

**UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI**

**Programa de Pós-Graduação**

**Daniela Luciana Braga Santiago Teixeira**

**LETRAMENTO LITERÁRIO: uma sequência expandida com lendas diamantinenses**

**Diamantina**

**2019**



**Daniela Luciana Braga Santiago Teixeira**

**LETRAMENTO LITERÁRIO: uma sequência expandida com lendas diamantinenses**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosana Baptista dos Santos

**Diamantina**

**2019**

Elaborado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

T2661 Teixeira, Daniela Luciana Braga Santiago.  
Letramento literário: uma sequência expandida com lendas diamantinenses / Daniela Luciana Braga Santiago Teixeira, 2020.  
121 p.: il.

Orientadora: Rosana Baptista dos Santos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2020.

1. Letramento literário. 2. Literatura. 3. Lendas diamantinenses. 4. Sequência expandida. I. Santos, Rosana Baptista dos. II. Título. III. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

**CDD 372.6**

**Daniela Luciana Braga Santiago Teixeira**

**LETRAMENTO LITERÁRIO: uma sequência expandida com lendas diamantinenses**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosana Baptista dos Santos

Data de aprovação: 03/12/2019

---

Rosana Baptista dos Santos

---

Noemi Campos Freitas Vieira

---

Carlos Henrique Silva de Castro

**Diamantina**

**2019**

Ao grande Mestre dos mestres, Jesus Cristo.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Jesus Cristo, por me acompanhar desde o início, romper barreiras e mostrar que é Ele quem capacita, principalmente se o buscarmos de todo coração. Só Ele sabe

o que se passava em meu coração em toda essa trajetória. Sou grata a Ele, que tudo vê e tudo pode, por conceder-me esta vitória;

À Chrystiellen, a primeira pessoa que me incentivou com palavras de encorajamento para tentar o mestrado em Educação Profissional, por abrir minha visão, insistir diversas vezes, por acreditar em mim mais do que eu mesma;

À minha mãe, principal responsável pelo tema da minha pesquisa, por inserir-me, desde cedo, no mundo encantado das lendas diamantinenses;

A um casal abençoado, Ronie e Fábria, porque estiveram presentes desde o início da minha caminhada, dando-me direcionamento. Sou grata porque me sustentaram, quando pensei em desistir, e foram base para minha conquista;

À minha querida, Adriana Maia, amiga guerreira, uma verdadeira “mãezona”! Suas palavras de incentivo reforçaram em mim ainda mais a coragem para seguir na tentativa do mestrado;

À minha cunhada, Tia Dede (Andreia), que, embora não soubesse dos meus anseios, me fez uma pergunta desafiadora, a qual me incentivou ainda mais a aceitar o desafio do mestrado;

À minha orientadora, Rosana, por acreditar neste projeto e retirar de dentro de mim algo que já estava adormecido. Em meio a tantos desafios, abriu-me novos caminhos em minha vida profissional. Sou agradecida por ter sido mais que orientadora; foi amiga, psicóloga e, acima de tudo, ensinou-me o caminho. Obrigada, Rosana, por ter me dado a oportunidade de me tornar viva para aqueles que não depositavam credibilidade em mim;

À Noemi, que esteve comigo desde o I Seminário, por direcionar-me à pesquisa com ideias bem fundamentadas. Além de tudo, por ter sido minha professora no mestrado, dando-me um novo olhar sobre a Literatura, com suas aulas inesquecíveis que levarei para a minha trajetória profissional;

Ao Carlos, também presente desde o início da pesquisa, agradeço por ter me dado propostas significativas e enriquecedoras para o trabalho;

À minha amiga incondicional, Vera, que me deu forças, desde o início do mestrado, enxugou-me as lágrimas e esteve comigo nos momentos de que mais precisei, sempre dizendo que iria dar tudo certo, mesmo quando as condições se mostravam contrárias. Deus a escolheu a dedo nesta caminhada, para dar-me sempre a direção correta. Sem você, Verinha, não chegaria até o final;

Ao meu pai, que torceu por essa conquista;

Ao meu esposo, que foi paciente e dedicado em todos os momentos;

Ao meu filho, Fernando Luiz, minha inspiração de vencer, a vitória é para você! Deus me deu forças para que eu conseguisse me sacrificar para não ter que te deixar sem a minha presença;

À minha irmã e amiga, Ana, que me sustentou nos momentos de que mais precisei;

À minha família, que acreditou nessa conquista;

À Ana Maria, que conheci por intermédio de Rosana! Obrigada, Ana, por ter me levantado várias vezes com palavras de vitória;

Ao amigo Rafael, um anjo enviado por Deus em minha caminhada, que me aconselhou e me deu as mãos nos momentos mais difíceis do mestrado;

Ao Fernando Gonçalves e Adriana Bodalay, que, mesmo diante da defasagem em número de servidores no momento, se desdobraram em meu favor no intuito de não colocarem o trabalho acima do meu lado humano, proporcionando-me a licença para a capacitação no momento de que eu precisava;

Ao Programa de Pós-Graduação (PPGED), pela oportunidade da realização desse sonho de obter o título de Mestre, sem ele essa conquista não seria possível;

Aos brilhantes doutores os quais tive a honra de conhecer neste mestrado. Compartilhar os seus conhecimentos conosco foi algo entusiasmante e grandioso;

Aos amigos que fiz neste mestrado, pessoas encantadoras.

Um brinde à VITÓRIA!!!



*"Ao lado da literatura, do pensamento intelectual letrado, correm as águas paralelas, solitárias e poderosas da memória e da imaginação popular".*

*(CASCUDO, 1986, p.15)*

## **RESUMO**

Esta dissertação realizou-se a partir do estudo sobre o conceito de letramento literário e as lendas diamantinenses, com o objetivo de vinculá-las a uma sugestão didática denominada de

sequência expandida para o ensino de literatura oral nos anos finais do ensino fundamental. Essa sugestão pretende contribuir para que o professor de Língua Portuguesa possa trabalhar com qualquer tipo de lenda diamantinense por meio de uma sequência de atividades que visam ao incentivo e à leitura de diversos gêneros literários, com o intuito de proporcionar uma melhor compreensão e interpretação dos textos. A título de exemplo, elaborou-se uma sequência das seguintes lendas: *Lenda da Acayaca* (1729); *O Tesouro do Padre Brazão* (1972); *A Noiva das Mercês* (1979); *A Moça e a Vela* (sem data); e *A Gameleira* (1979). As lendas selecionadas são aquelas mais conhecidas e que possuem registro escrito, publicadas em meados do século XIX e início do século XX. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, com abordagem qualitativa, pois busca explicar o conceito de letramento literário, além de propor uma sequência expandida. A prática de leitura defendida neste trabalho, muito embora os textos trabalhados tenham origem na tradição oral, parte da premissa de que a literatura é relevante na vida do homem, em função de seu caráter humanizador e por seu potencial de construir não só leitores, mas sujeitos capazes de entender o mundo e a si mesmos. Espera-se que o trabalho com esse material possa, por intermédio do trabalho do professor, apresentar ao potencial aluno a literatura como um objeto de fruição, mediante uma imersão literária que permita a ele admirar, sensibilizar-se e explorar ao máximo as sensações propiciadas pelo texto, levando-o a se identificar com os personagens, culturas, épocas, lugares e costumes diferentes, possibilitando que se depare com outras realidades, bem como que tenha uma visão mais ampla e crítica sobre o mundo e a sociedade.

**Palavras-chave:** Letramento literário. Literatura. Lendas diamantinenses. Sequência Expandida.

## **ABSTRACT**

This master's thesis was based on the study of the concept of literary literacy and the legends

from Diamantina city, in order to link them to a didactic suggestion called the expanded sequence for Oral Literature teaching in the final years of elementary school. This suggestion aims to contribute to the Portuguese language teachers. Then, they can work with any type of legends from Diamantina through a sequence of various activities aimed at encouraging and reading various literary genres, in order to provide a better understanding and interpretation of texts. As an example, a sequence of the following legends was elaborated: The Legend of Acaiaca (*Lenda da Acaiaca*, 1979), The treasure of the priest Brazão (*O tesouro do padre Brazão*, 1972), The bride of the Mercy street (*A noiva das Mercês*, unknown date), The lady and the candle (*A Moça e a Vela*, unknown date), The gameleira tree (*A gameleira*, 1979). The selected legends are those best known and which have written records published in the mid-nineteenth and early twentieth centuries. The research is characterized as bibliographic, with a qualitative approach, as it seeks to explain the concept of literary literacy and present the legends of Diamantina. The reading practice defended in this work, although the legends originate from the oral tradition, starts from the premise that literature is fundamental in the life of man, emphasizing its humanizing character for its potential to build not only readers, but subjects capable of understanding the world and themselves. Given this, it is expected that the work with these legends can be presented as an object of fruition and knowledge construction, through a literary immersion that allows the student to admire, sensitize and explore the sensations provided by the text to the fullest. Leading the readers to identify with different characters, cultures, eras, places and customs, enabling them to come across with other realities as well as have a broader view of the world and society.

**Keywords:** Literary literacy Literature. Legends of Diamantina. Expanded Sequence.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1 - Cartaz de divulgação do filme Pequenas Histórias.....	71
Figura 2 - A lenda da Acayaca.....	78
Figura 3 - O Tesouro do Padre Brazão.....	79
Figura 4 - A Lenda da Gameleira.....	80
Figura 5 - A moça e a vela.....	81
Figura 6 - A noiva das Mercês.....	82
Quadro 1 – A Literatura na legislação educacional.....	39
Quadro 2 – Coletânea das lendas de Diamantina.....	59
Quadro 3 - Descrição das etapas da sequência expandida.....	65

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CBC – Conteúdo Básico Comum

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes

PNE – Plano Nacional da Educação

SD – Sequência Didática





## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	23
<b>2.1 Da literatura</b> .....	23
<i>2.1.1 Conceito de literatura: impasses</i> .....	23
<i>2.1.2 Funções da Literatura</i> .....	29
<i>2.1.3 Literatura oral</i> .....	31
<i>2.1.4 As lendas como gênero da literatura oral</i> .....	35
<b>3 LITERATURA E EDUCAÇÃO</b> .....	39
<b>3.1 A literatura oral nos documentos oficiais</b> .....	39
<b>3.2 Letramento e alfabetização</b> .....	45
<b>3.3 Letramento literário, literatura e educação</b> .....	50
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	56
<b>4.1 Do método</b> .....	56
<b>4.2 Do objeto de pesquisa</b> .....	57
<i>4.2.1 As lendas diamantinenses</i> .....	57
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	62
<b>5.1 O letramento, por Rildo Cosson</b> .....	62
<b>5.2 Sequências básica e expandida</b> .....	64
<b>5.3 Sequência expandida com as lendas diamantinenses</b> .....	66
<i>5.3.1 Proposta de sequência expandida com lendas diamantinenses</i> .....	66
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	94
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	97
<b>ANEXOS</b> .....	103
<b>ANEXO A- A LENDA DA ACAYACA</b> .....	103
<b>ANEXO B - O TESOIRO DO PADRE BRAZÃO 1</b> .....	105
<b>ANEXO C - O TESOIRO DO PADRE BRAZÃO 2</b> .....	108
<b>ANEXO D - O TESOIRO DO PADRE BRAZÃO 3</b> .....	109
<b>ANEXO E - A LENDA DO CRUZEIRO DO ROSÁRIO (GAMELEIRA) 1</b> .....	110
<b>ANEXO F - A LENDA DO CRUZEIRO DO ROSÁRIO (GAMELEIRA) 2</b> .....	114
<b>ANEXO G - A LENDA DO CRUZEIRO DO ROSÁRIO (GAMELEIRA) 3</b> .....	116

<b>ANEXO H - A LENDA DO CRUZEIRO DO ROSÁRIO (GAMELEIRA) 4</b> .....	117
<b>ANEXO I - A MOÇA E A VELA</b> .....	119
<b>ANEXO J - A LENDA DA NOIVA DAS MERCÊS</b> .....	120
<b>ANEXO K – CLÁSSICOS DIAMANTINA</b> .....	121



## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta o estudo intitulado “Letramento literário: sequência expandida com as lendas diamantinas”, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, na área de concentração Educação e Gestão de Instituições Educacionais da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, orientado pela professora Dra. Rosana Baptista dos Santos.

O objetivo geral é investigar as lendas diamantinas, com o propósito de propor atividades que possibilitem o desenvolvimento do letramento literário por meio da literatura oral. Os objetivos específicos incluem:

- a) proceder a um levantamento bibliográfico sobre letramento literário, literatura e lendas diamantinas;
- b) refletir sobre propostas de ensino de Literatura Oral com base nos documentos oficiais brasileiros de referência e nos textos científicos e/ou pedagógicos sobre a questão;
- c) identificar as principais lendas diamantinas e os estudos a respeito delas;
- d) sugerir uma sequência expandida com base na proposta de Rildo Cosson para os anos finais do ensino fundamental que oriente o desenvolvimento do letramento literário por meio das lendas diamantinas;
- e) contribuir para o fomento da leitura das lendas diamantinas nas escolas de Diamantina-MG.

Dada à importância da formação do leitor literário, buscaram-se respostas para as seguintes questões norteadoras:

- a) Como desenvolver o letramento literário por meio da literatura oral?
- b) Como o gênero lendas pode contribuir para o processo de letramento literário?
- c) Quais são as características culturais locais e identitárias presentes nas lendas diamantinas?
- d) Quais os recursos que o professor pode utilizar para motivar os alunos para o conhecimento da literatura oral?

Essas questões orientaram uma reflexão sobre o letramento literário, entendido “como um conjunto de práticas e eventos sociais que envolvem a interação leitor e escritor, produzindo o exercício socializador na escola por meio da leitura de textos literários, sejam estes canônicos ou não” (COSSON, 2009, p. 32).

Para um possível desenvolvimento do letramento literário, é necessário que a escola

proporcione ao aluno o contato com diversos tipos de textos literários e que apresente formas diferentes de cultura e de maneiras de pensar o mundo. Elegemos as lendas diamantinenses, as quais são manifestações artísticas literárias orais, como motivadoras para a formação do letramento literário. Isso porque são narrativas por meio das quais podemos apreender a expressão cultural diamantinense e que, por resgatarem a cultura local dos séculos passados, podem propiciar uma prática de leitura capaz de instigar os alunos.

A motivação para a realização desta pesquisa com o tema sugerido advém de minha trajetória pessoal, que acabou interferindo na trajetória profissional. Desde a infância, sempre tive contato com as lendas diamantinenses. Quando a luz faltava em Diamantina, por exemplo, íamos para o lado de fora das nossas casas e acendíamos a fogueira para ouvir histórias de assombração, de mistérios que envolviam a cultura do povo diamantinense desde épocas remotas. Lembro-me da nossa mãe, uma grande contadora de histórias que, com uma performance própria, levava-nos por uma viagem ao mundo da imaginação. Acredito que toda essa tradição oral, esse contato dia a dia com a imaginação, muito contribuiu para o processo de aprendizagem e despertou a criatividade, o gosto pela leitura e pela escrita.

O interesse por estas lendas persistiu até que, na fase adulta, criei em Diamantina o grupo teatral Os Clássicos<sup>1</sup>. Em princípio, fazíamos adaptações de livros de grandes clássicos da literatura em peças teatrais. Produzimos um curta-metragem, Dom Casmurro, e minha carreira como produtora teve como ápice a criação do projeto Lendas ao Luar<sup>2</sup>. Nele, fizemos a adaptação de três lendas diamantinenses ouvidas na nossa infância para peças teatrais, que foram apresentadas no teatro Santa Izabel em Diamantina. Tais apresentações tiveram uma notável aceitação tanto pelo público diamantinense quanto pelos turistas, além de uma boa repercussão nas escolas de Diamantina. Como professora também de Língua Portuguesa, observei o interesse dos alunos em conhecer essas narrativas orais da cidade. Eles chegavam

---

<sup>1</sup> O Grupo teatral Os Clássicos foi criado no ano de 1999, por Daniela Luciana Braga Santiago, na cidade de Diamantina. Contava com o apoio de patrocinadores na divulgação das peças teatrais em cartazes e com o valor do ingresso a preço popular.

<sup>2</sup> Lendas ao Luar foi um projeto criado por Daniela Luciana Braga Santiago Teixeira no ano de 2009. Tinha como objetivo a apresentação de três lendas diamantinenses, quais sejam: *A Lenda da Chica da Silva*, *Acayaca* e *A Noiva das Mercês*. Os textos da *Lenda da Chica* e *Acayaca* foram adaptados em peças teatrais pela criadora do projeto. *A Noiva das Mercês* foi baseada na lenda diamantinense sobre o aparecimento da noiva na porta da igreja das Mercês e transformada em peça teatral com direitos autorais de Daniela Luciana Braga Santiago Teixeira, obtendo o número de registro nº 504117 em 11/08/2010, na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Estas peças foram apresentadas variadas vezes no teatro Santa Izabel. Buscou-se o apoio do poder público e guias turísticos, mas sem sucesso. A divulgação era feita em cartazes, de “boca em boca”. As peças tinham um grande público turístico e de alunos de escolas de Diamantina. Foram levadas para apresentação exclusiva para o grupo da San German (empresa turística no teatro Santa Izabel) e *A Lenda da Chica da Silva* para o FHIST, na casa da Chica da Silva no ano de 2011.

às nossas aulas comentando sobre a apresentação teatral das lendas e trazendo novas histórias de casa. Sentiam-se incentivados a escrever e depois dramatizar as lendas.

Nessa trajetória, como professora de Língua Portuguesa, percebi que infelizmente faltam recursos e materiais nas instituições e, em decorrência disso, algumas deixam de elaborar o planejamento didático quando o assunto é lenda diamantinense. Isso me levou a pensar que a inclusão dos saberes da comunidade da qual fazemos parte no currículo escolar acabava ficando a desejar em algumas escolas.

Aliás, cabe ressaltar que as discussões sobre as manifestações artísticas literárias estão presentes nos documentos oficiais, como a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>3</sup> para os anos iniciais e finais do ensino fundamental (BRASIL, 2017) e os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) (BRASIL, 2014), no eixo temático Literatura e Outras Manifestações Literárias. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a discussão da cultura é destacada na obrigatoriedade do ensino de arte e cultura, sendo que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) priorizam “o reconhecimento das qualidades da própria cultura, valorando-a criticamente, enriquecendo a vivência da cidadania” (BRASIL, 1998a, p. 143). Em vista disso, como forma de contribuição para o reconhecimento da cultura de que fazemos parte, propomos um recurso didático denominado de sequência expandida como forma de contribuir para o processo de letramento literário por meio das lendas diamantinenses. Essas questões serão discutidas detalhadamente no capítulo 2 desta dissertação.

Ademais, o trabalho com esses textos poderá levar o leitor a revisitar Diamantina com outro olhar; ao passar por alguns lugares da cidade, como as ruas tortuosas, ao se deparar com a arquitetura dos casarões ou entrar em uma igreja, ele poderá perceber que cada canto “grita” uma lenda. Em relação ao aspecto arquitetônico dos casarões, as treliças (traço barroco na arquitetura das cidades coloniais) presentes na maior parte das janelas, contam uma história lendária, como é o caso de *A moça e a vela*, assim como representam a forma de um pensamento conservador em uma sociedade da época. A igreja repleta de ouro remete à época dos diamantes, ao surgimento das primeiras pedras preciosas na *Lenda da Acayaca*, além de remontar ao passado de escravidão, de torturas aos escravos e de tesouro escondido, como na lenda *O Tesouro do padre Brazão*. Algumas igrejas construídas em Diamantina trazem em si histórias com temas variados, como a de assombração na lenda *A Noiva das Mercês*, assim

---

<sup>3</sup> Em fase de implementação entre os anos de 2019 e 2020.

como também de mistérios como o surgimento de uma árvore que nasceu por cima de uma cruz em frente à igreja do Rosário.

O trabalho se constituiu de cinco capítulos, sendo o primeiro esta introdução. O segundo apresenta o referencial teórico, o qual traz inicialmente uma discussão sobre os impasses que permeiam o conceito e as funções da literatura. Em seguida, trata da conceituação e das premissas dos gêneros da literatura oral, dando ênfase às lendas. No terceiro capítulo, discute-se ainda a relação entre Literatura e Educação, isto é, como a literatura oral é abordada nos documentos oficiais. Finalmente, apresenta uma discussão sobre a problemática que permeia o trabalho de alguns autores sobre os conceitos de letramento e de alfabetização e problematiza as ações no ensino escolar voltadas ao letramento literário e à literatura. O quarto capítulo trata dos procedimentos metodológicos que foram utilizados na investigação e descreve o objeto de pesquisa: as lendas diamantinenses.

O quinto, dos resultados e discussão, aborda o letramento literário segundo Cosson (2009) e descreve as estratégias relevantes a partir de um recurso didático, qual seja: o uso da sequência expandida oferece uma sugestão de atividades para que o professor possa trabalhar com qualquer uma das lendas supracitadas nos anos finais do Ensino Fundamental, a fim de que elas se apresentem como instrumento fomentador do letramento literário.

Conforme mencionado, esta pesquisa pretende contribuir para a reflexão sobre as lendas como um gênero pertencente à literatura oral e, também, para a prática de ensino da Literatura por intermédio da sequência didática, com vistas à promoção do letramento literário.



## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Da literatura

#### 2.1.1 Conceito de literatura: *impasses*

A literatura, por pertencer ao campo do imaginário, sempre escapa e transcende toda definição, que, por natureza, seja rígida. Ela não pode ser delineada com exímia precisão, pois isso sugeriria fixar um denominador comum preciso e concreto. Concordamos, todavia, que é possível conceituá-la, compreendendo- como conceito, uma noção construída a partir de impressões históricas que apontam para um mesmo tema. Entretanto, não se trata de uma tarefa simples, visto que, geralmente, diferenciar o que é do que não é literatura é tarefa dada aos críticos literários, os quais, por sua vez, partem também de um denominador comum.

Na civilização ocidental, textos literários figuram entre os artefatos culturais mais antigos e podemos dizer que a literatura, cuja denominação mudou ao longo da história, tem sido objeto de teorização em relação à origem, à natureza e à função (SOUZA, 2007, p. 12).

A reflexão acerca dessa área do conhecimento parte de épocas remotas, sendo estruturadas na era clássica dos gregos, com a discussão de Platão sobre o belo, a educação e a arte, complementada de forma relevante pelas reflexões de seu sucessor, Aristóteles. Assim, como uma das mais importantes obras a respeito da literatura, cita-se *A Poética* (384-322 a.C.) de Aristóteles, um dos seus textos mais antigos, em que é priorizada a estrutura da poesia possibilitada pela *mimesis*, catarse e verossimilhança.

A *mimesis*, para esse pensador, seria a reprodução, semelhante à imitação e distante da cópia, que o artista faz do mundo de acordo com o seu modo de vê-lo, transfigurado em poesia. A catarse, por sua vez, significa “obter, por meio da piedade e do terror, a purificação ou purgação da emoção teatral” (PALHARES, 2013, p. 15), ou seja, por meio da visão das ações humanas postas em arte, o espectador passaria por uma purgação de suas emoções. Teria, então, a catarse, uma função também ética. A verossimilhança, segundo esse filósofo, significa o não compromisso fiel com a realidade, ou seja, “não compete ao poeta narrar exatamente o que aconteceu; mas, sim, o que poderia ter acontecido, o possível, segundo a verossimilhança ou a necessidade” (ARISTÓTELES, 2008, p. 54). Disso segue que tudo é possível na Literatura, desde que esteja dentro da lógica da poética.

Vale ressaltar também que, nessa época, ou seja, no período clássico, o termo literatura ainda não se havia constituído como o conhecemos, mas já havia obras que consideramos de cunho literário circulando de maneira oral, as quais posteriormente foram manuscritas.

Foi a partir do período literário conhecido como Romantismo, surgido na Europa, no final do século XVIII e, no Brasil, no início do século XIX, que a forma do texto deixou de ser uma imposição para a criação literária. Reivindicava-se maior liberdade e proposição de sentimentos mais livres do que os encontrados nas composições anteriores:

Na sua prática literária, os escritores românticos não acatam os princípios estabelecidos pelos tratadistas clássicos, partindo da premissa de que a obra literária é criação singular de um indivíduo dotado de genialidade, razão por que não seria possível conformá-la a um receituário (SOUZA, 2007, p. 18).

Nessa perspectiva, a literatura romântica rejeita o normativismo, tendo um caráter menos rígido. Constituem-se, assim, as mais diversas teorias que se propõem a explicar os rumos tomados pela produção literária romântica e pós-romântica, diversificadas e contrárias aos padrões preestabelecidos.

O romantismo surgiu na Europa como proposta ideológica e movimento artístico e toma uma forma mais bem definida e consolidada no início do século XIX. No Brasil, o movimento romântico se estabeleceu em meados do século XIX e também possuía como característica a intenção de criação de uma identidade nacional, através da valorização da cultura nacional. A partir desse movimento político, ideológico e artístico é que se constatou a necessidade de valorização das lendas, histórias orais, natureza, religiosidade, povos nativos e todas as manifestações, eventos, heranças e paisagens brasileiras. Na verdade, o romantismo buscou moldar o que era o Brasil na visão dos escritores e, por conseguinte, o que era ser brasileiro. Nesse viés, surgia uma ideia de pertencimento por meio de uma releitura das tradições, do enaltecimento de tudo que pudesse ser característico do Brasil e que, de preferência, só pudesse ser encontrado nele. Além disso, havia dentro dessa busca por valorização e por uma identidade nacional um enobrecimento da terra em relação às outras; por isso, Gonçalves Dias (1843) assevera, em *Canção do Exílio*, que o “aqui” (Portugal, o local onde o autor estava exilado) não é tão bom quanto o “lá” (Brasil), e o engrandecimento se manifesta nesse sentimento de melancolia nostálgica.

Nesse período romântico, a noção de literatura afasta-se da ideia clássica de imitação da realidade, valorizando a figura do artista criador. É dele que surge “a criação de uma realidade a qual não precisa estar tão presa à realidade empírica”, com muitas formas, pois o

artista produz a partir de sua subjetividade e sua obra é um retrato dessa interiorização (OLIVEIRA, 2009, p. 13).

A partir de fins do século XIX, o termo “poética” volta a circular sem ser, necessariamente, ligado à noção preceptística que possuía anteriormente (SOUZA, 2007, p. 27-28). Passa, então, a designar o estudo da literatura, as composições em prosa e verso de cunho descritivo-especulativo e que tem como cerne seus próprios métodos e conceitos.

O livro *Teoria da Literatura*, publicado em 1949 por René Wellek e pelo norte-americano Austin Warren, cujo título se tornou o nome de uma disciplina homônima (SOUZA, 2007, p. 21), foi referência para os estudos literários. Se a literatura é arte e criação que suscita uma experiência estética, a Teoria da Literatura seria uma especificidade de conhecimento a qual traduz a experiência em termos racionais, assimilando-a a categorias coerentes. Por conseguinte, o estudo literário é um tipo de conhecimento gerado a partir da literatura, a arte verbal, que, neste caso, é independente do estudo.

Segundo Wellek e Warren (2003), a grande questão está na possibilidade ou impossibilidade de tratar, ou não, a literatura de maneira intelectual. Uma controvérsia a este respeito é a impossibilidade de racionalizar a literatura, que, por seu caráter individual interpretativo, não pode ser subjugada aos métodos científicos. Sobre isso, rebatem os autores que “ênfatar a ‘individualidade’ e mesmo a ‘singularidade’ de toda obra de arte [...] é esquecer que nenhuma obra de arte pode ser inteiramente ‘singular’, já que, se fosse, seria completamente incompreensível” (WELLEK; WARREN, 2003, p. 8).

Revisando os conceitos utilizados ao longo dos tempos para a definição de literatura, os críticos mencionam os seguintes:

- i) literatura como tudo que foi impresso;
- ii) a literatura como grandes livros, que, independentemente do conteúdo, são “notáveis pela forma ou expressão literária” (WELLEK; WARREN, 2003, p. 11-20); e, por fim,
- iii) literatura como obra ou arte que emprega uma linguagem particular.

O primeiro conceito, de “literatura como tudo que foi impresso”, é notavelmente abrangente e, se tomado como ponto de referência, pode causar certa confusão, uma vez que o volume de impressões ao longo da história é imensurável. Ademais, a literatura oral seria desprezada se considerarmos que a literatura é tudo que foi impresso. A “literatura como grandes livros”, por sua vez, seria unicamente dedicada à apreciação, isentando-se de crítica ou análise. Já as obras populares, vindas de uma cultura popular, não teriam valor. Assim, essas definições são abrangentes e incompletas para aquilo que buscamos em nossa pesquisa,

que se encaixa na terceira proposição – “literatura como obra ou arte que emprega uma linguagem particular”. Culler (1999, p. 40) também concorda com a terceira proposição citada acima, pois a finalidade do texto literário deveria estar dentro do próprio texto, ou seja, na constituição de suas partes. Essa estrutura interna é construída pelo arranjo das palavras, e, para isso, é necessário utilizar uma linguagem diferenciada a fim de provocar no leitor “o prazer na obra ou prazer ocasionado pela obra”, mas sem considerá-la como tendo que atingir alguma finalidade, como exemplo, a de nos informar ou persuadir. Defendemos em nossa pesquisa que se deve atentar também para a estrutura interna do próprio texto, dentro de uma linguagem particular, simbólica, repleta de significados e de possíveis interpretações. É evidente o emprego dessa linguagem nas lendas diamantinenses, como se verá no capítulo dedicado à análise delas. Para citar apenas um exemplo, observe-se um trecho da *Lenda da Acayaca*: “Segundo piado ainda mais lúgubre, mais triste, mais prolongado, partiu do mesmo rochedo: semelhava o fúnebre gemido de um moribundo nos últimos paroxismos da agonia. E era ainda o piado do mocho, que nunca ouvira tão sentido e aterrador” (SANTOS, 1862 *apud* MIRANDA; SILVA, 2004, p. 102). Aqui, o narrador centra a atenção no piado de um mocho e, ao associá-lo ao “fúnebre gemido de um moribundo”, provoca um deslocamento de sentidos. Um simples piado de pássaro torna-se o prenúncio da morte, da dor e da agonia. O mocho é a metáfora da morte, situação da qual nenhum ser humano pode escapar. Não por acaso, o autor selecionou um léxico que remete à ideia, a um determinado tom de tristeza e angústia, tais como lúgubre, triste, fúnebre, gemido, moribundo, agonia, aterrador. Eis, portanto, o uso particular da linguagem a que nos referimos acima.

Logo, se o que define a diferença entre um objeto estético e outros tipos de objetos é a finalidade e a linguagem com as quais esse objeto foi criado, no caso da literatura, o instrumento de avaliação e de identificação é a linguagem. E, para definir o que é a linguagem literária, recorre-se à comparação com outros tipos, embora a questão não seja tão simples na prática.

Wellek e Warren (2003) explicam, em seu livro, a diferença entre linguagem literária, científica e cotidiana. Possibilitam, dessa forma, uma comparação entre essas formas de interpretação, que permite uma conceituação mais nítida do que aquela feita a partir de questões como “o que é a linguagem literária?”, “como se define a linguagem literária?”, ou “quais as características da linguagem literária?”.

Em síntese, podemos dizer que tanto a linguagem literária quanto a cotidiana possuem função expressiva, mas, na literária, “os recursos são explorados de modo mais deliberado e sistemático” (WELLEK; WARREN, 2003, p. 16). Isso ocorre porque se assume a literatura

como uma manifestação artística. Então, espera-se e exige-se uma ordem, uma unidade, mesmo que esta se apresente frouxa ou caótica. Na mesma medida, seria incoerente limitar a linguagem cotidiana à comunicação, entendendo-se a comunicação não como a efetuação de um contato comunicativo, mas como a transmissão de uma informação útil ou necessária.

É essa linguagem literária que nos interessa tratar, sobretudo quando ela se vale do uso de metáforas nas lendas. No trecho seguinte, retirado da *Lenda da Acayaca*, a descrição da personagem Cajubi a compara a uma manacá, uma espécie de árvore cujas flores mudam sempre de cor: “Enfim *Cajubi* era a *manacá* da tribo, porque nenhuma outra a vencia em beleza e elegância” (SANTOS, 1862 *apud* MIRANDA; SILVA, 2004, p. 98).

Na lenda *O Tesouro do Padre Brazão*, é clara a opacidade do texto, ou seja, a ambiguidade da linguagem literária na palavra “corrente”, que nos remete a dois significados. Na primeira frase, a imagem remete ao significado de prisão: “Cada pedra colhida é um elo que partes na corrente que te separa dos teus.” Assim que continuamos a frase, notamos que o significado da mesma palavra, “corrente”, muda para o de liberdade: “No brilho delas comecei a ver raios de liberdade e a imagem de meus filhos” (COUTO, 1954, p. 88).

Tratando especificamente da linguagem literária, os autores argumentam que essa organização é tão presente que, em alguns poemas, “pode ser quase impossível mudar a palavra ou a posição de uma palavra sem prejudicar o seu efeito total” (WELLEK; WARREN, 2003, p. 17). Contudo, alguns autores discordam que a característica do texto literário esteja apenas na linguagem em si, uma vez que tais conceituações podem sofrer mudanças ao longo da história. Retomemos a afirmação de Eagleton (2006) sobre a questão:

A definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido. Há certos tipos de escritos – poemas, peças de teatro, romances – que, de forma claramente evidente, pretendem ser ‘não pragmáticos’ [...]. [Assim] alguns textos nascem literários, outros atingem a condição de literários, e a outros tal condição é imposta [...]. O que importa pode não ser a origem do texto [ou seja, a finalidade com a qual ele foi pensado e criado], mas o modo pelo qual as pessoas o consideram. Se elas decidirem que se trata de literatura, então, ao que parece, o texto será literatura, a despeito do que o seu autor tenha pensado (EAGLETON, 2006, p. 12-13).

Em função do que discutimos acima sobre essa linguagem peculiar, é necessário refletir sobre um outro importante conceito: o de literariedade, que, por definição, é o próprio conjunto das características que permitem identificar um texto como literário. Na origem do conceito, está o formalismo russo, “uma corrente da teoria da literatura que situou essa questão de maneira contundente e programática” (SOUZA, 2007, p. 51).

O formalismo russo desempenhou um importante papel para a conceituação do termo

literatura, tendo como preocupação estabelecer uma rigidez mais palpável para as ciências, característica herdada da filosofia alemã desenvolvida do final do século XVIII e início do século XX –, incluindo os estudos literários. Os formalistas russos deslocam o foco do estudo literário que, anteriormente, possuía um caráter de abrangência externa, para a composição do texto (ZILBERMAN, 2012).

Em outras épocas, os críticos literários buscavam analisar a obra com base em fatos ou acontecimentos externos, como a vida do autor. Para os formalistas, a ciência da literatura devia estudar a literariedade. Essa corrente russa teve como representantes Roman Osipovich Jakobson e Viktor Borisovich Chklovsky, os quais se preocupavam com a questão da *forma*, dirigindo-se ao “conhecimento da obra como organização artística”. Seus primeiros estudos “interessaram-se por problemas fonostilísticos do verso, ocupando-se com o estudo do ritmo, a relação do ritmo com a sintaxe, análise de esquemas métricos, eufonia, etc.” e, posteriormente, eles dedicaram-se a “estudos semânticos da linguagem literária, sobre metáforas e imagens, fraseologia [e, em geral] técnicas usadas pelos escritores” (OLIVEIRA, 2009, n.p). Entretanto, em ambos os casos, assume-se a literatura como manifestação artística e compreende-se que ela é diferente de outros tipos de manifestações escritas. Seguindo essa perspectiva, é possível elencar vários elementos específicos da literatura, entendidos como aspectos referenciais, tais como: o fato de que “a arte impõe certo tipo de estrutura que tira o enunciado da obra do mundo da realidade” (WELLEK; WARREN, 2003, p. 17); tempo e espaço construídos segundo certas convenções artísticas; expressão pessoal (comunicabilidade); ausência de propósito prático; e, principalmente, ficcionalidade. Essa é a mesma visão que assumimos frente às lendas, pois as consideramos como uma espécie literária do gênero literatura oral.

Na esteira do que afirma Cândido (2004) sobre as diferentes concepções de literatura, entendemos que cada tempo, povo e grupo social possui suas próprias definições do que pode ser considerado literatura, a qual tem condições de se apresentar como um instrumento consciente de desmascaramento em meio a situações de restrição dos direitos, ou de negação deles. Logo, a literatura pode ser encarada como instrumento social de poder.

Em síntese, entende-se que a literatura é fruto da arte em sociedade e, nessa perspectiva, Todorov aponta o perigo que hoje ronda a literatura: “o de não ter poder algum, o de não mais participar da formação cultural do indivíduo, do cidadão” (TODOROV, 2010, p. 61). Essa argumentação proposta por Todorov mostra-se de suma importância, uma vez que “a literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características” (TODOROV, 2010, p. 22). A definição

de literatura não deve se pautar no estudo da disciplina, mas no estudo do objeto, para que não se perca seu poder de formar leitores, indivíduos e cidadãos.

A partir dessa breve exposição sobre a dificuldade de se conceituar Literatura, adotamos nesta dissertação o conceito de literatura como ficção e como aquela que desautomatiza a linguagem cotidiana, pois as lendas diamantinas são narrativas que remetem ao mundo imaginário, repleto de invenções. Sua linguagem afasta-se da linguagem cotidiana; é a linguagem que conta, reconta e encanta.

### ***2.1.2 Funções da Literatura***

Desde as primeiras reflexões sobre a arte com Platão e Aristóteles, no século V a.C., discute-se também o que chamamos de função (em grego *telos*); e o questionamento se mantém ao longo dos anos, teria a literatura alguma função? Se sim, qual seria essa função? Se não, o que caracteriza a literatura como um objeto livre de funções? Para esta pesquisa, adotamos como referencial teórico as considerações de Antônio Cândido sobre o tema em *O direito à Literatura* (2002).

A literatura pode desempenhar, como aponta Cândido (2002), aquilo que chamaremos de funções humanizadoras, a saber: funções psicológicas, formadora e social.

A primeira está diretamente relacionada à capacidade e à necessidade que o ser humano possui de fantasiar; fantasia esta que pode parecer, num primeiro momento, estar direta e unicamente ligada à faculdade da imaginação – se é que podemos chamá-la assim. De acordo com Cândido:

A necessidade de ficção se manifesta a cada instante; aliás, ninguém pode passar um dia sem consumi-la, ainda que sob a forma de palpite na loteria, devaneio, construção ideal ou anedota. E assim se justifica o interesse pela função dessas formas de sistematizar a fantasia, de que a literatura é uma das modalidades mais ricas (CÂNDIDO, 2002, p. 83).

Contudo, ressalta-se que há sempre uma necessidade basilar dessa função que se pauta na realidade, uma vez que o ser (leia-se aqui, o autor) existe em meio ao mundo no qual ele está inserido e, inconsciente ou conscientemente, ele se torna artífice de si e de seu mundo na obra:

A fantasia quase nunca é pura. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc. Eis por que surge a indagação sobre o vínculo entre fantasia e realidade, que pode servir de entrada para pensar na função da literatura.

Sabemos que um grande número de mitos, lendas e contos são etiológicos, isto é, são um modo figurado ou fictício de explicar o aparecimento e a razão de ser do mundo físico e da sociedade (CÂNDIDO, 2002, p. 83).

Entendemos que a função formadora pode estar diretamente relacionada àquilo que Aristóteles chamou de *katharsis*. Assim, quando incide sobre o leitor, a literatura não apenas o estimula em suas faculdades mentais e imaginativas, mas também atua em sua formação moral, numa dimensão ética. Como coloca Cândido (2002, p. 85), “a literatura não corrompe nem edifica, mas humaniza em sentido profundo, porque faz viver”.

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial. [...] . Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela. [...]. Dado que a literatura ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente aquilo que as convenções desejariam banir. [...]. É um dos meios por que o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe (CÂNDIDO, 2002, p. 84).

Já a função social talvez seja a mais complexa e ambígua função humanizadora da literatura, principalmente, visto que dependerá da apropriação do leitor e de como fará isso. Como o leitor tem contato com a obra e “vive” aquela realidade fictícia, ele internaliza o que está impresso na literatura em seu mundo, numa tentativa de se reconhecer na realidade na qual está inserido. Mas, ressalta Cândido, este reconhecimento é ambíguo, pois pode causar a integração do leitor àquele universo fictício e, em justa medida, pode também causar uma falsa impressão de reconhecimento: “Isto posto, podemos abordar o problema da função da literatura como representação de uma dada realidade social e humana, que faculta maior inteligibilidade com relação a esta realidade” (CÂNDIDO, 2002, p. 86).

Em sua faceta positiva, a função social causará uma incorporação da realidade fictícia nas próprias experiências do leitor, criando um elo entre a sua cultura e a cultura expressa na própria obra. A negativa, por outro lado, sugere algum tipo de alienação, pois o leitor não é capaz de criar o elo citado acima; ao contrário, ele apenas participa como observador e destaca a “supremacia” de sua realidade sobre aquela expressa na obra, explica o teórico.

Mais uma vez, estabelece-se uma função externa para a literatura; e, nessa perspectiva de Cândido, a literatura torna-se, além de fonte de deleite por suas propriedades e características estéticas, instrumento de ação e de transformação social. Deve por isso estar à disposição de todos, uma vez que os seres humanos, independentemente de suas particularidades, têm direito à formação e à manutenção de seu caráter intelectual, emocional,



psicológico e moral. Nessa perspectiva, como indica Cândido (2004), a literatura é um direito humano.

No capítulo em que tratam da função da literatura, Wellek e Warren (2003, p. 23-35) defendem certa hibridez quanto à sua função, ao dizer que “a natureza de um objeto decorre do seu uso: ele é o que faz” (WELLEK; WARREN, 2003, p. 23). Assim, questiona-se sobre o que faz a literatura, para que serve, se é que serve.

Em síntese, Wellek e Warren (2003) condenam a prática de dizer a quais fins serve ou não a literatura, considerando-a como decorrente da visão dos moralistas e utilitaristas, que tendem a limitar toda a grandeza dela, ou dos estadistas e filósofos, que buscam extrair algo da arte literária. Na realidade, justificam que o poeta e os admiradores da literatura defenderão intuitivamente seu uso mais voltado ao deleite, à sua característica aprazível. Entretanto, “sua função primordial é a fidelidade à sua própria natureza” (WELLEK; WARREN, 2003, p. 35).

A literatura, então, pode servir a determinados fins, mas possuir uma finalidade não é algo intrínseco a ela. Há fatores – políticos, econômicos e sociais – que podem influenciar a concretização ou não de uma função prática, bem como seus objetivos, os quais podem ser diversos. Essa área, portanto, não possui função em si mesma, mas, sim, quando entra em contato com a sociedade.

Eis outra questão central desta pesquisa: a noção de que a literatura possui uma função humanizadora. Isso porque, a partir do momento em que é proporcionado ao aluno o contato com outras formas de cultura e maneiras de pensar o mundo, o professor pode incentivá-lo a refletir sobre si mesmo e sobre o mundo em que habita. Ao alçá-lo ao mundo da fantasia, essas narrativas, que assombram os moradores diamantinenses, permitem ao leitor assumir outro lugar, fictício, obviamente, no mundo excepcional da lenda. O texto, pelas características da linguagem já mencionadas e pelo seu caráter ficcional, possibilita uma experiência estética que transportará o leitor a um universo diverso do seu. Ao participar das alegrias dos personagens, dos sofrimentos, conquistas e derrotas, o leitor poderá passar pela experiência de se colocar no lugar do outro, o que o levaria a uma melhor compreensão da alteridade.

### ***2.1.3 Literatura oral***

Nesta seção, busca-se compreender a origem do termo “literatura oral”, seu desenvolvimento e algumas das problemáticas intrínsecas, para situar o papel das lendas dentro desse universo literário. Posteriormente, discorre-se sobre as lendas e suas

particularidades, bem como sua importância para este estudo.

Frequentemente reconhecida como uma “literatura viva” por estudiosos do assunto, tais como Alcoforado (2008), a literatura oral traz consigo uma série de elementos herdados de gerações anteriores e que se perpetuaram através do tempo.

Foi por meio de Paul Sebillot que o termo apareceu pela primeira vez, em sua obra de 1881 intitulada *Littérature Oral de la Haute Bretagne*, o qual reúne “[...] contos, lendas, mitos, adivinhações, provérbios, parlendas, cantos, orações, frases feitas, tornadas tradicionais ou denunciando uma estória, enfim todas as manifestações culturais, de fundo literário, transmitidas por processos não gráficos” (SOUZA, 2014).

No Brasil, o pioneiro no uso do termo foi Luís da Câmara Cascudo, com a obra de 1952, intitulada *Literatura oral no Brasil*, a qual é dedicada ao estudo das expressões orais no país. A produção é considerada referência para os estudos sobre o tema em nossa nação, embora a primeira publicação de registro da literatura oral tenha sido feita em 1876 pelo general Couto de Magalhães, com a obra *O selvagem*. Esta consiste em um estudo sobre o índio brasileiro, acompanhado de uma coletânea de 25 narrativas tupis. Somente em 1984, Cascudo ampliou o conceito de literatura oral de Paul Sebillot, alcançando horizontes maiores. Ele dividiu esse tipo de literatura em dois temas: o primeiro exclusivamente oral (estória, conto popular e tradicional, cantigas de roda, lendas etc.) e o segundo através da reimpressão de antigos livrinhos vindos da Espanha e de Portugal para o Brasil, com motivos literários dos séculos XIII, XIV, XV e XVI (SOUZA, 2014).

O enfoque nos estudos etnográficos sobre usos e costumes nos dá a noção de que esse gênero se enquadra numa dimensão mais específica dos textos orais, os quais são estruturados por traços translinguísticos em sua composição (ALCOFORADO, 2008, p. 114).

Compreende-se por literatura oral, portanto, produções cujo objetivo era serem cantadas, declamadas, lidas em voz alta e interpretadas (de maneira pragmática ou teatral, envolvendo performances ou apenas histórias contadas). São, dessa maneira, produções simbólicas das representações da memória coletiva, fixadas como tradição figurativa da sociedade, por meio da persistência das manifestações populares orais. Deste modo, aquilo que garante a persistência, ou seja, a transmissão e a sobrevivência, a durabilidade e a constância, a existência e a resistência dessas manifestações, é a oralidade.

De acordo com Barbosa (2011), as primeiras formas de literatura estavam ligadas:

[...] ao estado de contemplação do mundo, marcado muitas vezes por rituais de iniciação e magia, transmitidos através da oralidade, das canções e declamações espontâneas aos deuses. Com o passar do tempo, o povo começou a externar aquilo

que via e ouvia nos rituais sagrados, e, de boca em boca, caiu no gosto do povo, misturou-se com o povo, passou a ser do povo e para o povo, levada pelos confins da Terra, e assim, nasce o que alguns chamam, hoje, de literatura oral popular (BARBOSA, 2011, p. 20).

A literatura oral, portanto, é ligada por natureza ao popular e ao folclórico, cuja distinção é fundamental para compreender suas raízes. Cascudo compreende que “a literatura folclórica é totalmente popular, mas nem toda produção popular é folclórica” (CASCUDO, 2012, p. 13) e estabelece para ela um elemento tradicional e nostálgico. Isso significa dizer que aquilo que é contemporâneo, a partir dessa ótica, não pode ser considerado folclórico, definindo-se quatro características basilares para o folclore, quais sejam: a antiguidade, a persistência, o anonimato e, por fim, a oralidade. Compreende-se que o aspecto da antiguidade está relacionado com o tempo de existência, e, para que uma manifestação se classifique como folclórica, “é preciso uma certa indecisão cronológica, um espaço que dificulte a fixação no tempo” (CASCUDO, 2012, p. 14). O contemporâneo não pode ser considerado como folclórico. As lendas diamantinenses não fogem à regra, pois é nítido, em suas narrativas, que se trata de um tempo remoto, do ciclo do ouro, da escravidão, dos primeiros habitantes indígenas, do surgimento dos primeiros diamantes, do Arraial do Tijuco<sup>4</sup>, mas sem uma data precisa. Toda essa temática remonta aos séculos passados.

A persistência, por sua vez, faz menção ao não esquecimento dessa literatura, que precisa estar sempre presente na memória coletiva, “resistindo ao esquecimento e sempre citada” (CASCUDO, 2012, p. 14). As narrativas lendárias diamantinenses ainda persistem, mesmo de forma inibida, na memória coletiva dos moradores da cidade, mas ganham vida e resistência em sites e blogs. Permanecem na oralidade — outra característica do folclore — dos nossos guias turísticos.

O aspecto do anonimato diz respeito a não associação de uma literatura com um determinado autor. “O folclórico decorre da memória coletiva, indistinta e contínua. Deverá ser sempre o popular e mais uma sobrevivência” (CASCUDO, 2012, p. 14-15). Entretanto, parte do coletivo para o coletivo e não do individual para o coletivo — essa proposição é

---

<sup>4</sup> A formação de Diamantina está ligada à exploração de diamante e de ouro. Foi Jerônimo Gouvêa que, a partir da descoberta de uma grande quantidade de ouro nas confluências do Rio Piruruca e do Rio Grande, deu início à ocupação do território. O povoado, então denominado Arraial do Tejuco, começou a ser formado nas primeiras décadas do século XVIII, sempre seguindo as margens dos rios que eram garimpados. Aos poucos foi surgindo o conjunto urbano de Diamantina. O Arraial do Tijuco emancipou-se do município do Serro, em 1831, e passou a se chamar Diamantina. Disponível em: <http://brasilianafotografica.bn.br/?p=4493> Acesso em 24 fev. 2020.

importante porque contempla o caráter de aceitação por parte de uma determinada comunidade para com a narrativa. Ou seja, as lendas diamantinenses também partem do coletivo, da “memória dos velhos” citada por Joaquim Felício dos Santos, o qual escreveu a *Lenda da Acayaca* baseada nessa memória (SANTOS, 1972, p. 12).

Para melhor compreender esse emaranhado de conceitos, faz-se necessário revisar o conceito de *popular*. Como indica Alcoforado (2008), a relação entre o *erudito* e o *popular* toma forma a partir da Renascença, época na qual a linguagem escrita passa a ocupar o papel de maior valor social. Nesse cenário e “no processo de criação desse novo universo literário [escrito], apresentado como único e superior, os intelectuais associaram a ideia de poesia com modalidade escrita, resultando disso a exclusão da expressão oral” (ALCOFORADO, 2008, p. 111).

Outro autor que está de acordo com essa teoria de relação entre a burguesia e o declínio da narrativa oral é Walter Benjamin (1987), que indica que o romance escrito foi associado com a burguesia e com o papel impresso. Portanto, as narrativas orais perderam espaço, uma vez que a tradição oral não pôde ser difundida da mesma maneira que um romance impresso. Esse autor ressalta ainda uma prevalência da informação, que empobrece ainda mais a narrativa; isso quer dizer que a circulação rápida de informações fez com que a narrativa – que necessita de determinado tempo para ser absorvida e memorizada – perdesse seu espaço de interesse, sendo comumente evitada pela necessidade moderna de rapidez.

Cascudo reconfirma essa conexão e postula ainda que o folclore e o popular só podem existir a partir da dicotomia entre o popular e o erudito, indicando, assim, que essa divisão foi inevitável. Para ele, são perspectivas culturais que tornam a cultura popular um mecanismo a partir do qual a oralidade e a literatura oral podem se fazer presentes. Ele assinala ainda que a compreensão dessa perspectiva cultural se baseia na noção de cultura como “uma sobrevivência de conhecimentos gerais” (CASCUDO, 2012, p. 22) e que não há povo, nesse sentido, que possua uma só cultura.

A afirmação de Cascudo encontra embasamento na análise de Alcoforado (2008), a qual indica precisamente, a partir de uma ótica sociológica, que

[...] a crescente desigualdade entre as classes sociais no mundo moderno determinou a associação da literatura escrita com a elite burguesa, enquanto as tradições populares foram associadas às classes de menor prestígio sociocultural, aos analfabetos, revestindo-se a sua produção de conotações depreciativas e, sobretudo, preconceituosas, quem sabe, talvez pelo equívoco de admitir a oralidade como improvisação por desconhecimento do peso da tradição na recriação de um texto (ALCOFORADO, 2008, p. 111-112).

Portanto, percebe-se que há uma relação mútua entre a valorização do erudito e a desvalorização do popular, que fez com que a literatura oral e a cultura popular em geral sofressem uma associação depreciativa e, por conseguinte, um apagamento em relação ao erudito. Por isso, Benjamin, no ano de 1920, defende que “a experiência de narrar [principal elemento da literatura oral] está em vias de extinção” (BENJAMIN, 1987, p. 197).

Contudo, ainda com esse apagamento e marginalização, ressalta-se a importância da literatura oral e dos saberes populares para a construção e a amplificação das mais variadas ciências modernas. Cascudo (2012) indica ainda que a literatura oral desempenhou importante papel para a antropologia, a arqueologia, a sociologia, a música, a medicina, a pedagogia, a ciência da religião etc. Tais questões apresentadas por ele foram imprescindíveis para a compreensão de que o popular e a literatura oral representam um campo denso e complexo de saberes entrelaçados, que, perpetuados pela tradição, se tornam elementos simbólicos de uma sociedade e de toda a cultura de um povo. Ainda que a cultura popular represente rico território de múltiplas facetas, a oralidade e a literatura oral sempre foram uma constante para a manutenção da tradição e da própria estrutura da sociedade como um todo.

Então, podemos afirmar que as lendas de Diamantina trazem marcas de uma tradição cultural, pois refletem, em seus enredos e estruturas, uma herança rica de elementos simbólicos e significados, herdada dos nossos antepassados. Como exemplo, podemos identificar nessas narrativas tradições, como a presença das superstições, herdadas dos africanos e índios, e a religiosidade dos portugueses.

#### ***2.1.4 As lendas como gênero da literatura oral***

Nesta seção, busca-se compreender as diferenças teóricas entre o conceito de mito e o conceito de lenda, uma vez que não é incomum que se confunda ou que não seja clara a diferenciação entre eles, de modo que acabam se aglutinando no entendimento coletivo.

O mito, primeiramente, é reconhecido por suas características que se adaptam ao ambiente onde está presente. Geralmente, conserva uma base única que pode possuir mutações de um local para o outro. Por exemplo, quando se fala em animais fantásticos, é comum que sua origem, o motivo de sua maldição (quando é o caso), sua forma de marchar, o barulho que emite e as ocasiões nas quais eles se fazem presentes sejam mutáveis de região para região (CASCUDO 2012). Como temas, podem estar presentes “processos de encantação e desencantação, razões do castigo, fim da punição” (CASCUDO, 2012, p. 45) e outros, comumente associados ao fantástico e ao maravilhoso.

A lenda, por sua vez, é reconhecida por sua característica mais fixa e local, ainda que haja lendas semelhantes em lugares distintos ao redor do mundo. A lenda, por natureza, não necessita do testemunho humano, como o mito; não há necessidade de que alguém confirme que viu ou presenciou o fato narrado, já que não se duvida de sua veracidade, pois a lenda geralmente está relacionada a um espaço geográfico plausível, passível de verificação (CASCUDO, 2012). Dessa maneira, os “enredos anônimos” das lendas revestem-se com o atributo da verdade e “[...] ganham materialidade e propagam-se, perpetuando valores e expressando angústias de uma coletividade”, num sentido de comunidade, específica de um local (TASSO, 2017, p. 3153).

Dion (2008) apresenta outra visão, conceituando a lenda como:

[...] uma narrativa, uma fabulação que revela certa subjetividade tendo por pano de fundo fatos reais, históricos e de elementos reveladores do fantástico, do sobrenatural e do extraordinário. O discurso lendário, mais do que uma simples narrativa visando divertir um auditório, explora os valores morais de uma comunidade trazendo à luz tanto um exemplo a seguir, um modelo de indivíduo, tanto um contraexemplo, um desvio de comportamento a ser evitado. Sua função primeira é de advertir e persuadir. O acontecimento sócio-histórico desencadeador da narrativa é de responsabilidade do grupo que o impregna com seus valores e com seus modelos de comportamento (DION, 2008, p. 3).

Ainda assim, mesmo com essa característica quase pedagógica, a relação da lenda com o povo vai, além disso, e está indissociavelmente ligada à memória, em um sentido prático e empírico, que, por sua vez, não a isenta da proposição educadora. Por ser presente em um determinado espaço geográfico, ela permite verificação e, dessa maneira, sua veracidade toma forma no imaginário daquela comunidade, assumindo um papel de pertencimento nostálgico para o povo. Logo, ela não é um mito, pois não possui um caráter de movimento e é bem provável que aquele que a conta saiba indicar o ponto exato do evento narrado. É, portanto, possível testemunhar, nesse sentido de presenciar o local geográfico, o que confere à lenda um caráter quase que “indiscutível de verdade” no imaginário coletivo.

Sobre os temas, Cascudo explicita que podem ser dos mais variados, a depender, principalmente, da comunidade na qual a lenda se insere. Geralmente, no entanto, o tema tende a explicar hábitos do cotidiano, como uma romaria religiosa, por exemplo. Esse gênero tende a possuir temas “iguais em várias partes do mundo, semelhantes há dezenas de séculos, [que] diferem em pormenores, e essa diferenciação caracteriza, assinalando o típico, imobilizando-o num ponto certo da terra” (CASCUDO, 2012, p. 45). Bertrand Bergeron sintetiza as lendas em alguns aspectos apresentados abaixo. Para o autor,

[...] podemos defini-la como a relação oral (pontual e temporal) livre (da qual nem as palavras nem a informação pertencem à tradição *a priori*), feita por um narrador (que pode ser tanto uma testemunha direta, quanto um elo na cadeia de transmissão) deficiente (não possuidor de todos os dados do que conta) e não especializado (qualquer um pode ser vetor de uma lenda) de um acontecimento (ou seja, um fenômeno fundador) localizado (inscrito na geografia), personalizado (referente a seres históricos em oposição a seres míticos), situado no tempo (identificável no tempo cronológico, em oposição ao tempo não histórico do mito e do conto), com temas unificados (cuja coesão narrativa é forte) (BERGERON, 2010, p. 55).

Tasso (2017) indica ainda que as lendas, além de estarem vinculadas a esse sentido de coletividade que assume um aspecto quase cotidiano, podem ser definidas como textos breves, histórias anônimas das quais não se duvida da veracidade.

A mesma autora divide-as em dois tipos: tradicionais e urbanas. Compreende ainda que a diferença entre eles é, em síntese, apenas a “idade” de existência; as tradicionais são menos contemporâneas que as urbanas, mas, como ambas são produtos semelhantes da literatura oral, possuem propósitos extremamente similares.

Tasso considera também que o “que diferencia a lenda urbana da tradicional é que a versão contemporânea está diretamente vinculada à cidade e à modernidade. Logo, o tempo do narrador e o tempo da narrativa coincidem” (TASSO, 2017, p. 3155). Dion corrobora essa visão ao afirmar que “a lenda urbana, mesmo que ela contenha elementos misteriosos, aposta no realismo, apoiando-se nas crenças e nos medos atuais” (DION, 2008, p. 12). Conclui-se, dessa maneira, que as urbanas estão diretamente ligadas aos medos e às angústias da sociedade moderna, funcionando como uma espécie de alerta para esses perigos contemporâneos.

Todavia, as lendas urbanas possuem uma característica de reconfigurarem-se no presente, mantendo sua permanência na tradição. Essa característica é denominada por Tasso (2017, p. 3166) de “ciclo memória-esquecimento”, que ela define como intrínseco às lendas e que consiste em construir novos sentidos a partir de uma lenda estabelecida na tradição, tornando possível uma nostalgia da memória coletiva. Assim sendo, a cultura popular expande-se, tendo como essência o imaginário.

Já segundo Chertudi (1975, p. 165), existem diversos tipos:

I Lendas etiológicas e escatológicas

II Lendas históricas e lendas histórico-culturais

- a) origem de lugares e bens culturais;
- b) lendas relativas a localidades;
- c) lendas concernentes à pré-história e à história dos primeiros tempos;
- d) guerras e catástrofes;

- e) personalidades destacadas;
- f) infração de uma ordem.

### III Seres e forças sobrenaturais: lendas míticas

- a) o destino;
- b) a morte e mortos;
- c) lugares encantados e aparecimentos de fantasmas;
- d) procissões e lutas de fantasmas;
- e) estada em outro mundo;
- f) espíritos da natureza;
- g) espíritos de ambientes culturais;
- h) seres metamorfoseados;
- i) o diabo;
- j) demônio da doença e das enfermidades;
- k) pessoas que possuem dons e forças sobrenaturais/mágicos;
- l) animais e plantas míticos;
- m) tesouros.

### IV Lendas religiosas: mitos de deuses e heróis.

Em suma, compreende-se que o texto oral, incluindo as lendas, é construído durante a sua performance, ou seja, é produzido durante a sua enunciação e por esse motivo é que se faz possível sua atualização e expansão. Até o momento do desempenho, o texto só existe na memória do transmissor, de modo que “o texto oral se mantém funcionalmente vivo, atuante, portador de conhecimentos e de ensinamentos” (ALCOFORADO, 2008, p. 115).

Conclui-se, portanto, que o rico campo da literatura oral é alicerçado pelo que se chama de povo, de popular, de folclórico e de tradicional. Por isso, pela emergência da relação com o povo, é que se denominam essas expressões literárias orais de “literatura viva”. Sua importância para a manutenção da história e do coletivo imaginário é indiscutível, o que torna a valorização da literatura oral um elemento necessário e fundamental para toda uma sociedade.

Devido à transformação da sociedade com as novas tecnologias, como a internet e as redes sociais, atualmente não é comum nos depararmos com rodas de pessoas contando causos de assombração e outras narrativas orais. Essas histórias ainda persistem, mas reduzidas, ou transformadas, talvez, no repertório da comunidade. Elas são trazidas à tona a partir do momento que pedimos para que elas sejam contadas pelos nossos pais, avós e outros. São divulgadas de maneira oral por nossos guias turísticos, que as recontam para grupos de pessoas de outras localidades.

Dentre os inúmeros gêneros literários que contribuem para a formação do letramento literário, fomentar o conhecimento dos saberes pertinentes à cultura e à identidade do povo de Diamantina poderá ser uma estratégia para que se contribua para a formação do leitor literário.



### 3 LITERATURA E EDUCAÇÃO

#### 3.1 A literatura oral nos documentos oficiais

Propõe-se aqui focalizar a literatura oral nos documentos oficiais, os quais são diversos documentos com objetivo de orientar e dar diretrizes para a educação no Brasil: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), com base na Constituição Federal (1988), regulará, em âmbito nacional, a base comum do currículo; o Plano Nacional de Educação (PNE) é um instrumento da política educacional que estabelece diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2000); a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação (BRASIL, 2013). O quadro abaixo apresenta as orientações destinadas ao ensino de literatura presentes nos documentos citados:

**Quadro 1 - A Literatura na legislação educacional.**

Documento	Ensino da literatura
Lei n 9394/96	Determina o ensino da arte e da cultura, mas dá ênfase ao direito à educação de forma geral.
Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN	Adotam o método de competências para designar os conteúdos básicos escolares, que agregam a Literatura ao ensino de Língua Portuguesa, como conteúdo da disciplina.
Resolução nº 4/2010	Não cita a literatura, mas traz a compreensão “das artes” como parte integrante dos objetivos da formação básica das crianças.
Plano Nacional da Educação- PNE	A literatura é citada como diversidade de produtos culturais, sendo papel da educação escolar promover o relacionamento e a interação da literatura com a cultura.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Recentemente, o Ministério da Educação, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, das Leis de Diretrizes e Bases e do Plano Nacional da Educação, formulou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento regulador com o objetivo de unificar e superar a fragmentação das políticas educacionais e balizar a qualidade da educação no Brasil.

A questão da qualidade da educação tem como suporte resultados de indicadores de instituições e organismos internacionais. Em 2015, o INAF (Indicador Nacional de Alfabetização Funcional) apontou que 23% dos brasileiros apropriaram-se plenamente da leitura e da escrita, sendo que somente 8% compreendem plenamente aquilo que leem. No Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – PISA (BRASIL, 2014), o Brasil ocupa a posição 59 em um ranking de 70 países no quesito leitura. Esses dados desconsideram a diversidade territorial e social brasileira, entretanto, têm sido balizadores de políticas públicas da educação. Assim, esses resultados se associam a fatores didáticos e pedagógicos, descontextualizados das particularidades sociais que os fomentam.

As áreas de conhecimento na estrutura da BNCC (BRASIL, 2017) são: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional.

Em relação aos fundamentos pedagógicos, a proposta é indicar, por meio de competências e habilidades, os conhecimentos essenciais para a educação ao longo da escolaridade, sendo que “o conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35)” (BRASIL, 2017, p. 8).

As competências são estruturadas por meio de orientações gerais e específicas. Na área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias, concentram-se os estudos de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física. A literatura é tratada no desenvolvimento de competências e habilidades, portanto, no mesmo formato adotado pelos PCN's, em articulação com o ensino da Língua Portuguesa.

A estrutura da BNCC (2017), com foco na aprendizagem, possui uma parte comum e obrigatória a todas as escolas e outra parte flexível. Possui como proposta atender ao PNE e fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (BRASIL, 2014).

Por adotar o sistema de competências e habilidades, uma das críticas que o documento recebeu foi a de não ser claro e específico quanto ao conteúdo a ser trabalhado, inclusive aqueles essenciais para o ensino de literatura (FONTES, 2018). Entre as sete competências específicas para a área de Linguagens e suas Tecnologias no BNCC, apenas a competência

seis aborda as produções artísticas e, em nome da fruição, reduz a atividade literária:

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2017, p. 488).

O ensino literário abrangendo a literatura oral fica subentendido no campo artístico, como um tipo de manifestação de arte. A concepção do tratamento do processo de ensino e aprendizagem é vago, deixando à interpretação do leitor o conhecimento que deve ser ensinado em função da fruição<sup>5</sup> e construção de sentidos. O documento BNCC orienta o trabalho com os clássicos, colocando como igualmente importante a leitura dos textos populares e midiáticos:

Para tanto, essa competência prevê que os estudantes possam entrar em contato e explorar manifestações artísticas e culturais locais e globais, tanto valorizadas e canônicas como populares e midiáticas, atuais e de outros tempos, sempre buscando analisar os critérios e escolhas estéticas que organizam seus estilos, inclusive comparativamente, e levando em conta as mudanças históricas e culturais que as caracterizam (BRASIL, 2017, p. 488).

Nesse sentido, toda manifestação artística deveria estar presente no processo de ensino e aprendizagem com o objetivo de reconhecimento e fruição. Entretanto, o documento BNCC não especifica quais seriam, por exemplo, as obras centrais e relevantes, em detrimento daquelas consideradas populares e vice-versa. Todos os aportes textuais são equiparados e devem ser estudados pelos mesmos critérios estéticos. Especificamente no campo artístico-literário ainda são evidenciados textos diversos, entre os quais está o clássico:

No campo artístico-literário busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, blogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remidiações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics, etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas

---

<sup>5</sup> Fruição: A definição de fruição de Roland Barthes (1987, p. 08), que está relacionada com o conceito de *prazer* ou *fruição* (*jouissance*), seria a capacidade do texto em arrebatá-lo, diretamente relacionada com a sensação proveniente da relação estética. Em Barthes, é utilizada como um sinônimo de prazer, no sentido estético. Em síntese, este conceito faz menção ao “espaço” de fruição dentro de um texto, isto é: ao espaço que dá ao texto a qualidade de ser aprazível.

(BRASIL, 2017, p. 495).

Tendo em mente uma concepção emancipadora de ensino, é preciso que o aluno entre em contato com o patrimônio literário do menor ao mais alto grau de elaboração humana. Entretanto, na BNCC, a importância da leitura popular e da leitura clássica não fica evidente. Portanto a literatura perde, de acordo com Soares (2002), a sua abrangência e caráter construtivo, deixando de ser o objeto da aprendizagem e passando a ser o meio para a aprendizagem de Língua Portuguesa:

[...] O que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização mal compreendida que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (SOARES, 2002, p. 21).

Embora o documento afirme que “em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio” (BRASIL, 2017, p. 491), na prática, ela é relegada a um papel secundário. A necessidade de sua reinserção é colocada de forma simplista, sem que sejam apontados espaços, obras, objetivos, especificidades. A BNCC não cumpre, dessa forma, o papel que assume como diretriz legal.

A nova base dá um espaço maior aos textos multimodais<sup>6</sup>, conhecidos pela democratização das tecnologias digitais. Hoje, com a expansão da informatização, muitas lendas diamantinenses, por exemplo, são divulgadas em blogs e sites. Isso torna possível ao professor levar o aluno a conhecer essas lendas em novos suportes, além de livros e jornais, e abre a possibilidade de que o aluno até mesmo crie o seu próprio blog para divulgar outras lendas diamantinenses.

A diversidade de manifestações artístico-literárias, quando presente nas práticas educativas, dá voz e notoriedade à multiplicidade de valores sociais, culturais e humanos. Amplia, dessa forma, o olhar a respeito de identidades, sociedades e culturas, como foram constituídas e de que forma nos impactam (BRASIL, 2017, p. 153).

No que concerne ao objeto desta pesquisa, é possível trabalhar com os alunos aspectos marcantes das lendas diamantinenses, como a presença do negro e do índio, seus papéis na

---

<sup>6</sup> Multimodalidade se refere ao “uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem [texto verbal], imagem, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos” (VAN LEEUWEN, 2011, p. 668).

sociedade e suas representações nas histórias. Na lenda da *Acayaca*, por exemplo, é possível conhecer uma parte de uma tradição indígena. A tradição oral, ao lado da literatura universal, juvenil, do multissemiótico e da cultura digital, é um gênero que deve ser contemplado como parte do reconhecimento nos tempos atuais.

O documento oficial CBC (Conteúdos Básicos Comuns de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental do estado de Minas Gerais) apresenta como eixos temáticos: Eixo temático I- Leitura, Compreensão e Produção de Textos; Eixo temático II- Linguagem e Língua; Eixo temático III: Literatura e outras Manifestações Culturais. Suas diretrizes instigam a aquisição e o desenvolvimento das competências e habilidades de uso da língua e a reflexão sobre esse uso. A proposição de ensino de Língua Portuguesa do CBC está em harmonia com o eixo temático I- Leitura, compreensão e produção de textos, em um ensino preocupado com a formação de leitores e produtores de textos críticos. Ou seja, devem estar presentes no currículo os conteúdos, pois exigem intervenção sistemática, como é caso da leitura e da escrita. Além disso, não é suficiente que o aluno consiga decodificar os textos, mas compreendê-los e usufruir deles em seu cotidiano, conforme aponta o PNE (BRASIL, 2014, p. 11). Por esse motivo, os conteúdos e as práticas de ensino selecionados devem contribuir para o processo de formação do letramento literário.

As lendas diamantinenses ficam subentendidas no Eixo temático III: Literatura e outras Manifestações Culturais. Remetem à literatura oral, trazem em suas temáticas o sobrenatural, os mistérios e o desconhecido, o que pode instigar o leitor a querer saber o que acontece, ou o que aconteceu, ou o que aconteceria com um determinado personagem. Essas narrativas incitam a imaginação e podem ser uma prática motivadora para o desenvolvimento de habilidades de leitura, a compreensão e a produção textual. Mas, para que isso se realize, é necessário que as atividades em sala de aula favoreçam a aptidão do aluno para interpretar textos, possibilitando sua fruição e apropriação do texto literário para que ele possa se posicionar na sociedade. Oferecer uma educação de qualidade é uma demanda histórica que a sociedade brasileira ainda busca, pois as escolas têm tido dificuldades para garantir aprendizagens e conhecimentos essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos (BRASIL, 1998).

É importante que o professor leve o aluno a reconhecer as narrativas ficcionais, pois elas trazem toda uma dimensão ética e estética “da atividade humana da linguagem” (BRASIL, 2014, p. 10). O docente poderá abordar aspectos dessas narrativas ligados, por exemplo, ao preconceito. Nas lendas diamantinenses, como *O Tesouro do Padre Brazão* e a *Lenda da Acayaca*, está explícito na linguagem (e no enredo) o preconceito em relação ao

negro e ao índio.

Segundo Bentes (2007), a abordagem desses gêneros literários – e daqueles que melhor se encaixam na realidade de cada escola – só se tornou amplamente didática e possível após os PCN. Completamente favorável a essa nova perspectiva de ensino, a autora coloca que “os alunos só se apropriam de um objeto em foco, à medida que efetivamente contribuem nesse processo” (BENTES, 2007, p. 116). Sendo assim, a autora não apenas confirma a importância de praticar a oralidade na escola, mas amplia essa ideia quando conclui que o aluno precisa sentir uma relação mútua de pertencimento e de acolhimento. Contudo, devido à grande diversidade cultural da própria comunidade, a escola, muitas vezes, não reconhece a diversidade e a riqueza presentes, ou nem mesmo as conhece, dificultando o acolhimento do aluno.

Aliás, o acolhimento requer informações, disponibilidade, discussões e reflexões por parte dos professores e da comunidade escolar, já que a importância da pluralidade cultural deve ser valorizada, assumindo-se essa posição contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de crenças, de etnia ou de qualquer outra característica individual e social. É necessário que o aluno-leitor possa repensar e sentir de modo diferenciado a sua própria realidade perante o texto e, na realidade, um ensino acolhedor é aquele que “está voltado para os interesses dos sujeitos partícipes da esfera escolar [...], [assim] o professor e os alunos são sujeitos” desse processo (BENTES, 2007, p. 16).

Contudo, há muito preconceito em relação à cultura popular e oral no meio educacional. Para tentar explicar o fenômeno, Carreon (2007), ao analisar a perspectiva de três concepções de linguagem, conclui que a linguagem ensinada nas escolas se limita à Gramática Normativa e carrega consigo a ideia de que apenas o culto é correto. Por esse motivo, a oralidade, intimamente relacionada com o meio do aluno e, por isso, variável, é tida como incorreta, como aquela que foge da norma culta. O autor conclui, portanto, que a linguagem ensinada na escola trabalha “a variedade culta da língua se pautando na escrita dos literatos e vendo a língua oral e escrita cultas como praticamente iguais. Assim, vai desconsiderar a variedade da língua, impondo apenas o conhecimento da norma” (CARREON, 2007, p. 106).

É necessário, pois, que a escola proporcione ao aluno a oportunidade de construir significados e tecer sua própria análise ao vivenciar as diversas formas de cultura presentes em um determinado contexto popular. Com esse propósito, propomos criar uma sequência expandida para trabalhar a literatura oral nas séries finais do ensino fundamental, pois esse tipo de literatura representa de forma marcante a cultura de uma determinada comunidade.

Dentro da variedade de manifestações orais que se deve trabalhar com os alunos, destaca-se, no caso da nossa região, o gênero lenda, por meio do qual se possibilita o conhecimento de uma parte da diversidade cultural aqui presente.

### **3.2 Letramento e alfabetização**

Esta seção visa discutir o conceito de letramento, seu surgimento, suas peculiaridades e as problemáticas que trazem consigo. Além disso, discute a forma como ele emerge numa perspectiva social e qual sua importância dentro de um contexto de uma determinada sociedade.

Distingue-se o conceito de letramento do de alfabetização, sendo o último “a aquisição do sistema convencional de escrita, o aprender a ler como decodificação e a escrever como codificação” (SOARES, 2004, p. 14). Já o letramento se dá pela compreensão das crescentes demandas sociais de leitura e escrita, por meio do desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da escrita.

Essa concepção de letramento surgiu, de acordo com Soares (1999, p. 21), na década de 1980. Para a autora, há, de fato, uma problemática quanto a uma definição única para esse conceito, que apresenta muitas sutilezas e complexidades. O termo “cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais” (SOARES, 1999, p. 65-66) e “recobre um campo de saber multifacetado, no qual a incorporação de diferentes aportes leva à contínua revisão de seu objeto e de suas fronteiras” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 63).

Em resumo, há duas óticas de observação acerca da problemática teórica do termo letramento. Para exemplificar essa dualidade, Soares (1999) utiliza dois autores, Graff e Scribner, cujas visões podem ser tomadas como base para a discussão teórica. Graff (1987 *apud* SOARES, 1999) considera que letramento é o nome dado às tecnologias ou técnicas de compreensão e de reprodução de textos escritos ou impressos. Scribner (1984 *apud* SOARES, 1999), por sua vez, considera o letramento como um fenômeno social, portanto, o produto de uma determinada transmissão cultural. Assim, compreendemos que há duas visões iniciais sobre a conceituação de letramento: a primeira considera que o letramento está mais ligado à questão da alfabetização e das competências de leitura e de escrita; a segunda o compreende como um fenômeno social mais amplo, de caráter crítico e não apenas de avaliação de competências, sendo por natureza mais complexo.

Inicialmente, Soares (1999) aponta que os autores estão mais direcionados para a primeira visão e, por isso, o letramento pode ser considerado “o resultado da ação de ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2002, p. 18). A autora, assim como Scribner (1984 *apud* SOARES, 1999), assume posteriormente uma crítica a essa postura mais rígida quanto ao letramento. Porém, é perceptível que essas definições iniciais para o termo dialogam com o que Kleiman (1995) indica como sendo um modelo autônomo de letramento, que era o adotado até então na sociedade e academia. Esse modelo entende a escrita como produto completo em si mesmo, isto é, pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido – através da escrita – e que ele está diretamente ligado ao desenvolvimento de habilidades cognitivas. Esse é o modelo mais comum no ambiente escolar (KLEIMAN, 1995).

Kleiman (1995) entende que é possível definir o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). Nessa definição, portanto, a autora indica sua concordância com o que ela mesma define como modelo ideológico, o qual “afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo da sociedade dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (KLEIMAN, 1995, p. 21). Percebe-se que essas teorizações conferem um caráter dicotômico para o letramento, como se houvesse duas facetas únicas para esse termo.

Diante disso, percebe-se que há um consenso entre os autores de que o letramento envolve, pelo menos, três pontos básicos: o como fazer (técnica); a partir de que fazer (tecnologia); e, por fim, para que fazer (objetivos a partir de um contexto social específico). Observa-se, então, que, mesmo possuindo significados diferentes para cada autor, os conceitos dialogam muito bem entre si, constituindo-se como visões diferentes que partem de um mesmo ponto.

Seguindo os apontamentos de Soares (1999, 2002), destaca-se que o letramento possui certa complexidade porque não é um fenômeno inerte e, assim, é compreensível que sua definição não seja simples. Dialogando com a autora, Paulino, Cosson (2009) e Street (2000) concordam que o termo deve ser tratado de maneira mais plural que unilateral e expandem a conceituação de Kleiman e Soares, concordando que o letramento é um termo que abrange muito mais que a linguagem escrita. Isso porque “há tantos letramentos quanto práticas sociais e objetos que enformam o uso da escrita na nossa sociedade letrada” (COSSON, 2009,



p. 65). Isso sugere que há, também, diversos tipos de letramentos que extrapolam o mundo da escrita e que cada um deles é necessário, conforme o papel que o indivíduo queira desempenhar na sociedade.

Concordando com essa proposição, autores como Street (2000) consideram que as conceituações que se pautam apenas nas competências de alfabetização e escrita acabam por reificar<sup>7</sup> o sentido de letramento, pois são deterministas e de caráter rígido. O autor conclui que “é importante evitar o determinismo do canal ou da tecnologia [pois] são as práticas sociais que atribuem significados e conduzem a efeitos e não o canal em si mesmo” (STREET, 2000, p. 73-74). Street (2000, p. 73), ademais, postula que não há “letramento” como um conceito único, mas, sim, “letramentos”, os quais, segundo o autor, podem ser definidos como “sistemas semióticos que vão além da leitura, da escrita e da fala, incluindo todas essas outras formas semióticas de comunicação”. Por natureza, essa proposta de múltiplos letramentos desafia os modelos de caráter autônomo e singular.

De tal modo, podemos compreender que o fenômeno do letramento, por estar relacionado ao indivíduo e à sociedade, possui duas dimensões simultâneas e indissociáveis: a individual e a social, conforme apontadas por Soares (1999) e Kleiman (1995). Quando falamos em dimensão individual, referimo-nos ao letramento relacionado à habilidade e à competência de saber ler e escrever, bem como de interpretar e de comunicar o interpretado.

A dimensão social, por sua vez, precisa ser estudada com mais cautela, principalmente porque existem interpretações diferentes quanto à sua caracterização. Para Soares (1999), ela diz respeito à prática social do letramento, isto é, “o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 1999, p. 72). A partir disso, a autora elenca duas interpretações para essa prática social, considerando uma como fraca e a outra como forte.

A interpretação de caráter pragmático seria a que entende essa prática social como letramento funcional, o qual pode ser definido, resumidamente, como a habilidade do indivíduo de funcionar corretamente em contextos diversos, sendo capaz de engajar-se e de

---

<sup>7</sup> Por reificação, o autor compreende uma perda de força do termo, quando este se relaciona apenas com a alfabetização, não considerando outros tipos de letramentos. Há de se destacar que ele associa a reificação com uma neutralização do termo, isto é, quando se considera que algo já está internalizado ou quando, ao se fazer referência a algum conceito, acredita-se que o significado já está claro; trata-se de um senso comum ou uma convenção social. Assim, o autor alerta que letramento pode se tornar uma expressão neutralizada ou, em outras palavras, sem valor. Isso seria um problema, tanto para compreender o conceito em sua natureza, quanto para a aplicação pedagógica do que se considera um modelo social de letramento (STREET, 2000, p. 71).

interagir em atividades ou grupos em que o letramento é exigido, noção intimamente ligada ao modelo autônomo de letramento (STREET, 2000). Concordando que essa proposta tenha pouca força, Street (2000) conclui que:

Pesquisas etnográficas evidenciam que membros de sociedades com pouco ou nenhum letramento [no sentido de alfabetização] podem, não obstante, desempenhar os complexos processos cognitivos, atingir a consciência metalinguística e realizar operações lógicas que [diversos autores] atribuem a sociedade letrada (STREET, 2000, p. 82).

Por outro lado, na interpretação forte, o letramento assume um papel “revolucionário”, pois diz respeito a um conjunto de práticas responsáveis por reforçar ou questionar a sociedade, sua construção, seus valores etc. (STREET, 2000). Essa interpretação assume, portanto, uma proposta essencialmente política, no sentido de promover o poder de compreender as demandas sociais e gerar mudanças sociais, dando mais autonomia ao sujeito, bem como a capacidade de atuar nesse propósito.

Soares compreende, contudo, que:

[...] apesar dessa diferença essencial, tanto a versão ‘fraca’ quanto a ‘forte’ evidenciam a relatividade do conceito de letramento: porque as atividades sociais que envolvem a língua escrita dependem da natureza e da estrutura da sociedade e dependem do projeto que cada grupo político pretende implementar, [essas versões, portanto] variam no espaço (SOARES, 1999, p. 78).

Isso evidencia ainda mais a dificuldade de definir o conceito de letramento. Estendendo essa discussão, podemos ainda citar os conceitos de multiletramentos e de letramentos múltiplos. De acordo com o levantamento teórico feito por Silva e Cardoso (2016), esses conceitos se separam por uma linha tênue e são inerentes ao conceito de letramento, contudo, é possível definir esses conceitos com nitidez. De acordo com a análise das autoras (SILVA; CARDOSO, 2016), baseando-se nos estudos de Street (2000), os letramentos múltiplos estariam associados ao conceito de multiculturalismo, envolvendo, portanto, diversos âmbitos sociais ligados ao conceito de cultura. A partir desse conceito, por exemplo, é que se fala em letramento autônomo e letramento ideológico, uma vez que se torna possível compreender as correlações mais profundas entre sociedade e letramento, que possibilitam visualizar com mais clareza as relações de poder na sociedade (STREET, 2000). O conceito de multiletramento é associado às múltiplas formas de letramento, aos canais, ao modo e também às tecnologias por meio das quais o letramento pode acontecer. É partindo desse conceito que se torna possível falar em letramento tecnológico ou digital (STREET, 2000).

Ainda assim, é complexo promover uma separação completa entre os termos, uma vez que os multiletramentos, como apontam as autoras, estão também associados ao contexto e às relações socioculturais. Assim sendo, é possível considerar que esses conceitos estão entrelaçados entre si, em diferentes dimensões, sejam sociais, sejam tecnológicas.

Há ainda outro caminho de análise para o termo letramento, que sugere distingui-lo do conceito de alfabetização, para que seja possível compreender melhor a naturezas dessas problemáticas.

Podemos entender que a escrita instiga mudanças sociais, culturais, econômicas, linguísticas e políticas, seja para um grupo social, seja para o indivíduo que a pratica. Concorda-se também que haja uma resistência a esse discurso dominante, que reproduz preconceitos e que, ao contrário, adota muitas vezes implicitamente uma abordagem “socialmente sensível” e menos baseada em competências e habilidades, como indica Street (2000, p. 82). Desenvolver a leitura e a escrita é fundamental ao processo educativo, visto que, nos dias atuais, as atividades sociais e profissionais estão cada vez mais dependentes da língua escrita. É insuficiente alfabetizar: é necessário que a escola transforme indivíduos em agentes atuantes no meio social, mas, como indica Kleiman (1995, p. 45), a escola busca a “reprodução do *status quo* [...], situação esta, entretanto, muito agravada pela pobreza e pelo analfabetismo generalizado, que tornam as consequências desse processo cíclico de reprodução da desigualdade muito mais desumanas”. Isso se explica porque as práticas escolares preconizam uma separação entre oralidade e a escrita, menosprezando a primeira e cultuando a escrita como um campo de maior valor social. Daí a necessidade de modelos de letramento que busquem fazer pensar e não apenas alfabetizar.

Para Kleiman,

[...] o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas apenas com um tipo de letramento, a alfabetização, o processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o processo e promoção na escola (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Aliás, a escola, como explica a autora, seria um local onde ocorrem eventos de letramento – em síntese, situações em que a escrita é parte essencial da construção de sentido a partir da situação. Mas há de se destacar que letramento é diferente de escolarização/alfabetização e que a associação entre os termos contribui para a reprodução de preconceitos para com indivíduos não escolarizados, mas que, ainda assim, são letrados num

contexto social. Para reforçar essa tese, Street (2000) nos convida a pensar não sobre eventos de letramento, mas sim sobre práticas de letramento:

[...] as práticas de letramento variam com o contexto cultural, não há um letramento autônomo, monolítico, único, cujas consequências para indivíduos e sociedade possam ser inferidas como resultados de suas características intrínsecas. [...] em lugar disso, há 'letramentos', ou melhor, 'práticas de letramento', cujo caráter e consequências têm de ser especificados em cada contexto (STREET, 2000, p. 82).

Dessa forma, o letramento dissocia-se da ideia de ser algo somado e complementar à alfabetização, passando a designar a elaboração de hábitos e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita na vida dos sujeitos que se apropriam da condição de letrados. Logo, o conceito de letramento pode ser aplicado aos indivíduos alfabetizados ou não, visto que ser alfabetizado não implica ser letrado. O objetivo do letramento é fazer com que o indivíduo alcance o domínio de práticas sociais por meio da leitura e da interpretação dos diversos tipos textuais, incluindo também os símbolos.

É importante compreender que as práticas sociais de letramento transcendem o universo literário e escolar, por mais que estejam atreladas a ele. Precisamos também chamar a atenção para os letramentos essenciais ao convívio social no cotidiano, como: compreender uma placa de trânsito, reproduzir uma receita culinária, saber chegar a um local determinado, saber onde comprar determinados produtos ou contratar determinados serviços. Portanto, é indispensável chamar a atenção para as práticas sociais de letramento presentes em nosso cotidiano, sendo relevante que a escola as reconheça como importantes, para que os alunos se sintam incluídos nessas tarefas e compreendam as suas próprias práticas como relevantes e necessárias.

Observa-se, no entanto, que a teoria analisada apresenta uma postura diferente acerca da conceituação de letramento, principalmente porque, conforme citado anteriormente, letramento não é um conceito unilateral, nem pessoal, mas uma nomenclatura que designa um fenômeno social com diversas camadas e possibilidades de competência.

Diante da exposição neste tópico, o nosso trabalho propõe, por meio de um recurso didático denominado de sequência expandida, desenvolver no aluno as competências de leitura e de escrita, dentre elas a capacidade crítica em discussões que tratam como tema a literatura oral, com ênfase no gênero lendas e mais especificamente as lendas diamantinenses.

Discorreremos com mais atenção sobre o letramento literário no próximo tópico.

### **3.3 Letramento literário, literatura e educação**

Nesta seção, busca-se compreender as peculiaridades da leitura literária e as problemáticas iniciais que emergem quando tratamos de letramento literário. Compreendendo a leitura literária como proposição fundamental para o letramento literário competente, enfatizamos também algumas considerações sobre os apontamentos pedagógicos do tema, bem como sobre a importância da escola e as problemáticas que cercam o ambiente escolar nesse sentido.

Uma das problemáticas é que a literatura não é, necessariamente, um instrumento que possui serventia claramente definida. Apesar de surgir e de estar inserida num amplo emaranhado de relações (relações do autor com a sociedade em que escreve, relação do texto escrito com o leitor, relação do leitor com o mundo etc.), a leitura literária ainda possui relações mais estreitas, que alguns enxergam como individual. Isso sugere que a literatura pode ou não ser fonte de deleite:

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem (COSSON, 2009, p. 30).

Entretanto, o fato de que a leitura literária pode ser feita só por prazer, de nenhuma maneira impede que se possa explorar o texto em todas as suas facetas e nuances, extraindo toda a riqueza contida na obra ou que pode ser obtida a partir dela.

Se não há um consenso acerca da literatura, como demonstra Cosson (2014), devido à polissemia ou à ambiguidade de sua estrutura, é consenso, no entanto, que a leitura literária tem papel fundamental no desenvolvimento do pensamento e da cognição, desempenhando, assim, também um papel social.

Segundo Todorov (1978, p. 18) “a literatura é uma linguagem não instrumental e o seu valor reside nela própria”. Isso nos leva a crer que a literatura é aprazível, independentemente de qual seja a fonte de tal deleite (se é a apreciação estética, a apreciação do conteúdo da obra, o sentimento de reconhecimento com a obra etc.). Por outro lado, Silva (2015) argumenta que a questão central é como apresentar a leitura literária de forma a desenvolver as habilidades que influenciam a formação do aluno. Ora, se a literatura não é instrumental e tem um valor em si própria, como fazer dela um instrumento que carregue consigo o objetivo de promover ganhos para a formação do aluno?

O que gera o embate do qual estamos tratando aqui são as “diversas ações que estão

sendo desenvolvidas com o objetivo de inserir a leitura literária nos currículos escolares”, mas, “em contrapartida, ainda são encontradas algumas resistências por parte de pesquisadores, professores ou gestores, no que se refere à escolarização da literatura” (SILVA, 2015, p. 17).

De maneira mais simplificada, importa perceber a particularidade e a singularidade que estes textos literários carregam. Não é suficiente que o aluno apenas aproprie-se de conteúdos e referências estáticas, como o movimento literário ao qual a obra pertence ou outras informações, como seria perfeitamente possível com textos jornalísticos ou uma receita de bolo. A leitura literária carrega consigo muito mais possibilidades, uma vez que “a linguagem literária é dirigida ao inconsciente, ao simbólico, ao imaginário do leitor. É uma das suas características diferenciais fundamentais” (LOPES, 2010, p. 10).

No ensino tradicional da literatura, o texto literário é visto como complexo e sofisticado, mantendo um pretensão elitismo desse ensino, o que deve ser abolido, pois a leitura literária, além de ser conhecimento artístico, não deve ser negligenciada, tampouco fragmentada em nome de um pragmatismo ou de tecnicismo, mas evidenciada nas práticas educativas. As orientações curriculares oficiais, em última instância, estimulam apenas a contextualização sociocultural dos conteúdos literários: “Para que estudar, então, os autores clássicos se estão afastados no tempo e da realidade cotidiana dos alunos? Nessa mesma linha de entendimento, aprender poesia seria algo totalmente dispensável visto que ela não tem qualquer utilidade imediata” (FERREIRA, 2012, p. 106).

O currículo que direciona as práticas educativas nos sistemas de ensino brasileiro é, por determinação constitucional, de responsabilidade da União, conforme Art. 210 da Constituição Federal (1988): “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. A Lei nº 9394/96, Art.3º, menciona “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) objetivam auxiliar as discussões curriculares nas diversas áreas do conhecimento, sugerem que os textos a serem agregados em sala sejam trabalhados de modo adaptado e selecionados por suas características e usos. Deveriam ser adotados, portanto, aqueles textos que pudessem oportunizar a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, como também a fruição estética dos usos artísticos da linguagem. Como resumido no texto oficial, trata-se de escolher “os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada” (BRASIL, 1998, p. 24). No

caderno de Língua Portuguesa, a leitura é vista como:

Uma prática constante de leitura na escola deve admitir várias leituras, pois outra concepção que deve ser superada é a do mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto. O significado, no entanto, constrói-se pelo esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto. [...]. Há textos nos quais as diferentes interpretações fazem sentido e são mesmo necessárias: é o caso de bons textos literários (BRASIL, 1998, p. 57).

Infelizmente, o método proposto no documento é substituído na prática escolar pela decifração do código escrito e a repetição de texto em voz alta, além de atividades que privilegiam a busca de informações óbvias, não favorecendo a construção e a organização das informações. Além disso, o ensino da literatura está ligado aos aspectos da historiografia literária, ou seja, em lugar de o aluno aprender a ler os textos literários, aprende a situar na linha temporal o autor e a obra e a identificar a sua estética como pretexto para aprender o conteúdo de Língua Portuguesa.

Cosson (2014) afirma que a escola precisa trazer para o contexto escolar esses novos suportes e formas da literatura como meio de incentivo à leitura, até mesmo a de obras clássicas que, atualmente, em razão da maneira como são trabalhadas, pouco despertam o interesse dos alunos. Daí a importância de trabalhar com textos literários que fazem parte do contexto cultural daquele que lê.

O autor alerta para o fato de que a leitura literária tem perdido espaço para outros aportes textuais e cita como argumento pesquisas sobre o hábito de leitura dos brasileiros. O número de brasileiros que declararam ler livros literários por prazer tem diminuído. Há, segundo o autor, um “apagamento da literatura na escola” (COSSON, 2014, p. 14), tanto com a recusa à leitura das obras clássicas, como nos próprios livros didáticos. Para Ferreira (2012, p. 106), “o fato é que, atualmente, os conteúdos clássicos passam a assumir um segundo plano de interesses na educação, e, não raro, dissolvem-se no currículo até descaracterizarem-se por completo”.

Essa problemática, que permeia o universo escolar em relação à leitura e à escrita vinculadas a práticas tradicionais descontextualizadas, também é abordada no livro *Aula de Português: encontro e interação* de Antunes (2003). A autora destaca que os textos usados nas aulas de português servem apenas como pretexto para ensinar as regras gramaticais, deixando-se de lado o ensino do funcionamento da língua, o contexto social a reflexão. As escolas que adotam essas práticas normativas apenas se preocupam com o que é certo ou errado, com “uma gramática fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isoladas,

sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função: frases feitas para servir de lição, para virar exercício” (ANTUNES, 2003, p. 31). Possenti (2012, p. 47), concordando com Antunes, ainda reforça que “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas”. O aluno precisa saber onde irá usar o conhecimento dentro do seu contexto social. É necessário frisar que não estamos sugerindo uma abolição da gramática normativa, mas, sim, propondo transformá-la em uma gramática funcional, que não priorize apenas as regras gramaticais na leitura e na escrita de textos, mas que também seja capaz de valorizar o conteúdo semântico vinculado ao contexto social. Isso implica dizer que o aluno deve entender por que está lendo, para quem está escrevendo, com qual finalidade. Daí a importância de o professor trabalhar com vários gêneros textuais, os quais se fazem presentes o tempo todo na vida do aluno, inclusive fora da escola, em jornais, redes sociais e outros.

Além da relação entre o texto literário e o contexto do aluno, é necessário, segundo Cosson (2004), que a gramática normativa esteja vinculada ao contexto social para que a sua aprendizagem faça sentido na vida do aluno. Trabalhar com textos que fazem parte do nosso cotidiano é priorizar o uso da língua.

Partir de um ensino voltado para as nossas práticas sociais parte da dimensão do uso da língua atrelada à atividade humana, pois, em acordo com os postulados de Bakhtin (1997), é impossível nos comunicarmos sem que seja através de um gênero. A partir disso, compreende-se que já não se trata a língua no seu aspecto formal e estrutural, mas, funcional e, portanto, o uso da língua se materializa na forma de enunciados orais ou escritos, “denominados de gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1997, p. 280). Destacamos, também, que é com base nesse aspecto funcional da língua que muitos autores falam da importância de um ensino que priorize também o uso da língua e não apenas o aspecto estruturalista ou mecanicista da língua.

Bakhtin (1997) parte do pressuposto de que a língua está relacionada com a atividade humana e, assim, ele analisa a língua na dimensão do seu uso e considera que ela é onipresente em todo contexto social humano, seja oral, seja escrita, e, partindo dessa ideia, o autor elabora sua teoria sobre os gêneros.

Os gêneros, para Bakhtin (1997), por serem derivados de eventos de convergências múltiplas, podem se apresentar de maneira simples ou complexa, mas, sempre estão presentes no convívio social, pois não podemos nos comunicar senão através deles, isto é, quando vamos nos comunicar por escrito, precisamos de uma estrutura específica para o discurso. Esses seriam os pressupostos iniciais para compreender as questões dos gêneros em Bakhtin (1997, p. 281), no entanto, há ainda uma classificação mais concisa, sendo que podemos



organizá-las da seguinte forma: “gêneros de discurso primários (simples)” podem ser compreendidos como uma linguagem de características mais espontâneas, estando, assim, relacionadas com a linguagem oral e cotidiana; já a maneira “complexa (ou gêneros secundários do discurso)”, por sua vez, estaria relacionada principalmente com a linguagem escrita e sua demanda necessária por elaboração na sua criação.

Trabalhar com textos, no meio escolar, que fazem parte do nosso cotidiano é priorizar o uso da língua. A título de exemplo, as lendas diamantinas mesmo que no nosso contexto atual o reconto oral das lendas se dê de forma bem reduzida, ainda podemos ouvir essas narrativas pelos guias turísticos, contadores de histórias, avós, pais e alguns moradores de Diamantina, ou podemos lê-las em livros, jornais ou nas redes sociais. Contar histórias era um costume presente na sociedade diamantinense.

Infelizmente muitos dos alunos diamantinos e, principalmente, os provenientes de outras localidades não sabem que essas lendas fazem parte da sua história, da história da cidade onde moram e que estão presentes no seu dia a dia, nas narrativas sobre cada esquina, cada igreja, cada pedra das ruas.

Propomos, por meio de um recurso didático, criar possibilidades para que os alunos atuem como sujeitos na formação do letramento literário a partir da escuta, da leitura, da encenação e da reescrita das lendas.

Cabe ao professor proporcionar um espaço de compartilhamento de leituras e de circulação de textos para a ampliação do repertório literário e acolher, no espaço escolar, as mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros tantos suportes e meios. Finalmente, o letramento literário pode ser alcançado quando se oferecerem atividades sistematizadas e contínuas, direcionadas para o desenvolvimento da competência literária. A escola cumprirá, assim, o seu papel na formação do leitor literário.

Perante as discussões realizadas sobre letramento e letramento literário, percebe-se, todavia, que ambos os conceitos se relacionam devido à proposição social a que se vinculam: não se referem apenas à questão da alfabetização e das competências individuais, mas, além disso, estão também ligados à capacidade crítica que pode ser desenvolvida a partir das práticas sociais do indivíduo, inserindo-se em um contexto social mais amplo. Da mesma forma, desenvolver o processo do letramento literário é dominar as competências críticas e participativas nas práticas sociais de leitura e escrita.

## 4 METODOLOGIA

### 4.1 Do método

Esta seção tem como finalidade apresentar o percurso metodológico da presente pesquisa. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, que se fundamenta em fontes teóricas como livros, blogs e artigos científicos para sistematizar o tema pesquisado (GIL, 1991, p. 44). O material bibliográfico abordou temas como: letramento literário, leitura literária, literatura, ensino da literatura, literatura oral, lendas diamantinas, entre outros.

Quanto aos procedimentos técnicos adotados para a coleta dos dados, trata-se de uma análise documental, porque foram utilizados materiais de fontes como jornais. Convém lembrar que, de acordo com Gil (1991, p. 46), nem sempre é possível fazer uma distinção entre os dois tipos de pesquisa, pois ambos se utilizam de documentos impressos.

Os documentos consultados nesta pesquisa foram os jornais publicados entre os séculos XVIII e XIX e estão na Biblioteca Municipal Antônio Tores em Diamantina. São eles: *A Estrella Polar* (1941) e *A Idéa Nova* (1908), que traziam seções dedicadas às lendas diamantinas. Também foram analisadas as diretrizes curriculares presentes nos documentos oficiais, como CBC (Conteúdos Básicos Comuns de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental) e PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental), pois a pesquisa tem um foco pedagógico direcionado para a produção de material didático para a educação básica e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Por isso, fez-se necessário verificar quais as orientações legalmente instituídas no que diz respeito à importância de se trabalhar em sala de aula a diversidade cultural, inclusive a tradição oral, e a importância da formação crítica do aluno no meio em que ele está inserido.

Quanto à abordagem de análise dos dados, a pesquisa é qualitativa. Abordar um problema qualitativamente possibilita a leitura da realidade, pois, segundo Chizzotti (2000, p. 79), se estabelece uma “relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito”. O conhecimento se constitui também pelo olhar do sujeito que observa, atribuindo significados aos fenômenos e dados coletados.

Em relação aos objetivos, a pesquisa é de caráter exploratório, pois, além de ser flexível, está atrelada à pesquisa bibliográfica, e toda pesquisa bibliográfica é, por natureza, exploratória. No caso deste trabalho, o caráter exploratório permitiu investigar as lendas

diamantinoses.

Como instrumentação para a coleta dos dados, Severino (2007) propõe que sejam destacadas as etapas da pesquisa. A primeira constituiu-se no levantamento de diversos livros, artigos e dissertações que contemplassem o tema da nossa pesquisa – as lendas diamantinoses e letramento literário.

Em seguida, selecionamos entre as lendas aquelas que mais representavam o universo cultural da cidade de Diamantina, assim como o modo de pensar e de agir de sua sociedade entre os séculos XVIII e XX.

Relevante mencionar que, em função do tempo disponível para a conclusão do mestrado profissional, dois anos, optamos pela pesquisa bibliográfica em detrimento de uma pesquisa de campo. Mais que uma reflexão teórica sobre letramento literário e literatura, objetivou-se contribuir de uma forma efetiva para o processo de ensino de literatura oral, com a produção de material didático que possibilite o acesso a textos basilares da cultura regional diamantina para formação do discente.

## **4.2 Do objeto de pesquisa**

### ***4.2.1 As lendas diamantinoses***

Antes de tratarmos das lendas diamantinoses, revisitaremos um pouco da história do antigo Arraial do Tijuco, atual Diamantina, para ilustrar o contexto em que nasceram essas histórias orais repletas de mistérios. A cidade localiza-se na mesorregião do Jequitinhonha, estando a sede a 285 km de distância, por rodovia, da capital Belo Horizonte. Está situada a uma altitude média de 1.280 m e é emoldurada pela Serra dos Cristais, na região do Alto Jequitinhonha (WIKIPÉDIA, 2019). Seus primeiros habitantes foram os índios (SANTOS, 1976).

Em fins do século XVII, entusiasmados com a descoberta do ouro, os bandeirantes e aventureiros adentravam-se nas regiões interioranas do Brasil. Às margens do Córrego do Tijuco, encontraram uma grande quantidade do minério e por lá se estabeleceram (MACHADO FILHO; CAMARGO; MAIA, 1979). Concomitantemente, surgiram em meio às pessoas daquele arraial as histórias orais dos espíritos que apareceriam para pessoas de bom coração, para revelar onde estavam os diamantes (MARTINS, 2009).

Machado Filho, Camargo e Maia (1979) relatam que, assim que a Coroa portuguesa se estabeleceu no Arraial, em 1773, foi criada a Intendência de Diamantes como forma de

controlar, de forma autoritária, a exploração de diamantes. Um dos regimes adotados pela Intendência foi a alocação dos escravos às minas, sujeitando-os a um trabalho penoso e desumano, com privação de água e má alimentação. Muitos adoeciam e morriam por viverem submetidos a essas condições e era grande o número de acidentes, de forma com que se fazia necessário comprar mais escravos para o trabalho. A Intendência de Diamantes perdurou até 1845. Martins (2009) explicita em seus estudos que muitos moradores acreditavam que os fantasmas dos escravos que por ali vagavam eram a causa do atraso econômico na região do Alto Jequitinhonha, no nordeste de Minas Gerais. Com isso, muitas histórias foram criadas, contadas e recontadas, produzindo manifestações religiosas e culturais, como a que é relatada em *A Moça e a Vela*.

O Arraial do Tijuco emancipou-se em 1831, passando a localidade a se chamar Diamantina devido à grande quantidade de diamantes encontrada na região. A lapidação e a extração de pedras preciosas constituíam as principais atividades econômicas que levaram ao crescimento urbano da cidade. Com a publicação da Lei Provincial n. 93 em 06 de março de 1838, o Arraial passou a ter a categoria de cidade.

A diminuição da exploração do ouro levou à estagnação da economia e o turismo foi uma das formas de vencer a crise econômica (WIKIPÉDIA, 2019). Outro fator que modificou o perfil econômico da cidade foi a criação das Faculdades Federais Integradas de Diamantina (FAFEID), que posteriormente se tornaram a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) (WIKIPÉDIA, 2019). A partir de então, houve um aumento significativo no número de pessoas de várias regiões e até mesmo de outros países que vieram à cidade com o propósito de trabalhar como docentes ou técnicos administrativos na UFVJM. Diamantina acolhe, desde sempre, uma ampla diversidade cultural.

Diante desse cenário, as escolas de Educação Básica também foram impactadas e precisaram se consolidar como espaços de apropriação do conhecimento do patrimônio cultural da região, tanto por parte dos novos moradores e suas famílias, como também dos alunos que já moravam na cidade. Além de ser uma premissa legalmente instituída, a abordagem pedagógica das produções artísticas materiais e imateriais pode levar o aluno a conhecer a sua história, ou seja, as raízes culturais a que pertence, com o propósito da formação da identidade.

Para que possamos nos apropriar da herança cultural de uma localidade, é necessário revisitar a história, aproximar o passado do presente e, assim, aprender a valorizar as expressões da cultura regional. Isso faz com que o patrimônio imaterial, como as lendas diamantinenses, torne-se mais vivo por meio de novas interpretações e adaptações que são

divulgadas nas mídias, em vez de perder-se no esquecimento.

Diamantina traz em sua história marcas da religiosidade herdada dos portugueses pela imposição da religião católica apostólica romana. Aproveitando da religiosidade do povo, a Igreja Católica domava as pessoas, provocando-lhes o medo de inferno e almas de outro mundo (PAULA, 2000). As superstições são herdadas pelos índios e escravos, contadores de história como os garimpeiros. Hoje, com a difusão do conhecimento por meio das novas mídias digitais, as lendas diamantinenses persistem e ganham destaques em blogs e sites de turismo da cidade. O Quadro 2 indica algumas dessas lendas.

**Quadro 2 - Coletâneas das lendas de Diamantina.**

<b>Suporte</b>	<b>Fonte</b>
Site	ACAIACA. Autoria Wagner Cinelli. <b>Youtube</b> . Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/results?search_query=m%C3%BAAsico+Wagner+Cinelli%2C+">https://www.youtube.com/results?search_query=m%C3%BAAsico+Wagner+Cinelli%2C+</a> . Acesso em: 10 jul. 2019.
Site	A CRUZ E A GAMELEIRA. <b>Descubra Minas</b> . Disponível em: <a href="http://www.descubraminas.com.br/Cultura/CasoMinasDetalhe.aspx?cod_casocategoria=2&amp;cod_caso=7">http://www.descubraminas.com.br/Cultura/CasoMinasDetalhe.aspx?cod_casocategoria=2&amp;cod_caso=7</a> . Acesso em: 10 jul. 2019.
Site	A LENDA DA ACAYACA. <b>Descubra Minas</b> . SENAC. Disponível em: <a href="http://www.descubraminas.com.br/Turismo/DestinoPagina.aspx?cod_destino=28&amp;cod_pgi=616">http://www.descubraminas.com.br/Turismo/DestinoPagina.aspx?cod_destino=28&amp;cod_pgi=616</a> . Acesso em: 10 jul. 2019.
Site	A LENDA DIAMANTINENSE: A ACAIACA. <b>Contos de Diamantina</b> . Disponível em: <a href="https://contosdediamantina.webnode.pt/news/lenda-da-acaiaca/">https://contosdediamantina.webnode.pt/news/lenda-da-acaiaca/</a> . Acesso em: 10 jul. 2019.
Site	A LENDA DA GAMELEIRA. <b>Contos de Diamantina</b> . Disponível em: <a href="https://contosdediamantina.webnode.pt/news/a-lenda-da-gameleira/">https://contosdediamantina.webnode.pt/news/a-lenda-da-gameleira/</a> . Acesso em: 10 jul. 2019.
Blog	A LENDA DA NOIVA DAS MERCÊS. <b>Clássicos Diamantina</b> . Disponível em: <a href="http://classicosdiamantina.blogspot.com/2011/09/lenda-da-noiva-das-merces-relata_23.html">http://classicosdiamantina.blogspot.com/2011/09/lenda-da-noiva-das-merces-relata_23.html</a> . Acesso em: 10 jul. 2019.
Site	ALMEIDA, M. W. O cruzeiro do Rosário (A Gameleira). <b>Descubra Minas</b> . Disponível em: <a href="http://www.descubraminas.com.br/Turismo/DestinoPagina.aspx?cod_destino=28&amp;cod_pgi=616">http://www.descubraminas.com.br/Turismo/DestinoPagina.aspx?cod_destino=28&amp;cod_pgi=616</a> . Acesso em: 10 jul. 2019.
Jornal	APARIÇÃO DO NEGRO ISIDORO. <b>Jornal A Idea Nova</b> . Publicado em 11/10/1908.

Suporte	Fonte
Livro	ARNO, C. <b>Memória de um estudante</b> . 1885-1906 (pequeno comentário-história sem lenda).
Livro	BASTANI, T. J. <b>O Escravo da Coroa Epopeia da Era Diamantina (Romance Histórico)</b> . Rio de Janeiro, 1969.
Livro	CAMARGO, T.R.; MACHADO FILHO, A. da M.; MAIA, V.S. de M. <b>Tijuco &amp; Diamantina</b> . São Paulo: EMBRATUR, 1979.
Jornal	CHICA da Silva. Lendas e Tradições. <b>Jornal A Idea Nova</b> . Publicado em 04/10/1908.
Jornal	CONSTRUÇÃO da Igreja Nossa Senhora da Luz. Lendas e Tradições. <b>Jornal A Idea Nova</b> . Publicado em 18/10/1908.
Livro	COUTO, S. <b>Vultos e Fatos de Diamantina</b> . Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1954.
Livro	MACHADO FILHO, A. M. <b>O tesouro do padre Brazão</b> . Editora: Estrela Polar, 1972.
Livro	MACHADO FILHO, A. M. <b>Dias e Noites em Diamantina</b> . Editora: Editora Gráfica Maciel LTDA, 1972, p. 113.
Blog	IGREJA DO ROSÁRIO. <b>Lembranças de um caminho</b> . Disponível em: <a href="http://lembrancasdeumcaminho.blogspot.com/2009/07/igreja-do-rosario-lenda.html">http://lembrancasdeumcaminho.blogspot.com/2009/07/igreja-do-rosario-lenda.html</a> . Acesso em: 10 jul. 2019.
Jornal	JOSE BASÍLO, NEGRO ISIDORO E JOÃO DA COSTA QUE PREFERIRAM A MORTE À DELAÇÃO DOS SEUS COMPARSAS. Lenda e Tradição. <b>Jornal A Idea Nova</b> . Publicado em 04/10/1908.
Blog	LOBATO. M. <b>Assombrações de Diamantina</b> . Publicado em 09/03/2009. Disponível em: <a href="http://historianovest.blogspot.com/2009/03/assombracoes-de-diamantina.html">http://historianovest.blogspot.com/2009/03/assombracoes-de-diamantina.html</a> . Acesso em: 10 jul. 2019.
Blog	OS CLÁSSICOS. Clássicos Diamantina. 2012. <b>OS CLÁSSICOS</b> . Disponível em: <a href="http://classicosdiamantina.blogspot.com/">http://classicosdiamantina.blogspot.com/</a> . Acesso em: 10 jul. 2019.
Jornal	PROCISSÃO DE PASSOS E ISIDORO. Lenda e Tradição. <b>Jornal A Idea Nova</b> . Publicado em 11/10/1908.

<b>Suporte</b>	<b>Fonte</b>
Livro	SANTOS, J. F. <b>Memórias do distrito diamantino</b> . Editora: Edições O Cruzeiro,1976.
Livro	SANTOS, J. F. <b>Romance indígena – 1729</b> . Editora: Ouro Preto: Typographia do Estado de Minas, 1894, p. 120.
Jornal	SANTOS, J. S. Romance Indígena “Acaiaca” 1729. <b>Jornal A Estrella Pollar</b> , 1941.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 5.1 O letramento, por Rildo Cosson.

O conhecimento da língua não envolve somente uma decodificação do código da escrita, mas, também, a apropriação de uma determinada cultura. O letramento decorre de práticas sociais da leitura e da escrita, pois pouco adianta sermos alfabetizados se não conseguirmos interpretar as práticas sociais dentro do nosso contexto social. O mesmo se coloca para o conceito de letramento literário, pois não basta sabermos ler o texto literário, é preciso que nos apropriemos da experiência estética que ele proporciona, transportando-a às nossas práticas sociais de leitura e escrita.

Mas como despertar o interesse pela leitura literária nos alunos? Como formar leitores literários? Como fazer com que os alunos compreendam o que leem? Essas são inquietações que nos remetem ao tratamento dado ao processo de ensino e aprendizagem escolar e seus objetivos educacionais, inclusive previstos nos documentos oficiais.

A escola é responsável por promover o letramento literário por meio do processo de escolarização da literatura. Deve atuar “na formação de um leitor, não um leitor qualquer, mas um leitor crítico e participativo” (COSSON; SOUZA, 2011, p. 26). De acordo com Paulino e Cosson (2009), a escola precisa dar o suporte para que o aluno esteja preparado para colocar em prática a sua formação leitora em relação a outros textos literários com os quais terá contato em suas práticas sociais, dentro e fora da escola.

Nesse sentido, a fundamentação desta pesquisa se baseia no mestre em Teoria da Literatura, doutor em Letras com pós-doutorado em Educação: Rildo José Cosson Mota, o qual oferece valiosas contribuições de forma renovada em suas pesquisas acerca da escolarização da Literatura. Dentre suas publicações, utilizamos os livros: *Letramento literário: teoria e prática* (2009) e *Círculos de Leitura e Letramento Literário* (2014).

Como forma de contribuição para os professores e para a escola, Cosson propôs os recursos pedagógicos chamados de sequência básica e sequência expandida que visam auxiliar o professor na formação do letramento literário, ressaltando a importância do estabelecimento de estratégias para levar o aluno ao encontro do texto literário. Não se deve, entretanto, restringir-se a isto, uma vez que é necessário que o aluno responda através do registro escrito e coloque em prática no mundo externo à escola o que nela aprendeu.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), também discorrem sobre a importância de



se trabalhar o texto em “atividades escolares organizadas, de maneira sistemática”, seja na produção textual, oral ou escrita, isto é, em uma sequência didática (SD). Estes últimos autores, por serem do campo da Língua Portuguesa, não priorizam apenas o trabalho com textos literários, mas também com outros gêneros textuais presentes em nossas práticas comunicativas diárias, como jornais, revistas, entrevistas, questionários, bulas de remédio, redes sociais, dentre outros.

Assim como Cosson, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), dividem o procedimento da sequência didática (SD) nas seguintes etapas:

1) Apresentação da situação: em que são propostas atividades que visam fazer um levantamento prévio do conhecimento do aluno sobre o gênero textual a ser trabalhado;

2) Primeira produção: em que são diagnosticadas as dificuldades dos alunos;

3) Módulos: são feitas atividades em vários módulos, a partir das dificuldades encontradas na primeira produção e com o objetivo de saná-las na reescrita. A modularidade, explicam, “deseja pôr em relevo os processos de observação e de descoberta” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 93);

4) Produção final: fase em que o aluno coloca em prática tudo aquilo que aprendeu nos módulos, possibilitando ao professor avaliar se as dificuldades foram sanadas.

Dado que a proposta desta pesquisa se atém ao uso de textos literários, propomos a elaboração de uma sequência expandida, elaborada em conformidade com as propostas de Cosson (2004), o qual se dedicou ao estudo de textos literários. A sequência proposta é estruturada com ênfase nas lendas diamantinas, histórias transmitidas oralmente pela população da local e que foram registradas em meados dos séculos XIX e início do século XX, algumas em jornais diamantinos e outras em livro, conforme será demonstrado nas seções posteriores.

O critério de seleção das lendas se deu pela escolha das mais conhecidas pela população de Diamantina e ainda presentes no repertório cultural da região, a saber: *A Lenda da Acayaca* (1729), *O Tesouro do Padre Brazão* (1979), *A Noiva das Mercês* (1979), *A Moça e a Vela* (sem data), *A Procissão das Almas* (sem data) e *A Gameleira* (1979). Essas são narrativas que, mesmo após escritas, por originarem da oralidade, ainda pertencem ao gênero oral. Ainda nos tempos atuais, essas histórias são recontadas oralmente por alguns diamantinos.

A partir do estudo realizado nesta pesquisa, em relação aos recursos didáticos, percebe-se que a sequência de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) se destaca por abordar primeiramente a escrita como forma de diagnosticar as dificuldades dos alunos. Sendo assim, a produção textual está presente desde as etapas iniciais na sequência didática adotada pelo

teórico. Ao contrário, a sequência de Cosson, é direcionada inicialmente para a leitura do texto literário. É apenas no final das etapas que se realiza a produção textual, por meio da qual o professor poderá diagnosticar se o aluno se apropriou da leitura literária, num processo de ensino que priorize a escola como um espaço de formação de leitores críticos diante de uma variedade de textos literários.

## **5.2 Sequências básica e expandida**

O processamento sociocognitivo da leitura envolve procedimentos como a decodificação, interpretação e a construção do sentido de um texto. Considerando esses aspectos, Cosson (2009) indica duas propostas de abordagens ao trabalho com o texto literário: a sequência básica e a expandida, ambas compostas por etapas que visam ao incentivo, à interpretação e à compreensão do texto literário, bem como à sua apropriação pelo aluno em suas práticas sociais.

A sequência básica se dá em quatro fases: motivação, introdução, leitura e interpretação. A primeira é o processo responsável por iniciar o estudante na atividade de leitura. Normalmente isso é possível de participativa, com uma temática relacionada ao texto literário que será lido, e tendo por objetivo principal instigar a futura leitura proposta.

Na etapa da introdução, se conhecerá os elementos básicos da biografia do autor e alguns dados da época de escrita daquela obra. É indispensável esclarecer a importância do texto para justificar a sua leitura, porque o aluno deve experimentar as descobertas da história sem que seja frustrada a sua experiência de vivenciar o final dela (COSSON, 2009, p. 60).

No estágio da leitura, é necessário que sejam feitos intervalos entre as leituras do texto, para possibilitar ao aluno a construção de inferências e ao professor a verificação da apropriação e da compreensão global do texto pelo esse estudante. Para obras extensas, é preciso estabelecer um período para a conclusão da leitura, que deve ser realizada fora da escola: em casa, em bibliotecas ou salas de leitura (COSSON, 2009, p. 62).

Na etapa da interpretação, estruturada em dois momentos distintos, o momento interior e o momento exterior, espera-se que esse estudante dialogue com o texto de forma a construir sentidos novos. Isso porque o momento interior promove o encontro do leitor com a obra, e o exterior lhe possibilita um compartilhamento com o grupo, através do registro escrito, das experiências de leitura vivenciadas individualmente (COSSON, 2009, p. 65).

A sequência expandida deixa mais evidente as articulações que Rildo Cosson propõe

“entre experiência, saber e educação literária inscritos no horizonte desse letramento na escola” (COSSON, 2009, p. 76), tendo surgido como um desdobramento da sequência básica, para atender à demanda dos professores de Ensino Médio, o que não impede que seja trabalhada nos anos finais do ensino fundamental, como propomos.

Em relação às etapas, os três primeiros passos indicados pela sequência básica (motivação, introdução e leitura) permanecem. Entretanto, a interpretação, antes entendida como um momento único subdividido em interior e exterior, passa a ser dividida em primeira e segunda interpretação. Além disso, são acrescentadas outras etapas, como a contextualização e a expansão, sintetizadas no quadro a seguir:

**Quadro 3 - Descrição das etapas da sequência expandida.**

<b>Etapa</b>	<b>Descrição</b>
Motivação	Instigar a leitura proposta.
Introdução	Saber da importância do texto.
Leitura	Ler o texto.
Primeira Interpretação	Perceber a compreensão global da obra. Despertar a sensibilização do leitor.
Contextualização	Apresentar os contextos de produção que a obra traz consigo para aprofundamento na leitura. Para isso, promover a imersão nas seguintes conjunturas: Contextualização teórica: discutir as ideias e conceitos que sustentam a obra. Contextualização histórica: ênfase no período da publicação. Contextualização estilística: quando se concentra nos estilos de época ou períodos literários. Contextualização poética: ressalta a estrutura, figuras, rimas, estrofes, narrador, tempo, entre outros aspectos. Contextualização crítica: apreciação crítica da obra. Contextualização presentificadora: busca correspondência, atualização da obra com o presente da leitura. Contextualização temática: busca-se o tema ou os temas tratados na obra.
Segunda Interpretação	Realizar uma leitura aprofundada que pode estar centrada em um dos aspectos específicos da obra: personagem, tema, traço estilístico, correspondência com questões contemporâneas, questões históricas etc. Tal leitura deve estar interligada de forma direta ou indireta com o tipo da contextualização que foi trabalhada pelo professor. Por fim, espera-se o compartilhamento coletivo do resultado da leitura para o público externo a turma.
Expansão	Promover o diálogo e comparação intertextuais. Isto é, comparar um texto com o outro. Deve ser registrada a atividade pelos alunos, como por exemplo, em uma apresentação para toda a escola.

Fonte: (COSSON, 2009, p. 74-95).

Estas são, em síntese, as etapas da sequência expandida adotadas em nossa proposta didática com as lendas diamantinenses, explicitadas a seguir.

### **5.3 Sequência expandida com as lendas diamantinenses**

O objetivo deste subtópico consiste em sugerir uma sequência expandida para fundamentar o trabalho com as lendas diamantinenses nos anos finais do Ensino Fundamental, como proposta para o desenvolvimento do letramento literário, organizada de forma que o professor de Língua Portuguesa possa trabalhar com qualquer uma dessas lendas.

Conforme explica Cosson (2009), este recurso pedagógico permite um trabalho mais aprofundado com a leitura, pelo fato de abranger mais etapas do que a sequência básica, como, por exemplo, o acréscimo da etapa de contextualização. A descrição de cada uma dessas etapas segue a mesma disposição do Quadro 3, apresentado ao final da seção anterior, porém, no momento da contextualização, priorizamos os tipos que mais favorecem o trabalho com o gênero lendas: a contextualização histórica, crítica e temática.

Para a elaboração da sequência, primeiramente, analisou-se as lendas diamantinenses para seleção. Em seguida, propusemos uma sequência expandida contemplando as etapas discutidas por Cosson (2009): motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualizações: histórica, crítica e temática, segunda interpretação e, por fim, a expansão.

O planejamento aqui elaborado não será implementado na sala de aula, porquanto o objetivo deste trabalho visa apenas contribuir com um material de apoio para o professor trabalhar as lendas diamantinenses em sala de aula, perante a escassez desses em nossas escolas, como explicado anteriormente no capítulo 2, intitulado Literatura e Educação. Intenta-se, também, provocar, a partir deste material didático, a reflexão nos educadores, a fim de se tentar quebrar paradigmas que não consideram que literatura oral é também Literatura. Passemos ao plano de atividades sugerido ao professor.

#### ***5.3.1 Proposta de sequência expandida com lendas diamantinenses***

**Título:** Lendas Diamantinenses

**Conteúdo/assunto:** Literatura e suas manifestações culturais.

**Objetivos:** No final da sequência expandida sugerida neste trabalho, o estudante deverá:

- a) Aprender, através das dinâmicas, o saber ouvir, o saber falar, o saber contar e recontar;
- b) Conhecer e valorizar a Literatura oral por meio de alguns dos seus gêneros, a exemplo das lendas;
- c) Conhecer as principais lendas diamantinenses;
- d) Reconhecer o contexto histórico das lendas diamantinenses, os temas abordados e posicionar-se criticamente sobre os assuntos suscitados a partir da leitura delas;
- e) Explorar as características dos personagens presentes nas lendas diamantinenses;
- f) Desenvolver a habilidade criativa da linguagem mediante a elaboração de produções textuais com base nas lendas;
- g) Expor essa produção textual para a comunidade escolar;
- h) Relacionar a literatura, sobretudo a oral, a outras manifestações culturais;
- i) Compreender a relevância do gênero lenda.

**Ano:** Anos finais do ensino fundamental.

**Tempo estimado:** O tempo estimado para essa sequência expandida é um bimestre inteiro. O professor ficará responsável por dividir, semanal ou diariamente, os conteúdos trabalhados a serem tratados em sala de aula.

**Recursos:** Computador, projetor multimídia, folhas de papel ofício, quadro, canetas, dentre outros recursos.

## MOTIVAÇÃO

A etapa de motivação, que recomendaremos a seguir, tem como objetivo provocar a curiosidade nos alunos sobre o assunto, a saber: as lendas diamantinenses, em consonância com os estudos desenvolvidos por Cosson (2009).

Para isso, sugerimos o Filme *Pequenas Histórias*, de Helvécio Ratton, que trata de narrativas lendárias representadas na tradição de oralidade dos moradores antigos da cidade de São João Del Rei. O tema lendas é apresentado nesse filme de forma ilustrativa com muita imaginação, além de ser uma obra fílmica indicada para todas as idades. Para incentivar os alunos a assistirem ao filme, o professor poderá instigá-los com questões lançadas em uma roda de conversa, tal qual a que descrevemos.

**RODA DE CONVERSA:**

Antes de a turma assistir ao filme, o professor poderá fazer um círculo com os mesmos a fim de debaterem o tema que será apresentado. Os questionamentos, apresentados a seguir, têm o intuito de iniciar a etapa de motivação, centrando atenção às identificações dos estudantes às suas possíveis crenças (ou medos) em relação às narrativas.

- A) Hoje assistiremos a um filme com várias histórias curtas que tratam de aparições de almas e seres de outro mundo. Você já viu uma alma penada?
- B) Imaginem se alguém contar para você que, em noites de lua cheia, na porta da igreja de um determinado lugar, já viu a aparição de uma assombração. Você acreditaria? Você se arriscaria a passar por lá depois que soubesse dessa história?
- C) Se um dia alguém aparecer em sonho para você e disser que existe um baú com muito ouro e diamantes, você teria vontade de participar de uma aventura na busca por esta arca de tesouros?
- D) Vocês já ouviram histórias que contam sobre alma de “outros mundos”, assombração ou tesouro escondido?
- E) Se sim, quem contou? Conte-nos de forma bem resumida.

O professor poderá comentar brevemente sobre o tema a ser trabalhado, apresentando aos alunos noções sobre a estrutura da ficção através de exemplos, mas sem se ater a conceitos do âmbito da Teoria da Literatura. Vocês sabiam que muitas histórias podem ser denominadas de ficcionais? Alguém já ouviu falar em ficção? As histórias ficcionais podem ser impossíveis na realidade, mas aceitáveis no mundo da literatura, do cinema, dos vídeos games, das novelas, das lendas que conheceremos, enfim, da ficção.

Por exemplo, será que assombração existe? No mundo inteligível, que chamamos real, talvez não, mas, dentro do universo imaginário, narrativo, ela é possível. Para entrarmos na história e vivermos as emoções presentes nela, alcançando o prazer que o texto pode provocar, é necessário que criemos, mesmo que temporariamente e no ato de leitura, que os fatos narrados existem.

A fruição do texto, lembra-nos Barthes (1987, p. 08), seria exatamente a vocação do texto literário para extasiar os sentidos do leitor, sinônimo de prazer, atributo que dá ao texto a qualidade ser aprazível. É esta experiência estética prazerosa, mas não alinhada às noções dicotômicas de feio/belo, triste/feliz, bom/mau, por exemplo, que propomos provocar no

aluno.

O docente deve, ainda, possibilitar aos estudantes a reflexão sobre a literatura oral, histórias que vêm do povo, e são transmitidas de geração a geração de forma oral. Elas devem ser valorizadas, porque representam uma parte de nossa identidade cultural, alguns de nossos costumes, crenças, enfim, a nossa história.

Sobre a questão da literatura oral como conteúdo escolar, Bentes (2007) explica que o ensino de língua materna atual mudou em relação ao anteriormente vigente, e que muito dessa mudança se deve ao redirecionamento do foco das pesquisas na área da linguagem. Essas pesquisas agora priorizam “objetos de estudo relacionados ao interesse dos usuários da língua, na intenção de compreender, produzir e escutar diversos gêneros que circulam, em diversos campos sociais” (BENTES, 2007, p. 115).

Em função dessas pesquisas, até mesmo os livros didáticos têm procurado abordar mais profundamente os gêneros literários:

Mito, lenda, fábula, cordel, conto, crônica e memórias, pela diversidade de autores e de temas abordados, mostram-se os gêneros literários mais bem explorados nos livros didáticos voltados aos anos finais. Como são textos mais curtos ou mais passíveis de fragmentação em capítulos, permitem a inserção na íntegra e costumam ser abordados em projetos mais extensos que vão da leitura à interpretação, análise linguística e produção (MÜLLER, 2016, p. 15).

A expansão desses textos curtos e fragmentados nos livros didáticos, em projetos extensos, mostra que a fragmentação não impede que o professor explore com seus alunos toda a riqueza do inusitado e do desconhecido presentes nos gêneros literários.

A prática de linguagem com a qual nos identificamos e trabalhamos nesta proposta, insere-se no campo artístico-literário, pois se trata de literatura oral, que tem como objetivo:

Possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica (BRASIL, 2017, p. 152).

Os PCN priorizam “reconhecer as qualidades da própria cultura, valorando-a criticamente, enriquecendo a vivência da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 143). A partir do momento que o professor leva o seu aluno a conhecer e revisitar uma determinada pluralidade cultural no meio em que ele vive, deve, igualmente, utilizar estratégias motivadoras na elaboração do seu recurso didático, que sejam capazes de incentivar os alunos a reconhecer as qualidades das expressões presentes em sua cultura regional, levando-os a apreciá-las em suas peculiaridades e história.

Ressalte-se, do mesmo modo, que a nova estrutura proposta pela BNCC<sup>8</sup> de Língua Portuguesa (BRASIL, 2017) agrupa quatro diferentes práticas de linguagem: Leitura, Produção de Texto, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. Essas práticas de linguagem estão dentro de campos de atuação, a saber (nos anos finais do Ensino Fundamental): campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. Cada campo tem seu objeto de conhecimento, priorizando a participação do aluno, tendo como principal objetivo contextualizar as práticas de linguagem.<sup>9</sup>

Eis, então, o porquê da sugestão das questões apresentadas.

### **HORA DO FILME:**

Observação: Nos CBC (BRASIL, 2014, p. 62), são sugeridas várias práticas de compreensão e produção de textos para se trabalhar o tópico discursivo narrativo (ficcional). Dentre elas, recomenda-se a utilização de filmes.

Neste momento, o professor poderá explorar um cartaz de filme:

Este é o cartaz do filme *Pequenas histórias*. Alguém o conhece? Observem as imagens desse cartaz. O que representam? O filme narra várias histórias ficcionais. Pelo cartaz, podemos identificar que histórias são essas? Vamos identificar quem são os autores, o elenco, o diretor, os patrocinadores, os títulos, quais as imagens predominantes e a que remetem?

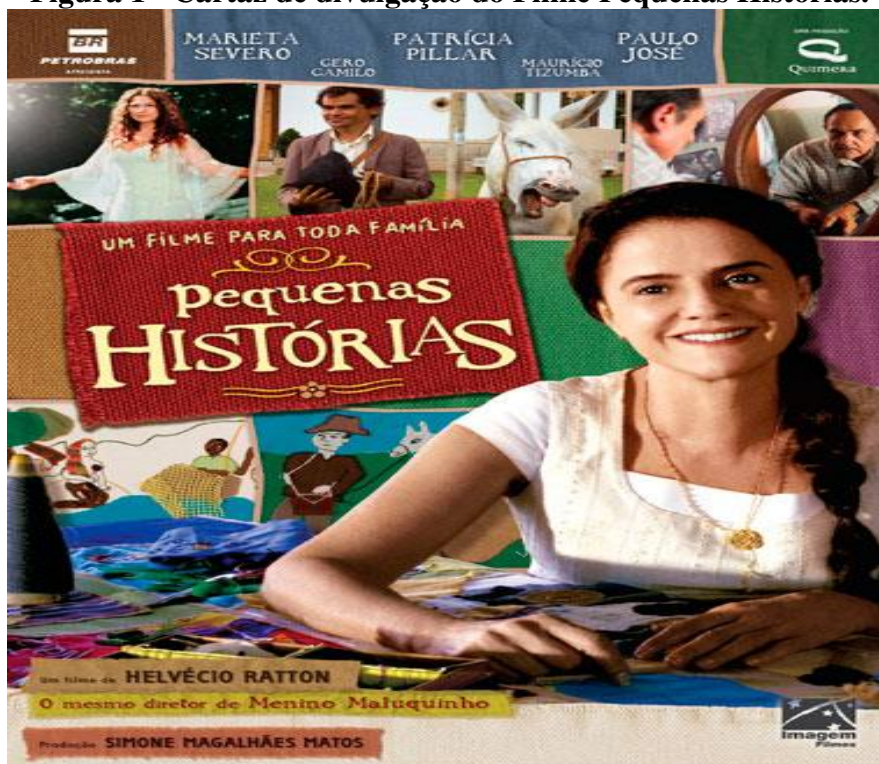
---

<sup>8</sup> Em vias de implementação entre 2019 e 2020.

<sup>9</sup> Para uma discussão sobre a Literatura oral nos documentos oficiais, cf. Quadro 3.



**Figura 1 - Cartaz de divulgação do Filme Pequenas Histórias.**



Fonte: (IMAGEM FILMES, 2010).

A seguir, o professor lerá no Datashow a sinopse do filme:

“Um filme para toda família. Na varanda de uma fazenda, uma senhora conta histórias ao mesmo tempo em que corta e costura retalhos de pano, criando imagens que formam uma toalha. São quatro histórias de humor e magia. O casamento do pescador com Iara, a sereia dos rios. O coroinha de uma igreja que vê a procissão das almas. O encontro entre um Papai Noel de loja e um menino de rua e as aventuras de Zé Burrardo, sujeito ingênuo que sempre se deixa levar pelos outros”.

Data da divulgação: 23/06/2010

Diretor Helvecio Ratton.

Fonte: (IMAGEM FILMES, 2010).

Sugestão: A história ficcional do coroinha que vê a procissão das almas e a do Pescador que se casa com a Sereia são mais sugestivas do que as outras histórias, porque

abordam os temas das lendas. As outras estão ligadas a contos diversos<sup>10</sup>.

O professor pode iniciar a exibição do filme com o seguinte diálogo:

– Neste momento, iremos assistir à história que representa uma lenda regional. Sabem por que é chamada de lenda regional? São histórias que estão presentes na oralidade das pessoas que moram em uma determinada região, e que possuem formas específicas de narração. Anteriormente, explicamos que existem muitas histórias contadas de geração a geração de forma oral.

Ao professor, explicamos que “toda a parte da prosa na literatura oral exige um ambiente protocolar para sua exibição” (CASCUDO, 2012, p. 267), ou seja, há um ambiente quase ritualístico que cerca essa tradição performática e, assim, as técnicas e recursos, bem como as fórmulas narrativas, podem ser as mais diversas. Por exemplo, no que diz respeito à performance, é comum que essas histórias sejam narradas durante a noite pela necessidade de captação da atenção do indivíduo na evocação de uma ideia de infelicidade, má sorte, tragédia etc.

Esse ambiente ritualístico gira em torno de um elemento fundamental, que é o narrador, papel que pode ser exercido tanto pelo professor quanto pelo aluno. Em seu estudo sobre o narrador, Benjamin (1987) concede a este elemento o papel principal na perpetuação da memória e na criação desse ritual de comunicação: “[...] contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e [essa arte] se perde quando as histórias não são mais conservadas” (BENJAMIN, 1987, p. 205). Por isso, o narrador desempenha um importante papel e não pode ser substituído.

Tendo em vista tais questões, o professor passará à exibição do filme intitulado *O coroinha e a procissão das almas*.

Vamos assistir e descobrir o que é contado nessa história?

## **REFLETINDO SOBRE O FILME:**

O professor abordará algumas questões com os alunos sobre o filme de forma interativa:

---

<sup>10</sup> Essas duas histórias estão nos endereços:  
[https://www.youtube.com/watch?v=40xfqsGtaX0&list=PLBIhQFRU0\\_Titaq1IKytfJsmPC2MpKHRE](https://www.youtube.com/watch?v=40xfqsGtaX0&list=PLBIhQFRU0_Titaq1IKytfJsmPC2MpKHRE). Acesso: 12 set. /2019.  
<https://www.youtube.com/watch?v=KVPnz3DSmXM>. Acesso: 12 set. 2019.

- 1- O que vocês acharam do filme? Gostaram? Ou não? Por quê?
- 2- Vocês acreditam em histórias de almas de outro mundo?
- 3- Qual a parte do filme que você mais gostou? E a parte que não gostou? Por quê?
- 4- Qual o personagem que você se identificou? Por quê? Caso você não tenha se identificado com nenhum personagem, gostaria de ser algum deles? Ou não? Por quê?

Em seguida, os alunos conhecerão os elementos da narrativa presentes no filme a que assistiram – *O coroinha e a procissão das almas em Pequenas Histórias* –, decorrentes das perguntas realizadas pelo professor em forma de um jogo.

Propomos esta atividade com base na afirmação de Todorov, de que “genericamente, a arte é uma imitação diferente segundo o material que utiliza; e a literatura é imitação pela linguagem, tal como a pintura é imitação pela imagem” (TODOROV, 1978, p. 15), envolvendo em contrapartida a dimensão histórica, sociológica, cultural e estética.

Na contemporaneidade, a literatura está presente em novas formas e novos suportes de veiculação. Em *Círculos de Leitura*, Cosson (2014) indica que, atualmente, a maioria dos professores se prende aos livros didáticos, que abordam textos literários incompletos, assim como a práticas tradicionais de ensino como ficha de livros, atividades de resumo sem, em síntese, explorar a literatura. Essas ações estariam contribuindo para que a literatura desapareça do meio escolar.

Todavia, em outra leitura, a literatura é presença constante na vida extraescolar dos alunos, porque se faz presente em outros suportes que não apenas o livro impresso. Alguns desses suportes seriam, por exemplo, a internet, os jogos de RPG (narrativa em progresso), as músicas e os filmes, os quais são denominados por Cosson (2014) de avatares – termo usado no sentido de mostrar que a literatura é capaz de dialogar com vários outros suportes.

Com base nessa ideia, o jogo será composto de perguntas que o professor fará aos alunos e poderá seguir os seguintes passos:

**Observação:** Nos CBC (BRASIL, 2014, p. 79), explicita-se no Eixo Temático I: Leitura, compreensão e produção de textos as seguintes habilidades: “Reconhecer os elementos estruturais da sequência narrativa ficcional (tempo, espaço, intriga, personagem, narrador, enredo)”.

“Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, as fases de uma sequência narrativa ficcional (apresentação, clímax, desfecho)”.

da

aprendizagem e socialização<sup>11</sup>;

3º Passo - Explicar que cada grupo terá um nome para identificá-lo e um líder para transcrever as respostas;

4º Passo - Entregar folhas em branco para os grupos e explicar que serão preenchidas com as respostas que deverão ser dadas ao professor;

5º Passo - Explicar que quando o professor falar “Parou!”, os líderes do grupo deverão mostrar a folha com a resposta;

6º Passo - Discutir as respostas obtidas.

Sugestões de perguntas para o jogo:

1 - De que trata o filme? Qual o tema?

2 - Vocês perceberam que a história possui começo, meio e fim? Vamos identificá-los?

3 - Escrevam como começa a história do filme.

4 - Escrevam a parte do filme que identifica o conflito entre os personagens.

5 - Escrevam a parte em que os personagens ficaram tensos.

6 - Como o conflito do filme é solucionado?

7 - Quais são os personagens no filme?

8 - Qual (ou quais) o(s) personagem(ns) principal(is)?

9 - Qual cidade é representada no filme?

10 - Em que tempo é apresentada a história? É uma história antiga? Quando ela acontece?

11 - Citem algumas características das pessoas daquele lugar.

12 - Escrevam algumas características da cidade.

## INTRODUÇÃO

Nesta etapa, o professor deve esclarecer aos alunos a importância do texto que será

---

<sup>11</sup> Nesse sentido, a efetivação do ensino ocorre por meio de uma metodologia mais descontraída para os alunos e, como forma de buscar uma socialização efetiva, o professor deve intervir para evitar exclusão (visto que é comum que certos grupos se formem mais facilmente por afinidade) e uma possibilidade é formar grupos com alunos de diferentes níveis de aprendizado.

trabalhado para justificar a sua leitura (COSSON, 2009, p. 60), pois apropriar-se de uma leitura literária é algo amplamente complexo no contexto da educação atual. Essa apropriação

[...] não é apenas de um texto, qualquer seja sua configuração, mas sim de um modo singular de construir sentidos: o literário. Tal singularidade vem tanto de uma interação verbal única e intensa mediada pelo texto literário, [...] quanto da experiência de mundo que [ele] concentra e disponibiliza (COSSON, 2014, p. 25).

Tendo em vista as considerações acima, pode-se afirmar que a leitura literária, que é basilar para o letramento literário, tem um caráter muito mais problemático que a leitura de outros tipos de texto e, talvez por isso, carregue tanta resistência. Mas há ainda outra questão a ser considerada: a necessidade de não radicalizar a leitura literária de tal maneira que ela não seja nada além de fonte de apreciação.

Sobre isso, Cosson (2009, p. 29) chama-nos a atenção para este fenômeno: “mantida em adoração, a literatura torna-se inacessível e distante do leitor, terminando por lhe ser totalmente estranha”. Talvez isso seja mais um fator que afasta o aluno da literatura, uma vez que opções mais atualizadas, ou seja, formatos mais modernos de literatura (COSSON, 2009, p. 35) podem parecer mais acessíveis, ou ainda menos imaculados e intocáveis.

Longe de afastar, essa sequência didática pretende aproximar o aluno do texto literário e, para começar a atividade, o professor apresentará primeiramente, a definição de lendas para os alunos em um retroprojeter:

O que são lendas?

[Do lat. *legenda*, “coisas que devem ser lidas”] Originalmente, a palavra designava histórias de santos, mas o sentido estendeu-se para significar uma história ou tradição oriunda de tempos imemoriais e popularmente aceita como verdade. É aplicada na atualidade a histórias fantasiosas ligadas a pessoas verdadeiras, acontecimentos ou lugares.

(CEIA, 2009).

Após apresentar aos alunos o significado de lendas, é necessário que se explique: por que estão estudando as lendas? Por que as lendas são importantes? Quais as lendas diamantinenses eles conhecem?

A partir do filme, o professor poderá identificar com os alunos os seguintes aspectos:

- 1- Vamos identificar no filme a que assistimos *O coroinha e a procissão das almas* se ele possui as características apresentadas sobre as lendas no retroprojeto? “Originalmente, a palavra lenda designava histórias de santos, mas o sentido estendeu-se para significar uma história ou tradição oriunda de tempos imemoriais e popularmente aceita como verdade” (CEIA, 2009, s.u. grifo nosso). Qual a parte do filme que mostra ao espectador que a procissão das almas remete a um acontecimento antigo e aceito como verdade? Por que ele é aceito como verdade? Afinal, é verdade ou não?
- 2- Vamos prosseguir? Vamos ler outra definição de lendas? A palavra “lendas” é “aplicada na atualidade a histórias fantasiosas ligadas a pessoas verdadeiras, acontecimentos ou lugares”. (CEIA, 2009). Que acontecimento fantasioso é esse que ocorre no filme *O coroinha e a procissão das almas*? Conseguimos identificar em que local esse acontecimento ocorre? Onde?
- 3- Quem contou para o coroinha sobre a procissão de almas? E quem contou para o sacristão sobre tal acontecimento? E quem contou para a tia do sacristão? Aqui podemos verificar que a história referida vem da coletividade de uma determinada comunidade que é recontada. E se fosse você? Como recontaria essa história?

Salienta-se que não se pretende fixar atenção na memorização de conceitos, mas na importância de se discutir as estruturas narrativas com os estudantes, dentre elas, o caráter ficcional, “mentiroso” do texto literário.

### **HORA DA DINÂMICA:**

A hora da dinâmica pretende reforçar ainda mais a importância de trabalharmos as histórias vindas da oralidade, a partir do seu relato. O objetivo central é propiciar aos alunos o relato de alguma lenda que será selecionada pelo professor.

Antes de iniciar a atividade, o professor explicará aos alunos uma brincadeira: E se fosse você? Como recontaria essa lenda? Então, para realização dessa dinâmica, o professor seguirá os seguintes passos:

1º passo: Solicitar que quatro alunos (número sugerido) saiam da sala, e aguardem serem chamados pelo professor.

2º passo: Escolher um aluno para ouvir com bastante atenção uma lenda diamantinense. Para tanto, o professor trará a lenda escrita e irá lê-la ao primeiro aluno. O aluno-ouvinte deverá recriar oralmente a história ouvida de forma diferente daquela que ouviu

do professor (mas sem fugir do tema) para um dos alunos que estão do lado de fora da sala, enquanto o restante da turma fica assistindo. E assim sucessivamente. Após o último aluno ouvir a lenda, o professor irá ler a primeira versão escrita contada para o primeiro aluno e compará-la com a versão que foi contada pelo último aluno.

## **CONCLUSÃO:**

É importante o professor ressaltar, após a dinâmica, que as lendas por fazerem parte da oralidade – e mesmo que forem escritas – são recontadas de formas diferentes, por isso, há várias versões de uma mesma lenda.

Cabe a ele discutir, por meio da atividade de recontar histórias, a importância do “povo”, que alimenta a tradição oral através das histórias de uma determinada comunidade, de “boca em boca”. Tal tema é importante, pois, segundo Zumthor (1993, p. 118), a literatura oral trata da voz e das artes da voz, cuja popularidade remete a uma “comodidade que permite o enquadramento dos fatos; refere-se a usos, não a uma essência”, e a oposição popular/erudito remete, quando muito, aos costumes predominantes de uma época.

Desta forma, o professor explicará para os alunos:

– Vocês perceberam que, nesse curto período, a lenda foi recontada de diversas formas? Agora imaginem essa lenda sendo recontada de geração a geração?

Em seguida, o professor irá apresentar as lendas diamantinenses. Poderá iniciar o diálogo com seus alunos da seguinte forma:

– Vocês conheceram no filme uma lenda típica da cidade São João del Rei. E na nossa cidade de Diamantina? Vocês conhecem ou já ouviram alguém contar sobre as lendas diamantinenses? Como, por exemplo, *A lenda da Acayaca*? Ou a lenda intitulada *O Tesouro do padre Brazão*? Então, vamos conhecer um pouco mais sobre as lendas diamantinenses. Primeiramente, irei mostrar para vocês algumas imagens que remetem às lendas diamantinenses. Vamos lá!

## **CONHECENDO AS LENDAS DIAMANTINENSES**

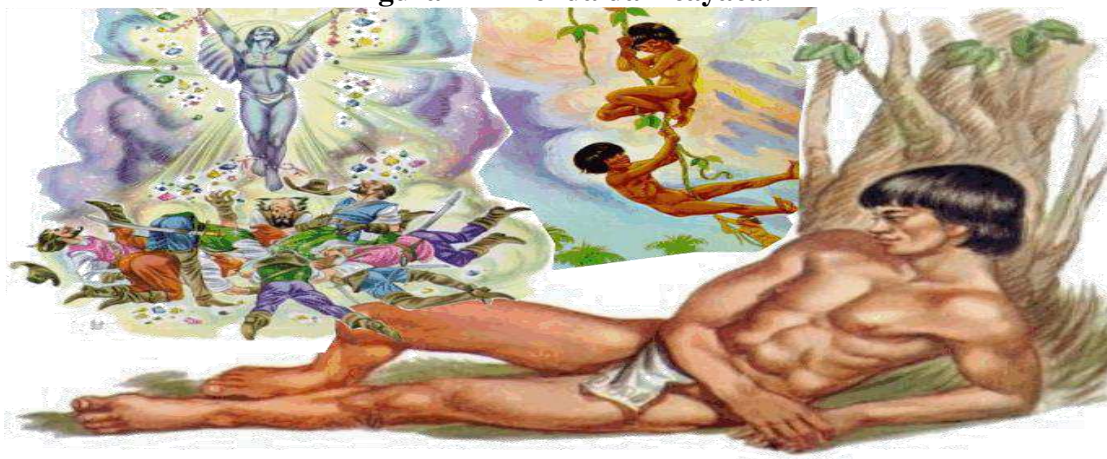
Antes de apresentar as lendas diamantinenses, o professor explorará algumas imagens que remetem a essas lendas. A finalidade da atividade é mostrar aos estudantes formas variadas de se contar uma mesma história, por meio de sistemas distintos de produção de

sentidos, como figuras, fotos ou gravuras. A partir daí, poderá instigar os alunos a analisarem as imagens:

– Agora vamos conhecer algumas figuras que remetem às lendas diamantinenses. Vejam bem: esta imagem apresenta um anjo que representa a figura do Divino, trazendo o milagre do surgimento daquelas pedras coloridas que remetem ao ouro, esmeralda, ametistas, safiras que caem em cima de homens em expressão de êxtase diante de tais pedras, que representam o poder e o dinheiro. As vestimentas parecem ser antigas. Abaixo dessa figura, há a imagem de um índio sentado, embaixo de uma árvore, com semblante tranquilo e com características físicas de porte forte.

Há, ainda, uma imagem de uma árvore gigantesca, sob a qual os índios parecem estar em sinal de adoração. Ao lado, temos um homem branco de vestimentas antigas, lutando com o índio<sup>12</sup>. Essa imagem representa a *Lenda da Acayaca*, publicada primeiramente por Joaquim Felício dos Santos. A lenda conta sobre o surgimento dos primeiros diamantes na cidade de Diamantina, e aborda, em sua narrativa, um universo de crenças e superstições indígenas, assim também como o sobrenatural, o surgimento dos primeiros diamantes e a destruição dos índios pelos Tejuquenses.

**Figura 2 - A lenda da Acayaca.**



---

<sup>12</sup> Essa imagem foi retirada do endereço de site <http://www.terrabrasileira.com.br/folclore/f40-lsudes.html> denominado *Histórias e Lendas do Brasil* (adaptado do texto original de Gonçalves Ribeiro).

Ilustrações de J. Lanzellotti. Acesso em 10/10/2019.

<sup>13</sup> Lenda da *Acayaca* (Anexo A).





Fonte: (Histórias e Lendas do Brasil).

Passemos para outra imagem:

Observamos, na imagem abaixo, um lugar chuvoso retratado pelos riscos do desenho. Há a presença de uma ventania representada pelos traços na vestimenta do personagem, assim como a inclinação das árvores e da vegetação, que ilustram o seu balanço pelo vento forte. No centro, há um senhor de mais ou menos 60 anos de idade com vestimentas que associamos a ser de um padre. Ele está com uma pá em suas mãos, e tenta desenterrar algo naquele local.

Essa imagem alude à lenda *O Tesouro do padre Brazão* publicada no livro de Soter Couto, *Vultos em Diamantina*. A narrativa se baseou na confissão de um escravo, perante seu leito de morte, a um padre chamado Brazão: o escravo pedia para que o sacerdote buscasse o tesouro que ele havia escondido e que o devolvesse ao seu dono. Os mistérios relacionados a tesouros escondidos e as almas de outro mundo estruturam o enredo. Vamos à lenda?<sup>13</sup>

**Figura 3 - *O Tesouro do padre Brazão.***

---

<sup>14</sup> *O Tesouro do padre Brazão* (Anexos, B, C, D).



Fonte: (COUTO, 1954).

A imagem a seguir representa a igreja de Nossa Senhora do Rosário em Diamantina e apresenta uma época remota da cidade, traços perceptíveis pelo calçamento e grades na frente da igreja. Ao lado da igreja está uma casa com várias janelas, antes o antigo Teatro Santa Izabel. Após ser demolido, foi construída, em seu lugar, uma cadeia, mas, atualmente, a cadeia foi readaptada, transformando-se, de novo, em espaço do teatro Santa Izabel. A cruz está mais limpa que hoje, possibilitando a identificação dos símbolos presentes nela: caveira, lanças, martelo e flechas.

Essa figura remete à lenda *A Gameleira* publicada em um jornal, cujas referências não conseguimos identificar de forma precisa. Atualmente, a imagem acima, bem como a sua lenda, encontra-se em forma de recorte de jornal dentro de um quadro no museu do Diamante, em Diamantina. Sabe-se que a lenda da *Gameleira* tematiza o nascimento de uma árvore entrelaçada à uma cruz em frente à Igreja Nossa Senhora do Rosário. O mote religioso gira em torno de arrependimento e salvação da alma<sup>14</sup>.

#### **Figura 4 -A Lenda da Gameleira**

---

<sup>15</sup> *A Gameleira* (Anexo E, F, G, H).



Fonte: (MACHADO FILHO, 1972)

A próxima imagem retoma a lenda *A Moça e a Vela*, publicada no blog *Assombrações* em Diamantina por Marcus Lobato Martins, em 2009. Apresenta uma moça, que traz uma expressão de curiosidade ao observar algo pela janela, traja roupas, um avental branco e um turbante, aparentemente de épocas remotas. O lugar é escuro. A vela<sup>15</sup> insinua uma claridade em meio à escuridão. O rosto da moça é iluminado parcialmente pela luz: parece encontrar-se em estado de conexão com o divino, porquanto tem a luz (divina?) em suas mãos. Percebemos que a moça protege a luz da vela do vento, mas, ao mesmo tempo, permanece com a janela aberta na contemplação de algo que não podemos ver. Nesse sentido, seria possível afirmar que o tema do quadro, assim como a da lenda, seria o moralismo que tenta dominar as moças da época? Assustando-as com histórias de almas penadas?<sup>16</sup>

**Figura 5 - *A Moça e a Vela*.**

---

<sup>16</sup> Lenda *A moça e a Vela* (Anexo I).



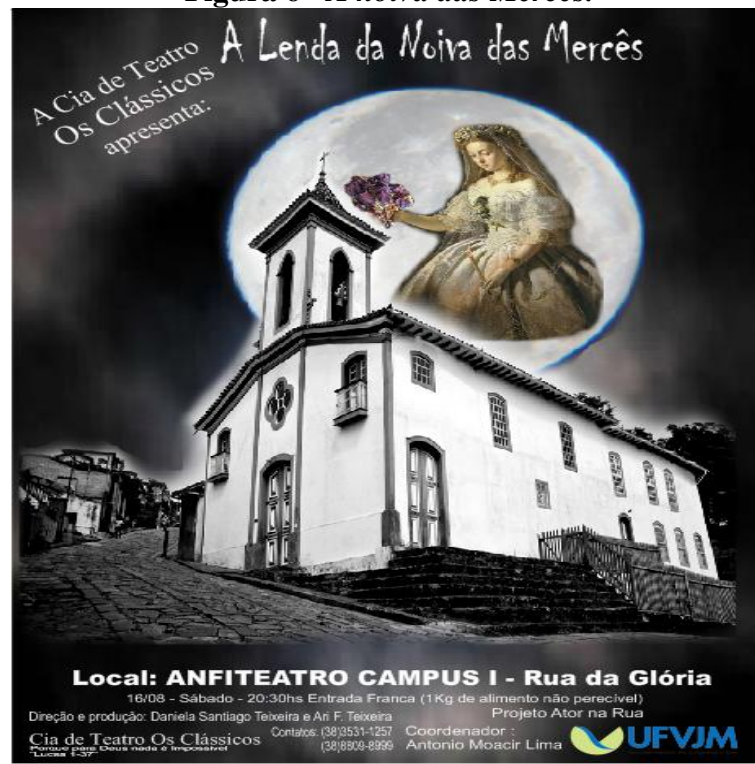
Fonte: (LOBATO, 2009).

A imagem que apresentamos a seguir é composta por uma foto da igreja de Nossa Senhora das Mercês, em Diamantina. A lua cheia surge e, dentro dela, uma noiva pálida, com um buquê de rosas nas mãos, parece olhar para a igreja. Seu semblante é triste. A foto é parte de um cartaz que divulgou a peça teatral *A noiva das Mercês*, readaptada e dirigida por mim, na Cia de Teatro *Os Clássicos*, de Diamantina, edialoga com a lenda homônima, que narra a aparição de uma noiva na porta da igreja das Mercês, em noites de lua cheia<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Lenda da noiva das Mercês (Anexo J, K).

Figura 6 - A noiva das Mercês.



Fonte: (KISNER, 2019).

## LEITURA

Nesta etapa, será realizada a leitura das lendas diamantinas a partir de uma dinâmica em grupo.

A atividade trará a lenda da *Gameleira* em vários suportes: livro, jornais, blogs. Após a apresentação da atividade em grupo, explicada no próximo tópico, para que o estudante reconheça as “semelhanças e diferenças de tratamento dado a um mesmo tópico discursivo em textos de um mesmo gênero, veiculados por suportes diferentes” CBC (BRASIL, 2014, p. 31).

É importante o professor explicar, ao final da atividade abaixo, que os alunos observem que a lenda é recontada de diferentes versões em diferentes suportes, reforçando ainda mais que a literatura popular (oral), como postula Guerreiro (1993, p. 7), pode ser entendida como aquela que perdura ao tempo, que sobrevive na memória de uma comunidade

ao ser transmitida de diferentes maneiras ao longo do tempo, que pertence a essa comunidade e não a uma autoria específica, e que não obstante é alterada ao ser recontada, recebendo adições, supressões e invenções. Sendo assim, a literatura oral mantém-se viva e, com o passar do tempo, agrega e absorve novos elementos, muitas vezes sendo introduzida em práticas modernas que ampliam as suas possibilidades de manifestação (BARROS, 2002, p. 53).

### **JORNALISTA POR UM DIA...**

O professor explicará aos alunos a próxima atividade:

– Agora vocês farão o papel de um jornalista de TV. Imaginem que vocês vieram a Diamantina para fazer uma reportagem sobre a lenda da Gameleira. O suporte que o seu grupo irá trabalhar consiste ormadadas em uma notícia de TV. Em grupo, vocês produzirão uma apresentação oral, como se fosse um noticiário sobre a lenda da Gameleira. Cada grupo ficará com um suporte: livro, jornal e site em que a lenda foi publicada. O jornalista tem o papel de informar um acontecimento. Dessa forma, baseando-se nas propostas abaixo, vocês trarão a reportagem sobre a lenda da Gameleira:

- 1- Primeiro vocês irão ler a lenda no suporte que foi selecionado para o seu grupo e identificar os seguintes itens que constituirão a apresentação oral da referida atividade:
  - a) Suporte em que a lenda foi veiculada;
  - b) Publicador, ou seja, quem publicou a lenda, ou a recontou;
  - c) Identificar quando aconteceu a narrativa;
  - d) Identificar onde a narrativa aconteceu;
  - e) Quais são os personagens;
  - f) O início, o conflito, o clímax e o desfecho;
  - g) Mãos à obra: Muita criatividade ao contarem *A lenda da Gameleira*.

Após as apresentações, o professor discutirá com os alunos as semelhanças e as diferenças da mesma lenda publicada em vários suportes.

## RESGATANDO AS HISTÓRIAS DO LUGAR ONDE MORO

Como postula Cosson (2009), a leitura poderá continuar fora da sala de aula e, uma das maneiras dessa literatura extraclasse se concretizar, é adentrar na memória popular por meio da repetição e tradição. E Benjamin (1987, p. XX), por sua vez, indica que, por natureza, o povo possui um impulso de preservar a memória de uma maneira nostálgica e, com isso, constrói-se uma faculdade de intercambiar experiências, que através da narração se tornam comunicáveis.

Podemos, então, depreender que a literatura oral é um meio de compartilhar histórias. Através dela, o fluxo dessas histórias se permite circular, de forma que sempre há uma maneira de mantê-las vivas. Mas, para que isso aconteça, as “instituições de transmissão” (COULOMB, 1992 *apud* ALCOFORADO, 2008, p. 115), como a escola, reuniões, família e trabalho precisam atuar porque delas dependem as manifestações das narrativas.

Como forma de contribuir com o exposto acima, que é instigar a circulação e o despertar dessas narrativas orais, o professor solicitará aos alunos que peçam aos pais, avós, ou moradores antigos de Diamantina, para recontar algumas das lendas locais de forma oral, caso as conheçam. Como sugestão, o professor pode pedir para que os alunos peçam aos contadores que relatem as lendas que estão conhecendo em sala de aula: *A lenda da Acayaca*, *Noiva das Mercês*, *Tesouro do padre Brazão*, *A Moça e a Vela* e etc. Esses alunos gravarão tais narrações, depois, irão transcrevê-las de acordo com forma que foram contadas. Os registros coletados serão levados para a sala de aula a fim de serem compartilhados.

O professor poderá pedir que cada lenda seja transcrita em folhas separadas. Caso os pais não saibam lenda alguma, o professor poderá sugerir aos alunos procurem na Secretaria de Cultura por guias turísticos ou moradores antigos. Essa atividade tem como finalidade apresentar um material de pesquisa que será explorado na etapa seguinte.

### 1ª INTERPRETAÇÃO

Esta etapa consiste na compreensão integral das lendas e na sensibilização do leitor Cosson (2009). Para isso, será realizada uma roda de conversa em que os alunos irão compartilhar com a turma as experiências na atividade extraclasse, desde as dificuldades até as sensações ao ouvirem a história.

Esta atividade objetiva possibilitar ao aluno a perceber que a forma de uma lenda contada oralmente muda quando a mesma é transcrita. Essa diferença é explicada por Greice Nunes (2017), que em seu estudo sobre expressões literárias no Rio Grande do Sul, compreende que as literaturas orais, como narrativas, são aquelas que “existem apenas no momento em que são narradas; após isso, tornam-se registros em mídias ou são ‘plasmadas por escrito’ e perdem parte do seu teor dramático” (NUNES, 2017, p. 167).

Neste aspecto, a autora se aproxima da teoria de Zumthor (1993), que postula que a *performance* é o elemento essencial para essas narrativas, sendo responsável pela fixação de tais histórias na memória do ouvinte. Este último autor define que ato performático é o “momento em que uma mensagem poética é simultaneamente transmitida e percebida” (ZUMTHOR, 1993, p. 295).

Para o referido autor, todavia, a oralidade não significa apenas popularizar, nem a escrita relaciona-se somente ao erudito. Apenas para citar um exemplo, lembramos que as obras *Ilíada* e *Odisseia* homérica eram consideradas narrativas populares cantadas pelos *aedos*, mas, inegavelmente, assumiram a posição de cânones da literatura ocidental.

Retomando a atividade, consideramos que a transcrição das falas realizadas na pesquisa tem como objetivo: “Retextualizar, produtiva e autonomamente, narrativas orais em narrativas escritas, ou vice-versa” (BRASIL, 2014, p. 37). Certamente, a atividade não ficará apenas na transcrição, mas, é necessário que o aluno compreenda as semelhanças e diferenças entre os textos orais e escritos. Para isso, será realizada a atividade abaixo:

O professor terá acesso ao material da transcrição das lendas orais e irá separá-las por título. Na próxima atividade, o professor seguirá os seguintes passos:

1º Passo: Dentro da transcrição dos alunos, o professor irá separar e selecionar as lendas por título;

2º Passo: Cada grupo ficará com uma lenda que foi transcrita pelos alunos de várias maneiras;

Exemplo: O grupo X irá ler sobre a lenda da *Noiva das Mercês* e suas versões que foram recolhidas na oralidade e transcritas. O grupo Y, *A lenda da Acayaca* e assim por diante.

3º Passo: Após os alunos lerem em grupo as transcrições da lenda, o professor entregará a versão da lenda publicada em livros e sites para o grupo discutir sobre o que notaram de semelhanças e diferenças entre a forma como a lenda fora contada na oralidade e na escrita;



4º Passo: Na roda de conversa, o grupo apresentará a lenda que foi selecionada para eles discutirem. Falarão das diferenças que encontraram nas maneiras de contar a lenda, da forma que foi transcrita da modalidade oral para o registro escrito.

## CONTEXTUALIZAÇÃO

De acordo com Cosson (2009), esta etapa consiste na apresentação dos contextos que a obra traz consigo para aprofundamento na leitura.

Os tipos de contextualização abordados nesta sequência serão a histórica, a crítica e a temática. Esses tipos permitirão um trabalho em que o aluno poderá identificar, nas publicações em jornais, livros e sites, o contexto histórico da época e as temáticas abordadas nas lendas.

Como forma de trabalhar a contextualização crítica, abordaremos o tema: “Assombração existe?” Serão realizadas várias atividades com o objetivo de os alunos desenvolverem a sua análise crítica sobre o tema em questão. As atividades serão: leitura de jornais que abordam pontos de vistas diferentes, entrevistas com especialistas sobre lendas diamantinenses, que servirão de material de apoio para que o aluno possa desenvolver a sua própria análise crítica que será apresentada em um debate na turma.

### VAMOS AOS JORNAIS...

O professor poderá iniciar a próxima atividade: “Assombração existe?” explicando aos alunos:

1- Aqui nesta etapa vamos trabalhar com as lendas diamantinenses publicadas em jornais, citadas no artigo de Marcus Lobato Martins: Assombrações em Diamantina. Temos aqui duas opiniões sobre esses eventos sobrenaturais. Vamos conhecer quais são essas opiniões?

Em dupla, com o intuito de promover a divisão das tarefas e, também, socialização, os alunos farão a seguinte atividade:

1- Identificar o nome dos jornais e a data em que foram publicados.

- 2- Reconhecer o nome do publicador e explicar o que é.
- 3- Verificar o tema de cada jornal.
- 4- Descrever, de forma resumida, as duas opiniões presentes nos jornais. Não poderiam fazer textos argumentativos?
- 5- Dar opinião descrevendo o seu ponto de vista sobre o tema tratado nos jornais.

## VAMOS ENTREVISTAR?

A entrevista de especialista, assim como outros tipos textuais e gêneros discursivos, é indicada para compreensão e produção de textos apresentados nos CBC (2014, p. 64).

Para compreensão e produção de textos apresentado nos CBC (BRASIL, 2014, p. 64) no tópico de Quadro-sugestão de tipos textuais e gêneros discursivos, é indicado “Exposição oral; comunicação oral; seminário; conferência; palestra; entrevista de especialista”.

O professor organizará novamente a sala em grupo, com o objetivo de tornar a atividade mais descontraída e para que haja maior interação entre os alunos; em seguida, irá sugerir que os alunos entrevistem pessoas que possuem conhecimento sobre as lendas diamantinenses.

Também pode sugerir nomes de guias turísticos, contadores de histórias, moradores antigos, historiadores e pesquisadores que moram em Diamantina. Os nomes sugeridos para entrevista poderão ser distribuídos e divididos nos grupos. Como sugestões de perguntas, o docente proporá aos alunos as perguntas abaixo, e, caso o entrevistador permita, pode ser gravada ou filmada.<sup>18</sup>

## RUMO AO DEBATE

O debate regrado, assim como outros tipos textuais e gêneros discursivos, como

---

<sup>18</sup> Esta entrevista será o suporte para a próxima atividade que trata de um debate sobre assombração existe ou não?

assembleia, júri simulado, é indicado para compreensão e produção de textos apresentados nos CBC (BRASIL, 2014, p. 64).

Após entrevistas, os alunos apresentarão à turma a pesquisa. Em seguida, o docente irá dividir a sala em dois grupos com o objetivo de montar um debate. Será indicado pelo professor, como sugestão, o seguinte roteiro:

- 1- Serão formados dois grupos: um grupo irá defender o ponto de vista de quem acredita nessas aparições, e o outro grupo, o ponto de vista de quem não acredita nelas;
- 2- Os grupos buscarão, nas pesquisas relatadas em internet, argumentos que sustentem a sua defesa. Para iniciar, um dos integrantes do grupo (ou mais) apresentará os argumentos da sua defesa em forma de texto.
- 3- O outro grupo organizará as perguntas para os dois grupos. Cada grupo terá o intuito de provocar a discussão. Haverá um momento em que os grupos trocarão perguntas;
- 4- O grupo das perguntas, ao final, votará em qual grupo soube melhor argumentar o seu ponto de vista.

Para trabalhar a contextualização temática e histórica, o professor proporá atividades nas quais o aluno identificará o tema da lenda e o seu contexto histórico. Para a realização de tal atividade, poderá seguir os seguintes passos:

- 1º Passo: Formar grupos (conforme objetivos explicados na atividade proposta na pág. 19);
- 2º Passo: Cada grupo receberá uma lenda que aborda uma temática e um contexto histórico;
- 3º Passo: Os alunos identificarão tema de que trata a sua lenda e em que época ela aconteceu;
- 4º Passo: Identificar o trecho na lenda, ou na fala de um dos personagens, que conseguimos detectar o tema abordado e o contexto histórico;
- 5º Passo: Fazer uma pesquisa sobre o que se passava nesse contexto na época: Como era o contexto histórico de Diamantina na época em que foi narrada a lenda;
- 6º Passo: Comparar o tema com os dias atuais, dando a sua opinião. Aqui cada integrante fará por escrito a sua opinião e depois lerá para o grupo e, em seguida, entregará ao professor. Nesta etapa, é importante que o professor destaque para os

alunos que tipos de características serão trabalhadas a partir das lendas diamantinenses (podem ser dos personagens, da sociedade, cultural e etc

7º Passo: Apresentar os resultados para a sala em um monólogo.

Sugestão:

Eu sou o personagem..... e vivi em uma época tal.....em.....que aconteceram..... Vítima em uma sociedade repleta de .....Se eu estivesse hoje, vivendo no século XXI, muitas coisas iriam mudar. Diamantina atualmente vive no século..... um contexto histórico que .....e isso que aconteceu comigo hoje é visto de.....o tema sobre .....nos tempos atuais é tratado dessa forma.....o que eu penso sobre isso?

## SEGUNDA INTERPRETAÇÃO

De acordo com Cosson (2009), esta etapa consiste em uma leitura aprofundada, centrada em aspectos específicos do texto, assim como nosso trabalho está centrado nos personagens das lendas diamantinenses.

Por se tratar de ficção, o aluno poderá experimentar o inusitado presente nessas narrativas, o que trará à tona sua imaginação. Isso lhe permitirá colocar-se no lugar dos personagens, fazendo aflorar as reflexões mais profundas sobre si mesmos, os outros e a vida (BRASIL, 2014).

### VAMOS MONTAR UM JÚRI?

Esta etapa consiste na exploração de um personagem da lenda. Novamente em grupo, o professor distribuirá as lendas. Cada integrante do grupo representará um personagem da lenda selecionada, caracterizado, para ser feita a encenação do júri. O grupo criará perguntas sobre o personagem da história, no intuito de julgá-la. Será montado um júri com promotor, advogado de defesa, advogado de acusação e testemunhas. Cada grupo organizará o seu júri a ser apresentado para a turma.

## QUAL O CRIME?

Por exemplo: o escravo da lenda do padre Brazão será julgado perante o roubo do diamante, ou o padre Brazão irá ser julgado para saber onde ele escondeu o tesouro. Se houver mais personagens, poderão surgir as testemunhas: um moço que tentou encontrar o tesouro, testemunhas que presenciaram algo sobrenatural no bairro Brazão, até o mesmo o padre, o senhor do escravo e etc...

A turma será o júri. No final, cada aluno avaliará o acusado de acordo com o que pensa e com o que percebeu no decorrer da atividade no que diz respeito ao comportamento do personagem. Exemplo: sensível, louco, mentiroso, bondoso etc.

## ATIVIDADE EXTRACLASSE:

O professor solicitará aos alunos:

\_ Depois de estudarmos as principais lendas diamantinenses, cada um de vocês representará o personagem com o qual mais se identificou. Você poderá vir caracterizado para a aula e, com um texto (poesia, desenho, música), apresentará o personagem com o qual você se identifica nas lendas diamantinenses. Nesse texto, você falará do nome do personagem, a lenda a que ele pertence e relatar por que você se identifica com o personagem.

Primeiramente, essa atividade extraclasse será apresentada para a turma. A partir dessas apresentações, o professor poderá sugerir um cortejo dos personagens representados pelos alunos de forma organizada, na área externa das salas de aulas, cumprindo-se, nesta etapa, uma das metas propostas por Cosson (2009) – o compartilhamento coletivo do resultado da leitura para o público externo à turma.

É evidente que poderão vir para a apresentação várias alunas representando a noiva assombração ou outros personagens iguais, mas a turma votará no personagem que mais se identificou com o papel. As alunas que não foram escolhidas poderão ser escolhidas pelo professor como uma personagem lendária, para que elas possam participar do cortejo artístico.

Além disso, o docente poderá convidar pessoas ou grupos de músicas de Diamantina, como seresteiros, grupos de capoeiras com seus respectivos tambores, ou outros que farão um percurso na escola com os personagens das lendas diamantinenses, para fazerem parte do cortejo.

O professor, juntamente com os alunos, marcará os pontos na área externa da escola, onde será encenado cada personagem, bem como a lenda que representa.

## EXPANSÃO

### **ESTÁ NA HORA DA PRODUÇÃO DE TEXTOS:**

A etapa da expansão, de acordo com Cosson (2009), consiste em comparar um texto com o outro. Aliás, para desenvolver as habilidades de “reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de intertextualidade e metalinguagem na compreensão e na produção de textos”, os CBC propõem

[...] reconhecer e utilizar estratégias que possibilitem a um tipo de linguagem descrever ou falar a respeito dela mesma, ou seja, um poema que fale sobre o fazer poético, um filme que fale sobre o cinema, o verbete do dicionário e o texto gramatical, entre outros (metalinguagem) (BRASIL, 2014, p. 36).

A seguir, traremos a atividade que trata da lenda. Assim também “trabalhar atividades que permitam ao aluno reconhecer que a língua pode ser explorada de vários modos e que, para isso, ele necessita ampliar seu repertório linguístico, seja na escrita, na fala, na produção artística (visual, audiovisual, dança, teatro e música) (BRASIL, 2014, p. 36).

Para a realização da tal atividade, os alunos produzirão, em vídeo ou teatro, primeiramente a lenda que possui registro escrito para que, posteriormente, criem outro texto e o reproduzam em vídeo ou teatro baseado nesta mesma lenda, porém recontada pelos alunos de forma diferente daquela que possui registro escrito.

Após a apresentação para a turma, o professor explicará aos alunos que o objetivo

dessa produção é trabalhar a intertextualidade entre as lendas diamantinas, levando-os a entenderem que os textos partem de outros, reforçando, para os alunos, que todo texto absorve outro texto. Desse modo, espera-se a percepção por parte do discente de que há a influência de um texto sobre o outro. Para essa discussão, o professor se baseará nas produções realizadas pelos alunos.

O professor sugerirá que os alunos, em grupos, criem um roteiro de uma lenda diamantina a ser filmado ou apresentado em forma teatral para a turma, para, posteriormente, representá-lo da mesma forma que foi publicada no livro, jornal, blog e sites.

Em seguida, o grupo irá representar para a turma a lenda, mas de forma diferente daquela que possui registro escrito. A filmagem é amadora e pode ser realizada com o celular, mas também pode ser feita em peça teatral. O interessante da atividade consiste no fato de que os alunos poderão ir aos lugares de que tratam as lendas em Diamantina.

O professor deverá auxiliar os alunos no roteiro, criação de personagens, construção da cena. A escrita será da criatividade do grupo, pois recontarão as lendas de outra forma, acrescentando personagens, mas não se afastando de questões centrais da história, de maneira a estimular a criatividade de cada um.

## AVALIAÇÃO

A avaliação poderá ser informal, com a avaliação da participação do aluno nos trabalhos em grupo, observando-se, por exemplo, a forma como cada estudante se relaciona com o grupo, com as opiniões e sugestões dos colegas. Podem ser avaliados, ainda, o empenho e a participação nas apresentações, debates e encenações. Caso algum aluno tenha dificuldades em relacionar-se com os colegas, o professor provocará a sua participação nas rodas de conversa, ou até mesmo no momento em que estiver fazendo atividades do grupo, estimulando-o a opinar.

Na avaliação formal, podem ser avaliadas as produções escritas e as atividades realizadas em sala e extraclasse, com atenção à criatividade, à responsabilidade, à estrutura das produções.

Deve-se propor, também, uma autoavaliação aos alunos, levando-os à autorreflexão.

O processo de avaliação, para além de avaliar o aluno, pode ser um instrumento de avaliação da própria prática do professor e, certamente, dessa proposta didática.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemos neste trabalho a apresentação e exposição de algumas observações das seguintes lendas diamantinenses, como *O Tesouro do Padre Brazão*, *Acayaca*, *A moça e a vela*, *A noiva das Mercês* e *A Gameleira*, com intuito de contribuir com o trabalho do professor ao desenvolver a sequência expandida nas aulas de literatura.

Tendo em vista o estudo teórico realizado nesta pesquisa, foi possível responder as questões norteadoras:

- a) Como desenvolver o letramento literário por meio da literatura oral?
- b) Como o gênero lendas pode contribuir para o processo de letramento literário?
- c) As lendas diamantinenses possuem enredos que podem ser utilizados como introdução a discussões relevantes acerca de temas de emergência social?
- d) Quais os recursos que o professor pode utilizar para motivar os alunos para o conhecimento da literatura oral?

Ressalta-se que é função da escola proporcionar ao estudante o acesso a textos literários, de criar oportunidade para que o aluno possa construir significados e tecer sua própria análise ao vivenciar as diversas formas de cultura presentes em um determinado contexto popular.

Com esse propósito, propôs-se criar uma sequência expandida para trabalhar a literatura oral nas séries finais do ensino fundamental, pois, esse tipo de literatura representa, de forma marcante, a cultura de uma determinada comunidade. Dentro da variedade de manifestações orais que se deve trabalhar com os alunos, destaca-se, no caso da nossa região, o gênero lenda, pois através dele possibilita-se o conhecimento de uma parte da diversidade cultural e até mesmo imersão na historiografia do município.

Na Revisão Teórica, discorreu-se, brevemente, sobre alguns problemas da conceituação do termo Literatura, assim como as discussões sobre a linguagem específica, que possibilita desautomatização da linguagem cotidiana. Não se poderia deixar de tratar, também nesse capítulo, da função humanizadora da Literatura, reconhecida e teorizada por Antônio Cândido. Com base nas obras de Câmara Cascudo, discutimos alguns problemas sobre a chamada “literatura oral”, sua transformação ao longo dos tempos, a fim de que se compreendesse a estrutura básica das lendas no contexto dos estudos literários. Para o estudioso, a “prosa na literatura oral exige um ambiente protocolar para sua exibição”



(CASCUDO, 2012, p. 267), sendo visível um ambiente quase ritualístico que envolve essa tradição performática e, portanto, os recursos e técnicas narrativas são as mais distintas.

Adotamos como procedimentos metodológicos uma revisão bibliográfica e uma pesquisa qualitativa pautada em autores e diretrizes educacionais, as quais propiciaram maior entendimento acerca da temática, permitindo, ainda, a identificação de procedimentos e de recursos possíveis de serem trabalhados nos anos finais do ensino fundamental.

Os pilares que sustentaram o corpo teórico deste trabalho estão, dentre outras, nas obras *A literatura e a formação do homem* e *Direito à literatura*, de Antônio Cândido; *Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários*, de Wellek e Warren; e *Literatura no Brasil e Dicionário do folclore brasileiro*, de Câmara Cascudo.

Como forma de contribuir com esse planejamento e de se fazer cumprir uma das exigências do Mestrado em Educação em fornecer um produto que contribua para o ensino de literatura, propusemos um recurso didático, como o que é sugerido por Rildo Cosson (2009), denominado de Sequência Expandida para os anos finais do ensino fundamental.

Como leitura literária a ser trabalhada nessa sequência, elegemos as lendas diamantinenses, gênero literário que pertence a Literatura oral, pois, verificamos nos documentos oficiais como os PCN's, os CBC's e a nova BNCC (ainda não implementada nas escolas) que o resgate da literatura local é uma das formas de despertar o interesse no aluno em conhecer o seu contexto cultural e, na perspectiva do letramento literário, o aluno desenvolveria habilidades de questionar e incorporar os contextos, as histórias de um momento não vivenciado por ele.

O letramento literário, portanto, pode ser desenvolvido quando se propõem atividades sistematizadas e contínuas, direcionadas para o desenvolvimento da competência da leitura literária.

Este trabalho vai de encontro com os objetivos do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, na área de concentração Educação e Gestão de Instituições Educacionais, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, e possui relevância científica e cultural, pois, aprofundar os conhecimentos sobre as lendas diamantinenses permite aos educadores e aos alunos refletirem acerca destas narrativas que contam sobre acontecimentos misteriosos, e que fazem parte contexto cultural diamantinense, permitindo uma aprendizagem distante da simples leitura ou a cópia de textos desvinculados da realidade de cada indivíduo.

Acredita-se, com o propósito de conclusão, que a ênfase na prática de leitura parte da

premissa de que a Educação é um direito constitucional, sendo dever da Escola propiciar ao aluno a apropriação dos saberes social e historicamente construídos. Embora tenhamos consciência das dificuldades, dos problemas na educação brasileira e no ensino de literatura, ao finalizamos esse trabalho, esperamos que as discussões, a proposta de sequência didática possa se não contribuir para o uso de lendas nas aulas de literatura.

## REFERÊNCIAS

- ALCOFORADO, D. Literatura oral e popular. **Revista Boitatá**, Londrina, v. 3, n. especial, p. 110-116, 2008.
- ALMEIDA, W. O cruzeiro do Rosário. **DESCUBRA MINAS**. Disponível em: [http://www.descubraminas.com.br/Turismo/DestinoPagina.aspx?cod\\_destino=28&cod\\_pgi=6](http://www.descubraminas.com.br/Turismo/DestinoPagina.aspx?cod_destino=28&cod_pgi=6) 17. Acesso em: 10 jul. 2019.
- ANTUNES, I. C. **Aula de português: encontro e interação**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Ana Maria Valente. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, J. O. F. **Narrativas orais: performance e memória**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.
- BARROS, M. L. A. A literatura popular para além da modernidade. **Anuário de Literatura**, v. 10, n. 10, p. 53-71, 2002.
- BARTHES, R. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburgj. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e poética**. 3. ed. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BENTES, R. N. S. **O papel do docente em sala de aula de língua portuguesa: as atitudes ético-discursivas face ao objeto de ensino**. In: Grupo de estudos dos gêneros do discurso. O espelho de Bakhtin. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007.
- BERGERON, B. No reino da lenda. **Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Letras da FURG**, Tradução de Sylvie Dion e Danieli de Quadros. Série Traduções. Rio Grande: Furg, 2010.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 24 set. 2018.
- BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>. Acesso em: 24 set. 2018.

BRASIL. Secretaria da educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais, ética.** Brasília: MEC: SEF, 1998a. 436 p.

BRASIL. Secretaria da educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais: terceiro e quarto ciclos.** Brasília: MEC, 1998b. 136 p.

BRASIL. Secretaria da educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação: Parecer CNE/CEB Nº 7/2010.** Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 24 set. 2018.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria da educação básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

CÂNDIDO, A. **A literatura e a formação do homem: textos de intervenção.** 1. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

CÂNDIDO, A. Direito à literatura. *In:* CÂNDIDO, A. **Vários escritos.** 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul; São Paulo: Duas cidades, 2004.

CARREON, R. O. A ambiguidade sob a ótica de três concepções de linguagem: um esboço sócio-interacionista. *In:* **O espelho de Bakhtin.** 1. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007.

CASCUDO, L. C. **Dicionário do Folclore Brasileiro.** 9. ed. Brasília: J. Olympio, 1976.

CASCUDO, L. C. **Literatura oral no Brasil.** 1. ed. São Paulo: Editora Global, 2012.

CASCUDO, L. C. **Contos Tradicionais do Brasil.** Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/EDUSP, 1986.

CEIA, C. LENDA. 30 de dez. de 2009. **E-Dicionário de Termos literários.** Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/lenda/>. Acesso em: 15 jan. 2019.

CHERTUDI, S. La Leyenda Folklórica en la argentina. *In:* Introducción al Foklore. **Revista Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología**, v. 9, p. 69-75, 1975.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e Prática.** São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, R.; SOUZA, R. J. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. Caderno

de Formação: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: **Cultura Acadêmica**, v. 2, p. 101- 107, 2011.

COUTO, S. **Vultos e fatos de Diamantina**. 1. ed. Belo Horizonte: Impr. Oficial, 1954.

CULLER, J. **Teoria Literária**: uma introdução. Tradução Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

DIAS, G. **Canção do Exílio**. 1843. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000100.pdf>. Acesso em: 9 set. 2019.

DION, S. A lenda urbana: um gênero narrativo de grande mobilidade cultural. **Boitatá Revista**, v. 3, n. 6, p. 1-13, 2008.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura**: uma introdução. Tradução de Waltensir Dutra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FERREIRA, N. B. P. **A catarse estética e a Pedagogia Histórico-Crítico**: Contribuições para o ensino de literatura. 2012. 170 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

FONTES, N. S. **A literatura na Base Nacional Comum Curricular**: o ensino literário e a humanização do indivíduo. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GRAFF, H. J. **The Legacies of Literacy**. 2. ed. Bloomington: Indiana University Press, 1987.

GUERREIRO, M. V. **Para a história da literatura popular portuguesa**. 2. ed. Lisboa: Biblioteca Breve, 1993.

IMAGEM FILMES. Pequenas histórias. 23 de jun. de 2010. **IMAGEM FILMES**. Disponível em: <https://imagemfilmes.com.br/filmes/103137/pequenas-historias>. Acesso em: 15 jan. 2019.

KISNER, P. O casamento na Era Vitoriana. 13 de jun. de 2019. **A modista do Desterro**. Disponível em: <http://amodistadodesterro.com/casamento-era-vitoriana/>. Acesso em: 15 jan. 2019.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LOBATO. M. **Assombrações de Diamantina**. 09 de mar. de 2009. Disponível em: <http://historianovest.blogspot.com/2009/03/assombracoes-de-diamantina.html>. Acesso em: 15

jan. 2019.

LOPES, P. C. **Literatura e linguagem literária**. 2010. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/bocc-lopes-literatura.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2019.

MACHADO FILHO, A. M. **Dias e noites em Diamantina**. Belo Horizonte: Maciel, 1972.

MACHADO FILHO, A. M.; CAMARGO, T. R.; MAIA, T. **Tijuco e Diamantina**. São Paulo: EMBRATUR, 1979.

MARTINS, M. L. **Assombrações de Diamantina**. 09 de mar. de 2009. Disponível em: <http://historianovest.blogspot.com.br/2009/03/assombracoes-de-diamantina.html>. Acesso em: 23 jan. 2018.

MIRANDA, V. S.; SILVA, O. V. **Acayaca 1729**. Edições traquitana. Belo Horizonte: Puc Minas, 2004.

MÜLLER, F. **Ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental: reflexões e alternativas**. In: NASCIMENTO, L.; ASSIS, L. M.; OLIVEIRA, A. M. de (Org.). *Linguagem e ensino do texto: teoria e prática*. São Paulo: Blucher, 2016. Cap. 1, p. 15-39.

MUSEU DO DIAMANTE. Museu do Diamante – Diamantina. 22 de fev. de 2020. **MUSEU DO DIAMANTE**. Disponível em: <http://museudodiamante.museus.gov.br/museu-do-diamante/>. Acesso em: 10 jul. 2019.

NUNES, G. P. Os caminhos de Rastilho: expressões da literatura oral na fronteira Sul-Riograndense. **Boitatá Revista**, v. 12, n. 23, p. 164-178, 2017.

OLIVEIRA, T. L. O Formalismo Russo em linhas gerais. 18 de jun. de 2009. **Teoria Literária**. Disponível em: <http://teorialiterariaufrj.blogspot.com/2009/06/o-formalismo-russo-em-linhas-gerais.html>. Acesso em: 10 nov. 2019.

OS CLÁSSICOS. Clássicos Diamantina. 2012. **OS CLÁSSICOS**. Disponível em: <http://classicosdiamantina.blogspot.com/>. Acesso em: 10 nov. 2019.

PALHARES, C. V. T. A mimese na poética de Aristóteles. **Cadernos CESPUC**, Belo Horizonte, n. 22, p. 15-19, 2013.

PAULA, J. A. **Raízes da Modernidade em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PAULINO, G.; COSSON, R. **Letramento Literário: para viver a Literatura dentro e fora da escola**. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Editora Global, 2009.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Hemus, [19--].

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

SANTOS, J. F. **Memórias do Distrito Diamantino**. 4. ed. São Paulo: Editora Itatiaia, 1976.

SANTOS, J. F. **Acayaca 1729**. São Paulo: Editora Itatiaia, 1972.

SANTOS, J. F. Opinião liberal. Rio de Janeiro, 22 jun. 1862. **OPINIÃO LIBERAL**.

Disponível em:

[memoria.bn.br/docreader.aspxwbib=359696&pasta=ano%20186&pesq=felicio%20dos%20santos](http://memoria.bn.br/docreader.aspxwbib=359696&pasta=ano%20186&pesq=felicio%20dos%20santos). Acesso em: 10 nov. 2019.

SCRIBNER, S. Literacy in three metaphors. **American Journal of Education**, v. 93, n. 1, p. 6-21, 1984.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL. A cruz e a gameleira- Lenda de Diamantina. **SENAC**, [20--]. Disponível em:

[http://www.descubraminas.com.br/Cultura/CasoMinasDetalhe.aspx?cod\\_casocategoria=2&cod\\_caso=7](http://www.descubraminas.com.br/Cultura/CasoMinasDetalhe.aspx?cod_casocategoria=2&cod_caso=7). Acesso em: 10 nov. 2019.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, V. L. T. A formação do leitor. In: SILVA, V. L. T. **Leitura literária e outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2015.

SILVA, M. F. R. M.; CARDOSO, C. M. Letramentos múltiplos e multiletramentos: práticas de texto no ensino superior. **Revista Virtual de Letras**, v. 8, n. 2, p. 238-252, ago./dez. 2016.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, M. **Letramento: tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5 -17. 2004.

SOUZA, J. F. Literatura Oral. **Glossário Ceale**. 2014. Disponível em:

<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/folhade-rosto>. Acesso em: 30 dez. 2019.

SOUZA, R. A. Q. **Teoria da literatura**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2007.

STREET, B. Evento de Letramento e Práticas de Letramento: Teoria e Prática nos novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. (org). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

TASSO, R. D. **Currículo escolar, literatura oral e lendas urbanas: saberes em conexão**. In: Encontro nacional de educação, 14., 2017. Anais [...]. [S.l.: S.n.], 2017.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

TODOROV, T. **Os Gêneros do Discurso**. Lisboa: Edições 70, 1978.

WELLEK, R.; WARREN, A. A função da literatura. In: WELLEK, R.; WARREN, A. **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WIKIPÉDIA. Diamantina. **WIKIPÉDIA**. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Diamantina&oldid=55781688>. Acesso em: 20 jul. 2019.

ZILBERMAN, R. **Teoria da literatura I**. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

ZUMTHOR, P. **A letra e a voz: a “literatura” medieval**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.



## ANEXOS

### ANEXO A- A LENDA DA ACAYACA

Fonte: MACHADO FILHO, A. M. **Dias e noites em Diamantina**. Belo Horizonte: Maciel, 1972.

Eis que surge da densa nebulosidade, por entre a incerteza das origens, a mais formosa das lendas. É uma história de amor.

Do alto do Ibitira, dominando o casario do Tijuco, erguia-se Acayaca, árvore sagrada dos Índios Puris. Era grossa e frondosa, na protetora solidez. Segundo remota tradição, no dia em que a cortasse, a tribo pereceria.

O mameluco Thomaz Bueno revelou aos Perós o segredo de seus irmãos. Os brancos, impedidos havia muito de chegar até o Ibitira, não tardaram em tirar proveito da traição.

Foi no dia em que uniam pelo casamento o valente guerreiro Iepipo e Cajubi, flor mimosa da tribo. No mais animado da festa, Cururupeba, o cacique, entrou a ouvir rumores longínquos. Desde o princípio cismado, tinha se alheado ao júbilo geral, nas bodas da filha.

O pai começava a se intrigar, quando o pio do mocho o decidiu romper o silêncio. O seu grito de alarme pôs fim ao festim. No mesmo instante, um estrondo mais forte que reboou pelas serras como um trovão distante, acabou de confirmar os vagos receios. Os Perós tinham derrubado a Acayaca.

Em pouco, os índios viram a desgraça com seus próprios olhos. Jazia por terra a árvore sagrada.

Não podendo conter-se, um guerreiro mais afoito fez soar um grito de guerra contra os brancos.

Na discussão que se verificou, dividiram-se os bravos. Na luta destruíram-se mutuamente em medonha matança.

Poucos restavam quando chegou o Pajé. Na gruta em que morava tivera aviso do acontecimento funesto. Com palavras terríveis, lançou a maldição sobre os Perós. E no fogo que alteou na Acayaca, deixou que consumisse seu corpo cansado.

Seguiu-se a mais furiosa tempestade e com a chuva e o ribombar dos trovões e ao clarão dos relâmpagos, caíam carvões estranhos, pedaços calcinados do corpo sagrado da Acayaca.

No outro dia, quando os brancos subiram ao Ibitira, só encontraram cinza e

cadáveres ainda engalinhados na luta. Dizem que o diamante, que logo começou a surgir nos serviços de ouro, eram restos da árvore sagrada, carbonizados.

É difícil apurar se Joaquim Felício dos Santos recolheu a lenda em circulação, para entrecho de seu romance “Acayaca”. De sua invenção ou já do folclore, todos a sentem hoje como criação da cultura popular tradicional.

Cajubi ficou encantada em uma onça. Aparecia andando ereta com a cabeça de uma onça. Tentava impedir os garimpeiros de coletar os diamantes.

## ANEXO B - O TESOURO DO PADRE BRAZÃO 1

Fonte: COUTO, S. **Vultos e fatos de Diamantina**. 1. ed. Belo Horizonte: Impr. Oficial, 1954.

- Ó Padre suplico o perdão de Deus.

– Pois não filho. Quando vislumbramos as portas da eternidade, devemos despir do mundo as vestes salpicadas de misérias, trocando-as pelas túnicas imaculadas que nos confere a confissão feita ao ministro do Senhor; Seu legítimo representante na Terra. Conta tuas culpas que eu te absolverei em nome Dele, todo misericordioso e amor.

– Roubei padre – disse o escravo – roubei para tornar a ser livre como dantes e com o dinheiro partir estas algemas que me acorrentaram na África, separando-me para sempre dos meus. Minha vida era calma e serena como as tranquilas águas que espalham sorrisos de criaturinhas, que me deu a mulher que amava. Caçado como fera, arrancado violentamente de junto deles, vi-me atirado ao porão infecto de um navio negreiro, de onde só sai quando o traficante recebeu das mãos do mercador desumano um punhado de moedas, preço de minha desventura. Venderam-me como se fosse animal. Praguejei, amaldiçoei céus e homens. Que mal fiz para tão dura provação? Vivia para os meus, amando-os, como os brancos amam os seus. O amor não é privilégio de raças e a cor da epiderme não mineraliza os seres. A pele não modifica os corações. Todos pulsam com o mesmo sentimento e morrem da mesma dor. A saudade, foi se transformando em desespero e os traços queridos, os foi substituindo por sulcos profundos de ódio aos algozes da minha gente infeliz. Chamei o padre para, neste ato final de minha vida, tirar-me um grilhão de consciência. Quero levar para a sepultura apenas a recordação dos meus, que ninguém me pode tirar. Apoderei-me do ouro e diamantes, mercadorias que escravizam os homens, não para me proporcionarem fausto e ostentação, mas para dá-lo em troca de minha liberdade, também roubada. Com um roubo, pagaria outro e só com ele conquistaria de novo, o direito de ser livre. Onde buscar o preço da liberdade pelo trabalho, se de sol a sol, meus senhores, bebiam meu suor? A ocasião pôs nas minhas mãos a pedra fascinante e o metal reluzente que serviram para aumentar minha desgraça. A princípio repugnava-me roubar. Relutei estender minhas mãos calejadas sobre as pedras, mas pareceu-me ouvir uma voz ciciando-me ao ouvido: *“Cada pedra colhida é um elo que partes na corrente que te separa dos teus”*. No brilho delas comecei a ver raios de liberdade e a imagem de meus filhos. Não pude hesitar mais. Furtei os diamantes e acumulei a fortuna que ora lhe devolvo. E assim padre, o Intendente Felisberto Caldeira Brant, a quem fui mandado servir como criado, homem fácil e bom, com a fortuna de diamantes que lhe chegava às mãos, de

seus diversos serviços de mineração, descuidava muito, deixando sobre as mesas grandes partidas e quase sempre abertas as arcas em que guardava. Apanhando hoje um aqui, amanhã outro ali, acumulei a importância para meu resgate. Pouco me valeu, porque Deus vai libertar-me deste mundo, e para Felisberto foi a condenação. Quis denunciar-me quando o vi preso, acusado de desfalque, mas, pensei, ele é branco, será libertado um dia, eu, pobre escravo, então receberei em troca o chicote que me dilacerará as carnes até a morte. Doeu-me ver as injustiças que lhe fizeram e me pesa a consciência não ter confessado ser eu o ladrão.

Uma forte dispneia obrigou o escravo a uma pequena pausa.

O sacerdote, cabisbaixo, meditando, recordou-se de que por um modo misterioso e que jamais teve explicação, foi roubado o cofre da Intendência, onde se guardava o produto das lavras do Contratador e onde fazia em depósito grande quantidade de diamantes e ouro pertencentes a Felisberto. Jamais se pode conseguir saber quais foram os autores da ousada empresa. Por mais extensas e minuciosas que fossem as investigações e pesquisas então feitas por ordem do Intendente, nada colheu a devassa que pudesse esclarecer o obscuro caso. Sobre esse impenetrável mistério não deixou de haver língua malévola que por um lado chegasse a atribuir o acontecimento a malversação do Contratador, para se furtar ao pagamento de suas derradeiras prestações à Real Fazenda e, por um lado, as maquinações infernais do Contratador, no intuito de enfraquecer Felisberto, diminuir-lhe o prestígio e acarretar-lhe a desejada ruína.

Ardendo em febre e arquejante, o preto velho continuou:

– A diferença encontrada no cofre era o preço de minha liberdade e a grilheta para Felisberto. Investigaram, interrogaram-nos, o interessante, porém, era fazê-lo culpado, arrancá-lo dos seus e levá-lo para a Metrópole. Preferiram que o crime fosse dele e deixaram-no em paz. Não sei qual o seu fim. A família chora a sua ausência, como os meus choraram, e sofre a miséria, que os meus sofreram. Minha hora chegou. Morro escravo dos homens e da saudade. A fortuna, Padre Brazão, está na Amontólia, sepultada na distância média que os pés das duas primeiras jabuticabeiras plantadas para o nascente. É sua. Devolva-a quem é de direito.

E silenciou o escravo.

Deu-lhe o perdão, retirou-se o sacerdote com o plano concebido de rebuscar o tesouro e entregá-lo a Felisberto, logo que este voltasse do Reino. Voltando ao quarto os assistentes, mal o padre se retirara, ouviram frases desconexas pronunciadas pelo escravo, no delírio do tifo que o consumia. Puxando as cobertas como quem cava a terra com as mãos exclamava: *“Aqui duas botelhas de ouro e três chifres de diamantes, entreguei tudo ao padre Brazão.*

*Não sou criminoso, não os levo”.*

E a voz foi-se apagando lentamente, numa afirmativa de renúncia de vida.

Alguns dias depois, numa noite chuvosa e fria, embuçado numa grande capa, foi o Padre Brazão em busca do tesouro. Retirou-o, levou-o, com a luz de uma lanterna, para o seu sítio, algumas centenas de metros dali, no morro que descamba para o córrego Pururuca. A falta de cofres e a perseguição dos Intendentes exigiam de todos os habitantes esconderijos difíceis para seus haveres, e parece tê-lo escolhido junto de uma das muitas jabuticabeiras existentes na chácara.

Morrendo o padre, repentinamente, de uma trombose cerebral, encontraram, rebuscando seus papéis, esta pequena nota: *“Sepultei ao pé de uma delas o que não me pertence: duas garrafas de ouro e três chifres de diamantes.”.*

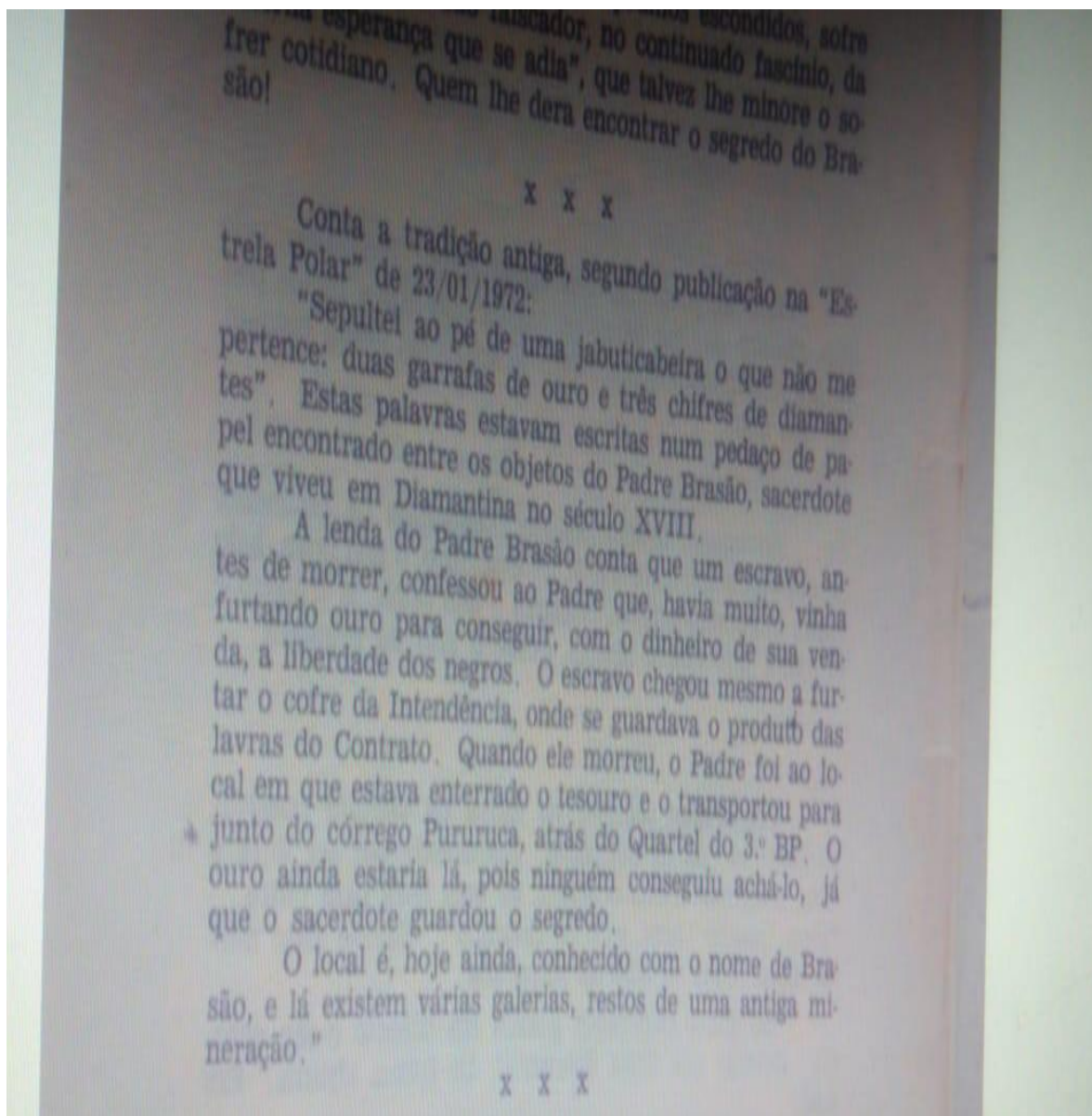
Este é o roteiro da tradição.

Perdura ainda na voz do povo diamantina a lenda que ficou na conjunção do delírio do escravo e da linha escrita do sacerdote. Muitos ali já deixaram o juízo e outros, tempo e energia, à cata do “Tesouro do Padre Brazão”. Um dos que tentaram, já talvez no limiar da loucura, afirmava que, numa hora crepuscular, quando só naquele ermo, ouviu uma voz que o encaminhava para o Sítio onde jaz soterrada a fortuna. A curiosidade fê-lo voltar à procura de quem lhe dava ordem e só percebeu um desmoronar de ossos, levantando uma nuvem branca de pó, que o asfixiou e o atordoou. Foi internado dias depois no manicômio de Barbacena, lá morrendo entre as grades.

Muitos já vieram de longínquas paragens, trazidos pela cobiça, e ali sepultaram dinheiro, cavando sem cessar, mas o tesouro continua dormindo no seu esconderijo.

**ANEXO C - O TESOIRO DO PADRE BRAZÃO 2**

Fonte: MACHADO FILHO, A. M. **Dias e noites em Diamantina**. Belo Horizonte: Maciel, 1972.



## ANEXO D - O TESOURO DO PADRE BRAZÃO 3

Fonte: Estrela Polar de 23/01/1972.

Arquivo Eclesiástico da Arquidiocese de Diamantina.

## Coisas do passado de Diamantina

### *O Tesouro do Padre Brazão*

«Sepultei ao pé de uma jaboticabeira o que não me pertence: duas garrafas de ouro e tres chifres de diamantes». Estas palavras estavam escritas num pedaço de papel encontrados entre os objetos do Padre Brazão, sacerdote que viveu em Diamantina no século XVIII.

A lenda do Padre Brazão conta que um escravo, antes de morrer confessou ao Padre que há muito vinha furtando ouro para conseguir, com o dinheiro de sua venda, a liberdade dos negros. O escravo chegou mesmo a furtar o cofre da Intendência, onde se guardava o produto das lavras do Contrato. Quando ele morreu, o padre foi ao local em que estava enterrado o tesouro e o transportou para junto do córrego Pururuca, atrás do Quartel do 3º. BP. O ouro ainda estaria lá pois, ninguém conseguiu achá-lo, já que o sacerdote guardou o segredo.

O local é hoje ainda conhecido com o nome de Brazão e lá existem várias galerias, restos de uma antiga mineração.

ANEXO E - A LENDA DO CRUZEIRO DO ROSÁRIO (GAMELEIRA) 1

Museu do Diamante - Diamantina

Fonte: <http://museudodiamante.museus.gov.br/museu-do-diamante/>. Acesso em: 10 jul. 2019.

**Christo no céu, na alma e natureza do Brasil. A CRUZ-ARVORE DE DIAMANTINA**

... a fé e a azeiteira — o cume do Céu, o cume — solidão da Terra. O marco fiscal de Diamantina é andorçã por um prodígio. Invenção e maravilha da crença, a Cruz algarveia de José Ribeiro, que nasceu aqui, no mesmo tempo, em phantasma natural e um milagre fidedigno. Arvore-cruz, duplo em Vizinhas tem a expressão imperiosa de um Christo vegetal, para demonstrar talvez que a Redenção tem na natureza e na alma do Brasil!

As duas árvores representadas, a Cruz e a Gameleira, são símbolos de proteção, de salvação e de vida. A Cruz, símbolo de fé e de amor, representa a vida eterna. A Gameleira, símbolo de resistência e de força, representa a vida terrena. A Cruz e a Gameleira, juntas, representam a vida completa, a vida que é a união do céu e da terra, do espírito e da matéria, do divino e do humano.

**N**as montanhas de Minas Gerais, terra das nossas artes sacras e das nossas tradições católicas, e na arte de seus templos e a fé domina os corações, existe a cruz mais bela e original do mundo, symbolo vegetal cuja sombra acolhe todas as almas que vão contemplar o grande e suave milagre: uma cruz tósea que se tornou arvore frondosa e cujos braços não se abrem através do paillis verde da f. lhagem vicejante.

O facto verídico tem o encanto de uma lenda. Naremol-o em toda a sua tocante singeleza.

O cruceiro erguido diante da igreja do Rosário de Diamantina, feito por dois troncos rudes de nossa floresta, foi, em 1502, ornamentado pelas mãos piedosas de Julio da Fonseca Ribeiro, homem bom e bemquisto, cuja fervor religioso o levou a recamá-lo de varios desenhos, objectos e emblemas rusticos.

Perguntaram-lhe a razão desse trabalho votivo e elle, com a maior simplicidade, deu-lhes, risonho e humilde, esta explicação: — São os meus supplicios...

Dias depois, foi assassinado mysteriosamente, tendo sido encontrado o seu cadaver retalhado por mais de trinta facadas, como si os golpes mortaes que apresentava o seu corpo reproduzissem o desenho flagicial e symbolo com que ornára a cruz frondeira ao velho tempo.

O enterro da victima passou em frente do cruceiro que ostentava os seus profeticos signos e, logo após, nasceu do madeiro tóseo um pé minuscuro de gameleira.

O povo celebrou o caso extraordinario, dando-lhe o prestigio de um milagre. E o arbusto com o correr do tempo, adherido á cruz aravilhosa, foi crescendo e apagando os signaes gravados e esculpidos pelo devoto que se tornára um martyr, sacrificado por golpes viridos por mãos desconhecidas. E tornou-se arvore robusta, mantendo a grande cruz erecta e intacta, como si a sua fronde ficasse a corôar a gloria do martyrio desse christão mineiro, dando-lhe a empção da sombra...

O povo, ao passar diante da cruz que floresceu, persigna-se com cõo e profundo enternecimento, porque rememora o acontecimento e sente o poder daquella prova viva que documenta um prodígio. Deus, a cruz, symbolo do Christo, de cuja base surgiu a



**N**AS montanhas de Minas Geraes, terra das nossas artes sacras e das nossas tradições catholicas, onde a arte decora templos e a fé domina os corações, existe a cruz mais bella e original do mundo, symbolo vegetal cuja sombra acolhe todas as almas que vão contemplar o grande e suave milagre: uma cruz tôsea que se tornou arvore frondosa e cujos braços nús se abrem através do pallio verde da f. lhagem vicejante.

O facto veridico tem o encanto de uma lenda.

Narremol-o em toda a sua tocante sirgeleza.

O cruzeiro erguido diante da igreja do Rosario de Diamantina, feito por dois troncos rudes de nossa floresta, foi, em 1902, ornamentado pelas mãos piedosas de Julio da Fonseca Ribeiro, homem bom e bemquisto, cujo fervor religioso o levou a recamal-o de varios desenhos, objectos e emblemas rusticos.

Perguntaram-lhe a razão desse trabalho votivo e elle, com a maior simplicidade, deu-lhes, risonho e humilde, esta explicação:

— São os meus supplicios...

Dias depois foi assassinado mysteriosamente, tendo sido encontrado o seu cadaver retalhado por mais de trinta facadas, como si os golpes mortaes que apresentava o seu corpo reproduzissem o desenho flagicial e symbolo com que ornára a cruz fronteira ao velho tempo.

O enterro da victima passou em frente do cruzeiro que ostentava os seus profeticos signos e, logo após, nasceu do madeiro tôseo um pé minusculo de gamelleira.

O povo celebrou o caso extraordinario, dando-lhe o prestigio de um milagre. E o arbusto com o correr do tempo, adherido á cruz maravilhosa, foi crescendo e apagando os signaes gravados e esculpidos pelo devoto que se tornára um martyr, sacrificado por golpes vibrados por mãos desconhecidas. E tornou-se arvore robusta, mantendo a grande cruz erecta e intacta, como si a sua fronde ficasse para corôar a gloria do martyrio desse christão mineiro, dando-lhe a redempção da sombra...

O povo, ao passar diante da cruz que floresceu, persigna-se com devoção e profundo enternecimento, porque rememora o acontecimento e sente o poder daquella prova viva que documenta um prodigio de Deus: a cruz, symbolo do Christo, de cuja base surgiu a arvore frondejante, symbolo da natureza; um symbolo dual, que tem

# DIAMANTINA

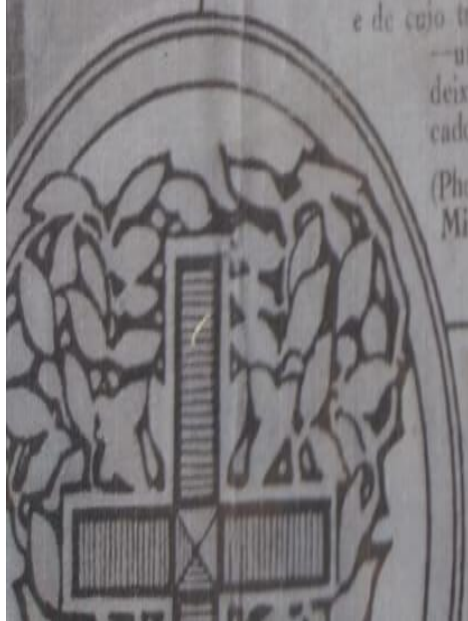
a fé e a seiva; uma — es. encia do Céu, a outra — substancia da Terra.

O marco floral de Diamantina é assim, por um prodigio botânico e maravilha da crença, a fusão allegorica de duas forças que expandem, ao mesmo tempo, um phenomeno natural e um milagre divino.

Arvore-cruz, duplo emblema que tem a expresso imprevista de um Christo vegetal, para demonstrar talvez que o Redemptor reina na natureza e na alma do Brasil!

S. DE N.

As duas gravuras apresentam, numa suggestiva documentação photographica, o estranho e bello phenomeno botânico que, apesar da evidencia do facto occorrido e acima relatado, tem perfume de lenda e força suave de milagre: à esquerda, o cruceiro, com as ornamentações que se distinguem nitidamente, ostentando duas tibias cruzadas, caveira, martello, lanças, flechas e varios objectos, e de cujo tronco se verifica o arbusto que delle nasceu; embaixo, a mesma arvore — uma gamelleira — annos depois, já crescida e com a sua fronde festiva, deixando ver perfeitamente a cruz maravilhosa. O cruceiro está collocado diante da igreja do Rosario, na praça D. Joaquim, em Diamantina. (Photographias gentilmente cedidas por d. Cândida Brito, autora do livro Minas no meu coração, cujo apparecimento se dará este mez.)



Arvore-cruz, duplo emblema que tem a expressão imprevista de Christo vegetal, para demonstrar talvez que o Redemptor reina natureza e na alma do Brasil!

S. DE N.

As duas gravuras apresentam, numa suggestiva documentação photographica, o estranho e bello phenomeno botanico que, apesar da evidencia do tacto occorrido e acima relatado, tem perfume de lenda e força suave de milagre: á esquerda, o cruzeiro, com as ornamentações que se distinguem nitidamente, ostentando duas fíbrias cruzadas, caveira, martello, lanças, flechas e varios objectos, e de cujo tronco se verifica o arbusto que delle nasceu; embaixo, a mesma arvore

—uma gamelleira—annos depois, já crescida e com a sua fronde festiva, deixando ver perfeitamente a cruz maravilhosa. O cruzeiro está collocado diante da igreja do Rosario, na praça D. Joaquim, em Diamantina.

(Photographias gentilmente cedidas por d. Candida Brito, autora do livro Minas no meu coração, cujo apparecimento se dará este mez.)

## ANEXO F - A LENDA DO CRUZEIRO DO ROSÁRIO (GAMELEIRA) 2

Fonte: [http://www.descubraminas.com.br/Turismo/DestinoPagina.aspx?cod\\_destino=28&cod\\_pgi=617](http://www.descubraminas.com.br/Turismo/DestinoPagina.aspx?cod_destino=28&cod_pgi=617). Acesso em: 10 jul. 2019.

Texto de Mons. Walter Almeida.

O Cruzeiro do Rosário segundo documento em nosso poder, teve a sua primeira festa, no dia 03 de maio de 1787, supõe-se, portanto que ele tenha sido fincado ali, pelo missionário espanhol Padre Spínola, no ano de 1785 ou 86. Era tradicional o costume de se festejar no dia 03 de maio, a Festa de Santa Cruz, com rezas, levantamento de mastro, com a praça toda ornamentada com arcos de bambu, lanternas multicoloridas, não faltando a flor vermelha do papagaio e distribuição de café com cuscuz. Ficaram célebres as festas realizadas pelo Sr. Cláudio. E contam até, que no dia da festa, a meninada entoava uma cantiga mais ou menos assim: 'Hoje é dia de Santa Cruz, Siô Cláudio nos dá cuscuz' e ia por aí fora.

Em 1903, os martírios do Cruzeiro (os cravos, martelo, lança, escada, azorrague, coroa de espinhos, sudário, bacia, jarro, toalha, etc.) estavam deteriorados pela ação do tempo e formou-se então uma comissão para providenciar os consertos, composta dos Srs. Francisco Clóvis, Francisco Vidigal, José Leite de Faria, José Egídio, José Jonas da Conceição, Ivo Freire e Júlio Fonseca. No dia 03 de maio de 1903, foi realizada a festa com missa cantada e à noite a reza, o mastro. A festa foi procedida de novena. A praça D. Joaquim, estava profusamente iluminada e ornamentada. Foi uma grande festa.

Mas quando se ultimavam os reparos no Cruzeiro, o Júlio Fonseca, lá em cima do andaime, quando pintava a placa, que encima a cruz com as letras INRI, teria confidenciado aos companheiros: 'Este é o meu último trabalho' e mais ainda teria dito: 'Quando eu morrer se esta cruz brotar, minha alma se salvou'. Na mesma noite de 03 de maio, ele foi convidado para um judeu (ceia) no Alto da Poeira, Venda Nova, como era chamado o Alto do Bom Jesus, em casa de Raimundo Nonato (Pertapé), quando também foram convidados por Modesto Beltrão (Modesto da Corte) as prostitutas Sebastiana Bicicleta, Maria Cabocla, Germana de Tal e Maria Afra.

Ao lá chegar, teria Júlio uma discussão com Pertapé, quando foi agredido por Modesto, Joaquim Salvador (Quiquim do Lucas) e Pertapé. Consta que Modesto obrigou as mulheres a participarem do massacre; Maria Cabocla apertou a garganta de Júlio, Maria Afra deu-lhe uma navalhada, Sebastiana, mutilou-lhes os órgãos genitais e Germana deu-lhe uma

pedrada.

O corpo foi envolto em cobertor vermelho e transportado para ser jogado numa serra da palha. Quando passavam pelo Largo do Curral, toparam com a Patrulha, que perguntou o que eles levavam, disseram que era um porco que seria detrinchado no Arraial de Baixo. Ao passarem pela Almontolia, carregado o corpo por Pertapé e companheiros, acompanhados pelas meretrizes, o préstito foi visto pelo preto Gabriel de Matos, bêbado, que relatou para outras pessoas o acontecido. Também a Sebastiana Bicicleta, fugindo para Rio Vermelho, teria batido com a língua nos dentes e contou toda história. Foram presos e condenados. A Sebastiana terminou os seus dias esmolando de porta em porta.

E então aconteceu que poucos dias depois, a gameleira começou a brotar pouco abaixo dos braços da Cruz e foi envolvendo-a até estilhaçar a sua haste.

E vejam bem, a gameleira do Rosário caiu logo após ter sido realizado o último dia de tríduo da Festa de Santa Luzia, poderia ter acontecido de cair no momento em que os fiéis deixavam a Igreja ou no dia da Festa de Santa Luzia o que seria uma tragédia, pois havia uma grande massa de fiéis ali agrupados. Foi um milagre de Santa Luzia. E ainda, caiu justamente em direção à porta do templo, como que, em uma profunda prostração prestar a sua última homenagem a Nossa Senhora do Rosário. Há muito, ela vinha sendo tratada por técnicos da Emater, pois ameaçava morrer. Agora, desgalhada, o seu tronco foi de novo plantado e quem sabe, possa brotar de novo.

## ANEXO G - A LENDA DO CRUZEIRO DO ROSÁRIO (GAMELEIRA) 3

### **O milagre da gameleira.**

Irmã Maria José, freira do Colégio Nossa Senhora das Dores.

Fonte: [http://www.descubraminas.com.br/Turismo/DestinoPagina.aspx?cod\\_destino=28&cod\\_pgi=596](http://www.descubraminas.com.br/Turismo/DestinoPagina.aspx?cod_destino=28&cod_pgi=596).

Defronte à Igreja do Rosário, na parte baixa da cidade de Diamantina, fronteira uma enorme gameleira.

Quem dela se aproxima vê do alto, na copa escura, uma cruz de madeira toda enlaçada por seus ramos verdes. Nada mais curioso que ver aquela cruz de paus tortos suspensa no alto da gameleira.

Sua história foi contada pela Irmã Maria José, freira do Colégio Nossa Senhora das Dores.

Um dos operários que trabalhou na construção do Cruzeiro, diante da Igreja do Rosário, sentindo-se ferido de morte, pediu que lhe chamassem um padre e suplicou-lhe o perdão da lama, pois havia levado uma existência de perversidade. O religioso aconselhou a Júlio da Fonseca, assim chamava o operário, que pedisse perdão a Deus da má vida que levava e que se seu arrependimento fosse sincero, estaria salvo. Já na agonia Júlio da Fonseca, falou ao padre que, se sua alma salvasse, alguma coisa aconteceria ao Cruzeiro.

O caso foi comentado e repetido pelas pessoas que ouviram as suas últimas palavras; por isso, não eram raros os curiosos que no adro da Igreja do Rosário, ali permaneciam a espiar o madeiro tosco fincado diante da igreja.

Decorrido pouco tempo após a morte de Júlio da Fonseca, começou a brotar dos braços do cruzeiro uma pequena planta.

Provavelmente um passarinho depositara ali uma minúscula semente; esta nasceu, desenvolveu-se, a planta desceu até o chão e deitou raízes; o tronco cresceu, formaram-se galhos que foram levantando o Cruzeiro.

Diante disso, muitas pessoas de Diamantina acreditam firmemente que Júlio da Fonseca alcançou a salvação eterna.

## ANEXO H - A LENDA DO CRUZEIRO DO ROSÁRIO (GAMELEIRA) 4

### A lenda da árvore na cruz.

Fonte: <https://www.facebook.com/AmigosDeDiamantinaMg/posts/573333396130957/>.

Quando criança era meu ponto preferido em Diamantina, estar debaixo de uma grande árvore e ver o que era antigamente um cruzeiro, todo entrelaçado pelos galhos da grande árvore, como se tivesse sido abraçado.

Essa árvore fica em frente à igreja do Rosário, nesta foto, vemos o começo de tudo, aqui ainda podemos ver o cruzeiro predominado de frente a igreja, mas, também, podemos ver que uma pequena árvore já começa a se destacar ao seu lado, então, essa árvore que antes pequena, ganha tamanho e força para suspender o cruzeiro e fazendo com que a sua copa, cheia de galho o escondesse por longos anos, só mesmo que chegou perto da árvore e pode apreciar essa linda história.

As pessoas sempre perguntavam: O que aconteceu aqui? Uma lenda que sempre dizia era essa; diz a história que um escravo foi condenado a morte pelo seu coronel devido a suspeita de ter roubado seus diamantes, ele então disse que: o local onde fosse enterrado, nasceria uma árvore e suspenderia sua Cruz para o alto - sinal o qual provaria sua inocência. Outra história que falamos para o surgimento dessa árvore, da Gameleira como era chamada, era que um pássaro, que trazia em seu bico uma sementinha, tinha deixado cair ali, então nasceu a gameleira.

Outra lenda é bem interessante, leiam; Um dos operários que trabalhavam na construção do cruzeiro, diante da Igreja do Rosário, sentindo-se ferido de morte, pediu que chamassem um padre e suplicou-lhe que lhe absolvesse a alma, pois havia levado uma existência de perversidades.

O religioso aconselhou a Júlio Fonseca – assim se chamava o operário – que pedisse perdão a Deus da má vida que levava e que se o seu arrependimento fosse sincero, estaria salvo. Já na agonia, Júlio Fonseca falou ao padre que, se sua alma se salvasse, alguma coisa inesperada aconteceria ao cruzeiro. O caso foi comentado e repetido pelas pessoas que ouviram as suas últimas palavras; por isso, não eram raros os curiosos que, encontrando-se no adro da Igreja do Rosário, ali se quedavam a espiar o madeiro tosco fincado diante da Igreja. Decorrido pouco tempo após a morte de Júlio Fonseca, começou a brotar dos braços da cruz

uma pequena planta. Provavelmente um passarinho depositara ali minúscula semente; esta nasceu, desenvolveu-se, a planta desceu até o chão e deitou raízes; o tronco cresceu, formaram-se galhos, que foram elevando o cruzeiro. Transformou-se com o passar do tempo naquela frondosa gameleira, onde se encontra, para admiração geral, a humilde cruz de madeira. “Diante disso, muitas pessoas de Diamantina acreditam firmemente que Júlio Fonseca alcançou a salvação eterna.” Depois de muitos anos essa árvore caiu.



## ANEXO I - A MOÇA E A VELA

Fonte: MARTINS, M. L. **Assombrações de Diamantina**. 09 de mar. de 2009. Disponível em: <http://historianovest.blogspot.com.br/2009/03/assombracoes-de-diamantina.html>. Acesso em: 23 jan. 2018.

Certa vez, à meia-noite, uma moça que sempre passava as noites debruçada na janela, fitando a rua, foi abordada por um desconhecido trajando hábito branco e com uma vela acesa na mão. O homem saudou a moça, apagou a vela e entregou a ela, pedindo que guardasse até sua volta. A moça recebeu a vela, colocou-a sobre a cama e voltou para a janela. Às duas horas da madrugada, o desconhecido retornou e pediu a vela. A moça foi buscá-la na cama, mas deparou com um esqueleto estendido. A caveira se ergueu e saiu voando pela janela, como se fosse uma pluma, diante dos olhos apavorados da moça.

## ANEXO J - A LENDA DA NOIVA DAS MERCÊS

Fonte: MACHADO FILHO, A. M.; CAMARGO, T. R.; MAIA, T. **Tijuco e Diamantina**. São Paulo: EMBRATUR, 1979.

À frente da Igreja das Mercês, desce o Beco dos Valongos. Dizem seus moradores que, em noites de lua surge a visão de uma noiva que permanece a espera do noivo, que foi assassinado à porta da igreja no tempo de cativoiro.

## ANEXO K – CLÁSSICOS DIAMANTINA

Fonte: OS CLÁSSICOS. Clássicos Diamantina. 2012. OS CLÁSSICOS. Disponível em: <http://classicosdiamantina.blogspot.com/>. Acesso em: 10 jul. 2019.

### CLÁSSICOS DIAMANTINA.

Direitos autorais de Daniela L. B. Santiago Teixeira.

Registro nº obtendo o número de registro nº 504117 em 11/08/2010, na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

NOVAS APRESENTAÇÕES EM BREVE.

**sexta-feira, 23 de setembro de 2011.**

#### A Lenda da Noiva das Mercês

Relata a história de uma jovem do Arraial do Tijuco que prestes a se casar recebe a trágica notícia da morte do noivo dela num naufrágio de volta de Portugal para o Brasil. A jovem inconformada enlouquece e sai vestida de noiva para a porta da igreja de Nossa Senhora das Mercês esperar o noivo defunto. Mesmo depois de morta alguns diamantinenses afirmam ver uma mulher vestida de noiva na porta da igreja das Mercês em noite de lua cheia. Dizem que a noiva vem subindo do Beco do Valongo em direção à referida igreja. A esquete com muito humor mostra a aparição da noiva defunta para dois homens. Surgem outras noivas defuntas no fundo da plateia levando o público a grandes risadas com espantos dos homens. Entretanto a esquete conta a história desde o início do amor dos jovens noivos até a aparição depois de morta da noiva na porta da igreja Nossa Senhora das Mercês. A trilha sonora da lenda é a música Lua Branca.