

Contando e (re)escrevendo mitos e lendas potiguara com alunos da EJA no litoral norte da Paraíba

Milena Veríssimo Barbosa
Luciane Alves Santos

248

Resumo: O encantamento, a magia e os seres sobrenaturais são elementos que permeiam a memória coletiva do povo indígena Potiguara desde o tempo dos antepassados, e até hoje são presentes nas narrativas relatadas pelos troncos velhos em todo o território. Pensando assim, amparando-se na Lei Federal Nº 11.645, de 10 de Março de 2008, que regulamenta o ensino da cultura e história indígena e afrodescendente nas escolas do ensino básico, este trabalho busca promover a pesquisa, o conhecimento e a leitura e escrita das narrativas indígenas Potiguara da Paraíba, com alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, da Escola Estadual Indígena Isaura Soares de Lima, localizada na aldeia Jacaré de César. Este trabalho está fundamentado nas considerações teóricas encontradas em Cardoso e Guimarães (2012), Cascudo (2006), Brandão (1993), e como apoio metodológico para o trabalho em sala de aula Cosson (2014) entre outros. A realização deste trabalho, além de ter colaborado para o conhecimento da história, cultura e literatura de tradição oral do povo potiguara, pôde ainda desenvolver a leitura e a escrita com as atividades executadas.

Palavras-chave: Letramento literário; narrativas indígenas potiguara; educação de jovens e adultos.

Narrating and rewriting myths and legends potiguara with EJA students in the north coast of Paraíba

Abstract: Enchantment, magic and supernatural beings are elements that permeate the collective memory of the indigenous Potiguara people since the time of their ancestors, and to this day are present in the narratives reported by the old trunks throughout the territory. Thinking like this, based on Federal Law No. 11,645, of March 10, 2008, which regulates the teaching of indigenous and Afrodescendant culture in elementary schools, this work seeks to promote the research, knowledge and reading and writing of Potiguara indigenous narratives of the Paraíba, with students of the Education of Young and Adults – EJA of the Indigenous Isaura Soares de Lima State School, located in the village of Jacaré de César. This work is based on the theoretical considerations found in Cardoso and Guimarães (2012), Cascudo (2006), Brandão (1993), and as methodological supported for the work of Cosson (2014) among others. As a result, this work contribute to the knowledge of the history, culture and literature of oral tradition of the Potiguara people, also this work was able to develop reading and writing of the students with the activities performed.

keywords: Literary literacy; Potiguara indigenous narratives; education of young people and adults.



Introdução

Os mitos e lendas constituem, dentro do território indígena potiguara da Paraíba, uma riqueza imaterial incomensurável para aqueles que o transmitem, creem e o vivem. Líderes, anciãos e professores são, na maioria das vezes, os responsáveis diretos pela perpetuação desses saberes presentes nas narrativas de tradição oral.

Tendo ciência disso, o projeto *Contando e (re)escrevendo mitos e lendas potiguara com alunos da EJA no litoral norte da Paraíba*, trabalhado no Ciclo I, da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Isaura Soares de Lima, localizada na Aldeia Jacaré de César, buscou desenvolver a leitura e a escrita por meio das lendas e mitos partilhados entre os potiguara. Além disso, colaborou para que os alunos da EJA se reconhecessem como sujeitos participantes da sua história e da sua cultura por meio da literatura de tradição oral potiguara.

Pensar o trabalho com literatura na escola ainda é hoje um grande desafio, pois, como sabemos, o ensino público brasileiro - e até mesmo o privado - em geral, possui uma estrutura ainda engessada, comparando-se a muitos países mundo a fora. Mesmo com iniciativas adotadas ao longo dos anos, a impressão que se tem é que nada tem sido modificado. Até mesmo porque literatura ainda tem um espaço muito secundário nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002).

Buscando modificar o quadro que hoje se encontra o ensino de literatura buscamos ao longo desse projeto trabalhar a leitura das narrativas de tradição oral registradas sob a organização de Cássio Marques (2006), no livro *Lendas e causos do povo Potiguara*; com a *Cartilha Potiguara*, organizada por Lianete L. M. Braga Bakke (2002); como também buscar relatos de anciãos.

Diante disso, durante esse trabalho foi possível contribuir para o conhecimento, não somente dos aspectos históricos contidos em tais narrativas, mas também para os aspectos inerentes às produções literárias, como sua estética, linguagem e recepção, além de toda interdisciplinaridade contida no conteúdo das narrativas. Para que, desse modo, os alunos da EJA



tenham acesso a um dos direitos universais a que todo ser humano possui, que é o direito à literatura, bem como o fortalecimento de sua cultura.

Educação Escolar Indígena no Brasil

250

A história da educação escolar indígena no Brasil teve como principal objetivo, desde os primórdios, “colonizar” os indígenas, impondo-lhes suas ideologias, religião e cultura europeia; desconsiderando a cultura e especificidades de cada povo.

De acordo com o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas – RCNEI (BRASIL, 1997), duas tendências educacionais indígenas foram seguidas no Brasil desde o período de colonização até então: i) a de dominação, por meio da integração e homogeneização cultural; ii) e a do pluralismo cultural.

A primeira tendência desenvolvida no Brasil vigorou desde o período de colonização até meados dos anos 80. Foi pensado naquela época em uma escola para os índios com uma composição estrutural que não levava em consideração as diferenças étnicas e culturais do povo indígena. De tal forma, existia uma educação voltada apenas para efeitos de colonização e integração dos indígenas à sociedade brasileira, feita inicialmente pelos Jesuítas da Companhia de Jesus, no século XVI. Para Bosi (2013), os jesuítas de maior destaque nesse processo de alfabetização e colonização dos indígenas foram Manuel da Nóbrega, Fernão Cardim, e em maior relevância, José de Anchieta. Nesse caminho ignorou-se indiscriminadamente todo o conhecimento já adquirido pelos indígenas, como a língua Tupi, por exemplo, língua em que as comunidades pertencentes a esse povo se comunicavam, e passara neste momento a ser utilizada tão somente para fins de traduções de conteúdos europeus e no auxílio do aprendizado da língua portuguesa, a língua do colonizador.

Por volta de meados dos anos 70, em desacordo com as práticas vigentes de integração, os primeiros habitantes do Brasil começaram a se articular em busca da afirmação dos seus direitos, com o propósito de abrir espaços sociais e políticos para que a questão indígena se impusesse no



Brasil. Neste período “[...] várias comunidades e povos indígenas, superando o processo de dominação e perda de contingentes de população, passam a se reorganizar para fazer frente às ações integracionistas do Estado brasileiro” (BRASIL, 1998, p. 27).

É nessa conjuntura na luta por direitos humanos, sociais e políticos que a escola indígena no Brasil começou a ser pensada pelas comunidades indígenas distante da política educacional governamental de base integracionista. Então somente a partir dos anos 80 começam a surgir projetos na direção da educação indígena, a fim de consolidar políticas públicas nessa área (BRASIL, 1998). Como fruto dessas políticas, foi proposta a segunda tendência educacional indígena, a de pluralidade cultural, que só passou a ter força a partir de 1988, com a promulgação da Carta Magna, a Constituição Federal brasileira, na qual reserva aos indígenas o direito de lutar pela sua existência e pela permanência de sua identidade cultural.

A Declaração de Princípios para a Educação Indígena

Como já reportado anteriormente, a década de 70 constitui um marco no que diz respeito à articulação e organização dos povos indígenas, tendo em vista o empoderamento da luta territorial, e não menos importante, da luta em prol de uma educação indígena diferenciada. Assim, algumas organizações indígenas começam a estruturar-se com o propósito de representar a causa desse povo, a citar, a UNI (União das Nações Indígenas), e a partir da UNI, outras também, a exemplo da Associação e Organização de Professores e Agentes de Saúde Indígena.

Desde então, muitos encontros regionais de professores foram realizados, nos quais eram discutidas questões que se referiam à escola que os índios queriam para suas comunidades, observando as particularidades inerentes a cada povo. Por conseguinte, os documentos finais resultantes de cada encontro de professores criticavam a forma como a educação indígena vinha sendo tratada, surgindo então a declaração de princípios.



Assim, os professores indígenas reunidos em Manaus (AM), nos dias 16 a 20 de outubro de 1994, preocupados com a situação atual e futura das escolas indígenas reafirmam alguns dos seguintes princípios:

1) As escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias. 2) As comunidades indígenas devem, juntamente com os professores e organizações, indicar a direção e supervisão das escolas. 3) As escolas indígenas deverão valorizar as culturas, línguas e tradições de seus povos.[...] 5) É garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de atualização e capacitação periódica para o seu aprimoramento profissional.[...] 7) É garantida a continuidade escolar em todos os níveis aos alunos das escolas indígenas.[...] 10) As escolas indígenas serão criativas, promovendo o fortalecimento das artes como formas de expressão de seus povos. 11) É garantido o uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas. 12) As escolas indígenas deverão atuar junto às comunidades na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios. (BRASIL, 1998, p. 29).

Como observado, com o passar dos tempos e da presença de líderes indígenas nas constituintes de 1988 o reconhecimento de direitos indígenas na constituição foi um fato consumado, e a educação como um desses direitos, acabou por estabelecer a luta pela superação da tendência de dominação por intermédio de novos ordenamentos constitucionais e legais, e assim a tendência de pluralidade obtendo maior espaço com o reconhecimento da heterogeneidade linguística e cultural dos povos indígenas.

Entretanto, é interessante ressaltar que ainda hoje há resquícios das duas tendências em algumas comunidades indígenas devido a fatores diversos, como por exemplo, a formação dos professores dissociada da questão política e social da educação indígena, diferenciada em essência.

Por meio de tantas mudanças ocorridas no que se refere a educação escolar indígena, um dos aspectos que começou também a ser valorizado foram as narrativas de cunho indígena, contadas e transmitidas durante séculos, passadas de geração a geração.



Literatura indígena: caminhos

No Brasil, a literatura indígena escrita vem surgindo singularmente como uma das produções literárias proponentes a ganhar cada vez mais espaço e visibilidade. Ela surge no cenário nacional, inicialmente, como produções advindas originalmente da oralidade construída por meio de influências de três raças: do indígena, do europeu e do africano (CASCUDO, 2006, p. 27).

Desse modo, pensar em literatura indígena é pensar em como a cultura, a identidade e a sociedade foram sendo tecidas ao longo do tempo. As marcas dos eventos históricos são recorrentes nas narrativas, que são até hoje transmitidas de geração a geração dentro das comunidades e aldeias, tanto pela oralidade, e hoje, também pelos registros escritos. Ter consciência da importância dessas produções de tradição oral é reconhecer seu importante papel religioso para determinado povo.

Como um desses povos os potiguara até hoje preservam e transmitem seus mitos, lendas e causos. Os anciãos, líderes e professores são alguns dos principais responsáveis pela perpetuação de um dos elementos primordiais da cultura indígena potiguara. O poder conferido às narrativas indígenas possui dois lados a serem bem demarcados: um deles está ligado à religiosidade do que é transmitida, quando falamos em mito, por exemplo; e o segundo, refere-se à magia, à fabulação, entre outras, que são inerentes à literatura desde os primórdios.

Considerando tais apontamentos preliminares, podemos observar a amplitude e riqueza da literatura indígena no ensino escolar, principalmente pelo fato de discutir e repercutir elementos das mais variadas matérias, como a cultura, identidade, meio ambiente, sociedade e história.

Mas nem sempre foi assim, em âmbito nacional e em atendimento a todos os brasileiros, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, número 9.394, foi promulgada aos 20 de dezembro de 1996, e regulamentada em 1998, pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, uma série de reformulações no Ensino Básico público foram pensadas. Abriu-se espaço para a criação de documentos que nortearassem o funcionamento do Ensino Básico no âmbito



pedagógico, como os PCN para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de orientações e outros documentos que ajudam e (re)pensam o ensino de Língua Portuguesa e de Literatura, como as demais disciplinas.

Através da LDB e da criação desses novos documentos inicia-se uma nova forma de idealização do ensino de literatura, de modo diferente do que havia sendo desempenhado anteriormente. Para isso constata-se dois importantes fatores: o primeiro deles se refere ao processo de universalização da educação básica que se impôs como necessidade política para os países de Terceiro Mundo, a partir da metade do século XX; e o segundo, remete-se aos altos índices de repetência nas séries iniciais naquela época, devido ao ensino ser pautado em uma perspectiva tradicionalista, apontando a necessidade de reestruturação do ensino dessa disciplina, para que fossem encontradas formas de garantir a aprendizagem da leitura e da escrita (BRASIL, 1997).

Com esse novo modelo, foi possível refletir, de forma mais ampla, sobre a finalidade e os conteúdos de literatura. Algumas críticas são mencionadas no PCN do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, p.18), como “a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; e, uso do texto como [...] pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;” que é o que muito ocorre com os textos literários ainda hoje.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa/literatura, a linguagem é concebida como reguladora do pensamento e da ação, veículo de representação da realidade física e social, meio de comunicação de ideias, pensamento e intenções e produzida nas interações sociais (BRASIL, 1997, p. 26). Dessa maneira:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua.

Em contrapartida a literatura é dotada de um discurso cheio de especificidades quando comparado a outros. Foram criadas sugestões e orientações metodológicas voltadas para uma concepção de ensino de literatura, “que privilegia o contato direto dos alunos com obras literárias de



diferentes gêneros e épocas” (BRASIL, 2006, p.81). Visto isso, os jovens e adultos que constituem o público leitor e foco do presente projeto têm a possibilidade de um estudo mais abrangente, não se limitando apenas em decorar o contexto histórico da obra, bem como os estilos literários e o fazer literário. Segundo Silva (2005, p.182):

[...] a importância de se ensinar Literatura nas escolas desenvolve habilidade de pensar crítica e reflexivamente, pois a Literatura, assim como a leitura, possui em sua essência um caráter de “organização do pensamento”, que, por sua vez, é capaz de levar ao exercício de um raciocínio crítico e articulado, além de implicar na capacidade do indivíduo de se comunicar (com eficácia), ou seja, de expressar os seus pensamentos, desejos, sensações, entendimento do mundo que o cerca, ideologias, crenças, emoções; enfim, a materialização e a concretização de algo que, até então, se encontrava oculto. (SILVA, 2005. p. 182).

Isto serve para justificar o que já havia sido mencionado anteriormente, de que a literatura merece atenção por parte da escola, dos professores que a compõe, como forma de inserir o aluno no contexto das diversas aprendizagens. Então a autora por meio de seu argumento elenca diversos fatores que nos leva a crer sobre a competência que um indivíduo desenvolve no ato da leitura literária, sabendo que esta é uma prática contínua.

Na Educação de Jovens e Adultos não ocorre de forma diferente. Conquanto, são necessárias algumas escolhas e metodologias que contribuam para maior efetivação do trabalho com a leitura e com a escrita. Partindo dessa visão, levar para sala de aula gêneros mais curtos pode ser um aliado importante para iniciar este trabalho, pois na maioria das vezes a sala é composta com alunos que ainda não detêm a habilidade da leitura e com o uso de gêneros mais curtos é possível que todos possam acompanhar o que é lido. segundo Ribeiro (2001), no livro *Educação para Jovens e Adultos* ela enfatiza a ideia de que

Ler e escrever textos são os principais objetivos da área de Língua Portuguesa; portanto, este é o principal bloco de conteúdo da área, todos os outros servindo-lhe de suporte e convergindo para ele. Para conseguir atingir o objetivo de formar leitores autônomos e produtores de textos que saibam comunicar-se com sucesso, é necessário que lhes sejam



dadas oportunidades de conhecer os produtos da comunicação escrita. (RIBEIRO et al, 2001, p. 74).

Com base nisso, podemos reiterar a importância que a literatura ao lado da leitura e da escrita pode realizar para ampliação da autonomia e da comunicação. Uma vez que “sendo leitura e escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena” (BRASIL, 2000, p. 07).

Lendas e mitos em sala de aula

A metodologia abordada para execução do projeto iniciado no segundo bimestre do corrente ano (2018), seguiu um modelo de Sequência Básica (literária) proposta por Cosson (2014), em que o professor trabalha a literatura tendo em vista o letramento literário como prática social.

A sequência básica é, por sua vez, uma metodologia didática utilizada em sala de aula como forma de consolidar o letramento literário. Nela encontramos as seguintes etapas: motivação; apresentação; leitura; interpretação, acompanhada de contextualizações e por fim, o registro.

Dessa forma, demonstraremos a seguir os passos a serem seguidos com obras e textos selecionados.

Em primeiro lugar, foi apresentado um vídeo da lenda intitulada *Vitória Régia*, disponível no Youtube¹. Esse primeiro passo correspondeu à motivação, que é o momento anterior à leitura do texto literário. Neste primeiro momento foi construído o conceito acerca do mito e da lenda, em seguida foram apresentados os conceitos formulados por críticos que estudam o mito e a lenda. Então, amparados no que diz Junito Brandão (1993, p. 35-36):

Lenda é uma narrativa de cunho, as mais das vezes, edificante, composta para ser lida (provém do latim *legenda*, o que deve ser lido) ou narrada em público o que tem por alicerce o histórico, embora deformado. [...] o mito é o relato de uma história verdadeira, ocorrida em tempos dos princípios, *illo tempore*, quando com a interferência de entes sobrenaturais,

¹ Lenda da Vitória Régia: <http://www.youtube.com/watch?feature=fvwp&NR=1&v=BjCyJKHUfGw>



uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o cosmo, ou tão somente um fragmento, um monte, uma pedra, uma ilha, uma espécie animal, [...]. Mito é, pois, a narrativa de uma criação: conta-nos de que modo algo, que não era, começou a ser.

No segundo encontro, algumas lendas e mitos foram escolhidos pelos próprios alunos para leitura em sala de aula, extraídas do livro *Lendas e Causos do povo Potiguara*, organizado por Cássio Marques. Em seguida houve o momento para discussões e as primeiras impressões e interpretações. Visando esse momento, Zinani (2007 apud Zilberman, 1985, p.394) diz que:

O texto literário pode desencadear com consciência um novo pacto entre o jovem e o texto, estimulando uma vivência singular com a obra, visando ao enriquecimento pessoal do leitor, sem finalidades de cobrança. Nessa perspectiva, toda a interpretação, em princípio, é válida, porque advém da revelação do universo representado na obra, impedindo a fixação de uma verdade anterior e acabada, conseqüentemente, tornando o aluno um coparticipante, e o professor, mais flexível para o diálogo.

Nesse momento, as discussões mediadas pela professora tentava levar o alunado a perceber os aspectos históricos, geográficos e religiosos que permeiam as narrativas potiguara. Como as histórias do Pai do Manguê, Cumadre Fulorzinha, Mãe D'água, e que, além disso, são considerados seres encantados, como aponta Cardoso e Guimarães (2012, p. 57):

Eles não são “gente como a gente”, como dizem, mas já foram “gente como a gente”. Os encantados são “seres” frutos de transformações humanas, geralmente crianças não batizadas, após captura por animais. Os encantados são os “donos” dos ambientes, ora sendo chamados de pai ou mãe, ora por dono dos bichos, ou somente encantados e são vistos tanto pelo perigo ou pela proteção. O perigo advém da relativa periculosidade e imprevisibilidade ao se adentrar no ambiente “controlado” pelo encantado, gerando certo “temor” quanto ao que pode acontecer, ainda mais quando este está ciente que não cumpriu certos requisitos morais e éticos perante esta entidade. Por outro lado, estes seres invisíveis são percebidos por suas ações como protetores ou cuidadores dos animais sob seus domínios, com os quais as pessoas podem estabelecer relações de troca e simpatia.



E para que fosse possível passar para as partes finais do projeto foi necessário apresentar o gênero textual entrevista e o relato pessoal, pois a atividade girava em torno da “entrevista” com um ancião da comunidade.

Essa fase foi de extrema relevância, e a conversa se desenrolou de forma exitosa, com direito a participação dos alunos, uma vez que muitos deles, inclusive, já se constituíam como contadores das narrativas ora compartilhadas.

Já na última atividade, que diz respeito ao registro da sequência literária de Cosson (2014), foi produzido um texto escrito de uma das narrativas lidas ou contadas pela anciã da comunidade, como também a produção de um desenho em que simbolizasse em forma de imagem a narrativa escolhida, evidenciando os seus aspectos relacionados à cultura, a história, territorialidade e natureza. Algumas dessas imagens foram de personagens principais contidos nas narrativas de tradição oral, como O pai do Manguê, Cumadre Fulorzinha, entre outros, que inclusive dão nome a essas narrativas.

Nas produções finais também houve a produção escrita de lendas e/ou mitos compartilhados na própria aldeia, como foi o caso da lenda de O menino de ouro:

O menino de ouro, minha vó diz que ele saia da cabeça da ladeira vinha rolando para o rio. O povo dizia que se pegasse a bola de ouro que era o menino ficaria rico, mas ela diz que as pessoas viam mas não conseguiam pegar porque eles se encantava quando não via eles na ponte, via eles por trás da casa onde tia menta morou ela diz que ainda hoje eles aparecem. (Aluna: Eliana Avelar da Silva).

Nesta lenda, a aluna revela a crença de que existe um menino encantado que percorre lugares específicos da aldeia, como a ladeira, a qual dá acesso à aldeia e o rio. Revela ainda passos a serem executados para receber uma riqueza por intermédio do menino encantado.

Considerações Finais

Com base no que foi explorado neste trabalho, observamos que a educação escolar indígena brasileira e conseqüentemente a educação escolar potiguara passou por grandes e determinantes mudanças na sua organização



e objetivos. Isso tudo ocorreu devido a mobilizações sociais e políticas e de reflexões críticas para que os direitos dos povos indígenas fossem reconhecidos por meio da presença de líderes indígenas, a exemplo das constituintes de 88, na busca de garantir o fortalecimento de sua identidade, assim também de suas tradições, costumes e práticas culturais.

A escola nesse processo também passou por essas modificações, mas sabemos que muitas coisas ainda podem ser melhoradas. Partindo desse pressuposto, o ensino da literatura e das narrativas da tradição oral, em especial as narrativas mitológicas ou lendárias, que permeia a maioria das sociedades tradicionais, como as indígenas, se torna essencial para a vitalidade e identidade desses povos, assim também para a comunidade escolar de modo geral.

Trabalhar com algo do dia a dia do alunado faz com que eles se vejam como sujeitos de sua história, ou seja, como os próprios protagonistas dela. Por tudo isso, constatamos o quão importante é esse tipo de realização de projetos em sala de aula, uma vez que se trabalham tanto as suas memórias e experiências com tais narrativas, como promove o desenvolvimento da leitura e da escrita, tendo como princípio o letramento literário como prática social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Parecer CEB 11/2000. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). **Língua Portuguesa. Ensino Fundamental, terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. 244p.

_____. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens Códigos e Suas Tecnologias**. 2006, p. 81-96.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.



BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega**. Vol 1. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura Oral no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2006.

CARDOSO, Thiago Mota; GUIMARÃES, Gabriela Casimiro. (Orgs.). **Etnomapeamento dos Potiguara da Paraíba**. Brasília: FUNAI/CGMT/CGETNO/CGGAM, (Série Experiências Indígenas, n.2)2012.

260

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

BAKKE, Lianete L. M. Braga. (Org.) **Cartilha Potiguara**; Língua Portuguesa. Baía da Traição-PB: Governo do Estado da Paraíba, MEC / FNDE, 2002.

MARQUES. C. F (org.). **Lendas e causos do Povo Potiguara**. Editora UFPB. João Pessoa, 2009.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (coord.). **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A Produção da Leitura na Escola: Pesquisas x Propostas**. 2 ed., São Paulo-SP. Ática, 2005.

ZINANI, Cecil; SANTOS, Salete; WAGNER, Tânia. **Leitura do texto literário: Poder e aquisição de conhecimentos**. Florianópolis: UFSC, 2007.

Milena Veríssimo Barbosa

milahverissimo@gmail.com

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Letras - PPGL, pela Universidade Federal da Paraíba.

Luciane Alves Santos

luciane.ufpb@gmail.com

Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo, com estágio na Université Paris IV- Sorbonne. Mestre em Estudos Literários pela - Unesp - FCL/Araraquara. Graduação em Letras, Português/Francês pela Unesp - FCL/Araraq. Experiência no magistério superior, na área de Letras, com ênfase em Literaturas de Língua Portuguesa e Teoria da Literatura, pelo departamento de Letras/Campus IV.

Recebido em: 03/09/2018

Aprovado em: 19/10/2018

