por isso, o professor tem o compromisso de ensinar a ler para as práticas sociais da vida, e não apenas para identificar as estruturas dos gêneros textuais ou responder questões limitantes relativas à obra. O leitor de textos literários não se contenta com trechos retirados de livros didáticos, tampouco com questões enfadonhas e sem sentido para a sua vida. Para que a escola forme leitores críticos, competentes e que gostem de ler obras literárias, é necessário compreender que:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 2004, p. 56).

Ou seja, para se formar um leitor literário é necessário que o professor busque priorizar a prática da leitura literária em sala de aula. Observamos, ainda, que a leitura literária é compreendida de forma bastante restrita e confusa. Para alguns, o momento da leitura literária em sala de aula é livre, sem qualquer intervenção do professor. As crianças pegam um livro na biblioteca ou cantinho da leitura, realizam a leitura da obra, folheiam outros livros e pronto,

estão se formando novos leitores. Porém, a leitura literária em sala de aula condiz com a prática do professor, por isso precisa ser previamente planejada para fazer sentido para as crianças.

Um livro na estante é apenas um objeto. Quando uma criança que ainda não sabe ler folheia o livro, observa as ilustrações e imagina a narrativa está se constituindo uma leitora iniciante. Porém, é necessário que após este momento o professor leia a história, converse sobre os aspectos mais significativos da narrativa, possibilite o estabelecimento de relações entre o texto e as crianças, apresente informações sobre a obra e o autor etc. O acesso à obra literária é fundamental para a formação de novos leitores, mas não é a garantia de formar, pois é necessário a mediação da leitura literária.

Para a pesquisadora Teresa Colomer (2007, p. 27) “[...] o texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura.” Desta forma, a leitura literária rompe com o processo mecânico da leitura utilitarista, com fins meramente didáticos.

Ainda para Colomer (2007) o discurso da importância da leitura literária está entre os professores, desde a sua formação inicial. Porém, ao observar na prática educativa, a leitura literária é relegada a segundo plano, pois prioriza-se as leituras dos materiais didáticos somente para a resolução de questões vinculadas ao domínio do código escrito.

A leitura literária é uma estratégia planejada pelo professor para proporcionar um contato mais significativo das crianças com a obra literária. O planejamento deste momento é importante para a efetivação da atividade, não podendo ser realizada de qualquer maneira e apenas para ocupar um tempo que ‘sobrou’ da rotina. A leitura literária é um momento de leitura para o deleite e fruição das crianças, é livre em oposição à obrigatoriedade da resolução de uma tarefa, não em relação ao planejamento do professor, que é imprescindível para proporcionar o caráter libertador da leitura.

Para Vincent Jouve (2002) inspirado em Sartre, a leitura de textos com qualidade estética e frutiva provoca nos leitores uma sensação dupla de criatividade e liberdade. A libertação é uma experiência no sentido de desvincular-se da vida real, escapar da realidade e das preocupações que intrigam o ser humano. Nesse processo de desvinculação da existência física são favorecidas as capacidades imaginativas do próprio leitor.

Para Jouve (2002, p. 109) o ato de ler então “é uma viagem, uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro tempo, deixa a realidade para o universo fictício, num segundo volta ao real, nutrido da ficção.” Dessa forma, a leitura literária é um alimento que nutre a nossa imaginação.

Uma criança que tem contato com obras literárias desde pequena, através da instituição educacional ou da família, consegue desenvolver com mais facilidade suas capacidades imaginativas, pois é um exercício recorrente do seu cotidiano. Segundo Jouve (2002, p. 115) “em termos de energia psíquica, a situação do sujeito que lê aparenta-se com a do sonhador.” Ou seja, é capaz de adentrar em universos encantadores, misteriosos, desconhecidos, mirabolantes e fascinantes.

A capacidade frutiva de uma leitura está intrinsicamente ligada à capacidade de fabulação de um leitor ou ouvinte. E a capacidade de imaginar está associada aos níveis de afastamento da realidade que um leitor ou ouvinte consegue se distanciar para ingressar no universo da história. Por isso, defendemos que a leitura literária em sala de aula atente para instigar a imaginação das crianças, provocando experiências leitoras significativas para a sua formação humana.

Para Regina Zilberman (1990), a leitura de textos literários aciona nos leitores e ouvintes suas habilidades de fantasiar e, concomitantemente, suas habilidades intelectuais para compreender a própria história. É um efeito duplo da leitura literária: entretém e ensina. Por isso que a autora afirma veementemente que a literatura em si educa e que os efeitos provocados pela leitura literária não são substituídos, e não se equipararam a nenhuma outra atividade da dimensão da arte.

Nesta mesma publicação, Zilberman nos diz que (1990, p. 19) “[...] o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências.” As crianças não serão iludidas ou enganadas com o texto literário e não viverão para sempre no universo fabuloso, mas ampliarão seus conhecimentos a partir da sua imaginação.

O exercício da leitura literária em sala de aula promove uma atuação consciente dos leitores e ouvintes na sociedade. Isso significa que a leitura realizada pelo professor com a possibilidade de alimentar a imaginação, com caráter libertador, extrapola os muros das instituições educacionais, pois condiz com as experiências da vida humana.

Acreditamos, antecipadamente, que a educação precisa ser libertadora para que a leitura também seja. Compreendemos que a leitura em sala de aula está imbricada no processo educacional. Nesse aspecto, nos recordamos dos ensinamentos de Paulo Freire (2005) da sua obra “Pedagogia do oprimido”, que humaniza os processos educacionais, promove a educação libertadora, que transforma as pessoas e, conseqüentemente, muda o mundo. Freire (2005, p. 78) nos diz que “a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros

pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente.” Um ato que valoriza os conhecimentos prévios das crianças considerando suas experiências de vidas relevantes no processo de ensino-aprendizagem. O professor é o mediador e responsável por ampliar esses conhecimentos, numa constante interação entre professor e aluno; aluno e aluno. Nessa interação, a dialogicidade torna-se a essência da prática educativa libertadora. Freire (2005, p. 90) justifica que “a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo.”

No momento da leitura literária, a mediação promove a troca de conhecimentos, a valorização da fala das crianças, o exercício de ouvir o outro, o fortalecimento de práticas coletivas, a ampliação do repertório de leituras das crianças e, por conseguinte, o contato com outras culturas, autores e ilustradores, através do livro. A mediação é metodologicamente uma ação de estreitar os laços entre as crianças e a obra literária.

Para desempenhar a função de mediador de obras literárias, o professor necessita, antes de tudo, ser um leitor. Para convencer seus alunos do impacto da leitura para a vida, é importante gostar de ler, dedicar um pouco do seu tempo pedagógico para planejar a leitura da aula, buscando partilhar a maravilha da leitura para os seus alunos. Para Rösing (2009):

A mediação de leitura pressupõe a formação do mediador enquanto leitor e leitor de textos literários. A relevância do conhecimento prévio, acumulado não somente em suas vivências cotidianas, mas também, no processo de construção do conhecimento que pauta sua existência, deve ser observada na significação do texto selecionado para leitura, conformando-se como uma estrutura individual de abordagem do texto (RÖSING, 2009, p. 137-138).

A autora reforça que o professor precisa ler, principalmente obras literárias para ter propriedade na sua fala diante da turma. A sua experiência leitora é muito relevante na formação de novos leitores, pois promove uma partilha significativa, sincera e verdadeira para as crianças. O discurso de um professor leitor convence as crianças e seus pais sobre a magnitude da literatura para a vida.

O mediador da atividade literária auxilia as crianças na construção dos significados da leitura, nas interpretações do texto, na relação entre a história e os sentidos para a vida, incorporando as experiências de cada criança. Além disso, a mediação é fundamental para a ampliação das aprendizagens das crianças, nas diversas dimensões: social, cognitiva, afetiva entre outras. Portanto, para que o professor seja capaz de mediar a leitura literária em sala de

aula é preciso ler os textos, se debruçar sobre eles, criar conexões com outras obras literárias e outros campos da dimensão da arte.

A mediação proporciona um contato mais significativo com a obra literária, e nesse contato, as crianças ampliam suas experiências estéticas com os textos, descobrindo suas personagens favoritas, seus gêneros preferidos, traços dos ilustradores que mais gostam, autores com os quais se identificam, entre outros aspectos. A experiência estética é muito particular a cada criança, mas é potencializada nos momentos mediados pelo professor.

Por isso, reforçamos a importância de o professor ser, antes de tudo, um sujeito leitor de obras literárias, que sinta o poder das palavras, seja tocado pelo potencial empático e humano da literatura. Ezequiel Theodoro da Silva (2009, p. 28) destaca que “o professor lê e faz ler os seus alunos. O professor lê e provê conteúdos. O professor lê e prevê caminhos. O professor lê e se vê melhor nas suas caminhadas. O professor lê e se reconstrói nas experiências. O professor lê e se vitaliza incessantemente.”

Um professor leitor aborda a leitura em sala de aula de uma forma mais prazerosa e verdadeira, pois reconhece de fato a importância do ato de ler obras literárias para a vida. Poderíamos enumerar diversos motivos dos efeitos da leitura literária para a formação de um ser humano integral, porém, até mesmo um professor que não tem o hábito da leitura identifica esses efeitos e valida a relevância da leitura.

A mediação da leitura literária difere completamente da ação educativa do professor no ensino das regras gramaticais (e outros conteúdos de língua portuguesa) e do próprio ensino de literatura. O momento da leitura literária não é um pretexto para ser ensinado aspectos relacionados ao texto, mas para construir sentidos do próprio texto. Por isso, para facilitar a prática pedagógica da mediação do professor com as narrativas transcritas, buscamos as sequências de letramento literário de Cosson (2016).

O letramento literário é uma estratégia relevante para fortalecer um trabalho diferenciado com a leitura em sala de aula, segundo as pesquisadoras Pereira e Silva (2012, p. 2), pois torna “[...] a leitura literária algo significativo para o aluno, através de atividades que dialoguem com seus interesses e necessidades, estando associada a outras práticas sociais, a outras artes e discursos [...]”

O apego às fichas de leituras, resenhas, desenhos, pinturas e atividades avaliativas sobre a leitura não promovem o letramento literário, tampouco favorecem o estímulo à leitura. O caráter educativo da leitura no processo de escolarização amplia ainda mais as barreiras que separam as crianças das obras literárias.

Ainda para Pereira e Silva (2012, p. 02), a própria concepção de leitura e ensino da instituição educacional interfere na prática do professor, tendo em vista que a escola que historicamente promove a partilha dos conhecimentos acumulados da sociedade, relaciona a prática da leitura apenas aos manuais didáticos ou ao ensino da historiografia e escolas literárias, pode estar contribuindo para o afastamento das crianças do livro e da leitura. A escola, para efetivar o letramento literário precisa “ser um espaço de acolhida e de afetividade, e religar os saberes e as artes.”

A leitura literária para contribuir significativamente na formação de novos leitores necessita ocupar um espaço privilegiado na rotina pedagógica do professor e nas ações educativas dentro do calendário escolar. Se a instituição, através da gestão escolar, valorizar o hábito da leitura frutiva e incentivar seus professores a buscarem atividades e espaços que privilegiam essa leitura, evidentemente, as crianças serão muito beneficiadas nesse processo de incentivo.

Compreendemos que a promoção da leitura literária em sala de aula é resultado de uma adição que envolve uma instituição educacional que favorece e reconhece a importância da leitura para a formação de leitores, juntamente com uma inovadora prática pedagógica do professor-leitor-mediador que planeja antecipadamente o momento da leitura, buscando a fruição do texto.

Para isso, Aragão (2017) defende que a formação inicial do professor nos cursos de graduação em pedagogia e letras seja fundamentada em práticas que reconheçam a importância da leitura literária no processo da escolarização, pois futuramente esses estudantes estarão ocupando as docências nas turmas da educação básica. O que aprenderão na formação inicial está diretamente relacionado com as suas futuras práticas pedagógicas em sala de aula.

Aragão (2017, p. 02) destaca que na formação destes profissionais “o desenvolvimento da competência leitora e literária tem que ser um caminho para formar os alunos para a análise e interpretação de seu objeto de estudo, que são os textos literários [...]” e consequentemente, os futuros professores estarão munidos de um recurso capaz de incentivar a formação de novos leitores. A prática ou a ausência da leitura literária durante a graduação reverbera na atuação docente desses estudantes em sala de aula.

Reconhecemos e concordamos com Aragão (2017) quando afirma que a formação inicial de um professor não é suficiente para atender a todas as expectativas e demandas de uma sala de aula. Por isso, é crucial a inserção do professor em programas e projetos de formação continuada, em especial, no que concerne a prática de leitura em sala de aula, vista muitas vezes, de forma simplista, mecânica e substituível dentro da rotina.

O entendimento de leitura literária e letramento literário estão entrelaçados com a própria concepção de literatura. Para o crítico literário Antônio Cândido (2011, p. 176), a literatura reúne “toda as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.” A assertiva de Cândido reforçar que as narrativas orais transcritas para as sequências básicas estão na dimensão da literatura.

Segundo Ezequiel da Silva (1990) a compreensão de literatura abrange fundamentalmente o caráter de liberdade

[...] de infinitos caminhos e direções, puxando o interlocutor para a prática da participação e do prazer. Das caminhadas curtas ou longas, da penetração das surpresas impactantes da ficção, resulta sempre um olhar diferente, talvez mais inteligente, mais sensível, mais humilde [...] (SILVA, 1990, p. 21).

Acreditamos que a literatura desenvolve tais habilidades nos leitores e ouvintes, pois atua diretamente nas emoções do ser humano, nas suas faculdades psíquicas, atua nos recôncavos do ser. Por isso, defendemos que o acesso à literatura é um direito das crianças fora e dentro do contexto escolar.

Em matéria de direito à leitura, Bartolomeu Campos de Queirós (2009) manifesta:

A leitura literária é um direito de todos e que ainda não está escrito. O sujeito anseia por conhecimentos e possui a necessidade de estender suas intuições criadoras aos espaços em que convive. Compreendendo a literatura como capaz de abrir um diálogo subjetivo entre o leitor e a obra, entre o vivido e o sonhado, entre o conhecido e o ainda por conhecer; considerando que este diálogo das diferenças, inerente à literatura, nos confirma como redes de relações; reconhecendo que a maleabilidade do pensamento concorre para a construção de novos desafios para a sociedade; afirmando que a literatura, pela sua configuração, acolhe a todos e concorre para o exercício de um pensamento crítico, ágil e inventivo; compreendendo que a metáfora literária abriga as experiências do leitor e não ignora suas singularidades (QUEIRÓS, 2009, p.02).

Queirós (2009) reconhecia e valorizava o potencial das palavras nos seus textos. Para ele, a história tem uma capacidade simbólica e representativa, capaz de transportar as crianças para outros lugares, outros tempos e novas experiências. A leitura literária é um dos principais fatores para o fortalecimento da criatividade e imaginação de um sujeito em formação. O escritor ainda manifesta a urgência de se ouvir e ler mais histórias, em qualquer espaço, seja educativo ou familiar. Para o escritor a

Liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia são elementos que fundam a infância. Tais substâncias são também pertinentes à construção literária. Daí, a literatura ser próxima da criança. Possibilitar aos mais jovens acesso ao texto literário é garantir a presença de tais elementos, que inauguram a vida, como essenciais para o seu crescimento. Nesse sentido é indispensável a presença da literatura em todos os espaços por onde circula a infância (QUEIRÓS, 2009, p. 02).

A literatura é benéfica para as crianças em diversos sentidos: amplia significativamente o repertório de palavras, estreita a relação com a escrita, instiga a curiosidade, favorece a interpretação e a incorporação de elementos simbólicos para a vida, partilha visões e posicionamento sobre o mundo e as pessoas, promove a empatia, com a diversidade de situações e personagens, fortalece alguns vínculos pessoais e sociais, entre tantos outros aspectos.

Na esteira do direito à literatura, Antônio Cândido (2011) também faz sua defesa, pois a literatura potencializa a humanidade de cada ouvinte e leitor. Para ele,

[...] 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. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CÂNDIDO, 2011, p. 188).

Para Cândido (2011) a realidade da vida é muito dura, crua e acrescentamos em sua defesa, insossa. Através da literatura conseguimos respirar o ar de uma vida mais leve e possível. Todos nós temos a necessidade de entrar em contato com o universo fabuloso. Faz parte da essência humana: imaginar, fantasiar, inventar, fabular e sonhar. A realidade é, para muitas pessoas, uma condição cruel e desumana, por isso precisamos nos agarrar a determinados elementos para amenizar as problemáticas que surgem na vida.

Ainda para Cândido (2011) a literatura cumpre algumas funções que auxiliam na explicitação do seu atributo humanizador. Ele nos revela três aspectos da literatura: o primeiro destaca que a literatura é uma construção social, com seus significados e estruturas; o segundo afirma que as produções literárias são manifestações culturais e sociais de determinados povos, nações ou indivíduos; e por fim, Cândido reafirma que a literatura tem uma função propulsora de conhecimentos.

Nesse sentido, compreendemos que a literatura se faz presente em todo ser humano: costureira, operário, dona de casa, professora universitária, motorista, ator etc., e de diversas formas, como afirma Cândido (2011, p. 177) “[...] noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance.”

A humanização fortalecida pelo contato com a literatura é conceituada por Antônio Cândido (2011, p. 182) como um processo que imbrica no ser humano habilidades formidáveis como “[...] o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.”

Paulino (2004) também assegura que a literatura é uma forma de provocar o exercício da humanidade nos leitores. Para ela:

Na escola ou fora dela, a experiência estética, na qual se inclui a leitura literária, compondo o letramento, esse processo ininterrupto e sempre imperfeito de formação da identidade, está sendo mais valorizada neste novo século, como modo de humanizar as relações enrijecidas pela absolutização das mercadorias (PAULINO, 2004, p. 60).

Por isso, defendemos que a literatura, através da leitura literária esteja presente principalmente nas salas de aulas para fortalecer a humanidade de cada criança. A leitura literária precisa ser percebida como uma estratégia significativa, lúdica e essencial para a formação humana. Porém, acreditamos que para provocar a fruição e o deleite a leitura literária, esta precisa ser planejada previamente pelo professor, buscando as potencialidades do texto, suas imagens internas e suas interpretações. É sobre isso que abordaremos no próximo tópico.

3.1 O planejamento da leitura em sala de aula

Para que as experiências sejam significativas para as crianças, enquanto leitores em formação, reforçamos que o professor planeje com antecedência a sua leitura. Nas próximas seções do trabalho apresentamos cinco sequências básicas de letramento literário elaboradas com as narrativas transcriadas. As sequências são desenvolvidas em quatro passos (discutidos detalhamento no tópico seguinte): motivação, introdução, leitura e interpretação (COSSON, 2016). Neste aspecto, as cinco sequências estão prontas para serem desenvolvidas em sala de aula por qualquer professor de língua portuguesa, porém, é imprescindível a preparação com antecedência da leitura da narrativa.

No momento da leitura, o terceiro passo da sequência básica, sugerimos com todas as narrativas, além de uma estratégia específica, a leitura em voz alta realizada pelo professor, pois é muito recorrente a prática da leitura silenciosa e individual realizada pelas crianças. Propomos a leitura em voz alta para equilibrar as estratégias das leituras e por observarmos a presença da oralidade, como eixo da Base Nacional Comum Curricular (2017).

Para o ensino fundamental foram elencados quatro eixos estruturantes que integram os campos de atuação de língua portuguesa, são eles (2017): oralidade; análise linguística/semiótica; leitura/escrita e produção de textos. Entre eles, destacamos o eixo da oralidade para o desenvolvimento das sequências básicas, pois com a leitura em voz alta previamente planejada e realizada pelo professor, as crianças observam as práticas orais do texto e compreendem os diversos sentidos. Com a prática da leitura em voz alta, as crianças entram em contato com a experiência de uma leitura significativa e, quando são convidadas a realizar outra leitura, estarão mais disponíveis para aplicar os recursos extralinguísticos (entonação de voz, ritmo, pausas, expressividade entre outros) que viram o professor usar na sua leitura.

A BNCC (BRASIL, 2017) foi construída coletivamente, com a contribuição de professores da rede básica, técnicos das secretarias de educação, pesquisadores especialistas e universidades. É um documento essencialmente plural, que orienta as práticas pedagógicas em sala de aula, destacando progressivamente as aprendizagens mais importantes para a formação de um aluno crítico e consciente da sua atuação na sociedade. O eixo de oralidade (2017, p. 76) é muito significativo para o trabalho com as narrativas orais, pois “compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face.”

Além do eixo de oralidade, apresentamos nas sequências básicas o campo de atuação artístico-literário. A BNCC (BRASIL, 2017) divide as práticas de linguagens em campos de atuação para facilitar a compreensão dos textos presentes na sociedade. É uma forma de organização das aprendizagens. Os campos de atuação são, para os anos iniciais do ensino fundamental: campo da vida cotidiana; campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa e campo da vida pública.

As sequências básicas elaboradas privilegiam o campo artístico-literário, pois é o campo “relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas” (BRASIL, 2017, p. 94). As lendas, os mitos, os contos são exemplos de gêneros que estão inseridos neste campo, assim como as narrativas transcriadas, pois carregam na sua essência os efeitos de uma produção literária.

Logo, nas sequências básicas que elaboramos, informamos os objetos de conhecimentos e os códigos referentes às habilidades adquiridas pelas crianças, facilitando a prática pedagógica do professor no momento da realização das sequências. É possível que o professor tenha interesse em incluir as sequências nos outros campos da BNCC para explorar

outras habilidades, porém, destacamos que inicialmente é fundamental garantir a leitura literária das narrativas, principalmente em voz alta realizada pelo professor.

De acordo com o historiador da leitura, Roger Chartier (1998) a leitura em voz alta era uma prática bastante comum entre pessoas que não sabiam ler, em espaços coletivos, como por exemplo, em igrejas. Um sujeito alfabetizado, privilegiado na época, lia em voz alta para os sujeitos analfabetos. Chartier se refere ao século XVIII, em que estavam se popularizando as instituições educacionais, fora das instituições religiosas e do núcleo familiar. Porém, a prática da leitura em voz alta não se limitava a pessoas analfabetas. Ainda para o historiador:

[...] ler em voz alta era uma forma de sociabilidade compartilhada e muito comum. Lia-se em voz alta nos salões, nas sociedades literárias, nas carruagens ou nos cafés. A leitura em voz alta alimentava o encontro com o outro, sobre a base da familiaridade, do conhecimento recíproco, ou do encontro casual, para passar o tempo (CHARTIER, 1998, p. 143).

Buscamos promover novamente, em sala de aula, o encontro entre o professor e a criança que ouve a leitura. Ao privilegiarmos a leitura em voz alta, não queremos desfavorecer a silenciosa, realizada pelas crianças, pois acreditamos que ambas são estratégias eficientes e que cada uma contribui para a formação de leitores. Porém, queremos intensificar a leitura realizada pelo professor para que o mesmo também aprecie contar a história, promovendo uma partilha coletiva e preparando-se para tal momento.

Para Cosson (2018, p. 98) a leitura realizada pelo professor antecede a leitura silenciosa realizada pelo aluno, pois as crianças ainda não sabem ler, mas “tão logo o processo de alfabetização se completa, a leitura oral começa a ser abandonada em favor da leitura silenciosa.” O professor transfere rapidamente para a criança leitora em formação, a total responsabilidade da sua leitura e compreensão dos sentidos, resultando, muitas vezes, no afastamento do universo dos livros e da literatura.

A preparação da leitura consiste em realizá-la com antecedência, buscando a espontaneidade da oralidade no momento da leitura. Enfatizamos o planejamento prévio da história que será lida para que o professor identifique o ritmo da história, elabore as suas imagens internas, pesquise palavras ou termos que não compreende ou desconhece e, principalmente, que ele sinta o texto na sua subjetividade. De acordo com Cosson (2018, p. 104) “ler para o outro nunca é apenas oralizar um texto”, implica numa partilha simbólica, lúdica e significativa conduzida pelo professor.

Eliana Yunes (2015, p. 198) corroborando com Cosson, também nos diz que a leitura em voz alta realizada pelo professor pode ser uma experiência fascinante, que não se limita a decodificar

apenas o texto, mas a compreender que a leitura em voz alta “[...] é antes uma interpretação no estilo de um pianista que “interpreta” uma partitura musical. E, para fazê-lo, todo músico dirá que é necessário encontrar, construir e comunicar o sentido das frases em uma expressão pessoal.”

O planejamento de uma leitura também parte dessa busca da construção dos sentidos. Destacamos que o planejamento é indispensável para qualquer história, não somente as que elaboramos a partir das narrativas das avós. Ao selecionarmos uma leitura para as crianças, precisamos nos debruçar sobre ela assim como planejamos uma aula de língua portuguesa. Para o planejamento da leitura das histórias nos apoiamos na obra da narradora de história e pesquisadora Regina Machado (2015).

No seu livro *A arte da palavra e da escuta* (2015), Machado escreve principalmente para narradores de histórias, que são profissionais que narram histórias em escolas, shoppings, bibliotecas e outros espaços culturais. Ela é uma referência na arte de narrar histórias, especialmente com narrativas de tradição oral. Mas ela também dedica a sua escrita para professores que desejam narrar histórias em sala de aula, promovendo uma experiência única para os ouvintes/alunos.

Para isso, adaptamos os ensinamentos direcionados para o narrador de histórias pensando no professor que lê em voz alta em sala de aula. Para Machado (2015, p. 112) “ler ou contar podem igualmente ser monótonas sequências de palavras que não produzem efeito significativo na audiência se a pessoa que conta não estiver presente na história, imprimindo vivacidade e veracidade à cadência de sua narração.” Então, o planejamento da leitura literária é substancial para despertar nas crianças o desejo de ouvir o texto.

Consideramos nesta pesquisa que o papel do professor se assemelha à função de um narrador de histórias. Para Patrini (2005) um contador de histórias é

[...] alguém que, com o seu poder de sedução, nos conduz a conhecer mistérios, despertando nos homens a curiosidade e a imaginação criadora. Através de narrações, a palavra do contador atualiza as ligações e o movimento dialético existente no ato de transmissão e de recepção (PATRINI, 2005, p. 19).

Ainda para a autora, durante a narração de histórias é estabelecida uma partilha muito simbólica, pois se instaura no ambiente uma

[...] relação íntima, ativa e participante entre contador e ouvinte, pois o conto valoriza a palavra humana e traz também o calor de uma presença, uma verdadeira necessidade que os homens tem e que não encontram da mesma forma em outros meios de comunicação (PATRINI, 2005, p. 48).

Um contador de histórias sempre se prepara com antecedência para uma apresentação artística, favorecendo a palavra que será proferida. É por isso que consegue despertar a atenção dos ouvintes para as histórias, pois busca, inicialmente, compreender a própria narrativa para realizar seu trabalho. Um contador experimenta diversas maneiras de realizar a narração de uma determinada história.

Para as narrativas transcritas, recomendamos que sejam lidas em voz alta para os ouvintes, buscando a potencialidade e força das palavras. No entanto, se o professor deseja realizar a narração da história de memória, sem o suporte do texto e através de um ato performático, é uma escolha particular, pois exige, assim como a leitura em voz alta, muito planejamento e estudo da narrativa. A leitura em voz alta de um texto ou um ato performático não são estratégias comparáveis, pois ambas são significativas, distintas e contribuem para a formação de novos leitores.

Independente da sua escolha, o professor precisa estar consciente da preparação da narrativa para atingir as crianças com a potencialidade das palavras que compõem as histórias. É perceptível para crianças que escutam rotineiramente histórias, a diferença das narrativas que são preparadas com antecedência e as histórias que são escolhidas aleatoriamente na estante da sala de aula. No segundo caso, as crianças não ficam atentas à leitura da história, pois não provocam nenhum sentido. De acordo com Machado (2015):

Quando uma professora fica frustrada porque as crianças não prestaram atenção à sua história, ela precisa saber que isso aconteceu não porque ela não é dotada, e sim porque não se preparou adequadamente. E que essa preparação é acessível, desde que certos princípios e pontos de referência sejam estabelecidos para que ela possa trilhar um caminho de aprendizagem. Não para que se torne uma contadora de histórias excepcional, mas para que possa realizar um trabalho eficiente, que permita que seus alunos se beneficiem com a experiência de escutar histórias (MACHADO, 2015, p.106-107).

É essa experiência de escutar histórias que queremos que o professor provoque em sala de aula. Isso significa que antes de iniciar a sequência básica de letramento literário das narrativas, o professor dedicará uma parcela de seu tempo pedagógico para a leitura e releitura das narrativas. Buscando nesse exercício de ler e reler a forma mais espontânea de apresentar o texto para as crianças.

Como mencionado pela autora, a preparação da leitura é acessível a todas as pessoas que desejam promover uma experiência mais significativa com a leitura. Para tanto, o professor não poderá atrelar o momento da leitura literária para ensinar a moral da história ou realizar

uma análise morfossintática das palavras, pois defendemos que o ato de ouvir a história em si já se constitui uma aprendizagem.

Para a preparação da leitura literária, o professor buscará sua intencionalidade narrativa. Machado nos diz que (2015, p. 101) “a intenção é o que move e dá sentido à experiência de contar histórias.” Seja para promover alguma reflexão, divulgar contos de novos autores, identificar-se com as personagens da narrativa, debater a temática da história, entre outros, cada professor definirá sua intenção ao ler determinada história para seus alunos. Para o trabalho com as sequências básicas, sugerimos que a intenção do professor esteja atrelada à leitura literária para a formação de leitores no espaço educacional.

Para Machado (2015), o professor, ao entrar em contato com a história que será lida, deve-se fazer o seguinte questionamento *por que ler esta história?* As respostas atreladas vão constituindo a intenção da leitura em sala de aula: porque o professor gosta ou não do texto; porque se identifica com o personagem, porque quer abordar a temática da história ou porque quer debater os problemas que a obra suscita. A intencionalidade orienta o professor a caminhar pela história, aprendendo e descobrindo as potencialidades do texto.

Além da intenção, Regina Machado (2015) propõe para a preparação da história, a descoberta do ritmo e as técnicas que articulam os recursos internos e externos. O ritmo de uma história é composto por pausas e silêncios para que a criança tenha tempo de criar as suas imagens da narrativa. Uma leitura realizada apressadamente, com poucas pausas, cria um ritmo mais acelerado, não possibilitando tempo para que as crianças elaborem suas imagens internas e, conseqüentemente, não provocando o seu interesse em ouvir a história.

Ao contrário, uma leitura realizada lentamente, com muitas pausas, cria um ritmo narrativo vagaroso, com muita disponibilidade para que as crianças criem e recriem suas imagens internas. Neste caso, as crianças ficam inquietas e impacientes, pois a produção das imagens internas está em um ritmo diferente do ritmo da leitura do texto realizada pelo professor. O ritmo ideal de uma história busca o equilíbrio entre a celeridade e a lentidão, modulando a voz em cada passagem do texto. Logo, o professor buscará compor a sua cadência para a história, observando sempre o seu próprio ritmo de vida.

Machado (2015, p. 103) enfatiza que “a experiência estética da escuta depende da cadência do narrador. O ritmo da narração é fundamental na forma de contar. O tom monótono da leitura ou da fala oral distancia a audiência da história, não permite que as pessoas “vejam” a história.” Na preparação da leitura das narrativas, o professor experimenta os ritmos buscando o que mais aprecia e que possibilite ver a história, como proposto pela autora.

A modulação da voz, o timbre e a intensidade das palavras causam efeitos surpreendentes no momento da leitura. Inclusive, as crianças são convidadas a interpretar os efeitos de sentidos causados por tais recursos. Se na história tem um personagem autoritário, como um monarca, o professor prepara a sua voz, buscando uma entonação que crie a condição deste personagem, transferindo para as crianças a capacidade de reconhecê-lo durante a leitura.

Para Regina Machado (2015, p. 50) “ler e contar bem significa fazer ressoar as palavras de modo cadenciado, claro, saboreado”, para que as crianças formulem suas próprias compreensões e contemplem a história. De acordo com o trecho, o professor aumenta o volume da voz ou diminui, intensifica algumas palavras, por exemplo: muito para muuuuuito; enorme para enooooorme; longe para loooooonge; comprido para compriiiiiido etc., repete as palavras para ampliar os seus sentidos, por exemplo: ‘estava tão quente’ para ‘estava tão, tão quente’; ‘ele tinha tanto medo’ para ‘ele tinha tanto, tanto, tanto medo’ etc. A entonação das palavras também está integrada à elaboração do ritmo da narrativa.

A entonação ou entoação da voz é um recurso adquirido da espontaneidade da oralidade. Um exercício simples para compreender a expressividade da entonação é reparar na modulação da nossa voz em determinadas situações do cotidiano, por exemplo: durante uma fofoca costumamos baixar o volume da voz ou falamos sussurrando, empregando pausas longas para despertar o interesse no nosso interlocutor; numa situação de raiva, as palavras explodem em volume alto, às vezes gritamos, esbravejamos. A voz é alterada no cotidiano para contemplar as situações sociais.

Para Walter Ong (1998, p. 118) “na linguagem falada, uma palavra deve ter esta ou aquela entoação ou tom de voz - animado, excitado, calmo, irado, resignado ou qualquer que seja. É impossível pronunciar uma palavra oralmente sem qualquer entoação.” No momento de planejar a leitura de uma história, o professor buscará aplicar em algumas palavras a entonação que exprime as emoções para os ouvintes, observando sempre o ritmo da narrativa.

Para esclarecer o planejamento do recurso da entonação, retiramos um trecho da narrativa transcrita “As Voltas Que a Vida Dá” e sugerimos entre parênteses algumas formas de aplicar a modulação da voz, com entonação. Enfatizamos que as considerações abaixo estão no sentido de orientar a busca de cada professor na composição do seu recurso, a partir das suas experiências de leituras e vivências.

A princípio, Dona Maria (demonstrando que tinha razão) até fez graça (pode-se criar uma voz para Dona Maria): - Eu ainda te disse homem, eu te disse! Mas logo em seguida lamentou (demonstrando preocupação): - Meu Deus, e agora? Os legumes dos meus *ff!* (saí da personagem e retorna para o narrador) A sorte da família naquele ano foi a credibilidade do sogro em Dona Maria, que o fez plantar seus legumes longe

(loooooonge) da vazante. Ele também prestou contas com o filho (pode-se criar uma voz para o sogro): - Você não acreditou na *cumade*, agora apanhe, (ênfase na repetição) agora apanhe! (OLIVEIRA, 2019).

É importante que os ouvintes sintam a emoção das palavras, por isso, sugerimos destacar na leitura de algumas frases os sentimentos razão e preocupação. A repetição da frase ‘agora apanhe!’ é um recurso de retórica para prolongar a percepção de um efeito que, no caso, enfatiza as consequências da irresponsabilidade do marido em não ouvir sua esposa. O professor poderá criar ou não as vozes das personagens, reservando seu timbre de voz para o narrador da história. Cabe ponderar que se optar pela distinção das vozes, deverá manter a voz da avó e dos demais personagens até o final da leitura¹¹ evitando que os ouvintes se confundam durante a história.

Para explicitar também a preparação do ritmo de uma história, retiramos outros dois trechos de duas narrativas transcritas. Reforçamos o caráter sugestivo, pois cada professor buscará os ritmos para cada leitura, incorporando o recurso da entonação. O primeiro trecho refere-se à narrativa “A Coisa Branca Estirada” e o segundo é da narrativa intitulada “As Velhas Ricas e a Seca de 15”,

Sem luz elétrica, a lua cheia iluminava solitária a estrada de terra. Quando já estavam pertinho de chegar ao destino, avistaram uma coisa no meio do caminho, estirada no chão, toda enrolada em um pano branco. A alvura da coisa reluziu a luz da lua na paisagem escura. Francisca gritou: - Minha irmã, eu não vou mais não. Vamos voltar pra casa correndo (OLIVEIRA, 2019).

A seca chegou para pobres e ricos. O pasto foi diminuindo, o rio secando, a forragem do gado acabando e o bicho foi ficando só o couro e o osso. A pilha de queijo desapareceu e assim, as velhas foram ficando pobres, cada vez mais pobres. A cada dia que passava na era de quinze, as irmãs ficavam mais fracas. Não tinha um pingo d’água para aliviar a seca da garganta. Muitos agricultores abandonaram suas casas, carregando uma muda de mantimentos e os meninos no lombo do jumento magro (OLIVEIRA, 2019).

O início da frase do primeiro trecho nos indica sutilmente o ritmo da narrativa: *Sem luz elétrica, a lua cheia iluminava solitária a estrada de terra*. Esta frase nos põe em contato com a escuridão do sertão, o medo da noite, os mistérios que a lua cheia provoca, o susto de encontrar algo inusitado no caminho, a respiração ofegante diante da coisa estirada. Poderíamos identificar o suspense como o sentimento que permeia a narrativa.

¹¹ Fazemos essa ponderação, pois é muito comum os professores criarem uma voz forte e grave, por exemplo, para o lobo mau, mas não conseguirem manter a modulação da voz até o final da história, provocando um efeito indesejado para a leitura. É importante manter as vozes de cada personagem durante a leitura, para evitar confusão em quem escuta a história.

A partir das nossas experiências particulares com o sentimento suspense, elaboramos o ritmo da leitura da narrativa para que as crianças sejam transportadas para a atmosfera da história. Certamente, será uma cadência mais lenta, conduzida por pausas mais longas e uma voz modulada de acordo com a sensação do sentimento ao nos depararmos com a situação de suspense. Dessa forma, exemplificamos o ritmo dessa narrativa:

Sem luz elétrica (pausa), a lua cheia iluminava solitária a estrada de terra. (falando devagar com muitas pausas) Quando já estavam pertinho de chegar ao destino, avistaram uma coisa no meio do caminho (demonstração de medo), estirada no chão, toda enrolada em um pano branco. (com muito medo, não acreditando) A alvura da coisa reluziu a luz da lua na paisagem escura. Raimunda gritou (não precisa gritar, apenas elevar um pouco a voz demonstrando pânico): - Minha irmã, eu não vou mais não. Vamos voltar pra casa correndo (OLIVEIRA, 2019).

O outro trecho refere-se a uma história mais triste, que nos remonta aos períodos de secas do sertão. Sensações como a fome, miséria e sofrimento permeiam a narrativa. A aflição das duas velhas irmãs nos causa comiseração e nos faz refletir sobre a história dos flagelados das secas. Por isso, o ritmo não seria o mesmo para as duas histórias, pois nos revelam imagens e sentimentos distintos.

Para a composição do ritmo da narrativa da seca é preciso empregar na voz uma modulação para demonstrar a tristeza, carregando nas palavras um certo pesar. A cadência também é conduzida por pausas longas e palavras repetidas, como *foram ficando pobres, cada vez mais pobres*. O desfecho dessa narrativa é muito penoso, por isso o ritmo precisa estar alinhado do início da história até o seu final para fazer sentido às crianças que escutam a leitura. Nesse sentido, sugerimos o seguinte desenvolvimento do ritmo da narrativa:

A seca chegou para pobres e ricos (pausa mais longa). (demonstração de tristeza / pausa após cada frase). O pasto foi diminuindo, o rio secando, a forragem do gado acabando e o bicho foi ficando só o couro e o osso. A pilha de queijo desapareceu e assim, as velhas foram ficando pobres, (ênfase na repetição) cada vez mais pobres. (pausa) A cada dia que passava na era de quinze, as irmãs ficavam mais fracas (demonstração de desânimo). Não tinha um pingo d'água para aliviar a secura da garganta. (pausa) Muitos agricultores abandonaram suas casas, (demonstração de sofrimento) carregando uma muda de mantimentos e os meninos no lombo do jumento magro (OLIVEIRA, 2019).

A experiência com o ritmo das histórias é muito peculiar a cada professor e não se resume a identificar os sentimentos das narrativas. Os ritmos evidenciados nos dois trechos são para exemplificar, de forma mais clara, o emprego do ritmo. Para Machado (2015, p. 80) o ritmo está entrelaçado com a respiração da narrativa, que está vinculada à respiração do sujeito que realiza a sua leitura. A respiração, nesse sentido, dita o ritmo, assim como acontece no

corpo humano: se corremos, a nossa respiração é mais acelerada, ao despertar do sono temos uma respiração leve. Cabe a cada professor buscar e descobrir os ritmos das narrativas da sequência, em consonância com a sua própria respiração.

É importante que o professor experimente várias maneiras de ler para compreender o seu ritmo. Uma dica é gravar a leitura da história e ouvi-la: se o professor sentir a atmosfera da narrativa, certamente criará uma atmosfera que envolva os ouvintes. Se não sentiu a história, deve alterar o ritmo, buscar outras pausas, entonações e ênfases nas palavras. Existem diversas formas de realizar a leitura de uma história, cabe ao professor experimentar e buscar a sua maneira de contar.

Regina Machado (2015) ainda nos fala do emprego das técnicas, numa combinação entre a intenção, o ritmo e os recursos internos e externos para o fortalecimento da narração da história. A técnica soma os recursos internos do professor com os recursos externos. Os internos equivalem à disposição interior do professor para a narrativa. Isso significa que as experiências de vida de cada um contribuem para o momento da leitura. Por exemplo, para a construção do ritmo da história “As Velhas Ricas e a Seca de 15”, o professor precisa buscar na sua memória os momentos em que teve contato com o sentimento tristeza. Dizemos tristeza, pois foi demonstrado anteriormente, mas poderia ser as vivências da fome, dor, miséria, sofrimento.

Os recursos internos, como indicado no termo, são específicos para cada pessoa, já que partem do nosso interior, ou seja, passeiam no campo da introspecção. Cada ser humano tem contato com experiências universais como o amor, a saudade, a alegria e cada pessoa demonstra singularmente da sua forma. As demonstrações são tão diversas quanto as possibilidades. Logo, a aplicação de recursos internos nos textos é também variada. Isso justifica, por exemplo, quando ouvimos a leitura de um mesmo texto realizada por duas pessoas diferentes, sentimos uma experiência única de escutar a mesma história, porém distinta a cada um dos narradores, pois cada um imbuíu o texto com os seus recursos internos, ou seja, com as suas experiências.

Regina Machado (2015) sugere que sejam feitos exercícios de recursos internos, como contemplar a natureza, as pessoas, os animais, buscar a poesia nas coisas do cotidiano, refletir sobre as informações que lemos, entre outros. Todos os exercícios estão relacionados ao ato de escutar, já que para a autora, aprendemos também a escutar, principalmente ouvindo as histórias de outros narradores. No planejamento da leitura das narrativas, o professor buscará nos seus recursos internos uma inspiração para transmitir às crianças, as imagens que fazem parte de si mesmo.

Contudo, não faz parte da atividade da leitura literária descobrir ou controlar as imagens internas das crianças. Cada uma, assim como os professores, vão construindo, ressignificando as suas próprias imagens. Um exercício simples que o professor consegue realizar é conversar sobre a narrativa, elaborando algumas perguntas que possibilitam a geração das suas imagens. Tomemos como exemplo o desfecho da narrativa “O Desafio do Rei”:

Já era quase chegada a hora de apresentar-se ao Rei, quando finalmente Camões resolveu o enigma: vestiu-se com uma tarrafa, portanto, não estava completamente nu, muito menos vestido; montou-se em uma gorda porca e seguiu, não estava a pé, muito menos a cavalo. Ao atravessar o grande portão de madeira Camões gritou: - Senhor Rei, aqui estou! E bem diante do Rei, Camões não apareceu nem nu e nem vestido; não andava a pé, mas também não cavalgava. O Rei reconheceu a esperteza de Camões serviu-lhe um saboroso banquete, mas já a seguir, passou a elaborar o próximo desafio (OLIVEIRA, 2019).

De imediato, a narrativa nos convida a elaborar as imagens dos dois personagens, Camões e Rei. O texto nos indica que Camões é um homem perseguido pelo monarca. Então, o professor se pergunta ‘como eu vejo fisicamente o personagem Camões? Ele é alto, gordo, magro, baixo, bonito, feio? E as características psíquicas: Camões é humilde, valente, esnobe ou sábio?’ Definido e visualizado o personagem Camões, o professor também se indaga sobre a figura do Rei, através da questão ‘como eu poderia descrever o rei que incessantemente persegue Camões?’

Com as imagens dos personagens elaboradas mentalmente, a partir das suas vivências, o professor esmiúça as outras imagens que o texto suscita: o portão de madeira; a tarrafa; a gorda porca; o saboroso banquete, entre outras. Se, por acaso, um professor nunca tenha visto um pescador confeccionando ou puxando uma tarrafa carregada de peixes, é válido criar suas imagens com auxílio de fotografias. É claro que as imagens que elaboramos a partir do texto não se resumem a coisas tangíveis e palpáveis: o professor, caso deseje, é capaz de criar o caminho percorrido por Camões até abrir o portão, o desprezo do Rei em reconhecer a grandiosidade de Camões, a preparação do banquete etc.

De acordo com Machado (2015, p. 47) “contar histórias e trabalhar com elas como uma atividade *em si* possibilita um contato com constelações de imagens que revelam para quem escuta ou lê a infinita variedade de imagens internas que temos dentro de nós como configurações de experiências.” O professor busca as suas imagens internas para no momento da leitura partilhar com as crianças e, em decorrência desse processo, as crianças elaboram as suas próprias imagens internas. A autora ainda esclarece que as

Imagens podem ser visuais, táteis, olfativas, sonoras. Elas surgem durante a escuta, quando a pessoa passeia pela paisagem da história, quando ela vive passo a passo a sequência narrativa. Na verdade, ela é conduzida durante esse passeio pela voz do narrador. E a modulação dessa voz é guiada pela capacidade do narrador de seguir a cadência da história (MACHADO, 2015, p. 103).

Quando sentimos o cheiro de um café coado, imaginamos a xícara com o café ou até o sabor do café, pois o cheiro atiza a criação da imagem. Similarmente acontece no momento da leitura preparada pelo professor: as crianças imaginam as situações, os cenários, dialogam com os personagens, percorrem os caminhos que o professor traçou antes de partilhar a história. É a possibilidade de criar as imagens internas que faz com que crianças e adultos gostem e fiquem atentos para escutar as histórias.

As narrativas recolhidas e transcritas prezaram pela diversidade das imagens que os contos de tradição oral mantêm na sua estrutura e que, por isso, estão presentes até hoje na nossa sociedade, pois nos falam sobre a condição humana. De acordo com Machado (2015, p. 55), “a escuta e a leitura de contos tradicionais pode nutrir, despertar, valorizar e exercitar o contato com imagens internas, abrindo possibilidades para que as questões das crianças estejam preparadas a perguntar.” A leitura das narrativas é um caminho que viabiliza as construções de imagens internas que são importantes para a vida das crianças.

Para Bia Bedran (2012), no momento da narração de uma história é partilhado entre quem narra e escuta um acervo invisível de imagens: cada sujeito cria as suas a partir dos efeitos que as palavras provocam durante a narração. Ainda para Bedran, a concentração no ato de narrar a história é crucial para que os ouvintes absorvam as imagens suscitadas pelas palavras e guarde-as na memória.

A palavra vai desvelando um mundo de imagens que, para cada um que ouve e experimenta entrar na história é singular, único e rico. Se pudessemos filmar os cenários criados mentalmente por cada indivíduo que participa de uma roda de contos, não encontraríamos nenhum igual ao outro. Eis aí uma característica peculiar da arte de contar histórias e, por conseguinte, de ouvi-las, o que nos confirma a relevância desta prática, hoje e sempre (BEDRAN, 2012, p. 92).

O trabalho de evocação de imagens internas também é mencionado na pesquisa de Patrini. Ela nos diz (2005, p. 106) que o contador de histórias “realiza de uma forma particular a tarefa de convocar imagens e ideias de sua lembrança, misturando-as às convenções contextuais e verbais de seu grupo, para adaptá-las segundo o ponto de vista cultural e ideológico de sua comunidade.”

Os recursos internos se constituem, assim, elementos fundamentais para a realização da leitura literária, pois evocam as imagens internas tanto do professor, como das

crianças. Sem a evocação das imagens, dificilmente os ouvintes ficarão atentos à história. Em sala de aula, a dispersão das crianças no momento da leitura é um assunto recorrente, demonstrando, muitas vezes, a ausência de preparação do professor e a falta de suas imagens internas.

Os recursos externos também são significativos no momento da leitura, porém não são fundamentais para provocar o encantamento dos ouvintes. Alguns recursos externos atrapalham o desenvolvimento da história, outros favorecem a apreciação da narrativa. Em sala de aula, os recursos externos mais utilizados são: aventais da leitura, tapetes, fantoches, dedoches, instrumentos musicais, baús, cenários e diversos tipos de adereços.

Muitos professores acreditam que só podem ler uma história com o suporte de alguns adereços, pois é vinculada a atenção das crianças com o objeto colorido e lúdico. É evidente que um cenário é atrativo para as crianças, porém, é inviável para um professor criar semanalmente um cenário para cada história que será lida, pois existem outras atividades da rotina pedagógica que também demandam tempo. Logo, defendemos que os professores dediquem seu tempo para a preparação da história e não na produção de recursos externos que, na maioria das vezes, desvirtua a atenção da própria história.

Para Machado (2015, p. 110), os recursos externos “devem estar a serviço da história”, ou seja, são recursos que complementam as narrativas, ampliando a experiência das crianças no ato de escutar a história e não disputam espaços com as palavras. Para isso, o professor precisa evitar adereços estereotipados que reforcem imagens reproduzidas pela mídia, cantigas que sufocam as histórias, cenários miraculosos que diminuem as narrativas, produções que não dialogam com a simplicidade das histórias.

Os recursos externos que dialogam com as histórias contribuem consideravelmente para a motivação das sequências básicas de letramento literário. Para a motivação da narrativa “A Coisa Branca Estirada” sugerimos que o professor utilize um lençol branco para suscitar inquietações nas crianças. Não sugerimos que o professor utilize o lençol para se cobrir e imitar um fantasma, pois entregaria a imagem pronta para as crianças, não acrescentando nada de significativo para a história.

Sugerimos, em todas as sequências transcritas, a utilização de algum recurso externo, mas sempre na perspectiva de favorecer e contribuir para a leitura da narrativa, pois acreditamos, assim como Bia Bedran (2012, p. 65), que por mais que “utilizemos recursos técnicos contemporâneos como equipamento de som, instrumentos musicais, adereços ou figurinos e iluminação para recontar estes contos, toda a graça e encantamento provêm da própria história e de suas características ancestrais.”

Machado (2015) considera também que pesquisas em bibliotecas e livrarias para a ampliação do repertório do professor se caracterizam como um recurso externo, assim como as cantigas que realizamos para convidar as crianças para ouvir as histórias. Quando o professor finaliza a sua aula de matemática para iniciar a leitura literária, é sugerido que ele convide as crianças para saírem da atmosfera da aula e ingressarem na história. O convite é feito por uma música, uma frase, uma quadrinha, o toque suave de um instrumento etc. Da mesma forma, no encerramento da história, o professor precisa finalizar como iniciou, para retoma a rotina da aula.

As fórmulas para iniciar ou encerrar uma história são variadas, inclusive, mencionamos algumas na introdução deste trabalho e nas sequências básicas elaboradas. Para Cascudo (2006) as fórmulas funcionam principalmente para encerrar bem uma história e, muitas vezes, tornam-se marcas de contadores de histórias, sendo difíceis de esquecer.

Machado (2015, p. 114) justifica que o convite para a leitura de uma história é para que todos compartilhem “desse tempo fora do tempo” em que tudo é possível: princesa casar com uma fera, jabuti e onça serem amigos, sol e lua se apaixonarem, boneco de madeira mentir etc.. Brincar com a imaginação faz parte da condição da infância, por isso, é atribuição do professor investir no tempo do ‘Era uma vez’ com as narrativas lidas em sala de aula.

Todos os fatores abordados (intenção, ritmo e técnicas) e sugeridos para o planejamento da leitura compõem o que Regina Machado (2015) nomeia de presença do narrador. A presença proposta por Machado assemelha-se à presença do ato performático que Paul Zumthor (2014) se refere durante a prática vocal de declamação da poesia.

Acreditamos que a autora tenha tomado emprestado o termo para se referir ao estado desse professor que lê em sala de aula e provoca encantamento nas crianças. A presença não é um dom ou uma força sobrenatural, é um processo que se aprende com dedicação e esforço. Portanto, foram indicados e sugeridos alguns percursos para que o professor busque sua presença e potencialize a leitura em voz alta das narrativas transcritas.

3.2 Os passos da sequência básica de letramento literário

A sequência de letramento literário é uma proposta de atividade sistematizada de leitura idealizada pelo professor e pesquisador Rildo Cosson (2016), a partir da importância do letramento literário em sala de aula destacada por Graça Paulino (2004). As sequências se

dividem em duas modalidades: básica e expandida. A sequência básica¹² compreende quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A sequência expandida de letramento literário foi desenvolvida especialmente para as turmas de ensino médio, pois durante as observações das sequências básicas nessas turmas, o autor compreendeu que o trabalho no ensino médio requeria mais articulação entre os saberes dos professores, as experiências dos alunos e os conteúdos ministrados na disciplina de literatura. A sequência básica está contida na sequência expandida e não se trata de uma hierarquia, mas de uma opção metodológica de trabalho em sala de aula.

Diante do exposto, fizemos a escolha pela sequência básica de letramento literário, pois acreditamos que contempla a demanda das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com as pesquisas realizadas por Cosson (2016) sobre as teorias da leitura, o processo em sala de aula deve ser pensado linearmente, com as seguintes etapas: antecipação, decifração e interpretação. A partir desta compreensão, o autor elaborou os passos das sequências que orientou o nosso trabalho com as narrativas transcritas.

O termo letramento literário deriva das concepções de letramentos discutidas anteriormente. Para Paulino e Cosson (2009) a palavra letramento é empregada sempre no plural, ou seja, letramentos, para evidenciar as múltiplas formas de ser letramento da sociedade. Logo, o letramento literário é uma forma de letramento, pois aborda o uso social da leitura. Graça Paulino nos diz que (2004, p. 59) “o letramento literário, como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela.”

Cada vez que um leitor entra em contato com o texto literário e amplia a sua aprendizagem está envolvido no processo de letramento literário. Por isso, crianças que ainda não sabem ler, não estão alfabetizadas, mas escutam histórias contadas por professores ou pelos pais à noite, estão imersas no letramento literário, pois fazem uso de uma função social da escrita/leitura.

Ainda para Paulino e Cosson (2009, p. 68), o letramento literário é uma estratégia para a exploração da leitura em sala de aula que se desvincula das práticas pedagogizantes que desprezam os sentidos que o texto literário provoca nos leitores. Para eles, a prática da leitura de um texto literário é “apropriação da literatura não apenas como um conjunto de textos,

¹² A sequência básica de letramento literário proposta por Cosson difere da concepção de sequência didática criada pelos pesquisadores suíços para o ensino dos gêneros nas escolas da Suíça. São referências para a elaboração de sequência didática os teóricos: Dolz; Schneuwly, 2004; Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004; Schneuwly, 2004.

consagrados ou não, mas também como um repertório cultural que proporciona uma forma singular – literária – de construção de sentidos.”

Paulino e Cosson (2009) defendem que para a promoção do letramento literário em sala de aula é indispensável o contato das crianças com obras literárias de qualidade e que este contato não seja restrito, didatizado, mas mediado pelo professor. Para tanto, reforçam que é preciso “disponibilizar espaços, tempos e oportunidades para que esse contato se efetive” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 74).

Para efetivar a construção de sentidos de uma obra literária, Cosson (2016) definiu que o primeiro passo para a realização da leitura em sala de aula é a *motivação* das crianças para o texto. Para esse passo, o professor planeja antecipadamente sua leitura, seleciona o livro, busca informações pertinentes sobre a obra e elabora, de forma lúdica, sensível e dinâmica, a motivação. Metaforicamente, a motivação é a porta que se abre para que as crianças entrem na casa da história. Ou seja, funciona para despertar o interesse das crianças para ouvir a leitura da narrativa.

O autor sugere uma atividade oral ou mesmo escrita para a motivação, iniciando com um recorte temático do texto que será lido. Se, por exemplo, o texto selecionado abordar a dor da perda de um bicho de estimação, o professor poderá iniciar apresentando sua experiência com o luto e abrir uma roda de conversa para ouvir as crianças. Destacamos que o professor, em si, não motiva a criança para ouvir a leitura de uma obra, mas cria estratégias que incentivam o desejo pela leitura.

Para a motivação da sequência básica da história “As Voltas que a Vida Dá” sugerimos ao professor que leve as crianças para um lugar aberto da instituição educacional para que as crianças vejam o céu e expressem suas opiniões sobre o tempo, a partir de perguntas suscitadas pelo professor. Associamos esta motivação com a personagem da narrativa que é uma senhora profeta da chuva, observadora dos sinais da natureza para indicar se chove ou não no sertão.

Acrescentamos, ainda, como sugestões para o passo da motivação, alguns recursos externos que favorecem a leitura de história: música, ilustração, fotografia, objeto, notícia de jornal, instrumento musical, confecção de varal, um conto, poema, pesquisa na comunidade. Para Cosson (2016, p. 55) “nesse sentido, cumpre observar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir.” Ou seja, a motivação está diretamente vinculada à obra literária.

Para o passo da motivação, estimular a participação das crianças é fundamental para despertar o interesse pela leitura do livro, lembrando sempre da dialogicidade de Paulo Freire

(2005). O tempo destinado para uma atividade de motivação recomendado por Cosson (2016) é de uma aula, pois se a atividade for prolongada corre-se o risco de perder o foco do próprio texto.

Concluído o passo da motivação, inicia-se a *introdução*. Nas sequências básicas elaboradas com as narrativas transcriadas a partir das avós, sugerimos que a introdução seja seguida da motivação, porém, não é uma obrigatoriedade. O professor tem a possibilidade de realizar a introdução numa outra aula, mas não é interessante que fique tão distante da motivação, para que as crianças não esqueçam e não consigam estabelecer associações entre a motivação e introdução. Neste passo, o professor apresenta para a turma o livro, com seu autor e ilustrador, se for o caso.

Para a introdução é relevante que o professor pesquise informações sobre a vida do autor, relacionando-a com a obra. Geralmente, é uma atividade muito significativa conhecer a trajetória de vida, compreender as condições da escrita, aspectos da sociedade em que o autor nasceu e viveu. Nesse passo, o professor aborda, de uma maneira geral, aspectos do contexto do autor que produza sentidos para a leitura do texto.

No caso da nossa pesquisa, as avós informaram nas entrevistas suas narrativas de tradição oral. Algumas avós relacionaram fatos do seu passado concomitante com as narrativas. Para a elaboração do material, as narrativas foram transcritas, textualizadas e, posteriormente, transcriadas a partir das nossas experiências enquanto pesquisadora e leitora. Nesse processo, também está imbricado a nossa autoria na produção final das narrativas.

Logo, para a realização da introdução das narrativas elaboramos um texto curto explicando o contexto da gravação das entrevistas com cada avó, as etapas do processo da pesquisa e a função da pesquisadora. Em todas as introduções das sequências básicas que elaboramos iniciamos com o seguinte resumo:

Elzilene Nóbrega é pedagoga, professora de crianças, contadora de histórias e pesquisadora. Ela escreveu cinco histórias, a partir de entrevistas que fez com avós que moram na região dos Sertões Cearenses. Ela gravou as histórias, digitou no computador, destacou um acontecimento importante e escreveu a história, trazendo contribuições de pesquisas e elementos observados no momento da entrevista. Até finalizar a história foram feitas muitas leituras e releituras, no constante exercício de ir e vir, até que finalmente, a avó, transformada em personagem, ouviu e aprovou a narrativa (OLIVEIRA, 2019).

No passo da introdução das narrativas transcriadas são revelados alguns aspectos significativos da produção da narrativa. As crianças, em sua maioria, ficam curiosas sobre o processo da escrita. Acreditamos também que o fato de as histórias serem baseadas em relatos

orais de avós vivas é um atrativo para as crianças, que estão acostumadas a ouvirem trechos ou histórias inteiras de autores falecidos.

Na introdução também é apresentado o livro. Para Cosson (2016, p. 60) “a apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra.” Esses elementos fazem parte da linguagem do leitor e são ensinados e aprendidos em contextos que valorizam a leitura de uma obra.

As narrativas elaboradas para a produção deste trabalho serão compiladas em um material que será distribuído online e gratuitamente para os professores que desejam ministrar as sequências básicas em suas aulas. A sua apresentação para as crianças, no momento da introdução, acontecerá com suporte de computadores, data-show, slides, tablet, e-readers e ou celulares. No momento desta apresentação, o professor discutirá, caso seja de interesse da turma, sobre os novos formatos de livros e publicações online.

Os dois primeiros passos, motivação e introdução, estão inseridos na etapa do processo de leitura denominado ‘antecipação’, que para Cosson (2016, p. 40) “consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito [...]”. Ou seja, o professor planeja e elabora algumas atividades, que não necessariamente estão associada à escrita, para provocar o desejo das crianças pela obra que será lida no próximo passo.

O terceiro passo da sequência básica é a *leitura* propriamente dita do texto. Para Cosson (2016), a leitura do texto aponta para um acompanhamento, pois não faz sentido pedagógico realizar a sequência nas instituições educacionais e não acompanhar o aluno no desenvolvimento da atividade de leitura. Isso significa que o professor, além de planejar a sua leitura, precisa ficar junto das crianças. O autor enfatiza que:

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura (COSSON, 2016, p. 62).

A prática pedagógica do policiamento é muito mais comum nas salas de aulas que o acompanhamento, pois o professor rotineiramente indaga apenas se o aluno está ou não lendo o livro, especificamente quando se trata da leitura de uma obra inteira. A prática do policiamento acontece com provas relâmpagos sobre o texto, perguntas específicas sobre as personagens para obtenção de pontos extras, trabalhos que buscam as respostas de trechos dos

livros, entre outras. Neste caso, o professor acaba não possibilitando espaço para uma roda de conversa sobre o andamento da leitura, as impressões do livro, as expectativas para o desfecho.

Cosson (2016, p. 62) nomeia esses momentos durante a leitura de um livro mais denso de ‘intervalos’. Ele explica que “isso pode ser feito por meio de uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história ou de atividades mais específicas.” Essas atividades não se referem às fichas de leituras, que limitam a experiência leitora, mas sim, a situações que promovem a partilha, sem entregar os principais desdobramentos do enredo, de uma maneira coletiva e dialógica.

É durante os intervalos das leituras que os professores percebem as dificuldades das crianças na leitura da obra e poderão interferir pedagogicamente para auxiliar no andamento da leitura. Algumas atividades sugeridas para os intervalos são: partilha de curiosidades e fatos do livro e autor; conversa individual com o aluno ou realização de rodas de conversas em equipes; exibição de vídeos, documentários entre outras. O número de intervalos é definido pelo professor, em parceria com a turma, sempre observando a extensão do livro.

No caso das narrativas transcriadas a partir das avós não serão necessários intervalos, pois consistem em contos curtos, que facilmente são lidos em uma aula (ou fora dela). Em cada sequência básica que elaboramos indicamos, a título de sugestão, estratégias para a realização da leitura, com foco sempre nas palavras, valorizando a própria história. Para Cosson (2016, p. 107) “é preciso confiar na força do texto literário e na capacidade de leitura de nossos alunos. É na experiência da leitura, e não nas informações dos manuais, que reside o saber e o sabor da literatura.”

Sugerimos, por exemplo, como estratégia de leitura para a história “A Coisa Branca Estirada” que o professor apague as luzes da sala na intenção de criar a atmosfera das noites escuras do sertão. O simples fato de desligar as luzes desperta nas crianças o desejo e a curiosidade para ouvir a leitura que será realizada pelo professor, pois difere de outros momentos de leitura em sala de aula.

Ainda para as teorias da leitura, o processo linear que a criança faz da leitura refere-se à ‘decifração’. Segundo Cosson (2016, p. 40) “entramos no texto através das letras e das palavras. Quanto maior é a nossa familiaridade e o domínio delas, mais fácil é a decifração.” Usualmente, a decifração está relacionada com a decodificação das letras e a formação dos sentidos do texto e, eventualmente, quanto maior a experiência das crianças com os textos, mais competências e habilidades ela terá para realizar a decifração.

O último passo da sequência básica do letramento literário (e das teorias da leitura) é a *interpretação* do texto lido. Nesse passo, as crianças são convidadas para expor suas

opiniões sobre a leitura, seus entendimentos, observações e inquietações. Cada criança é um sujeito singular, por isso, a experiência da leitura é subjetiva e afeta cada ouvinte de uma maneira diferente. Nesse sentido, uma mesma história é interpretada de diversas maneiras. Por isso, o professor precisa valorizar cada opinião e entendimento, contribuindo com suas próprias interpretações, mediando o diálogo entre a turma.

Cosson (2016) destaca que na interpretação da leitura, encontra-se um permanente diálogo entre autor, leitor e comunidade. O autor imprimiu no texto suas próprias convicções e experiências; o leitor, no momento da leitura, construiu sua interpretação com sua trajetória de vivências, influenciado pelos caminhos do autor; e a comunidade potencializa e legitima as inúmeras interpretações dos leitores, considerando-as todas significativas.

O autor nos lembra que a interpretação é dividida em interna e externa. A interpretação interna equivale à construção dos sentidos que a criança realiza do texto, constituídos das palavras e da experiência estética com a leitura. Algumas leituras nos marcam significativamente e não marcam, necessariamente, outros leitores, pois nos afetam singularmente. Ocorre, da mesma forma quando lemos um livro em determinado período das nossas vidas e não compreendemos, mas é possível que na releitura do livro, essa obra possa nos tocar consideravelmente. De acordo com Cosson (2016, p. 65) “a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura.”

Por mais que as crianças não tenham uma vasta experiência como um adulto, isso não significa que elas não tenham nenhuma experiência. Cada uma apresenta sua história de vida, a história das suas famílias, as relações com suas comunidades, suas atividades religiosas e suas brincadeiras favoritas. É um conjunto de vivências plurais e relevantes para a interpretação das leituras. A leitura do seu mundo interfere na interpretação dos textos, assim como a leitura dos textos influencia na compreensão do seu mundo, como já nos explicou Paulo Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (1989, p. 09).

A interpretação externa, como sugere Cosson (2016) é realizada coletivamente com a turma inteira. É o momento posterior à interpretação interior, individual. Agora, as crianças são provocadas a refletir sobre a obra coletivamente.

Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, 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. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto (COSSON, 2016, p. 66).

A comunidade de leitores é constituída com as contribuições de todas as crianças, tecendo uma rede de comentários que ampliam significativamente a experiência leitora. Para Regina Machado (2015) cada sujeito olha a partir da sua janela, ou seja, cada criança tem uma perspectiva da obra que leu, interiorizou e agora partilha com os outros, num exercício democrático de ouvir e aprender coletivamente.

Para a interpretação externa, Cosson (2016, p. 66) aponta a necessidade de um registro para finalizar a sequência básica de letramento literário e consolidar uma aprendizagem significativa para os leitores, “esse registro vai variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos.” Compreendemos que o registro é uma atividade para concluir o estudo da obra e que requer do professor criatividade, para não valorizar apenas o registro escrito, como as resenhas. É importante, na perspectiva interdisciplinar, realizar atividades de outras áreas dos conhecimentos, explorando as diversas linguagens em sala de aula.

Por exemplo, o passo da interpretação da história “O Verdadeiro Tesouro” é iniciado com uma roda de conversa com perguntas que suscitam a reflexão dos ouvintes. A partilha nessa roda se caracteriza como a interpretação interna. Em seguida, sugerimos ao professor realizar uma nova leitura até determinado trecho para que as crianças elaborem um novo desfecho para a narrativa. O desfecho pode ser escrito, desenhado ou oralizado, em duplas ou equipes, caracterizando a interpretação externa.

Todas as interpretações internas das sequências básicas que elaboramos possibilitam, inicialmente, uma roda de conversa sobre a história, com a exploração de algumas inquietações elaboradas e mediadas pelo professor. Acreditamos na circularidade das narrativas, pois ouvimos das avós, transcriamos e registramos por escrito, para em seguida, retornarem para a oralidade, a partir da leitura em voz alta, no movimento, como destaca Bia Bedran (2012) oral – escrito – oral.

As narrativas das sequências elaboradas favorecem justamente o encontro entre as crianças e as suas experiências com as leituras, pois remetemos às práticas ancestrais da oralidade, em que um narrador contava as histórias e cada ouvinte retirava do momento as aprendizagens significativas para a sua vida. Inclusive, o silêncio de uma criança diante da atividade da roda de conversa é um indicador que ela está processando a história e sentindo as imagens criadas a partir do texto.

As atividades de interpretações externas favorecem em alguns momentos a individualidade, porém, reforçamos em praticamente todas as sequências básicas o caráter coletivo das interpretações externas, com divisões de equipes, trabalhos em duplas e atividades

que envolvem as comunidades. Priorizamos a participação das crianças no passo da interpretação, pois acreditamos que são sujeitos autônomos e que constroem as suas próprias aprendizagens.

4 QUEM ME CONTOU ESSA HISTÓRIA FOI UM PASSARINHO QUE BATEU ASAS E VOOU: PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A metodologia consiste em um processo que se inicia com a delimitação do objeto de pesquisa até as análises dos dados, a partir das escolhas da pesquisadora. É como uma receita de culinária, pois para que a comida seja preparada e fique saborosa é necessário seguir corretamente os passos da receita. Para Oliveira (2014, p. 43) a “metodologia é um processo que engloba um conjunto de métodos e técnicas para ensinar, analisar, conhecer a realidade e produzir novos conhecimentos.”

Diante das várias possibilidades metodológicas para uma pesquisa, a autora menciona que para se pensar e escolher um percurso metodológico é importante que o pesquisador relacione a metodologia com o seu tema, seu objeto de pesquisa. Logo, percebemos que existe uma coerência entre a escolha da abordagem, o método e as técnicas da pesquisa. Essa coerência é imprescindível para uma escrita acadêmica harmônica e compreensível.

No caso desta pesquisa, a escolha pela metodologia envolveu, além da subjetividade e preferência da pesquisadora, uma reflexão sobre a sistematização dos procedimentos que foram empregados e, principalmente a relação com os sujeitos pesquisados e participantes das etapas da pesquisa, visto que consideramos as suas especificidades.

O percurso metodológico não é desconhecido, uma vez que a mesma metodologia foi empregada pela pesquisadora para o desenvolvimento da pesquisa do TCC da especialização em educação infantil. Foi uma decisão pautada nos conhecimentos prévios sobre a metodologia, inclusive, no recorte dos sujeitos que foram entrevistados.

No mestrado continuamos a pesquisa com mulheres idosas que ocupam a função social de avós. Recolhemos cinco narrativas de tradição oral, elaboramos cinco sequências básicas de letramento literário com as narrativas para que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental aproveitem em suas salas de aulas. A elaboração das sequências básicas contemplou a linha de pesquisa ‘Linguagens e Ensino’, assim como a interdisciplinaridade prevista e debatida no MIHL.

Iniciamos esta seção metodológica apresentando algumas dificuldades durante o percurso trilhado para a identificação das cinco avós. No pré-projeto da pesquisa submetido à seleção do mestrado, estava previsto a realização de um grupo focal com estudantes da FECLESC, pois queríamos vincular as narrativas das avós a disciplina de literatura infantil, ministrada no curso de letras e pedagogia da própria faculdade. Desejávamos que os estudantes tivessem contato com as narrativas de suas avós.

Diante de algumas dificuldades pessoais, contratemos com as datas e a nossa participação em eventos acadêmicos, não conseguimos organizar o grupo focal. Preferimos ministrar um minicurso para realizar o contato inicial com os estudantes da faculdade para tentar mapear as avós que guardam histórias.

Realizamos o minicurso no evento da III Jornada Interdisciplinar em História e Letras (JIHL). A III JIHL foi organizada pelos estudantes da terceira turma do MIHL, durante os dias 25, 26 e 27 de setembro de 2018, na FECLESC. O minicurso intitulado *A arte de narrar histórias em sala de aula: subjetividades e sensibilidades entre a história e a literatura* (o planejamento do minicurso encontra-se nos apêndices desta dissertação) foi realizado nos dias 25 e 26 de setembro de 2018, das 14h às 17h.

A proposta do minicurso inicialmente foi partilhar vivências teórico-práticas sobre a arte de narrar histórias com estudantes da graduação da faculdade, especificamente do curso de pedagogia. Porém, a III JIHL é um evento destinado, especificamente, aos estudantes do curso de letras e história, sendo então o minicurso replanejado para atender a outros estudantes da FECLESC que desejassem participar da jornada.

As inscrições para o minicurso aconteceram somente online, pelo site da III JIHL. Inscreveram-se 20 estudantes, sendo apenas seis da FECLESC. Tivemos um inscrito da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), outro da Universidade Vale do Acaraú (UVA), quatro do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, três do Instituto Philum, uma da Universidade Regional do Cariri (URCA) e quatro inscritos que não identificaram as suas instituições de ensino.

As mulheres foram as mais interessadas no minicurso, com 14 inscrições, e apenas seis homens inscritos. Acreditamos que a procura do sexo feminino esteja relacionada com a temática das narrativas de tradição oral, pois a grande maioria dos personagens das narrativas de tradição oral (inclui-se os contos de fadas) são do sexo feminino.

Os cursos identificados dos estudantes inscritos eram, em sua maioria, graduação em história, com seis alunos, seguido de pedagogia com cinco e apenas um estudante do curso de letras. Dos 20 estudantes inscritos participaram efetivamente do primeiro dia de minicurso 12, e 15 no segundo dia, sendo que os três participantes que foram no segundo dia não realizaram suas inscrições, por isso, suas informações não constam nesta pesquisa.

Faltaram ao minicurso oito inscritos. Verificamos na lista de frequência e constatamos que os ausentes moravam em outras cidades, como Fortaleza e região do Cariri, o que talvez foi o principal motivo da não participação, visto o deslocamento das suas cidades até o local do evento em Quixadá. Após a realização do minicurso foi enviado por e-mail para os

participantes uma ficha (apêndice C) para que eles preenchessem com seus dados pessoais e respondessem as perguntas referentes a suas avós. Das 15 pessoas que participaram do segundo encontro do minicurso, apenas dez responderam ao e-mail, limitando a nossa margem na busca das avós.

A procura de estudantes de outras faculdades para o minicurso foi uma surpresa que resultou em desvantagens, já que tínhamos um recorte geográfico para a identificação das avós. As ausências dos inscritos também nos prejudicou, pois poderíamos ter disponibilizado as vagas para os estudantes da própria FECLESC e, conseqüentemente, teríamos mais possibilidades de encontrar avós da região dos Sertões Cearenses que se encaixavam no perfil.

Participaram do minicurso apenas seis estudantes da FECLESC e destes seis, cinco responderam à ficha enviada por e-mail. Entre as cinco fichas respondidas, quatro estudantes relataram que ainda têm contatos com as suas avós. Dos quatro, três avós moram na região dos Sertões Cearenses e uma vive em Brasília.

Identificamos, com o minicurso realizado na jornada, três avós com perfil para a pesquisa no universo de 20 estudantes inscritos, com 12 efetivamente participando das atividades. Entramos em contato diversas vezes com os três netos para marcarmos as entrevistas durante os meses de novembro e dezembro de 2018, mas não tivemos nenhum retorno das ligações e e-mails enviados.

O minicurso contribuiu metodologicamente para a pesquisa na definição do público entrevistado, pois no pré-projeto da pesquisa a expectativa era a participação de bisavós dos estudantes da graduação. Porém, ficou evidenciado através das fichas respondidas pelos estudantes, que seria inviável entrevistar bisavós, pois nenhum deles tinham mais bisavós vivas.

Ministramos o minicurso e não conseguimos entrevistar nenhuma avó para a pesquisa. Decidimos então realizar novamente o minicurso, porém a banca de qualificação sugeriu que aplicássemos questionários nas turmas de licenciatura da FECLESC para a identificação das avós, pois seria uma estratégia mais rápida, fácil e eficiente.

Aceitamos a sugestão da banca de qualificação. Elaboramos o questionário (apêndice D) e aplicamos, no mês de maio de 2019, em três turmas diferentes: pedagogia, letras e história no período da noite. Nas três turmas foram respondidos somente 28 questionários, uma vez que indicamos o recorte de avós e que estivessem vivas. Ao final do questionário fizemos a seguinte pergunta: *Sua avó teria disponibilidade para participar desta pesquisa? Sim () Não ()*. Dos 28 questionários respondidos, 20 estudantes assinalaram que suas avós não teriam disponibilidade alegando diversos motivos, como memória vaga ou cheia de lacunas, impossibilidade da fala por doenças, moradias distantes, entre outras razões.

Somente oito estudantes informaram que suas avós teriam disponibilidade para as entrevistas, e destes, apenas quatro avós moravam na região dos Sertões Cearenses. Entramos em contato por telefone com os netos estudantes da FECLESC para entrevistarmos as quatro avós que moravam na região do recorte da pesquisa, mas apenas uma neta atendeu nossa ligação e respondeu nossas mensagens, sendo sua avó a primeira senhora identificada para a pesquisa.

Percebemos que a estratégia de mapear as avós através de seus netos, estudantes da FECLESC não contribuiu para a pesquisa. Realizamos um minicurso de 8h/a, aplicamos questionários em três turmas diferentes, ligamos e mandamos e-mails para os estudantes, mas só tivemos retorno de uma neta. Dedicamos muito tempo e estratégias para que participassem das entrevistas avós com algum vínculo afetivo com a faculdade. Porém, após essas duas tentativas sem sucesso, resolvemos procurar idosas espontaneamente pelas cidades da região.

Decidimos procurar idosas em instituições públicas da cidade de Quixadá. Este percurso também foi laborioso, pois não residimos na cidade e temos poucos contatos com moradores da região dos Sertões Cearenses. Fomos na Casa de Saberes Cego Aderaldo¹³, que fica no centro da cidade e descobrimos que um grupo de mulheres, em sua maioria idosas, se reuniam para bordar e conversar nas tardes de quartas-feiras. No dia agendado, visitamos a Casa e conversamos com as oito mulheres idosas que estavam presentes. Por ter sido no mês de julho, durante as férias, muitas idosas não estavam frequentando o grupo. Destas oito senhoras, seis afirmaram que não lembravam de nenhuma história fabulosa e duas se disponibilizaram para a pesquisa, somando-se três identificadas e entrevistadas.

No mesmo dia nos deslocamos até o sertão de Banabuiú no desejo de encontrar outras idosas. Percorremos mais de 30 km em estrada de terra, visitamos algumas casas de amigas da minha avó, mas nenhuma contava história de tradição oral. Porém, minha avó se disponibilizou e nos contou uma história. Somando-se quatro avós entrevistadas.

Em um outro momento, fomos até a Secretaria de Desenvolvimento Social da cidade de Quixadá, pois é uma secretaria que desenvolve trabalhos com pessoas da terceira idade. Conversamos com uma assistente social que nos indicou o Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) do bairro Campo Novo. Visitamos o CREAS, que estava em reforma, no mês de julho. Conseguimos conversar sobre a pesquisa com o responsável pelo atendimento dos idosos e ficamos aguardando a conclusão da reforma para tentarmos um contato com as avós atendidas neste CREAS.

¹³ A Casa de Saberes Cego Aderaldo é um equipamento cultural público vinculado à Secretaria Estadual da Cultura do Ceará. Localizada no centro de Quixadá, seu nome é uma homenagem ao famoso poeta popular, morador da cidade, Cego Aderaldo (1878 – 1967).

Retornamos para Quixadá no final do mês de julho, numa terça-feira pela manhã, dia de atendimento dos idosos da comunidade no CREAS. Nesse dia reúnem-se velhos e velhas no espaço institucional para conversarem entre si. Eles fizeram um lanche coletivo e dançaram forró ao som de um sanfoneiro. Nessa terça-feira estavam presentes 33 idosos, sendo 14 senhoras. Conversamos individualmente com cada uma, apresentamos a pesquisa, mas apenas uma senhora lembrava de uma história que presenciou na sua mocidade. Somando-se assim as cinco avós da pesquisa.

Visitamos ainda alguns bairros de Quixadá e muitos moradores revelaram que as pessoas que narravam histórias de tradição oral estão mortas. Fizemos também diversas campanhas nas redes sociais em busca de avós na região dos Sertões Cearenses, mas não tivemos nenhum retorno, por isso, fechamos em cinco, o número de participantes da pesquisa. Nós não prevíamos essas dificuldades, pois acreditávamos que no sertão do Ceará as narrativas de tradição oral ainda fossem bastante presentes.

4.1 Abordagem qualitativa

A abordagem escolhida para o desenvolvimento da pesquisa foi qualitativa, a partir das nossas experiências com outros trabalhos e baseado nos pressupostos de Oliveira (2014), para o qual a pesquisa qualitativa no tratamento dos dados coletados caracteriza-se pela tentativa de explicar os resultados com mais profundidade e significado, por meio dos instrumentos de coleta de dados selecionados.

Para a autora, a abordagem qualitativa apresenta algumas características para além do não emprego sistemático de números, mas em especial, “como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade” (OLIVEIRA, 2014, p. 60). O estudo detalhado neste trabalho foi com as narrativas de tradição oral contadas por idosas que vivem na região dos Sertões Cearenses.

A escolha pela abordagem qualitativa foi estabelecida também pela relação dinâmica entre os sujeitos pesquisados com suas experiências acumuladas na memória e a realidade vivida em sociedade, traçando uma conexão, como Oliveira (2014, p.60) sugere “entre a realidade cósmica e o homem, entre a objetividade e a subjetividade.”

A interpretação das informações que foram recolhidas no instrumento de coleta de dados nos orientou para o emprego da abordagem qualitativa, já que não vamos trabalhar com gráficos, números e tampouco com análises estatísticas. Também não consideramos que exista uma oposição entre a abordagem qualitativa e a quantitativa: elas são simplesmente diferentes.

Acreditamos que a relação que foi estabelecida entre a pesquisadora e as avós durante os encontros constitui a essência da abordagem qualitativa, pois, de acordo com Minayo (2012, p. 68) “a inter-relação, que contempla o afetivo, o existencial, o contexto do dia a dia, as experiências e a linguagem do senso comum no ato da entrevista é condição *sine qua non* do êxito da pesquisa qualitativa.”

4.2 Método da história oral

O método da pesquisa é o caminho para se alcançar os objetivos delimitados previamente pela pesquisadora, por isso, sua eleição é determinante para a execução e finalização da pesquisa. Para Marilena Chauí (1994, p. 354), “o método significa uma investigação que segue um modo ou uma maneira planejada e determinada para conhecer alguma coisa; procedimento racional para o conhecimento seguindo um percurso fixado.”

A escolha pela história oral não foi aleatória, mas sim planejada para atingir os objetivos propostos pela pesquisa, pois ouvimos e conversamos com avós, mulheres que construíram suas próprias histórias de vida, cuidando de filhos e netos, que apresentaram suas opiniões sobre os problemas do mundo e que na sua condição de idosas, merecem a valorização e o reconhecimento das suas experiências.

As narrativas de tradição oral que as avós narraram estão guardadas na memória e, partindo dos conceitos e das ideias apresentadas por Paul Thompson (1992), acreditamos que a memória coletiva de várias pessoas pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, com a possibilidade de partilhar seus conhecimentos e suas experiências de vida.

O método da história oral possibilitou que muitas vozes fossem ouvidas no universo das ciências sociais e humanas. Foram mulheres, negros, judeus, operários, LGBTQ e outros tantos segmentos populacionais que passaram a narrar suas versões dos fatos históricos. Na história oral “sempre revelam eventos desconhecidos ou aspectos desconhecidos de eventos conhecidos” (PORTELLI, 1997, p. 31). Isso significa que cada sujeito entrevistado contribui, a partir do seu posicionamento e seu contato com o fato, para uma nova escrita da história.

Para Chizzotti (2014), a história oral é uma possibilidade de pesquisa que tem relevância para preservar as tradições culturais, principalmente dos sujeitos que foram ao longo dos anos excluídos da historiografia dita oficial e esquecidos nas páginas em branco dos livros didáticos. A pesquisa com história oral envolve a memória individual e a sua capacidade de lembrar as ações que fizeram parte de um contexto coletivo. Logo, como afirma Chizzotti

(2014, p. 106), “seu uso em pesquisa não significa a descrição do acontecimento, mas a subjetividade do relato” e foi isso que buscamos na pesquisa.

Para Alberti (2008, p. 164) “a história oral é hoje um caminho interessante para se conhecer e registrar múltiplas possibilidades que se manifestam e dão sentido a formas de vida e escolhas de diferentes grupos sociais, em todas as camadas da sociedade.” Para além do discurso sobre quem é mais beneficiado com o método da história oral, reafirmamos que sejam sujeitos pobres ou ricos, analfabetos ou alfabetizados, homens ou mulheres, o método permitiu e permite democratizar o conhecimento e partilhar vivências significativas que permeiam a memória coletiva e individual, que por outros métodos não seria possível.

Para Lozano (2006), a prática da história oral na pesquisa permite acessar o entrevistado de uma forma peculiar, com mais profundidade, pois é baseado numa relação de muita confiança, visto que ao narrar e ao entregar as suas lembranças para um pesquisador, um entrevistado revela muito mais que informações históricas, revela as alegrias, as dores, as frustrações e tantos outros sentimentos de si.

Sabemos que como qualquer outro método, a história oral apresenta suas desvantagens e a mais questionável entre os críticos está relacionada com a veracidade das informações repassadas pelos entrevistados. Neste estudo em específico, nós não nos interessamos pelo fato em si, se realmente aconteceu com as avós informantes, pois se trata de narrativas de tradição oral ouvidas na infância e, algumas vezes, a avó anuncia que o episódio aconteceu de verdade consigo ou com algum parente próximo.

Não desejamos comprovar se a avó realmente conheceu os personagens que narrou, ou vivenciou os episódios informados, mas sim, ansiávamos por sistematizar um estudo com as narrativas de tradição oral que fizessem sentido para as avós e que fossem aproveitadas para o processo de ensino-aprendizagem de crianças. Recolhidas as narrativas, elaboramos as sequências básicas de letramento literário para a exploração do professor, valorizando as diversas formas das manifestações do conhecimento popular, transmitido de boca em boca, memória em memória, atravessada por afetos.

No processo durante a recolha das narrativas de tradição oral não buscávamos a recuperação do fato histórico ou a veracidade das informações, mas a narrativa em si, guardada na memória das avós, ouvida a partir do compartilhamento das memórias coletivas, em alguma situação de aprendizagem e afetividade ou presenciada por elas. Cada narrativa está repleta de elementos da linguagem literária, como ficcionalidade, capacidade de gerar plurissignificados, valorização da estética das palavras e, principalmente, carregadas de poder simbólico.

A nossa pesquisa não buscou a veracidade dos fatos e muito menos contrapor memórias individuais, históricas ou coletivas. Por isso, acreditamos que os relatos gravados durante as entrevistas foram sinceros e espontâneos, sem quaisquer preocupações das avós em mostrar uma face verdadeiramente histórica.

Para Portelli (1997, p. 32), as testemunhas que confiam seus relatos a um pesquisador desconhecido não se preocupam com o entrosamento de memórias imaginadas influenciado as memórias reais, muito menos em memórias identificadas como certas ou erradas, pois “consiste no fato de que afirmativas ‘erradas’ são ainda psicologicamente ‘corretas’, e que esta verdade pode ser igualmente tão importante quanto registros factuais confiáveis.”

A história oral, ainda segundo Meihy e Holanda (2015, p. 128), pode ser “pura ou híbrida.” A pesquisa híbrida equivale à história oral complementada com registros escritos, sejam documentos históricos ou pessoais para endossar os relatos orais. Neste caso, percebemos a supremacia da escrita para comprovar a verdade, em oposição ao relato oral. Para esta pesquisa, consideramos a história oral pura, pois não utilizaremos nenhum documento escrito que tente comprovar ou validar os relatos orais das avós, pois não buscamos fatos que necessitassem de comprovação.

A história oral apresenta três gêneros: história oral de vida, história oral temática e tradição oral. A história oral de vida refere-se a estudos que apresentam como objetivo a trajetória de vida de um sujeito, se caracteriza como um relato da vida do entrevistado; a tradição oral é um estudo sistematizado de um grupo de pessoas que desenvolvem algo coletivamente, por exemplo, a confecção das tarrafas dos pescadores da Prainha do Canto Verde (Beberibe-Ceará) ou as rendas de filé de bordadeiras de Jaguaribe-Ceará. Já o recorte temático apresenta as opiniões dos entrevistados sobre determinado assunto.

De acordo com os estudos de Meihy e Holanda (2015) consideramos para este trabalho, o gênero da história oral temática, já que fizemos um recorte muito específico nas entrevistas. Ou seja, as narrativas de tradição oral foram as temáticas das entrevistas. No processo das entrevistas, muitas avós revelavam aspectos da sua história de vida, porém, não foram considerados na pesquisa.

Para Julie Cruikshank (2006), o método da história oral abrange as experiências subjetivas de cada entrevistado diante dos acontecimentos. Isso significa que as avós que ouviram as narrativas de tradição oral ou vivenciaram as próprias narrativas, relataram suas versões a partir da inserção dessas narrativas nas suas trajetórias de vidas. A autora ainda acrescenta que “fatos pinçados aqui e ali nas histórias de vida dão ensejo a percepções de como

um modo de entender o passado é construído, processado e integrado à vida de uma pessoa” (CRUIKSHANK, 2006, p. 156).

4.3 Instrumento de coleta de dados

Para coletar o material desejado na pesquisa, os instrumentos de coleta de dados são atribuídos ao tipo de método e abordagem previamente planejados numa perspectiva harmoniosa. Neste estudo, diante da preferência pelo método da história oral, o instrumento mais adequado para apurar as narrativas de tradição oral das avós foram as entrevistas, pois “as técnicas utilizadas em pesquisas devem ser compreendidas como *meios específicos* para viabilizar a aplicação de método(s)” (OLIVEIRA, 2014, p. 57).

A história oral como um método faz um uso diferenciado das entrevistas, como afirmam os autores Meihy e Holanda (2015, p. 72) “como método, a história oral se ergue segundo alternativas que privilegiam as entrevistas como atenção essencial dos estudos. Trata-se de centralizar os testemunhos como ponto fundamental, privilegiado, básico, das análises.” Como sugerem os autores, as entrevistas nesta pesquisa foram privilegiadas.

A realização de entrevistas é uma condição essencial. Sem entrevistas não há possibilidades de desenvolver nenhum trabalho a partir da história oral. A entrevista favoreceu a interação entre a pesquisadora e avós pesquisadas, além de promover uma relação mais próxima com o objeto de estudo da pesquisa.

A entrevista “é a manifestação do que se convencionou chamar de documentação oral, ou seja, suporte material derivado de linguagem verbal expressa para esse fim” (MEIHY; HOLANDA, 2015, p. 14). Nas entrevistas com as avós foram utilizados equipamentos eletrônicos, principalmente o gravador de voz, para armazenar e guardar os relatos orais, buscando as emoções sentidas durante a partilha de informações nas entrevistas.

Para compreender a dimensão que as entrevistas ocupam no método e obter resultados significativos, Meihy e Holanda (2015) reforçam que:

Parte-se de três pontos complementares: 1 - história oral não é meramente entrevistas; 2 – entrevistas não significam fenômeno novo, mas é procedimento renovado na medida de sua inscrição moderna; e 3 – o que define entrevistas como história oral é a exigência de um projeto atento a estabelecer o uso do oral vertido para o escrito em textos que servirão para registro, arquivamento e/ou uso analítico (MEIHY; HOLANDA, 2015, p. 91).

Foram entrevistadas cinco avós que moram na região dos Sertões Cearenses. Para ser mais específico, quatro avós moram em Quixadá e uma mora no interior de Banabuiú.

Foram planejados, inicialmente três encontros com cada avó, mas por questões de disponibilidade das avós e pelos prazos estipulados no mestrado realizamos apenas dois encontros. Entrevistamos todas as avós separadamente e não realizamos nenhum encontro com todas as avós juntas.

O primeiro encontro foi estabelecido para o contato inicial com as avós informantes, em locais previamente agendado. Fizemos a apresentação da pesquisa e da pesquisadora, bem como a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Aproveitamos e fizemos também a entrevista.

O segundo contato, realizado à distância com o auxílio de aplicativo de mensagens, foi para a devolução das narrativas de tradição oral para as avós informantes. Foram lidas as transcrições das narrativas de tradição oral organizadas estruturalmente de acordo com a compreensão literária, visto que durante a entrevista, muitas vezes, as avós narravam o fim da história, retornavam para o início, passeavam por relatos reais da vida e retornavam para o desenvolvimento da narrativa, não seguindo uma linearidade literária.

As narrativas ditas pelas avós não configuravam a literariedade de um texto, pois não seguiam uma ordem linear, visto as lacunas ou vagas das memórias, por causa do tempo. O processo da transcrição foi fundamental para o desenvolvimento das narrativas para a leitura em sala de aula, pois trouxe a presença das avós para as histórias e organizou esteticamente e linearmente o texto.

A organização da narrativa de tradição oral seguindo a estrutura com começo, meio e fim foi baseado nos estudos da narradora de história africana, Inno Sorsy¹⁴ (informação verbal). Para ela, cada narrativa curta apresenta na sua estrutura cinco passos¹⁵: *era uma vez* – que insere o ouvinte ou leitor no ambiente da narrativa; *todo dia* – apresenta detalhes dos personagens, sua rotina; *até que um dia* – surge um conflito que é vivenciado pelos personagens; *e então* – a partir do conflito, o personagem altera a sua rotina em busca da resolução; *até que finalmente* – trecho que encerra a narrativa.

No processo das transcrições das cinco narrativas, observamos e fomos nos orientando a partir dos cinco passos sugeridos por Sorsy, pois compreendemos que as histórias possuem uma sequência narrativa e que cada episódio narrado desta sequência necessita criar e

¹⁴ Informação fornecida pela narradora de história, Inno Sorsy durante o curso avançado ‘A arte de contar histórias’ realizado nos dias 13 e 14 de setembro de 2015, no Teatro da Boca Rica em Fortaleza.

¹⁵ Os cinco passos proposto por Inno Sorsy encontrados nas narrativas de tradição oral são adaptações dos 12 passos da jornada do herói, uma estrutura de escrita proposta por Joseph Campbell (1949).

fazer sentido na sua estrutura e para os ouvintes. Se não fosse para despertar emoções não teríamos realizado este árduo processo com as histórias.

Dentre as classificações de entrevistas, selecionamos a entrevista semiestruturada, observando as especificidades das avós e os objetivos da pesquisa. A entrevista semiestruturada não é tão livre como a entrevista aberta e muito menos objetiva como a entrevista focalizada. Por isso, optamos por esta modalidade, pois percebemos a possibilidade de um equilíbrio ideal para entrevistar avós, pois “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2012, p. 64).

Ao conversarmos com pessoas mais velhas precisamos ser bastante flexíveis e disponíveis, dado as suas condições biológicas, fisiológicas, físicas e mentais, principalmente em casos de imprevistos. A entrevista semiestruturada nos possibilitou recolher as informações necessárias para a pesquisa em harmonia com as demandas físicas e mentais das avós entrevistadas.

4.4 Sujeitos da pesquisa: avós que guardam histórias

Uma das nossas inspirações acadêmicas para pesquisar avós surgiu a partir da leitura do livro de Ecléa Bosi (1994) *Memória e Sociedade: Lembranças de velhos*. Os relatos dos velhos registrados no livro, narrando suas trajetórias de vidas, apresentando suas dificuldades e revelando as suas vitórias nos contagiou, pois é uma relação muito peculiar entre a pesquisadora e os sujeitos entrevistados.

Entretanto, percebemos alguns contratempos que surgiram neste processo de entrevista com pessoas mais velhas: 1– o esquecimento de alguns detalhes, pois a idade avança e, com ela, surgem problemas relacionados à memória; 2 – a falta de precisão dos relatos, principalmente relacionados com datas e lugares; e 3 – a divagações nos relatos. Em diversos momentos com as avós informantes tivemos que tentar retomar a conversa para as narrativas de tradição oral, pois assuntos do cotidiano como filhos, maridos, trabalhos eram trazidos na esteira da lembrança e tomavam um rumo inconclusivo.

Também identificamos algumas vantagens neste processo. Destacamos que os benefícios de entrevistar as avós superaram as dificuldades impostas principalmente pela idade, pois elas tem: 1 – a disponibilidade e a preocupação para contribuir com a pesquisa gratuitamente; 2 – o exercício de lembrar é muito característicos dos idosos, pois um adulto

difícilmente para o ‘tempo’ no intuito de evocar suas lembranças; e 3- a simpatia em partilhar espontaneamente suas experiências de vida e seus conselhos.

Para Ecléa Bosi (1994, p. 49) “o velho carrega em si, mais fortemente, tanto a possibilidade de evocar quanto o mecanismo da memória, que já se fez prática motora”, pois a todo instante os idosos estão comparando o tempo presente com o tempo da sua infância, mocidade e outros momentos. Ou seja, os idosos constantemente estão evocando suas memórias, buscando algum sentido nas diferenças do tempo presente.

Para a autora é uma condição especial da velhice, pensar nos tempos que já se passaram, pois o velho não está mais em busca de algo, com o mesmo ímpeto da vida de um adulto que está construindo a sua trajetória de vida. Na velhice espera-se que a trajetória de vida esteja consolidada. Ecléa nos diz que:

Há um momento em que o homem maduro deixa de ser um membro ativo da sociedade, deixa de ser um propulsor da vida presente do seu grupo: neste momento de velhice social resta-lhe, no entanto, uma função própria: a de lembrar. A de ser memória da família, do grupo, da instituição, da sociedade (BOSI, 1994, p. 63).

Diante dessa condição de lembrar, própria das pessoas idosas, de contribuir na democratização das informações, na construção de identidades individuais e coletivas e na possibilidade de preservar algumas narrativas de tradição oral que estavam guardadas na memória, fizemos as entrevistas com as avós durante o mês de julho no ano de 2019.

Antes de iniciarmos as entrevistas com as avós conversamos com elas sobre o recorte da pesquisa: explicamos que o foco da pesquisa eram as narrativas de tradição oral. Percebemos que muitas avós não compreenderam de que se tratava a temática, sendo necessário algumas explicações com exemplos de histórias. Depois de compreendido o objetivo da pesquisa, nenhuma avó se recordava da narrativa inteira, com detalhes. Algumas envolviam fatos do seu cotidiano, esqueciam-se e retornavam para o foco da entrevista, paravam em diversos momentos para evocar a lembrança que há tempos não partilhava.

Os idosos estão disponíveis para narrar suas histórias para as novas gerações em forma de conselhos, relatos de experiências e narrativas fabulosas. Porém, notamos que o ato de ouvir está cada mais escasso, por diversas questões. Durante a entrevista percebemos que foi um momento para que as avós fossem ouvidas, pois em tempos corriqueiros, as novas gerações não estão disponibilizando sua presença para ouvir o outro, os mais velhos.

Bosi (1994) lamenta que as sociedades atuais, pós-modernas, abandonem os velhos em lugares isolados, terceirizem os cuidados e ignorem suas memórias, suas experiências. Para

a autora, através da partilha de suas memórias, os idosos partilham significativas informações históricas, sociológicas, psicológicas, educativas, entre outras. Em cada contato com as lembranças dos mais velhos, ampliamos as nossas aprendizagens sobre o passado, que auxiliam para a compreensão do presente e nos revelam as perspectivas dos sujeitos que participaram desses tempos. Ainda para Bosi:

Um mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos pode chegar-nos pela memória dos velhos. Momentos desse mundo perdido podem ser compreendidos por quem não os viveu e até humanizar o presente. A conversa evocativa de um velho é sempre uma experiência profunda: repassada de nostalgia, revolta, resignação pelo desfiguramento das paisagens caras, pela desaparecimento de entes amados, é semelhante a uma obra de arte. Para quem sabe ouvi-la, é desalienadora, pois contrasta a riqueza e a potencialidade do homem criador de cultura com a mísera figura do consumidor atual (BOSI, 1994, p. 83).

Na esteira da defesa pela integridade dos velhos, encontramos também o estudo detalhado de Simone de Beauvoir (2018) sobre a velhice. Ela nos apresenta um panorama deprimente do último estágio da vida, pois os velhos ficam à margem da sociedade, já que não produzem mais bens e não empregam suas forças de trabalho. Os velhos ficam, muitas vezes, desesperados por não se sentirem mais pertencentes a uma sociedade.

Para Beauvoir (2018, p. 562) “o crime da nossa sociedade é ter uma política de velhice ‘escandalosa’”, pois inflige a homens e mulheres uma condição terrível, subjugada, anestesiada por remédios para todas as enfermidades, exceto as provocadas pela própria exclusão da família e da sociedade. É um tratamento muito desumano abandonar e ignorar os velhos após anos contribuindo para a manutenção da sociedade.

Decidimos entrevistar mulheres idosas, por reconhecer as suas dificuldades na terceira idade, para contrapor à política escandalosa da velhice e por acreditar que são pessoas que podem contribuir significativamente com suas experiências. Suas memórias guardadas se constituem verdadeiros tesouros para a sociedade.

Por questões éticas, os nomes verdadeiros das avós não foram revelados na pesquisa. Na etapa da transcrição das narrativas mencionamos apenas a letra inicial dos nomes verdadeiros. Foram substituídos na etapa da transcrição por nomes fictícios: Dona Maria, Ana e Dona Antônia, Mazé, Sebastiana e Francisca. Transformamos as avós em personagens.

A primeira entrevistada foi uma senhora de 82 anos, nascida e criada em Quixadá. A entrevista aconteceu em sua casa no dia 10 de julho de 2019, às 09h00, por intermédio da sua neta. Professora aposentada, é uma das profetas da chuva, que aprendeu o ofício de observar a natureza com o pai. Vamos nos referir a ela na pesquisa como Dona Maria. Ela nos contou

muitas histórias, principalmente fatos relacionados à sua trajetória de vida. Percebemos que durante alguns momentos, Dona Maria se cansava, buscava as palavras e não concluía o relato.

Notamos também que a avó estava acostumada a conceder entrevistas, em especial, sobre as experiências que realizava para prever o inverno. Ela já tem muitas respostas programadas para as perguntas que abordam a temática das chuvas. Por isso, em vários momentos tentamos buscar no seu relato, as narrativas de tradição oral, mas sempre retornávamos para as previsões das chuvas ou outras narrativas que estavam entrelaçadas a personagens reais, como prefeitos da cidade ou seu próprio pai.

Diante disso, indagamos a avó se na sua trajetória de profeta da chuva tinha alguma história engraçada, um fato inusitado que fosse possível contar para as crianças. Ela, então, nos narrou a história que transcrevemos e transcriamos para desenvolver a sequência básica. Apesar da narrativa contada ser uma história verdadeira, já que se refere à sua vivência como profeta da chuva, Dona Maria nos autorizou a utilizá-la na pesquisa. O relato da história em si foi muito curto e atravessado por outros relatos. No processo de transcrição acrescentamos elementos para favorecer a compreensão literária da história.

A segunda avó entrevistada nasceu em Baturité, mas mudou-se para Quixadá ainda criança com a família. Vamos nos referir a ela como Ana. Ela tem 62 anos, é agricultora aposentada e hoje trabalha como bordadeira. A entrevista aconteceu na Casa de Saberes Cego Aderaldo na tarde do dia 10 de julho de 2019. De antemão, a avó não queria narrar a história, afirmando que não lembrava dos detalhes da narrativa. Após alguns minutos de conversa e um pouco de insistência, ela reconsiderou e narrou a história.

A história que nos contou ouviu da sua mãe quando ainda era menina. Também foi uma história baseada numa experiência pessoal, permeada de elementos que povoam o imaginário popular. A mãe de Ana, a quem nos referimos na transcrição de Dona Antônia, sonhava desenterrando uma botija. “Ela sonhava muito, sabe ela ficou já assim, assi adulta e já com uma certa idade e sonhava muito com essa botija, sonhava muito com essa botija e ela não tinha coragem de arrancar essa botija, por que tinha medo de morrer” (ANA, 2019). Inclusive, a avó mencionou várias vezes a descrição da botija, gesticulando com as mãos o tamanho e o formato que a sua mãe indicava.

A terceira avó entrevistada é professora aposentada, cordelista e bordadeira. Identificamo-la como Mazé na escrita deste trabalho. Ela tem 61 anos e revelou que conhecia muitas histórias, mas que não lembrava tantas, como em outros tempos. Só lembrava daquelas que costumava contar à noite para seus netos. Cabe destacar que Dona Mazé foi a única avó a

afirmar que contava histórias para seus netos e filhos. A entrevista também aconteceu no dia 10 de julho de 2019, na Casa de Saberes Cego Aderaldo.

Durante a entrevista, Mazé lembrava com muito carinho do seu pai, responsável por contar as histórias em noites de debulhas de feijão, reunindo toda a família nos alpendres e terreiros. Ela se referia às histórias, como ‘histórias de Trancoso¹⁶’. As narrativas que ouviu na infância e estão guardadas na memória foram transmitidas no formato de cordel, porém, ela não os recordava na íntegra. Contudo, isso não foi um empecilho, já que se lembrava de alguns trechos. Ela nos contou várias narrativas com os mesmos personagens: Camões e o Rei. Selecionamos para a pesquisa apenas duas e estruturamos em uma única narrativa que revela, em seu enredo, a esperteza de Camões.

A quarta entrevistada é moradora do sertão. Agricultora aposentada, tem 74 anos e no seu repertório muitas histórias relacionadas à seca e à fome do seu povo. Vamos nos referir a ela como Sebastiana. A entrevista aconteceu na sua casa, no interior de Banabuiú, pela manhã, no dia 11 de julho de 2019. Ela teve pouco acesso à escola, pois tinha muitos problemas de saúde. O que aprendeu sobre a vida foi com a mãe e a avó.

A história que ouvimos aconteceu com duas tias de sua avó. As tias eram velhas, ricas e solteiras. Sebastiana nos contou que lembrava da avó narrando com a voz embargada, pois foi uma história muito triste que se passou na década de 1915, na histórica seca imortalizada por Rachel de Queiroz (2004). Para Sebastiana, que presenciou muitos períodos de seca no sertão, nada se compara aos sofrimentos relatados da seca de 1915.

A última avó entrevistada também é uma agricultora aposentada que nasceu e se criou no sertão. Ela tem 73 anos e vamos identificá-la como Francisca. A entrevista aconteceu no CREAS Campo Novo, em Quixadá, no dia 23 de julho de 2019, pela manhã, durante um evento para idosos realizado pela prefeitura. Francisca apresentava uma memória muito vaga, demonstrava cansaço ao tentar se lembrar dos fatos, repetindo muitas vezes a mesma frase. Foi preciso dedicar algum tempo para que ela recuperasse o fio da narrativa e não se aborresse com as lacunas da sua memória.

Ela nos contou apenas uma história, com pouco detalhes, mas suficiente para a elaboração de uma narrativa. Nos contou que quando moça andava léguas e léguas para buscar água ou visitar qualquer pessoa no sertão em que morava. Sem luz elétrica nas casas e nas estradas, Francisca disse que a lua cheia iluminava as caminhadas que fazia à noite. Foi nesse

¹⁶ Gonçalo Fernandes Trancoso foi um escritor português que recolheu histórias populares e as publicou no século XVII, XVIII e XIX. No Brasil, muitas pessoas se referem as narrativas de tradição oral (lendas, contos, mitos, fabulas) como, histórias de Trancoso.

cenário que a história aconteceu com Dona Francisca e sua irmã. Durante a entrevista, ela reforçou o sentimento de medo que sentiu naquela noite.

4.5 Transcrição, textualização e transcrição das narrativas

O método da história oral favorece a produção de um material para publicação, armazenamento e divulgação das informações obtidas durante o processo das entrevistas. Dependendo da intenção do pesquisador, o material é destinado para uma finalidade: seja para contar uma nova história, opor-se a fatos já registrados e consagrados, formar um banco de histórias, armazenar relatos orais de sujeitos comuns e famosos, preservação das memórias de moradores de comunidades pequenas, rurais, indígenas etc.

As histórias recolhidas na pesquisa fazem parte de um documento que necessariamente retorna para os sujeitos que contribuíram para a sua elaboração, pois no método da história oral, o regime entre entrevistador e entrevistados é de colaboração. Meihy e Holanda (2015, p. 24) consideram que “não resta dúvida: os produtos de entrevistas em história oral devem sempre resultar em documentos de base material escrita, ainda que, em tantos casos, derivados de diálogos verbais.”

O autor elaborou seis etapas para quem deseja realizar um projeto de história oral, designando para a última etapa a devolução social para a comunidade dos entrevistados. Nesta etapa, caracteriza-se a devolução como um produto, mas não necessariamente com fins comerciais, que resulta das etapas da pesquisa e que contempla os sujeitos entrevistados, mostrando algo concreto com as informações compartilhadas, “seja em forma de livro, exposição ou mesmo de doação dos documentos confeccionados, a devolução é capital” (MEIHY; HOLANDA, 2015, p. 31).

A devolução significativa desta pesquisa para as avós informantes foi a elaboração das sequências básicas de letramento literário para que essas narrativas sejam exploradas em sala de aula por professores dos anos iniciais do ensino fundamental das cidades dos Sertões Cearenses. Vamos disponibilizar gratuitamente o material no formato e-book. Foi uma maneira de homenagear a colaboração das avós e perpetuar as narrativas que permeiam o imaginário coletivo e fazem parte do acervo da cultura popular brasileira. Para as avós, vamos entregar especialmente um CD personalizado com o áudio da narrativa transcrita.

Com a materialidade das entrevistas em um produto, transformamos o relato oral em registro escrito, como sugerido por Meihy e Holanda (2015). Sabemos que são duas

modalidades diferentes: a oralidade e a escrita. Cada uma apresenta as suas especificidades e eventualmente são interpretadas respeitando suas dimensões.

Marcuschi (2010) nos explica a superação do mito da supremacia cognitiva da escrita sobre a fala, ressaltando as singularidades de cada modalidade. De acordo com o autor, na vertida de um relato oral para o registro escrito, não

[...] se trata de propor a passagem de um texto supostamente “descontrolado e caótico” (o texto falado) para outro “controlado e bem-formado” (o texto escrito). Fique claro, desde já, que o texto oral está em ordem na sua formulação e no geral não apresenta problemas para a compreensão. Sua passagem para a escrita vai receber interferências mais ou menos acentuadas a depender do que se tem em vista, mas não por ser a fala insuficientemente organizada. Portanto, a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem (MARCUSCHI, 2010, p. 47).

Acreditamos que a oralidade não representa um pensamento desorganizado e incompreensível. Fizemos o processo da transcrição até a transcrição para contemplar e criar uma narrativa literária que possibilite às crianças leitoras em formação o contato com um texto frutivo, capaz de provocar imagens e despertar a sua imaginação.

Sobre esse ponto, Alessandro Portelli (1997) critica a vertida da fonte oral para a escrita, visto que acentua ainda mais a supervalorização do documento registrado no papel sob a oralidade. Para ele,

[...] a expectativa da transcrição substituir o teipe para propósitos científicos é equivalente a fazer crítica de arte em reproduções, ou crítica literária em traduções. A mais literal tradução é dificilmente a melhor, e uma tradução verdadeiramente fiel sempre implica certa quantidade de invenção. O mesmo pode ser verdade para a transcrição de fontes orais (PORTELLI, 1997, p. 27).

Concordamos com Portelli em alguns pontos, visto que a experiência em ouvir um relato oral é distinta da experiência de lê-lo, ainda que seja o mesmo relato. Porém, não é uma opção transformamos o relato oral em escrito, pois o produto final exigido no mestrado é a escrita de uma dissertação, ou seja, um documento escrito. Além da escrita da dissertação, vamos gravar em áudio todas as narrativas transcritas para disponibilizar juntamente com o e-book.

Transformar o relato oral em escrito implica em modificar a essência do relato. As diferenças iniciais estão no sentido do corpo que usamos para apreciar os relatos. No primeiro caso, o sentido da audição é mais apurado, buscando os detalhes na voz das informantes. Já no segundo usamos a visão e procuramos imaginar o processo do recolhimento das narrativas.

Para a vertida da modalidade oral para a modalidade escrita, aplicamos as regras gramaticais, as concordâncias verbais e nominais, colocação pronominal, a correção da grafia de palavras e de termos etc., influenciando os leitores na interpretação do texto, e conseqüentemente na interpretação dos significados das palavras do texto.

No relato oral, ao nos depararmos com um silêncio prolongado de uma informante, podemos construir muitos significados, entre eles, o sentimento de dor, tristeza ou saudade. A entonação de uma palavra, a repetição de falas e o ritmo ora mais rápido, ora lento, durante a entrevista indica, muitas vezes, o sentimento que aquela memória provoca ao ser evocada, criando um significado que não é possível identificar nos relatos escritos, pois pertence unicamente ao oral.

Na lógica das regras gramaticais, a vírgula é empregada para apontar as pausas nos textos. É vedado, neste caso, o uso de vírgulas separando o sujeito do predicado na composição de uma frase. Mas as pausas nos relatos orais não seguem essa lógica, pois elas indicam emoções, e assim, demonstram os significados das memórias partilhadas durante as entrevistas.

As pausas nas entrevistas compõem o ritmo das narrativas que foram recolhidas. O ritmo na fala também contribui para a construção de sentidos e significados no momento da interpretação. Portelli (1997, p. 28) considera que “muitos narradores desviam-se de um tipo de ritmo para outro na mesma entrevista, quando sua atitude em relação à matéria em discussão muda. Naturalmente, isto pode somente ser percebido se se ouve, não se se lê.”

Diante do exposto, consideramos relevante na transcrição das entrevistas, indicar aos leitores as emoções transmitidas no relato oral com a informação entre parênteses. Sabemos que a fidelidade do oral para o escrito será impossível e compreendemos que qualquer tentativa de igualar as duas modalidades é limitada, pois são essencialmente distintas. Nossa escolha em transcrever os relatos não significa que estamos renunciando a oralidade, mas criando condições para que as narrativas se mantenham no tempo presente. Temos a intenção de promover a circulação e a preservação das narrativas orais, como indicado por Bedran (2012) oral – escrito – oral.

Para fazer a transformação das narrativas de tradição oral, da fala para o registro escrito, realizamos um processo explicitado por Meihy e Holanda (2015) em três fases: transcrição, textualização e transcrição dos relatos orais. A *transcrição* é a forma mais comum na vertida do oral para o escrito. Nessa fase, as falas são transcritas tal como são narradas, com repetições de palavras, hesitações, elipses narrativas, apontando as interferências, os vícios de linguagem, disfluências das falas etc. Busca-se um documento capaz de demonstrar como foi a entrevista com a avó.

No processo da transcrição das entrevistas das avós consideramos exclusivamente as narrativas de tradição oral. A escolha do recorte das falas das avós foi em decorrência do processo metodológico, já que tivemos preferência pela história oral temática, ou seja, a temática da pesquisa tem prioridade no processo de transcrição. O tempo também foi considerado no processo das transcrições, pois o áudio da Dona Maria tem 00:28:97 minutos e da Sebastiana 00:16:58 minutos. Nesses dois exemplos, as narrativas de tradição oral ocupam cerca de três a quatro minutos do áudio. Logo, dedicaríamos muito tempo para transcrever e o áudio completo não contribuiria para a pesquisa.

Os diálogos, durante as transcrições foram divididos: a letra ‘P’ refere-se às perguntas anunciadas pela pesquisadora e a letra ‘A’ designa as respostas da avó informante. No momento da entrevista indicamos para cada avó que iniciariamos a entrevista com uma pergunta, para em seguida ser respondida por ela. Fizemos poucas perguntas e poucas interrupções para que cada avó articulasse e desenvolvesse seu raciocínio.

Para a transcrição das entrevistas das avós foram observados alguns indicativos de Marcuschi (2003) sobre a análise da conversação. Porém, não nos debruçamos sobre o áudio, pois não é a nossa finalidade analisar as formas de conversação das avós. Utilizamos, portanto alguns sinais propostos pelo autor para visualizar com mais clareza como ficou o resultado da gravação. Sintetizamos no quadro abaixo os sinais mais usados para a transcrição das narrativas orais, a partir de Marcuschi (2003):

Quadro 1 – Sinais representativos nas transcrições das narrativas

Sinal	Indica
(+)	Pausa ou Silêncio
(incompreensível)	Dúvidas ou Suposições
Letra ou palavra MAIÚSCULAS	Ênfase ou Entonação
(())	Comentários da Pesquisadora
::	Alongamento da Vogal
- - -	Silabação de uma Palavra
/ ... /	Transcrição Parcial
Duplicação das letras ou sílabas	Repetição

Fonte: Marcuschi (2003)

Observamos que os sinais e seus indicativos realmente possibilitam ao leitor da transcrição uma dimensão de como procedeu a entrevista, evidenciando os sentimentos

transmitidos, os fatores externos no momento da recolha, a espontaneidade da oralidade entre outros aspectos. Facilitou, inclusive, no processo das próximas etapas de tratamento da narrativa. Abaixo, um trecho transcrito do áudio da Dona Mazé com os sinais propostos por Marcuschi (2003):

P: / ... / A senhora conhece muitas histórias de Camões. Quem contava para a senhora?
 A: Era meu pai. Contava muitas coisas. Toda vida né, (+) Camões nas histórias, Camões sempre se saía por cima. (+) Aí ele disse ((o rei)) ‘Camões, quero que você venha (+) olhe, nem venha nu, nem venha vestido, (+) eu quero que você se encontre aqui na minha presença’ (+) Aí ele ficou ‘Como é que eu vou me encontrar na presença do rei? Sem ser nu, sem ser vestido’ Ah ((lembrando da história)) ‘Nem a pé, nem a cavalo, nem nu, nem vestido’ Aí eu sei o que eu vou fazer: (+) pegou UM, m-o-n-to-u-s-e numa PORCA, vestiu numa TARRAFA e saiu lá:: pro reinado. Quando chegou lá (+) que o Rei viu, aí ele disse ‘SENHOR REI, estou aqui’ aí ele foi (+) ‘Camões você é danado mesmo’. Ele ((rei)) não conseguia pegar Camões né! Era as histórias de (+) Trancoso (MAZÉ, 2019).

Após a transcrição dos relatos orais das avós seguimos para a segunda fase: a *textualização*. Nessa fase aconteceu a reorganização do relato, pois durante a entrevista a avó mencionava o acontecimento como surgia nas lembranças e não em ordem cronológica e literária. Para criar uma narrativa fruitiva, prazerosa e significativa foi necessário estruturar os relatos dentro de uma compreensão literária, com introdução, desenvolvimento e desfecho. As transcrições e as textualizações das entrevistas podem ser conferidas nos apêndices da dissertação.

Por exemplo, na transcrição da Dona Francisca, a informação da fase da lua é revelada no final da gravação, mas era um detalhe importante e pertinente para o início da narrativa. A transcrição apresenta-se assim

P: ((música tocando ao fundo)) /... / A senhora conhece alguma histórias, que o povo contava, de lobisomem, mula sem cabeça, assombração, visagem? A: Eu sempre via visagem ((balança a cabeça)) (+) eu FIZ FOI ver a visagem. P: Foi mesmo? Me conta como foi? A: Foi de noite (+) de noite (+) nós fumos ((ela e a irmã)), nós ia lá pra casa (+) duma duma colega no::ssa, pedra (+ +). Aí quando nós chegemo lá::: na frente, aí tinha uma assim (+ +) ... uma (+ +) uma (+ +) ((gesticula com as mãos)) coisa estirada, toda enrolada, que nem fosse uma pessoa morta, sabe? (+) Aí eu digo “NÃHH EU NÃO VOU NÃO, EU VOU VOLTAR!” (+) Aí a outra disse assim “VUMBORA MULHER, VUMBORA MULHER né nada não.” (+) Eu digo “É SIM, vou não, vou não”((fala apressado)). (+) Eu disse e ela ficava me puxando e (+) eu disse que “vou não”. Aí nós arrudiava o mundo inteiro para não poder passa naquele canto. (+) Quando nós voltava não tinha NADA, tinha de-sa-pa-re-ci-do. (+) Eu digo “valha meu Deus” ali era (+) (inaudível) uma rumação duma visagem. (+) Aí ela foi e disse assim “é não mulher” (+) Digo “é sim”. (+) Aí quando eu voltava, não tinha mais nada nada nada tinha se acabado, não tinha lençol, não tinha nada. P: Dona R., a senhora lembra como estava a noite nesse dia?

A: **Lembro, era lua cheia (+) lua cheia mermo.** Estava claro que fazia tanta luz. O pessoal não tinha luz, só a lua. (+) Era no sertão, isso aí, eu já morei no sertão. Pois é quando eu cheguei na casa eu fiquei “valha meu Deus, o que foi que eu vi?” ((fala sussurrando)). (+) Era desse je::ito mermo, era uma visagem. (+) Era desse jeito aí (FRANCISCA, 2019, grifo nosso).

No processo da textualização, a informação da lua foi deslocada para o começo da narrativa, já que simbolicamente são em noites de lua cheia que personagens do imaginário popular aparecem para assombrar ou brincar com os seres humanos. Para o ouvinte da narrativa é uma referência significativa para promover a atmosfera da história. A textualização reconfigurou o texto assim:

Eu fiz foi ver a visagem. **Foi de noite com lua cheia** nós fomos, eu e minha irmã para a casa de uma colega. Quando nós chegamos lá na frente, perto da casa tinha uma coisa estirada, toda enrolada no chão, como se fosse uma pessoa morta. Eu fiquei com medo e disse “nãhh eu não vou não, eu vou voltar!” a minha irmã disse “vamos mulher, vamos mulher não é nada não.” Eu afirmei “É alguma coisa sim, vou não, vou não”. A minha irmã ficava me puxando para a gente seguir caminho. Eu disse de novo “vou não” (FRANCISCA, 2019, grifo nosso).

Na textualização¹⁷ transformamos um documento com resíduos da oralidade em um texto obedecendo a ordem escrita, buscando a norma culta. Retiramos as perguntas formuladas pela pesquisadora e tentamos escrever um texto literário apenas com as informações das avós. Arrumamos as concordâncias verbais, retiramos e reorganizamos algumas relações anafóricas, fizemos a eliminação de dêiticos, suprimimos as repetições e outras eliminações.

Para Meihy (1991, p. 30) “faz parte do momento da textualização a rearticulação da entrevista de maneira a fazê-la compreensível, literariamente agradável. Nesta fase, anula-se a voz do entrevistador e passa-se à supressão das perguntas e sua incorporação no discurso do depoente.” Buscamos no processo da textualização um texto mais coeso. A literariedade foi uma preocupação, pois recolhemos especificamente narrativas de tradição oral que fazem parte do acervo de uma literatura milenar, que carrega simbologias e significados de diversos povos e comunidades. Ler as histórias tal qual foram gravadas ficaria cansativo, pouco frutivo e não construiria sentidos para os leitores.

Durante o processo da textualização destacamos algumas palavras que se referem à modalidade da língua falada dentro das narrativas para evidenciarmos que, mesmo estando em registro escrito, as narrativas foram provenientes da oralidade. Na verdade, foi uma escolha estética para o texto. Logo, encontraremos no texto algumas palavras que não estão submetidas à norma culta, como *fí*, *pra*, *relava* entre outras.

A etapa metodológica da textualização se assemelha ao processo denominado por Marcuschi (2010) de retextualização. Para o autor, a retextualização é um processo de

¹⁷ Os autores Meihy e Holanda (2015) não evidenciam ou refutam que o processo da textualização da História Oral é o mesmo do mecanismo de textualização que assegura e organiza as ideias de um texto na dimensão da Linguística. Consideramos dois processos semelhantes, tendo em vista uma coerência mínima da narrativa, mas não vamos fazer ponderações sobre essas funções.

reformulação, transformação, reescrita, modificação da ordem oral para a ordem escrita, dentro de uma perspectiva que valoriza as diferenças das duas modalidades, evitando comparações entre a oralidade e a escrita, inferioridade e superioridade. O conceito de retextualização

[...] não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita (MARCUSCHI, 2010, p. 46).

A retextualização, assim como a textualização, implica uma interferência do pesquisador ou coligador das narrativas de tradição oral na sua vertida para o registro escrito. Não se trata de uma correção da oralidade para a escrita ou de acreditar que a oralidade está desorganizada, enquanto a escrita é organizada, mas de uma preferência estética que provoque, através das palavras, uma compreensão literária dos textos gravados durante as entrevistas com as avós.

Para Antônio Cândido (2011), a disponibilização das palavras no texto é que causa o efeito da obra literária. As narrativas das sequências foram, durante o processo da transcrição até a transcrição, construídas por muitas vozes e pesquisas, resultando em um texto estruturado que facilitasse a leitura e a compreensão das crianças. A etapa da *transcrição* foi caracterizada por essa organização definitiva.

A transcrição foi a última fase do tratamento da narrativa. Nesta fase, todas as informações obtidas no momento da recolha foram consideradas, inclusive informações que não foram gravadas diretamente, mas que não deixaram de ser registradas através de fotografias e anotações. Na fase da transcrição, a função da pesquisadora não se resume a arrumar o texto, mas imbricar-se na própria escrita, acrescentando suas leituras, suas compreensões do momento das entrevistas, descrevendo as avós, criando uma atmosfera para os futuros leitores das histórias.

Nenhuma das avós narrou a história com detalhes sobre os personagens, os ambientes em que a narrativa aconteceu. Acreditamos que por falta do próprio exercício de narrar as histórias, as avós tenham esquecido trechos das narrativas, já que muitas alegavam que não costumavam contar as suas histórias. As descrições sobre as narrativas foram poucas, mas as informações foram suficientes para que no processo da transcrição fosse possível acrescentar elementos para a reelaboração de uma narrativa.

Para a transcrição foram realizadas inúmeras pesquisas pela internet e em livros, conversas com agricultores e outros profissionais, além de referências com obras literárias. Os

títulos das histórias foram escolhidos após finalizado o processo da transcrição e configurou-se na etapa mais difícil das narrativas, pois desejávamos nomeá-las com títulos sugestivos e em harmonia com as próprias narrativas. Após um longo processo de consultas e indecisões conseguimos titular as cinco narrativas.

Na reelaboração da narrativa “As Voltas Que a Vida Dá” contada pela Dona Maria, dialogamos com alguns moradores da cidade de Banabuiú¹⁸ para entendermos a relação do rio e do açude para a cidade. Compreendemos que o rio Banabuiú é o principal afluente do sistema da Bacia do Jaguaribe. A construção da barragem Arrojado Lisboa¹⁹, em 1958, no açude Banabuiú entrelaçou-se com a própria história da cidade.

Pesquisamos os significados da palavra indígena Banabuiú e descobrimos que não há um consenso quanto à origem do topônimo e seu significado. Escolhemos a etimologia designada por Pompeu Sobrinho (1919, p. 214) “*Banda* (sendo torcido, o que se torce, isto é, o que volveia) + *buí* (muito, com excesso) + *ú* (água, rio) = rio que tem muitas voltas”, pois é o significado que mais se relaciona com a história narrada pela avó Dona Maria.

Ainda para a transcrição da primeira narrativa, conversamos com agricultores do sertão de Banabuiú para compreendermos os sentidos das palavras *varjeando* e *penduando* narrado pela avó. Varjejar (também se pronúncia *barjejar*) é verbo sertanejo para indicar que as primeiras vagens dos feijões estão brotando, após a floração. *Penduando*, é uma palavra derivada do processo de pendoamento no estágio vegetativo do milho. Nesse caso, antes da espiga de milho, as plantas brotam pendões, que são ramificações florais que produzem o pólen, necessário para o amadurecimento da espiga. Por ser representativo e significativo para o povo do sertão, preferimos manter na narrativa a grafia vinculada à oralidade das palavras *varjeando* e *penduando*.

A narrativa de Dona Maria apresenta o termo *vazante*, que naturalmente funciona para o escoamento em caso de enchente dos rios, mas no sertão, refere-se a uma faixa de terra rica em nutrientes que fica próxima aos rios. Os agricultores também nos explicaram que é uma prática agrária comum no sertão plantar nas vazantes dos rios, nos períodos de pouca chuva, em que o nível da água está baixo.

¹⁸ É importante destacar que Banabuiú é o nome de uma cidade e um rio. O nome se referia primeiramente ao rio Banabuiú, mas estendeu-se para a cidade com o decreto-lei estadual nº 114, de 30 de dezembro de 1943, alterando o nome da cidade de Laranjeiras para Banabuiú. Popularmente, as pessoas se referem a barragem Arrojado Lisboa como açude Banabuiú. O rio Banabuiú nasce na cidade de Pedra Branca e passa por setes cidades do Ceará.

¹⁹ A barragem Arrojado Lisboa foi concluída em 1966 para barrar as águas do rio Banabuiú e tinha a finalidade de facilitar a irrigação das terras do Baixo Jaguaribe.

A avó que nos contou essa história é uma profeta da chuva. Para entendermos a importância das profecias lemos o livro *Profetas da chuva* (2006) organizado pela pesquisadora Karla Patrícia H. Martins. O livro é dividido em três partes: primeiramente são apresentadas as trajetórias dos profetas da chuva (não deixamos de notar que são todos do sexo masculino); a segunda parte do livro apresenta ensaios escritos por psicanalistas, professores universitários, antropólogos e pesquisadores da cultura popular relacionando as entrevistas dos profetas com temáticas sociais, econômicas, linguísticas, poéticas e científicas. A última parte do livro revela alguns sinais para um bom inverno e um breve histórico das previsões das chuvas no Ceará nos anos de 1997 e 2006.

De acordo com Rios (2006), uma das autoras do livro, a ciência de um profeta da chuva “[...] se alimenta da tradição, da experiência que aproxima natureza e cultura, homens e bichos. Não se trata de conhecer para ter controle e colocar o mundo natural a serviço do homem, mas de travar um diálogo intersubjetivo entre a natureza e o humano” (RIOS, 2006, p. 139). No processo de transcrição foi muito importante reconhecer e valorizar a fé, o devotamento ancestral e a riqueza das palavras proferida por Dona Maria.

Na transcrição, retornamos para as avós com a versão parcialmente finalizada dos textos. Foi realizada a leitura da história, através de ligação telefônica ou envio de áudios, através de aplicativos de mensagens, com todas as avós a fim de obter a satisfação das informantes ou a eliminação/alteração de trechos indesejados. O momento foi também uma oportunidade para preencher lacunas, confirmar algumas informações e corrigir erros que, porventura estavam no texto.

No retorno da narrativa da Dona Maria, a avó confirmava energeticamente as informações contidas na história, gargalhando e repetindo o texto em cada parágrafo. Ao finalizar a leitura, ela comentou “está tudo direitinho, como eu lhe disse” (MARIA, 2019). Acrescentamos na narrativa, após a devolutiva, uma fala da avó em relação ao marido que duvidava da sua experiência “ele nunca mais me desacreditou” (MARIA, 2019), pois consideramos significativa para o enredo. Aproveitamos a ligação e perguntamos sobre as previsões do inverno para o próximo ano. A avó nos revelou “meu pai dizia que quando está muito quente, numa quentura que banho nenhum passa, é sinal de bom inverno” (MARIA, 2019).

Para a segunda narrativa, com o título “O Verdadeiro Tesouro”, que aborda a temática da botija de dinheiro contada por Ana pesquisamos, inicialmente, informações referentes ao bordado, pois no momento da recolha da narrativa a avó estava bordando,

juntamente com outras mulheres. Durante o processo da transcrição associamos a narrativa da Dona Ana com o livro “A Moça Tecelã” (2004), de Marina Colasanti.

Em seguida, buscamos informações referentes a botija de dinheiro. Para Câmara Cascudo (2001, p. 77), as botijas “[...] foram instrumentos musicais” proveniente da Holanda e da Bélgica. Mas também significa para o nordestino “o mesmo que dinheiro enterrado.” Ou seja, a botija virou sinônimo de dinheiro esquecido em terrenos e nas paredes das casas.

Cascudo (2001, p. 676) ainda revela no verbete do seu dicionário que tesouro é “dinheiro enterrado, o mesmo que botija para o sertão do Nordeste; ouro em moedas, barras de ouro ou de prata deixadas pelo holandês ou escondido pelos ricos, no milenar e universal costume de evitar o furto ou os ladrões.” Na ausência de instituições bancárias, os mais abastados guardavam suas riquezas em botijas feitas de metal, barro ou grés e enterravam ou emparelavam em lugares estratégicos.

Entretanto, muitos donos de botijas de dinheiro morriam e não revelavam o esconderijo da fortuna ou até mesmo esqueciam os locais que haviam enterrado, fazendo com que a alma dos donos não descansasse em paz. Para Gilberto Freyre (2013, p. 41) justifica-se a popularização das lendas das botijas “[...] com dinheiro ainda por desenterrar. Mas foram principalmente as casas-grandes que se fizeram de bancos na economia colonial; e são quase sempre almas penadas de senhores de engenho que aparecem pedindo padres-nossos e ave-marias” e indicando o local da botija enterrada, através de sonhos.

Sonhar com a alma indicando o local em que está enterrada a botija é o primeiro passo para desenterrar o tesouro. Contudo, a tarefa não é simples, requer obediência

[...] a um certo número de regras indispensáveis: trabalhar de noite, ir sozinho, em silêncio, identificar o tesouro pelos sinais sucessivamente deparados e, se conseguir arrancar o ouro, deixar uma moeda. Jamais carregar tudo. Aconselham, quando o tesouro é defendido por inimigos infernais, fazer um sino-salmão, ou seja, o sinal de Salomão, a estrela de dois triângulos, e trabalhar dentro dela, livre das investidas de Satanás, furioso porque a alma vai salvar-se pelas missas celebradas. O tesouro é encontrado unicamente por quem o recebeu em sonhos. Mesmo que dê todas as indicações a outro companheiro, este não o verá. Se faltar alguma disposição, ou se houver um erro no processo extrativo, o tesouro transformar-se-á em carvão. Todos os sinais desaparecerão se o silêncio for interrompido, mesmo por um grito inopinado ou por uma oração. A primeira moeda encontrada é a que deve ficar no lugar do tesouro (CASCUDO, 2001, p. 677).

A alma revela-se em sonho durante algumas noites, insiste até que a pessoa conclua a tarefa. Na credence popular, caso a fortunada não tenha coragem, a alma continua pensando, vagando nos sonhos de outras pessoas, aprisionada ao tesouro. Cascudo (2001, p. 677) conclui “por toda a superfície da terra os tesouros, “riquezas”, “cabedais”, estão esperando os felizes

escavadores que tenham coragem e fidelidade aos tratos supraterrâneos.” A mãe de Dona Ana teve muita vontade de cavar a botija, mas não teve coragem. Logo, na transcrição foi necessário criar argumento de convencimento da coragem de Dona Antônia, mas que findou derrotada pelo medo da morte.

Ao receber a devolutiva da narrativa transcrita, que se transformou na mais extensa, Dona Ana ficou sem palavras, muita emocionada. De imediato só conseguiu expressar “obrigada, obrigada, ficou muito linda!” (ANA, 2019). Indagamos sobre o que ela tinha achado do enredo da história e tivemos como resposta “Não tiraria nada e não acrescentaria nada na história. Ficou muito linda” (ANA, 2019). Ela nos agradeceu pelo retorno da história, pois não acreditava que retornaríamos com a sua narrativa.

No processo de transcrição da narrativa “O Desafio do Rei” contada pela Dona Mazé, o personagem denominado Camões despertou a nossa curiosidade e dúvida: esse Camões seria uma referência a Luiz Vaz de Camões, poeta português autor de “Os Lusíadas” (1980)? A avó nos respondeu que o personagem Camões era muito famoso nos cordéis em Quixadá, mas que nunca havia associado o nome do poeta com o personagem pícaro dos cordéis.

Diante da dúvida, fizemos algumas pesquisas em artigos e periódicos. Para Gilberto Mendonça Teles (1980), o nome de Camões foi amplamente divulgado no Brasil, através da sua obra, mas se reconfigurou durante os anos, através da oralidade. Para ele, o esgarçamento do nome de Camões pelo país justifica-se por três principais causas, a terceira através do folclore popular:

A existência no folclore brasileiro de entidades de natureza pícara, como a de Pedro Malasarte, do “Menino Sabido”, da raposa, do coelho, do jabuti (que vence pela astúcia), misturada com as personagens de natureza mítica, como o Saci, o Caipora, o Romãozinho e tantas outras, concorrem para a criação de uma figura móvel e generalizada que age como anti-herói, juntando astúcia e malandragem, inteligência e sensualidade e dando esse notável sincretismo mítico-linguístico do Nordeste (TELES, 1980, p. 49).

O nome de Camões ganhou notoriedade e destaque entre os cordelistas, principalmente em anedotas humorísticas. Dona Mazé narrou quatro anedotas que ouviu do seu pai na época das debulhas do feijão. As quatro narrativas têm Camões como personagem principal e seu enredo demonstra que o mais fraco sempre é vitorioso no embate com o personagem mais forte, que no caso, é representado pelo Rei.

Na fase da transcrição selecionamos apenas duas narrativas contadas pela avó, pois as outras duas tinham temáticas relacionadas a bebedeira e adultério e não consideramos oportunas para as crianças. Os desafios propostos pelo Rei a Camões foram publicados em

folheto de cordel com o título “As perguntas do Rei e as respostas de Camões” de Severino Gonçalves de Oliveira (2012). Alguns trechos assemelham-se à narrativa contada pela avó, Dona Mazé:

O Rei disse a Camões
 Tu és um menino novo
 Vou fazer-te uma pergunta
 Aqui perante ao povo
 Qual é o melhor da galinha
 Camões respondeu o ovo

Com 1 ano e 4 meses
 No dia de Carnaval
 O Rei encontrou Camões
 E perguntou afinal
 Camões, me diga com quê
 Ele respondeu com sal

O Rei gritou, ora bolas
 Agora eu vou enrascá-lo
 Camões, você vá na Corte
 Ante de cantar o galo
 Não vá vestido nem nu
 Nem a pé nem a cavalo

Camões pensou ali consigo
 O Rei comigo não pode
 Vestiu-se numa tarrafa
 E assanou o bigode
 E para a casa do Rei
 Saiu montado num bode

Camões chegando gritou
 Chegou eu aborrecido
 Nem a pé, nem a cavalo
 Não cheguei nu nem vestido
 O Rei disse nem o cão
 Dá jeito a esse bandido

As cinco estrofes do cordel estão seguidas, conforme a avó Mazé nos narrou no momento da entrevista. Porém, percebemos algumas modificações comuns no processo da transmissão oral. O Rei afirma que Camões é um ‘menino novo’, isso cria no ouvinte a imagem de um jovem. Mas na narrativa apresentada por Dona Mazé, Camões é um homem vivido que “tudo da vida ele tinha muita experiência” (MAZÉ, 2019), ou seja, um homem adulto ou idoso.

A adivinhação da parte mais importante da galinha está presente no cordel e na narrativa da avó, assim como a indagação sobre o que complementa o ovo. A avó nos disse que depois de adivinhado a parte mais importante da galinha “passaram-se alguns anos, muitos

anos” (MAZÉ, 2019) sem precisão exata da temporalidade. Já no cordel, o tempo é definido em “1 ano e 4 meses” (OLIVEIRA, 2012) no período do carnaval.

O desafio do Rei no desejo de pegar Camões também é citado na narrativa, assim como observamos no cordel. O que difere é o bicho que Camões monta, na proibição de cavalgar: na narrativa da avó é uma porca, no cordel um bode. Alterações comuns da oralidade que não prejudicam o enredo da narrativa.

Para Marina Warner (1999) os enigmas eram comuns em narrativas tradicionais, pois envolviam os ouvintes e os mobilizam para descobrir as respostas. O mesmo enigma dessa história foi feito em diversos lugares do mundo, apresentando algumas mudanças. Inclusive, desafio semelhante foi apresentado ao rei Salomão e

O enigma é resolvido quando o sujeito do desafio monta um bode (ou coelho) com um dos pés calçados e outro descalço, um pé encostando no chão, vestindo apenas uma rede e carregando um coelho (ou uma codorna), que salta para a liberdade assim que ele ou ela chegam (WARNER, 1999, p. 164).

A principal distinção das versões da história é a personalidade de Camões. No cordel de Severino G. de Oliveira identificamos um protagonista ardiloso, gaiato, malicioso e astucioso, como observamos nos trechos: “Vai tomar o bonde errado [...] Que sou um pouco vexado [...] O Rei comigo não pode [...] Camões chegando gritou Chegou eu aborrecido [...] Deu um grito agigantado [...] Camões deu uma risada Com gesto de mangação [...] Minha língua não emperra” (OLIVEIRA, 2012).

O caráter de Camões na narrativa da avó é bem-humorado, esperto, humilde e virtuoso. Suas respostas ao rei estão mais na dimensão filosófica, no desejo de preservar a vida, na relação de poder entre oprimido e opressor. Compreender a personalidade de Camões foi crucial para a construção da transcrição da narrativa, já que o personagem apresenta nas narrativas de ficção, segundo Candido (1998), suas complexidades e profundidades.

Tivemos algumas dificuldades em encontrar a avó para realizarmos a devolutiva do texto. Seu contato telefônico disponibilizado no dia da entrevista encontrava-se desligado. Conseguimos outro número, fizemos a ligação, a avó ouviu a história e solicitou que fosse disponibilizada a gravação através de aplicativo de mensagem, pois ela queria compartilhar com a família. Após enviar o áudio para a seus parentes, a avó nos disse “comoveu a todos por resgatar as lembranças de meu pai que já é falecido” (MAZÉ, 2019). As histórias só fazem sentidos se nos fazem sentir.

A transcrição da narrativa “As Velhas Ricas e a Seca de 15” contada pela avó Sebastiana abordou a seca, temática frequentemente associada ao sertão. Muitas narrativas do Nordeste têm como pano de fundo as suas consequências da falta de chuvas, tais como os livros “Vidas Secas”, do Graciliano Ramos (2005) e “A bagaceira”, de José Américo de Almeida (2004). De imediato, fizemos uma associação com o livro da Rachel de Queiroz “O Quinze” (2004), visto a peleja da família do vaqueiro Chico Bento para fugir de uma das piores secas do Ceará, saindo de Quixadá para Fortaleza:

Dia a dia, com forças que iam minguando, a miséria escalavrava mais a cara sórdida, e mais fortemente os feria com a sua garra desapiedada. Só talvez por um milagre iam aguentando tanta fome, tanta sede, tanto sol. O comer era quando Deus fosse servido. Às vezes paravam num povoado, numa vila. Chico Bento, a custo, sujeitando-se às ocupações mais penosas, arranjava um cruzado, uma rapadura, algum litro de farinha. Mas isso de longe em longe. E se não fosse uma raiz de mucunã arrancada aqui e além, ou alguma batata-brava que a seca ensina a comer, teriam ficado todos pelo caminho, nessas estradas de barro ruivo, semeado de pedras, por onde eles trotavam trôpegos, se arrastando e gemendo (QUEIROZ, 2004, p. 68).

A história narrada pela avó, também se refere a “era de quinze” (SEBASTIANA, 2019) no cenário seco e quente do sertão do Ceará. Dona Sebastiana nunca leu o romance de Rachel de Queiroz (2004), apesar de já ter ouvido falar no nome da escritora. Em vários momentos da recolha, a avó embargava a voz, olhava fixo para o mato castigado pela estiagem, respirava fundo e retomava a história em pequenos goles, rememorando a voz da sua avó e a tristeza do fato.

Na historiografia do nordeste brasileiro, muitas secas assolaram e dizimaram o povo sertanejo. A seca, para o professor Frederico de Castro Neves (1995, p. 93), é “um fenômeno que desestrutura periodicamente a vida dos sertanejos cearenses, ao inviabilizar a agricultura de subsistência com base na organização familiar do trabalho.” Sem o fornecimento de água encanada, o povo do sertão clama por chuva, todos os anos, na infundável peleja pela sobrevivência.

A fome, a miséria, a fraqueza, a desesperança são sentimentos que permeiam a construção de uma narrativa sobre a seca. No processo de transcrição, em diversos momentos recorreremos à gravação da avó para compreendermos e sentirmos, através da sua voz, a vida extremamente difícil no período da intempérie. A iminência da morte é constante, a dor é inconsolável e o sentimento de inutilidade diante da seca aumenta o tormento.

Para a transcrição, além da referência literária com a obra de Rachel de Queiroz (2004), realizamos algumas pesquisas com um técnico agrícola da Universidade Federal do Ceará sobre o pau-mocó e o xique-xique. Como as personagens do romance “O Quinze”, as

personagens da narrativa da avó precisaram aprender a comer o que encontrava no mato. Sobre o pau-mocó descobrimos que suas raízes são capazes de acumular amido e água, mas que seu caule acinzentado era utilizado para a fabricação de sabão caseiro, pois produz uma substância gástrico corrosiva, perigosa para o consumo humano e animal. Os frutos do xique-xique são apreciados por aves da caatinga, mas as bagas são consumidas também por humano.

Na devolutiva do texto para a avó, explicamos que reelaboramos a sua narrativa, para presentificá-la no texto e organizamos algumas ideias que foram repassadas ao final da entrevista. Ao concluir a leitura, ela mencionou “é tão penosa né?” (SEBASTIANA, 2019) e ficou em silêncio, como se digerisse cada palavra ouvida. O enredo da história tem muito sofrimento, pois revela nitidamente a dureza de uma seca. Indagamos sobre o que ela tinha achado da história, a avó acrescentou “é penosa, mas é muito bonita. Foi isso mesmo que aconteceu, se acabou tudo” (SEBASTIANA, 2019).

Ela nos questionou o seguinte trecho da narrativa que não havia sido mencionado na entrevista “Um dia, um velho pedinte que vagava pelo sertão, passou pela casa das irmãs e pediu um pedaço de pão. Como de costume, elas tiraram o miolo do pão para poder lhe dar, o velho olhou, agradeceu e seguiu pela estrada de terra.” (OLIVEIRA, 2019). Relembramos com a avó que após o desligamento do gravador, ela mencionou a avareza das duas irmãs, justificando que ambas tiravam o miolo do pão para dar a alguém. Explicamos que para a construção da narrativa optamos por evidenciar essa característica das irmãs, incluindo um novo personagem, no caso um pedinte. A avó compreendeu e nos assegurou que gostou da narrativa.

A última transcrição tem o título de “A Coisa Branca Estirada” e foi narrada pela avó, Dona Francisca em Quixadá. O enredo da narrativa apresenta uma visagem, personagem frequente da cultura popular. Para Cascudo (2001, p. 732) visagem é uma “assombração, fantasma, alma do outro mundo, aparição sobrenatural, forma indecisa, que causa pavor.”

Pavor define o sentimento da avó quando presenciou a visagem no caminho até a casa de uma amiga, em noite de lua cheia, como afirmou no início da nossa conversa “eu fiz foi ver a visagem” (FRANCISCA, 2019). A ênfase na fala da informante, no momento da entrevista, demonstrava seu desespero diante da lembrança. Logo, no processo da transcrição queríamos destacar na narrativa o susto, o medo e o pavor do encontro com a visagem.

Para ambientar e transportar o leitor para a atmosfera da história, recorremos a algumas lendas ouvidas na nossa infância sobre a aparição de visagem e pesquisas com moradores da região dos Sertões Cearenses. A avó não explicou que não tinha luz elétrica naquele período no sertão, mas inserimos na transcrição para que o leitor adentre no cenário da história, tão diferente dos dias atuais. O acesso a luz elétrica na zona rural do Nordeste do

país iniciou a partir do governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com o decreto nº 4.873 de 11 de novembro de 2003, que instituiu o Programa Nacional de Universalização do Acesso e Uso da Energia Elétrica, popularmente conhecido como, ‘Luz para Todos.’²⁰

Sem eletricidade, a principal fonte de luz eram as lamparinas fornidas de querosene. Um costume muito comum nas casas do sertão era os encontros nos alpendres, sentados nos parapeitos, ao cheiro de querosene, imagem destacada na transcrição da narrativa. Outro ponto importante na transcrição foi destacar as distâncias entre uma casa e outra no sertão, para que o ouvinte, acostumado com casas conjugadas e apartamentos, criassem a dimensão do percurso das irmãs.

Na transcrição evidenciamos também as experiências dos adultos que estavam na casa da amiga, em relação às irmãs. Os adultos perceberam que se tratava de uma visagem, enquanto as irmãs só perceberam a partir do sumiço da ‘coisa’. Acrescentamos na transcrição o cachorro, pois segundo muitos agricultores, é o animal que acompanha o homem do campo na lida diária. Para Cascudo (2001, p. 93) o cachorro “quando está uivando é porque vê almas do outro mundo ou a morte aproximando-se.”

Na cultura popular do sertão, o cachorro é um animal com sentidos aguçados para indicar ou não a presença de espíritos em determinados locais. Moreira Campos (1993) até intitulou seu livro de contos de “Dizem que os cães vêem coisas” referindo-se à alma da mulher que surgiu na piscina anunciando a morte do menino Netinho. Ninguém notou a presença da mulher, só “os cães de raça latiam e uivavam desesperadamente nos canis (e dizem que os cães veem coisas). Foi preciso que o tratador viesse acalmá-los, embora eles rodassem sobre si mesmos e rosnassem” (CAMPOS, 1993, p. 153).

Ao ouvir a devolutiva da narrativa, Francisca não se lembrava da entrevista que tinha nos concedido. Ela teve bastante dificuldades para ouvir a história no momento da ligação, por questões de perdas auditivas. Logo, foi preciso ler muito alto, pausado para que se lembrasse da sua própria história. Ao final da leitura indagamos o que tinha achado do texto, a avó respondeu, “Mas não é que foi desse jeito mesmo. Era uma visagem minha filha. Eu estou me lembrando, parece que estou vendo” (FRANCISCA, 2019).

O nosso objetivo em devolver os textos para quem partilhou os relatos orais é que as avós se “[...] reconheça nela, faça durante o ato de conferência a validação que lhe garanta reconhecimento de si mesmo” (MEIHY; HOLANDA, 2015, p. 137). As versões definitivas das

²⁰ Uma série de programas sociais, incluindo o ‘Luz para Todos’ foram lamentavelmente revogados pelo Decreto nº 10.087, de 5 de novembro de 2019.

cinco narrativas de tradição oral são abordada na próxima seção juntamente com as sequências básicas de letramento literário.

Por fim, observamos que transcriber não é inventar aleatoriamente um acontecimento para introduzir nos relatos orais das avós, mas é ressignificar os relatos, em especial, quando se trata de narrativas de tradição oral que não prejudicam a fonte da própria história das avós informantes. A metáfora, apresentada por Meihy e Holanda (2015, p. 133), esclarece o exercício da transcrição nos relatos orais: “a metáfora da água que transmuda do líquido para o gasoso”, ou seja, é a mesma água em um estado diferente. Assim é o processo da transcrição, é exatamente a narrativa de tradição oral partilhada pela avó, porém numa estética diferente da recolhida no encontro durante a entrevista.

5 QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO: AS SEQUÊNCIAS BÁSICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Nesta seção apresentamos as cinco narrativas transcritas seguindo a ordem das entrevistas. Os títulos são “As Voltas Que a Vida Dá” partilhada pela avó Dona Maria; “O Verdadeiro Tesouro” partilhado pela avó Dona Ana; “O Desafio do Rei”, avó Mazé; “As Velhas Ricas e a Seca de 15”, avó Sebastiana e “A Coisa Branca Estirada”, história da avó Francisca, juntamente com as sequências básicas de letramento literário elaboradas para favorecer a leitura literária.

Recomendamos que a introdução, segundo passo da sequência, seja feita após o passo da motivação, na mesma aula, pois é um momento curto e que se feito em outro momento, talvez perca sua relevância para as crianças. Todas as motivações e as introduções duram cerca de 50 minutos, ou seja, uma aula. Porém, o tempo é apenas uma estimativa, sendo totalmente flexível. Apontamos, em algumas sequências, no passo da interpretação um sinal de mais (+) juntamente com o tempo, pois acreditamos que esta atividade de interpretação demandará mais tempo que o previsto, pois dependem das produções das crianças.

Todas as introduções apresentam uma indagação no final com o intuito de gerar expectativas, curiosidades e desejos nos ouvintes para ouvir a história. É importante que durante a apresentação da autora e da obra, a pergunta final seja evidenciada. Acreditamos que através das perguntas possibilitamos que as crianças elaborem suas hipóteses, argumentem suas respostas, desenvolvam um pensamento lógico e aprendam a escutar seus colegas.

Não sugerimos, especificamente, em que tempo da rotina pedagógica as sequências elaboradas serão aplicadas, pois facultamos para o professor a decisão de escolher em que aulas serão lidas. Evidentemente, consideramos o momento destinado para a leitura em sala de aula o mais propício. Reforçamos também que as cinco sequências básicas não seguem uma ordem linear hierárquica ou que se complementam entre si, isso possibilita que o professor comece com a leitura da última narrativa ou da terceira. Não necessariamente precisa iniciar o trabalho com a primeira história.

Elaboramos as sequências básicas com a indicação dos anos das turmas, pois assim como organizamos o planejamento de uma aula, precisamos nos orientar pelas especificidades e a faixa etária das crianças. Duas sequências contemplam especificamente as turmas de 1º e 2º e as outras três contemplam as turmas de 3º ao 5º. Acrescentamos nas sequências destinadas para as crianças de 1º e 2º, uma sugestão para crianças maiores, assim como nas sequências para as turmas

de 3º ao 5º, sugerimos uma atividade para as crianças menores. Cabe reforçar que as histórias podem ser lidas para qualquer turma, pois carregam simbologias que encantam crianças de todas as idades.

Antes do professor iniciar a leitura em voz alta na sala de aula, reforçamos que seja realizada uma conversa com a turma para não haver interrupções no momento da leitura. As intermissões, na maioria das vezes, quebram o ritmo da narrativa, provocam conversas paralelas e rompem com a atmosfera da leitura literária. Algumas acontecem também com outros profissionais da instituição escolar que entram no ambiente da leitura para proferir um aviso ao professor ou à turma. Fatores externos também causam pausas durante a leitura, como fogos de artifícios, carros de som com propagandas, passeatas, entre outros. É importante que o professor busque um horário confortável para evitar rupturas no momento da leitura.

Outra forma de interrupção realizada pelo professor é parar durante a leitura da história para explicar um termo, um contexto, uma moral. Fica demasiadamente embaraçoso para os ouvintes ouvir uma explicação no decorrer da leitura, cortando abruptamente o ritmo narrativo da história e a criação das suas imagens internas para esclarecer uma palavra. É interessante realizar qualquer explicação sobre a história, no passo da motivação ou interpretação.

Elaboramos as sequências básicas com uma linguagem destinada especificamente para os professores. Fizemos algumas orientações iniciais para a preparação da sequência no campo intitulado *Para Início de Conversa*. No quadro informativo das sequências elencamos os campos de atuação, os objetos de conhecimentos, as práticas de linguagens, as habilidades e os materiais sugeridos para a execução da sequência.

Por fim, ressaltamos que as atividades sugeridas antes e depois da leitura são resultados das nossas experiências acumuladas em sala de aula, somando-se às leituras teóricas na área da literatura infantil, narração de histórias, mediação de leitura e formação de leitores. Foram elaboradas para auxiliar o professor que deseja proporcionar uma leitura literária que encante as crianças e promovam aprendizagens significativas. E, claro, está sujeita às adaptações que os professores considerarem necessárias para suas turmas.

5.1 As voltas que a vida dá

Dona Maria tem corpo franzino, sorriso fácil e olhar expressivo. Uma mulher do interior, que cresceu banhada pelas águas de um rio. Ela aprendeu com o pai o costume de observar a natureza para compreendê-la, com ele, também aprendeu a não perder a esperança na chegada da chuva. Todos os anos, precisamente no dia 13 de dezembro, até hoje, ela reza

com devoção para que Santa Luzia possa indicar-lhe se no ano que se avizinha, terá ou não, um bom inverno.

Numa tábua, carrega escrita na madeira uma lista com o nome dos seis primeiros meses do ano. Dona Maria deposita cuidadosamente um punhado de sal grosso sobre o nome de cada um dos meses, sempre repetindo a mesma reza. Os dizeres da oração direcionada à Santa, ela não revela a ninguém. Todo esse rito, faz parte de sua experiência para saber se haverá, ou não, um bom inverno. A revelação é resultante da combinação do sal grosso disposto na tábua e a fortaleza da reza.

Dona Maria afirma que caso as pedrinhas de sal se dissolvam completamente, esse é o indício de que naquele determinado mês ocorrerá muita chuva, caso contrário, o povo do sertão estará fadado a mais um período de seca. Ela dificilmente erra em suas previsões a respeito da disposição da quadra chuvosa no Ceará.

Em um determinado ano, quando as previsões de muitos agricultores indicavam que haveria pouca chuva, chegou o dia 13 de dezembro e a fé em Santa Luzia a fez pegar sua tábua e um punhado de sal grosso, ela reservou-se em um canto e começou a pronunciar baixinho as palavras da reza em direção à Santa. Na manhã seguinte, todas as pedras de sal haviam se desmanchado, Dona Maria teve a certeza da chegada de uma grande quadra chuvosa, que há muitos anos não se apresentava naquele sertão. Imediatamente, chamou o marido e alertou com determinação:

- Não plante nas vazantes do rio, o inverno vai ser pesado, vai ter uma enchente grande!

Eles viviam próximo ao rio Banabuiú, uma sonora palavra de origem indígena, que pode significar: rio que tem muitas voltas. Pois era justamente em uma das voltas do rio que a família costumava plantar, mais precisamente na vazante. Trata-se de uma prática agrária comum, quando a quantidade de chuva diminui e o nível do rio fica mais baixo, o sertanejo faz seu plantio nas terras que antes estavam alagadas, e assim, aproveita tudo o que a natureza pode dar.

Diante do alerta de Dona Maria, o marido respondeu:

- Deixe de história! Tá todo mundo dizendo que não vai ter inverno. Tu lá sabe de nada!

Teimando com o que para ela era uma certeza, plantou seus legumes justamente na vazante. Porém, o pai dele que confiava na experiência de Dona Maria, não plantou na beira do Banabuiú. O sogro acreditava piamente nela.

O inverno chegou e trouxe muita chuva, banhou abundantemente a alegria do povo do sertão. Quando o feijão estava todo *varjeando* e o milho *penduando*, o Banabuiú encheu-se

mais do que podia suportar, sofreu a maior enchente de todos os tempos. As águas carregaram todo o legume plantado pelo marido de Dona Maria. A tristeza tomou conta do homem, ele passou vários dias cabisbaixo, olhando a força da correnteza levar sua plantação.

A princípio, Dona Maria até fez graça:

- Eu ainda te disse homem, eu te disse! Mas logo em seguida lamentou:

- Meu Deus, e agora? Os legumes dos meus *fi*!

A sorte da família naquele ano foi a credibilidade do sogro em Dona Maria, que o fez plantar seus legumes longe da vazante. Ele também prestou contas com o filho:

- Você não acreditou na *cumade*, agora apanhe, agora apanhe!

A partir daquele inverno, antes de plantar seus legumes, o marido a consultava, ouvia seus conselhos e nunca mais a desacreditou. Assim como o rio Banabuiú, a vida também dá muitas voltas, Dona Maria se tornou uma Profeta da Chuva, sua habilidade é reconhecida por todos. Até hoje ela reza e faz suas previsões, nunca perdeu a esperança da chegada da chuva, que, de vez em quando, banha o sertão.

5.1.1 Sequência básica de letramento literário: as voltas que a vida dá

Quadro 2 – Primeira sequência básica de letramento literário

(continua)

Título da sequência básica de letramento literário: As Voltas que a Vida Dá.		
Campos de atuação:	Todos os campos de atuação ²¹ ; Artístico-literário	Ano: 1º, 2º
Objetos de conhecimento:	<ul style="list-style-type: none"> • Formação do leitor literário. • Leitura colaborativa e autônoma. • Oralidade pública/Intercambio conversacional em sala de aula. • Escuta atenta. • Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala. • Relato oral/Registro formal e informal 	
Práticas de linguagem:	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) • Oralidade 	
Habilidades:	EF15LP09 ²² / EF15LP10 / EF15LP12 / EF15LP13 EF15LP15 / EF15LP16	

²¹ Inserimos ‘Todos os campos de atuação’ para contemplar o eixo de oralidade, seus objetos de conhecimentos e habilidades, visto que a oralidade não está inserida apenas no Campo de Atuação Artístico-Literário.

²² Cada habilidade é composta por um código alfanumérico que facilita o planejamento dos professores. O código EF15LP09 é compreendido da seguinte forma: as duas primeiras letras EF indicam a etapa do Ensino Fundamental; os dois primeiros números, 15 referem-se aos anos atendidos por esta habilidade, ou seja, do 1º ao 5º ano; as letras seguintes indicam o componente curricular, LP: Língua Portuguesa; os últimos números indicam a posição da habilidade na sequência do bloco, ou seja, é a 9ª habilidade deste componente curricular que atende do 1º ao 5º ano.

Quadro 3 – Primeira sequência básica de letramento literário

(conclusão)

Título da sequência básica de letramento literário: As Voltas que a Vida Dá.	
Materiais:	Imagem ou vídeo de um sinal da natureza; livro <i>Profetas da chuva</i> (2006); Computador e projetor para exibição do documentário.
Tempo estimado:	2 aulas

Fonte: Elaborado pela autora.

Para início de conversa: Pesquise quais sinais da natureza os profetas das chuvas utilizam nas suas experiências para indicar se terá ou não inverno. São alguns exemplos desses sinais: aparição de formigas cortadeiras; aranhas caranguejeiras invadindo casas; canto alto da rã; ninhos da rolinha em galhos altos; porta do ninho do joão-de-barro para o poente; floração do mandacaru, entre outros. Se debruce sobre um único sinal da natureza para comentar durante a motivação. É importante apresentar uma imagem ou vídeo deste sinal escolhido.

a) Passo da Sequência (30 minutos): Motivação;

Convide as crianças para observarem o céu no pátio da escola. Elas podem ficar sentadas ou em pé, na forma como desejarem, contanto que estejam observando o céu. Durante a observação, faça indagações às crianças:

- Como está o tempo hoje?;
- Será que vai chover?;
- Que sinais indicam a chuva?;
- Será que a natureza nos envia outros sinais além das nuvens escuras?

Possibilite que as crianças expressem suas opiniões, baseadas nas suas vivências e saberes, privilegiando também a escuta coletiva. Após a discussão sobre os sinais para descobrir o tempo, apresente a imagem ou vídeo, explicando para as crianças que, além do tempo nublado, a natureza apresenta outros indícios de chuva. Realize a explicação do sinal da natureza finalizando com a pergunta: vocês conhecem os profetas da chuva? Escute os relatos das crianças e, caso nenhuma conheça o termo, explique sem se estender quem são as pessoas denominadas profetas da chuva. Para auxiliar, retiramos um trecho do livro *Profetas da Chuva* (2006)

O que é um profeta? No imaginário social dominante no cenário urbano atual, certamente uma figura do passado: barbudo, vagamente estranho, testemunha remanescente de um tempo em que se acreditava que a vida era destino, e que um plano divino governava o universo e a existência humana. Boa parte da desconfiança em relação à ideia de que profetas e profecias são coisas que deveríamos levar a sério hoje em dia vem de sua associação quase automática com adivinhação e fatalidade. Profeta seria aquele predestinado que se acredita capaz de descrever um futuro inexorável que, de alguma forma, já estaria lá para ser visto” (BEZERRA JÚNIOR, 2006, p. 126).

Finalize a motivação com uma roda de conversa sobre os profetas da chuva do Ceará, destacando sua importância para os estudos da natureza, a partir das crenças populares, sendo transmitidas de geração a geração. Se possível, apresente o livro citado anteriormente, mostrando as fotografias dos profetas e realizando a leitura de alguns relatos das experiências que cada um faz para constatar o inverno do ano vindouro.

b) Passo da Sequência (20 minutos): Introdução;

Realize a leitura em voz alta do texto abaixo para apresentar a autora e a narrativa.

Quadro 4 – Introdução da história *As Voltas Que a Vida Dá*

Elzilene Nóbrega é pedagoga, professora de crianças, contadora de histórias e pesquisadora. Ela escreveu cinco histórias, a partir de entrevistas que fez com avós que moram na região dos Sertões Cearenses. Ela gravou as histórias, digitou no computador, destacou um acontecimento importante e escreveu a história, trazendo contribuições de pesquisas e elementos observados no momento da entrevista. Até finalizar a história foram feitas muitas leituras e releituras, no constante exercício de ir e vir, até que finalmente, a avó, transformada em personagem, ouviu e aprovou a narrativa. A história que será lida tem o título *As Voltas que a Vida Dá* narrada por uma avó carismática, que gosta muito de conversar sobre sua vida. Foi a partir de um fato curioso da sua trajetória que Elzilene elaborou essa história e escolheu o título, pois a vida tem disso, dá muitas voltas. A história nos conta a trajetória de uma mulher, Dona Maria, que aprendeu com o pai o ofício de observar a natureza. Ela faz previsões e experiências para descobrir se terá ou não bom inverno, usando pedras de sal grosso sobre uma tábua. Caso as pedrinhas desmanchem o inverno está garantido, do contrário, o povo do sertão sofrerá com mais um período de seca. Até que um determinado ano, as previsões de Dona Maria foram diferentes dos demais, colocando em dúvida sua experiência: terá ou não inverno?

Fonte: Elaborado pela autora.

Finalizado a apresentação da autora e da obra, explique para as crianças que a leitura da narrativa será realizada na próxima aula. Solicite que imaginem a personagem Dona Maria e os resultados das suas previsões, fazendo com que criem hipóteses, gerem expectativas sobre a leitura.

c) Passo da Sequência (15 minutos): Leitura;

Convide as crianças para o momento da história formando uma roda no chão, dentro ou fora da sala de aula. Indague as crianças sobre suas expectativas e hipóteses das previsões

de Dona Maria. Escute todas, considerando seus posicionamentos salutares. Teça alguns comentários, mas não revele as previsões de Dona Maria.

Finalize a roda de conversa e cante uma adaptação da cantiga de domínio público ‘Abre a Roda, Tin Dô Lê Lê’ com elas, acompanhada por palmas: abre a roda tindolê / abre a roda tindolê / abre a roda tindolê / a história vai começar. Em seguida, realize a leitura em voz alta, preparada antecipadamente para provocar o interesse dos ouvintes. Durante a leitura, contemple as reações das crianças.

A narrativa pontua as falas das personagens: a profeta convicta; o marido incrédulo e o sogro esperançoso. Então é importante indicar, durante a leitura, a fala de cada um, utilizando ou não o recurso da entonação de voz. Fica a critério do professor criar uma modulação na voz para identificar as falas das personagens. Caso o professor não tenha habilidades e interesses no ato performático, é importante demarcar as falas na leitura em voz alta, distanciando o narrador e as personagens, criando um movimento interessante que atraia a atenção das crianças para a leitura.

Finalizada a leitura, conclua o momento da história com a mesma cantiga, mas agora encerrando a roda: feche a roda tindolê / feche a roda tindolê / feche a roda tindolê / a história acabou. Ainda com as crianças sentadas em roda, inicie a interpretação.

d) Passo da Sequência (35+ minutos): Interpretação.

Propomos, para o primeiro momento da interpretação interna, uma roda de conversa para ouvir o que as crianças compreenderam do texto. Inicie com uma simples pergunta: O que vocês acharam da história?

Em seguida, após ouvir todas as crianças faça uma referência entre o sinal da chuva abordado na motivação, trazendo a imagem ou o vídeo novamente, com a experiência da chuva realizada pela profeta, Dona Maria. Assim, você apresenta para as crianças duas experiências transmitidas pela sabedoria popular para investigar a quadra chuvosa. A conversa sobre as experiências é fundamental para o desenvolvimento da próxima atividade.

O segundo momento da interpretação consiste na pesquisa de outros sinais da natureza que os profetas da chuva observam nas suas previsões. O professor poderá dividir as crianças em equipes, duplas ou trios para pesquisarem com moradores, agricultores e até mesmo profetas da chuva alguns sinais que indicam inverno. Caso não seja possível encontrar essas pessoas, sugerimos a pesquisa bibliográfica, em especial, nos livros da Coleção PAIC Prosa e Poesia disponibilizados gratuitamente para toda a rede da educação básica do Ceará pela Secretaria da Educação do Estado (SEDUC).

Fica a critério do professor a apresentação dos registros das pesquisas em sala de aula, através de desenhos, cartazes, fotografias, gráficos. É importante destinar pelo menos uma semana para que as crianças produzam os resultados das suas pesquisas.

Por fim, para concluir a sequência básica desta história, o professor poderá convidar um profeta da chuva para um bate-papo em sala de aula, promovendo uma partilha entre as duas gerações, buscando, no espaço formal de ensino, o diálogo com os conhecimentos empíricos, valorizando os saberes acumulados de um povo. Assegure a participação das crianças no bate-papo.

Caso não seja possível a presença de um profeta da chuva na sala de aula, indicamos a exibição do documentário *Profetas da Chuva e outras histórias do tempo* (2019) de Giovani Lima, disponível em dois episódios na plataforma Youtube para finalizar a sequência com muitas aprendizagens sobre a observação dos sinais da natureza.

Para crianças maiores: Que tal produzir vídeos entrevistando os moradores, agricultores e profetas da chuva? As crianças podem se organizar em equipes para elaborar o roteiro das entrevistas, gravar os vídeos, editar as gravações, comparar as respostas dos entrevistados etc. É possível envolver os pais das crianças na produção dos vídeos. Combine a data da exibição para a comunidade e realize uma roda de conversa entrelaçando os saberes populares e meteorológicos para a previsão das chuvas.

5.2 O verdadeiro tesouro

Nas tardes de quarta-feira, Ana encontra-se com outras mulheres para bordar a vida e contar histórias. O movimento da agulha que entra, sai e atravessa o pano, dita o ritmo da narrativa, ora rápida, embalada por relatos amorosos, ora lenta, movida por lembranças de saudades. A linha e a palavra preenchem os espaços vazios, registram ponto a ponto, conto a conto, desenhos traçados pela memória.

A cada encontro, as mulheres bordam barrados de vestidos, toalhas de mesa, panos de cama e outras peças, entrelaçando suas próprias histórias de vidas com pontos cheios, caseados e candurinhas. Elas bordam risadas, lágrimas e sonhos. Cada peça bordada é única, assim como as experiências singulares da vida.

Em uma determinada tarde, Ana bordava uma menina e lembrava-se de sua infância vivida no sertão. Era tudo muito difícil, não tinha tantos brinquedos, água encanada, televisão ou internet. Mas tinha muitos bichos, brincadeiras no mato, céu estrelado e histórias que o povo

contava. Das histórias que Ana ouviu, a memória de agora guardou uma, vivenciada por sua mãe, Dona Antônia.

Ana lembra que sua mãe dizia que desde menina tinha ouvido falar nas botijas de moedas de ouro espalhadas pelas terras do sertão do Ceará. Antigamente, quando ainda não havia bancos ou mesmo quando não se confiava muito neles, era costume dos grandes agricultores, fazendeiros, coronéis e comerciantes ricos, enterrarem suas riquezas atrás da casa ou no meio do mato. Tudo para evitar que fossem vítimas de ladrões, bandoleiros, cangaceiros ou outros tipos de gente que pudessem roubar suas posses.

Geralmente, essas riquezas eram convertidas em moedas de ouro ou de prata, e, por segurança, enterradas pelo dono. O tesouro acomodado era chamado de botija. O grande problema é que, na maioria das vezes, as pessoas que enterravam tesouros não costumavam confiar seu paradeiro nem mesmo aos familiares. Enterravam a botija e faziam segredo, quando vinham a falecer, o segredo morria junto e o tesouro ficava enterrado, tal qual o morto. Caso algum sortudo um dia o encontrasse por obra do acaso, tornava-se rico por acidente, da noite pro dia.

Mas, a mãe de Ana nunca tinha visto uma botija de verdade. De origem humilde, Antônia só imaginava como seria: vermelha amarronzada, com a tampa enlaçada em um nó feito de corda, não era tão grande, como um pote, nem tão pequena como uma moringa, tinha o tamanho bom de caber as moedas suficientes para melhorar de vida.

O tempo passou, Antônia cresceu e se casou. Ana recorda-se da mãe cuidando da casa, das plantas e dos bichos. Elas viviam a vida simples do sertão.

Até que em uma noite, Antônia sonhou com uma alma. No sonho a voz dizia:

- Cave debaixo do pé de Juazeiro, perto do açude grande. Lá, se encontra enterrada a sua botija de moedas de ouro.

Ela acordou e pensou: - Mais que sonho estranho é esse?

Cansada, voltou a dormir. Quando acordou, junto com o cantar do galo, o primeiro pensamento que ocupou sua cabeça foi uma botija vermelha amarronzada, com a tampa enlaçada em um nó feito de corda, não era tão grande como um pote, nem tão pequena como uma moringa, tinha o tamanho bom de caber as moedas suficientes para melhorar de vida.

As ocupações do dia foram apagando a lembrança do sonho. Porém, ao deitar a noite, depois do dia inteiro na lida, Antônia sonhou novamente com a alma:

- Cave debaixo do pé de Juazeiro, perto do açude grande. Lá, se encontra enterrada a sua botija de moedas de ouro.

Dessa vez, a voz revelou o local exato onde estava enterrada a botija. Era só Antônia ir lá, cavar e pegar seu dinheiro. Ela acordou, mas não conseguiu voltar a dormir lembrando da alma. Já de manhã, intrigada com a voz do sonho, Antônia perguntava à filha:

- Será que a botija existe mesmo?

O desejo de pegar a botija, não era nem tanto pelas moedas, mas pela vontade de encontrar uma, tocar e desvendar sua existência.

A alma a visitou em sonho durante muitas noites, tantas vezes que Antônia perdeu as contas.

Um dia, Antônia acordou decidida a desenterrar a botija. Já tinha tomado a decisão e conversado com os filhos. Quando estava saindo de casa, carregando uma pá no ombro, lembrou-se do que lhe contaram na infância: são as almas penadas que revelam onde estão as botijas, e quem tira uma botija debaixo da terra, tem que mudar da cidade.

Antônia desistiu no mesmo instante, porém, os filhos já estavam interessados e a encorajaram:

- Mãe, arranca essa botija, a gente se muda, vamos pra outro canto com o dinheiro.

Ela se encheu novamente de coragem e seguiu rumo ao pé de Juazeiro. De repente quando já estava avistando a árvore, lembrou-se que também ouviu na infância, que quem desenterra uma botija, corre sério risco de morrer. Antônia voltou ligeiro pra casa, revelou aos filhos que por medo da morte, não tinha quem a convencesse de desenterrar botija alguma.

Naquela noite, a alma não voltou a aparecer no sonho de Antônia.

O povo conta que alma que vigia botija fica penando, ela insiste pra pessoa desenterrá-la na esperança de finalmente encontrar a paz. Quando uma alma dessas percebe que o escolhido não vai cumprir o fado, passa a pelejar com outra pessoa, na esperança de nunca mais penar pelo mundo.

Desde o dia que desistiu da bendita botija, Antônia voltou a dormir sossegada, nunca mais sonhou com a voz. Ela descobriu que o verdadeiro tesouro é a paz de uma noite bem dormida.

5.2.1 Sequência básica de letramento literário: O verdadeiro tesouro

Quadro 5 – Segunda sequência básica de letramento literário

Título da sequência básica de letramento literário: O Verdadeiro Tesouro.			
Campos de atuação:	Todos os campos de atuação; Artístico-literário	Ano:	3º,4º,5º
Objetos de conhecimento:	<ul style="list-style-type: none"> • Formação do leitor literário. • Leitura colaborativa e autônoma. • Contagem de histórias. • Escrita autônoma e compartilhada. • Oralidade pública/Intercambio conversacional em sala de aula. • Escuta atenta. 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala. • Relato oral/Registro formal e informal. 		
Práticas de linguagem:	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) • Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) • Oralidade 		
Habilidades:	EF15LP09 / EF15LP10 / EF15LP12 / EF15LP13 EF15LP15 / EF15LP16 / EF15LP19 / EF35LP25 EF35LP26		
Materiais:	Recipiente; tarjetas de papel; corda; máscaras de dormir; tapete ou lençol; som; folhas de papel; lápis		
Tempo estimado:	2 aulas.		

Fonte: Elaborado pela autora.

Para início de conversa: Prepare algum recipiente que se assemelhe a uma botija: um baú, uma caixa, uma vasilha de barro, um cesto de palha etc., para a motivação da história. Porém, não revele para as crianças que o recipiente representa a botija. Prepare também tarjetas de papel no formato redondo para que as crianças escrevam seus sonhos.

a) Passo da Sequência (30 minutos): Motivação;

Forme com as crianças um círculo ou semicírculo. A organização do espaço é muito importante para que as crianças se sintam convidadas para a atividade. Inicie uma conversa relatando seus sonhos de infância e os de agora, na fase adulta. Relate para as crianças suas ações e o desejo de realizá-las. Em seguida, solicite que as cada uma reflita silenciosamente sobre seus sonhos e desejos. Crie um ambiente favorável para a busca do sonho. Garanta que todas as crianças participem, pois muitas crianças não conseguem elaborar em um sonho.

Apresente para as crianças a vasilha de barro (ou o recipiente similar). Explique que na vasilha serão depositados os sonhos de cada um, pois a história que será lida é provocada por um sonho. Entregue para elas a tarjeta de papel para que escrevam ou desenhem seu sonho e depositem na vasilha. Após todos finalizarem, vede a vasilha e enlace com um nó feito de corda. Explique para as crianças que os sonhos serão compartilhados depois do encerramento da leitura.

b) Passo da Sequência (20 minutos): Introdução;

Com as crianças ainda em círculo, inicie a apresentação da autora e da obra. Solicite a uma criança com influência leitora para que leia para as demais, o texto a seguir:

Quadro 6 – Introdução da história O verdadeiro tesouro

Elzilene Nóbrega é pedagoga, professora de crianças, contadora de histórias e pesquisadora. Ela escreveu cinco histórias, a partir de entrevistas que fez com avós que moram na região dos Sertões Cearenses. Ela gravou as histórias, digitou no computador, destacou um acontecimento importante e escreveu a história, trazendo contribuições de pesquisas e elementos observados no momento da entrevista. Até finalizar a história foram feitas muitas leituras e releituras, no constante exercício de ir e vir, até que finalmente, a avó, transformada em personagem, ouviu e aprovou a narrativa. Nesse processo de escuta, Elzilene encontrou-se com uma senhora de estatura baixa, que usava óculos, muito reservada. Ela bordava e contava história na presença de outras senhoras. Na oportunidade, ela contou uma história que aconteceu com a sua mãe. Enquanto contava, suspendia a agulha no ar, buscando na memória os detalhes de uma voz muito afetuosa. O título da história é *O Verdadeiro Tesouro* e nos conta o sonho de Dona Antônia, a mãe de Ana. A mãe ouvia, desde menina, que tinham sido enterradas no chão do sertão várias botijas. Dona Antônia nunca tinha visto, mas imaginava que era *vermelha amarronzada, com a tampa enlaçada em um nó feito de corda, não era tão grande, como um pote, nem tão pequena como uma moringa, tinha o tamanho bom de caber as moedas suficientes para melhorar a vida*. Porém, era uma alma penada que vigiava e indicava onde estava a botija, vagando de sonho em sonho na esperança que alguém tivesse coragem de desenterrar, pegar o tesouro e libertá-la da sua penitência. A mãe de Ana sonhou com a alma e ficou no dilema: desenterra ou não a botija para melhorar a vida?

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a conclusão da leitura da introdução, as crianças provavelmente ficarão empolgadas para escutar a história, pois personagens fantasmagóricos despertam a curiosidade e aguçam a imaginação. Fique à vontade para ler a história em seguida ou em outra aula. Aproveite para conversar sobre a prática das botijas, hoje substituída pelos bancos. Fique atento para a fala das crianças, se alguma relaciona a vasilha de barro com os sonhos delas e a botija da história.

c) Passo da Sequência (15 minutos): Leitura;

Por ser um enredo que aborda o sonho, alma e tesouro, sugerimos que a estratégia de leitura provoque a atmosfera da narrativa. Solicite que as crianças fiquem deitadas no chão, sobre um tapete ou lençol de olhos fechados. Se for possível, disponibilize máscaras para dormir, mas caso não disponha de grandes quantidades, converse com as crianças sobre a necessidade de manter os olhos fechados para a escuta da história.

Apague as luzes, reproduza uma música instrumental por uns dois minutos e inicie a leitura em voz alta da narrativa, previamente preparada, observando o ritmo da história, os movimentos sugeridos pela narrativa. Aproveite e destaque as emoções que Dona Antônia sentiu ao sonhar com a botija. Ao finalizar a leitura, reproduza novamente a música instrumental, acenda as luzes e convide as crianças para sentarem em círculo.

d) Passo da Sequência (35 minutos): Interpretação.

Inicie o último passo da sequência com uma roda de conversa a partir da pergunta: se vocês fossem Dona Antônia, o que fariam em relação à botija? Escute os relatos das crianças, possibilitando que argumentem e defendam seu posicionamento. A elaboração da pergunta para iniciar a discussão é estratégica para a promoção do debate, pois se o professor lança a seguinte pergunta: se fossem vocês teriam ou não desenterrado a botija? As respostas das crianças limitar-se-iam em sim; não; talvez; deus me livre etc., dificilmente uma criança argumentaria a sua resposta.

Após ouvir as opiniões das crianças, explique que a próxima atividade da leitura será criar um final diferente para a narrativa. Leia novamente a história até o trecho: *Ela se encheu novamente de coragem e seguiu rumo ao pé de Juazeiro. De repente quando já estava avistando a árvore, lembrou-se que também ouviu na infância, que quem desenterra uma botija, corre sério risco de [...]*. Cada criança será convidada a imaginar um novo desfecho para a história, registrando através de texto ou desenho. Converse com as crianças as inúmeras possibilidades de desfecho.

Disponibilize tempo para a criação literárias das crianças. Em seguida, promova uma socialização dos novos finais para outras turmas ou convide os pais das crianças para

ouvirem as narrativas reinventadas pelas crianças, ou faça uma exposição dos desenhos no pátio da escola. O importante é promover uma partilha coletiva dos registros das crianças. Considere todos os finais estipulados pelas crianças significativos, desde os mais realistas até os mirabolantes, pois o objetivo é aguçar a criatividade das crianças e observar o encadeamento das ideias.

Para concluir o passo da interpretação da história, retome a vasilha de barro e justifique que os sonhos são os nossos grandes tesouros e que a botija os guardou por um tempo, mas que agora, cada criança precisa segurar seu sonho e desejar muito para que se torne realidade. Cada folha de papel representa a moeda de ouro das crianças. Solicite que cada uma procure o seu tesouro, realize a leitura em voz alta e escute os sonhos dos colegas. É importante desenvolver uma sensibilidade na turma para a escuta dos sonhos dos outros. Assegure a relevância de todos os sonhos, desde ganhar uma bola até a construção de uma casa. Ao finalizar a partilha, faça comentários que fortaleça cada sonhador da turma a caminhar em busca da realização dos seus sonhos.

Para crianças menores: Ao invés de cada criança imaginar um novo final, elaborem coletivamente o desfecho para a história, sendo o professor, o escriba da turma. Para isso, utilize o quadro branco, flip chart, cartolina ou papel madeira fixado na parede. Escute as crianças, estimule a participação, observando a sequência narrativa. Por fim, escreva o final da história no suporte escolhido, relendo-a novamente. Possibilite uma roda de conversa sobre o que as crianças acharam do processo de criação da nova história.

5.3 O desafio do rei

Dona Mazé tem uma gargalhada contagiante e uma memória carregada de histórias que ouvia de seu pai, nos tempos da debulha do feijão espalhado no chão do alpendre, em noites iluminadas pelas lamparinas. Homens, mulheres e crianças se reversavam na tarefa que só tinha hora para começar e adentrava a madrugada. No sertão, o povo deita cedo, mas nas noites de debulha, deixavam até as crianças acordadas pela madrugada.

- A debulha do feijão era muito esperada pela comunidade! Relembra Dona Mazé, que borda em companhia de outras mulheres ao redor de uma mesa abarrotada de agulhas e linhas coloridas.

Antigamente não existiam as máquinas debulhadoras, o processo era feito manualmente: estendiam-se os sacos grandes no chão do alpendre ou do terreiro, deitavam as vagens de feijão em cima, o povo sentava ao redor dos sacos, em tamboretos ou mesmo no

chão, e começavam a debulhar, sempre acompanhada de risadas, conversas e histórias contadas pelos mais velhos.

O pai de Dona Mazé gostava de contar as histórias que aprendeu em forma de cordel. Sem leitura, ele aprendia de ouvir os mais antigos e as repetia em boa voz, animando as noites de debulhas. Às vezes, um compadre tocava uma viola, aliando música e história, dança e palavras.

As histórias preferidas do pai de Dona Mazé tinham Camões como personagem principal. Camões, o importante poeta português, na boca do povo do Nordeste brasileiro, era um sujeito sabido, esperto, sagaz e jocosos. Bem parecido com Pedro Malasartes. Nas histórias de Camões, ele sempre se envolvia em enrascadas que ameaçavam sua vida. Camões era um homem humilde e que tinha muita experiência de vida, todas as pessoas gostavam dele, exceto o Rei, que sempre desafiava Camões e fazia-lhe ameaças de dar cabo de sua vida, caso errasse o desafio proposto.

Um certo dia, o Rei encontrou Camões e pensou: - É agora que eu pego ele.

Camões cumprimentou o Rei, que foi logo dizendo:

- Eu quero que você me diga o que é mais importante da galinha?

Camões não titubeou e disse: - O ovo.

Em resposta, o Rei afirmou com raiva: - Muito bem Camões!

Passaram-se alguns anos, muitos anos, mas o Rei não esqueceu da derrota para Camões e nutria o desejo de vingança. Quando o encontrou novamente, o Rei pensou:

- É agora que eu pego ele! Levantou a voz e disse assim:

- Com o quê, Camões? Referindo-se ao ovo do desafio anterior.

A resposta foi imediata: - Com sal, meu Rei!

De novo, Camões acertou as charadas do Rei, preservando a sua vida. Contudo, o monarca não se dava por satisfeito e resolveu aplicar mais um desafio ao perseguido Camões. O Rei desafiou:

- Camões, quero que você venha hoje à noite para um banquete que ofereço no meu castelo, mas seguindo essas condições: não venha nu, nem venha vestido, não venha a pé, muito menos a cavalo. Se você não cumprir o enigma pagará com a sua vida.

E dizendo isso, o Rei saiu deixando Camões inquieto e preocupado.

Camões pensou: - Como é que eu vou me encontrar na presença do Rei, meu Senhor?

Pensou durante o dia inteiro: não poderia ir nu, nem vestido, nem a pé e nem a cavalo. As horas passaram e Camões só pensava no desafio. Sem descobrir como superá-lo, ele estava abraçado ao medo da morte.

Já era quase chegada a hora de apresentar-se ao Rei, quando finalmente Camões resolveu o enigma: vestiu-se com uma tarrafa, portanto, não estava completamente nu, muito menos vestido; montou-se em uma gorda porca e seguiu, não estava a pé, muito menos a cavalo.

Ao atravessar o grande portão de madeira Camões gritou:

- Senhor Rei, aqui estou!

E bem diante do Rei, Camões não apareceu nem nu e nem vestido; não andava a pé, mas também não cavalgava. O Rei reconheceu a esperteza de Camões, serviu-lhe um saboroso banquete, mas já a seguir, passou a elaborar o próximo desafio.

5.3.1 Sequência básica de letramento literário: O desafio do rei

Quadro 7 – Terceira sequência básica de letramento literário

Título da sequência básica de letramento literário: O Desafio do Rei			
Campos de atuação:	Todos os campos de atuação; Artístico-literário	Ano:	1º,2º
Objetos de conhecimento:	<ul style="list-style-type: none"> • Formação do leitor literário. • Leitura colaborativa e autônoma. • Oralidade pública/Intercambio conversacional em sala de aula. • Escuta atenta. • Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala. • Relato oral/Registro formal e informal 		
Práticas de linguagem:	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) • Oralidade 		
Habilidades:	EF15LP09 / EF15LP10 / EF15LP12 / EF15LP13 EF15LP15 / EF15LP16		
Materiais:	Saco; tarjetas com adivinhações; ampulheta ou relógio; folhas de papel; pincel.		
Tempo estimado:	2 aulas.		

Fonte: Elaborado pela autora.

Para início de conversa: Prepare pequenas tarjetas, na quantidade das crianças da turma, com adivinhações e junte-as no saquinho de adivinhas. Sugerimos adivinhas populares simples, mas fique à vontade para pesquisar em livros e na internet outras adivinhações mais complexas. Por exemplo: O que é, o que é? Cai do céu em pé e corre no chão deitada? (Resposta: chuva); O que é, o que é? Tem cabeça, mas não é gente, tem dente, mas não é bicho? (Alho);

O que é, o que é? Pula, pula, pula até se vestir de noiva? (Pipoca); O que é, o que é? Quando a gente fica em pé ele fica deitado e quando a gente fica deitado ele fica em pé? (Pé).

a) Passo da Sequência (30 minutos): Motivação;

As crianças adoram adivinhações, pois são desafios surpreendentes, de linguagem simples, que exigem agilidade, instigam a imaginação e desenvolvem o raciocínio lógico. Antes de entregar o saquinho de adivinhas para as crianças, organize-as em círculo, no chão ou nas cadeiras, na sala de aula ou em outro ambiente. Proponha o desafio de responder as adivinhações, aproveite o momento e indague as crianças se elas costumam brincar com adivinhas.

Caso alguma criança não tenha contato com as adivinhas, explique que é uma brincadeira popular transmitida oralmente, que consiste na resolução de um enigma. Informe, ainda, que o saquinho de adivinhas passará pelas mãos das crianças, acompanhado da cantiga: cuidado com o saco / para o saco não parar / se parar em suas mãos / você vai ter que adivinhar. A criança que estiver com o saquinho na mão ao final da canção, pegará uma tarjeta para ler e responder o enigma.

Estipule um tempo para que as crianças tentem responder e, para isso, utilize uma ampulheta ou relógio. Se não marcar o tempo, corre-se o risco da motivação se estender muito e dispersar a atenção para a narrativa. Se alguma criança tiver dificuldades para responder, auxilie com a própria leitura da adivinha, oferecendo dicas ou repasse a tarjeta para a criança ao lado até que alguma consiga responder. Repasse o saquinho até que todas tenham tido a oportunidade de responder os desafios das adivinhas.

Ao finalizar a brincadeira, indague as crianças se as adivinhas foram fáceis ou difíceis, se eram conhecidas ou desconhecidas. Discuta também com as crianças as estratégias que elas utilizaram para solucionar o enigma corretamente. Possibilite que elas expressem suas análises e escutem as análises dos colegas. Em seguida, apresente a autora e a obra que será lida.

b) Passo da Sequência (20 minutos): Introdução;

Leia a apresentação da narrativa e da autora para as crianças:

Quadro 8 – Introdução da história O Desafio do Rei

(continua)

Elzilene Nóbrega é pedagoga, professora de crianças, contadora de histórias e pesquisadora. Ela escreveu cinco histórias a partir de entrevistas que fez com avós, que moram na região dos Sertões Cearenses. Ela gravou as histórias, digitou no computador, destacou um acontecimento importante e escreveu a história, trazendo contribuições de pesquisas e elementos observados no momento da entrevista.

Quadro 8 – Introdução da história O Desafio do Rei

(conclusão)

Até finalizar a história foram feitas muitas leituras e releituras, no constante exercício de ir e vir, até que finalmente, a avó, transformada em personagem, ouviu e aprovou a narrativa. *O Desafio do Rei* é a próxima história que será lida. Para escrevê-la, Elzilene conversou com uma avó muito simpática e engraçada, que contou muitas histórias guardadas na sua memória. Dona Mazé ouvia as narrativas do seu pai, principalmente em noites de debulha de feijão, em que se reuniam muitas pessoas na sua casa para trabalhar, cantar e jogar conversa fora. As histórias vieram voando, atravessaram oceanos, romperam fronteiras até chegar nessa turma. Elzilene descobriu que o Camões, personagem perseguido na narrativa, é o mesmo Camões poeta português que escreveu *Os Lusíadas* (1980). Seu nome chegou no Brasil e se transformou em personagem famoso de cordel. Suas desavenças com o Rei chamaram a atenção de leitores de todas as idades e de todos os lugares, principalmente, do nordeste do país. Nessa história, o Rei ainda persegue Camões com suas adivinhas difíceis, ameaçando tirar sua vida, caso erre a charada. Felizmente, Camões consegue acertar todas. Quero dizer acertava, pois um dia o Rei queria, por que queria pegar Camões e por isso, lançou um desafio fatigante e esquisito com pouco tempo para pensar na resposta. Camões ficou inquieto, preocupado e com medo da morte. Será que desta vez erraria a adivinha e perderia a vida?

Fonte: Elaborado pela autora.

Para finalizar a introdução, converse rapidamente com as crianças sobre o poeta português, Luís Vaz de Camões (1524 - 1580) que inspirou o personagem da narrativa. A proposta é que elas conheçam um dos maiores nomes da literatura mundial que se transformou, na boca do povo, em um personagem dotado de sagacidade e inteligência popular.

c) Passo da Sequência (50 minutos): Leitura e Interpretação.

Convide as crianças para ouvir a história. Organiza-as em círculo e inicie com o encanto do era uma vez, dito de um jeito diferente, com a fórmula de abertura: a história que vou ler agora aconteceu no tempo em que não havia tempo, num lugar que era lugar nenhum, com personagens tão fabulosos e reais que vocês precisam ouvir para acreditar.

Inicie a leitura em voz alta, previamente preparada para provocar a construção de imagens internas. Observe as diferenças dos personagens, crie ritmos e entonações variadas para indicar quem é quem na leitura. Para essa narrativa sugerimos uma estratégia diferente das demais, pois vamos mesclar o passo da leitura com a interpretação.

Recomendamos que a história seja lida até o trecho: *As horas passaram e Camões só pensava no desafio. Sem descobrir como superá-lo, ele estava abraçado ao medo da morte. Já era quase chegada a hora de apresentar-se ao Rei, quando finalmente Camões resolveu o enigma [...].* Lance o desafio para as crianças: Como é, como é? Desvende se souber: Camões não poderia ir nu, nem vestido, nem a pé e nem a cavalo. Aproveite e responda neste intervalo.

Explique que as crianças serão divididas em equipes para criarem estratégias de solução do enigma. É importante que as crianças mergulhem dentro da própria história, observando fundamentalmente o contexto da época. Escreva o enigma no quadro, repita algumas vezes para as crianças e possibilite um tempo para as suas soluções. A ideia é chegar o mais próximo da resolução de Camões, para isso, esclareça que as respostas das adivinhações são condizentes com os questionamentos e as pistas oferecidas. Contribua com algumas indagações:

- Na época dos Reis e Rainhas tinham os veículos que temos hoje?;
- Como as pessoas se deslocavam?;
- Como eram as vestimentas?

Reforce que o prazo de Camões era curto e que por isso não poderia criar, por exemplo, uma máquina voadora. Caso considere adequado, solicite o registro no caderno das soluções elaboradas pelas crianças.

Estipule um tempo para que as equipes respondam ao desafio de Camões. Em seguida, solicite que apresentem sua solução para a turma. Valorize as respostas das crianças, em especial, o desenvolvimento do raciocínio lógico. Provavelmente nenhuma equipe responderá de acordo com a narrativa, mas isso não significa que as crianças erraram, pois o objetivo da atividade é criar uma solução que busque coerência com o desafio. Teça comentários significativos para a turma.

Posterior às apresentações das crianças, inicie novamente a leitura da história até o desfecho. Possivelmente, as crianças estarão curiosas para ouvir a resposta de Camões. Aproveite e observe a surpresa das crianças com a resolução do desafio. Finalize o momento da leitura com a fórmula: Entrou por uma porta, saiu pela outra, o rei meu senhor se quiser que conte outra.

Possibilite uma roda de conversa sobre o que as crianças acharam dos desafios propostos pelo Rei a Camões. Explore aspectos significativos da narrativa, como a sabedoria e esperteza de Camões, a arrogância e arbitrariedade do Rei. Trace relações com a sociedade atual, em que muitos grupos de pessoas são perseguidos e discriminados por outros grupos de

pessoas. Incentive o pensamento crítico, para que cada criança amplie consideravelmente suas aprendizagens a partir da leitura.

Para crianças maiores: Aprofunde os desafios vivenciados por grupos minoritários do país. Lembre-se que minorias não significa quantidades de pessoas, mas revelam as desvantagens sociais sofridas. Converse com as crianças sobre o desrespeito às diferenças e as diversas manifestações de ódio compartilhadas diariamente na nossa sociedade. Organize equipes para pesquisar os desafios das populações periféricas, negras, indígenas, LGBT's, deficientes, moradores de ruas entre outros. Solicite que as crianças busquem recortes em manchetes de jornais, fotografias, reportagens, livros. Organize com elas um varal dos desafios diários dessas populações, realizando uma roda de conversa com as partilhas das pesquisas.

5.4 As velhas ricas e a seca de 15

No alpendre, Sebastiana olha fixo para o terreno seco que rodeia a casa, só o pé de nim, árvore que se popularizou na região por se adaptar ao clima semiárido, permanece verde, em meio aos tons pálidos da seca. O sertão tem desses contrastes. Ela penteia os cabelos, arruma a blusa e senta na cadeira de balanço. Deixou a vassoura, com seu cabo improvisado de um pedaço de galho, largada na parede e a panela de feijão no lume brando do fogão à lenha.

Balança na cadeira, pega nos cabelos devidamente pintados, sorri gratuitamente para o vento quente. Dona Sebastiana nasceu e se criou no sertão. Tem pele enrugada e queimada pelo sol forte e tirano. Cresceu ouvindo histórias de falta d'água, miséria e fome, provocado pela estiagem de chuvas. Passou por algumas secas, mas nenhuma foi parecida com a era de quinze.

Sebastiana viu uma vez no jornal que passa na televisão, que a seca de 1915 foi devastadora e cruel com a gente do sertão. Ela também ouviu, nas histórias contadas por sua avó, que a seca tinha matado metade do povo e a outra metade tinha fugido da miséria. Só Deus sabe o destino dos infelizes. Uma dessas histórias ela lembra até hoje. Nos contou com embargo na voz e olhos marejados, o sofrimento vivido pelos seus.

Antes da chegada da seca da era de quinze, duas velhas ricas moravam no Poço Negro. Elas não tinham família, eram irmãs e tão sovinas quanto ricas. Eram donas de muita terra e dezenas de cabeças de gado, vivam na fartura. Eram bem de vida no sertão. Dizem que a produção delas era tão grande, que a pilha de queijo ia do chão até as telhas da casa. Também contam que quando elas iam para a missa aos domingos, gostavam de exhibir as fivelas do arreamento dos cavalos, que eram feitas de ouro puro.

Todo mundo comentava a riqueza das duas velhas. Comentavam também, que a avareza delas era ainda maior que a fortuna. Um dia, um velho pedinte que vagava pelo sertão, passou pela casa das irmãs e pediu um pedaço de pão. Como de costume, elas tiraram o miolo do pão para poder lhe dar. O velho olhou, agradeceu e seguiu pela estrada de terra.

- Aí chegou a era de quinze! Lembra Dona Sebastiana, inclinando-se para a frente da cadeira de balanço, temendo as próprias palavras.

Não chovia uma gota d'água no chão rachado pela quentura do sol. O vento que batia no sertanejo ardia na pele. As árvores não se vestiram de folhas, como era costume no inverno. Tinha muita reza e nenhuma chuva. A pouca água que restou estava escura e salobra.

A seca chegou para pobres e ricos. O pasto foi diminuindo, o rio secando, a forragem do gado acabando e o bicho foi ficando só o couro e o osso. A pilha de queijo desapareceu e, assim, as velhas foram ficando pobres, cada vez mais pobres. A cada dia que passava na era de quinze, as irmãs ficavam mais fracas. Não tinha um pingo d'água para aliviar a secura da garganta. Muitos agricultores abandonaram suas casas, carregando uma muda de mantimentos e os meninos no lombo do jumento magro.

As velhas conheceram a cara da fome, mas não queriam largar a casa. Da janela, as irmãs só viam o mormaço e o gado agonizando nos tabuleiros. No tormento da fome, elas comiam os restos dos bichos que os urubus não davam vença de comerem sozinhos. Quando não tinha mais as carcaças dos animais, uma irmã disse a outra:

- Irmã, vai tirar a raiz do pau-mocó pra fazer o pão da merenda.

O pau-mocó é uma árvore da caatinga que resiste à falta d'água e ao solo pedregoso do sertão, acumulando nas raízes água e amido. É um perigo comer seu tronco acinzentado, é capaz de matar.

A velha arrancava a raiz do pau-mocó, relava a batatona e as duas comiam misturado com farinha. Disputavam xique-xique com os pássaros, sapecando o fruto do cacto para comer o miolo.

- Era só o comer que tinha na seca! Lamentou Dona Sebastiana.

Por fim, não tinham mais o que comer na seca. Após meses esperando o céu ficar bonito, sem cair uma gota de chuva no chão, as velhas não se levantaram mais das redes. Morreu plantação, morreu gado, morreu cavalo. Acabou tudo, só restaram solitárias, as fivelas do arreamento que eram feitas de ouro puro.

5.4.1 Sequência básica de letramento literário: As velhas ricas e a seca de 15

Quadro 9 – Quarta sequência básica de letramento literário

Título da sequência básica de letramento literário: As Velhas Ricas e a Seca de 15			
Campos de atuação:	Todos os campos de atuação; Artístico-literário	Ano:	3º, 4º, 5º
Objetos de conhecimento:	<ul style="list-style-type: none"> • Formação do leitor literário. • Leitura colaborativa e autônoma. • Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica. • Oralidade pública/Intercambio conversacional em sala de aula. 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Escuta atenta. • Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala. • Relato oral/Registro formal e informal. • Variação linguística. 		
Práticas de linguagem:	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) • Oralidade 		
Habilidades:	EF15LP09 / EF15LP10 / EF15LP12 / EF15LP13 EF15LP15 / EF15LP16 / EF15LP18 / EF35LP11 EF35LP21		
Materiais:	Imagens impressas; livro <i>O Quinze</i> (2004).		
Tempo estimado:	2 aulas.		

Fonte: Elaborado pela autora.

Para início de conversa: Pesquise, antecipadamente, algumas pinturas de Candido Portinari (1903-1962) para apresentar as crianças no passo da motivação. Sugerimos as imagens que tematizam a peleja dos retirantes. No Portal Portinari encontramos mais de 50 pinturas, sendo as mais conhecidas, Retirantes (1944) e Criança Morta (1944). Além disso, aconselhamos que seja lido um pouco da trajetória do pintor para apresentar na roda de conversa.

a) Passo da sequência (30 minutos): Motivação;

Acomode as crianças em círculo ou semicírculo. Explique que irá apresentar para elas imagens impressas que reproduzem algumas pinturas de Candido Portinari. Certifique-se, porém, se as crianças conhecem o pintor. Caso contrário, realize uma rápida apresentação da sua biografia para que compreendam a sua trajetória, as temáticas das suas obras e a importância da sua produção estética para o país.

Apresente para as crianças algumas imagens das suas obras, relacionadas à seca. Selecione cinco imagens, por exemplo, Retirantes (1944); Criança Morta (1944); Retirantes (1958); Retirantes (1957) e Retirantes (1961). Exponha individualmente cada uma e pergunte

às crianças: o que essas pinturas provocam em vocês? Explore detalhes das pinturas, como: as cores (as duas primeiras tem tonalidades mais escuras, com sombreamentos, enquanto as outras, são mais claras, com um céu vívido); os corpos esqueléticos com rostos tristes e sofridos; os trajés sujos, rasgados e simples, acompanhado das mudas de roupas; o destaque que o sol tem em algumas pinturas.

Elabore perguntas para suscitar reflexões, como:

- Quem são as pessoas das pinturas?;
- Onde elas moravam?;
- Para onde vão?;
- Estão fugindo?
- O que simboliza os urubus e as carcaças dos animais?

Exponha, após o debate, duas imagens e busque refletir com as crianças sobre as semelhanças e diferenças entre elas. As pinturas selecionadas de Portinari retratam a dor e a miséria de muitos brasileiros que sofreram e ainda sofrem com a falta de água. Faça uma atividade oral de nomear as pinturas, a partir dos sentimentos despertados. Em seguida, revele os nomes de cada uma e os anos que foram pintadas. Talvez a palavra ‘retirante’ não seja compreendida, aproveite para explicar o movimento migratório que as secas do Nordeste provocaram no país.

b) Passo da sequência (20 minutos): Introdução;

Com as crianças ainda acomodadas em círculo, anuncie o nome da autora e leia a seguinte introdução:

Quadro 10 – Introdução da história *As Velhas Ricas e a Seca de 15*

(continua)

Elzilene Nóbrega é pedagoga, professora de crianças, contadora de histórias e pesquisadora. Ela escreveu cinco histórias a partir de entrevistas que fez com avós, que moram na região dos Sertões Cearenses. Ela gravou as histórias, digitou no computador, destacou um acontecimento importante e escreveu a história, trazendo contribuições de pesquisas e elementos observados no momento da entrevista. Até finalizar a história foram feitas muitas leituras e releituras, no constante exercício de ir e vir, até que finalmente, a avó, transformada em personagem, ouviu e aprovou a narrativa. A história *As Velhas Ricas e a Seca de 15* foi gravada na casa de uma avó, arrodada de árvores cinzas, numa manhã muito quente. Enquanto Sebastiana contava, de vez em quando, a voz embargava e os olhos marejavam, pela narrativa triste que aconteceu no sertão do Ceará, no ano de 1915. As duas velhas irmãs

Quadro 10 – Introdução da história As Velhas Ricas e a Seca de 15

(conclusão)

eram fazendeiras ricas, donas de muito gado, produtoras gananciosas de queijo. Exibiam as suas riquezas nas missas aos domingos e não escondiam a avareza. Não tinham famílias, viviam para seu próprio luxo. Até que chegou a grande seca de 1915, atingindo ricos e pobres, transformando todos do sertão em anônimos da seca. Para sobreviver, muitos agricultores fugiram de suas terras, deixando tudo o que tinham para atrás. Será que as irmãs tiveram coragem de abandonar sua casa e suas riquezas?

Fonte: Elaborado pela autora.

Faça uma relação do resumo da história com as pinturas de Portinari. As velhas, assim como os retirantes, não são identificadas com seus nomes, pois retratam em si os milhões de anônimos que sofreram com a seca em todo o país. Finalizada a apresentação da autora e da obra, fica a critério do professor iniciar a leitura em seguida ou deixá-la para a próxima aula.

c) Passo da sequência (15 minutos): Leitura;

Organize as crianças em roda para ouvir a leitura da história. Para convidá-las, sugerimos iniciar com o trecho da música Disparada (RAMALHO, 1997) “Prepare o seu coração / prás coisas que eu vou contar / eu venho lá do sertão / eu venho lá do sertão / eu venho lá do sertão / e posso não lhe agradar.”

Por se tratar de uma narrativa muito penosa, como afirmou a avó, crie um ritmo que demonstre a fome, a dor e a miséria, com pausas longas, palavras pesadas. Lembre-se que a cada leitura dos trechos da história, as crianças estão criando as suas imagens internas, digerindo as palavras e sentindo o texto. É possível que alguma criança se emocione ou fique perplexa com o desfecho soturno. É importante neste momento acolher o próprio sentimento de tristeza suscitado pela história. Finalize o momento da leitura com o mesmo trecho da música Disparada.

d) Passo da sequência (35⁺ minutos): Interpretação.

Ainda em roda, indague as crianças: que sensações vocês sentiram ao ouvir a leitura? Promova a partilha dos relatos das crianças, possibilitando que todas expressem suas opiniões sobre o texto. Contribua para ampliar a discussão sobre os seus próprios sentimentos em contato com a leitura da história. Mostre para as crianças que o professor também fica impactado ou não com uma leitura. Revele algumas das suas imagens internas.

Prosseguindo com a interpretação, explique para as crianças que, quem vive no Nordeste do Brasil, escuta desde sempre narrativas relacionadas à seca. Informe às crianças que

elas serão repórteres por um dia, pois irão pesquisar os impactos da seca sofridos pelos agricultores e outros moradores. A atividade consiste em entrevistar um senhor ou senhora que passou por algum período de intempérie, revelando suas impressões, partilhando suas memórias sobre o infortúnio. Se a turma for muito numerosa organize as crianças em duplas, trios ou equipes. Possibilite um tempo para que as crianças encontrem os entrevistados e preparem as suas partilhas em sala de aula.

Explique para as crianças que elas precisarão elaborar antecipadamente um roteiro de perguntas, não esquecendo a temática da história. Discuta com elas que perguntas são fundamentais para descobrir as informações necessárias para a atividade. Instigue-as a criarem seus próprios roteiros, com um cabeçalho de identificação do entrevistado, com perguntas simples, curtas e diretas.

Programe uma aula (que não fique tão distante) para a apresentação das entrevistas. Deixe que as crianças escolham as formas para registrarem o momento: vídeos, fotografias, desenhos, pinturas, dança, textos impressos, cartazes, gravação de áudio, esquetes teatrais etc.. O importante é diversificar as possibilidades dos registros, para que as crianças ampliem suas habilidades criativas. Contribua com as apresentações das crianças, tecendo comentários, valorizando os esforços das equipes. Aproveite e apresente para as crianças o romance *O Quinze* (2004) de Rachel de Queiroz e outras obras com a mesma temática.

Por fim, organize, juntamente com o professor de história da escola, uma roda de conversa sobre as secas que atingiram o Ceará, em especial, a seca de 1915, vivida pelas personagens da narrativa. Trace uma relação dos migrantes das secas com a população de refugiados. Explore os diversos motivos que causam a fuga de seres humanos para outros lugares. Busque sensibilizar as crianças para alguns problemas sociais como a fome, a dor, a falta de emprego e moradia, contrastes culturais e etc.

A narrativa apresenta uma perspectiva da seca; as entrevistas ampliarão os conhecimentos das crianças, possibilitando o exercício de ouvir o outro; e a roda de conversa com o professor especialista, além de interdisciplinar, acrescenta fatos históricos e novos para a compreensão das relações humanas na sociedade.

Para crianças menores: Apresente para as crianças a canção *Asa Branca* (1947) de Humberto Teixeira e Luís Gonzaga. Entregue a letra da música impressa para que acompanhem no momento da escuta. Faça uma roda de conversa sobre a letra da música, buscando traçar uma relação entre a canção e a narrativa das velhas irmãs. Explore algumas palavras da canção que despertam imagens da seca, como ardendo, judiação, braseiro, fornalha. Repare que os compositores não fizeram uso diretamente da palavra ‘seca’, sendo possível criar hipóteses para

a ausência do termo. Possibilite que todas as crianças participem da conversa e exponham suas opiniões.

5.5 A coisa branca estirada

- Eu fiz foi ver a visagem! Escancara Dona Francisca para início de conversa.

Dona Francisca tem um riso fácil e um olhar doce, seus cabelos brancos parecem com um chumaço do algodão que apanhava no roçado, na época da mocidade, nos tempos que vivia no sertão e que jura que viu uma visagem.

O sertão de falta d'água é abundante em histórias. Dona Francisca ouviu muitas na voz da sua mãe. Elas ficavam sentadas no alpendre de casa, sob a luz das lamparinas, enquanto ouvia as histórias, o cheiro de querosene queimando se espalhava, embalando o sono e os sonhos da menina. Ao contrário de sua irmã, incrédula e indiferente a esse tipo de conversa, Francisca acreditava em todos os personagens quiméricos das histórias que o povo contava no interior do Ceará.

Em uma certa noite de lua cheia, Francisca, já mocinha, foi visitar uma amiga que morava a mais de uma légua de distância, acompanhada de sua irmã. As casas no sertão, diferente da cidade, ficam distantes uma das outras, deixando um estirão de estrada deserta. Naquela época, moça não saía de casa desacompanhada dos pais, só em raras exceções. Por essa razão, as irmãs se arrumaram felizes para irem juntas à casa da amiga.

Sem luz elétrica, a lua cheia iluminava solitária a estrada de terra. Quando já estavam pertinho de chegar ao destino, avistaram uma coisa no meio do caminho, estirada no chão, toda enrolada em um pano branco. A alvura da coisa reluziu a luz da lua na paisagem escura. Francisca gritou:

- Minha irmã, eu não vou mais não. Vamos voltar pra casa correndo.

A irmã de Francisca, que não tinha medo de nada, respondeu:

- Vamos mulher, isso não é nada não.

Dizendo isso, a puxou pelo braço, no rumo da coisa estirada na estrada. Quando chegaram um pouco mais perto, a coisa branca estirada se mexeu, Francisca gritou mais alto:

- É alguma coisa sim, vou não, vou não, vou não!

O medo foi tão grande que ela teve um passamento pelo corpo.

Em virtude do passamento de Francisca, a irmã preferiu prosseguir por um outro caminho, até chegarem à casa da amiga. Elas arrodaram por dentro do mato, evitando a tal coisa estirada no chão. Quando chegaram à casa da amiga, sentaram no parapeito, beberam um

copo d'água e Francisca, ainda muito assustada, contou a história que tinha visto uma coisa estirada na estrada, que mais parecia o corpo de uma pessoa morta.

Afobados para verificar o que era, o pai da amiga, juntamente com alguns vizinhos que estavam reunidos para jogar baralho e conversa fora, acompanharam as irmãs até o local onde estaria a tal coisa. Levaram as lamparinas e os cachorros da casa. Quando chegaram ao local apontado pelas irmãs, não encontraram mais nada. A coisa branca estirada havia desaparecido.

- Mas estava bem aqui, eu vi! - Falava Francisca muito espantada.

O pai da amiga e os outros acharam muita graça daquela situação.

Francisca entendeu: - Valha meu Deus era uma visagem!

Já a irmã de Francisca, que não tinha medo de nada, foi logo dizendo:

- Era visagem coisa nenhuma!

- Era sim! Foi *rumação* de uma visagem. Já que não tem mais nada, não tem lençol, não tem corpo, não tem nada! Reconheceu Francisca.

Os cachorros, que acompanhavam o povo, começaram a latir na direção do mato. Dizem que cachorro é bicho que vê tudo até coisas invisíveis. Francisca aproveitou e pediu para que as levassem até sua casa, com medo de encontrar a visagem em outro canto. Até sua irmã, que não tinha medo de nada, concordou com Francisca.

Durante todo o caminho de volta, os vira-latas não pararam de latir para a noite escura. Francisca, ao entrar dentro de casa, teve certeza: somente ela, a irmã e os cachorros são capazes de ver, em noites de lua cheia, coisas brancas estiradas no meio da estrada.

5.5.1 Sequência básica de letramento literário: A coisa branca estirada

Quadro 11 – Quinta sequência básica de letramento literário

(continua)

Título da sequência básica de letramento literário: A Coisa Branca Estirada			
Campos de atuação:	Todos os campos de atuação; Artístico-literário	Ano:	3º, 4º, 5º
Objetos de conhecimento:	<ul style="list-style-type: none"> • Formação do leitor literário. • Leitura colaborativa e autônoma. • Escrita autônoma e compartilhada. • Oralidade pública/Intercambio conversacional em sala de aula. • Escuta atenta. • Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala. • Relato oral/Registro formal e informal. 		

Quadro 11 – Quinta sequência básica de letramento literário

(conclusão)

Título da sequência básica de letramento literário: A Coisa Branca Estirada	
Práticas de linguagem:	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) • Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) • Oralidade
Habilidades:	EF15LP09 / EF15LP10 / EF15LP12 / EF15LP13 EF15LP15 / EF15LP16 / EF15LP18 / EF35LP21 / EF35LP25 / EF35LP26
Materiais:	Lençol ou lenço; folhas de papel; canetinhas; lápis de cor.
Tempo estimado:	2 aulas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para início de conversa: Leve para a sala de aula um lençol ou um lenço branco para a motivação. Sugerimos nesta sequência que as crianças produzam um livro coletivo, com histórias inventadas ou recontadas. Pesquise modelos de livros coletivos confeccionados por alunos na internet, existem de diversos materiais, desde encadernação artesanal até produções em gráficas.

a) Passo da sequência (40 minutos): Motivação;

Organize as crianças em círculo para iniciar com uma roda de conversa. Disponibilize, em um canto da sala, um lençol devidamente estirado. As crianças ficarão curiosas com a presença do lençol, aproveite e indague as crianças sobre o que poderia ser o lençol branco. Regina Machado (2015) nos diz que precisamos virar o olho para compreendermos a linguagem das crianças. Um lençol pode ser um tapete mágico, um vestido encantado, um cavalo real, uma nuvem etc.

Brinque com as crianças sobre as diversas possibilidades de transformação de um lençol. Escute-as até que alguma criança mencione uma alma (ou fantasma). Explique que você buscava está relação, pois dialoga com a história que será lida. Segure o lençol e diga às crianças que vocês criarão uma história, cujo personagem principal é uma alma. Segure o lençol e inicie a história: Era uma vez uma alma penada que vagava pela escola, casa, cemitério; ou: Certa noite uma alma muito triste pastorava uma encruzilhada; ou: Diz o povo, que perto da igreja, em noite de lua cheia, aparece uma alma etc.. É uma brincadeira de caráter oral.

Inicie a brincadeira segurando o lençol e passe-o para a criança ao lado que continuará a história e assim sucessivamente até finalizar a narrativa. Explique que é importante manter a sequência narrativa e que as últimas crianças finalizarão o enredo. Se preciso, auxilie as crianças com dicas e sugestões. Cada uma segurará o lençol e poderá manuseá-lo de acordo

com o seu texto. Encerrado a história criada coletivamente, possibilite um diálogo sobre o que acharam da brincadeira e dos rumos que a narrativa tomou até o desfecho.

b) Passo da sequência (10 minutos): Introdução;

Assim como as outras histórias, realize a leitura do seguinte texto:

Quadro 12 – Introdução da história A Coisa Branca Estirada

Elzilene Nóbrega é pedagoga, professora de crianças, contadora de histórias e pesquisadora. Ela escreveu cinco histórias a partir de entrevistas que fez com avós, que moram na região dos Sertões Cearenses. Ela gravou as histórias, digitou no computador, destacou um acontecimento importante e escreveu a história, trazendo contribuições de pesquisas e elementos observados no momento da entrevista. Até finalizar a história foram feitas muitas leituras e releituras, no constante exercício de ir e vir, até que finalmente, a avó, transformada em personagem, ouviu e aprovou a narrativa. O título da história é *A Coisa Branca Estirada* e, talvez, vocês já imaginem o que seja essa tal coisa. Elzilene ouviu essa história de uma avó muito tímida, que lembrava vagamente do fato acontecido na época de sua mocidade. Mas que nunca esqueceu do que viu e sentiu naquele momento. O enredo da história se passa na escuridão do sertão, em tempos de lamparina e iluminação da lua cheia. Francisca e sua irmã vão visitar uma amiga que mora a léguas de distância. Caminhando pela estrada de terra, as irmãs avistam algo no caminho, estirado no chão. Francisca tem muito medo, ao contrário da irmã que insiste em continuar caminhando em direção à coisa estirada. Até que elas ficam pertinho e acontece algo inusitado. O que será que aconteceu?

Fonte: Elaborado pela autora.

Abra uma roda de conversa e escute os rumores das crianças. Elas adoram, no geral, contos de mistérios, terror e suspense. A literatura é um caminho confiável para conversar sobre sentimentos de medo, angústia e solidão, já que fazem parte da condição humana. Para finalizar, explique para as crianças que no sertão os moradores costumam chamar a alma de visagem, além de outros nomes: fantasmas, vagantes, espíritos.

c) Passo da sequência (15 minutos): Leitura;

Acomode as crianças em roda, no chão ou nas cadeiras para ouvir a leitura da história. Cante uma canção adaptada da cantiga de domínio público ‘Pom, pom, pom’,

acompanhada por palmas: Pom, pom, pom / Quem será? / Dona Francisquinha pode entrar / Olê, olê, olê / Olê, olê, olá / A história vai começar.

Apague em seguida a luz para criar a atmosfera da noite escura da narrativa. Realize a leitura, buscando o ritmo e entonação que provoque as imagens internas. Para tentar causar uma surpresa nas crianças, leia lentamente o trecho, após a insistência da irmã de Francisca: *Dizendo isso, a puxou pelo braço, no rumo da coisa estirada na estrada. Leia a próxima frase bem devagar, demonstrando o medo da personagem: Quando chegaram um pouco mais perto, (grite, provocando o susto) a coisa branca estirada se mexeu [...].* As crianças talvez gritem também em reação ao espanto, e em seguida, gargalhem. Aguarde alguns segundos e retome a leitura, para evitar interrupções.

Finalize a história com a mesma cantiga: Pom, pom, pom / Quem será? / Dona Francisquinha demorou / Olê, olê, olê / Olê, olê, olá / A história acabou.

d) Passo da sequência (35⁺ minutos): Interpretação.

Possibilite inicialmente, uma roda de conversa sobre a história, mediando as falas, contribuindo para o diálogo. Em seguida, conte para as crianças lendas²³ que o povo contava, sobre seres que apareciam e assustavam as pessoas. Lembre-se da loira do banheiro, perna cabeluda, chupa cabra. Seja sucinto na apresentação das narrativas. Pergunte às crianças se elas conhecem essas ou outras histórias com entidades que provocam medo nas pessoas. Atente-se para as opiniões das crianças, pois a próxima atividade de interpretação será baseada nos relatos.

Após a conversa, explique para a turma que eles serão escritores de histórias. A atividade consiste em produzir um livro coletivo da turma, em que cada criança escreve uma nova história, com personagens quiméricos e enredos que causam um pouquinho de medo. Para isso, o professor dedicará algumas aulas para a ampliação do repertório de leituras de contos misteriosos. Inclusive, inclua algumas visitas à biblioteca e leituras para além da sala de aula.

Outra forma de ampliar o repertório das crianças são as narrativas de tradição oral, transmitidas de geração a geração. As crianças podem realizar pesquisas nas comunidades, conversando com familiares e vizinhos para descobrir as lendas que povoam o imaginário popular e criar recontos das narrativas, acrescentando informações da atualidade, como *fake news*, redes sociais, *whatsapp*, *netflix* entre outras.

O exercício de escrever em sala de aula possibilita, além de ampliar as leituras literárias para a inspiração, inúmeros benefícios para a turma, como: a compreensão do uso

²³ Alguns autores brasileiros que recolheram e coligiram lendas e outras histórias que podem contribuir neste repertório: Câmara Cascudo (2004); Ricardo Azevedo (2002) (2005) (2009), Heloisa Prieto (2008) e Santos (2006).

social das palavras em sociedade; eleva a autoestima das crianças, já que desenvolverão a capacidade de escrever uma história, ou seja, serão escritores; esclarece como funciona a cadeia produtiva de um livro; envolve os pais e a comunidade das crianças, criando ou ressignificando as relações sociais e, principalmente, instiga a imaginação.

Com as histórias prontas, dedique tempo para as leituras e releituras, auxiliando as crianças no exercício de revisar seus textos. Cuidado para não sugerir muitas alterações nos textos, pois causa desânimo no processo da escrita. Estimule-as com comentários encorajadores. No processo da revisão dos textos, explique para as crianças que cada história acompanha uma ilustração. Logo, possibilite que criem suas ilustrações em sala de aula.

Por fim, com texto e ilustrações prontas, organize a produção do livro: divida a turma em equipes para que trabalhem coletivamente: desde a diagramação do livro, a escolha do papel, a definição do título do livro, da ilustração da capa, o texto de apresentação, a divulgação do lançamento etc. Programe com as crianças a data do lançamento, o local para a noite de autógrafos, a leitura em voz alta das histórias e a festa da publicação, afinal, é um trabalho para ser comemorado.

Para crianças menores: Aproveite o lençol e estenda-o no varal de uma ponta a outra. Explique para as crianças que agora vocês vão brincar de teatro das sombras. Convide as crianças para atuarem, desligue as luzes, deixando apenas um foco de luz sobre o lençol. Crie algumas situações iniciais para estimular o roteiro da esquete: duas almas se encontram na calçada do cemitério; alguns fantasmas vão jantar no restaurante; uma alma brinca no parque; três almas pulam corda etc. Possibilite que as crianças elaborem os textos e se divirtam.

6 E SE AS CORDAS DO VIOLINO NÃO TIVESSEM SE QUEBRADO, ELAS ESTARIAM DANÇANDO ATÉ HOJE: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objeto de investigação as narrativas de tradição oral contadas por mulheres idosas, na função social de avós. Contribuíram para a pesquisa cinco avós que moram na região dos Sertões Cearenses, um recorte geográfico que contemplou a região da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), à qual o mestrado é vinculado.

Partimos da seguinte problemática: as avós da região dos Sertões Cearenses contam histórias? Quais são as narrativas que elas guardam na memória? Essas narrativas são significativas para um trabalho em sala de aula com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental? Que estratégia favorece a leitura dessas narrativas em sala de aula? Diante dessas inquietações, definimos que o nosso objetivo principal foi elaborar sequências básicas de letramento literário, a partir das narrativas transcritas recolhidas nas entrevistas com as avós.

Entrevistamos cinco avós e estruturamos cinco sequências básicas planejadas para as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Cada sequência apresenta a narrativa definitiva, após o processo da transcrição até a transcrição, além de atividades que favorecem o texto literário em quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Especificamente foram estabelecidos quatro objetivos para responder as nossas inquietações iniciais: 1. Identificar avós que narram histórias na região dos Sertões Cearenses; 2. Transcrever, textualizar e transcriar as narrativas orais; 3. Finalizar as narrativas transcritas com pesquisas em diversos materiais e 4. Traçar estratégias que favorecem a oralidade em sala de aula.

Apontamos que esta pesquisa é significativa por seu caráter interdisciplinar ao entrelaçar a história, através da metodologia da pesquisa, história oral, com as letras, por intermédio das narrativas transcritas caracterizadas como literatura, e o ensino, com a elaboração das sequências básicas de letramento literário para a sala de aula. A interdisciplinaridade é caracterizada pela interação de áreas diferentes do conhecimento, na busca de promover uma educação que contemple a integralidade do ser humano.

Tivemos dificuldades para identificar avós que narrassem histórias, como relatamos na seção metodológica. Conhecíamos poucas pessoas na região, por isso, iniciamos a busca por avós através de sujeitos intermediários: netos estudantes da própria FECLESC. Porém, essa estratégia não nos favoreceu, ao contrário, perdemos muito tempo planejando o minicurso, aplicando os questionários, além dos envios de e-mails para os netos e a espera dos retornos

das ligações e mensagens. Tivemos mais êxito na identificação das avós a partir da busca espontânea pela cidade de Quixadá.

Tínhamos expectativa de entrevistar diversas senhoras nesta região, pois possuímos uma representação de avó do interior ilustrada por Dona Benta, personagem de Monteiro Lobato (2011): doce, tranquila, sábia, com tempo disponível para contar muitas histórias aos netos. As avós que entrevistamos, ao contrário da avó do Sítio do Pica-Pau Amarelo, não são reconhecidas nas suas comunidades por serem narradoras de histórias.

O fato de não nos depararmos com muitas avós que contam histórias nos revelaram alguns aspectos. Houve uma mudança significativa no perfil das avós atuais, que diferem totalmente do perfil da avó de tempos atrás. Hoje, as avós estão inseridas no mercado de trabalho, ou seja, trabalham fora de casa, estão mais ocupadas, engajadas em atividades sociais, por exemplo: grupos de bordadeiras, hidroginásticas, leituras, caminhadas entre outras.

A vida das avós está mais ativa, não limitando-se ao ambiente doméstico e aos cuidados de filhos e netos. As avós saudáveis, que não apresentam limitações físicas e psíquicas são completamente autônomas, aproveitam a vida em atividades que sejam prazerosas e significativas. Elas já educaram seus filhos e acreditam que não têm a mesma responsabilidade na educação dos netos.

A elevação da expectativa de vida das idosas proporcionou uma nova relação da sociedade com os sujeitos na terceira idade. Elas desejam envelhecer com qualidade de vida, em contato com outras idosas para melhorar a sua autoestima e ter uma vida social movimentada, com encontros, reuniões e passeios. O estereótipo de uma idosa cansada, prostrada ou dedicada ao lar e aos netos não condiz com a nova realidade.

Contudo, não podemos generalizar que todas as avós se encaixam em perfis determinados. Cada uma, a partir da sua realidade social e econômica, estabelece uma relação com seus familiares e com a sociedade. Porém, observamos um ponto em comum: as avós preferem narrar histórias vinculadas à realidade, as suas famílias e comunidades, ou seja, às suas trajetórias de vidas.

As cinco avós informantes revelaram aspectos da sua vida durante as entrevistas. Inclusive, todas as narrativas são baseadas em fatos vivenciados ou narrados como fatos verídicos. A primeira narrativa foi um recorte da história de vida de uma profeta da chuva; a segunda história foi baseada no sonho de uma mulher; a terceira foi uma memória de tempos antigos, trazendo uma história fictícia, mas dentro de um contexto real; a quarta narrativa foi contada pela avó da avó, que revelou, inclusive, os nomes das irmãs ricas e por fim, a última história foi um episódio que aconteceu com a avó durante a sua mocidade.

Destacamos que não fizemos nenhum julgamento sobre a veracidade das histórias, acreditamos sempre nos relatos das avós. Se uma disse que viu a visagem, nós preferimos aceitar a sua narrativa, evitando dúvidas e constrangimentos. Durante as entrevistas, muitas informaram os nomes reais dos sujeitos, inclusive de parentes influentes ou conhecidos e situaram os locais e datas dos fatos ocorridos. Suprimimos todas essas informações para evitarmos qualquer exposição desnecessária de terceiros.

Durante a busca por avós no CREAS em Quixadá, conversamos com uma senhora que sabia muitas histórias do imaginário popular que haviam acontecido na cidade, mas nos revelou um episódio que a fez mudar de ideia, quanto a contar essas narrativas, por isso, ela não participou da nossa pesquisa.

O episódio que fez a avó deixar de contar histórias ocorreu quando ela foi convidada a declamar um cordel que havia aprendido na infância com seu pai numa rádio. O enredo envolvia traição, morte e destruição de duas famílias, reveladas pelo sobrenome no cordel. Depois de alguns dias, ela recebeu em sua casa a visita de parentes de uma das famílias citadas na narrativa, que ouviram o cordel pela rádio. A visita foi bastante desagradável, com ameaças de processo, incutindo medo e preocupação na cordelista.

Segundo a senhora, ela nunca havia suspeitado que o cordel ouvido e aprendido na infância, representava uma história verídica e que os personagens eram sujeitos reais. Desde o evento, ela nunca mais declamou os cordéis, com receio de provocar novas reações adversas. Diante do exemplo da senhora, buscamos prudência e respeito com as narrativas gravadas, para evitarmos situações vexatórias e problemas referentes à exposição da imagem de pessoas.

Percebemos, durante o percurso metodológico, que se tivéssemos definido para o público da pesquisa, homens idosos na função social de avós teríamos identificado dezenas deles. Notamos que é prerrogativa de pessoas do sexo masculino contar histórias, em especial, histórias engraçadas. Em algumas profissões, o ato de contar é muito peculiar aos velhos, como pescadores, agricultores, seleiros, vaqueiros entre outros.

Isso indica, de certa forma, que as mulheres idosas, na condição de avós também sofrem com o machismo, pois na maioria das vezes, suas histórias são silenciadas, suas atividades são controladas e sua liberdade, de muitas maneiras é cerceada. Aos homens, entre os quais incluímos os avôs, estão reservados inconscientemente os espaços públicos, a oratória e a possibilidade de serem ouvidos. Em muitas casas, a rotina das famílias é baseada na figura do avô como provedor e detentor de sabedorias.

Mesmo com a diminuição da arte de narrar histórias de tradição oral entre os sujeitos da terceira idade, não prevíamos que fosse possível ter mais avôs que avós, narradores

de histórias no recorte da região geográfica da pesquisa. Observamos que o machismo é estrutural e afeta diretamente as mulheres em qualquer etapa da sua vida. Por isso, ficamos honradas em priorizar nesta pesquisa, a memória de mulheres avós, em partilhar suas narrativas e evidenciar sua importância.

Consideramos que os avanços tecnológicos, a rede mundial de internet, as novas formas de comunicações (chamada de vídeo, aplicativos de conversas online, stories), as plataformas de streaming, TV por assinaturas, entre outros fatores da sociedade do século XXI contribuíram para a diminuição de narradores de histórias tradicionais. Eles estão sendo substituídos pelas novas formas de narrar histórias, em livros, filmes, séries e etc.

Observamos que a arte de narrar histórias não está em extinção, pelo contrário, a cada dia são produzidas novas narrativas e são diversos os meios de transmissão. A dificuldade está em selecionar boas histórias diante de uma enxurrada de novas produções, que nem sempre prezam pela qualidade. A narrativa está garantida, mas as narrativas orais proferidas por contadores de histórias tradicionais estão diminuindo a cada dia.

Acreditamos que a arte de narrar histórias de tradição oral estava vinculada, principalmente, à ausência de escolarização dos sujeitos. Então, com o advento de novas políticas públicas, construções de instituições educacionais, democratização do ensino e acesso às tecnologias de informação e comunicação, a arte de narrar, no intuito de transmitir os conhecimentos, ficou relegada. Por isso, muitas avós do sertão do Ceará não contam mais histórias, pois não existem mais demandas sociais para o favorecimento desse tipo de narrativa.

As narrativas orais atualmente ocupam novos espaços e são proferidas por profissionais da arte de narrar, cordelistas e mediadores que buscam partilhar a força das palavras através da oralidade. Por isso, realizamos o processo de transcrição, textualização e transcrição das narrativas gravadas para possibilitar que as histórias fossem lidas em voz alta em sala de aula e provocassem o efeito encantador de uma obra literária, através de um novo narrador de histórias, o professor.

Compreendemos que a escola é um ambiente favorável para a reverberação das narrativas orais e as crianças são ouvintes ansiosas por histórias significativas e que nesta escuta, elas aprendem questões relacionadas a vida em sociedade, alimentam a imaginação, ampliam seu repertório linguístico, sua capacidade de nomear os sentimentos, ampliam suas concepções sobre o mundo e as diversas culturas, traçam preferências literárias, entre outros aspectos que facilitam o processo de aquisição da leitura.

Ressaltamos a importância do letramento literário para a promoção da leitura frutiva em sala de aula, assim como a relevância da mediação do professor-leitor para efetivar

e incentivar a formação de novos leitores. O letramento literário é uma estratégia inovadora que rompe com práticas utilitaristas que se beneficiavam da leitura para reforçar somente a escrita.

Percebemos um salto qualitativo na estética das transcrições das narrativas até sua versão definitiva. O documento da transcrição situa os leitores e ouvintes do processo da entrevista, demonstrando as emoções vividas, as perguntas formuladas, a espontaneidade da oralidade. A leitura em voz alta deste documento não provocaria a criação de imagens internas significativas para os ouvintes, pois falta elementos fabulosos, não existia a literariedade.

O documento da textualização nos revela um texto com uma sequência narrativa mais coesa, organizada dentro de uma compreensão literária, com uma estrutura pré-definida. As perguntas e comentários da pesquisadora e outros elementos ligados especificamente à oralidade são ocultados para a produção de um texto literário, na perspectiva da ordem escrita. Se fizéssemos a leitura da textualização para os ouvintes também não provocaria as imagens internas, pois ainda faltam elementos de um texto propriamente literário.

A transcrição, por ser o último passo do tratamento, resulta numa narrativa reelaborada e organizada esteticamente. São acrescentados elementos significativos, oriundos do próprio processo da pesquisa, com a intenção de provocar os efeitos de uma obra literária, capaz de despertar a imaginação das crianças, a produção de imagens internas, a colecionar memórias afetivas e a sentir a potencialidade das palavras.

A produção dessas narrativas definitivas foi, indubitavelmente, a etapa mais difícil desta dissertação, pois não vivemos do ofício de escrever, na verdade, somos narradoras de histórias e professoras, mediadoras de leitura literária. Nos propusemos a escrever uma narrativa oriunda da oralidade e com o desafio de presentificar no texto as avós informantes das histórias.

Foi a nossa primeira experiência de reescrever narrativas orais. Para isso, trouxemos muitas pesquisas e repertórios de outras histórias do universo da oralidade. Percebemos que para o exercício da escrita literária, é necessário, antes de tudo, ter uma significativa experiência com obras literárias, enquanto leitora e estudiosa da obra. Durante o processo da transcrição buscamos despertar emoções dos leitores, a partir do uso estético de algumas palavras, fizemos a leitura em voz alta para pessoas do nosso convívio pessoal, ouvimos sugestões, tentamos criar uma história que fosse atrativa para as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Cada narrativa transcrita apresenta uma temática: a primeira está relacionada à esperança de chuva no sertão, dialogando intimamente com a quarta narrativa que revela as consequências de um período de seca. A segunda história apresenta um enredo fantasmagórico, com a insistência de uma alma nos sonhos de Dona Antônia, e alma é o mesmo que visagem,

segundo a cultura tradicional do povo, personagem da última história. A terceira narrativa tem um enredo engraçado, com desafios que aguçam a imaginação dos ouvintes.

O tratamento das narrativas em três etapas possibilitou que em cada uma, fossemos aperfeiçoando o texto, lapidando-o para ser trabalhado em sala de aula, através das sequências básicas de letramento literário. Neste sentido, as sequências elaboradas privilegiam a leitura das narrativas em voz alta para promover a circularidade debatida anteriormente, oral – escrito – oral. Para contemplar a circularidade vamos gravar as histórias transcritas e disponibilizar, juntamente com o e-book das sequências básicas para que professores, narradores de histórias, pesquisadores e demais interessados favoreçam a oralidade e o ensino de narrativas de tradição oral em sala de aula.

Avaliamos que as cinco sequências básicas destacam e fortalecem a força da oralidade em sala de aula, pois o professor planeja com antecedência a sua leitura, buscando recursos espontâneos da fala, evoca as suas imagens internas, aplica emoções nas palavras, para em seguida, realizar a leitura em voz alta ou, se preferir, poderá apresentar o áudio das histórias transcritas. As sequências básicas contribuem também para favorecer a escuta de histórias, visto que o ato de escutar também é uma aprendizagem.

A relação entre oralidade e escrita nas instituições educacionais ainda é muito desigual, pois existe uma supervalorização dos registros escritos em detrimento da oralidade. Por esta razão, intensificamos nas sequências básicas momentos para a promoção do diálogo entre as crianças e o professor, e entre as crianças e as comunidades. Propiciamos que as crianças tenham contato com as suas comunidades, através de atividades de pesquisa com moradores mais velhos, bate-papo com profetas da chuva ou agricultores e roda de conversa com o professor de história. Acreditamos que a oralidade unifica, incorpora, aproxima as pessoas dentro de uma unidade, auxilia na formação de uma identidade pessoal e coletiva.

As sequências básicas que elaboramos também beneficiam o registro escrito, através de atividades com desenhos, confecção do livro de recontos, produção de um novo desfecho para a história, apresentação de fotografias, escrita ou desenho dos sonhos, brincadeiras com as adivinhas entre outras. É importante destacar que não refutamos o registro escrito para trabalhar com atividades de leitura literária, mas não concordamos que a leitura seja simplesmente um pretexto para o ensino da língua.

Consideramos que o uso das narrativas transcritas e as sequências básicas em sala de aula possibilitará um reencontro entre as narrativas de tradição oral e as novas gerações de crianças que não tiveram a oportunidade de ouvir histórias de narradores tradicionais.

Desejamos também que as sequências sirvam de modelo e que os professores produzam novas sequências básicas de letramento literário favorecendo a leitura literária e a oralidade.

Pontuamos que as experiências com as narrativas transcritas sejam aproveitadas para além das sequências básicas: o professor poderá criar uma sessão de histórias de memória para suas crianças; iniciar um projeto coletivo de recolhidas de narrativas de tradição oral com moradores mais velhos da comunidade escolar; gravar um documentário ou CD com vídeos e áudios dos próprios moradores relatando as histórias ou, até mesmo, convidar avós e avôs para partilharem suas narrativas dentro de sala.

A pesquisa nos apontou novas inquietações que poderão resultar em possíveis temas para outros trabalhos: que imagens internas foram suscitadas nas avós durante a entrevista e durante a devolutiva da narrativa?; as narrativas de tradição oral auxiliam no processo de alfabetização e aquisição da escrita das crianças?; que aspectos as crianças consideram mais significativos das narrativas ouvidas?; por que avôs contam mais histórias engraçadas e as avós histórias que ensinam?; o professor encontra diferenças na leitura de um conto autoral para a leitura de uma narrativa de tradição oral?; entre outras. É por isso que não findamos a nossa pesquisa, pois surgiram novas questões que poderão resultar em diversos trabalhos.

Por fim, consideramos que esta pesquisa preserva, de certa forma, as narrativas de tradição oral provenientes das entrevistas com as avós, pois consolidamos em registro escrito, garantindo, por indeterminado tempo, a sua permanência para os novos leitores e ouvintes, que assim desejam acessá-las. As narrativas de tradição oral estão carregadas de simbologias que revelam aspectos das experiências humanas, por isso, estão há tantos anos reverberando no mundo entre a humanidade. A cada novo ouvinte e leitor, as narrativas orais se reinventam e se transformam em uma nova história. As sociedades mudam, o ser humano se torna um ser digital, mas as palavras proferidas continuam fortes e divinas, dentro das histórias.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. Histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008. Cap.5,p.155-202.

ALMEIDA, J. A. **A Bagaceira**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

ALMEIDA, L. C. Introdução. In: BREMAN, Ilan. **O senhor do bom nome e outros mitos judaicos**. São Paulo: Cosac e Naify, 2004.

ANA. **Depoimento** [julho 2019]. Entrevista cedida a Maria Elzilene M. Nóbrega e Oliveira. Quixadá, 2019. 1 arquivo (02 min: 54 seg.) Disponível em acervo pessoal.

ARAGÃO, C. O. Literatura e formação inicial e continuada do professor leitor literário: um entre-lugar ou um não-lugar? In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL LATINO-AMERICANO, 2. 2017, Belo Horizonte. **Anais** [...] Belo Horizonte: UFMG, 2017. p.1-18. Disponível em: <<https://bit.ly/2tE92eZ>>. Acesso em: 06 jan. 2020.

ARROYO, L. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: UNESP, 2011.

AZEVEDO, R. **Contos de bichos do mato**. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **Contos de enganar a morte**. São Paulo: Ática, 2003.

_____. **Histórias de bobos, bocós, burraldos e paspalhões**. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **No meio da noite escura tem um pé de maravilha**. São Paulo: Ática, 2002.

BÂ, A. H. A tradição viva. In: KI-ERBO, Joseph (Ed.). **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. Cap.8, p.167-212. Disponível em: <<https://bit.ly/3dktW4T>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

BANABUIÚ. Decreto-lei estadual nº 114, de 30 de dezembro de 1943. Altera o nome do distrito de Laranjeiras que passa a denominar-se Banabuiú. **Diário Oficial do Município de Banabuiú**, Banabuiú, CE, 30 dez. 1943. Disponível em: <<https://bit.ly/34jHVnh>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BEAUVOIR, S. **A velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

BEDRAN, B. **A arte de cantar e contar histórias: narrativas orais e processos criativos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BEZERRA JÚNIOR, B. Os porta-vozes da natureza e a prosa do mundo. In: MARTINS, Karla Patrícia H. (Org.). **Profetas da chuva**. Fortaleza: Tempo d'Imagem, 2006. Cap.2,p.125-130.

BÍBLIA. **O santo evangelho de Jesus Cristo segundo São João**. São Paulo: Rideel, 1997.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2tDlxaw>>. Acesso em: 22 de nov. 2019.

BRASIL. Decreto n.º 4.873, de 11 de novembro de 2003. Institui o Programa Nacional de Universalização do Acesso e Uso da Energia Elétrica - "LUZ PARA TODOS" e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2003. Seção 1, p. 130. Disponível em: <<https://bit.ly/2vF9WJ5>>. Acesso em: 01 nov. 2019.

_____. Decreto n.º 10.087, de 5 de novembro de 2019. Declara a revogação, para os fins do disposto no art. 16 da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, de decretos normativos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 nov. 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/2QT8fiu>>. Acesso em: 29 mar. 2020.

BRENMAN, I. **As narrativas preferidas de um contador de histórias**. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

_____. **Através da vidraça da escola: formando novos leitores**. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

CALVET, L. **Tradição oral & tradição escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CAMÕES, L. **Os Lusíadas**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1980.

CAMPBELL, J. **O herói de mil faces**. São Paulo: Cultrix; Pensamento, 1949.

CAMPOS, M. **Dizem que os cães vêm coisas**. São Paulo: Maltese, 1993.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. Cap.1,p.169-191.

_____. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CASCUDO, L. C. **Contos tradicionais do Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

_____. **Dicionário do folclore brasileiro**. São Paulo: Global, 2001.

_____. **Literatura oral no Brasil**. São Paulo: Global, 2006.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998.

CHAUÍ, M. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2014.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria-análise-didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COLASANTI, M. **A moça tecelã**. São Paulo: Global, 2004.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.

CRUIKSHANK, J. Tradição oral e história oral: revendo algumas questões. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FVG, 2006. Cap.4, p.149-166.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. Cap.4, p.95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. Cap.2, p.41-70.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2004.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala**. São Paulo: Global, 2013.

GONZADA, L.; TEIXEIRA, H. **Asa Branca**. 1947. Disponível em: <<https://bit.ly/2GpYLpq>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

JOUBE, V. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel-Unicamp; MEC, 2005.

LIMA, G. **Profetas da chuva e outras histórias no tempo**. Brasil: Malagueta Filmes, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/310LD3B>>. Acesso em: 09 dez. 2019.

LIMA, N. C. **Narrativas orais: uma poética da vida social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2003.

LOBATO, M. **Histórias diversas**. São Paulo: Global, 2011.

LOZANO, J. E. A. Prática e estilos de pesquisa oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FVG, 2006. Cap.1, p.15-26.

MACHADO, R. **A arte da palavra e da escuta**. São Paulo: Reviravolta, 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 2003.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Oralidade e escrita. **Signótica**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 119-145, jan./dez.1997. Disponível em: <<https://bit.ly/3btyC6T>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

MARIA. **Depoimento** [julho 2019]. Entrevista cedida a Maria Elzilene M. Nóbrega e Oliveira. Quixadá, 2019. 1 arquivo (28 min: 97 seg.) Disponível em acervo pessoal.

MARTINS, K. P. H. (Org.). **Profetas da chuva**. Fortaleza: Tempo d'Imagem, 2006.

MATOS, G. A.; SORSY, I. **O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

MATOS, G. **A palavra do contador de histórias**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

MAZÉ. **Depoimento** [julho 2019]. Entrevista cedida a Maria Elzilene M. Nóbrega e Oliveira. Quixadá, 2019. 1 arquivo (07 min: 10 seg.) Disponível em acervo pessoal.

MEIHY, J. C. S. B. **Canto de morte Kaiowá: história oral de vida**. São Paulo: Loyola, 1991.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2015.

MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil**. São Paulo: Global, 2016.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MINDLIN, B. **O primeiro homem e outros mitos dos índios brasileiros**. São Paulo: Cosac Naify, 2001.

NEVES, F. C. Curral dos bárbaros: os campos de concentração no Ceará (1915 e 1932). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.15, n. 29, p. 93-122, 1995.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, S. G. **As perguntas do Rei e as respostas de Camões**. Fortaleza: Luzeiro, 2012. 16p.

ONG, W. **Oralidade e cultura escrita**. Campinas: Papirus, 1998.

PATRINI, M. L. **A renovação do conto: emergência de uma prática oral**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Eds.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. Cap.1, p.59-76.

PAULINO, G. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 17, n. 1, p.47-62, 2004.

PEREIRA, J. A.; SILVA, M. V. Letramento literário como prática de provocação ao leitor. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LEITURA E LITERATURA INTANTO-JUVENIL, 3., 2012, Porto Alegre. **Anais [...]** Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012. p.1-11. Disponível em: <<https://bit.ly/36j3fsu>>. Acesso em: 06 jan. 2020.

PIMENTEL, A. A. **Estórias de Luzia Tereza**. Brasília: Thesaurus, 1995.

POMPEU SOBRINHO, T. Etymologia de algumas palavras indígenas (Tomo LXIII). **Revista do Instituto Histórico do Ceará**, Fortaleza, p. 208-227, 1919.

PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. **Revista Projeto História**, São Paulo, v. 14, p.25-39, fev. 1997. Disponível em: <<https://bit.ly/3dlcZHk>>. Acesso em: 22 jan. 2019

PORTINARI, C. **Criança Morta**. 1944. Petrópolis, Rio de Janeiro, 1944. Pannel a óleo sobre tela, 180 cm x 190 cm. Disponível em: <<https://bit.ly/37uT7hA>>. Acesso em: 11 dez. 2019.

_____. **Retirantes**. 1944. Petrópolis, Rio de Janeiro, 1944. Pannel a óleo sobre tela. 190 cm x 180 cm. Disponível em: <<https://bit.ly/30VWBHN>>. Acesso em: 11 dez. 2019.

_____. **Retirantes**. 1957. Rio de Janeiro, 1957. Pintura a óleo sobre madeira. 44 cm x 35 cm. Disponível em: <<https://bit.ly/2RNQKA5>>. Acesso em: 11 dez. 2019.

_____. **Retirantes**. 1958. Rio de Janeiro, 1958. Pintura a óleo sobre madeira. 35 cm x 27 cm. Disponível em: <<https://bit.ly/37vT1GO>>. Acesso em: 11 dez. 2019.

_____. **Retirantes**. 1961. Rio de Janeiro, 1961. Pintura a óleo sobre tela. 61.4 cm x 50.2 cm. Disponível em: <<https://bit.ly/2vqQteZ>>. Acesso em: 11 dez. 2019.

PRIETO, H. **A loira do banheiro e outras histórias**. São Paulo: Ática, 2008.

QUEIRÓS, B. C. de. **Manifesto Brasil Literário**. Paraty: [s.n.], 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/36i2PT6>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

QUEIROZ, R. **O Quinze**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

RAIMUNDA. **Depoimento** [julho 2019]. Entrevista cedida a Maria Elzilene M. Nóbrega e Oliveira. Quixadá, 2019. 1 arquivo (03 min: 36 seg.) Disponível em acervo pessoal.

RAMALHO, Z. **Disparada**. 1997. Disponível em: <<https://bit.ly/2RMtgLA>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

RAMOS, G. **Vidas Secas**. São Paulo: Record, 2005.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Tomo I. Campinas: Papirus, 1994.

_____. **Tempo e narrativa**. Tomo III. Campinas: Papirus, 1997.

RIOS, K. S. A natureza entre ciências e profecias. In: MARTINS, Karla Patrícia H. (Org.). **Profetas da chuva**. Fortaleza: Tempo d'Imagem, 2006. Cap.2,p.138-143.

RÖSING, T. M. K. Do currículo por disciplina à era da educação-cultura-tecnologia sintonizadas: processo de formação de mediadores de leitura. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009. Cap.1, p.137-138.

ROUSSO, H. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FVG, 2006. Cap.2,p.93-102.

SANTOS, F. **1001 histórias do Ceará: contos populares**. Fortaleza: Secult, 2006.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. Cap.1,p.21-40.

SEBASTIANA. **Depoimento** [julho 2019]. Entrevista cedida a Maria Elzilene M. Nóbrega e Oliveira. Banabuiú, 2019. 1 arquivo (16 min: 58 seg.) Disponível em acervo pessoal.

SILVA, E. T. O professor leitor. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tania M. K. (Orgs). **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009. Cap.1, p.23-36.

_____. Literatura e pedagogia: reflexões com relances de depoimento. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). **Literatura e Pedagogia: ponto e contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. Cap.1,p.19-29.

SIMONSEN, M. **O conto popular**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

TAHAN, M. **O homem que calculava**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

TAXA de analfabetismo no Brasil. **Gazeta do Povo Online**, Paraná, 24 jul. 2019. Educação. Disponível em: <<https://bit.ly/39HgvZH>>. Acesso em: 24 mar. 2020.

TELES, G. M. O mito camoniano: a influência de Camões na cultura brasileira. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 3/4, n. 2/1, p. 44-72, 1980/1981. Disponível em: <<https://bit.ly/2NWf9C7>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Unicamp, 2001.

_____. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOURTIER-BONAZZI, C. Arquivos: propostas metodológicas. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FVG, 2006. Cap.5,p.233-248.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In: **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 2010. Cap.7,p.139-166.

_____. **La tradición oral**. Barcelona: Labor, 1967.

WARNER, M. **Da fera a loira: sobre contos de fadas e seus narradores**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

YUNES, E. Contação de histórias: oralidade, escrita e pensamento. In: MEDEIROS, Fábio; MORAES, Taiza. **Contação de histórias: tradição, poéticas e interfaces**. São Paulo: SESC, 2015. Cap.2, p.194-201.

_____. **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro: PUC; São Paulo: Loyola, 2002.

ZILBERMAN, R. Sim, a literatura educa. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e Pedagogia: ponto e contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. Cap.1,p.12-20.

ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

ZUMTHOR, P. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior
Universidade Estadual do Ceará - UECE
Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central - FECLESC
Mestrado Interdisciplinar em História e Letras - MIHL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

PESQUISA: Assim me contaram, assim vos contei: narrativas de tradição oral de avós dos Sertões Cearenses

PESQUISADORA: Maria Elzilene Moreira Nóbrega e Oliveira

TELEFONE: (85)

E-MAIL: elzilenenobrega@gmail.com

ENDEREÇO: Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central - FECLESC - Rua José de Queiroz Pessoa, nº 2554 - Planalto Universitário - CEP: 63.900-000 - Quixadá/CE

ORIENTADORA: Prof.^a Dra. Keila Andrade Haiashida

Gostaríamos de convidar a senhora para participar como voluntária da pesquisa “*Assim me contaram, assim vos contei: narrativas de tradição oral de avós dos Sertões Cearenses.*”. O objetivo geral da pesquisa é elaborar sequências básicas de letramento literário, a partir das narrativas de tradição oral recolhidas com avós.

As narrativas de tradição oral são um conjunto de manifestações populares que englobam causos, mitos, lendas, provérbios, canções, receitas, cantigas, costumes e outras manifestações com as seguintes características: 1. sem autores identificados e definidos; 2. indecisão cronológica; 3. a transmissão é através da oralidade.

Caso a senhora concorde em participar vamos realizar entrevistas semiestruturadas, a partir da metodologia da História Oral Temática, com o auxílio de um gravador de voz. Os encontros da pesquisa serão realizados nas casas das entrevistadas que se disponibilizaram participar da coleta das narrativas de tradição oral.

Os riscos da pesquisa são: haver sensação de tédio, cansaço, fadiga e mencionar nomes de outras pessoas, a partir do processo de lembrar as narrativas. Porém, os nomes serão mantidos em silêncios e não haverá quaisquer divulgações. Os benefícios da pesquisa são: promover o encontro de ouvir entre avós e netos; divulgar as narrativas de tradição oral guardadas na memória; registrar as narrativas de tradição oral para estudos posteriores; uso didático das narrativas em sala de aula.

Vale salientar que a pesquisa não lhe trará nenhum ônus e que a senhora tem a liberdade para participar ou deixar de participar a qualquer momento, sendo-lhe assegurado o direito de desistir na participação da referida pesquisa se desejar, sem que isso lhe acarrete qualquer dano. Destacamos também que não haverá divulgação personalizada das informações no texto da pesquisa, mas as respostas serão usadas para ajudar na compreensão do objeto de estudo. Ressaltamos que a senhora não receberá nenhuma gratificação para participar desta pesquisa e que terá direito a uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Quixadá, _____ de _____ de 2019.

Assinatura da Avó Entrevistada

Assinatura da Pesquisadora

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UECE

Av. Dr. Silas Munguba, 1700 - Campus do Itaperi, Fortaleza - CE, CEP: 60741-903

Telefone: (85) 3101.9890

Horário de Funcionamento: 08h às 12h / 13h às 17h

**APÊNDICE B – PLANEJAMENTO DO MINICURSO: A ARTE DE NARRAR
HISTÓRIAS EM SALA DE AULA: SUBJETIVIDADES E
SENSIBILIDADES ENTRE A HISTÓRIA E A LITERATURA**



**Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior
Universidade Estadual do Ceará - UECE
Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central - FECLESC
Mestrado Interdisciplinar em História e Letras - MIHL**



**PLANEJAMENTO DO MINICURSO: A ARTE DE NARRAR HISTÓRIAS EM SALA DE
AULA: SUBJETIVIDADES E SENSIBILIDADES ENTRE A HISTÓRIA E A LITERATURA.**

1ª DIA	Mobilização para as narrativas de tradição oral		
TEMPO	ATIVIDADE	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	RECURSOS
A abertura dos encontros será feita com uma história lida ou narrada.			
20 min.	Apresentação	Em roda de conversa apresenta-se e explicar a proposta do minicurso através do slide.	Computador Data-show
40 min.	Acolhida	Solicitar aos estudantes que busquem na memória narrativas que estão dentro das narrativas de tradição oral. Registrar a memória em um papel sem assinar o nome. Em seguida, as memórias serão trocadas entre eles e cada participante lerá a memória de outro participante. Conversar sobre as memórias e encontrar semelhanças, observar as diferenças, comentar sobre os personagens e etc.	Papel Canetas Pote da memória
60 min.	Literatura Oral	Apresentação e explanação sobre a literatura oral, a partir das contribuições de Câmara Cascudo e sobre os passos da metodologia da história oral, com destaque para identificar as avós da pesquisa.	Computador Data-show
40 min.	A Escuta das Narrativas	Agora os estudantes serão orientados a conversarem com as suas avós ou bisavós sobre as narrativas de tradição oral. Vamos realizar uma entrevista no minicurso para observarem como se procede a recolha de uma história.	Computador Data-show
20 min.	Encaminhamentos	Realizar o registro da memória da avó e trazer no próximo dia.	
2ª DIA	Roda de Histórias		
TEMPO	ATIVIDADE	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	RECURSOS
A abertura dos encontros será feita com uma história lida ou narrada.			
120 min.	Roda de Histórias	Cada participante vai apresentar de memória ou realizar a leitura do registro feito em casa com suas avós ou bisavós. Os títulos de cada narrativa serão escritos e permanecerão próximos do participante-narrador. Começando com “Sou Maria e vou narrar”; e ao finalizar “Sou Maria já narrei”. Criar dois blocos de 06 narrativas, no intervalo entre uma e outra conversar sobre como foi o processo de ouvir as narrativas. Em seguida, retornar para as outras 06 narrativas.	Tapete Velas
40 min.	Escolha das narrativas	Conversar com os participantes sobre a escolha das narrativas, visto que serão ouvidas, apenas dez avós/bisavós para a dissertação. Cada participante irá votar em duas narrativas (pode ser na sua e em outra) secretamente. Serão contabilizados os votos e as seis narrativas com mais votos serão utilizadas na dissertação.	Cédulas de votação; Urna; Cartolina ou quadro branco.
10 min.	Encerramento	Agradecer a todos pela participação, convidar para participar das entrevistas com as avós selecionadas.	

APÊNDICE C – FICHA PARA A IDENTIFICAÇÃO DAS AVÓS



Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior
Universidade Estadual do Ceará - UECE
Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central - FECLESC
Mestrado Interdisciplinar em História e Letras - MIHL



PARTICIPANTES DO MINICURSO

DADOS PESSOAIS	
Seu Nome:	
Graduação:	Semestre:
Faculdade:	
Telefone:	()
E-mail:	
Endereço:	
INFORMAÇÕES PARA A PESQUISA “ASSIM ME CONTARAM, ASSIM VOS CONTEI: NARRATIVAS DE TRADIÇÃO ORAL DE AVÓS DOS SERTÕES CEARENSES”	
Você tem contato com a sua bisavó:	()SIM ()NÃO
Você tem contato com a sua avó:	()SIM ()NÃO
Se você respondeu SIM, nos conte um pouco mais sobre sua avó ou bisavó (nome, idade, onde mora, escolaridade etc.): (se você respondeu não, desconsidere este campo)	
NARRATIVAS DE TRADIÇÃO ORAL	
Qual o título da história você contou na Roda de Histórias?	
Quem te contou essa história?	
Relate um pouco da narrativa	

Agradecemos a sua contribuição.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO



Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior
Universidade Estadual do Ceará - UECE
Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central - FECLESC
Mestrado Interdisciplinar em História e Letras - MIHL



QUESTIONÁRIO

Convidamos você a responder este questionário, cujo objetivo é identificar avós, moradoras da região dos Sertões Cearenses que tenham na memória histórias populares (contos, lendas, mitos e etc.) para a dissertação de mestrado, com o título “Assim me contaram, assim vos contei: narrativas de tradição oral de avós dos Sertões Cearenses” da estudante Elzilene Nóbrega, orientada pela professora Dr.^a Keila Andrade Haiashida. Destacamos que não haverá divulgação personalizada das informações no texto da pesquisa, mas as respostas serão utilizadas para identificar as avós que poderão ser entrevistadas pela pesquisadora. Vale salientar que a pesquisa não lhe trará nenhum ônus e você não receberá nenhuma gratificação para participar desta pesquisa.

1-Nome:.....

Endereço:.....Nº

Bairro:..... Cidade:

Cel. ()..... E-mail:.....

Curso: Semestre:

Sua avó conta histórias? Sim () Não () Ela mora em Quixadá? Sim () Não ()

Se **não**, em que cidade ela mora?

Que história (s) você ouviu de sua avó?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Sua avó tem disponibilidade para participar desta pesquisa? Sim () Não ()

APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO: AS VOLTAS QUE A VIDA DÁ



Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior
Universidade Estadual do Ceará - UECE
Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central - FECLESC
Mestrado Interdisciplinar em História e Letras - MIHL



TRANSCRIÇÃO: As Voltas Que a Vida Dá.

P: /... / a senhora lembra de mais alguma história, que o povo contava antigamente. No sertão que a senhora morava, tinha essas histórias, com personagens do imaginário popular?

A: tinha muitas, papai contava muitas. (+) Um dia papai estava fazendo uma cerca, ele fazia cercado também, aí apareceu (...) apareceu (+) /... / ((tentando lembrar o que tinha aparecido)), caiu uma farpa da cerca no olho dele foi (+), papai (+) ficou quase cego (+) nesse dia. (+)

P: Nossa, Dona M., ainda bem que seu pai não cegou. (+) Eu queria retornar para as narrativas que o povo contava, a senhora ouvia alguma quando criança?

A: ((tentando lembrar)) aí como eu ia dizendo (+) em 19 /.../ do inverno, aí (+), aí (+) eu fiz a experiência (+) deu o o o sal (+) as pedinha de sal se desmanchou tudim, agora esse ano também desmanchou. Até o J., disse assim ‘Mãe, se for desse jeito aqui vai ser (incompreensível) (*risos*) muita chu:::va. Aí foi (+), aí eu disse pra meu marido (+) ‘NÃO PLANTE NAS VAZANTES NÃO por que esse ano o inverno vai ser PESADO (+), talvez o rio (+), vai botar uma enchente grande’. (+) Nós morava be::m perti::nho do rio Banabuiú. Aí ele respondeu ‘Que, tu-lá-sa-be-de-na-da!’(+). Por que mulher nunca sabe das coisas, o homem é que é muito sabido (*ironia*), mas a mulher nunca sabe das coisas né. Ahã. Aí (+) meu sogro (+) não plantou não, mas o E., plantou. Quando o feijão estava tudo varjeando e o milho penduando (+) ((lembrando-se das imagens da plantação)) (+) Minha filha o rio Banabuiú deu uma enchente MAIOR dos tempos, o rapaz (+), de barreira a barreira carregou TODO o legume dele. Ele mu:::ito triste assim e eu achando graça (*risos*) no mesmo instante (+) eu disse ‘homi, eu ainda te disse, te disse homi.’ (+), mas aí imaginava (+), ‘Meu deus e agora os legumes dos meus fi.’ Mas eu disse, o cumpade J., disse ‘VOCÊ NÃO acreditou na cumade, agora apanhe, agora apanhe’ (*risos*). Pois é, eu gosto dessas coisas, dessas histórias (*risos*).

APÊNDICE F – TEXTUALIZAÇÃO: AS VOLTAS QUE A VIDA DÁ



Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior
Universidade Estadual do Ceará - UECE
Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central - FECLESC
Mestrado Interdisciplinar em História e Letras - MIHL



TEXTUALIZAÇÃO: As Voltas Que a Vida Dá.

Como eu estava dizendo sobre o inverno de um ano. Eu fiz a experiência na tábua, com as pedrinhas de sal e todas as pedrinhas desmancharam. Igualmente foi nesse ano. Isso quer dizer muita chuva. Eu cheguei para o meu marido e alertei:

- Não plante nas vazantes não por que esse ano o inverno vai ser pesado, talvez o rio bote uma enchente grande.

Nós morávamos próximo ao rio Banabuiú. Ele me respondeu:

- Que, tu lá sabe de nada!

Por que a mulher nunca sabe das coisas, o homem é que é muito sabido, mas a mulher nunca sabe das coisas. Mas o meu sogro não plantou não, só o meu marido que plantou.

Quando o feijão estava tudo varjeando e o milho penduando, o rio Banabuiú deu uma enchente, que foi a maior de todos os tempos, era cheio de barreira a barreira. A enchente carregou todo o legume do meu marido. Ele ficou muito triste e eu achando graça no mesmo instante e disse:

- Homem, eu ainda te disse, ainda te disse. Mas eu pensava:

- Meu deus e agora os legumes dos meus fí?

O meu sogro ainda disse para meu marido.

- Você não acreditou na comadre, agora apanhe, agora apanhe.

APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO: O VERDADEIRO TESOIRO



Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior
Universidade Estadual do Ceará - UECE
Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central - FECLESC
Mestrado Interdisciplinar em História e Letras - MIHL



TRANSCRIÇÃO: O Verdadeiro Tesouro.

A: /.../ pode botar (+)

P: /.../ pronto Dona S. (+) agora a senhora vai me contar a história da botija.

A: Pronto, era assim. (+) a minha mãe, ela morou com o irmão dela, no no, em açudim (+ +), em Baturité. Aí depois, depois ela veio embora aqui pro Quixadá. (+) E ela sonhava com uma botija (+) ((vozes de outras pessoas ao fundo)) uma alma que vinha dar essa botija à ela. (+) Essa botija era (+) era (+) era (+) não sei te dizer ((tentar encontrar a palavra)) ((gesticula com as mãos em forma de uma bacia)) era aquelas coisas de (+) de (+) de pote e era debaixo dum juazeiro. Essa botija tinha, (+) era (+) no sonho dela era sempre vinha dar essa botija a ela (+) pra ela arrancar e tudo. Ela sonhava mu:::ito, sabe ela ficou já (+) assim, assi (+) adulta (+) e já com uma certa idade e sonhava mu:::ito com essa botija, sonhava mu:::ito com essa botija (+) e ela NÃO TINHA coragem de arrancar essa botija, por que tinha medo de morrer. (+) Aí depois de um certo tempo, a (+) a (+) a alma deixou de vir nos sonhos dela, acho que a botija, deve ter (+) a botija não (+) a alma deve ter dado a outra pessoa, por que elas ficam penando né, (+) as almas (+) elas ficam penando, procura uma pessoa e se a pessoa não for lá e não arrancar a botija, elas ficam penando. (+) Como minha mãe nunca foi, nu:::ca resolveu arrancar essa botija, ela deixou de sonhar. (+) Mas ela sonhou mu:::ito com essa botija, mu:::itas vezes. (+) E tem até um, um (+) um ditado assim que a pessoa diz que quando arranca uma botija a pessoa se muda pra não morrer, (+) a pessoa se muda da cidade, (+) a gente dizia pra ela ((fala aconselhando)) ‘Mãe, arranca essa botija, a gente se muda, a gente vai pra outro canto’, mas (+) ela (+) tinha medo de morrer, aí ela nunca foi atrás de arrancar a botija ((baixa o tom de voz)). /.../

APÊNDICE H – TEXTUALIZAÇÃO: O VERDADEIRO TESOURO



Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior
Universidade Estadual do Ceará - UECE
Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central - FECLESC
Mestrado Interdisciplinar em História e Letras - MIHL



TEXTUALIZAÇÃO: O Verdadeiro Tesouro.

A minha mãe morava com o meu tio, irmão dela na comunidade de Açudin na cidade de Baturité. Depois, ela veio embora para a cidade de Quixadá. Na cidade de Quixadá ela sonhava com uma botija de dinheiro. Uma alma aparecia nos sonhos dela e sempre vinha dar essa botija.

Essa botija era feita de barro, parecia até um pote e ficava debaixo de um juazeiro. No sonho da minha mãe, a alma sempre vinha dar essa botija, mandava arrancar e tudo. Ela sonhava muito durante a fase adulta, inclusive, sonhou até na velhice. Ela sonhava muito, mas não tinha coragem de arrancar a botija, por que tinha medo de morrer.

Depois de um certo tempo, a alma deixou de aparecer nos sonhos dela. Acho que a alma percebeu que ela não ia arrancar a botija e deve ter dado a outra pessoa. Por que as almas ficam pensando, procura uma pessoa e se a pessoa não for lá e não arrancar a botija, elas ficam pensando. Como minha mãe nunca foi arrancar a botija, ela deixou de sonhar.

Mas ela sonhou muitas vezes. E tem até um ditado assim que a pessoa diz que quando arranca uma botija a pessoa que arrancou tem que se mudar pra não morrer, a pessoa se muda da cidade, a gente dizia pra ela:

- Mãe, arranca essa botija, a gente se muda, a gente vai pra outro canto.

Mas ela tinha medo de morrer, por isso nunca foi atrás de arrancar a botija.

APÊNDICE I – TRANSCRIÇÃO: O DESAFIO DO REI



Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior
Universidade Estadual do Ceará - UECE
Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central - FECLESC
Mestrado Interdisciplinar em História e Letras - MIHL



TRANSCRIÇÃO: O Desafio do Rei

P: Só um minutinho que vou ajeitar o microfone aqui (+). Pronto.

A: Diz que Camões era um homem mu:::ito sabido né (+) de (+) tudo da vida ele tinha muita experiência (+) e o Rei por ser, assim duma classe dominante né (+) ele tinha muita vontade de (+) pegar Camões na virada né? Ora Camões uma pessoa simples, humilde, e todo mundo disse que ele sabe muita coisa, mas eu ((Rei)) ainda pego Camões /.../ ((gargalhadas)) Aí de Camões tem muitas, que o Rei tinha muita vontade de pegar Camões na virada, sempre né (+) Aí ele dizendo, eu ainda vou pegar, (+) aí ele dizia Camões, eu quero que você me diga ((tosse)) o que é mais importante da galinha? (+). Aí Camões disse, o Ovo. Muito bem Camões (+) aí passou muitos anos, muitos anos, (+) ((estrala os dedos)) aí agora eu pego ele. (+) Aí um dia ele encontrou Camões e aí foi e disse assim: Com o que Camões? Aí ele disse: com sal meu Rei:: /.../ ((ela contou outras histórias mais duas histórias com Camões)).

P: /.../ A senhora conhece muitas histórias de Camões. Quem contava para a senhora?

A: Era meu pai. Contava muitas coisas. Toda vida né, (+) Camões nas histórias, Camões sempre se saía por cima. (+) Aí ele disse ((o rei)) ‘Camões, quero que você venha (+) olhe, nem venha nu, nem venha vestido, (+) eu quero que você se encontre aqui na minha presença’ (+) Aí ele ficou ‘Como é que eu vou me encontrar na presença do rei? Sem ser nu, sem ser vestido’ Ah ((lembrando da história)) ‘Nem a pé, nem a cavalo, nem nu, nem vestido’ Aí eu sei o que eu vou fazer: (+) pegou UM, m-o-n-t-o-u-s-e numa PORCA, vestiu numa TARRAFA e saiu lá:: pro reinado. Quando chegou lá (+) que o Rei viu, aí ele disse ‘SENHOR REI, estou aqui’ aí ele foi (+) ‘Camões você é danado mesmo’. Ele ((rei)) não conseguia pegar Camões né! Era as histórias de (+) Trancoso.

APÊNDICE J – TEXTUALIZAÇÃO: O DESAFIO DO REI



Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior
Universidade Estadual do Ceará - UECE
Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central - FECLESC
Mestrado Interdisciplinar em História e Letras - MIHL



TEXTUALIZAÇÃO: O Desafio do Rei

Camões era um homem muito sabido, que tinha muita experiência. O Rei não gostava de Camões, tinha muita vontade de pegá-lo na virada. Ora Camões era uma pessoa simples, humilde e todo mundo dizia que ele sabia muita coisa. E o Rei não gostava de Camões.

Um dia, o Rei viu Camões e pensou: - É agora que eu pego ele!

E lançou a pergunta: - Camões, eu quero que você me diga o que é mais importante da galinha?

Camões disse: - O Ovo.

- Muito bem Camões. Reconheceu o Rei.

Passou muitos anos, muitos anos até o reencontro do Rei com Camões. O Rei perguntou: - Com o que Camões? Referindo-se a charada anterior.

- Com sal, meu Rei. Foi a resposta de Camões.

O Rei disse: - Camões, quero que você venha até mim, mais olhe: nem venha nu, nem venha vestido, nem venha à pé, nem a cavalo. Eu quero que você se encontre hoje à noite aqui na minha presença.

Camões pensou: - Como é que eu vou me encontrar na presença do rei? nem a pé, nem a cavalo, nem nu, nem vestido. Já sei o que eu vou fazer!

Camões montou-se numa porca, vestiu uma tarrafa e foi ao encontro do Rei.

Quando chegou no castelo, Camões gritou: - Senhor Rei, estou aqui!

O Rei observou Camões e falou: - Camões você é danado mesmo. Não foi nesse dia que o Rei não conseguia pegar Camões.

APÊNDICE K – TRANSCRIÇÃO: AS VELHAS RICAS E A SECA DE 15



Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior
Universidade Estadual do Ceará - UECE
Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central - FECLESC
Mestrado Interdisciplinar em História e Letras - MIHL



TRANSCRIÇÃO: As Velhas Ricas e a Seca de 15.

P: /.../ Pronto, agora a senhora pode contar a história que está gravando (+).

A: Assim, a minha avó contava que na era de 15 (+) tinha as velhas do Poço Negro que eram muito ricas né (+) Aí quando chegou na era de 15 (+) aí o gado foi morrendo e as velhas foram ficando pobe (+) diz que elas iam pra missa na Laranjeira a riação dos animais, era só ouro, (+) diz que os queijos encostavam na teia, (+) aí na era de 15 o gado começou a morrer e (+) as velhas foram ficando pobre, aí por fim não tinham mais o que comer, comiam (+ +) a A., dizia pra M., “ M., ((gritando)) va:i tirar a raiz do pau mocó pra fazer o pão (+) pra merenda”, aí a M., trazia aquela ((faz o gesto com as mãos)) batatona do pau mocó, relava pra fazer o pão, (+) aí sei que terminaram morrendo de fome, morreu gado, morreu elas, morreu TUDO. (+) A minha avó contava essa história.

P: Esses nomes M., e A., eram de pessoas de verdade?

A: Eram (+) de verdade: M., e A., elas eram tia da minha avó elas (+).

P: Então é uma história que aconteceu mesmo?

A: FOI (+) FOI de verdade mermo. Na era de 15. (+ +) Aí sapecavam o xique-xique pra comer aquele miolo do xique-xique, era só o comer que tinha, outra coisa não tinha não (+ +) a comida era essa. (+) Era mu::ito sofrimento a vó contava tudinho (+) era um sofrimento MEDOÍ que essa velhas passavam, aí com pouco não se levantavam mais com muita fome né (+) aí não podiam mais se levantar da rede (+) pronto, só sei até aqui. (+) (*risos*)

P: Como era a história do ouro?

A: Os animais disseram (+) que elas iam pra missa na Laranjeira (+) disse que a riação, aquelas fivelas que tem na riação (+) era só ou::ro. Chegava disse que baixando os cavalos chega b-r-i-l-h-a-v-a de ouro as meda (incompreensível) como é (+) as fivelas né. Aí terminar morrer tudo de fome né (+) na era de 15. Disse que os gados mortos nos tableiros (+) disse que os urubus não davam a vença pra comer o gado (+) só isso que eu sei contar. A pior seca foi a de 15 (+) ela (avó) contava.

APÊNDICE L – TEXTUALIZAÇÃO: AS VELHAS RICAS E A SECA DE 15



Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior
Universidade Estadual do Ceará - UECE
Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central - FECLESC
Mestrado Interdisciplinar em História e Letras - MIHL



TEXTUALIZAÇÃO: As Velhas Ricas e a Seca de 15.

A minha avó contava que na era de 15 tinha as velhas do Poço Negro que eram muito ricas, mas quando chegou na era de 15, o gado foi morrendo e as velhas foram ficando pobres. Dizem que elas iam para a missa na Laranjeira e que a riação dos animais, era só ouro, dizem que os queijos encostavam na telha, mas na era de 15 o gado começou a morrer e as velhas foram ficando pobres.

Por fim não tinham mais o que comer, uma irmã dizia para a outra:

- Vai tirar a raiz do pau mocó pra fazer o pão pra merenda.

Quando ela trazia aquela batatona do pau mocó, relava para fazer o pão. Sei que terminaram morrendo de fome, morreu gado, morreu elas, morreu tudo. A minha avó contava essa história.

Foi uma história de verdade mesmo. Na era de 15. Elas sapecavam o xique-xique pra comer aquele miolo do xique-xique, era só o comer que tinha, outra coisa não tinha não. A comida era essa. Era muito sofrimento minha avó contava tudinho. Era um sofrimento medonho que essas velhas passaram. Depois, com pouco não se levantavam mais com muita fome, não podiam mais se levantar da rede. Dizem que os gados mortos nos tabuleiros os urubus não davam a vença pra comer o gado. A pior seca foi a de 15.

APÊNDICE M – TRANSCRIÇÃO: A COISA BRANCA ESTIRADA



Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior
Universidade Estadual do Ceará - UECE
Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central - FECLESC
Mestrado Interdisciplinar em História e Letras - MIHL



TRANSCRIÇÃO: A Coisa Branca Estirada.

P: ((música tocando ao fundo)) /... / A senhora conhece alguma histórias, que o povo contava, de lobisomem, mula sem cabeça, assombração, visagem?

A: Eu sempre via visagem ((balança a cabeça)) (+) eu FIZ FOI ver a visagem.

P: Foi mesmo? Me conta como foi?

A: Foi de noite (+) de noite (+) nós fumos ((ela e a irmã)), nós ia lá pra casa (+) duma duma colega no::ssa, pedra (+ +). Aí quando nós chegemo lá::: na frente, aí tinha uma assim (+ +) ... uma (+ +) uma (+ +) ((gesticula com as mãos)) coisa estirada, toda enrolada, que nem fosse uma pessoa morta, sabe? (+) Aí eu digo “NÃHH EU NÃO VOU NÃO, EU VOU VOLTAR!” (+) Aí a outra disse assim “VUMBORA MULHER, VUMBORA MULHER né nada não.” (+) Eu digo “É SIM, vou não, vou não” ((fala apressado)). (+) Eu disse e ela ficava me puxando e (+) eu disse que “vou não”. Aí nós arrudiava o mundo inteiro para não poder passar naquele canto. (+) Quando nós voltava não tinha NADA, tinha de-sa-pa-re-ci-do. (+) Eu digo “valha meu Deus” ali era (+) (inaudível) uma rumação duma visagem. (+) Aí ela foi e disse assim “é não mulher” (+) Digo “é sim”. (+) Aí quando eu voltava, não tinha mais nada nada nada tinha se acabado, não tinha lençol, não tinha nada.

P: Dona R., a senhora lembra como estava a noite nesse dia?

A: Lembro, era lua cheia (+) lua cheia mermo. Estava claro que fazia tanta luz. O pessoal não tinha luz, só a lua. (+) Era no sertão, isso aí, eu já morei no sertão. Pois é quando eu cheguei na casa eu fiquei “valha meu Deus, o que foi que eu vi?” ((fala sussurrando)). (+) Era desse je::ito mermo, era uma visagem. (+) Era desse jeito aí.

APÊNDICE N – TEXTUALIZAÇÃO: A COISA BRANCA ESTIRADA



Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior
Universidade Estadual do Ceará - UECE
Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central - FECLESC
Mestrado Interdisciplinar em História e Letras - MIHL



TEXTUALIZAÇÃO: A Coisa Branca Estirada.

Eu fiz foi ver a visagem. Foi de noite com lua cheia nós fomos, eu e minha irmã para a casa de uma colega. Quando nós chegamos lá na frente, perto da casa tinha uma coisa estirada, toda enrolada no chão, como se fosse uma pessoa morta. Eu fiquei com medo e disse:

- Nãhh eu não vou não, eu vou voltar!

A minha irmã disse: - Vamos mulher, vamos mulher não é nada não.

Eu afirmei: - É alguma coisa sim, vou não, vou não.

A minha irmã ficava me puxando para a gente seguir caminho.

Eu disse de novo: - vou não.

Para a gente chegar na casa da colega, que estava bem pertinho, nós arroteamos o mundo inteiro para não passar naquele canto. Quando nós voltamos não tinha nada, tinha desaparecido. Eu disse:

-Valha meu Deus era uma visagem.

A minha irmã foi logo dizendo:- Era não mulher.

Eu insisti: Era sim. Não tinha mais nada, nada, nada, tinha se acabado, não tinha lençol, não tinha nada.

Quando eu cheguei em casa, que era no sertão eu fiquei pensando: - Valha meu Deus, o que foi que eu vi?

Até hoje, eu acho que foi uma visagem mesmo!