



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E
ENSINO**

***HOJE É DIA DE MARIA: INTERTEXTUALIDADE E
VIVÊNCIAS EM SALA DE AULA***

Elisângela Araújo Silva

Campina Grande – PB

2015

Elisângela Araújo Silva

***HOJE É DIA DE MARIA: INTERTEXTUALIDADE E
VIVÊNCIAS EM SALA DE AULA***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba (UFCG), para a obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientadora: Prof^a. Dra. Naelza de Araújo Wanderley

Campina Grande – PB

2015

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

S586h Silva, Elisângela Araújo.
Hoje é dia de Maria: intertextualidade e vivências em sala de aula / Elisângela Araújo Silva. – Campina Grande, 2015.
169 f.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2015.

"Orientação: Profª. Drª. Naelza de Araújo Wanderley".
Referências.

1. Literatura. 2. *Hoje é dia de Maria*. 3. Ensino. 4. Intertextualidade. I. Wanderley, Naelza de Araújo. II. Título.

CDU 81'42(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Elisângela Araújo Silva


HOJE É DIA DE MARIA: INTERTEXTUALIDADE E VIVÊNCIAS EM SALA DE AULA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba (UFCG), para a obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.


Aprovada em 24 / 07 / 15



Profa. Dra. Naelza de Araújo Wanderley (UFCG)
(Orientadora)



Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves (UFCG)
(Examinador)



Profa. Dra. Mª Edileuza da Costa (UERN)
(Examinadora)

A Maria de Lourdes, minha mãe, uma grande *Maria* que fomentou a minha jornada,
e ao bebê mais lindo que não tive a oportunidade de ver com os meus olhos, mas com a
totalidade do meu coração
(In memoriam).

AGRADECIMENTOS

DEUS, és a minha fonte inesgotável de tudo que necessito, obrigado!

A você Márcio a quem eu devo minha gratidão por todo o apoio dado na Graduação, na Especialização e nos momentos pontuais do Mestrado;

A Selma por ter exercido meu papel de mãe durante os compromissos da POSLE, quando tive que me ausentar;

A minha irmã Elizabeth pelas orações;

A Maria pela amizade e incentivo desde a Graduação, inclusive pela revisão do meu texto;

Jahelina, você sempre me estimulava dizendo que eu iria conseguir, você estava certa, obrigado amiga!

Aos amigos Maria das Graças Diniz e Pedro Romão, que acreditaram no meu projeto, vocês foram as “pedras fundantes”;

Aos meus alunos de “Cuités” com os quais aprendi mais do que ensinei;

A Conceição pelas orações e pelo apoio antes, durante e depois da intervenção;

A Maria José por todo o crédito dado ao meu trabalho no WSA;

Aline Daniela, obrigado pela força dada na reta final, você também foi muito importante;

Aline Almeida compartilhamos teorias, risadas, preocupações e confidências lembrarei sempre de tudo;

Gabriela, mais que companheiras de curso, formamos uma parceria, obrigado!

Layse, Franciele e Marília aprendi muito convivendo com vocês, coisas da vida e para a vida;

Ananília Meire e Mariana Nunes vocês são um “bônus” que encontrei na POSLE, ainda riremos muito juntas;

Aos demais colegas que encontrei no Programa Marivaldo, Augusto, Francianne, Ana Carla, Juliane, Thaissa, Janaína Lira;

Aos que direta ou indiretamente contribuíram com a minha pesquisa, meu muito obrigado!

Aos professores e funcionários da POSLE, dentre eles, Professoras Sinara Branco, Marta Nóbrega e Márcia Tavares, que participou da minha caminhada no mestrado desde o início, um abraço e o meu reconhecimento;

Aos professores Hélder Pinheiro e Edileuza Costa pela importante contribuição no meu trabalho;

A Naelza de Araújo Wanderley, minha orientadora, com quem pude desfrutar da agradável companhia e aprender muito sobre literatura, textos e autores, mas, sem dúvida, aprendi a importância de reunir competência e humildade numa só pessoa: você. Significado real da palavra *parceria* foi assim a nossa convivência. Quando eu crescer quero ser como você!!!!!!!

MARIA, MARIA

*Maria, Maria
É um dom, uma certa magia
Uma força que nos alerta
Uma mulher que merece
Viver e amar
Como outra qualquer
Do planeta*

*Maria, Maria
É o som, é a cor, é o suor
É a dose mais forte e lenta
De uma gente que ri
Quando deve chorar
E não vive, apenas aguenta*

*Mas é preciso ter força
É preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca
Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria*

*Mas é preciso ter manha
É preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania
De ter fé na vida*

*Mas é preciso ter força
É preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca
Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria*

*Mas é preciso ter manha
É preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania
De ter fé na vida*

(Milton Nascimento & Fernando Brant)

RESUMO

Este trabalho é uma pesquisa de leitura literária em sala de aula com a primeira jornada da obra *Hoje é dia de Maria* (2005), de Luiz Fernando de Carvalho e Carlos Alberto de Abreu. A pesquisa teve como objetivo principal estudar a construção intertextual presente na primeira jornada da obra *Hoje é dia de Maria* a partir de uma proposta de leitura dos contos de fadas, dos contos populares e do texto dramático em sala de aula. O estudo compõe uma pesquisa-ação, desenvolvida com base em oficinas de leitura literária realizadas numa escola estadual de ensino fundamental e médio, no município de Campina Grande-Pb, tendo como colaboradores alunos do 7º, 8º e 9º anos, participantes do Projeto Mais Educação. No tocante ao referencial teórico, nos fundamentamos, dentre outros, em Ceccantini (2009), Zilberman (2009), Cavalcanti (2009), Candido (2004), Cosson (2006), Rios (2008), Colomer (2007), Bordini; Aguiar (1988) para tratar das questões referentes à leitura literária e/na escola; com relação à intertextualidade recorremos a Kristeva (2012), Samoyault (2008), Paulino; Walty; Cury (2010), Genette (2006). Já para as discussões envolvendo contos de fadas e a cultura popular, nos pautamos em Khéde (1986), Coelho (1985), Lúcio (2005), Chartier (2011), Traça (1992), Ayala (1988), Cascudo (1978), Abreu (2006). A pesquisa demonstrou que a leitura do texto literário em sala de aula contribui para o engajamento do aluno no processo de leitura e discussão da obra e que a literatura infanto-juvenil continua a ser uma alternativa para se trabalhar a obra literária em sala de aula, uma vez que, os contos de fadas permanecem abordando os elementos tradicionais como príncipes, bailes, feitiços para tratar do que mais nos humaniza no texto literário: as emoções, sensações e sentimentos. Além de encontrarem na intertextualidade uma possibilidade de recontar e atualizar suas histórias.

Palavras-chave: *Hoje é dia de Maria*. Leitura literária. Conto de fadas. Cultura popular.

ABSTRACT

The present dissertation brings a reading suggestion for a Literature classroom with the first part of the work called *Hoje é dia de Maria* (2005), by Luiz Fernando de Carvalho and Carlos Alberto de Abreu. In this way, we aimed to study the intertextual construction present in the opening part of the cited work from a proposal based on the reading of fairy tales, folk tales and dramatic texts in classroom. With this, we developed an action research from literary reading workshops held in a public state school in Campina Grande-PB, having the 7th, 8th and 9th school graders as our research subjects. They participated in the program Mais Educação. Regarding the theoretical framework, we have considered, among others, Ceccantini (2009), Zilberman (2009), Cavalcanti (2009), Candido (2004) Cosson (2006), Rios (2008), Colomer (2007) and Bordini; Aguiar (1988) to address issues of literary reading and/in school. Regarding intertextuality, we resorted to Kristeva (2012), Samoyault (2008), Pauline; Walty; Cury (2010) and Genette (2006). Finally, for the discussions involving fairy tales and popular culture, we based on Khéde (1986), Coelho (1985), Lúcio (2005), Chartier (2011), Traça (1992), Ayala (1988), Cascudo (1978) and Abreu (2006). Some results have shown that the activity of reading literary texts in the classroom contributes to student's engagement in the process of reading and discussion of the work. It has also indicated that children's literature continues to be an alternative to work the literary text in the classroom, since the stories remain addressing some of the traditional elements that constitute a tale like princes, balls and spells that deal with emotions, sensations and feelings, that is, elements responsible for humanizing us in the literary text. In addition, to meeting in intertextuality a change to retell and update their stories.

Keywords: *Hoje é dia de Maria*. Literary reading. Fairy tale. Popular culture.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I: SOBRE LEITURA...	16
1.1 Leitura, prazer, necessidade	16
1.2 Leitura como método.....	23
1.3 Leitura e intertextualidade.....	31
CAPÍTULO II: LITERATURA INFANTO JUVENIL: ENCONTROS E ENCONTROS	37
2.1 As narrativas infantis e o seu legado.....	37
2.2 A literatura infanto-juvenil e a cultura popular.....	47
2.3 <i>Hoje é dia de Maria</i> : encontros marcados.....	55
2.3.1 O bem X o mal: o eterno encontro.....	57
2.3.2 Encontros e re-encontros.....	62
2.3.3 Universalidade e particularidades de <i>Maria</i> na sina e em todos os seus dias	65
CAPÍTULO III: A INTERVENÇÃO – HOJE É DIA DE MARIA: UMA HISTÓRIA PARA CONTAR	73
3.1 Descrição do público-alvo	73
3.2 Descrevendo a intervenção	75
3.3 <i>Era uma vez...</i> A descrição e o relato das leituras.....	83
3.4 A importância da abordagem metodológica da obra literária em sala de aula como valorização da leitura para formação de leitores.....	83
3.4.1 A leitura da primeira jornada da obra <i>Hoje é dia de Maria</i>	85
3.5 A intertextualidade como ponto de convergência entre texto e leitor.....	98
3.5.1 O livro em tela.....	101
3.5.2 Retomando outros textos... ..	114
3.6 A literatura infanto-juvenil e seus encontros.....	116
3.6.1 <i>Hoje tem espetáculo!</i> : Alunos em ação.....	118
3.6.2 A avaliação.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICES	137
ANEXO	165

INTRODUÇÃO

A leitura exerce um importante papel na formação do educando, uma vez que pode melhorar a condição de escrita, de interpretação e até de liberdade de pensamento, e em se tratando da leitura literária, essa pode desenvolver o imaginário e fazer o aluno visitar lugares, conhecer histórias e personagens, que poderão ressignificar sua experiência de leitura. No entanto, a ausência ou mesmo a ineficácia da prática de leitura em sala de aula tem preocupado os educadores, que envolvidos nessa realidade se interrogam: o que fazer para melhorar a formação dos alunos se eles não leem? Tal questionamento se transformou num desafio para os educadores e instituições acadêmicas, que buscam sugestões que incentivem e despertem o prazer pela leitura, principalmente a leitura literária em sala de aula.

No universo da educação, nos deparamos, inevitavelmente, com a necessidade de instigar e, especialmente, criar não apenas leitores, mas, sobretudo, alunos leitores de obras literárias. Para tanto, o desafio circunda entre iniciativa, criatividade e método. A valorização da leitura se dará a partir do momento em que o educando experimentá-la como um processo prazeroso, de reconhecimento e ressignificação de si e do seu contexto.

Pensando nesses pontos, a presente pesquisa retoma a discussão a partir da sugestão de leitura da primeira jornada da obra *Hoje é dia de Maria* (2005), de Luiz Fernando de Carvalho e Carlos Alberto de Abreu, uma obra inspirada no texto dramático de Carlos Alberto Sofredinni, que com o mesmo título foi idealizado para o teatro a partir de outra obra do mesmo autor intitulada *A Madrasta*, adjetivada por este como um “conto da carochinha”. As duas versões de *Hoje é dia de Maria* apresentam o contar numa perspectiva de entrelaçamento do clássico com o popular por meio de elementos comuns aos dois universos, reatualizando a magia e o encantamento do “contar histórias”.

As narrativas infantis têm como matéria essencial o imaginário atrelado à vida e ao cotidiano do homem. Dentre essas narrativas, o conto apresenta-se como pioneiro na tradição de contar histórias, uma vez que seu surgimento é anterior ao da escrita. Já na antiga Pérsia, a figura de *Sherazade*, através de *As mil e uma noites*, influenciadas pela literatura indiana, propagava a arte de contar histórias, tais contos encantaram e continuam encantando gerações de leitores através dos séculos (COELHO, 1985).

Ao apresentar *Hoje é dia de Maria* como sugestão de abordagem para o trabalho com a leitura em sala de aula, tomamos como base o caráter intertextual da obra, que retoma outras leituras do universo infanto-juvenil, assim como cenários, cantigas, brincadeiras e personagens da cultura popular. Na indicação da mencionada obra para a sala de aula, há pelo menos duas ações a serem consideradas na abordagem: a primeira, para o caso dos alunos não terem conhecimento dos intertextos presentes na citada leitura e, assim sendo, há a oportunidade de efetuar e valorizar a leitura de outras obras referenciadas; já a segunda, para o caso dos alunos terem a leitura dos intertextos, cabe ao educador instigá-las no momento de discussões após a leitura. Em ambos os casos é necessária uma sondagem entre os alunos para reconhecimento do histórico de leituras realizadas por eles.

Um das principais características presentes em *Hoje é dia de Maria* é o modo como a obra trata dos elementos e temáticas da literatura clássica montada numa perspectiva popular, em que o contar e o cantar relacionam-se com o universo da personagem Maria.

A referida obra oferece a possibilidade de trabalho em sala de aula, ao passo em que apresenta elementos como: a retomada das brincadeiras, a presença do cordel, a exemplo do trato popular dado à linguagem, além das descrições ambientais, os festejos, dentre outros, que, se bem explorados, em sala de aula, podem proporcionar a identificação dos alunos com a obra, vivenciando-a, gerando leituras, debates, dramatizações.

Além de trabalhar uma obra midiática no âmbito da literatura em sala de aula, a pesquisa buscou contribuir com os estudos acadêmicos a respeito da cultura popular na contemporaneidade e dos reiterados encontros entre a literatura e outras manifestações artísticas como a música e o teatro. *Hoje é dia de Maria* mostra o que há de mais constante nos contos de fadas como uma madrasta, uma afilhada sofredora, um feitiço, ao mesmo tempo em que destaca as cantigas, as pelejas, os festejos, dentre outros traços identificadores do universo clássico e popular da literatura e da cultura. A pesquisa também possibilitou o contato com o texto dramático em sala de aula, desde a leitura até a vivência do texto durante as etapas da encenação.

Dessa forma, esta pesquisa buscou responder a seguinte pergunta: como o roteiro da primeira jornada da obra *Hoje é dia de Maria* pode oportunizar ao leitor o amadurecimento da prática de leitura literária em sala de aula? Norteado por esse problema de pesquisa, este trabalho teve como objetivo principal estudar a construção intertextual presente na primeira jornada da obra *Hoje é dia de Maria* como uma proposta de leitura dos contos de fadas, dos contos populares e do texto dramático em sala de aula.

Como objetivos específicos buscamos: a) Caracterizar o processo de escolarização da leitura literária infanto-juvenil a partir da primeira jornada da obra *Hoje é dia de Maria*; b) Verificar como o caráter intertextual da obra favorece a abordagem dos contos de fadas, da cultura popular e do texto dramático em sala de aula e c) Observar a recepção da obra *Hoje é dia de Maria* em sala de aula como uma alternativa para a valorização da literatura, em especial, a infanto-juvenil.

Esta pesquisa além de lançar mão de um suporte teórico acerca dos conceitos e fundamentos da literatura infanto-juvenil, por meio dos contos de fadas, dos contos populares e da intertextualidade, também apresentou como meta a ser atingida a elaboração de sugestão metodológica para a didatização e valorização da literatura infanto-juvenil em sala de aula, tendo como público alvo as turmas de 7º, 8º e 9º ano do

ensino fundamental II de uma escola da Rede Estadual de Ensino localizada na periferia da cidade de Campina Grande – PB, onde a intervenção atendeu vinte alunos.

Quanto à classificação, inicialmente, denomina-se como bibliográfica, dado o levantamento bibliográfico realizado, mas também de natureza descritiva-explicativa, uma vez que, segundo Moreira e Caleffe (2006, p. 70), o valor da pesquisa descritiva “(...) baseia-se na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhorada por meio da observação objetiva e minuciosa, da análise e descrição” ao mesmo tempo em que é explicativa porque, conforme os autores supracitados, “(...) tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos ... explica a razão, o porquê das coisas”.

E em relação aos procedimentos, utilizamos a abordagem qualitativa por ser “uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características do resultado das observações [...]” (OLIVEIRA, 2007, p, 59). Os resultados foram obtidos a partir de dados coletados em uma intervenção, que também classifica a presente pesquisa como pesquisa-ação. Assim, dividimos a intervenção nos baseando em um roteiro de ação que seguiu as seguintes etapas: I) Apresentação da pesquisa na escola e envio do Termo de Consentimento aos pais; II) Recolhimento do Termo de Consentimento e aplicação do questionário de sondagem entre os alunos; III) Início da abordagem de *Hoje é dia de Maria* em sala de aula, dividida em oito episódios, conforme a sequência: oito encontros, em que em cada um foi realizada a leitura de um episódio, discussão entre os alunos e exibição da versão em vídeo, sendo que após cada leitura de episódio os alunos foram instigados a discutir a obra e seus elementos; como última proposta de leitura realizamos uma roda de leitura com intertextos presentes na obra *Hoje é dia de Maria*; IV) Organização de uma dramatização apresentada para a comunidade escolar, para tanto foram usados um encontro para a montagem e três para os ensaios. V) Apresentação da dramatização para a comunidade escolar e avaliação da experiência com os alunos participantes.

O trabalho está organizado em três capítulos, de maneira que no capítulo I apresentamos uma revisão bibliográfica acerca da leitura a partir de concepções que a abordam como prazer, necessidade e método. Também tratamos da relação entre leitura literária e a intertextualidade, que, por sua vez, suscita novas leituras, de tal modo conforme exemplificamos a partir da obra *Hoje é dia de Maria*. O referido capítulo discute a importância da leitura, em especial a leitura literária, para a formação do educando, destacando a relevância da escolha da obra e de uma metodologia como estratégia de incentivo à leitura. Para tanto, abordamos as contribuições de Ceccantini (2009), Candido (2004), Colomer (2007), Cosson (2006), Rouxel (2013), Zilberman (2004), Jauss (1994), Bordini e Aguiar (1988), além de Kristeva (2012), Samoyault (2008), Genette (2006) dentre outros. Já no capítulo II apresentamos um aporte teórico acerca dos encontros entre a literatura infanto-juvenil, a cultura popular e a dramaturgia, além de um estudo crítico sobre a obra *Hoje é dia de Maria*, no qual o caráter intertextual da mesma é destaque para a abordagem em sala de aula. Como referencial teórico citamos, entre as fontes, Cascudo (1978), Khéde (1986), Cavalcanti (2009), Coelho (1985), Lúcio (2005), Chartier (2011), Traça (1992). Por último, temos o capítulo III, no qual refletimos sobre a intervenção realizada numa escola pública pautada na importância da leitura literária, em especial, a literatura infanto-juvenil para a formação de leitores. Nesse capítulo elencamos três categorias: 1) A importância da abordagem metodológica da obra literária em sala de aula como valorização da leitura para a formação de leitores; 2) A intertextualidade como ponto de convergência entre texto e leitor; 3) A literatura infanto-juvenil e seus encontros.

Nas considerações finais, apresentamos comentários sobre os resultados obtidos com a presente pesquisa, no tocante aos objetivos traçados e a intervenção realizada em sala de aula. Concluimos o trabalho reiterando a importância da leitura da literatura infanto-juvenil para a formação de leitores, principalmente, quando levamos em conta as possibilidades de abordagem que podem valorizar o texto e o leitor.

CAPÍTULO I: SOBRE LEITURA...

Realizar um trabalho de pesquisa no âmbito da leitura literária em sala de aula requer um aporte de teóricos que fundamentem o ato da leitura sob os muitos aspectos que envolvem tal processo. Desse modo, o capítulo a seguir apresenta uma revisão bibliográfica acerca da leitura a partir de concepções que a abordam como prazer, necessidade e método, além de apresentarmos sua relação com a intertextualidade, exemplificada na obra *Hoje é dia de Maria*.

1.1 Leitura, prazer, necessidade

A leitura continua a ser o grande desafio entre os educadores e estudiosos da educação, que têm consciência de que, além da instrução, ela abre as portas para o universo do conhecimento do outro e de si próprio. Como destaca Ceccantini (2009), há, de um modo geral, entre a classe leitora brasileira, um gosto pela leitura utilitária, assim como pelas leituras voltadas para o entretenimento e até mesmo para aquelas de circulação de informações.

Assim sendo, cotidianamente, verificamos com mais frequência a leitura de livros de autoajuda; de caráter religioso; jornais, revistas, quadrinhos, e-mails, postagens em redes sociais, entre outras. Entretanto, no que concerne à leitura de textos literários, notamos uma carência no número de leitores, isso porque ainda há uma grande parcela da população que está à margem de uma prática leitora, especialmente, de obras literárias (CECCANTINI, 2009, p. 209).

Ao tratar sobre a questão da leitura e dos leitores, no mercado brasileiro, Zilberman (2009, p. 123) comenta que “O pragmatismo está no bojo de um tal conceito de livro, leitura e literatura. O leitor buscaria o que lhe traz vantagem, mesmo que essa tome a forma da consolação.” Fato que justifica, segundo a autora, o alto índice de

leitura das consideradas leituras de autoajuda entre os brasileiros. Zilberman (2009) afirma ainda que, nessas leituras, a imaginação é relegada a um segundo plano e o fictício, bem como o maravilhoso, são rejeitados por estarem na contramão das aspirações de praticidade e proveito desse leitor. Não obstante, conforme a mesma autora, a literatura potencializa a imaginação, a fantasia e promove o encontro de si mesmo com o outro através do contar.

Para Cavalcanti (2009, p. 31), “A criança iniciada no mundo da leitura é alguém que pode ampliar sua visão do outro, que pode adentrar no universo do simbólico e construir para si uma realidade mais carregada de sentido”, o que nos autoriza a pensar que a leitura, especificamente a do texto literário, pode proporcionar uma vida mais significativa através da imaginação, da metáfora e da releitura da vida.

Muitos são os determinantes que envolvem a questão da leitura no Brasil, e como tem ocorrido há alguns anos, as várias faces do problema vêm sendo discutidas, são temas que coincidem, inclusive, com os da educação brasileira, de um modo geral. Dentre os agravantes para os problemas que envolvem a resistência à leitura, especialmente a leitura literária, podemos enumerar a formação dos educadores, salários, infraestrutura das escolas, o desinteresse familiar, a apatia do educando, além do efeito da geração tecnológica e as facilidades dos eletroeletrônicos, que, muitas vezes, disputam a atenção do educando dentro e fora da sala de aula (DALVI, 2013).

Mediante o aparato tecnológico que circunda o cotidiano dos jovens e iniciantes leitores, previu-se, inclusive, a morte do livro impresso, o que não se comprova, desde o momento que o percebemos como um importante elemento no contexto escolar, conforme comenta Oliveira (2004, p.350 - 351)

Com o advento da revolução da informática, muitos acreditam na substituição de um suporte por outro, assim o livro impresso estaria com seus dias contados. Concordar com a morte do livro seria uma incoerência, na realidade, o que está acontecendo é a imposição de novos paradigmas para a escola. [...] Torna-se importante sabermos

como a escola vem trabalhando com a prática de leitura do livro impresso juntamente com da prática de leitura de novos suportes [...]

Diante das limitações anteriormente comentadas, resta ao educador se ater a capacidade agregadora que o texto literário apresenta por meio de uma metodologia que favoreça a leitura, que oportunize e valorize o texto literário, atraindo o educando pelo que é mais peculiar à literatura: o seu caráter humanizador. Segundo Candido (2004, p. 175),

[...] ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. [...] A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

A leitura literária pode ser apreciada, vivenciada e desvinculada de atividades punitivas, atividades essas que, muitas vezes, acabam influenciando negativamente os educandos, que, por sua vez, diante da atividade de leitura de um texto literário só a faz por receio de perder a nota prometida em troca da leitura; uma barganha que resulta, normalmente, em fichamentos. Conforme Silva (1998, p. 55),

[...] é exatamente este tipo de leitura mais prejudicado no ambiente escolar devido às próprias distorções existentes no nosso sistema de ensino. Ao invés do prazer, levantam-se o autoritarismo da obrigação, do tempo pré-determinado para leitura, da ficha de leitura, da interpretação pré-fixada a ser convergentemente reproduzida (como se fosse possível!) pelo aluno-leitor e outros mecanismos que levam ao desgosto pela leitura e à morte paulatina dos leitores.

Os professores estão inseridos num sistema educacional avaliativo do qual a escola, a disciplina e o professor não podem se eximir e que, muitas vezes, conduz a práticas de leitura apenas como um processo de didatização, que reprime o caráter imaginativo, apreciativo e representativo presentes no texto literário. A leitura literária utilizada para a avaliação escolar acaba provocando repulsa nos alunos que se sentem

cobrados e desmotivados para a realização de leituras, o que acaba afastando-os das práticas sociais de leitura típicas do universo literário (EVANGELISTA; BRANDÃO; MACHADO1999, p.11),

No entanto, conforme Soares (1999), não há como fugir da escolarização da literatura, uma vez que ela se torna inevitável e necessária, todavia, o agravante é o método utilizado, que ofusca, distorce e falseia o ensino da literatura adequado. A mesma autora ainda comenta que é equivocada a pedagogização por incidir na desmotivação da leitura literária ao invés de incentivá-la. Segundo Soares (1999, p. 22),

[...] o que se pode criticar, 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 ou uma didatização mal compreendida que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.

A atividade de leitura pode falar ao leitor, tocá-lo, representar para ele uma experiência agradável, ativar suas potencialidades, o seu universo cultural e cognitivo para criar e recriar os sentidos do mesmo (AZAMBUJA, 1996). Cabe, portanto, ao professor trabalhar a leitura literária pelo valor do próprio texto, isenta de pretextos pedagogizantes, para que o aluno seja efetivamente um leitor com identidade própria, afinal, a leitura além de atribuição de sentidos, passa pela interação entre texto e leitor, etapa em que o leitor aciona suas memórias, suas expectativas. Segundo Dalvi (2013, p.80),

É necessário que as emoções e os afetos – a alegria, a tristeza, a angústia, a piedade, a indignação, a revolta... , fundamentais nos jovens, nos adolescentes e nas crianças não sejam asfixiadas ou esterilizadas no ato de leitura por matrizes ou grades de leitura ou por modelos analítico-interpretativos de aplicação mecânica.

A experiência com a leitura, quando bem aproveitada, deixa marcas positivas nas histórias de seus participantes. Ceccantini (2009, p, 214) afirma que

[...] muitos dos adultos hoje leitores maduros, afeiçoados ao livro e à leitura, foram crianças que vivenciaram práticas escolares acertadas no trabalho com a leitura, estudantes em boa parte das vezes oriundos da escola pública e de famílias não leitoras.

Não buscamos apontar sugestões revolucionárias, ou mesmo resolver o problema partindo de um suporte crítico, contudo a carência de leitura literária não será resolvida ou atenuada com leituras pragmáticas, mas, indubitavelmente, com a leitura de obras literárias e a escola é um importante espaço e momento para a conquista desse leitor.

Ceccantini (2009, p. 214) afirma que é necessário além do investimento na animação da leitura, o aproveitamento das experiências acertadas, “[...] aprimorando aquelas em curso, criando estratégias dinâmicas e inovadoras, de modo a expandir a faixa de alunos motivados para a leitura e a alcançar patamares de crescente qualidade”. O que não significa uma imposição, uma atividade de leitura a qualquer preço, para não incidir no erro da instrumentalização da leitura, ou seja, uma leitura feita de força obrigatória e meramente direcionada para obtenção de uma avaliação.

O processo de formação de um leitor é bastante complexo, exige compromisso, dedicação e demanda tempo, e a fase da escolarização será fundamental para a construção do perfil do aluno leitor, sendo essa uma etapa que pode justificar parte da existência inexpressiva de leitores literários, uma vez que, o reconhecido trabalho feito pela primeira fase do ensino fundamental I, com suas séries iniciais, nem sempre progride nas etapas seguintes. Segundo Ceccantini (2009, p. 219), “Esse fenômeno, do gradativo abandono do universo da leitura, na transição da infância para a juventude, ou mesmo na passagem da adolescência para a vida adulta, tem sido observado com muita recorrência no país [...]”.

Dentre os vários fatores que contribuem para falta de leitura, especialmente a leitura literária, podemos citar o âmbito familiar, com a falta de um ambiente favorável para tal; o âmbito escolar, pois tem sido comum a escola não privilegiar espaço e eventos

que favoreçam o ato da leitura; e também por falta de uma formação docente que capacite professores para essa prática tão importante no desenvolvimento educacional.

Se há uma rejeição aos procedimentos metodológicos de leitura em geral, o mesmo ocorrerá com a leitura literária, uma vez que, se o educando no seu cotidiano não lê, também não terá interesse pela leitura de uma obra literária. Tal fato acaba fomentando uma realidade excludente, ao passo que a ausência de leitura limita a escrita e o desenvolvimento do educando, refletindo na sua capacitação para o mercado de trabalho.

As abordagens da leitura literária, em sala de aula, podem ser reavaliadas ou melhoradas no intuito de despertar o interesse do aluno para que ele se torne um aluno-leitor melhor preparado para a vida escolar e social. Há a consciência por parte de teóricos e professores de que a leitura é essencial para a construção do indivíduo, inclusive no tocante ao exercício da cidadania, dado que a capacidade leitora amplia o conhecimento de mundo, favorece o acesso à informação, além de estimular a autonomia, a fantasia e a imaginação. Partindo desses estímulos, a prática leitora permite a reflexão crítica, o debate e a troca de idéias (MOURA; MARTINS, 2012, p. 87).

A leitura de uma obra faz o indivíduo refletir em relação ao conteúdo ficcional à medida que temas e personagens, através de metáforas, tratam da vida, das emoções e do cotidiano desse leitor. A leitura literária, através do imaginário, faz o leitor ampliar, melhorar e renovar suas expectativas em relação à sua própria vivência e a do seu meio, e tal ascensão se dá pelos encontros promovidos no ato da leitura, uma vez que, “O imaginário não é algo com que se nasce. É algo que se elabora, se desenvolve, se enriquece, se trabalha, ao longo dos encontros. Quando se viveu sempre em um mesmo universo de horizontes estreitos, é difícil imaginar que exista outra coisa”, (PETIT, 2008, p. 179). E será na leitura da obra literária que o imaginário será trabalhado, estimulado e recriado.

A literatura ratifica o que nos faz sociáveis: “(...) na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.”(CANDIDO, 2004, p 180). E, assim como nos afirma Cosson (2006, p. 17), “Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”, a leitura de um texto literário nos projeta na ficção, devolvendo-nos para a realidade munidos de uma experiência ímpar, a oportunidade de sermos múltiplos na unicidade de cada leitor.

Se ler passa pelas etapas de atribuir e retirar significados ao e do texto, é importante que o professor esteja ciente de que as sugestões de leitura necessitam sempre levar em conta o contexto do aluno e da sala de aula, bem como suas expectativas, isso porque a riqueza da leitura está na experiência do leitor ao processar o texto e na série de acontecimentos desencadeados na mente desse leitor (LEFFA 1996, p.11-15).

Na sua condição de ser arte e, portanto, plurissignificativo, o texto literário oferece ao leitor inúmeras possibilidades de leitura, sendo, por conseguinte, “[...] sinônimo de liberdade criativa, lugar de imaginação, ampla contestação, sonho, criatividade, transformação, conflito, mistério... sensações leitoras que, dificilmente, um texto não-literário pode alcançar diversificadamente [...]” (RIOS, 2008, p. 98); segundo Jouve (2002, p. 25), “[...] o texto alarga o horizonte do leitor, abrindo-lhe um universo novo”. Para este autor, a leitura não se caracteriza pela relação passiva e sim por uma interação produtiva entre texto e leitor.

Mediante as inúmeras limitações que sobrepõem a questão da formação do leitor no Brasil, todas as expectativas de mudança acabam sendo direcionadas para o ambiente escolar, principalmente, para o professor que recebe a missão de formar esses leitores, administrando todas as variáveis que, como já vimos, interferem no processo e,

ao mesmo tempo, favorecem essa descoberta de novos horizontes, caminhos e realidades que a ficção proporciona na atividade leitora.

Faz-se necessário refletir sobre o tipo de estímulo que o docente tem levado para sala de aula, uma vez que a seleção dos textos trabalhados em sala, conforme propõe Cosson (2006, p. 32-35), é um critério de escolha do professor: “[...] O professor é o intermediário entre o livro e o aluno, seu leitor final (...) é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura.” Nessa escolha, já se inicia parte do processo metodológico que ele utilizará em sala de aula.

1.2 Leitura como método

Para que a condição da leitura literária inicie um processo de transformação em que novos leitores sejam formados, em que os leitores iniciantes não desistam de tal condição, e ainda sejam direcionados para a etapa de leitura experiente e prazerosa, há muito a ser feito. Podemos apontar a mudança de postura da escola, do educador e do educando diante da importância da leitura para a formação do indivíduo. Evidentemente, muitas questões, como investimentos, a exemplo de formação e salário do professor, dependem da vontade política. Conforme discute Chiappini, (2005, p. 168) as questões pedagógicas ou metodológicas devem ser discutidas com a amplitude que merecem, que para a autora implica discutir sob o ponto de vista político e “é nesse nível que tudo se torna mais difícil e nebuloso, porque é justamente aí que as implicações políticas se disfarçam na aparente neutralidade dos métodos e das técnicas”.

Contudo, a questão acaba se resumindo às ações que podem ser desenvolvidas na educação escolar, dentro da sala de aula, através da iniciativa do professor, como se a missão fosse nominal e intransferível a ele. Mesmo passando por inúmeras limitações em relação à sua condição de trabalho, o professor acaba enfrentando o desafio, visto que,

formar leitores, numa primeira estância, melhora a condição do aluno, mas também, a do professor por todas as premissas que envolvem o processo de leitura a exemplo da seleção vocabular, capacidade imaginativa, habilidade na prática de leitura, ampliação do repertório de leitura, dentre outras capacidades valorativas para a formação do educando.

Deste modo, se faz necessário um trabalho de valorização e incentivo à leitura literária na base do problema, o Ensino Fundamental, fase em que, “[...], predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasse, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala, aula,[...]” (COSSON, 2006, p. 22), condição agravada no médio, quando, os alunos, de maneira passiva, se atêm a memorizar os quadros de tendências e os respectivos movimentos culturais a serem explorados em avaliações artísticas (COLOMER, 2007, p. 25). De modo que, nesse contexto, o texto literário não é oportunizado por seu valor literário enquanto obra apenas como objeto de um tempo, de um autor. Apesar de essas questões estarem sendo rebatidas desde o século passado, conforme comenta Colomer (2007), observamos, pela ausência de leitores literários, que, na prática, ainda há uma carência na formação desses leitores.

Para Dalvi (2013, p.75), “Os textos literários são apresentados em desarticulação com o mundo da vida, com a história e o contexto social-econômico-cultural.”, o que torna impensável o acesso a uma rotina de leituras, especialmente, para os alunos economicamente desfavorecidos.

A mesma autora ainda comenta que o professor pode guiar a leitura de textos literários com segurança, mas, delicadamente, para que o aluno seja efetivamente um leitor com identidade, que passe a realizar leituras com sua memória, imaginação, repertório linguístico e de literatura, enfim, com experiência de e para a vida, uma vez que “as emoções e os afetos são indissociáveis do conhecimento do mundo, da vida e de si próprio que o texto literário possibilita e ajuda a desenvolver no leitor. As opiniões, as

crenças e os valores do leitor são interpretados pelo texto literário [...]” (DALVI, 2013, p. 80).

As obras literárias, assim como seus gêneros, podem significar o início da transformação de alunos indiferentes à leitura em alunos leitores, cabendo ao professor essa responsabilidade de fazer pelo menos duas leituras: da realidade existente em sala de aula e do próprio texto escolhido, pois, conforme Bordini e Aguiar (1988, p. 34), “o esvaziamento do ensino de literatura se acentua, portanto, não só pelo pequeno domínio do conhecimento literário do professor, mas também pela falta de uma proposta metodológica que o embase”.

Dessa maneira, observamos que a resistência à leitura é um fenômeno que envolve vários fatores e agravantes, que não estão fundados apenas na figura do aluno, mas também na do professor e um método de trabalho com o texto, conforme comenta Silva (1995, p. 12): “o professor lê muito menos do que os alunos.” O que evidencia a necessidade de valorização da obra literária por parte do professor, que deverá fazer uso de uma sistematização que ressignifique sua prática, bem como a recepção do aluno, conforme destaca Cosson, (2006, p. 46)

É necessário que sejam sistematizados em um todo que permita ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos.

Sabe-se que o fator financeiro, muitas vezes, é determinante para essa carência de leitura, uma vez que, motivado pela necessidade financeira, a carga horária de um professor perpassa por mais de um turno, faltando, muitas vezes, tempo para leitura. Mas, além de leitura, o uso de um método inadequado, que não seja dialógico interfere no desenvolvimento das aulas de leitura, por isso é importante que o professor entenda

que “[...] a experiência leitora do texto literário pode ser positiva ou negativa dependendo da metodologia empregada por quem planeja abordá-lo” (RIOS, 2008, p. 98).

O professor tem um importante papel na relação entre o texto literário e o leitor, pois, além de poder sugerir e até escolher o texto a ser lido, ainda pode assumir o papel de mediador da leitura e provocar, aflorar o gosto pela leitura literária. Na condição de leitor e mediador, o professor também pode ser “[...] um leitor voraz e apaixonado, totalmente convencido de que ler é um valor e de que há um sem-número de obras memoráveis que valem a pena ser lidas.” (CECCANTINI, 2009, p. 215), influenciando seus alunos a lê-lo do mesmo modo.

A condição do professor como mediador no processo de leitura, principalmente no Ensino Fundamental, merece uma atenção especial por ser o momento do encantamento, da conquista do leitor a partir da recepção da obra literária. Oliveira (2004, p. 354- 355) afirma que

[...] será na escola que a criança terá um encontro mais íntimo e cotidiano com o livro. Acreditamos que sempre os primeiros encontros com o novo, é um caminho colorido, divertido, curioso, entretanto dependendo de quem medeia tal encontro, essa experiência poderá ser frustrante.(...) O educador para formar o leitor deve estar munido de estratégias que possam ser tão poderosas e atrativas quanto as que oferecem a televisão, o videogame, os jogos eletrônicos. Para encontrar as estratégias este profissional precisa gostar de ler.

A leitura do texto literário precisa ser concebida por professor e aluno como um convite a uma experiência de aprendizado, mas, sobretudo, de encantamento, uma construção de um sujeito leitor livre, responsável e crítico, conforme discorre Rouxel (2013, p.20): “Trata-se de, ao mesmo tempo, partir da recepção do aluno, de convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e de técnicas”.

O incentivo à leitura é um trabalho de base na educação, mas a progressão da leitura compete a todos os educadores e o Ensino Fundamental II precisa ser planejado no intuito de dar continuidade ao trabalho que é feito no Fundamental I, e um bom

começo é a abordagem de obras que tratem do leitor e com o leitor, que falem do que lhe é comum, da sua cultura. Conforme Colomer (2007, p. 27),

[...] o texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura.

A abordagem da obra infantil na sala de aula não tem que ter o caráter pedagogizante em que a intenção visa meramente o uso do texto como pretexto para ensinamentos de normas ou regras sociais, eliminando ou reduzindo o espaço estético, conforme observamos nas palavras de Souza (2010, p. 18), que, ao se opor a essa prática, diz que

Ao contrário, implica que toda e qualquer narrativa que apresente alta densidade estética traz aprendizagens, seja no campo da ética, da afetividade ou do conhecimento. Aprendizagens que a criança carregará para o resto da vida, amalgamadas em sua personalidade, mesmo que já adulta não recorde nem mesmo uma linha desta ou daquela história. Essa é a natureza pedagógica que a literatura traz em si.

O grande valor do trabalho com o texto literário no Ensino Fundamental se solidifica por conta das experiências de leitura, em geral, sobre contos de fadas e fábulas que, por vezes, se sedimentam e são memorizadas pelos alunos. De modo que temas, personagens e motivos são recuperados entre eles, assim, as associações e comparações são ativadas, especialmente, mediante a leitura de outra narrativa. Essa etapa deve ser marcada pelas falas do aluno leitor que revela abertamente seus pensamentos e suas emoções, o que vai se modificando com o decorrer das séries e da faixa etária quando o aluno vai se tornando mais reservado ao revelar sua intimidade, (ROUXEL, 2013).

Se pensarmos que a criança ingressa no ensino fundamental na fase infantil e o conclui na adolescência, deduzimos a importância desse período para a formação leitora desse aluno. Nesse percurso podem ocorrer tanto ganhos como perdas em sua formação

a depender da atuação dos elementos que o circundam: a obra, o mediador e o método. Há no contexto desse aluno adolescente um forte apelo do universo do entretenimento e do consumo, um dinamismo tecnológico do mundo contemporâneo que tende a distanciar o leitor de sua atividade tradicional de leitura.

Daí a importância de se trabalhar com os contos de fadas, narrativas essencialmente simbólicas, que apelam para recriação do contexto e que favorecem para que esse leitor reconheça tal contexto de fantasia, bem como suas leis e fundamentos (DODÓ, 2008, p. 108).

Ainda com relação ao valor dos contos de fadas para a formação do leitor, Machado (2002, p. 82) afirma que eles "(...) continuam sendo um manancial inesgotável e fundamental de clássicos literários para os jovens leitores. [...] Continuam a ter muito que dizer a cada geração, porque falam de verdades profundas inerentes ao ser humano". O que implica dizer que, dessa capacidade de falar do homem ao homem através de feitiços, fadas, castelos, príncipes e princesas, tais contos se perpetuaram e estão sempre adquirindo novas roupagens, mas, sobretudo, apelando sempre para o imaginário das pessoas.

Ao pensar na possibilidade de valorização da leitura em sala de aula, recorre-se ao aporte teórico da estética da recepção, uma vez que, seus representantes, sendo um dos principais Hans Robert Jauss, atentam para a importância do leitor e seus horizontes de expectativas para a construção de sentido, destacando que "O horizonte de expectativa de uma obra, que assim se pode reconstruir, torna possível determinar seu caráter artístico a partir do modo e do grau segundo o qual ela produz seu efeito sobre um suposto público" (JAUSS, 1994, p. 31).

Texto e leitor são elementos diretamente imbricados na experiência de leitura, ao mesmo tempo em que são indissociáveis para a experiência estética, já que, a partir dessa relação, os vazios, os horizontes de expectativas serão ativados no ato da leitura, conforme pondera Amarilha (2006, p.75),

No ato de ler, o indivíduo projeta sobre o texto seu conhecimento de mundo e sua capacidade de recombina-lo, mental e imaginativamente. O resultado é uma elaboração tão ficcional quanto o texto de onde partimos, daí a evidência do papel do leitor como parte constitutiva da arquitetura do texto e de seu sentido.

De modo que a experiência com a produção artística, segundo Jauss, é validada pelo efeito estético, a experiência estética, o que para o referido autor, significa centrar a atenção na recepção, no leitor e não, exclusivamente, sobre o autor ou a obra. Zilberman (2004, p. 49), ao comentar o princípio da Estética da Recepção afirma que

Jauss propõe uma inversão metodológica na abordagem dos fatos artísticos: sugere que o foco deve recair sobre o leitor ou a recepção, e não exclusivamente sobre o autor e a produção. Seu conceito de leitor baseia-se em duas categorias: a de horizonte de expectativa, misto dos códigos vigentes e da soma de experiências sociais acumuladas; e a de emancipação, entendida como a finalidade e efeito alcançado pela arte, que libera seu destinatário das percepções usuais e confere-lhe nova visão da realidade.

Logo, pensar na recepção de uma obra abrange não apenas a relação entre o autor e a obra, mas no leitor que irá fazer parte desse processo de significação. Bordini e Aguiar (1988) também observaram a relação entre a obra e o seu leitor, sendo que para as autoras em questão, ao contrário de Jauss, que se refere à obra artística para um leitor indiscriminado, elas centram atenção sobre a abordagem do texto literário em sala de aula e sua recepção a partir do método. Para essas autoras, a relação texto e leitor infere inúmeras experiências a partir dos elementos que circundam e interferem o ato de ler. Assim sendo, pensar na estética da recepção para elas será pensar no educando e no ambiente da sala de aula, na forma como o educando irá “receber” essa leitura e como a mesma irá se reverberar na formação dele. De acordo com Bordini e Aguiar (1998, p. 87-89),

O processo de recepção se inicia antes do contato do leitor com o texto. O leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-se.[...] O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera dele por hábito, mais altera os limites desse horizonte de

expectativas, ampliando-os [...] o professor precisa perceber os elementos temáticos ou estruturais que atraem a atenção e o prazer de seus alunos.

Ao discutir a relação entre expectativa e experiência e como se dá a produção de uma nova significação a partir da existência de ambas, Jauss (1979, p. 49-50) diz que

[...] para a análise da experiência do leitor ou da 'sociedade de leitores' de um tempo histórico determinado, necessita-se diferenciar, colocar e estabelecer a comunicação entre os dois lados da relação texto e leitor. Ou seja, entre *efeito*, como o momento condicionado pelo texto, e a *recepção*, como o momento condicionado pelo destinatário, para a concretização do sentido como duplo horizonte – o interno ao literário, implicado pela obra, e o mundivivencial, ..., trazido pelo leitor de uma determinada sociedade.

Portanto, a relação entre texto e leitor depende de elementos como horizontes de expectativas e experiência estética, e, conforme Nóbrega (2012, p. 243), "No contexto de escolarização, o diálogo que a literatura possibilita entre leitor e texto só é possível através de um contato real com ela mesma, de modo que o aluno, ao se apropriar da literatura, busque obter uma experiência estética.". O que implica dizer que, no tocante à sala de aula, é necessário um método que viabilize a relação entre aluno e obra literária, cabendo ao professor buscar esse caminho. Mello, (1998, p. 292), ao discutir a relação entre ensino de literatura e a prática pedagógica afirma que

[...] uma aula que respeite o princípio da interatividade pedagógica desenrola-se proporcionando a participação dos alunos e o investimento dos seus saberes. No que diz respeito à leitura literária, este modelo de ensino determina uma metodologia que se observa na aula pela repartição do protagonismo do professor com o dos alunos, numa partilha dos discursos, estimulando o raciocínio, a enunciação de hipóteses de leitura, os processos para compreenderem a configuração textual das categorias genológicas, de acordo com a natureza dos textos e as atividades de leitura.

De acordo com Mello (1998), é necessário que haja a valorização do ensino da literatura, buscando-se a efetiva compreensão dos textos pelos alunos por meio de uma

didática e uma pedagogia da literatura que possibilitem a atividade de compreensão e de interpretação literária.

A aula de leitura literária necessita da presença de um professor que atue como mediador, que, antes de realizar as experiências de leitura em sala de aula com seus alunos, leia, reflita e planeje quando, como e com que objetivo determinado texto pode ou não ser trabalhado em sala de aula. Colomer (2007, p. 107) chama a atenção para a importância da leitura compartilhada como uma sugestão de abordagem do texto literário na escola, uma vez que, ela possibilita a aproximação entre os envolvidos, favorece a construção de significado, além de estimular o diálogo, por gerar discussões em torno da leitura.

A participação do professor na valorização do texto, fundamentalmente enquanto leitor, também será importante para que ele possa transferir esse gosto para seus alunos, afinal, um leitor afinado, apaixonado, empolgado e, principalmente, instruído, certamente fará a diferença no tocante à conquista de outros leitores.

As sugestões metodológicas são muitas, assim como as obras e gêneros literários a serem abordados em sala de aula. Partindo da valorização do texto e da experiência de leitura a ser realizada, um dos caminhos a ser seguido é o trabalho com a obra literária a começar da intertextualidade, que oportuniza o encontro entre obras, gêneros, personagens, temáticas, enfim, a leitura a partir de releituras.

1.3 Literatura e Intertextualidade

A literatura tem acompanhado e contado a história da humanidade através de personagens e histórias que foram sendo retomadas ao longo do tempo, assim como explica Machado (2002, p. 126-127),

Toda literatura sempre se fez em cima de um diálogo com as obras anteriores, de um contágio daquela escrita com os livros lidos pelo autor.

Sem esse permanente intercâmbio, não se escreve. Hoje se reconhece isso de forma muito aberta e se fala em intertextualidade. Mas mesmo antes que surgisse esse nome, os textos sempre trocaram referências entre si, conversaram uns com os outros nas leituras de cada indivíduo que se aproximou deles, de cada autor que os criou.

Desse percurso em que histórias são contadas e recontadas com base em enredos, personagens, temas e títulos, as produções vão sendo construídas com elementos presentes e tratados em outros textos, outras obras, retomadas no decorrer da história. Na medida em que os textos vão sendo recuperados, a produção vai sendo montada não numa perspectiva da repetição, mas do novo enriquecido pelo que já é conhecido.

Ao tratar sobre a intertextualidade, Paulino; Walty e Cury (2005, p. 15) associam o processo intertextual a fios que dialogam e envolvem objetos, processos culturais apreendidos como textos, assim “cada texto constitui uma proposta de significação que não está inteiramente construída”. Para tais autores, a literatura se insere num grande jogo sociocultural e, por ela dispor de uma variedade de códigos verbais em suas formas e significações, impossibilita o seu esgotamento. E ainda, a linguagem literária perpassa e se deixa perpassar por outras linguagens de tal modo que a inter-relação se torna espontânea, natural. Assim, a compreensão da literatura composta da intertextualidade se tornou habitual, inclusive para o universo da crítica, na contemporaneidade.

Claro que tal compreensão passou por várias etapas ao longo da história literária até chegar ao reconhecimento atual, muitos conflitos se estabeleceram para se definir o que seria então o plágio, a apropriação, alusão, paródia, paráfrase, chegando ao que Mikhail Bakhtin elaborou como conceito de *dialogismo* para se referir ao tema como as vozes que se entrecruzam e ligam um texto a outro. Para a mesma relação Julia Kristeva denominou de *intertextualidade*, observando o mosaico que se forma começando da retomada que um texto faz em relação a outro.

Com o reconhecimento da intertextualidade como um elemento constituinte e presente na produção literária, abre-se o espaço para a categorização das diversas

formas de retomadas literárias e as questões de literalidade e textualidade passam a ser tratadas sob outro parâmetro, conforme menciona Carvalhal (1986, p. 51),

Embora Júlia Kristeva tenha querido desvincular a questão da intertextualidade do estudo de fontes, na verdade o conceito contribuiu para que ele fosse renovado, Principalmente porque ele abala a velha concepção de influência, desloca o sentido de dívida antes tão enfatizado, obrigando a um tratamento diferente do problema.(...) Diante disso, o que era entendido como uma relação de dependência, a dívida que um texto adquiria com seu antecessor, passa a ser compreendido como um procedimento natural e contínuo de reescrita dos textos.

De acordo com Paulino; Walty e Cury (2005, p. 29-30), a alusão é um tipo de intertextualidade fraco por fazer apenas uma menção a um outro texto ou a um elemento deste, do mesmo modo a referência que se caracteriza pela explicitação de nomes ou títulos já tratados, a citação pelo uso de fragmentos, todas elas são, segundo os autores supracitados, formas de intertextualidade sutis pois não comprometem todo o texto recuperado, sendo portanto, uma relação intertextual localizada. Por outro lado, os mesmos autores enumeram a paráfrase, a paródia e o pastiche como apresentações mais significativas de intertextualidade por envolverem maior parte do texto em sua construção e leitura.

Para Paulino, Walty e Cury(2005), a paráfrase é o diálogo suave que esclarece a fonte e que não demonstra outra intenção a não se a do diálogo, da retomada, enquanto que a paródia é uma apropriação que não endossa o modelo, mas rompe de forma discreta ou declarada. Já o pastiche compõe os elementos da paródia, contudo pode ser tratado de modo pejorativo ao ser classificado como uma pasteurização, degradação do texto modelo, por outro lado, sua qualidade intertextual é bem mais ampla. O pastiche não retoma o texto exatamente, mas reporta-se a todo um gênero, sem tratar satiricamente, assume as características do estilo, ao mesmo tempo em que é nostálgico apresenta-se como uma proposta de suplementação do passado. Tais formas são

responsáveis pelas inferências feitas a um texto, o que transforma o universo da obra literária num constante efeito de re-fazer, re-contar e re-criar.

Gerard Genette, (2006, p. 07), ao definir a intertextualidade diz: “é uma relação de co-presença entre dois ou vários textos, isto é, essencialmente, e o mais frequentemente, como presença efetiva de um texto em um outro.” Mas, para Genette a intertextualidade é apenas uma das cinco categorias do que ele chama de transtextualidade “tudo que coloca em relação, manifesta ou secreta com outros textos” (GENETTE, 2006, p.07).

O referido autor estabelece a relação de presença de um texto no outro chamando de hipertextualidade, em que o texto presente, atual, é denominado de hipertexto (texto B) e o texto retomado, anterior, de hipotexto (texto A). Genette, ao tratar da transtextualidade, alega que não há textos sem transcendência textual e que ela, através de seus componentes (intertextualidade, paratextualidade, etc.), não são categorias de textos, mas aspectos da textualidade.

Sobre essa relação entre os textos, Samoyault (2008, p. 32), aborda a questão da presença de um texto no outro, destacando que

Se o discurso teórico continua geralmente chamando intertextualidade todas as manifestações de co-presença e de derivação distinguida por Genette, é preciso, entretanto, sublinhar os méritos desta divisão. O longo e minucioso trabalho sobre hipertextualidade desenvolvido em *Palimpsestes* – este título remete ao manuscrito apagado e re-escrito que deixa aparecer, em filigrana, vestígios variáveis do texto anterior – permite em primeiro lugar esclarecer relações entre um texto presente e um texto ausente, entre o atual e o virtual. Gesto maior da estética pelo qual a linguagem real do texto remete virtualmente sempre a uma outra linguagem, linguagem virtual no horizonte da figura e que considera o leitor intérprete.

Para Samoyault (2008), um texto é fruto de uma relação com outro texto, posto que este não existe sozinho, sendo carregado de palavras e pensamentos sob influência anterior. Sendo assim, a intertextualidade apresenta fenômenos de rede, de correspondência de conexões, compondo um dos principais mecanismos de comunicação literária. A intertextualidade deve ser concebida como uma prática do

sistema e da multiplicidade dos textos em que a memória da literatura vai sendo construída. Para Samoyault (2008, p. 47), a intertextualidade é responsável pela memória da literatura, uma vez que

A literatura se escreve com a lembrança daquilo que é, daquilo que foi. Ela a exprime, movimentando sua memória e a inscrevendo nos textos por meio de um certo número de procedimentos de retomadas, de lembranças e de re-escrituras, cujo trabalho faz aparecer o intertexto. Ela mostra assim sua capacidade de se constituir em suma ou em biblioteca e de sugerir o imaginário que ela própria tem de si. Fazendo da intertextualidade a memória da literatura, propões uma poética inseparável de uma hermenêutica: trata-se de ver e de compreender do que ela procede, sem separar esse aspecto das modalidades concretas de sua inscrição.

E mais ainda, observa a mesma autora que a intertextualidade é o resultado técnico e objetivo do trabalho recorrente, sutil, muitas vezes ocasional, da memória da escritura. Para tanto, as práticas intertextuais divulgam o funcionamento dessa memória que uma época, um grupo ou um indivíduo têm das obras que os antecederam ou que lhes são contemporâneos, exprimindo o valor desta lembrança, a dificuldade de um gesto que se sabe suceder a outra a surgir depois.

Logo, a possibilidade de trazer o já conhecido para um novo plano, uma nova possibilidade de discussão atribui à intertextualidade não apenas a condição da re-escritura, mas um viés de construção textual em que o texto literário se renova e se apresenta como uma oportunidade de realização de pelo menos duas leituras: a atual e a anterior, assim, a memória literária oportuniza a formação leitora do aluno no universo escolar e fora dele.

O fenômeno da intertextualidade e sua capacidade de inferência a outros textos possibilitam o trabalho com o texto literário em sala de aula, partindo das alternativas de diálogos entre textos. A abordagem de um intertexto entre alunos abre espaço para uma experiência de leitura em que, além do aspecto quantitativo a partir das retomadas

presentes no texto, é dado ao aluno a possibilidade de enriquecimento de repertório de leitura.

A mediação do professor favorecerá a aproximação entre as obras, bem como o caráter qualitativo da experiência de leitura das obras literárias, isso porque a abordagem do intertexto suscita não apenas uma única leitura, mas leituras dos textos, de personagens, de realidades e de ficção gerados a partir dessa infinita capacidade de recontar, em que se configura a intertextualidade.

CAPÍTULO II: LITERATURA INFANTO-JUVENIL: ENCONTROS E ENCONTROS

Este capítulo tece comentários acerca da literatura infanto-juvenil e como a mesma se reverbera nos encontros com a cultura popular, principalmente no tocante ao cordel, intertexto presente na obra *Hoje é dia de Maria*; bem como o encontro que a mesma apresenta com a dramaturgia. Por fim, apresentamos um estudo crítico da obra em que justifica-nos sua importância enquanto objeto de estudo e referência dos diálogos que a literatura infanto-juvenil continua a estabelecer.

2.1 As narrativas infantis e o seu legado

Na sociedade contemporânea, o conto ainda desempenha um importante papel social, de modo que, continua a falar das inquietações humanas, ora descrevendo, ora abstraindo leituras da realidade. Desta forma, este gênero literário, que antecede a escrita, percorre a história universalizando personagens, enredos, temas e estilos, tratando do real e do imaginário, de costumes, tradições e inovações.

Do mesmo modo, o conto de fadas encanta e cristaliza enredos e personagens através do contar, do cantar, do lúdico, do real e do imaginário. De modo que, mesmo se associando a outros veículos, o conto de fadas preserva sua capacidade de instigar o imaginário, fato que se comprova ao nos depararmos, em plena era digital, com versões a exemplo de *Shrek*,¹ *Para sempre cinderela*,² *Hoje é dia de Maria*, que mesmo apelando para o contexto pós-moderno de efeitos midiáticos, próprios do cinema ou da televisão, ainda recorrem à temática tradicional do amor, do feitiço e do encanto. O que tem sido recorrente na literatura infanto-juvenil é sua capacidade de se incorporar, o que é próprio

¹ SHREK I. Direção: Andrew Adamson e Vicky Jenson. Produção: Aron Warner, Jeffrey Katzenberg, John H. Williams. Distribuição: DreamWorks. (EUA). 90 min. 2001.

² PARA sempre Cinderela – Original Ever After. Direção: Andy Tennant. Produção: Mireille Soria, Tracey Trench. Distribuição: Twentieth Century – Fox. (EUA). 121 min. 1998.

da literatura, mas que faz o texto infantil ser contemporâneo ao se adaptar a um mercado de consumo.

Além do apelo ao imaginário, as produções dessa literatura sempre abordaram valores constituídos em sociedade e que se ligam às instituições, razão pela qual, “a produção para crianças e jovens ligou-se a instituições como a escola e a família, seguindo o propósito de instruir para melhor adaptar ao novo modelo de sociedade que se construía”. (KHÉDE, 1986, p.05).

Contudo, o texto literário não pode se limitar a uma ação meramente pedagógica, moralizante ou utilitária como se instaurou no século XVIII em favor de uma classe burguesa, que pretendia cristalizar seus valores a partir da infância. O valor da obra literária está para além do critério pedagogizante e, mesmo que esta seja permeada de falas ou características do universo adulto, a obra em si e seus elementos já são suficientes para se escapar dos ditames do mundo externo ao texto, através do mundo imaginário proposto ao leitor e

[...] como a fala do adulto costuma predominar nas histórias infantis, uma vez que este deseja ‘ensinar’ a vida aos leitores mirins, toda a estruturação interna da narrativa vai girar em torno de um monopólio da fala do narrador, e de lugares marcados entre os personagens, o que torna o caso da literatura infantil um exemplo fascinante de tensão entre estruturas internas e externas do texto (KHÉDE, 1986, p. 06).

O grande valor das obras infantis está mesmo nas experiências de leitura e escuta “das maravilhosas histórias infantis, preenchedoras de tantos vazios durante o período da infância, como também da vida adulta” (CAVALCANTI, 2009, p. 12). Logo, o modo de contar a vida, os meandros que compõem o texto literário, através do simbólico e de toda expressão artística que lhe é característico, no texto infantil, é bastante marcante, e em se tratando de contos de fadas, tal condição é pungente. Segundo Abramovich (1995, p.120), “[...] Por lidar com conteúdos da sabedoria popular, com conteúdos essenciais da

condição humana, é que esses contos de fadas são importantes, perpetuando-se até hoje...”.

No entanto, a concepção de literatura infantil, e ainda infanto-juvenil, está mais associada a uma categorização da era moderna, uma vez que, em seus primeiros registros, seu público alvo, assim como seus personagens, era formado por adultos.

No que concerne às origens, há muitas vertentes que apontam para os primeiros registros da literatura infanto-juvenil, mas o ponto indiscutível é que seu berço está na oralidade, isso porque os primeiros relatos de sua existência se dão anteriormente à escrita e ainda não havia uma categoria que distinguisse histórias para adultos ou crianças, simplesmente as histórias eram contadas e repassadas de geração para geração se fundamentando na “da capacidade humana de fabular, fantasiar e criar. Desde sempre o homem narrou.” (CAVALCANTI, 2009, p.19).

E é exatamente pelo viés da oralidade e da narrativa que Cavalcanti (2009) discute a questão dos caminhos que fundamentaram a literatura infanto-juvenil, traçando um paralelo entre as fases históricas que influenciaram a literatura de um modo geral e a infanto-juvenil, em especial, a partir do contar, do ouvir e do imaginar. Assim, a referida autora pontua, inicialmente, o texto bíblico no ocidente como sendo um dos principais exemplos de como a narrativa se extratificou. Segundo ela, no texto sagrado, encontramos a origem da arte de contar histórias na tradição ocidental.

O homem, enquanto ser contemplativo, sensível e cognitivo, passa mensurar o seu universo pela representação, pelo simbólico e ter na metáfora uma possibilidade de viver no mundo, segundo Cavalcanti (2009, p. 21), “[...] A metáfora é estabelecida baseando-se naquilo que não se consegue apreender totalmente. Posto isso, confirmamos a narrativa como expressão máxima da comunicação humana, que impregnada pelo simbólico traça seu caminho: do sagrado para o poético.”

Desse modo, a autora aponta o sonho de um mundo percebido pelo viés do sagrado como propulsor dos mitos e arquétipos e ainda associa ao ato de narrar uma

característica latente que tenta salvar da condição lacunar, faltosa e incompleta do homem; para ela, ao narrar, a palavra ressignifica o sujeito: “O simbólico é, principalmente, a tentativa de preenchimento do lugar faltoso, ou seja, torna presente algo que ‘re-vela-se’ por meio da representação.” (CAVALCANTI, 2009, p. 26).

O grande destaque, no que se refere ao modo como a narração, se perpetuou ao longo da trajetória humana, foi o encadeamento dos elementos reais e imaginários, uma vez que, a narração abrange uma forma mágica de se compreender a vida que evoluiu para os mitos, ritos, lendas, relatos maravilhosos e contos de fadas, conforme discute Cavalcanti (2009). O conto de fada, exemplo dessa narrativa que atravessa as gerações, a partir do seu poder de sedução, conforme destaca Dodó (2008, p. 110) ao afirmar que,

Com base no comprovado poder de sedução que os contos de fadas mantêm por séculos, acreditamos que eles constituem uma poderosa alternativa para familiarizar leitores com o caráter simbólico da linguagem literária.

Outro momento histórico fundamental para a representatividade dos contos de fadas até os dias atuais, segundo Cavalcanti (2009), é o período da Idade Média, quando muitas histórias povoaram o imaginário das pessoas, principalmente na Europa, período marcado por reis, rainhas, castelos, heróis, disputas entre cavaleiros, alquimias e intolerâncias religiosas que cristalizaram a figura da bruxa.

Quando cita o texto bíblico ou a Idade Média para fundamentar o embasamento dos contos de fada, Joana Cavalcanti (2009, p. 50-51) destaca a importância dessas narrativas ao passo em que, desde seu surgimento, transcendem o tempo e são recorrentes em qualquer época, afirmando que,

Na realidade, o mundo do conto de fadas é transreal. Habita o a-espacial e vive no a-temporal do “Era uma vez...”, “Num reino muito...muito distante...”, de um tempo passado num lugar qualquer. Mergulhar no “Era uma vez...” é de certa forma se liberta do tempo cronológico para alcançar um tempo metafísico, onde tudo é eterno, convite para

transcender o material e adentrar nas camadas mais profundas do psiquismo humano.

Independente de questões elementares como a classificação de conto maravilhoso ou de fadas, a autora em questão, reforça que o elementar em tais narrativas é o quanto elas contribuíram para a cultura e o que despertam no leitor.

Nelly Novaes Coelho (1985), ao tratar sobre a origem da literatura infantil, menciona a era medieval através da Novelística Popular Medieval e suas fontes entre a Índia e a Europa que até então vinham sendo repassadas oralmente, de geração em geração, até se materializarem através da escrita. É importante destacar que para Coelho (1985, p. 06),

Em grande parte desses relatos primitivos, a ação se passa fora dos limites do mundo conhecido, o que, desde as origens, a palavra que se perpetuou de geração a geração ou de povos para povos, procurava dizer algo que explicasse não só a existência concreta do dia-a-dia...mas também a que ficava para além dos limites conhecidos e compreensíveis.

A função social dessa narrativa primordial se efetiva no modo como ela atua desde a antiguidade até os dias atuais para tratar do real através de símbolos, mitos ou metáforas, mostrando e construindo leituras da realidade nem sempre possíveis de serem ditas ou mostradas pela linguagem comum (COELHO, 1985).

Observa-se que desde o surgimento, e independente de denominações, as narrativas que hoje são conhecidas como contos de fadas foram criadas e recriadas, contadas e recontadas por conhecidos nomes, a exemplo de Esopo, La Fontaine, Perrault, irmãos Grimm, Cristian Andersen, dentre outros autores que perpetuaram as histórias que vinham do povo e para ele voltavam, assumindo um papel social de preenchimento de vazios em que o fantasioso, o fabuloso redimensionam o viver, isso porque, segundo afirma Cavalcanti (2009, p. 55),

Como são escritos com uma força simbólica muito grande, então a metáfora fica sendo o meio pelo qual o leitor poderá alcançar a dimensão máxima do estético. No conto de fadas, não é a mentira que é a proposta em questão, mas a possibilidade de conduzir o leitor/ouvinte a experimentar outras existências. De identificar-se com as personagens retratadas nas narrativas. De chorar e sorrir. De odiar e amar com a mesma intensidade.

Percebemos, então que os contos de fadas que conhecemos na atualidade sempre mantiveram uma estreita relação com o popular, com o povo e suas histórias, conforme atenta Leal (1985, p. 12), que identifica as narrativas passadas de geração em geração como sendo contos populares, caracterizando-as como “uma expressão que pertence a este contexto de sonho e fantasia, de magia e de mistério; para Leal o conto popular é parte da fala do povo, um canto harmonioso dirigido ao mistério das coisas.” O mesmo autor ainda comenta a importância da linguagem simbólica presente no conto popular, já que, os símbolos presentes nesses relatos falam dos elementos vitais para o equilíbrio e harmonia do homem, a exemplo de: a vaidade, o sexo, o orgulho, a vontade de poder, a atração pelo desconhecido, apelos que fascinam a mente humana e contribuem para a compreensão da vida. Segundo Leal (1985, p. 15),

O fato de esses relatos terem sido transmitidos oralmente não lhes diminui a importância; antes, mostra-nos a força da linguagem oral e a sua capacidade de sedução. A palavra falada pode imprimir-se na alma humana como os caracteres gráficos são capazes de serem imprimidos na folha de papel.

Ao abordar a estrutura do conto de fadas, Goes (1984) atenta para a presença do maravilhoso e seu caráter imaginativo, assim, o conto de fadas é uma narrativa que apresenta entre os personagens principais: cavaleiros, mendigos convertidos em reis, reis disfarçados de mendigos, nobres, bruxas, princesas, palácios encantados, cabana muito pobre, crianças, jovens em idade de casar, dentre outros. No segundo escalão,

conforme a mesma autora, estão os personagens secundários que são representados na narrativa pelos pais, a madrasta, a avó, os trabalhadores, os animais antropomorfizados, objetos inanimados – vassouras, varinhas, espelhos, lanternas, etc. E, assim como as qualidades físicas, as características morais também são nítidas e exaltadas, sendo facilmente identificada a divisão maniqueísta.

Goes (1984) faz ainda uma inferência terminológica para a expressão “fada”, que deriva de *fatum* sendo atribuído a ela o sentido de destino do homem. Nos contos, usam objetos encantados, talismãs, varinhas de condão e delas se originam os momentos de maior expectativa dentro das narrativas. Outro elemento, fundante dessas narrativas clássicas, são os heróis ou heroínas, que de acordo com Khéde (1986, p. 09),

A construção do personagem como herói, mesmo quando esse herói é problemático, possibilita não só uma chave decifratória do texto como a análise, que nos interessa mais de perto, de como a criança e o jovem – sujeitos em formação – poderão desenvolver o processo de identificação e rejeição com as características dominantes dos personagens.

Dessa forma, o papel do personagem é fundamental para que o texto dirigido a crianças e jovens alcance o status de literário, seja ele representado por personagem-criança ou adulto, uma vez que, essa literatura se comunica com o leitor mirim por meio da identificação promovida pelos personagens presentes no texto. Conforme Khéde (1986, p. 40), “A criança, ao se ver simbolizada no mundo ficcional, pode estabelecer o confronto entre a sua vivência (a partir do herói) e a vivência dos adultos, situação que revoluciona a concepção do gênero.”

No entanto, nem sempre, os contos identificados hoje como de fadas e maravilhosos foram escritos para leitores mirins, de modo que a presença de personagem-criança é esporádica e, quando ocorre, representa a fragilidade e a inocência ou como uma forma de incidência da experiência pragmática. Observa-se que o fantástico está na base dos contos de fadas que trazem em sua composição personagens maravilhosos, que adquirem existência própria, simplesmente com um *Era*

uma vez... o fantástico faz tapetes voarem, feitiços acontecerem, varas de condão transformarem seres. (KHÉDE, 1986)

Joana Cavalcanti (2009) aborda a necessidade de sobrevivência dos contos de fadas tanto por sua importância na continuidade do “fio da memória” do imaginário popular, como também pelo modo como essas narrativas falam de nós para nós mesmos. Para a autora em questão, devemos procurar, investigar, criar formas que multipliquem essas narrativas: “[...] de forma a conservar o imaginário popular, mas também enriquecendo-o, ampliando-o para que os contos continuem a ser uma varinha de condão ou palavras mágica que nos dê acesso aos mais recônditos espaços do nosso ser/estar no mundo.” (CAVALCANTI, 2009, p. 60).

Independente das questões tocantes às origens, vê-se que foi, de fato, na segunda metade do século XIX que a criança passa a ser apresentada de forma mais demarcada nos contos de fadas, os meninos são representados como heróis, aproximando-se da problemática infantil e das narrativas historicamente identificáveis, conforme afirma Khéde (1986, p. 40), “Saímos do ‘Era uma vez...’ das narrativas primordiais, para a representação de crianças existentes numa determinada sociedade, num tempo *x* e num espaço *y*.” Tal fase representa o momento em que as histórias antes centradas em personagens adultas passam a retratar o universo infantil.

Contudo, esse período ainda não caracteriza a fase áurea da literatura infantil no Brasil, que vivia a transição de uma sociedade rural para uma crescente urbanização. Sendo assim, alguns condicionantes como a escassez de editoras e a prioritária valorização do “be-a-bá” conduziram a leitura de cartilha e gramáticas. No entre séculos, a emergente classe média brasileira defendia o moralismo, a religiosidade e, principalmente, o nacionalismo, o que repercutia no modelo educacional vigente (KHÉDE, 1986).

Na formação da literatura destinada às crianças no Brasil, muitos nomes se destacam a partir da segunda metade do século XIX, dentre os quais, Júlia Lopes de

Almeida com a obra *Contos Infantis*, em 1886; Antônio Marques Rodrigues, com *O livro do povo*, que tem sua primeira edição datada em 1861, seguida por reedições durante vinte anos consecutivos; Figueiredo Pimentel (1896) que escreveu *Contos da carochinha*, reconhecida como a primeira coletânea brasileira direcionada ao público infantil; bem como Francisca Júlia em 1899 com *O livro da Infância*, além de Olavo Bilac e Manuel Bomfim, em (1910), com a obra *Através do Brasil*, dentre outras publicações que ensaiavam uma produção de literatura infantil (COELHO, 1985, p. 173-182).

Porém, a produção literária infantil, nesse período, ainda não apresentava a criança como o centro de suas histórias, conforme vai ocorrer, na segunda década do século XX, com a obra do autor Monteiro Lobato, que atribuiu à literatura infanto-juvenil uma postura contrária ao caráter pedagogizante, até então em vigor.

Lobato iria transformar e influenciar uma nova fase para a literatura infanto-juvenil brasileira com a criação d'*A Menina do nariz arrebitado*, abrindo caminhos para tantos outros autores e obras, apesar de também ter escrito obras que, em seu tempo, respeitavam a forma “adultocêntrica” do modelo pedagogizante, a exemplo de *Emília no país da gramática*; *Aritmética da Emília* e *Geografia de Dona Benta*. Tais obras reafirmavam um modelo de literatura que centrava o discurso do ensinamento, mas que, mesmo assim, ainda continham grande nível de fantasia. Arroyo (2011, p. 281), ao tratar da influência de Lobato para a literatura infantil brasileira, comenta:

Embora estreando na literatura escolar com *Narizinho arrebitado*, Monteiro Lobato trazia já com seu primeiro livro as bases da verdadeira literatura infantil brasileira: o apelo à imaginação em harmonia com o complexo ecológico nacional; a movimentação dos diálogos, a utilização ampla da imaginação, o enredo, a linguagem visual e concreta, a graça na expressão – toda uma soma de valores temáticos e linguísticos que renovava inteiramente o conceito de literatura infantil no Brasil, ainda preso a certos cânones pedagógicos decorrentes da enorme fase da literatura escolar [...].

A produção de Monteiro Lobato se tornou, para a literatura infantil brasileira, uma espécie de marco literário a ser considerado, usando o universo do faz de conta para

estabelecer a comunicação com seu público mirim, seus personagens deixam transparecer, espontaneamente, o conteúdo ideológico através dos conflitos e contraposições vividos dentro da obra, mas que corroboram o tempo todo o projeto literário do referido autor.

A partir da produção Lobatiana outras referências passam a ter destaque no mercado editorial da literatura infanto-juvenil brasileira, começando, principalmente, na década de 1970, a exemplo de Ana Maria Machado, que faz uma releitura dos contos de fadas tradicionais, como *História do meio ao contrário* (1978), *Passarinho me contou* (1978), *Menina bonita do laço de fita* (2000), *O príncipe que bocejava* (2004), alguns dos textos em que a referida autora remonta as narrativas clássicas numa perspectiva em que os elementos clássicos são apresentados mediante outra postura, numa contextualização mais popular. Podemos citar também, Ruth Rocha, Lygia Bonjunga e tantos outros nomes que criaram personagens questionadoras, independentes, ativas, necessárias e que, apesar de atuarem no contexto social em que estão inseridas, não deixam de ser crianças, de brincar e, principalmente, de aprender com a vida. (LÚCIO, 2005).

Durante a década de 1970, a literatura infanto-juvenil brasileira vivenciou releituras empreendidas dos contos clássicos³ alicerçadas, na maioria das vezes, no discurso parodístico, isto é, partiram do clássico com o objetivo de “desarranjar” o sentido original, provocando uma inversão do seu sentido e um conseqüente deslocamento completo, produzindo, geralmente, um efeito cômico. Desse modo, passou-se a aproximar o clássico do popular, explorando características divergentes numa perspectiva de fusão, conexão de temas, ritos, etnias, enfim, cultura. Mesmo tendo sido iniciada no início do

³ Tomamos como conceito para clássico a ideia de Calvino (1994, p. 10-11) ao propor que “Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual.” E ao tratarmos dos contos de fadas ainda recorremos à Traça (1992, p. 32) quando trata da influência e importância dos contos de fadas que já foram reconhecidos como contos populares e que “Contados de geração em geração ao longo dos séculos, foram adquirindo várias fórmulas. Começam muitas vezes por ‘Era uma vez...’ e terminam ‘... e viveram sempre felizes’”.

século, a produção da literatura infanto-juvenil brasileira do século XX tem grande destaque na década de 1970 por conta do impacto no mercado editorial, a partir do volume de produção, destaque, principalmente, da produção feminina, além das premiações e re-edições das obras.

2.2 A Literatura infanto-juvenil e a cultura popular

A cultura popular, assim como a literatura, de forma generalizada, está fundada no mesmo berço: a oralidade, uma vez que, ambas surgiram no período anterior ao aparecimento da escrita e contaram com o processo de memorização de gerações para se perpetuarem na posteridade. Assim, através de seus meios de registros da trajetória do homem em sociedade, a cultura popular e a literatura infanto-juvenil vêm entrecruzando seus caminhos, ora pelos traços convergentes, ora pelos divergentes.

Na contemporaneidade, podemos observar como a literatura e a cultura popular continuam a promover encontros, no tocante à literatura infanto-juvenil, essa intersecção se estabelece quando nos deparamos com adaptações das chamadas literaturas clássicas do universo infantil, que são reeditadas para veículos como o cinema e a televisão.

Traça (1992, p. 24) comenta que: “A programação da televisão inclui, nos espaços especialmente dedicados aos mais novos [...] narrações de contos feitas por actores, filmes baseados em contos, sejam filmes de actores, sejam filmes de animação.”, proporcionando uma redimensão a partir da junção, por exemplo, dos contos de fadas com elementos, histórias ou personagens da cultura popular.

A aproximação entre a cultura popular e a literatura infanto-juvenil se dá de uma forma tão natural quanto suas origens, haja vista que, ambas tratam do universo do encanto do sonho e da realidade; do consciente e inconsciente; do passado e do presente; do coletivo e do particular.

A dicotomia da cultura como popular e erudita que se estabeleceu ao longo do tempo, muitas vezes, tolhe a importância que ambas têm enquanto construção identitária da sociedade. Equivocadamente, a cultura popular é depreciada ou concebida por alguns como algo de menor valor.

No entanto, a cultura popular, que está diretamente ligada ao cotidiano social, tem suas raízes históricas atreladas à formação do povo e concentra a tradição, o conhecimento empírico, se fortalecendo na oralidade. Enquanto a cultura erudita normalmente é associada à sofisticação e /ou elitização, a cultura popular trata das raízes e da simplicidade de um povo e nisso ela também se sofisticada, conforme interpreta Chartier, (2011, p.141) “A cultura popular é uma categoria erudita.” Sendo assim, a cultura popular não pode ser enquadrada, categorizada por uma perspectiva socioeconômica, mas por sua representatividade enquanto identidade de um povo.

De modo que, pensar na cultura popular é pensar na simplicidade como ela se manifesta e se particulariza, isso porque a cultura popular é espontânea, vivenciada entre seus praticantes e rica, surge nos anseios e práticas populares, se estabelece no cotidiano, utilizando as adversidades ao longo do tempo para se reafirmar. Segundo Chartier (2011, p.148), “O destino historiográfico da cultura popular é, portanto, ser sempre sufocada, expulsa, usada e, ao mesmo tempo, tal como Fênix, sempre renascer das cinzas”.

Quando discorremos sobre o encontro da literatura infanto-juvenil, no tocante aos contos de fadas, com a literatura popular, através dos veículos de comunicação de massa, nos deparamos com uma tentativa de tornar sincrônico o que a diacronia provocada pela Revolução Industrial estabeleceu, sendo que, no contexto da industrialização, categorizou-se a cultura em erudita, popular e de massa. Nessa tríade, o popular está para a maioria simples e o clássico, o erudito para uma minoria abastada, assim como expõe Chartier (2011, p.181), ao tratar das transformações impostas à cultura a partir das reorganizações da sociedade mediante os avanços socioeconômicos:

Outra transformação radical situa-se antes e depois do surgimento de uma cultura de massa: supõe-se que os novos instrumentos da mídia tenham destruído uma cultura antiga, oral e comunitária, festiva e folclórica, que era, ao mesmo tempo, criadora, plural e livre. O destino historiográfico da cultura popular é portanto ser abafada, recalçada, arrasada, e, ao mesmo tempo, sempre renascer das cinzas.

Chartier ainda comenta que, ao traçar a relação da cultura popular com as influências socioeconômicas e políticas da Idade Média até os dias atuais, observa-se que tais condicionantes não foram capazes de reduzir as identidades singulares, bem como as práticas de sua origem. O que ocorre ao longo do tempo com a cultura popular é que ela desenvolve a capacidade de se afirmar, o que nos remete ao que Alfredo Bosi (2001) chama de cultura da resistência.

Sem dúvida, o ponto de intersecção, não apenas da cultura clássica/erudita em relação à cultura popular, é o mesmo que liga, na nossa discussão, os contos de fadas aos contos populares: a oralidade, uma vez que, em todos os eventos representativos e culturais da humanidade a voz sempre fez esse papel de propagadora, instituindo a tradição da oralidade, uma tradição que Zumthor (1993) chama de poética da voz. E essa origem, em que não há a presença da escrita, acaba determinando o modo de propagação dos contos populares, conforme aponta Traça (1992, p. 38),

No seu contexto tradicional, o conto popular é um gênero essencialmente oral, uma maneira de pensar, de elaborar e transmitir histórias por intermédio de uma rede de contadores que se sucedem no espaço e no tempo para renovar e reavivar periodicamente a função imaginária dos seus auditórios. As pessoas reunidas para ouvir, inseridas numa prática que lhes é familiar, estão na presença de uma palavra enraizada numa voz e num corpo.

A mesma autora ainda acrescenta que os contos populares fazem parte de uma cultura viva, desde sua origem, “são narrativas facilmente reconhecíveis; trata-se de histórias simples, curtas, que apresentam personagens ‘tipo’ vivendo situações ‘tipo’. Foram encontrados motivos e tipos semelhantes em culturas diferentes em diferentes regiões do globo.” (TRAÇA, 1992, p. 31).

Deste modo, tratar dos elementos que remetem à cultura popular é tratar do cotidiano, da simplicidade, “o conhecimento sobre a cultura popular é construído nas experiências vivenciadas no cotidiano dos sujeitos e no seu contexto, um conhecimento oral e empírico”. (ALVES; LEMOS, 2012, p. 03). Fazer alusão a uma produção literária vinculada à cultura popular é pensar numa literatura que se adequa ao novo, trazendo em seus meandros os fios que caracterizam o popular e o clássico; que trata do universal de modo muito particular, isso porque, segundo Ayala (1997, p. 160-161)

A literatura popular, ainda que se construa no interior de um mundo comandado pelo tempo industrial e, conseqüentemente, pelo relógio de ponto, para existir contemporânea e simultaneamente a outras formas de cultura (que contam com meios poderosos de produção, divulgação e veiculação), não pode abrir mão de seu tempo comunitário.

Conforme Ayala (1997), a cultura popular, por ser comunitária, precisa ser vivenciada para ser perpetuada e manter a regularidade. Por estar no meio do povo, em suas práticas, não pode deixar de ser experimentada. A autora ainda comenta que a literatura popular é naturalmente uma mistura, uma mescla em que não há delimitações e, ainda, o processo de hibridização da cultura popular possibilita a recomposição das danças populares, por exemplo, pois o ato de fazer o novo a partir de fragmentos de algo anterior faz perdurar a genuinidade da cultura brasileira, numa perspectiva do contemporâneo e, conseqüentemente, atual. Ayala (1997, p. 169) afirma ainda que

Essa capacidade de fazer o novo com fragmentos e restos de algo anterior, de se (re)fazer, constantemente, pela mescla, possibilita que a cultura popular brasileira, nas suas mais distantes e diferentes expressões, não como sobrevivência do passado no presente, mas como prática contemporânea, presente, ao lado de outras tradições literárias, também contemporâneas.

Alves - Sobrinho (2003, p. 21) elenca os três elementos marcantes na trajetória da cultura popular: o tradicional, o oral e o escrito, sendo o tradicional representado pelas narrativas populares em verso – que originaram as cantigas do ciclo heroico (o gado, o

vaqueiro e os cangaceiros); o oral como sendo o documentário verbal dessas narrativas, que conhecemos como “emboladores de coco” e o escrito – a poesia impressa em folheto, a qual conhecemos como cordel.

Camara Cascudo (1978) menciona que a literatura oral brasileira agrupa todas as manifestações da recreação popular e que essas são mantidas pela tradição, ou seja, pela transmissão quando seus usuários passam adiante o conhecimento popular ágrafo. Ao se referir à relação entre a literatura enquanto texto “erudito” e a literatura popular, Cascudo (1978, p. 26) afirma que

A literatura que chamamos oficial, pela sua obediência aos ritos modernos ou antigos de escolas ou de predileções individuais, expressa uma ação refletida e puramente intelectual. A sua irmã mais velha, a outra, bem velha e popular, age falando, cantando, representando, dançando no meio do povo, nos terreiros das fazendas, nos pátios das igrejas nas noites de ‘novena’, nas festas tradicionais do ciclo do gado, nos bailes do fim da safra de açúcar, nas salinas, festa dos ‘padroeiros’, potirum, ajudas, bebidas nos barracões amazônicos, espera de ‘Missa do Galo’; ao ar livre, solta, álcere, sacudida, ao alcance de todas as críticas de uma assistência que entende, letra e música, todas as gradações e mudanças do folguedo.

Mas, quando nos referimos às manifestações literárias da cultura popular o destaque é sempre a literatura de cordel ou folhetos, que, assim como os contos clássicos, os contos de fadas da literatura mundial têm na oralidade o surgimento e na escrita o apogeu. Com a ocorrência da escrita, a produção literária é ratificada porque “Certamente a fonte impressa suprirá as deficiências das falhas na transmissão oral. Ao lado do povo que sabe e conta as histórias de Trancoso e de Fadas; os livros mantêm em circulação os mesmos assuntos no público infantil, sucessivamente renovado” (CASCUDO, 1978, p. 14).

O cordel se apresenta como uma grande referência da cultura popular e, assim como os contos de fadas, não tem um marco inicial definitivo. O cordel apresenta indícios de seu surgimento em vários pontos da Europa, e tem Portugal como um dos principais pontos de disseminação.

No Brasil, o cordel se propaga na região nordeste a partir da influência medieval, que o representa, e sobre o que há de mais genuíno na região: a vida, a lida, a vegetação, as relações trabalhistas, as práticas rurais, o homem do campo, o gado, as lendas, os mitos, os heróis. Esses elementos compõem os anseios e a vida do povo nordestino e, quando tratados nos folhetos, aguçam o imaginário dos ouvintes da época, que se juntavam para ver e ouvir os cantadores se apresentando e divulgando o cordel. De acordo com Batista (1977, p. XVII),

Foi o que aconteceu com as narrativas tradicionais, os romances herdados de vetusta tradição histórica ou novelística, transferidos da prosa para a poesia, no deleite dessa população analfabeta, que se enriquecia assim de erudição. Daí não raro também a exibição de conhecimentos que cantadores analfabetos fazem, por decorrência desse conhecimento de oitava.

A literatura de cordel agrada porque fala do cotidiano, dos sonhos, dos amores, de homens e mulheres normais, de heróis, do bem, do mal, de guerras, dos sentimentos, da natureza ambiental e humana. A linguagem simples também se destaca como um atrativo presente no folheto, pois é através dela que se estabelece parte da riqueza do cordel, tendo na peleja⁴ um dos grandes veios da literatura e cultura popular.

Enfim, a literatura infantil e a cultura popular, através da literatura de cordel, se encontram historicamente e fazem um percurso em que seus fios se cruzam e formam parcerias, seja por hibridização, seja por empréstimo, elas estabeleceram um diálogo produtivo. Ambas não se negam ou se anulam, são, como afirma (CASCUDO, 1978, p. 26), irmã mais velha e irmã mais nova, porém da mesma família, fadadas à mesma herança: continuar encantando a todos os públicos.

⁴ Uma das formas de apresentação das histórias no cordel, também conhecidas como desafios, difundidas pelos cantadores, que, ao se enfrentarem, travavam uma disputa em torno de um dado tema. Na peleja, há um trabalho de improviso, criatividade e domínio da linguagem de modo exemplar, em que o objetivo de cada um dos participantes é usar a habilidade do improviso para calar seu opositor, essa modalidade do cordel se faz presente na fase oral e se perpetua nas versões impressas.

Alguns folhetos são conhecidos por adaptar as narrativas clássicas⁵ para sua linguagem, mesclando seus elementos, porém sem sacrificar suas características primordiais. E no tocante à produção brasileira, Marinho e Pinheiro (2012, p. 49) observam o entrecruzamento entre a produção de cordel e a recente literatura infantil brasileira afirmando que: “Há, em muitos cordéis, traços como o predomínio da fantasia, inventividade ante situações inesperadas/complexas, musicalidade expressiva, caráter fabular, marcas comuns à literatura para crianças.” Logo a adaptação passa a ser o caminho a ser seguido pelos cordelistas, que usam a intertextualidade para recriar histórias. A adaptação das narrativas acaba se transformando numa alternativa para o veio produtivo dos cordelistas.

Em *Hoje é dia de Maria* temos uma obra que faz a intersecção entre o clássico e o popular em que a eterna luta maniqueísta do bem contra o mal também acontece a partir de uma peleja, um intertexto presente na obra, fazendo inferência ao cordel. A presença da peleja, na obra em questão, demonstra um elemento peculiar na mesma, uma vez que, ao invés de termos um cordel que adaptou ou apresentou um intertexto de outra narrativa, temos uma narrativa que traz em seu conteúdo o intertexto de um cordel.

A cultura popular também está representada, na obra em questão, a partir das descrições na locação, na conduta dos personagens, no dia-a-dia dos espaços percorridos pela protagonista, nas práticas sociais a exemplo de festejos, nas manifestações religiosas, nas cantigas que remetem, à obra em estudo, ao conceito dessa cultura estabelecido por Bosi (2001, p.324), quando afirma que

Cultura popular implica modos de viver: o alimento, o vestuário, a relação homem-mulher, a habitação, os hábitos de limpeza, as práticas de cura, as relações de parentesco, a divisão das tarefas durante a jornada e, simultaneamente, as crenças, os cantos, as danças, os jogos, a caça, a

⁵ Pautamo-nos na discussão de narrativa clássica apresentada por Lajolo e Zilberman (2007, p.27) quando se referem à produção estrangeira que foi sendo traduzida e adaptada para literatura infantil brasileira. São textos que compuseram a arte de contar histórias ao longo dos séculos e que chegam ao Brasil a partir do final século XIX e se desencadeia no Século XX.

pesca, o fumo, a bebida, os provérbios, os modos de cumprimentar, as palavras tabus, os eufemismos, o modo de olhar, o modo de sentar, o modo de andar, o modo de visitar e ser visitado, as *roMarias*, as promessas, as festas de padroeiro, o modo de criar galinha e porco, os modos de plantar feijão, milho e mandioca, o conhecimento do tempo, o modo de rir e de chorar, de agredir e de consolar [...].

De modo que, tratar da cultura popular infere a uma tradição, um processo de constante existência, de permanência simbólica e significativa em que o passado sempre se reafirma e se atualiza, assim como propõem Marinho e Pinheiro (2012, p. 70) “O dinamismo da cultura, o poder que tem de se renovar, de recriar velhos e significativos temas é uma das marcas da literatura de cordel.”

Entendemos a cultura popular na obra *Hoje é dia de Maria* como uma manifestação de práticas cotidianas em que a tradição se faz presente não apenas no agir, mas também no entorno dos personagens e detalhamento do universo regional interiorano presentes na obra. Essa concepção de cultura popular é corroborada por Xidieh (1976), quando a relaciona com a que é feita pelo povo, que tem sua criação enraizada no povo, que se volta para ele e sua tradição.

A dramaturgia infantil brasileira também passa por essa intersecção em que as histórias tradicionais da literatura infanto-juvenil são remontadas numa perspectiva popular, inicialmente, com Maria Clara Machado, na inauguração do teatro *Tablado* em 1951, o que acontece com a peça *O boi e o burro a caminho de Belém*, um auto de natal que conta o nascimento de Jesus Cristo sob a ponto de vista dos animais que presenciaram o acontecimento. A peça remonta a narração bíblica a partir da inversão dos personagens principais, que passam a ser os animais, e esses são descritos conforme o imaginário popular. Assim como Maria Clara Machado, a autora norte rio-grandense Lourdes Ramalho torna-se a grande referência na produção intertextual marcada pela presença do popular na literatura e dramaturgia infantis brasileiras (LÚCIO, 2005).

Em suas produções, Lourdes Ramalho transcende a tipificação regionalista das personagens criando montagens enriquecedoras, em que são apresentados versos, provérbios e danças dramáticas em histórias que trazem a magia, a brincadeira e o clima de festa, elementos presentes tanto na cultura popular como no teatro infantil.

Ao utilizar intertextos, Lourdes Ramalho vai construindo seu perfil através dos elementos e personagens que perpassam pelo clássico e pelo popular e que imprimiram à mesma sua identidade autoral. Assim, encontramos em suas composições: a religiosidade popular, a musicalidade dos versos de sete sílabas, os temas e as personagens clássicas (príncipes e princesas, fadas e bruxas) além dos personagens populares (João Grilo e *Maria*), entre suas obras, destacamos *O Pássaro Real*; *Dom Ratinho e Dom Gatão*; *Maria Roupa de Palha* e *Novas aventuras de João Grilo*.

Deste modo, *Hoje é dia de Maria* reafirma a ligação entre passado e presente; clássico e popular; Literatura e dramaturgia, em que o encantamento se dá pela e na presença de adultos e crianças, já que não há limite de faixa etária, apenas a riqueza do encontro das artes.

2.3 *Hoje é dia de Maria*: encontros marcados

O texto dramático *A madrasta* de Carlos Alberto Soffredini, escrito em 1995, inspirou a criação de *Hoje é dia de Maria*. O texto de Soffredini apresenta um enredo que retoma o conto clássico que conta a história do homem viúvo (João), que tem uma filha (Joana) e decide se casar dando à sua filha uma madrasta.

No texto de Soffredini, há também uma empregada (Maria), que rompe com a estrutura clássica dos contos de fadas ao manter um relacionamento sexual com seu patrão. Maria, nessa narrativa, já é adulta e também é viúva. Ela mantém um relacionamento informal com seu patrão na esperança que um dia o mesmo decida assumi-la perante a sociedade, o que acaba ocorrendo.

Em *A madrasta*, a história clássica da *Gata Borralheira* se faz presente basicamente no contexto do pai que é viúvo, que tem uma filha e que decide se casar de novo, tendo que se ausentar, após o casamento com uma viúva, para resolver problemas financeiros. Após a viagem, a madrasta persegue a enteada até o desfecho já conhecido, de ter suas maldades descobertas e punidas. O que difere o texto de Soffredini do clássico infantil é a ausência de príncipe, de baile, além do fato de que a viúva que consegue se casar com o viúvo da história já é do convívio por ser a empregada da casa.

Na obra de Carlos Alberto Soffredini, temos um intertexto a partir da retomada do enredo da narrativa clássica *A gata borralheira*, o que será recorrente em *Hoje é dia de Maria*, quando Luiz Fernando Carvalho e Luis Alberto de Abreu, em 2005, produzem a obra para ser exibida na televisão e ainda no mesmo ano tem a versão impressa publicada.

O clássico da literatura infantil montado num cenário representativo da cultura popular também contribuiu com o sucesso da minissérie, que, inspirada no texto dramático de Carlos Alberto Soffredini, é exibida na televisão e em seguida tem seu roteiro publicado, fazendo o percurso: texto, teatro, vídeo, texto. Tal fato demonstra que a literatura pode se aliar aos meios de comunicação de massa sem perder seu valor e pode inclusive ser valorizada, enriquecida por meio de elementos como a intertextualidade.

A versão de Abreu e Carvalho (2005) parte da proposta de tratar o clássico e o popular na mesma trajetória de uma protagonista chamada Maria, em que os elementos da cultura popular e erudita perpassam-se a todo o momento a exemplo da peleja, do maniqueísmo, das cantigas populares e letras do maestro Villa-Lobos, que também idealizou a união entre o popular e o erudito, quando ensaiava sua orquestra.

A abordagem em relação à cultura na obra *Hoje é dia de Maria* demonstra que tratar sobre cultura no mundo contemporâneo, em especial no Brasil, é mais do que falar sobre estilos, é, sobretudo, constatar que o encontro proposto na citada produção estabelece um todo possível e harmonioso.

Hoje é dia de Maria narra a trajetória de uma menina que procura responder às suas inquietações. Há na jornada um passeio cultural através dos elementos dialógicos, que são, na verdade, as especificidades dessa trajetória, e que apresentam o universo simbólico tratado por Thompson (1995) como os diferentes fenômenos, ações, gestos, rituais e manifestações representativas que trazem consigo valores a serem agregados aos indivíduos de determinada cultura.

A obra promove o encontro do ideário clássico com o ideário popular a partir do cotidiano da personagem, da linguagem e dos meios e modos de contar a vida da menina/moça em sua travessia a partir do maniqueísmo do bem contra o mal, dos registros da oralidade interiorana na fala dos personagens, do mítico, do religioso, enfim, do cotidiano regional brasileiro.

Quando as obras literárias são produzidas para a exibição no cinema ou na televisão, a produção de ambos os veículos precisam fazer adequações para materializar por meio do som e da imagem o que a obra literária deixa a critério da capacidade imaginativa de cada leitor, é o que se chama de adaptação.

A câmera visualiza ousadias que na oralidade ou na escrita eram permissíveis por meio das descrições e da imaginação, assim, a tela determina o que será concebido pelo espectador do cinema ou da televisão, enquanto a literatura propaga descrições da imagem, que dependem da imaginação do leitor para se formarem como um todo, o cinema, por exemplo, mostra as imagens, cabendo ao seu espectador apenas visualizá-las e associá-las ao todo em que estão inseridas, (HUTCHEON, 2013).

2.3.1 O bem X o mal: o eterno encontro

A luta do bem contra o mal está na raiz das narrativas de um modo geral, seja ela clássica ou popular, essa dicotomia enriquece histórias desde as sociedades ágrafas. As primeiras narrativas literárias, quando ainda nem existia a denominação literatura infanto-

juvenil, já tratavam do maniqueísmo fomentado, geralmente, a partir de um (a) herói (ína), representante do bem, perseguido por opositores ou malfeitores, representantes do mal (COELHO, 1984). E em *Hoje é dia de Maria* o antagonismo entre *Asmodeu* e *Maria* se faz presente em toda a história, perpassando os acontecimentos felizes e infelizes na jornada da protagonista.

Esta estrutura se faz presente em *Hoje é dia de Maria*, sendo *Maria* a representação do bem a enfrentar o mal, num primeiro momento, representado pela *Madrasta* e, em seguida, pela figura de *Asmodeu*, personificação do demônio, que num total de sete aparições irá travar a batalha do bem contra o mal.

Os encontros entre *Maria* e *Asmodeu* ocorrem constantemente durante a história. *Asmodeu* tenta enganar, atrapalhar, prejudicar, causar perdas e sofrimentos à personagem com vistas à intenção de roubar-lhe a alma. Para tanto, *Asmodeu* metamorfoseia-se sob sete aparições diferentes, que vão se alternando durante a jornada da protagonista e ao final as sete formas se juntam para o grande embate. Essas aparições vão sendo reconhecidas por *Maria* e o próprio *Asmodeu* confirma uma das suas formas a *Maria*, inclusive um dos seus codinomes, quando o próprio diz “Eu sô o mesmo. O sete peles, o imortal” (ABREU; CARVALHO, 2005, p. 116).

A metamorfose se faz presente na obra também através da personagem *Pássaro Incomum* o grande amor de *Maria*, seu companheiro na travessia, o ajudante, conforme propõe a estrutura dos contos de fadas tradicionais. Durante o dia ele assume a condição de pássaro e à noite incorpora a forma humana. A metamorfose que dificulta o encontro de *Maria* com o *Pássaro Incomum* reafirma a estrutura dos contos de fadas tradicionais em que os protagonistas sempre passam por dificuldades e metamorfoses até que o amor se concretize no final. E assim ocorre, na narrativa em questão, pois *Maria* também irá passar por processo de metamorfose, saindo da infância para a vida adulta e retornando à infância, um processo resultante das investidas de *Asmodeu* em prol de seu objetivo maior que significa roubar a alma de *Maria*.

Os embates ocorridos entre *Maria* e *Asmodeu* manifestam a presença do maniqueísmo na obra, que além de apresentar a tradição dos contos clássicos a partir da retomada da luta do bem contra o mal, também dialoga com a literatura de cordel e os embates entre seus protagonistas, muitas vezes heróis recuperados do ideário popular que enfrentam a morte e até o demônio para concretizar suas trajetórias.

Esse maniqueísmo perpassa toda a narrativa, desde o início quando a madrasta persegue Maria maltratando-a, levando-a não só a exaustão como à morte – condição revertida pelo pai da personagem que a faz ressuscitar, fazendo referência ao conto popular *A menina enterrada viva*⁶, narrativa da tradição popular, catalogada por Camara Cascudo, que trata da história de uma menina perseguida pela madrasta, que sofre maus tratos e que, assim como Maria, é enterrada viva em um capinzal.

Outro momento intertextual da obra, em que o maniqueísmo retoma o universo da literatura de cordel, é quando *Maria* invoca *Asmodeu* numa encruzilhada para tentar recuperar a alma de seu amigo *Zé Cangalha*, capturada por *Asmodeu* em troca de um sanduíche. O referido encontro remete à esperteza e o jogo de adivinhas do personagem *João Grilo*, no cordel *As proezas de João Grilo*, de João Ferreira de Lima. *Hoje é dia de Maria* promove mais uma vez a aproximação entre o erudito e o popular, uma vez que o maniqueísmo sempre presente nos contos de fadas se faz atualizado nas figuras de *Maria* e *Asmodeu*, numa representação do local que preencheu o imaginário de comunidades interioranas – a encruzilhada, espaço geográfico destinado ao encontro com a presença do demônio.

O encontro entre *Maria* e *Asmodeu*, na encruzilhada, é cercado pelo viés da sátira; do humor; a brincadeira e a esperteza de *Maria*, presentes na trajetória da protagonista, bem como no momento do enfrentamento entre os antagonistas. O humor é presença marcante tanto na poesia para criança quanto no cordel, como afirmam Marinho e

⁶ CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos Tradicionais do Brasil**. Belo Horizonte: Italaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

Pinheiro (2012, p. 49). Quanto a essa capacidade que uma obra tem de promover o riso Vladimir Propp (1992, p. 190) diz que "O riso é importante como arma de luta, mas é também necessário enquanto tal como manifestação de alegria de viver que estimula as forças vitais." Assim, o riso sempre se faz presente no cotidiano da protagonista.

Ao encontrar com *Asmodeu*, na encruzilhada, para recuperar a alma do amigo *Zé Cangalha*, *Maria* é interpelada por *Asmodeu* que diz: "Ocê é esperta, mai venha de lá, agora o desafio [...] *MARIA* começa a cantar um desafio. *ZÉ CANGALHA* começa a tocar um pandeiro. [O desafio é baseado em trecho da peleja de Cego Aderaldo com *Zé Pretinho do Mutum*]"⁷, (CARVALHO; ABREU, 2005, p. 119-120). O embate trás à tona a intersecção entre a luta do bem contra o mal e o encontro entre o texto em verso no suporte da prosa:

MARIA
 Seu demo nunca encontrei
 Quem desmanchasse esse enredo
 É quadra que mete medo
 Essa que vou cantá
 Quem a paca cara compra
 Cara a paca pagará.

ASMODEU
 Menina, fiquei apertado
 Que só um pinto no ovo
 Menina, a história da paca
 Pode repetir de novo?(...).

As inúmeras investidas de *Asmodeu* no intuito de "vencer" *Maria* configura a disputa secular entre o bem e o mal, permanente nos contos clássicos e populares por fazer parte do universo humano, ao qual a literatura está inserida.

A indumentária de *Asmodeu* tentando seduzir *Maria* faz surgir variações, nas sete aparições do mesmo personagem, mas estabelecendo uma dinâmica nos embates. A aparição original remete ao imaginário histórico acerca da figura do demônio, uma figura

⁷ A referida peleja é de autoria de João Firmino do Amaral (2000), várias edições já foram feitas desde sua primeira publicação em 30-10- 1923 (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 26).

animalesca resultante da bifurcação entre um homem e um quadrúpede, com chifres e cor avermelhada. Já a segunda aparição retrata o oposto da primeira, um homem bonito e muito sedutor com a capacidade de enfeitiçar as mulheres; *Asmodeu Velho*, um homem sábio; *Asmodeu Mágico*; *Sátiro*; *Brincante*; *Poeta*.

Apesar das metamorfoses, *Maria* não se deixa enganar e sempre identifica a configuração do demônio, ao qual a menina sempre chama de “cafute mardito”, dentre outras conotações. As investidas de *Asmodeu* sempre são resistidas por *Maria*, respeitando a tradição de que o bem acaba vencendo o mal.

Ao construir uma história pautada na retomada dos elementos tradicionais dos contos de fadas, e das narrativas populares, a obra revela um processo de atualização como é característico das produções contemporâneas: ao possibilitar a convivência de características benéficas e maléficas num mesmo personagem. Por isso, o demônio assume tantas faces humanas, cotidianas, como por exemplo, um velho, um mágico ou até um poeta, enquanto que *Maria*, mesmo sendo a mocinha, mente e, às vezes, trapaceia *Asmodeu* e os *Executivos* (personagens que representam cobradores financeiros, na idealização do capitalismo presente na obra).

De modo que a disposição para enfrentar a madrasta, o demônio e o seu próprio destino, traz à tona o perfil da heroína, uma menina-mulher, que, longe da figura indefesa dos contos clássicos, é, na condição de menina, peralta e destemida. *Maria* sugere outras personagens de origem popular que usam a sagacidade para se dar bem, uma vez que, usa a esperteza como a única arma contra as injustiças.

No Brasil, outras obras e personagens são referências para esse tipo de postura, a exemplo de *O cavalo que defecava dinheiro* de Leandro Gomes de Barros; *As proezas de João Grilo*, de João Ferreira de Lima, cujo personagem acaba tendo grande repercussão na criação de Ariano Suassuna, quando o mesmo escreve *O auto da compadecida*, texto dramático adaptado para o cinema e, posteriormente, exibido na televisão. *João Grilo*, remonta a postura de *Pedro Malasartes*, um anti-herói que usa a destreza e a sabedoria

para conseguir seus propósitos, geralmente, com humor e sutilidade, conforme expõe Coelho (1985, p. 44) sobre a figura do Malasartes:

[...] pertence à galeria dos 'heróis sem caráter', que pela burla ou *malas artes* vencem as circunstâncias adversas que os ameaçam [...] O Malasartes que pertence ao nosso folclore é de origem ibérica, integra-se na essência de nossa literatura popular e se torna presença significativa na literatura infantil.

Deste modo, *Maria*, uma versão feminina desse padrão de personagem, popular, engraçado, sagaz sempre muito inteligente consegue vencer *Asmodeu* e superar as injustiças da vida através de uma “malandragem” justificada pela eterna luta do bem contra o mal presente na obra. Ela representa a esperteza e a inteligência na figura da menina/mulher que vence os obstáculos da vida.

2.3.2 Encontros e re-encontros...

Hoje é dia de Maria promove o encontro do conto de fada clássico com intertextos da tradição oral, estabelecendo uma relação que a evolução da história bifurcou, mas que mantêm o mesmo berço, conforme já discutimos nesse mesmo capítulo.

A obra faz uso da oralidade, aproximando o conto clássico da cultura popular por meio dos registros presentes nas falas dos personagens. Os diálogos, “as falas” de e com *Maria* vão promovendo a comunicação entre os personagens na trajetória da protagonista. Nos diálogos, os personagens vão apresentando registros, expressões, falas do cotidiano interiorano a exemplo de “oiando, entonce, escuite, meus fio, esturrico, tarzinha” dentre outras.

A fala, a oralidade como um todo, é uma das marcas mais expressivas da identidade do homem na cultura popular, especificamente, o homem interiorano. É o modo de falar que se configura esteticamente enquanto variação da língua no interior, por sua vez, tão diversificada e enraizada em suas origens. A oralidade também se apresenta na obra

como meio de propagação das cantigas de roda, ela é a marca dinamizante que remete imediatamente ao universo da cultura e tradição popular, do mesmo modo que alude ao ideário clássico das histórias e cantigas para dormir.

Na obra, estão presentes composições do maestro Heitor Villa-Lobos, considerado como referência nessa perspectiva de unir o clássico e o erudito ao popular, conforme temos em Abreu e Carvalho (2005, p. 55)

Constança, meu bem, Constança
Constante sempre serei
Constante até a morte
Constante eu morrerei.

O traço marcante da oralidade na obra em estudo rediscute o encontro entre o oral e o escrito que percorre o berço da literatura, fundamentando, conforme a História, o segundo a partir do primeiro. A oralidade está enraizada no ideário do cancionário popular, na figura do *rapsodo*, uma espécie de cantador que percorria instâncias cantando episódios e temáticas cotidianas que enquanto contador se sucede no tempo e no espaço, renovando e reavivando seu público (TRAÇA, 1992, p. 38).

Sendo assim, o repertório musical de *Hoje é dia de Maria*, o falar peculiar e interiorano dos personagens e as apresentações teatrais se fundamentam na oralidade. Isso corrobora a importância dessa temática na obra, visto que, a oralidade está na raiz de todas as culturas. Ela aproxima as pessoas, desperta talentos, agrega letrados e iletrados.

A oralidade, mesmo que transcrita, carrega consigo a marca do que é próprio, particular a cada um. A montagem teatral idealizada para *Hoje é dia de Maria* pôde mesclar dois universos aparentemente distintos, mas que na origem das narrativas ficcionais, épicas, dramáticas estiveram sempre juntos: o contar e o cantar.

O conto, assim como o canto, tem atuado como propagador de histórias na trajetória da humanidade. Ambos surgiram anteriormente à escrita, e, desde as

civilizações antigas, já proviam uma retratação da realidade e da imaginação (MACHADO, 2002, p. 41-47). Destacamos, por exemplo, a importância do conto como manifestação individual e ao mesmo tempo coletiva das civilizações clássicas, como as sociedades gregas e romanas, que propagavam as grandes narrativas, as trajetórias épicas que contavam e cantavam os feitos de seus heróis e suas supremacias nacionalistas. Do mesmo modo, podemos verificar no Trovadorismo, o canto como responsável por grande parte das manifestações sociais da Idade Média, por meio das cantigas de amor, amigo, escárnio e maldizer (ZUMTHOR, 1993, p. 55-59). O canto e o conto não só acompanham a evolução do homem ao longo do tempo, como também, se fundiram para contar e cantar a trajetória de *Maria*.

As cantigas presentes na obra, muitas vezes, servem de alento para dar força e perseverança à *Maria* em sua caminhada. São as cantigas que distraem a personagem no percurso pelo interior, elas dão à menina uma despreocupação para com os perigos e obstáculos a serem enfrentados. Ao cantar, *Maria* cria um clima poético e amenizador das suas angústias, são cantigas que trazem o lúdico à obra, como temos em Abreu e Carvalho (2005, p. 127):

Alecrim, alecrim dourado
 Que nasceu no campo
 Sem ser semeado!
 Ah, meu amor,
 Que lhe disse assim
 Que a flor do campo
 Era o alecrim!

A obra atribui ainda outra condição à cantiga, além de ânimo e consolo, o caráter agregador, já que o pai de *Maria* também sai pelo interior em busca da sua alegria, que é reencontrar a filha. Durante o trajeto, o pai de *Maria* canta sempre a mesma canção na esperança de encontrá-la: “E a fonte a cantar, chuá, chuá... E as águas a correr, chuê, chuê... Parece que alguém que cheio de mágoa. Deixaste quem há de dizer que a saudade. No meio das águas rolando também”(ABREU; CARVALHO, 2005, p. 69).

O texto revela um trato com a linguagem que, apesar de representar um ato do cotidiano, nos dá uma dimensão de poeticidade, uma vez que, as falas das personagens, principalmente as principais, não nos instigam a um crivo pejorativo de um português não padrão, mas, sobretudo, à riqueza da espontaneidade, da expressão do interiorano. O trato dado à palavra em *Hoje é dia de Maria* a faz transcorrer do lugar comum onde se encontra o cotidiano para a especificidade poética, de modo que, uma variação linguística se torna incomum, lúdica, encantadora, nova, representativa do ser e de um mundo, assim como destaca Jolles (1976, p. 25-26)

A linguagem cria, é uma semente que pode germinar e, neste sentido, cultiva [...] ela também fabrica: se uma palavra pode realizar-se, também pode gerar o novo, mudando a ordem das coisas. A linguagem fabrica formas ao realizar o ato poético, no verdadeiro sentido desta palavra.

O reencontro entre pai e filha se dá em meio a uma apresentação do teatro mambembe, em que a filha está fazendo parte, e durante a apresentação em que mesma recita um texto emocionada. Há ainda uma forte marca da espontaneidade do oral nas falas, assim como o uso de trocadilhos a exemplo de “Pui a tarzinha agora te dá mel? Pui ao depois há de te dar fel [...] Sol e chuva, casamento de viúva! [...] Larga essa porqueira e vem comigo. Ócio é pai do vício e trabaio é benefício! (ABREU; CARVALHO, 2005, p. 23- 37). São trocadilhos que tipificam as expressões e representam as brincadeiras, o falar cotidiano e toda a idealização do interior, a partir de um modo bem particular de expressar experiências de vida e visões de mundo, passados de geração em geração justamente pela oralidade.

2.3.3 Universalidade e particularidades de *Maria* na sina e em todos os seus dias

Em *Hoje é dia de Maria* encontramos a multisignificação da cultura brasileira e de cada região, bem como de suas principais crenças e manifestações religiosas justificadas

pelo processo de colonização/culturação do Brasil, conforme menciona Bosi (2001) ao tratar das culturas brasileiras.

A identificação de cada região diz da sua tradição material, espiritual e simbólica visualizada na primeira jornada da obra, aqui estudada, que faz um passeio pela tradição cultural brasileira associando-a ao clássico a partir da intertextualidade, mostrando o cotidiano da cultura brasileira, mas sempre se reportando ao popular que está na raiz, principalmente, do regionalismo nordestino.

O material e o espiritual partilham toda a caminhada de *Maria* de modo que, já na primeira cena o texto apresenta elementos desse universo que a cultura popular compõe, assim, na abertura do primeiro episódio é feita uma descrição empírica dos elementos celestes: “A estrela d’alva ainda brilha no céu da manhã” (ABREU; CARVALHO, 2005, p. 09). Essa denominação é comumente utilizada pelos interioranos, que também costumam localizar no céu *o cruzeiro do sul*, um agrupamento de estrelas, que na verdade exemplifica esse modo particular como esses brasileiros nomeiam o universo.

Ainda na abertura, a tradição regional vem à tona: “*MARIA*, vestida da cor do campo, com todas as suas flores, se deleita em seu balanço, que voa, amarrado ao tronco de uma árvore” (ABREU; CARVALHO, 2005, p. 09). Essa cena retoma as memórias infantis de muitos brasileiros que já brincaram dessa forma, uma prática infantil ainda mantida nos parques das cidades brasileiras.

Desde então, a obra vai apresentando as minúcias na descrição dos cenários, como a descrição dos interiores: retratos e calendários pendurados na parede; o lampião; a garrafa de pinga; o fogão de barro; o ferro à brasa; o bule; a moringa; a mala de papelão; o embornal; a boneca de pano; os tamboretas; a descrição da mercearia - “Em varas, estão penduradas linguças, carnes e réstias de cebola. No chão de terra batida, veem-se sacos de fava, milho e outros cereais, cesto de mandioca. Atrás do balcão, um espelho e prateleiras com bebidas”(ABREU; CARVALHO, 2005, p. 110); há a descrição também

dos exteriores: lavar roupas nas pedras; as lidas nas carvoarias e na colheita de cana de açúcar.

A alegria e a perseverança, características bem particulares do homem nordestino, estão representadas na figura de *Maria*, que enfrenta suas adversidades sem desistir do seu propósito, sempre alegre em sua caminhada. Alegria que ainda se faz presente nos festejos, representando as comemorações de casamento nas cidades pequenas, com viúvas mexeriqueiras nas calçadas; festas no terreiro; sanfonas; casais dançando; bem como a inferência ao pastoril, uma das apresentações mais tradicionais do Nordeste no passado.

Para tratar sobre a perseverança presente na obra, enquanto representação, é necessário a atribuição ao caráter religioso bem próprio do povo brasileiro de um modo geral, que vive o material, mas sempre buscando o espiritual para dar sentido a sua jornada. E como o Brasil é fruto da pluralidade de influências desde a colonização, a crença é um traço identificador das culturas que compõem a cultura brasileira, com isso, a personagem *Maria* tece sua jornada acompanhada por sua fé em Nossa Senhora da Conceição, ao mesmo tempo em que aceita a oferenda dada pelos índios, consulta cartas e invoca o demônio (*Asmodeu*) em uma encruzilhada. O que demonstra o reconhecimento na obra das várias crenças que formam o tecido religioso no Brasil: o país do catolicismo, do candomblé, do espiritismo, do protestantismo, entre outras crenças.

A narrativa que traz como protagonista uma *Maria*, alusão às *Marias* da cultura popular, do religioso do cotidiano brasileiro, retoma a clássica fórmula do contar “Era uma vez...” e, ao mesmo tempo em que propaga a tradição de narrar histórias, chama a atenção para um foco alegórico da tradição religiosa, cotidiana, portanto, cultural: a crença. Mesmo apresentando o forte indício da pluralidade religiosa existente no Brasil, a obra também apresenta um apelo à tradição católica, que tem na figura de “*Maria*” o

ícone da manifestação do amor, do sofrimento, da maternidade (mãe de Jesus Cristo), da santidade e da mulher escolhida por Deus.

Hoje é dia de Maria retoma a tradição de outras travessias da literatura nacional: de *Severinos*,⁸ de *Fabianos*,⁹. Mas sua maior especificidade é a de poder juntar numa mesma personagem o clássico e o popular sem a pretensão de satirizar seus antecessores e sim de mostrar como o passado pode compor a cena do presente enriquecendo-o e como o presente pode reescrever o passado ampliando-o.

A simbologia perpassa, tece e enriquece a obra desde o primeiro momento em que é descrito o cotidiano da protagonista, quando ocorre o primeiro rito de passagem: *Maria* cai desfalecida e a vela que mantinha em seu quarto para guardar sua alma, então se apaga e no lugar onde *Maria* cai nasce um capinzal muito verde e brilhante ao lado da rosa encarnada que a personagem plantou.

No momento em que o pai sente a falta da filha e começa a procurá-la percebe a presença de uma borboleta amarela, que entre as várias simbologias no oriente e ocidente, conforme Chevalier e Gheerbrant (1996, p. 139), remete à condição da metamorfose, as etapas evolutivas do ser, à restauração, ao renascimento. A borboleta amarela que pairava no túmulo de *Maria* chamava o pai para despertá-la da morte. O rito de passagem e renascimento se confirma na protagonista, que assim como a borboleta irá se transformar, evoluir e voltar à forma inicial, quando deixa de ser criança, passa a vida de adulta e depois volta, novamente, à condição de criança.

Quando *Maria* deixa para trás o ambiente onde vivia começa a adentrar pelas paisagens descritivas do sertão: o “País do Sol a Pino”, nele a vegetação é seca, o solo é calcinado e a presença do sol é eterna. É nele que *Maria* irá encontrar algumas figuras representativas do ideário popular como os *Retirantes*, fazendo alusão à conhecida

⁸ Referência ao personagem *Severino* protagonista da obra *Morte e vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto.

⁹ *Fabiano* é o patriarca de uma família nordestina em *Vidas secas* de Graciliano Ramos.

temática regionalista nordestina dos retirantes da seca, questão social, econômica e também já representada na literatura através da trajetória de *Severino*, na obra *Morte e vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, um retirante que sai do sertão em direção ao litoral, assim como na trajetória de *Fabiano* em *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, outro personagem nordestino, um boiadeiro que, dada as limitações impostas pela seca, inicia uma trajetória em busca de uma vida melhor.

Em *Hoje é dia de Maria* a protagonista encontra *O Maltrapilho*, personagem símbolo da pobreza e da exclusão social, que, perdido no sertão, como se também fizesse a sua jornada, encontra *Maria*. Esse acaba por favorecer *Maria* com seu presente: uns trapos de panos, que se transformam numa jibóia, ajudando a menina a derrotar os executivos.

Outro momento simbólico na travessia de *Maria* pelo País de Sol a Pino, onde nunca é noite, ocorre quando ela se encontra com os índios que trazem a noite encantada dentro de um coco. Será pelas mãos da protagonista que o encanto terá fim e a noite retornará ao País de Sol à Pino, pois como é comum aos heróis, cabe a *Maria*, além de realizar sua travessia, resolver os problemas que vão surgindo em sua caminhada. Ela o faz ao encontrar-se com os índios e trazer a noite de volta ao lugar em que o dia era constante. Nesse encontro há a representação do universo indígena, marcado pelos ritos de passagem, danças, cantos e reverência aos deuses da natureza.

Após atravessar o deserto sertanejo e resolver a tarefa de devolver a noite àquele lugar, *Maria* vai percorrer os espaços do agreste, travando diálogos com os personagens do ideário popular em busca do seu propósito maior que é encontrar *as franja do mar*. A protagonista, em sua trajetória, irá descobrindo seus mistérios e suas ansiedades ao mesmo tempo em que vai salvando e dando sentido à vida de todos aqueles que cruzam seu caminho, a todos os que colaboram com a sua jornada.

Maria, personagem intertextual, retoma outras travessias como de *Alice no País das Maravilhas*, que, assim como a referida personagem, sai em busca dos anseios e curiosidades interiores. Nessa outra narrativa, a protagonista acaba ingressando num

mundo surpreendente, cheio de personagens inusitados, que além de companheiros de jornada ainda revelam-se partes integrantes do mistério e do todo que representa a jornada de *Alice*. Além de outras narrativas infantis como *João e Maria*, dois irmãos que atravessam uma assustadora floresta em busca de suas inquietações.

Além dos textos já citados, nesse trabalho de construção intertextual de histórias e personagens podemos identificar outra travessia, no texto bíblico, quando *Jesus* atravessa o deserto e sofre as tentações do *Diabo* em busca de seduzi-lo, traçando a primeira grande luta entre o bem e o mal.

Desse modo, todas essas retomadas da obra corroboram com o universo simbólico que compõe e que está na raiz da cultura seja ela erudita ou popular. O caminhar de *Maria* é feito numa dimensão carregada de atribuições, sacrifícios, superações e renovação constante da figura simbólica da personagem, que, de acordo com a tradição da heroína, aceita a sua saga como uma sina em que o papel da mulher sofredora preestabelece a mulher perseverante.

A associação de *Maria* à figura do herói é dada a partir da incumbência de resolução dos problemas que vão sendo apresentados durante a história, além da função de modelo, assim como afirma Eliade (2008, p. 334): “A função mestra do mito é a de fixar os modelos exemplares de todos os ritos e de todas as ações humanas significativas [...]” Ao mito tudo é possível, realizável, não havendo impossibilidades, adversidades, se materializando na função de herói, a quem é atribuída uma tarefa, uma missão concluída com um retorno triunfante com o problema resoluto, sendo este o ponto de intersecção com a narrativa literária, uma vez que, “[...] são inúmeras as obras literárias que se apropriam de mitos e lendas num trabalho de recriação artística.” (KHÉDE, 1986, p. 33).

Deste modo, a personagem, a princípio, traz à tona o conto *A Gata Borralheira* para construir o universo da menina sofredora que é perseguida. Mas, por outro lado, o cotidiano de *Maria* revela uma linha tênue entre o aspecto lírico da personagem e a tradição daquela que subsiste mediante uma jornada de trabalho escravo. Tal jornada

salta do universo clássico para o da cultura popular ao retomarmos o cotidiano de outras *Marias* como o de *Maria Borradeira*, de Henriqueta Lisboa e *Maria Roupa de Palha*, de Lourdes Ramalho, personagens construídas a partir do cotidiano popular, imersas nesse contexto de sacrifício infantil, muitas vezes peculiar ao dia-a-dia da criança, principalmente, no interior do Brasil.

A lida, o trabalho, é manifestado em toda a travessia da personagem desde o momento em que ela é sobrecarregada de tarefas ordenadas pela madrasta, até mesmo quando tem que se submeter a algumas etapas para ser merecedora da união com o príncipe. Até nos encontros que a menina tinha com *Nossa Senhora*, normalmente ocorridos às margens de um rio, os momentos eram inseridos num contexto de trabalho, uma vez que aconteciam no momento em que *Maria* lavava roupas, inferência às *lavadeiras*, mulheres que povoam as margens dos rios e açudes pelo interior do Brasil para a prática da lavagem de roupas.

Outra alusão à lida interiorana é a condição dos irmãos de *Maria*, que deixaram a casa e foram para a cidade em busca de trabalho, já que a cultura de subsistência não era suficiente para manter a família, realidade de muitos no interior brasileiro. *Maria*, enquanto heroína, vence seus obstáculos fazendo emergir o cotidiano do trabalho como um retrato da realidade brasileira. A obra cita personagens que desempenham papéis simbólicos, representativos da condição humana, da opressão econômica e social, de muitas lidas e temáticas na nossa cultura, como: as meninas carvoeiras, a mucama, o capataz, o tropeiro, o mascate, o bóia-fria, além da inferência aos artistas de rua como os atores mambembe. São projeções de uma estrutura social que compõe o cotidiano brasileiro e a obra.

Hoje é dia de Maria apresenta ao leitor encantamentos fabulosos, a intertextualidade entre diferentes épocas, obras, heróis, mas acima de tudo, faz um traçado do cotidiano popular a partir da característica universal de uma heroína tanto clássica quanto popular: a partida, a tarefa, o retorno.

Uma obra com tantos diálogos e intertextos nos instiga a abordá-la no âmbito da sala de aula como uma proposta de leitura, de experiência com um texto literário que apresenta o incomum a partir do comum, ou seja, um texto que trata do imaginário, do maravilhoso, da fábula, fazendo uso da linguagem, de cenários e de descrições possíveis de serem identificados e acrescentados ao repertório do aluno.

CAPÍTULO III: A INTERVENÇÃO – HOJE É DIA DE MARIA: UMA HISTÓRIA PARA CONTAR

Pensando na importância da leitura, com ênfase no texto literário, para a formação do educando, apresentamos neste capítulo o relato da experiência de leitura da obra *Hoje é dia de Maria*. A referida obra, baseada num texto dramático, foi construída para o universo oral-visual da televisão e retoma a forma escrita, quando tem seu roteiro publicado, possibilitando que seja lida, visualizada e vivenciada em sala de aula.

A presente pesquisa nos convida a refletir sobre o valor do ato da leitura no tocante à prática metodológica, sobretudo, na abordagem da obra literária como uma oportunidade de trabalho em que a leitura do texto literário instigue a reflexão sobre o texto e até mesmo sobre o cotidiano do leitor. Compreendemos a experiência de leitura literária como um envolvimento, quando direcionamos o olhar para um livro e recebemos em troca as possibilidades de descobertas, de vivências, de um novo olhar sobre o mundo em que vivemos.

3.1 Descrição do público-alvo

A intervenção realizou-se com 20 alunos participantes de um projeto de reforço, com convênio do Governo Federal, chamado Mais Educação¹⁰. O programa visa melhorar a aquisição da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, funcionando sempre no contraturno do horário regular da escola. No caso da escola em

¹⁰ O programa Mais Educação foi programa instituído pela portaria interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2012 e que compõe as ações do Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para introduzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. O programa é operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e destinado às escolas públicas do Ensino Fundamental. (http://portal.mec.gov.br/manual_mais_educacao_2013_final_171013_2.pdf).

questão, uma unidade estadual na cidade de Campina Grande, o Mais Educação é distribuído a partir de duas turmas, sendo uma formada pelos os alunos do 6º ano e a outra composta de alunos do 7º, 8º e 9º anos. A princípio, atenderíamos a uma turma formada apenas por alunos pertencentes ao 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II. No entanto, por uma questão de infraestrutura da escola, uma vez que a mesma não disporia de salas suficientes para atender às turmas regulares do turno, as duas turmas do Mais Educação e a outra turma formada pelos alunos participantes da nossa pesquisa, acordamos então que realizaríamos a intervenção com a totalidade dos alunos que compõem a segunda turma do projeto, no caso, com alunos do 7º, 8º e 9º anos.

A duração de cada hora/aula foi de uma hora e trinta minutos, e o critério de seleção se deu a partir do baixo desempenho do aluno no turno regular, nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Tal critério de seleção nos apresentou duas situações: a primeira, o baixo nível de rendimento dos alunos e a segunda, a necessidade de um trabalho de incentivo à leitura. Essas questões instigaram e motivaram a escolha desses alunos como sujeitos colaboradores da pesquisa, além do fato de a pesquisadora já ter trabalhado na escola em questão e ter conhecimento do projeto e da comunidade escolar.

Consideramos essa pesquisa uma oportunidade de estudar o texto literário com os alunos do referindo projeto, no sentido de envolvê-los num processo de valorização, não apenas da obra *Hoje é dia de Maria*, mas também do ato da leitura do texto literário.

Outro dado a ser relatado foi o fato de, no corrente ano, ter aumentado o número de inscritos no projeto, de modo que, ao juntar os alunos das três séries, formava-se uma turma composta de quarenta e oito integrantes, número que se confirmou no momento da aplicação do questionário de sondagem. Contudo, desse total, vinte alunos participaram, efetivamente, da intervenção, uma vez que os demais acabaram se comprometendo com outros cursos de empresas privadas, a exemplo de escolinhas de futebol e cursos de

informática, os quais desenvolviam suas atividades no mesmo horário do projeto, além da evasão que anualmente ocorre.

3.2 Descrevendo a intervenção

A pesquisa foi realizada numa escola da Rede Estadual de Ensino, localizada na periferia da cidade de Campina Grande – PB. As atividades propostas tiveram como foco proporcionar a leitura do livro *Hoje é dia de Maria* (2005), de Luiz Fernando de Carvalho e Carlos Alberto de Abreu, uma obra inspirada no texto dramático de Carlos Alberto Sofredinni intitulado *Madrasta*, que aproxima o clássico do popular de forma intertextual, retomando o conto de fada clássico *A gata borralheira*.

A intertextualidade presente em *Hoje é dia de Maria* nos possibilitou outras leituras, a citar os folhetos *A peleja do cego Aderaldo com Zé Pretinho*, de Firmino Teixeira do Amaral; *Proezas de João Grilo*, de João Ferreira de Lima; *Malasaventuras – safadezas do Malasartes*, de Pedro Bandeira, do conto popular *A menina enterrada viva*, recolhido por Luis Câmara Cascudo, bem como o conto de fadas *Cinderela*, de Charles Perrault. As leituras favoreceram as discussões e identificação dos principais elementos que compõem o universo dos contos de fadas e da cultura popular, a exemplo de personagens, temáticas e práticas que manifestam cada universo.

Por ser a pesquisa classificada, inicialmente, como bibliográfica, desenvolvida a partir de material já elaborado, tal condição norteou a abordagem em sala de aula. Do mesmo modo que a natureza descritiva-explicativa favoreceu a intervenção, uma vez que, segundo Moreira e Caleffe (2006, p. 70), o valor da pesquisa descritiva “(...) baseia-se na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhorada por meio da observação objetiva e minuciosa, da análise e descrição” ao mesmo tempo em que é explicativa porque, conforme os autores supracitados, “(...) tem

como preocupação central identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos [...] explica a razão, o porquê das coisas”.

Os resultados foram obtidos com base nos dados coletados na intervenção, que se baseou na leitura e comentários sobre a obra em estudo, ocorrida no período entre os meses de abril e maio do ano de 2014, pautada num plano de ação (Cf apêndice A), de modo a contemplar os objetivos a serem alcançados através de uma sequência didática¹¹ para cada encontro, somando um total de 20 horas-aula.

Além do questionário, todas as aulas foram registradas no diário de campo, contendo não apenas os relatos dos colaboradores, mas também observações da pesquisadora em relação ao andamento da coleta de dados. Ao final da experiência, em que os alunos puderam assistir ao vídeo, ler, discutir e encenar a obra, realizamos uma última atividade, com o objetivo de que eles pudessem expor suas apreciações sobre a experiência vivenciada a partir da leitura da obra.

Para a aplicação do questionário de sondagem (Cf apêndice B), elaboramos perguntas que interrogavam sobre o fato de os participantes gostarem ou não de ler; o que mais gostavam de ler; se já haviam lido algum conto de fadas, cordel ou se haviam lido algum conto de fada adaptado para a televisão; além de perguntarmos se eles já haviam lido alguma obra literária que tratasse da cultura popular brasileira. Para finalizar o questionário, indagamos se o educando já havia participado de alguma dramatização; se conhecia a obra *Hoje é dia de Maria* e o que o mesmo entendia por cultura popular. Dessas questões, oito apresentavam opções afirmativas e negativas, sendo cinco, dentre elas, com justificativa, e na última foi dada ao aluno a oportunidade de discorrer sobre seu entendimento a respeito da cultura popular.

¹¹ Tomamos como referência o conceito de sequência didática o qual designa o conjunto de atividades organizadas e sistematizadas no trato com o gênero textual oral ou escrito a ser trabalhado no âmbito escolar. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). E, em se tratando de estudo do texto literário, recorremos a Cosson (2006) que aborda o estudo do texto literário a partir de dois modelos de sequência: a básica e a expandida. Sendo assim, utilizamos o modelo da sequência básica pautado nas etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação do texto literário.

Deste modo, com relação à pergunta sobre gostar de ler, 26 dos 48 alunos presentes no dia da aplicação do questionário responderam que sim; 20 disseram que gostavam um pouco, e dois responderam que não. Um destaque observado foi que, dos 26 que afirmaram gostar de ler, o número entre meninos e meninas foi o mesmo: 13. Já entre os que disseram gostar pouco de ler, o número de meninos: 12, foi maior do que o de meninas: 08. Com relação aos que não gostam de ler, apenas dois participantes afirmaram não gostar.

Com base no levantamento das respostas dadas pelos participantes, o número de alunos que responderam gostar de ler, juntamente com o número dos que disseram gostar pouco é bem superior ao número dos que não gostam. Dentre os inúmeros fatores que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, a leitura representa uma alternativa para vencer as limitações que interferem em tal processo.

Quanto ao segundo questionamento, pretendíamos conhecer que tipo de leitura era mais comum entre os participantes, de modo que, ao perguntarmos o que o aluno mais gostava de ler, dávamos as opções de livro, revista, jornal, bíblia e outro para que o mesmo tivesse a opção de esclarecer, caso o seu gênero preferido não estivesse entre as opções.

Dos 26 alunos que afirmaram gostar de ler, 21 leem livros, sendo que destes 04 afirmaram que também leem Histórias em Quadrinhos, a Bíblia, jornal e revista. 05, dentre os que leem, não leem livros, um lê apenas revista, e 04 leem apenas a Bíblia. É interessante observar que dos 02 participantes que afirmaram não gostarem de ler, um lê a bíblia e outro lê livro. Em relação aos que leem pouco, segundo o questionário, dos 20, 15 leem livro, 01 lê jornal, 01 lê Histórias em Quadrinhos, 02 leem revista, e 01 respondeu ser leitor de Harry Potter e Percy Jackson.

A terceira pergunta do questionário indagava se o participante já lera algum conto de fada e qual? E se não, por quê? Sendo assim, 14 alunos responderam que não, por não gostarem; 34 disseram que sim, sendo que 01, dentre os que disseram que já leram

o conto de fada, tinha afirmado anteriormente que não gostava de ler. Informação relevante para pensarmos que, mesmo tendo feito uma leitura de um conto de fadas, que o participante afirmou ter sido *A Bela e a Fera*, ele não a relaciona como uma experiência positiva ou talvez não tenha tido uma abordagem adequada.

As obras citadas pelos 34 participantes que responderam terem lido conto de fada foram *A Bela e a Fera* (citada três vezes); *Branca de Neve* (onze vezes); *Chapeuzinho Vermelho* (citada três vezes); *A menina que roubava livros* (que não é um conto de fada); *Alice no país das maravilhas* (citada três vezes); *A bela adormecida*; *Peter Pan* (duas vezes); *Rei Leão*; *Barbie*; *Cinderela* (citada quatro vezes); *Rapunzel* (três); *Pinóquio*. Um participante, o mesmo que afirmou ser leitor de Harry Potter, respondeu que já havia lido um conto de fada, mas que tinha sido obrigado a ler.

Quando perguntamos se o participante já havia lido algum folheto de cordel e qual? As respostas foram: 26 responderam que sim e 22 que não. O questionamento ainda se desdobrava perguntando: por quê? para as respostas negativas, e qual? Para as respostas que confirmavam a leitura, de modo que, dos 22 que não tinham lido cordel, 10 afirmaram não gostar. Outros 07 responderam que não tinham lido porque não tiveram oportunidade; 04 nunca se interessaram, e um foi sincero ao dizer que não participava da leitura e que ficava conversando enquanto a leitura estava sendo realizada em sala.

Dentre os 26 que afirmaram já terem lido cordel, ao identificarem os textos, obtivemos as seguintes respostas: 01 *A transposição do Rio São Francisco*; 01 *O cachorro dos mortos*; 09 não lembraram; 11 se referiram à história de Lampião; 02 se referiram a João Grilo; 01 *O gato de botas*; 01 *O coelho e a cobra*.

Conforme os dados obtidos, dentre os participantes que disseram já terem lido algum cordel, verificamos que a maioria não lembra ou lembra parcialmente do título do folheto lido, no entanto eles não esqueceram a leitura e até retomam uma parte da obra, o que nos faz pensar que, de alguma maneira, tal leitura foi significativa para esse leitor. Consideramos o fato de que a leitura do folheto de cordel pode oportunizar o trabalho

com o maravilhoso, o imaginário, as histórias narradas, os personagens, a linguagem, tudo numa perspectiva do popular, do regional, até mesmo quando trata do clássico, do erudito, no caso de algumas adaptações.

Percebemos que, dentre as leituras realizadas pelos colaboradores da pesquisa, predominam as narrativas tradicionais como os contos de fada e que a literatura de cordel ainda não ocupa o topo entre as listas de leituras realizadas. Essa realidade sempre retoma a discussão sobre a importância da abordagem metodológica no trabalho com os textos literários em sala de aula, principalmente no tocante às contribuições que os mesmos podem agregar. Todavia, o texto literário não foge da escolarização, uma vez que ele compõe um dos elementos da grade curricular, contudo não deve estar limitado apenas a um constituinte curricular em detrimento de seus valores (SOARES, 1999).

A leitura dos textos, dos gêneros literários, precisa ser entendida pelo professor e apresentada aos alunos como uma experiência agradável, necessária, libertadora, e que, principalmente, faz lançar um olhar sobre si e sobre o outro a partir do que está no cotidiano, bem como sobre o universo do imaginário, como bem fazem os contos de fadas, mas também os folhetos de cordel.

Sobre o quinto questionamento, que perguntava se o colaborador já tinha lido algum conto de fada que fora adaptado para a TV, 18 alunos responderam que não, enquanto que 30 confirmaram a leitura e identificaram a obra conforme a continuação da pergunta. As obras lidas pelos participantes que foram adaptadas são: *A bela adormecida*; *Cinderela*, *Peter Pan*, *Alice no país das maravilhas*, *Branca de neve e os sete anões*, *A bela e a fera*, *O gato de botas*, *Harry Potter* e *Shrek*, sendo o último uma versão fílmica, que, na verdade, não tem uma versão impressa.

Um aspecto interessante é que as obras citadas pelos colaboradores foram também exibidas na televisão, porém tais adaptações, mesmo produzidas para o cinema, acabam sendo exibidas na televisão posteriormente.

Quando pesquisamos se os colaboradores já tinham lido alguma obra que tratasse da cultura popular, apenas 03, dos 48 que responderam ao questionário, disseram que sim, sendo que um se referiu a poesias, um a quadrilhas, e outro afirmou não lembrar, a não ser do fato que se tratava de uma favela, o que nos faz refletir sobre o conceito de cultura para esse participante, que possivelmente associa cultura popular àquela produzida na periferia, marginalizada.

Na sequência, questionamos se os participantes já tinham participado de alguma dramatização, e a coincidência foi que o resultado foi exatamente a igualdade, 24 alunos responderam que sim, e a mesma quantidade respondeu que não. No tocante às apresentações e ao motivo dos que nunca o tiveram feito, temos: os que já tinham participado afirmaram terem se apresentado na Igreja e nas atividades da escola, dentre as temáticas, foram relatadas meninos de rua, drogas, e dois mencionaram casamento matuto – uma encenação realizada na abertura das quadrilhas, durante os festejos juninos.

Uma resposta nos chamou atenção, pois um dos alunos afirmou já ter participado de uma dramatização contra sua vontade. Quanto aos que responderam não terem participado, quatro afirmaram que não o fizeram por falta de oportunidade, dois responderam que “não levavam jeito,” e os demais por não gostarem.

O penúltimo questionamento indagava se o participante conhecia a obra *Hoje é dia de Maria*. Dos 48 participantes, 11 afirmaram conhecê-la. O fato de a maioria não conhecer a referida obra nos causou ainda mais expectativas em relação à recepção da leitura da obra em sala de aula.

Para encerrar o questionário de sondagem, elaboramos a seguinte questão: “O que você entende por cultura popular?” Pretendíamos apreender qual a noção conceitual sobre cultura popular por parte dos alunos. Por se tratar de um tema que gerou bastante discussão e em razão do número de participantes, selecionamos apenas algumas respostas que ilustram a opinião dos demais. Desse modo, utilizamos uma sequência

numérica a partir da vogal A para a identificação dos participantes envolvidos na discussão acerca do tema. Para A1, a cultura popular “são aquelas que são de sua região mas que visitantes levam para sua região e todos a usam com normalidade”.

De acordo com A2 – “cultura popular são culturas que temos em nosso país, ou seja, tradições entre outros”; A3 – “Eu entendo que cultura popular é a música nordestina, o maior São João do mundo...”; A4 – “Cultura popular pode ser definida como qualquer manifestação (dança, música, festa, etc. Cultura é do povo”; A5 – “Uma cultura de um povo, e a mesma é bastante conhecida e praticada, como o maior São João aqui no Nordeste”; tais concepções de cultura popular retomam as palavras de Xidieh (1979), quando a relaciona ao que é enraizado e sustentado pelo povo, transformando-se em tradição. Percebemos que há, nos registros dos participantes, uma noção de que a cultura popular é feita e direcionada ao povo:

A6 - A cultura popular da para se entender que o nome ‘cultura popular’ vem de um termo que se dar como uma coisa que seja popular, que popular se origina ‘pra todos’. Que a cultura venha a ser para todos, que popular se origina um termo de manifestação no meio do povo.

Para o participante A6 – “A cultura popular faz parte da região onde todas as pessoas tem seus modos diferentes, de conviver em seu cotidiano, são costumes e tradições de modos diferentes”. Já A7 – diz: “Qualquer manifestação em que o povo produz”, na visão do colaborador A8 – “essa cultura existe em vários lugares, no nordeste, no norte e várias outras regiões, cada região tem uma cultura como no nordeste tem o são João, já no sul e sudeste o carnaval é mais comemorado do que no nordeste e outras regiões.”

Na opinião do participante A9, a cultura popular é: “Que serve para ajudar identificar a origem, religião da região.” Do mesmo modo, A10 se refere ao regionalismo: “Cultura popular, seria aquelas culturas populares onde cada região tem sua cultura

popular”, ou seja, para esses colaboradores, a cultura popular seria as manifestações do povo de cada região.

Dentre as definições, que, como podemos perceber, são demonstrações espontâneas, mais representativas e conceituais dos participantes, registramos dois depoimentos que encerram a sondagem: A 11 – “Cultura popular para mim é tipo um costume, que vai passando de geração em geração, cultura popular é costume algo sagrado que vai passando de geração em geração. Popular é para todos”; e, por fim, A12 – “Eu entendo que todo país, Estado e etc tem sua cultura e cada um tem o seu modo e cada um é diferente do outro, e por isso cada um tem sua língua, seu modo de vestir, de pensar e etc.”

As respostas apresentadas nesses últimos relatos nos remetem ao conceito de Bosi (2001), quando trata não de uma cultura brasileira, mas culturas, manifestações cotidianas, em que o popular se manifesta no alimento, nas vestimentas, nos hábitos, nas relações, crenças, danças e em toda forma de viver em cada lugar. Apreendemos que, no geral, o conceito de cultura popular para os alunos segrega da identidade do povo.

A partir do questionário de sondagem, pudemos perceber que a maioria dos alunos afirmaram gostar de ler, que leem livros, que já experimentaram a leitura de contos de fadas, do cordel, da dramatização e que entendem a cultura popular como algo presente no meio do povo. Pensamos no valor de um trabalho de leitura, que não deve ser esporádico, nem apenas pedagógico, assim como reforça Ceccantini (2009, p. 220), ao afirmar que

Hoje, sem dúvida, um dos maiores problemas a enfrentar na formação de leitores é o de como dar continuidade às conquistas obtidas junto às crianças, à medida que vão crescendo, de tal modo que continuem sendo leitores fiéis e motivados. Não bastam leituras que os jovens fazem sobre pressão direta ou indireta do ambiente escolar (...) Ao contrário do que costuma afirmar o senso comum, os jovens brasileiros constituem uma grande parcela da população leitora e também da que lê literatura. Mas fazem isso, sobretudo, sob a ação das coerções típicas do sistema escolar.

O caminho a ser trilhado é o de se entender a leitura literária como uma atitude contínua, sobretudo, cotidiana, centrando a leitura como um prazer, como prática de descobertas, de identificações e representações.

3.3 *Era uma vez....* A descrição e o relato das leituras

O presente relato reflexivo da experiência de leitura da obra *Hoje é dia de Maria* resulta na obtenção dos dados decisivos para a consolidação dessa pesquisa. Quando mencionamos a descrição da intervenção, referimo-nos à leitura como um processo, a começar do contato com a obra, bem como a leitura enquanto observação participante, ou seja, o olhar da pesquisadora, que, durante a realização da intervenção, ministrou e observou as aulas a partir das perguntas que inquietaram e originaram a pesquisa.

Pensando em atender aos objetivos do presente estudo, elencamos três categorias: 1) A importância da abordagem metodológica da obra literária em sala de aula como valorização da leitura para formação de leitores; 2) A intertextualidade como ponto de convergência entre texto e leitor; 3) A literatura infanto-juvenil e seus encontros.

3.4 A importância da abordagem metodológica da obra literária em sala de aula como valorização da leitura para formação de leitores

A primeira jornada de *Hoje é dia de Maria* é constituída de oito episódios, num total de 375 páginas, de modo que estávamos decididos a conduzir a intervenção, respeitando essa subdivisão. Os episódios foram distribuídos, na medida em que os encontros iam acontecendo. Logo no primeiro dia de atividades, distribuimos o primeiro episódio para leitura, que foi antecedida por uma breve apresentação da obra.

Tal divisão foi necessária, pois não seria possível ler a obra num único encontro. Por outro lado, a extensão de texto a ser lido não justificou a ausência da leitura e nem nos limitou. Diante dessa condição, adaptamo-nos à necessidade.

Iniciamos a intervenção considerando como opção metodológica a leitura integral do texto literário, uma vez que, se buscamos a valorização do texto literário no sistema de ensino, precisamos quebrar a tradição da leitura de fragmentos e oportunizar o contato direto, efetivo e constante com a obra. Além da valorização do texto, a leitura integral da obra possibilita o olhar mais atento em relação ao aluno, que irá reagir à leitura, favorecendo o diagnóstico por parte do professor a partir das capacidades, competências e limitações que circundam o educando, conforme destaca Mello (1998, p. 266), observando que

É nesse sentido que, nos estudos sobre a leitura, se tem começado a consagrar uma atenção especial ao sujeito-aprendiz e ainda aos processos de aprendizagem, considerando inevitavelmente a questão das capacidades, das competências e dos obstáculos na aprendizagem.

De tal modo, planejamos a intervenção com início na leitura do texto, realizada em oito encontros destinados à leitura de cada episódio. Na sequência, a exibição em vídeo. Portanto, destinamos um dia para ler e outro para assistir à obra. Conforme Oliveira (2004), a prática de leitura se adapta a outros suportes, que podem agregar valor ao processo de leitura, condição corroborada na presente pesquisa, quando notamos diferenças na recepção de cada suporte.

Dessa forma, quando a leitura da obra foi concluída, dedicamos um encontro só para leitura de intertextos presentes em *Hoje é dia de Maria*. As leituras feitas em tal momento objetivaram se e como os participantes conseguiam relacionar, recuperar a obra que gerou a intervenção. Não pretendíamos, com isso, didatizar o conceito de intertextualidade, nem suas principais referências teóricas, mas fazê-los entender o

processo na prática, livre de nomenclatura, porém marcante enquanto experiência literária.

Por fim, solicitamos que os alunos construíssem, de forma coletiva, um texto, uma adaptação de *Hoje é dia de Maria*, para que se apresentassem no pátio da escola. A construção do texto foi realizada em sala de aula, da mesma forma que o ensaio. A apresentação foi feita para a comunidade escolar, e os alunos puderam ler, assistir e encenar.

3.4.1 A leitura da primeira jornada da obra *Hoje é dia de Maria*

No período de leitura dos oito episódios que compõem a primeira jornada da obra *Hoje é dia de Maria*, centramos um olhar aos elementos que estão extrínseca e intrinsecamente relacionados ao leitor e à obra, de modo que, em todas as sequências didáticas, privilegiamos a leitura do texto. Sendo assim, no primeiro encontro, quando a pesquisadora, na condição de participante, dispôs as cópias do primeiro episódio a ser lido naquele dia, sobre a mesa, um aluno que estava sentado à segunda carteira disse: “a gente vai ler tudo isso professora?”

Nesse momento, a pesquisadora respondeu que aquele era o total de cópias a serem distribuídas naquele dia e que a cada encontro seria lido um episódio por vez. Para a pesquisadora, o comentário do aluno gerou uma expectativa por ter ciência de que havia muito a ser lido ainda na intervenção, e o aluno se surpreendeu com o material distribuído apenas para o primeiro episódio. Muito provavelmente, a leitura representava, para esse aluno, assim como nos falam Evangelista; Brandão; Machado (1999), um processo enfadonho ou uma necessidade escolar de avaliação, feito através de cobranças que causam repulsa e desgosto no ato de ler.

Em seguida, após a distribuição do material entre os alunos, iniciamos a leitura vocalizada mediante a combinação de que todos leriam. A partir da leitura, os

participantes foram tecendo comentários, que serão doravante registrados pela abreviação de seus nomes.

A princípio, a pesquisadora iniciou a leitura e esperou que algum aluno se dispusesse a continuar. Como isso não ocorreu, parou a leitura e perguntou se alguém gostaria de continuar. Prontamente uma aluna se dispôs e, pouco a pouco, os alunos foram sinalizando para continuar a leitura.

Durante a realização da leitura vocalizada, no primeiro contato com a obra, percebemos uma diferença entre a leitura do texto quando da passagem do narrador para a fala dos personagens, pois houve certa resistência à leitura diante do registro informal e típico do interior brasileiro. Expressões “populares”, próprias da oralidade, a exemplo de “ansim, vancês, vorta, mó dele, mai num, nhô, trabaiando a jorná no fazendão; O que foi feito d’ocê, meus óio d’água, Carcule!, endoidô de vera mermo, sór, esturricô a tar! Seora, bamo, entonce, cadinho”, dentre tantas outras, que preenchem os diálogos no texto.

A começar daí, alguns alunos principiaram a perguntar o sentido de algumas dessas expressões como “esturricô, sór e sustança”. Nesse momento, houve a preocupação, por parte da pesquisadora, em não simplesmente dar a resposta, mas convidá-los a contextualizar o ambiente descrito na obra – o sertão nordestino – a partir da realidade climática da região, e logo eles identificaram que *sór* correspondia a *sol* e, conseqüentemente, o que havia ocorrido à personagem depois de tanta exposição ao sol. Rapidamente eles identificaram que a personagem havia adoecido por conta da exposição ao sol, do mesmo modo em relação à expressão *sustança*. Voltamos ao texto, e, a partir do contexto e descrição presentes na obra, a pesquisadora instigou a discussão até que os alunos deduziram o que implicava a expressão.

Mas, para que os participantes chegassem às respostas, foi fundamental a compreensão do texto, discutindo-o de forma compartilhada que, segundo Colomer (2007, p. 147), significa socializar, construir uma ponte, um caminho entre o

entendimento individual e coletivo a partir das contribuições entre os participantes desse momento, assim como afirma Cosson (2006, p. 66), ao apontar que

É preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso, é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.

Pouco a pouco, percebemos que os alunos ultrapassaram a barreira do estranhamento e foram se habituando à “nova linguagem”, e o silêncio que pairava na sala começou a dar lugar às risadas com a leitura das falas do texto, principalmente com a expressão “mai que catinga de cheiro bão”(ABREU; CARVALO, 2005, p. 22). Como alguns participantes riam e sussurravam entre si. A pesquisadora indagou sobre o fato de eles estarem rindo, mais um momento em que foi dada uma pausa na leitura para comentários. Em seguida, eles foram expondo suas opiniões, conforme passaremos a identificar a partir das iniciais: JT diz: “é a fala caipira”; BR completa: “ de matuto”; BA: “ do sítio”, até que TC comenta: “Não é fala de matuto, é a linguagem da região rural”. Partindo dos comentários, a pesquisadora faz uma exposição oral sobre variação linguística e as diferenças entre a linguagem formal e informal que compõem a nossa língua.

No momento em que a obra descreve a tentativa de abuso do Pai contra *Maria*, a aluna TA diz: “am?!” como se não acreditasse no que o texto estava relatando, enquanto que os demais leem sem esboçar reação. Por outro lado, percebemos que o silêncio estava também relacionado ao fato de os alunos se encontrarem concentrados na leitura. A expressão de susto e até mesmo o silêncio atento à leitura num momento de tensão no livro evoca a reflexão de Candido (2004, p. 175), que diz: “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. A tensão na fala da aluna evidenciava o caráter humanizador do texto literário, sempre reiterado por Antônio Candido.

Um grupo de alunas (LA, TA, AG e AD) faz questão de realizar a leitura vocalizada e vão se alternando nela, até que, num dado momento, a aluna TA riu ao ler a fala da *Madrasta* “*eu tô querendo é dá*”(ABREU;CARVALHO, 2005, p. 48); em seguida, todos riram também. No texto, a personagem se refere ao fato de não aceitar a imposição do marido e a ameaça de violência física, porém, na fala da aluna, o texto assume um caráter malicioso, justificado no comentário de MS: “Eita!, por isso que ela é namorada” se referindo à aluna. O primeiro dia de leitura acaba ilustrando o que ocorreria nos demais, apesar de sempre existir um ou outro aluno que se recusa a expressar-se, a ler e a fazer a leitura vocalizada.

Sempre que iniciávamos os encontros, os alunos eram instigados a retomar o conteúdo lido no episódio anterior, o que se concretizou de forma compartilhada, os alunos iam completando as falas um do outro. No segundo episódio, os alunos riram na cena em que *Maria* ajuda um defunto a pagar sua dívida, livrando-o dos cobradores que o agrediam diariamente.

No terceiro episódio, ao retomar o enredo, os alunos começam a falar que a obra tratava de uma menina que sofria, que perdeu a mãe e que o pai casou com uma madrasta. Lembram do encontro de *Maria* com os *executivos*, mesmo sem lembrar a palavra “executivos”, eles se referem aos personagens como “cobradores de gravata”; citam as *meninas carvoeiras*; o *Pássaro Incomum* e *Asmodeu*. O aluno M comenta que *Asmodeu* perseguia *Maria*, momento em que se iniciou uma discussão sobre a luta do bem contra o mal presente na história. A pesquisadora, ao perguntar por que *Asmodeu* perseguia *Maria*, recebeu a resposta do aluno ELK: “ele quer a alma dela porque o demônio deseja a alma das pessoas”. A dedução do participante em questão nos faz refletir sobre a importância da literatura no que diz respeito às trocas efetivadas entre leitor e texto, conforme vemos em Jouve (2002, p. 61), quando ele afirma que “a leitura se caracteriza por uma interação produtiva entre o texto e o leitor”, isso porque a fala do participante evidencia que o conhecimento de mundo dele o conduziu à citada conclusão,

uma vez que o participante usa o plural para se referir às perseguições e não apenas à *Maria*.

A pesquisadora iniciou junto aos alunos uma discussão sobre a presença da visão maniqueísta do bem e o mal no livro, e os alunos associaram o bem à figura de Deus e o Demônio como representante do mal. Ao direcionar a discussão para o contexto da obra, a pesquisadora perguntou por que *Asmodeu* queria a sombra das pessoas, e os alunos começam a responder, quase que coletivamente, que a sombra é a alma, o reflexo, representa o espírito da pessoa. Os participantes se expressaram de forma natural, em relação à presença do demônio na obra, o que demonstra a presença e a força da religiosidade do povo brasileiro, especialmente o nordestino.

Em seguida, foi pedido que eles identificassem, a partir do conhecimento prévio, outras denominações para a figura do demônio no cotidiano deles, e as respostas foram: “capeta, diabo, coisa ruim e cafute”. Ainda sobre o personagem *Asmodeu*, perguntou-se sobre as diferentes formas de aparição dele na obra. O aluno BR afirmou que o antagonista de *Maria* se disfarçava para enganar, como fez com o pai da protagonista; BA interpelou para dizer que *Asmodeu* só se mostrava na forma original, feia, quando estava com raiva, enquanto que o aluno M declarou: “Ele aparece na forma feia quando já conseguiu o que quer, como no filme ‘O auto da Compadecida’”, referindo-se ao momento da obra de Ariano Suassuna em que os personagens estão passando pelo juízo final, quando, dentre os personagens, o que representava o demônio mostra à câmera uma face monstruosa. Os participantes, no episódio em questão, ficam muito felizes quando percebem que *Maria* vence *Asmodeu* no momento da peleja e que o bem venceu o mal novamente.

A linguagem popular, coloquial e do interior foi um destaque na abordagem da obra em sala de aula, uma vez que os risos eram recorrentes nos momentos em que os alunos desconheciam e até reconheciam determinados vocábulos, como ocorreu com “muxoxo”, que uns não sabiam o que significava, então o aluno MS, que sabia, disse: “É

quando se quer dizer que não está satisfeito, ou quando não se está gostando”. Os alunos também riem no momento em que *Asmodeu* é descrito como tão bonito que nem precisava ter perna, bem como no uso da expressão “varapau de galinheiro”.

A leitura provocou muitos risos, e observamos os alunos empolgados, pois o episódio trata da amizade de *Maria* com *Zé Cangalha* e o encontro entre ambos, que gera uma situação-conflito, envolvendo a montagem de um sanduíche, o roubo e o resgate da alma de *Zé Cangalha*. Nesse episódio, foi feita a leitura da *Peleja do cego Aderaldo com Zé Pretinho*, e no momento em que a obra apresenta a cantiga “*Alecrim Dourado*”, os alunos cantavam. Nesse dia, ao terminar a aula, alguns alunos saíram de sala cantando.

O encontro que abordou o terceiro episódio foi marcado por muito riso, não só pela narrativa de *Hoje é dia de Maria*, mas, também, pelo fato de a cidade de Campina Grande ser citada no desafio entre *Maria* e *Asmodeu*. O episódio em questão foi experimentado também pela linguagem, pois os alunos leram a peleja em dupla representando *Maria* e *Asmodeu*. No momento da leitura, os participantes riram novamente por conta do trava-língua presente na obra. Essa ocasião foi marcada pela leitura vocalizada realizada por dois alunos, um menino e uma menina, interpretando os personagens da peleja, enquanto que outra aluna lia a narração da peleja. Ao final da leitura desse episódio, realizamos a leitura do cordel, mas antes foi perguntado aos alunos se eles tinham conhecimento do que seria uma peleja, e eles afirmaram que se tratava de uma espécie de desafio.

A leitura do folheto se deu de forma vocalizada, com o revezamento entre a pesquisadora e os alunos que iam, espontaneamente, continuando a leitura. Quando a atividade foi encerrada, a pesquisadora instigou os participantes a identificarem os elementos presentes nas duas pelejas. A aluna MM alegou se tratar de uma disputa entre dois homens, no cordel, e entre o demônio e uma menina, na narrativa em estudo. A mesma aluna ainda disse que, na narrativa de *Maria*, havia a disputa por uma alma e, no

cordel, a disputa por dinheiro. Para o fato de *Maria* ter vencido *Asmodeu*, BR diz: “Ela é esperta”, já o aluno ELK comenta: “Ela é do bem e o bem sempre vence”.

Quando pensamos na valorização da leitura literária, no âmbito escolar, inevitavelmente constatamos a existência da escolarização preconizada pelo sistema educacional. Mas, a leitura literária pode ser abordada como uma prática significativa, conforme Soares (1999), já que a leitura do texto literário, quando valorizada, torna-se uma prática agradável e enriquecedora. A interação dos alunos na leitura do desafio entre *Maria* e *Asmodeu* pela alma de *Zé Cangalha* nos chamou a atenção pelo interesse, as risadas, a entonação na leitura das falas, elementos que apontaram para o valor da abordagem do texto pelo viés da apreciação, da vivência.

Para a leitura do quarto episódio, utilizamos a mesma metodologia de retomar o episódio lido anteriormente para, em seguida, atualizar a leitura. Essa aula possibilitou comentários entre os alunos que comprovaram o envolvimento de parte deles em relação à experiência de leitura da obra. Logo no início, o aluno EM percebeu e comentou que *Maria* “sempre canta as cantigas enquanto caminha”. Já o participante BA alegou que a chave que *Maria* carregava pendurada no pescoço representava o segredo de sua vida.

Nesse dia, percebemos ainda que os alunos MS e EM pareciam inquietos e não se concentravam na leitura, o que demonstra que a leitura de *Hoje é dia de Maria* apesar de ter envolvidos as participantes e promovido a interação não se isentou de alguma momento de dispersão, conforme o fato relatado. Por outro lado, o fato de esses dois alunos estarem desconcentrados no referido dia também não invalida ou descredencia a experiência vivenciada em sala de aula, uma vez que, dentre os alunos que participaram ativamente do processo, os dois acima mencionados estiveram envolvidos em todas as etapas, mas, nesse dia, especificamente, estavam desatentos.

Em todas as aulas, tínhamos o cuidado de deixar os colaboradores à vontade na hora de fazer a leitura vocalizada. Dentre os alunos que compunham a turma, as alunas AG, T e A se dispunham a fazer a leitura vocalizada. O quarto episódio foi lido e discutido

simultaneamente, dado que os próprios alunos teciam observações com base no que estava sendo apresentado na história, a exemplo do momento em que *Maria* passa pelas provas de “cama, mesa e banho” para saber se estava apta a casar com o príncipe, e um participante disse: “Nem parece que é pra casar e sim pra ser empregada”. A partir desse comentário, foram discutidas as questões das convenções sociais e o papel da mulher na obra e fora dela. A aluna TA comentou: “Não! Desse jeito, eu não queria não!; e LA: “Ainda bem que hoje em dia não precisa mais ser assim.” E então a pesquisadora perguntou por que na contemporaneidade não precisava ser assim, e eles disseram que a mulher pode ser independente, estudar, trabalhar e não precisa mais servir ao homem. O aluno BR afirmou: “É, professora! Hoje as mulheres tão casando velha! Vão fazer tudo para por último casar.” Esse momento de reflexão sobre a realidade parte do contexto da narrativa e exemplifica as palavras de Cavalcanti (2009,p.31), ao discutir como a leitura pode ampliar a visão do leitor em relação ao outro.

O episódio não foi totalmente concluído quando a aula terminou, mesmo assim, apenas dois alunos se retiraram da sala. O aluno BA propôs: “Vamos terminar professora?!”, e os demais concordaram com a opinião dele. Um fato interessante foi o comportamento do participante KR, que tinha um histórico na escola de ficar em sala de aula apenas desenhando, mas, durante a leitura dos episódios da obra em estudo, percebeu-se o interesse desse aluno em acompanhar a leitura, inclusive realizando a leitura vocalizada.

Quando indagados pela pesquisadora sobre as semelhanças dos elementos que remetiam às histórias dos contos de fadas clássicos, os alunos começaram a enumerar o “baile”, “a prova do sapato”, “o príncipe e a madrasta”. Já em relação às diferenças entre a leitura que eles estavam fazendo e outras histórias que já conheciam, a aluna T falou que, na história de *Hoje é dia de Maria*, só havia uma filha da madrasta, que a filha da madrasta explode e que a protagonista não casa com o príncipe. No tocante ao fato da personagem principal não se casar com o príncipe, a aluna T justificou alegando que a

protagonista não o fez “porque o amor dela é outro”. Outro aluno disse que o *Pássaro Incomum* era *Asmodeu*, até que a aluna T defendeu seu ponto de vista dizendo: “O amor dela é o *Pássaro Incomum* e como na Literatura tudo é possível ele vai se transformar”. E ainda sobre o título do episódio *Maria perde a infância*, a mesma aluna comentou que a chave que a personagem carregava pendurada no pescoço representava a infância e que era importante porque: “a alegria de *Maria* era ser criança, porque quando a criança cresce e vira adulto a vida vira problema”.

A leitura do quinto episódio também foi marcada pela atenção dada à linguagem, e o desafio entre personagens mais uma vez se destacou, chamando a atenção dos alunos, que comentaram:

K: Tá massa, professora!

M: O pé da rosa que não dá rosa, isso é uma onda.

Os alunos reiteraram que *Maria* sempre cantava durante a sua caminhada e que nesse episódio, vivia mais alguns dilemas. O aluno KR questionou por que *Maria* não estava cantando mais? E o aluno EM respondeu: “Porque ela não é mais criança”.

O episódio gerou uma discussão em torno da questão do amor impossível, quando se tratava de um obstáculo e o que não se realiza por não ser correspondido. Os alunos comentaram a dificuldade sofrida por *Quirino*, o personagem envolvido na temática, apropriando-se da situação. Os participantes ainda comentaram:

BA: Ele tá com raiva porque sabe *Maria* nunca vai querer ele e com inveja ele vai querer matar *Amado*.

TA: É muito ruim, professora, gostar de quem não gosta da gente.

M: A pessoa fica com dor de cotovelo.

Essas falas evidenciam as reflexões de Petit (2008), quando ela afirma que a leitura do texto propicia a elaboração de um mundo próprio, de uma reflexão e tomada de consciência.

Na leitura do sexto episódio, muitos alunos estavam inquietos, distraíndo-se facilmente, quando um grupo atento ao texto reclamou com os colegas, exigindo silêncio para a realização da leitura. Durante a experiência, percebíamos o interesse dos alunos em realizar a leitura vocalizada, mesmo os que apresentavam pouca proficiência, o que acabava atrasando a leitura do episódio; contudo, a pesquisadora estimulava a todos que estivessem interessados em realizar a leitura vocalizada.

O sexto episódio apresentava uma fala que se repetia na travessia de *Maria*: “O que vem tem muito força” (CARVALHO; ABREU, 2005, p 252) sobre a qual a pesquisadora instigou os alunos para que eles se expressassem em relação ao entendimento dessa passagem, e eles começam a repetir que a frase queria dizer “O que tiver de ser será” e que as coisas que aconteceram com *Maria* davam força para ela continuar.

Com relação ao tema do amor verdadeiro, que é discutido no episódio, muitos alunos afirmaram que o amor de verdade é resistente e que *Quirino*, apaixonado por *Maria* sem ser correspondido, vivia atormentado porque ele queria o que *Maria* não tinha para ele. Também comentaram o fato de *Quirino* sentir inveja do *Pássaro Incomum*, por se personificar em *Amado* e viver uma história de amor com a protagonista. Nesse momento, o aluno EM disse: “Ele vai violentar *Maria*”, referindo-se às passagens em que *Quirino* se comporta de modo estranho, indiferente.

No momento em que a obra anuncia a presença de *Asmodeu* se aproximando de *Quirino*, a aluna AG diz: “*Asmodeu* vai perturbar *Quirino* pra fazer o mal”. Os alunos dizem que no lugar de *Quirino* se afastariam, que a vingança do referindo personagem não era justa. Novamente, a aluna AG alegou que a postura de *Quirino* estava certa e que ele tinha que lutar mesmo. Outro aspecto na trajetória de *Maria* é o do pai da personagem sair à procura da filha, fato que chamou muito a atenção do aluno Em, que, muitas vezes, perguntou quando o pai ia encontrar *Maria*.

No episódio em questão, a atuação de *Rosa* lendo cartas causou muita expectativa nos alunos, pois a personagem puxa uma carta chamada carta da morte, e os alunos começam a perguntar: “Quem vai morrer? *Quirino*? *Maria* ou *Amado*?. Ao final, dizem: “Ah! Foi o pássaro?! Não!”.O comentário demonstra que os alunos não esperavam que o *Pássaro Incomum* morresse, uma vez que haviam percebido que o referido personagem era o amor da protagonista, de modo que, na estrutura dos contos de fadas, os casais não podem morrer porque juntos serão “felizes para sempre”. A leitura dessa passagem corrobora os comentários de Bordini e Aguiar (1988, p. 44-45), quando afirmam que: “O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera dele por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os(...)”.

Percebemos um comportamento peculiar durante as aulas: sempre que iniciávamos a leitura dos episódios, um ou outro aluno iniciava uma conversa paralela, que era finalizada pelo nível de concentração da maioria da turma ao realizar a leitura. E assim se deu a leitura do sétimo episódio. Neste há o reencontro entre *Maria* e o pai, que passa a fazer parte, assim como *Maria* já havia feito, da trupe dos irmãos *Quirino* e *Rosa*.

O capítulo em questão enfatiza a figura do palhaço, e, quando a pesquisadora questionou sobre o que eles pensavam sobre tal papel, eles alegaram que o palhaço é uma figura típica do circo, e o aluno EM disse: “Aqui no bairro já veio um circo e a gente sempre ia assistir”. Os participantes se identificaram com as apresentações dos palhaços, riram com as piadas, e o aluno JR ainda comentou: “O circo é do povão”.

O episódio provocou muita discussão entre os alunos, posto que nele *Quirino* é influenciado por *Asmodeu* a fazer o mal e separar *Maria* do seu amado. Os alunos dizem que *Quirino* está sob a influência negativa de *Asmodeu* quando o palhaço da trupe consegue aprisionar o *Pássaro Incomum*, fato que resultará em sua morte. Com relação à identificação de *Asmodeu*, que sempre é anunciado a partir de sua imagem personificada e diferenciada para cada situação, mais uma vez os alunos começaram a

enumerar as diferentes terminologias que nomeiam o demônio no ideário popular. Dentre os codinomes e expressões relatadas, destacamos as falas de:

BA: cão dos infernos.

ELK: sataná de rabo.

KR: bicho preto.

BR: Quando mainha tá com raiva, ela diz passa sataná, pra me aperriar.

Com relação aos poderes de *Rosa* ao ler as cartas, paramos para comentar sobre a figura da cigana, representada na obra por *Rosa*, muitos alunos começam a relatar suas referências. BR disse que a mãe dele já havia passado por uma experiência com uma cigana, no centro da cidade; R: falou sobre a presença de um grupo de ciganos que vivem na cidade de Sousa/PB.

Uns alunos começaram a dizer que as ciganas leem as mãos para sobreviver. O participante MS afirmou: “Elas enganam as pessoas porque elas não têm o dom de adivinhar”. Nesse momento, estabeleceu-se uma discussão entre os eles; o aluno BR afirmava que o que havia acontecido com a mãe dele tinha sido real, enquanto que MS dizia que ela tinha sido enganada.

O momento foi de muita interação, e a pesquisadora pede para retomar a leitura, uma vez que não achou conveniente tomar partido por uma ou outra concepção, apenas chamou atenção para o fato de eles questionarem a relação da obra literária com a realidade e, com relação a esse momento, os alunos afirmaram que o que estava sendo retratado em *Hoje é dia de Maria* também existia na realidade. As falas dos participantes comprovam que o texto literário apresenta e representa as opiniões, as crenças e os valores do leitor, de modo que a leitura estimula a discussão e a reflexão nesse perpassar entre ficção e realidade em que uns se sentem representados e outros instigados (DALVI, 2013, p. 80).

Com a continuação da leitura, a obra descreve a maquiagem de *Quirino* associando-a ao estado de espírito do personagem. Quando a pesquisadora perguntou sobre a diferença das maquiagens, se havia e qual seria, os alunos BR e BA descrevem como a maquiagem de *Quirino* foi se transformando de acordo com o que ele foi vivenciando na história. A pesquisadora pede para que os participantes descrevam essa diferença, e eles alegam que, quando ele estava feliz, a descrição é feita com uma cara de palhaço normal e que, ao ficar triste, *Quirino* faz a maquiagem com o desenho de uma lágrima. Os alunos foram ao longo da leitura tecendo comentários sobre o referido personagem e sua conduta:

MS: Ele era alegre até conhecer *Maria*.

DP: *Quirino* quer *Maria* só para ele.

MS: *Quirino* consegue atrapalhar a vida de *Maria* com *Amado*, se vingar.

LA: Ele não perdeu apenas *Maria*, ele perdeu qualquer chance.

Muitas expressões usadas na obra tipificam e representam o modo do ser e de viver do interior, a exemplo da expressão “roupa de domingo”, que o aluno DP alegou ser uma roupa especial, para festa, o que infere a uma prática interiorana em que, nas comunidades rurais, as famílias reservavam as melhores roupas para irem à missa no domingo.

No oitavo episódio, os alunos leem o texto e foi percebido, que nesse dia, eles demonstravam cansaço, mas, mesmo assim, algumas alunas ainda disputaram a realização de leitura vocalizada. O episódio apresenta o desfecho da história, e a aluna LA diz que não entendeu o final da narrativa, pelo fato de a história, ao terminar, voltar para o começo, e o aluno ELK comenta para a colega que, no final das histórias, tudo volta ao normal.

Quando desse último capítulo da primeira jornada, que abordamos na pesquisa, muitos alunos estavam ansiosos para saber do final da história e como ficaria a vida de

Maria. Especialmente nesse dia, fizemos questão de exibir a versão em vídeo e, logo após, comentá-la, conforme apresentaremos no próximo tópico. Mas, antes que o vídeo começasse a ser exibido, as alunas TC e G afirmaram que queriam ler a segunda jornada da obra e que gostariam de ler a primeira jornada novamente. Comentários que atentam para o valor do texto literário, e a importância da leitura compartilhada, enquanto método a ser utilizado na sala de aula. As participantes demonstraram que a vivência com a obra estava sendo uma experiência positiva, ao ponto de verbalizarem que gostariam não só de repetir a leitura da primeira jornada, mas também de conhecer a segunda, de modo que, para elas, a leitura do texto, as discussões, a exibição em vídeo, toda a experiência com a obra estava sendo motivadora.

3.5 A intertextualidade como ponto de convergência entre texto e leitor

Quando cogitamos observar a recepção da obra *Hoje é dia de Maria* em sala de aula, pautamo-nos, principalmente, no seu caráter intertextual como principal porta de entrada para a experiência leitora. Acreditávamos que os intertextos presentes no livro seriam capazes de cativar o alunado e fazê-lo envolver-se com a leitura literária como uma experiência agradável e significativa.

Sendo assim, conforme descrevemos no tópico anterior, iniciávamos a leitura vocalizada e observávamos como os alunos iam reagindo, de modo que, em muitos momentos, paramos para discutir passagens e elementos da narrativa.

Na leitura do primeiro episódio, quando a história começa a ser contada a partir da estrutura da *Gata Borralheira* – um viúvo e sua filha sofrida; a madrasta e uma filha aproveitadora; um casamento por interesse e os maltratos de uma madrasta sobre sua enteada – a aluna TA logo disse: “Parece com a história de Cinderela”. O comentário da participante confirma a reflexão de Samoyault (2008), quando trata da relação que um texto faz com outro, sendo influenciado por palavras ou pensamentos, ou seja, para a autora, a intertextualidade estabelece a comunicação literária, assim como a participante

expressou, uma história lembrou a outra. Tal fato nos instigou a ver que, naquele momento, a trama havia sido identificada verbalmente por um dos participantes e que o texto anterior estava sendo retomado.

Ao final da leitura, a pesquisadora iniciou um diálogo com os alunos sobre o texto e os seus elementos. E o aluno KR disse: “Essa história parece com a de Branca de Neve”, foi quando a aluna TC o “corrigiu”, dizendo que a história de Branca de Neve era a dos anões em que havia uma maçã envenenada. Tal comentário nos fez verificar que, para essa aluna, a leitura de contos de fadas tinha sido marcante ao ponto de não confundi-los no tocante às histórias e personagens, conforme destaca Dodó (2008, p. 108), ao tratar da importância dos contos de fadas e do seu contexto de fantasia para a formação do repertório de leitura dos educandos.

Ao discutirmos a temática da *madrasta*, o participante ED afirmou que, com as madrastas, é sempre assim: primeiro elas dão mel para depois darem o fel. Duas alunas, TA e LA, começaram a comparar, dizendo que, na história que elas conheciam, o pai morria, e a madrasta tinha duas filhas, enquanto que, na obra em estudo, o pai viaja, e a madrasta só tem uma filha. Essa capacidade de ativar a comparação entre os elementos pertencentes às duas obras atesta o conceito de intertextualidade discutido por Paulino, Walty e Cury (2010), quando a associam a um processo de relação entre os fios que dialogam e envolvem elementos, objetos e contextos, conforme aconteceu quando as colaboradoras da pesquisa relacionaram os personagens das duas narrativas.

Na leitura do terceiro episódio, quando trabalhamos com o capítulo da obra e um cordel, lemos e discutimos as semelhanças e diferenças entre as duas leituras. Os alunos destacaram os pontos entre as duas obras, a exemplo da diferença de gênero entre os personagens, o objeto disputado e até os instrumentos utilizados na peleja, uma vez que, no cordel, foi utilizada uma viola, enquanto que, na narrativa infantil, foi utilizado um pandeiro. Na medida em que as duas obras iam sendo alistadas, o mosaico tratado por Kristeva (2012) era evidenciado a partir dos elementos que as pertenciam, ou seja, a luta

entre o bem e o mal, a esperteza dos protagonistas, dentre outros elementos, iam fazendo os participantes identificarem uma leitura na outra, relacionando *Hoje é dia de Maria* ao cordel.

Já no quarto episódio, a aluna TH levantou uma hipótese sobre o *Pássaro Incomum*: “Será que ele não é o príncipe?”. Tal raciocínio, por parte da participante, nos fez deduzir que a mesma tinha uma expectativa de que, nos contos de fadas, a protagonista sempre fica com um príncipe e, como *Maria* se recusou a casar com o príncipe que lhe foi apresentado, a participante logo começou a supor sobre quem então seria o príncipe para *Maria*, o seu verdadeiro amor. Para essa participante, “*Maria* não quis casar com o príncipe porque o amor dela era outro”. Em seguida, a aluna ainda completa dizendo que desconfiava de que o *Pássaro Incomum* fosse o príncipe da protagonista: “Como na literatura tudo é possível, ele vai se transformar”.

A leitura do quinto episódio gerou uma discussão sobre o tema do amor impossível a partir do sentimento não retribuído do personagem *Quirino* por *Maria*. A pesquisadora solicitou aos alunos que tentassem lembrar outras narrativas conhecidas por eles que tratassem de um amor impossível, e as respostas foram: *Rapunzel*, *Branca de Neve*, *A bela e a fera* e *Shrek*. O momento foi importante ao mostrar como os alunos conseguiam relacionar e retomar outras histórias a partir da temática tratada na obra estudada em sala.

No último episódio, o participante MS, ao se dar conta da batalha final entre *Maria* e *Asmodeu*, comentou: “No final o bem sempre vence o mal”. O pensamento do participante demonstrou que a história atual o fez lembrar outras já conhecidas e criou no aluno a expectativa de que o final seria o mesmo das versões anteriores.

Quando foi encerrada a leitura da primeira jornada da obra *Hoje é dia de Maria*, a pesquisadora exibiu a versão final em vídeo, uma vez que os alunos estavam ávidos por assistir ao último episódio. Essa experiência de leitura e exibição da versão em vídeo da

obra oportunizou algumas observações relevantes no que tange à recepção do texto literário e às relações quando da adaptação para o vídeo.

3.5.1 O livro em tela

Para a recepção de *Hoje é dia de Maria* em sala de aula, utilizamos como estratégia, além da leitura, a exibição da obra em vídeo, para que o aluno-leitor pudesse, através do vídeo, sentir-se estimulado a continuar a experiência de leitura, dado que cada vez mais os educandos interagem no mundo digital, tecnológico e, conforme aponta Oliveira (2004), a leitura do livro impresso pode e deve ser associada a novos suportes.

A cada episódio lido, a versão em vídeo era exibida na sequência, e a noção de distração que, normalmente, os alunos atribuem ao ato de assistir, era associada à experiência de abordagem de *Hoje é dia de Maria* em sala de aula. Observamos que a obra em questão foi bem aceita pelos alunos nas duas modalidades de recepção, e verificamos que a etapa de leitura, sucedida pela exibição em vídeo, foi relevante porque esses alunos puderam assistir a um vídeo que, ao contrário de apresentar “escapismos” ou conteúdo alienante, proporcionou um entretenimento que tratava do simbólico, do imaginário, do lúdico, materializando o que as leituras anteriormente realizadas estavam instigando.

Na exibição do vídeo, a pesquisadora, da mesma maneira que no momento da leitura, instiga os alunos com relação ao intertexto que eles já haviam identificado. A aluna TH comentou: “O cenário é diferente” e, quando perguntamos para a turma: “por quê?”, o aluno BA tomou a fala da colega e começou a citar os elementos que ele considerava diferentes das histórias d’*a gata borralheira* conhecidas: “o ferro de passar, o fotógrafo, as danças, o bule e o fogão de lenha.” Perguntamos também por que esses elementos eram diferentes do que eles já tinham observado nas histórias conhecidas, e os alunos começaram a dizer que eles lembravam “a vida do sítio”. Ainda questionamos sobre o cenário, e mencionaram a paisagem do sertão. O aluno BR acrescentou: “as

estradas cheias de poeira, a plantação de milho, o sol e a seca.” Pelas falas desses alunos, entendemos que o interior descrito no texto impresso foi, facilmente, identificado quando se depararam com a imagem proposta na versão em vídeo.

Com relação ao aspecto comportamental dos personagens, ao ver a atuação da madrasta, o aluno EA foi comentando: “Ela quer comprar *Maria*, vai dar o mel para depois dar o fel. Ela vai se transformar”. Outro participante, EM, disse que o choro da madrasta no momento da morte de *Maria* era de mentira. O comentário do referido participante revela que ele estava atento ao que foi lido na narrativa e concatenado com os fatos lidos anteriormente; ao ver a postura da personagem da madrasta, antecipou o que iria acontecer, comprovando a importância do texto literário que fala ao leitor e transmite para o mesmo sensações, emoções, conclusões sempre que uma nova leitura é feita, assim como destaca Souza (2010, p. 19),

Naturalmente, as dimensões que perpassam o jogo narrativo, inseparáveis e imbricadas na trama, e que compõem o todo indissolúvel da obra, vão migrar para o leitor, provocá-lo, impor-lhe desafios, enriquecer sua mente e ampliar seus horizontes a cada nova leitura.

A pesquisadora propôs uma discussão sobre as semelhanças ou diferenças entre o conto de fada clássico e o que eles estavam conhecendo. Logo, duas participantes, LA e TA, começam a aproximar as duas versões. TA alegou que na versão que ela conhecia, o pai morria, enquanto que, na versão atual, ele viaja. Já a colaboradora LA afirmou que, na história que ela conhecia, a madrasta tinha duas filhas e, na atual, só uma.

Pudemos perceber uma diferença na recepção do texto literário na versão escrita, em relação à versão em vídeo, no tocante à forma como o texto impresso instigou o imaginário e significou para o leitor. E isso se comprovou, por exemplo, no momento em que o vídeo exhibe a cena que traz a fala da madrasta “Tô pedindo não! Tô querendo é

dá!” (ABREU; CARVALHO, p. 48), que, no texto escrito, proporcionou risadas, enquanto que, no vídeo, passou despercebida.

O participante EM, quando viu a madrasta lançando uma praga sobre *Maria*, ao vê-la fugindo, indagou: “Ela jogou uma macumba foi professora?”. O momento foi propício para discutirmos o que seria macumba e o que seria feitiço, e todos começaram a falar quase que ao mesmo tempo. Uns afirmavam que macumba era um despacho, algo que se deixava nas encruzilhadas, e feitiço era uma praga que se jogava para transformar ou fazer mal a alguém. Então perguntamos o que a madrasta estava fazendo, desejando um mal ou preparando algo a ser deixado em algum lugar? E, rapidamente, todos responderam que ela estava desejando um mal. Logo, o aluno que questionou disse: “É, ela tava jogando um feitiço pra *Maria*”. Outros participantes também comentam:

EA: Que madrasta ruim!, Era tão boazinha no começo.

EM: Dá o mel, depois dá o fel.

No momento em que o pai de *Maria* tenta violentá-la, o aluno FE perguntou: “Professora, ele queria matar ela era?”, e o participante JR se adiantou e respondeu: “ele queria estupro”. A cena da tentativa de estupro nos causou uma expectativa porque, no momento da leitura, os alunos não pareceram escandalizados com a descrição feita pela obra:

As duas andam apressadas e chegam ao local onde o PAI agarra *MARIA*, que se debate, desesperada.(...) Ai, nhor pai... Num fai ansim cumigo não, nhor pai...(...) [Violento, tentando beijá-la] Tome tenência que eu sô seu pai, Mi obedeça, siá Mariquinha... Eu sô seu pai e sô seu dono... E assim, lutando, o PAI derruba *MARIA* entre os pés de milho. A menina chora desesperadamente...Não, nhor pai... Pui vancê vai ficá sabendo quem é que manda...(ABREU; CARVALHO, 2005, p. 18).

Mesmo com o recurso da imagem e a truculenta cena do pai sobre a protagonista, com o intuito de abusar dela, os alunos assistiram em silêncio até que BA sussurra:

“Cabra safado!”, referindo-se ao pai de *Maria*. A referida cena de tentativa de estupro é interrompida pelo *Pássaro Incomum*, que defende a protagonista. Nesse momento, os alunos vibraram e torceram pelo pássaro, dizendo: “Muito bem, dá uma surra nele, nesse alcoólatra”. A reação dos participantes demonstra que eles não aprovaram a conduta do pai de *Maria* e que, de certa forma, torciam por algum tipo de punição, de justiça.

Já na exibição do segundo episódio, o aluno BA, ao perceber que o *Pássaro Incomum* acompanhava a travessia de *Maria* pelo interior, comentou: “Esse pássaro quer alguma coisa”. Esse episódio apresentou as cenas dos *Executivos* e a passagem da cobrança e “tortura de um homem morto” por conta de uma dívida. Percebemos que, no texto escrito, os alunos não riram tanto com a atuação desses personagens como o fizeram na versão visual, haja vista que, no vídeo, há um desempenho dos atores para baterem no morto; riram com o funcionamento da moto que conduz tais executivos. Esse foi um instante em que percebemos que os alunos pararam só para rir e apelidar uns aos outros, associando a moto dos personagens à dos pais, tios, irmãos, familiares deles.

Na versão em vídeo, a mala dos personagens tem vida própria, ela se movimenta sozinha entre os personagens, fazendo manobras em círculo; o aluno BR, ao ver a cena, comenta: “A mala é mágica... é por causa dos efeitos especiais”. O comentário desse aluno nos mostra que o participante se diverte com a cena impensável, mas tem consciência de que se trata de um efeito especial, o que nos permite deduzir que o fato de o impossível acontecer é previsto ou permissível para esse aluno por conta do caráter ficcional de uma obra.

O participante VE, ao ver a cena da madrasta arrancando e despetalando a rosa amarela, comentou que a rosa representava a vida de *Maria*, assim como o fez no momento da leitura do texto escrito.

A pesquisadora sentiu a necessidade de perguntar aos alunos participantes por que os amigos de *Maria* sempre desapareciam, e BR declarou: “É Deus testando *Maria*”, enquanto que ELK afirmou: “Eles são anjos”. O silêncio da personagem *Joaninha* – filha

da madrasta – é contestado por BA, que, quando viu a personagem *Joaninha* falar, comentou: “Ela fala!”. Em seguida, o aluno EM acrescentou: “Ela já tinha falado”, referindo-se à *Joaninha*, o que nos mostrou que o participante estava atento à obra.

Ao questionarmos sobre por que *Maria* estava tão fraca no *País de Sol à Pino*, os alunos começaram a repetir que era por conta do sol, mas o aluno VE afirmou que era: “Porque a Madrasta arrancou a rosa amarela”. Esse mesmo participante já havia afirmado que a rosa amarela representava a alma de *Maria*.

Quando questionamos sobre a figura do *Pássaro Incomum*, o participante BR afirmou que o referido personagem se tratava de Deus e que os passarinhos eram os anjos, o que nos fez perceber que os alunos faziam suas próprias construções, deduções a respeito do que estavam conhecendo. Nesse mesmo episódio, quando *Maria* se encontra com os índios, que vêm trazendo o segredo da noite dentro de um coco, o aluno ELK, ao ver o coco, declarou: “Joga no chão e quebra pra noite voltar”. Percebemos, então, que ele, além de ter fixado o conteúdo lido no texto impresso, espontaneamente, propôs a solução para a cena, como se fizesse parte dela ou mesmo como se os personagens pudessem ouvi-lo.

Ao final da exibição do segundo episódio, discutimos alguns temas suscitados, a exemplo do fato de o pai da protagonista ter saído em caminhada com uma pedra sobre a cabeça. A respeito desse fato, alguns alunos afirmaram que era por culpa, pelo fato de ele ter deixado *Maria* nas mãos da madrasta. O aluno BR disse que se tratava de uma penitência, uma prática de origem católica que envolve um sacrifício em nome de alguma causa. Sobre essa afirmação, a maioria concordou que ele estava se sacrificando pela filha.

Nesse mesmo episódio, há a visualização das personagens chamadas de meninas carvoeiras. Então iniciamos uma discussão sobre a questão do trabalho infantil. O participante ED logo afirmou: “Criança não deve trabalhar, tem que estudar e brincar.” Já em relação ao fato de as personagens não terem sombra, o educando MD disse: “Foi

o trabalho”, provando que o aluno tem a consciência de que o trabalho infantil é algo danoso para a criança. O comentário demonstrou que o aluno fez uma relação com a realidade, com a questão social, enquanto que o participante BR declarou: “Foi o demônio”. O colaborador ELK declarou: “Ah! O diabo pegou as almas delas”. As falas dos participantes demonstraram como a obra e o leitor estabelecem relações singulares no tocante à recepção, assim como destaca Jauss (1979, p. 50),

[...] entre *efeito*, como o momento condicionado pelo *texto*, e a *recepção*, como o momento condicionado pelo *destinatário*, para a concretização do sentido como duplo horizonte – o interno ao literário, implicado pela obra, e o mundivivencial..., trazido pelo leitor de uma determinada sociedade.

Ao final do episódio, a pesquisadora pediu aos alunos que tentassem lembrar o nome dos personagens que atravessaram o caminho de *Maria*, e eles enumeraram: os retirantes, o homem de olhar triste e o maltrapilho.

No terceiro episódio, as aparições de *Asmodeu* bonito fizeram os alunos rirem. O participante BA falou: “Oxe ele arrasta a perna”, referindo-se ao andar do personagem. Por outro lado, eles não riram com a frase dita por uma mulher do povoado, quando se admira com a beleza de *Asmodeu* e afirma que bonito de tal maneira nem precisava ter perna. Observamos que a cena que gerou risadas no momento da leitura não proporcionou a mesma reação na exibição em vídeo, uma vez que, na leitura do texto, o aluno está atento ao que está escrito, enquanto que, na versão visual, o som, a imagem e a atuação do elenco dividem a atenção do espectador.

Mas, sem dúvida, o momento que gerou mais gargalhada foi na aparição do personagem *Zé Cangalha*, e os alunos assistiram atentos. Pudemos perceber que a reação de empolgação e vibração ao fato de Campina Grande ser citada na obra, na versão em vídeo, assemelhou-se ao que ocorreu quando os participantes leram a versão escrita.

Enquanto os alunos riram com a leitura da peleja existente no episódio, na versão em vídeo, foram as caretas de *Zé Cangalha* que despertaram os risos, o que nos remete a Propp (1992, p.151), ao chamar de riso bom, o que suscita a zombaria por conta de defeito daquilo ou de quem se ri, sendo, portanto, o tipo mais difundido na vida e na arte.

Apesar de estarmos proporcionando o que os alunos, normalmente, consideram como momento de lazer, os mesmos davam indícios de que, não tinham perdido o contato com o que haviam lido no texto escrito, a exemplo do participante BR, que ao visualizar o desaparecimento de *Asmodeu*, no instante em que ia conseguir a alma do pai de *Maria*, falou: “Ele foi invocado por *Maria*”, mostrando que estava atento à sequência narrativa.

No quarto episódio, *Asmodeu* se exhibe para *Maria* sob a forma de um dançarino, e ela se aproxima. Os alunos começam a discutir entre si, uns diziam se tratar de mais uma aparição de *Asmodeu*, e outros falavam que não. Em seguida, *Maria* confirma se tratar de *Asmodeu* e se afasta. Nessa ocasião, dois alunos começam a discutir o destino da personagem: BA – “*Asmodeu* vai seguir ela agora porque ela não foi enganada por ele” e BR – “Ela vai encontrar outro amigo”. Nas falas dos participantes, percebemos que duas situações na obra foram internalizadas: que *Asmodeu* sempre perseguia *Maria* e que a mesma sempre fazia amizades na sua trajetória.

O episódio apresenta o pacto entre a *Madrasta* e *Asmodeu*, sendo que a madrasta fica encantada, insinua-se e é seduzida por *Asmodeu*, e o que gerou outro momento de risadas, quando foi dado um close em *Asmodeu*, o aluno JR declarou: “sai pra lá, satanás”. Esta fala nos mostra que o participante estava atento e consciente em relação à metamorfose do demônio na narrativa.

No momento em que *Maria* perde a infância, a recepção do texto foi diferente, uma vez que, no texto escrito, a leitura foi realizada sem maiores reações, enquanto que, no vídeo, a cena em que *Maria* sangra, por conta da menarca – primeira menstruação, gerou muito burburinho e cochichos, até que o aluno BR comentou: “Ela menstruou”. A

aparição de *Maria* moça gerou um silêncio e atenção por parte da turma, que, atenta, observava a primeira cena da protagonista na condição de adulta. Na ocasião, a pesquisadora questiona sobre o fato de *Maria* ter perdido a infância e a aluna TC afirmou: “Foi *Asmodeu* que jogou esse feitiço em *Maria*”. Os alunos BR e BA relembram outros feitiços como o do *País do Sol à Pino* e do *Por do Sol*.

Ao verem *Maria* reencontrar a *Madrasta* e *Joaninha*, num casebre, o aluno BA disse: “Como é que ela está em casa se o sítio pegou fogo”, enquanto que o participante ELK também indagou: “Como a *Madrasta* reconheceu *Maria*?”, e o aluno BR se dirigiu aos dois e declarou: “Oxi isso é ficção, presta atenção!”, um comentário que nos leva a acreditar num grau de consciência por parte desse aluno, compreendendo que, na ficção, tudo é possível. No referido episódio, há o momento em que acontece uma festa no pátio, e os trabalhadores, dentre eles, muitos negros, dançam e festejam a volta do príncipe, que estava sumido e que, por essa razão, no lugar não havia noite, apenas pôr do sol. Diante da cena, o aluno EM comentou: “Foi daí que nasceu o samba de roda”. O participante associou a cena às informações que o mesmo havia adquirido num contexto exterior ao texto, o que nos possibilita afirmar que o texto literário também faz o leitor concatenar seu conteúdo aos conhecimentos além do texto.

Na cena da prova do sapato, ao verem *Joaninha* tentando calçar o sapato que não cabia, os alunos riem e o participante BA repete a fala da *Madrasta*: “Mai vai ter que caber”. No momento em que *Joaninha* tenta entrar no vestido, que era de *Maria*, e explode, o aluno EM fez referência à cena da novela *Saramandaia*, que estava sendo exibida pela Rede Globo, e que apresentou uma cena semelhante em que uma personagem explode de gorda. A fala do participante corrobora o conceito de intertextualidade de Kristeva (2012), ao tratar das constantes retomadas que um texto faz em relação a outro.

No quinto episódio, o mesmo participante que fez relação ao texto novelístico, mais uma vez, ao ver a personagem *Rosa*, fez menção a uma personagem de telenovela,

desta vez, *Pedacinho de chão*, também exibida pela Rede Globo: “Tá igual àquela personagem da novela das seis, professora”, e a pesquisadora questionou por que, e ele respondeu que ambas tinham o cabelo rosa e muito parecido. Verificamos que ele identificou e relacionou as duas personagens que foram criadas e caracterizadas pelo mesmo autor, Luis Fernando de Carvalho. O referido episódio é dedicado à participação do grupo de saltimbancos, e as apresentações do grupo geram muitos risos, pois eram compostas de números musicais e de palhaçadas, que remetiam a números circenses. O aluno EM, ao ver as apresentações do grupo, perguntou: “E eles não ganham nada não?!”. Já o aluno K ignora o fato de os personagens não fazerem refeições, o que revela a quebra do horizonte de expectativas desses participantes, conforme propõe Jauss (1994), e se confirma ainda a recepção no envolvimento desses alunos com o efeito estético, ao ponto de esperarem que os personagens tenham reações ou necessidades iguais às da realidade.

Nesse episódio, há muitas cenas amorosas que marcam o encontro entre *Maria* adulta e o *Pássaro Incomum*, que se metamorfoseia em humano e passa a ser chamado de *Amado*. Tais cenas causam muita euforia na turma, que, apesar de já conhecer o conteúdo, por conta da leitura do texto escrito, ao ver as cenas de carinho e envolvimento entre o casal, reagiu conforme destacamos nos seguintes comentários:

FE - Ela não engravida não?

BR – De novo? Eles não cansam não?

JR – Ela vai ficar grávida de um passarinho (sorrindo).

Os alunos percebem a concretização do amor entre *Maria* e *Amado* e sentem falta de *Asmodeu* na história. Logo começaram a perguntar se ele não ia aparecer. A observação dos alunos nos fez perceber que eles mantinham a estrutura dos contos de fadas clássicos, em que o casal sempre sofre as perseguições de um opositor que tenta separá-los.

No capítulo em questão, além das cenas de amor entre o par romântico, há também as cenas em que o personagem *Quirino* vai se apaixonando por *Maria* sem ter o sentimento correspondido, posto que ela já vivia uma história de amor. No momento em que os participantes se deram conta de que *Asmodeu* estava ausente na história, a pesquisadora perguntou quando então o tal personagem iria aparecer e os alunos BA e BR afirmaram que *Asmodeu* iria se manifestar “nele”, referindo-se a *Quirino*, e o aluno BR ainda declarou: “Porque ele tá fraco”, comentário que foi complementado pela aluna ES, que afirmou: “Porque ele sempre perturba quem tá fraco e *Quirino* tá triste, com ciúme”. Esse comportamento de *Quirino* também foi observado por EM, que disse: “Ele vai fazer alguma coisa com o *Pássaro Incomum*”.

Ao final do episódio, percebemos que os alunos criaram uma expectativa em relação à construção da armadilha feita por *Quirino* para aprisionar o *Pássaro Incomum*. Uma atitude do aluno K nos chamou atenção, pois ele pediu para se retirar da sala já nas últimas cenas do episódio. Contudo, se dirigiu até a porta, mas não saiu para não perder as cenas finais, ficou inquieto na porta e disse que não queria perder o final do capítulo. O comportamento do participante revelou seu envolvimento com a experiência vivida em sala de aula, provando que a recepção do texto literário pode ser um processo positivo e instigante para o educando.

O personagem *Quirino* continuou a ser tratado no episódio seguinte, uma vez que discutimos como o estado emocional do personagem ia se manifestando a partir da maquiagem que ele usava em suas apresentações. Os alunos começam a se comover com a condição de *Quirino* quando este se declara para *Maria* e é rejeitado. Eles assistiram à cena em silêncio. Quando *Quirino*, munido pelo ciúme e a inveja, acaba contribuindo para a morte do *Pássaro Incomum*, o aluno BA afirmou: “Esse pássaro vai viver de novo”. Tal fala demonstra que o participante internalizou a estrutura dos contos de fadas tradicionais em que os protagonistas não morrem porque devem ficar juntos e

felizes no final da narrativa, no máximo, ficam enfeitiçados para voltar à vida ou à forma convencional no final da história.

Os alunos comentaram que *Asmodeu* original sempre aparecia suado, e, quando perguntamos se alguém sabia porquê, o participante EM declarou: “É porque ele mora no inferno”. Esse mesmo participante demonstrou uma preocupação em relação ao fato de o pai estar em busca de *Maria* e quando o reencontro ia ocorrer. Quando o reencontro aconteceu observamos que o aluno ficou paralisado, assistindo à cena.

Algumas alunas comentam que não gostaram de ver Rodrigo Santoro no papel de *Amado* e que o papel deveria ser feito por alguém mais bonito, confirmando que a representação tradicional de que o príncipe tem de ser bonito se fazia presente na concepção dessas participantes e que, talvez por isso, ao lerem o texto, tenham feito uma construção imagética do *Amado*, que não foi correspondida pela imagem do ator que desempenhou o papel na versão em vídeo.

A aluna TC ainda perguntou: “Ele vai morrer mesmo? Ele vai viver de novo?” Outro aluno, WG, ainda acrescentou: “Acende a vela do pássaro para ele viver de novo”. O comentário demonstra que o aluno internalizou a relação de *Maria* com a vela que guardava a sua alma e, quando fora apagada pela *Madrasta*, findou a vida da protagonista e que, ao ressuscitar, fez reacender a vela.

O aluno BR ficou muito curioso para saber o que ia acontecer com o pássaro, dizendo que não ia aguentar esperar pelo próximo encontro para saber o que tinha acontecido ao amor de *Maria*. Sendo assim, ele declarou que, quando chegasse em sua residência, iria procurar na Internet. Nesse momento, tocou o sinal, e a aula foi finalizada. O aluno MD saiu da sala dizendo: “Não toque em mim não, tô revoltado aqui”, esse participante demonstrou muita insatisfação com a morte do *Pássaro Incomum*. Antes que saíssem da sala, questionamos por que *Maria* e *Amado* sofriam tanto, e dois alunos responderam: BA – “Porque eles não podem ficar juntos”, e a aluna TC completou – “Por causa do feitiço”. Novamente os comentários dos participantes evidenciam a consciência,

por parte dos mesmos, de que, nos contos de fadas, o feitiço é um impedimento para a concretização do amor entre os personagens principais.

O sétimo episódio apresenta cenas que humanizam *Asmodeu*, quando o mesmo começa a se contorcer e congela o mundo. A aluna A afirmou: “Ele tá assim por causa da dor da solidão”. Aproveitamos a oportunidade da cena para perguntar por que nevava, e os alunos responderam que a neve representava a tristeza de *Asmodeu*. O momento é de silêncio absoluto na sala, pois os alunos assistem atentos ao episódio que também apresenta a morte do pai de *Maria*. O silêncio só foi cortado quando, na cena em que o corpo do pai de *Maria* fica estendido ao chão para ser resgatado, uma gralha aparece e carrega o corpo. Os alunos riram ao ver o corpo pendurado sendo levado pelo pássaro, que, na cena, representa a morte.

Após a morte do pai, *Maria* se despede de *Rosa* e, conseqüentemente, da trupe. Quando viu a protagonista se despedindo, o aluno EM expôs: “Essa menina só vive andando”. Uma declaração que demonstra a consciência por parte do aluno de que a personagem estava realizando uma travessia e que sempre se despedia para continuar a sua jornada. Mediante o abatimento de *Asmodeu*, o aluno MD afirmou: “*Asmodeu* ama *Maria*”. Nesse episódio, *Maria* encontra o *Pássaro Incomum*, e os alunos ficam inquietos ao verem, na versão visual, o coração do pássaro sendo aberto pela chave que a protagonista carregou a vida inteira. Quando os mesmos veem o pássaro voltar à vida, ficam animados e sorridentes, e MD ainda comentou: “Mata tua sede *Maria!*”. O capítulo ainda apresenta a volta de *Maria* à condição de criança e, quando houve essa metamorfose, o participante BR cantarolou: “Constança meu bem Constança, constante sempre serei...”

No último episódio, os alunos ficaram muito atentos às imagens para contemplar o que eles haviam acabado de ler. E os comentários foram sendo acrescidos à medida que eles iam vendo as cenas, a exemplo do comentário da aluna T, que reiterou a importância do espelho que a protagonista havia recebido do *Mascate*: “É com essa

chave que ela abre o coração do pássaro”. O aluno EM afirmou que a briga entre *Maria* e *Asmodeu* se dava por conta da chave.

Quando a protagonista volta à infância, ela começa a fazer o caminho de volta para casa. Nesse percurso, *Maria* se depara com o amigo *Zé Cangalha*, e o aluno BR observou que, na versão em vídeo, os dois amigos se encontram num carrossel de um parque de diversão, enquanto que, no texto escrito, o encontro acontece num castelo de espelho. O comentário demonstrou que o participante estava atento ao texto lido e ao que viu.

Outro encontro que agradou aos alunos foi entre *Maria* e *os Retirantes*, pois começa a chover, e eles comemoram a chegada da água. Observamos os alunos BR, BA e EM rindo ao verem a cena, como se a felicidade dos personagens, com a chegada da água, estivesse sendo vivida por eles também.

No momento em que *Maria* está chegando em casa encontra-se com a *Madrasta*. Nessa ocasião, sua vizinha está acompanhada de um homem chamado Odorico, que o aluno BR logo identificou se tratar do marido da *Madrasta*: “É o marido da *Madrasta*!”. Mesmo já tendo conhecimento do texto, os alunos ficaram inquietos para verem a cena final.

Nesta cena, *Asmodeu* começa a aparecer simultaneamente sob todas as formas, os alunos começaram a denominar cada uma das sete aparições e a criança, um cigano que aparece entre os familiares de *Maria*, a aluna TC identificou como sendo *Amado*: “É o Amado!” disse ela.

Discutimos sobre a cena final, e os alunos alegaram que tudo que aconteceu foi por conta de *Asmodeu*. No momento do embate final, quando *Maria* usa o reflexo do espelho para atacar *Asmodeu*, BA comentou: “Estão morrendo esturricados”, e o aluno BR completou: “Foi não, foi o espelho”. Sobre o fato de a protagonista ter saído em busca das franjas do mar, que estavam o tempo todo ao lado, o aluno ELK comentou: “Era isso que eu estava pensando o tempo todo, se ela pegou o destino errado?! Ela foi burra

porque procurava pelo que estava ao lado dela o tempo todo”. Os participantes MD e EM dizem: “*Asmodeu* ama *Maria* por isso ele queria transformar ela em mulher e ficar tentando atrair e como não conseguiu atrapalhou o amor dela e devolveu a infância”.

Com relação ao fato de *Maria* ter ido à busca de algo que estava ao seu lado, a aluna TC disse: “Se ela não viajasse não teria vivido tanta coisa.” O aluno EM indagou: “Como eles morreram se *Asmodeu* já estava morto?!”. Para esse aluno, o embate final representou a luta em que o perdedor deveria morrer, mas, por se tratar do demônio, este já estaria morto. Para TC, *Asmodeu* não amava *Maria* porque ela era criança. EM rebate a colega dizendo: “Por isso ele transformou ela em mulher”. O aluno MD também disse: “*Asmodeu* quis prejudicar, mas acabou ajudando. Ele sofria por ser satanás e ninguém querer ele”. TC ainda comentou que: “*Asmodeu* era sozinho, frio pela falta de amor e que, na obra, isso ficou claro com a neve que congelou tudo”. Essas impressões, por parte dos alunos, exemplificam um olhar mais humano em relação ao antagonista, e que a maldade do personagem se justifica, garantindo sua permanência.

Alguns alunos se interessam em conhecer a segunda jornada. Outros comentam sobre o retorno que a obra apresenta no final e questionam se *Maria* ao retornar vai viver o que aconteceu na ida tudo novamente e se a vida dela será diferente. Eles ficaram discutindo, quando a pesquisadora propôs que eles debatessem a questão da importância e participação de *Asmodeu* para a (in)felicidade de *Maria*, de modo que a maioria considerou *Asmodeu* importante para a felicidade de *Maria*, uma vez que, sem as ações e interferências dele, a protagonista não teria vivido tantas emoções.

3.5.2 Retomando outros textos...

Na aula seguinte à leitura e exibição do último episódio, foi feito um grande círculo na sala para a realização da leitura dos principais textos identificados na obra *Hoje é dia de Maria*. Levamos a história de *Cinderela*, de Charles Perrault, para que os alunos pudessem comparar; também realizamos a leitura de *A menina enterrada viva*, recolhida

por Camara Cascudo; *Malasaventuras*, de Pedro Bandeira; além de *Proezas de João Grilo*, de João Ferreira de Lima. O procedimento foi realizar cada leitura sem fazer nenhum comentário a princípio.

No entanto, durante a leitura, os alunos foram tecendo comentários e relacionando histórias, temas e personagens, o que nos remete ao conceito de Samoyault (2008), quando trata a intertextualidade, isto é, a copresença de um texto no outro. A intenção de observarmos o processo de recepção dos alunos em relação aos textos se deu como oportunidade de comprovarmos que o intertexto amplia e diversifica o repertório de leitura do leitor, bem como contribui para a formação do leitor literário ao viabilizar não só a leitura, mas também capacidade do aluno relacionar traços convergentes e divergentes entre as obras.

Sendo assim, o primeiro texto lido foi *Cinderela* e, durante a realização da leitura vocalizada, o aluno BA disse: “Professora essa história parece com a história de *Maria*”. Na verdade, para esse aluno, não há a relação temporal que a história *Hoje é dia de Maria* é que se “parece” com a de *Cinderela*, mas o dado a ser considerado é o fato de ele ter identificado a intertextualidade entre as duas narrativas. Em seguida, o aluno MD declarou: “É nessa história ela vai pro baile e depois se casa com o príncipe”. Já na leitura do texto *A menina enterrada viva*, a aluna TC comentou que a personagem sofreu o mesmo que *Maria*, e BA completou afirmando: “Essas madrastas são tudo ruim”. O fato de os alunos exporem suas impressões a partir de elementos, passagens ou momentos das obras confirma-nos as palavras de Machado (2002, p. 126-126), afirma que os textos conversam entre si por meio de autores e leitores que se relacionam com as obras.

Na leitura de um episódio de *Malasaventuras* e *Proezas de João Grilo*, os alunos riram com as peripécias de seus protagonistas e fizeram referências à postura de *Maria*, principalmente em relação ao modo como a protagonista da narrativa em estudo conseguia enganar seu antagonista *Asmodeu*, a exemplo da cena em que *Maria* faz a brincadeira do chapéu e engana *Asmodeu*.

Ao final da leitura dos intertextos, perguntamos aos alunos quais dos textos lidos já eram conhecidos por eles, e eles responderam que já conheciam a história de *Cinderela* e apenas o aluno MD afirmou já ter conhecido as aventuras de *João Grilo* na versão em cordel.

A pesquisadora pôde observar que a intertextualidade presente na obra *Hoje é dia de Maria* proporcionou leituras que, além de aumentarem o repertório dos participantes ainda oportunizaram momentos em que a leitura do texto literário foi realizada isenta de atividades conteudísticas, centrando atenção no texto e seus sentidos, utilizando o caráter intertextual da obra como uma possibilidade de discussões e leituras paralelas à leitura principal.

Terminada a etapa de leitura da obra e dos seus respectivos intertextos, a pesquisadora comentou com os alunos que, depois de terem lido, assistido ao vídeo e discutido o texto, era o momento então de encená-lo. Os alunos ficaram muito ansiosos, dizendo: “Então vamos professora!”.

3.6 A literatura infanto-juvenil e seus encontros

Em *Hoje é dia de Maria*, o encontro de gêneros literários caracterizou não apenas a composição da obra, mas também a sua recepção em sala de aula, uma vez que, a partir da referida obra, foi realizada a leitura de outras narrativas. E a experiência da abordagem dessa obra oportunizou não apenas a leitura e a discussão do texto lido, mas fez o alunado visualizar e vivenciar a obra.

A presença de elementos dos contos de fadas, da cultura popular e da montagem do texto dramático fez a turma adentrar no universo ficcional, fato corroborado, conforme apontou a descrição e reflexão sobre a intervenção, nas situações em que quem conversava era chamado à atenção pelos demais, bem como nos momentos em que os alunos se incomodavam quando a aula terminava; pelo silêncio que se instalava na sala

durante a realização da leitura; nas disputas entre os alunos para participarem da leitura vocalizada; nos olhos “vidrados” no que estava sendo exibido em vídeo, mesmo depois de já terem conhecimento do conteúdo, além dos comentários feitos anteriormente. A abordagem em sala de aula priorizou o ler, mas acrescentou o ver e o viver o texto, o que resultou numa experiência positiva, isso porque a concentração na leitura, a atenção ao ver o vídeo e o comprometimento na encenação da obra atestaram o envolvimento dos participantes nessa experiência com o texto literário.

3.6.1 *Hoje tem espetáculo!:* Alunos em ação

Durante o processo de leitura dos episódios, foi solicitado aos alunos que fossem anexando cada capítulo lido para que, ao final da etapa de leitura, todos estivessem com a totalidade da jornada em mãos, o que de fato ocorreu, de modo que, ao encerrarmos as atividades de leitura, propomos que os alunos se dividissem em grupos e, mediante a consulta dos episódios lidos, montassem um texto que viria a ser encenado, sendo o interesse generalizado. A pesquisadora enfatizou que eles deveriam selecionar o que para eles seriam os momentos principais ou mais marcantes da obra. Quando selecionaram os tais momentos, a pesquisadora solicitou que cada grupo selecionasse um representante e que estes, juntos, montassem o texto a ser encenado e que o resultado da montagem fosse digitado, para que, no encontro seguinte, fosse iniciado o ensaio.

Na aula seguinte, o texto já foi apresentado à pesquisadora digitado (Cf anexo A), de modo que começamos a distribuir os papéis, o que ficou a critério dos próprios alunos, porquanto eles se identificaram com os personagens, manifestando a vontade de representá-los. Como sempre ocorre, alguns alunos mais tímidos preferiram participar no apoio das ações a serem realizadas, a exemplo de cronometrar o tempo, organizar os espaços e produzir as vestimentas, dando opiniões, emprestando objetos pessoais para

a produção dos personagens e até mesmo ajudando os colegas no dia da apresentação. Em seguida, começamos os ensaios que, ocorreram nas duas aulas subsequentes.

Os ensaios ocorreram em sala de aula, no período de dois encontros de uma hora e trinta minutos cada um. Dos vinte participantes da intervenção, quatorze alunos atuaram na encenação, sendo que destes, três alunas, que haviam afirmado só quererem participar da produção, pediram para serem figurantes no momento em que *Asmodeu bonito* chega para assediar *Maria* e *Zé Cangalha*, o que nos mostrou a intenção dos educandos em estarem envolvidos de algum modo com a experiência.

A participação da turma evidenciou que a experiência continuava a ser produtiva ao percebermos que os alunos estavam vivenciando efetivamente de todas as etapas da intervenção, comprovando o poder de sedução que os contos de fadas mantêm até hoje e a importância dos mesmos como alternativa para familiarizar leitores com relação ao caráter simbólico da linguagem literária (DODÓ, 2008). A nossa intenção era deixar os alunos à vontade com o texto a ser apresentado, para que eles internalizassem cada personagem, conforme nos fala Cavalcanti (2009, p. 60), ao sugerir que procuremos investir, criar e multiplicar esse tipo de narrativa “[...] para que os contos continuem a ser uma varinha de condão ou palavras mágicas que nos dê acesso aos mais recônditos espaços do nosso ser/estar no mundo”.

A apresentação ocorreu no dia em que havia uma programação da escola com a comunidade, de modo que o cenário foi o ambiente do pátio onde haveria a programação da escola. A ocasião foi relevante, pois criou uma expectativa nos alunos ao saberem que seus parentes iriam prestigiar o que eles estavam preparando. E assim como os registros fotográficos podem comprovar (Cf. apêndice C), os alunos se dedicaram, não apenas nas suas atuações, mas também nas produções de personagens, improvisando os figurinos com itens de uso cotidiano dos participantes. O público presente riu muito com a apresentação da turma. O texto foi montado, explorando, principalmente, o encontro entre *Maria*, *Zé Cangalha* e *Asmodeu*, de modo que os trejeitos, a linguagem

interiorana e a astúcia da protagonista ao lidar com o demônio arrancou muitos risos da plateia.

No dia da apresentação, os alunos se produziram nas instalações da escola e, como havia uma programação a ser realizada, os estudantes da instituição estavam circulando, não só pela programação da escola, mas pelo fato de estarem curiosos para ver o que os participantes da intervenção iriam apresentar, visto que tais alunos haviam comentado no turno regular o que estava sendo desenvolvido na turma do Mais Educação.

Desse modo, quando os alunos começaram a se dirigir até o pátio, onde iriam se apresentar, criou-se um entusiasmo não só entre os participantes, mas também entre os presentes, em particular, no que diz respeito à produção do aluno EM, caracterizado de *Asmodeu original*, que se dizia nervoso e ansioso ao mesmo tempo. Para que EM se deslocasse da sala onde os participantes se produziam até o pátio, os alunos que estavam no apoio o cobriram de modo que ele chegasse ao local em que iria se apresentar e lá ficou encoberto até o momento da sua fala. Sua produção e atuação foi um dos destaques da apresentação.

Após a apresentação, encontramos-nos na sala onde havíamos vivenciado o processo de leitura, visualização e ensaio da obra. A reação de satisfação nos parecia generalizada. Os alunos riam e tiravam fotos, e a maioria repetia: “Foi massa!”. Todos estavam entusiasmados e empolgados com o que tinham acabado de vivenciar. A euforia parecia ser o termo mais adequado para aquele momento.

3.6.2 A avaliação

Por fim, faltava fazer a avaliação da intervenção como um todo, no entanto não aplicamos o questionário no momento em que encerramos a experiência, isso porque imaginávamos que, naquele dia, os alunos estariam munidos da emoção da

apresentação, e a euforia poderia interferir na avaliação da experiência como um todo. Pretendíamos deixar os alunos voltarem às aulas do programa e assim poder, no momento da avaliação, verificar se eles sentiriam falta do que foi vivenciado em sala de aula, de modo que só voltamos à escola seis meses depois, tempo que consideramos suficiente para conferirmos se os participantes tinham esquecido ou sido sensibilizados em relação à experiência. Pretendíamos também nos certificar de que a intensidade do envolvimento dos alunos durante a intervenção não tinha sido apenas pela influência ou empolgação momentânea. E, logo na entrada da escola, os alunos já se referiram à experiência, alegando estarem com saudade e perguntando quando iríamos realizar outra oficina.

Esperávamos também, com esse distanciamento, verificar se a experiência da oficina tinha sido de fato relevante para a formação leitora desses alunos, se eles ainda lembrariam o que tinha acontecido durante a oficina e, para nossa surpresa, e comprovação da importância do trabalho com o texto literário em sala de aula, as respostas foram surpreendentes. Queríamos saber dos participantes da intervenção qual momento da leitura eles tinham gostado mais; qual a importância de realizar a leitura do texto em sala de aula e a impressão dos mesmos sobre a dramatização, além de uma avaliação da oficina de leitura com a obra *Hoje é dia de Maria*. Então, distribuímos um questionário (Cf. apêndice D), em que os alunos puderam opinar sobre a intervenção.

No dia que voltamos à escola, estavam presentes apenas dezesseis alunos dos vinte que participaram da intervenção. Mas, como se tratava da maioria, resolvemos aplicar o questionário. No tocante à primeira questão, que indagava se o participante havia gostado de participar da oficina de leitura de *Hoje é dia de Maria*, os dezesseis alunos afirmaram que sim. Dentre as respostas, destacamos:

E - Gostei muito, pois peguei mais gosto por leitura e por sinal foi uma forma bem legal de ler a obra *Hoje é dia de Maria*.

B R - Porque é tipo uma história real.

E M - Eu gostei, foi uma nova experiência para mim, e além de tudo foi muito engraçado.

A - Porque foi uma das oficinas mais marcantes em minha vida, foi muito boa.

B A - Porque foi muito boa a sensação de está lendo uma obra tão bela.

G - Pois ela é motivadora, animada e nos ensina a sonhar e nunca desistir.

T A - Porque foi muito divertido e interessante, essa obra me ensinou muito várias coisas e deixou uma marca na vida.

As respostas dos participantes demonstram que o envolvimento com o texto foi um destaque durante a etapa de leitura e que eles puderam ler o texto projetando a experiência como positiva. Destacamos também a importância e o valor do texto literário para a formação do educando, não apenas no que diz respeito à formação do leitor, mas também na formação enquanto indivíduo, isso porque os relatos atestam as palavras de Cosson (2006, p. 17), ao afirmar que “Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos”. A vivência com a obra a partir da leitura, visualização, produção e encenação fez o educando ampliar seus horizontes em relação ao texto literário e proporcionar uma experiência de leitura em que puderam refletir sobre o simbólico em que o texto é construído.

O processo de leitura da obra, conforme já foi citado anteriormente, foi cercado de momentos a serem refletidos, sob o ponto de vista da pesquisadora, contudo o questionário possibilitou que os próprios alunos expressassem o momento mais marcante da leitura. A maioria se referiu aos momentos envolvendo o amor entre *Maria* e *Amado*:

M D - Quando o pássaro foi derrubado, por que foi um drama romântico.

K - No momento que o pássaro morreu. Essa foi a parte que mais me tocou pois tinha sentimento verdadeiro.

ELK - Foi a parte em que o pássaro congelou e *Maria* o beijou e ele reviveu.

T A - A parte que *Maria* salva o seu amado, porque ela mostra que seu amor por ele é um amor onde o impossível vira possível.

G - A parte que *Maria* salvou seu amado, porque mostrou que para o amor nada é impossível.

T C - Quando o pássaro corre sério risco de vida. Porque me deu um friozinho na barriga.

As respostas demonstram que os participantes apreciaram o relacionamento amoroso entre *Maria* e *Amado*, o que atesta o encantamento pela estrutura tradicional dos contos de fadas, quando os protagonistas vivem um amor cercado de empecilhos a serem enfrentados em nome da concretização desse amor. E, com base nesse pressuposto, ocorrem os grandes embates entre o bem e o mal em nome do amor. No entanto, outros três alunos mencionaram outro tipo de amor como o momento mais marcante na leitura. Eles se referiram ao amor entre pai e filha, ao citarem o reencontro entre *Maria* e o seu pai:

A L - No momento que *Maria* encontra seu pai. Porque foi muito emocionante, uma pessoa que fazia tempo que tinha visto seu pai, reencontrar ele.

CL - Na parte que ela cresce e encontra o pai dela.

B H - Quando ela ficou grande e encontrou o seu pai.

Outros dois alunos diferenciaram suas respostas, um mencionou o encontro entre *Maria*, *Zé Cangalha* e *Asmodeu*: RF - “No momento em que *Maria* tenta convencer *Zé Cangalha* que não é uma boa escolha ele vender sua alma a *Asmodeu*, porque é muito real o inimigo só nos tenta nos momentos mais difíceis.” O outro participante, que destacou outra resposta, alegou que gostou: M M “Quando chegava a parte de *Asmodeu* e *Joaninha*, era muito engraçado, pois os dois pra mim era os personagens mais atrapalhados da obra.” Esse participante pode ter associado os dois personagens talvez pelo fato de eles serem rejeitados e não terem êxitos em seus propósitos.

Nos depoimentos dos participantes da intervenção, relacionamos a força simbólica do texto literário e como a metáfora se transforma no meio pelo qual o leitor através do efeito estético quebra seus horizontes de expectativas, como atenta Jauss (1994). De forma que, a mentira conduz o leitor a experimentar outras existências e ainda provocar a identificação com personagens retratados no texto, amando-os ou odiando-os com a mesma intensidade. (CAVALCANTI, 2009).

O âmago da pesquisa se deu na valorização da leitura e do texto literário, observando, a partir da recepção da obra *Hoje é dia de Maria*, a importância da totalidade da leitura da obra em sala de aula, já que, muitas vezes, esses alunos não têm um ambiente em suas residências que valorize ou possibilite a leitura, além do fato de que, normalmente, a obra terá que disputar o tempo do aluno com um aparato tecnológico de fácil acesso, a exemplo de celulares, televisões, videogames, DVDs e computadores. Diante do exposto, a opinião do aluno sobre a experiência de leitura da obra em sala de aula nos causou expectativa, de modo que o questionário perguntava por que seria importante realizar a leitura literária em sala de aula. As respostas foram positivas, dentre as quais destacamos:

K - A partir da leitura que comecei a entender a história, toda leitura é boa, é a partir dela que damos importantes passos na vida.

T A - Porque assim sabemos o que é um texto literário, e porque deixa a leitura mais interessante.

B R - Porque deixa a história ainda mais interessante.

TH - Motiva os alunos a praticar a leitura o que ajudará muito em situações futuras.

ELK - Para aprimorarmos a nossa imaginação.

E - Porque muitas vezes tem alunos que não gostam de leitura, mas através da leitura do texto literário pega gosto pois é um tipo de texto muito bom de ler.

A fala dos participantes nos faz deduzir que eles conceberam a experiência como algo positivo, o que nos remete à Colomer (2007), quando trata da importância da leitura

compartilhada e seu aspecto agregador, uma vez que aproxima os envolvidos, favorece a construção de significado e estimula o diálogo como foi comprovado no relato das leituras.

Além da leitura, visualização e produção, os alunos puderam vivenciar os personagens, a história através da dramatização. Quando perguntados sobre o momento de encenação, as respostas demonstraram que os alunos gostaram de ter participado da encenação e que a experiência foi significativa, conforme os comentários em destaque:

M D - Gostei muito, foi uma experiência muito interessante, e foi linda a apresentação em todos os aspectos.

C F - Foi tudo ótimo. Ficou muito melhor que eu imaginava, quando entrei falando foi tipo uma emoção, que só quem atua senti.

T A - Perfeito, maravilhoso, foi uma das apresentações marcantes, onde será sempre lembrada, essa dramatização me fez perceber que tudo é possível.

G - Achei maravilhoso, porque foi como está praticamente vivenciando como foi a verdadeira obra.

T C - Foi demais! Está ali vivenciando uma personagem tão bela, tão sonhadora foi o melhor.

ELK - Achei que foi um estudo muito bom para nós trabalharmos em equipe.

B R - Foi muito bom. Apesar de ter sido minha primeira dramatização na escola, foi uma experiência ótima.

E - Amei, me senti uma verdadeira Joaninha.

A etapa da dramatização permitiu a concretização da leitura feita em diversas direções. Os alunos tiveram a oportunidade de incorporar o que haviam lido, não apenas retomando a leitura, mas vivenciando-a. Com a dramatização, os participantes puderam completar a experiência de leitura em que diferentes momentos e emoções foram explorados, provando que a leitura pode estar totalmente relacionada ao entretenimento. A dramatização de *Hoje é dia de Maria* fez com que o aluno experimentasse o que havia lido, sentindo-se na obra através dos personagens, fazendo a ligação com o texto.

Sugerimos o que foi executado: a recepção da leitura literária como um processo divertido, construtivo, enfim, marcante, assim como destaca Jouve (2002), ao afirmar que o processo de leitura não está pautado numa relação passiva, mas numa interação produtiva entre texto e leitor.

Ao final do questionário, solicitamos que o aluno fizesse uma avaliação da oficina, e a totalidade dos alunos respondeu positivamente, afirmando que ficaram satisfeitos em participar da oficina:

R F - Bem, foi muito legal a gente leu e debateu, gostei muito foi muito alegre.

E - Foi muito bom porque fez muita gente pegar gosto pela leitura e mostrou o lado bom da literatura.

B A - Foi ótimo, muito bom, gostei muito.

ELk - Foi muito bom, foi engraçado, divertido e animado.

T C - Nota 10! Uma das melhores experiências vividas por mim.

B R - No meu ponto de vista, acho que participar dessa oficina foi muito bom, porque ler e depois dramatizar foi uma experiência muito divertida e muito importante, gostei bastante de participar de algo tão maravilhoso assim.

E M - A obra foi muito legal, pois passamos por momentos muito alegres e divertidos, lendo e assistindo a obra. Pra mim ficou um ensinamento sobre a obra que nunca vou esquecer.

T A - Essa oficina pra mim foi uma das melhores oficinas aqui no colégio, onde vivenciei cada momento lido e dramatizado. Pra mim foi maravilhoso, esplêndido. Gostei muito de ter participado.

A G - Foi uma experiência ótima, por mim eu faria tudo de novo porque a obra tanto é boa pra ler quanto para assistir para mim fazer *Maria* na fase mais madura foi perfeito, tudo lindo, gostaria de fazer tudo de bom.

Podemos afirmar que a experiência de recepção da obra *Hoje é dia de Maria* nos fala, mais uma vez, sobre a importância do trabalho com a obra literária em sala de aula e de sua contribuição para a formação do leitor. A obra literária cumpre o que Candido (2004) chama de caráter humanizador, dizendo-nos o que somos em nossa essência, segundo Cosson (2004), e, de acordo com Amarilha (2006, p.75), ao ler o indivíduo

projeta seu conhecimento de mundo sobre o texto de modo a recombina-lo mental e imaginativamente, resultando numa relação tão particular que chega a ser quase ficcional, o que permite concluir que o texto e o leitor estão intrinsecamente ligados a ponto de um ser parte dependente do outro. Em se tratando da abordagem em sala de aula, assim como discorre Nóbrega (2012, p. 239-240), “A literatura quando escolarizada, implica em uma prática de leitura significativa capaz de proporcionar ao leitor uma apropriação da experiência do outro (...).” A escolarização não diz de práticas negociadas em favor de um conceito avaliativo, mas implica proporcionar ao leitor um mergulho no texto, a oportunidade de vivenciar experiências que o fazem ser sempre outro a cada nova leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura continua a desempenhar um importante papel na formação do indivíduo e, no tocante ao texto literário, ela humaniza e ressignifica a existência. Nas relações de atribuições de sentidos estabelecidas entre texto e leitor, durante o processo de leitura, podemos perceber que a leitura do texto literário esteve sempre atualizando essa relação a cada oportunidade em que o leitor lia e relia o texto.

Mas, para que a leitura literária seja vivenciada como um processo positivo na escola, é necessário que o educando seja inserido numa prática leitora. Sendo assim, a literatura infanto-juvenil se apresenta como uma alternativa de trabalho com o texto literário no Ensino Fundamental, posto que as obras infanto-juvenis tratam das questões humanas sem deixar de tratar do lúdico, do simbólico, sobre o qual o texto é montado.

A presente pesquisa mostrou que a leitura do texto literário pode ser realizada em sala de aula na sua totalidade, isso porque a oficina de leitura com a obra *Hoje é dia de Maria* possibilitou a leitura da primeira jornada da obra, composta de 370 páginas, lidas e discutidas durante o horário disciplinar, o que demonstra que o valor do texto literário deve ser considerado independente do número de páginas que o compõe. Destacamos que uma obra literária pode prender a atenção do aluno e instigá-lo a partir de seu conteúdo, de seus elementos e, no caso de uma obra composta de diálogos intertextuais, o texto se torna gerador de outras leituras, conforme realizamos na intervenção de *Hoje é dia de Maria*. Assim, o entrelaçamento do texto com o intertexto amplia repertório, fomenta discussões sugestionadas por traços convergentes e divergentes, além de oportunizar a abordagem do texto em diferentes gêneros.

A presença de elementos dos contos de fadas, da cultura popular e da montagem do texto dramático fez a turma adentrar no universo ficcional, fato corroborado, conforme apontou a descrição e a reflexão sobre a intervenção, nas situações em que quem conversava era chamado à atenção pelos demais, bem como nos momentos em que os

alunos se incomodavam quando a aula terminava; pelo silêncio que se instalava na sala durante a realização da leitura; nas disputas entre os alunos para participarem da leitura vocalizada; nos olhos “vidrados” no que estava sendo exibido em vídeo, mesmo depois de já terem conhecimento do conteúdo. A abordagem em sala de aula priorizou o ler, mas acrescentou o ver e o viver o texto, o que resultou numa experiência positiva, isso porque a concentração na leitura, a atenção ao ver o vídeo e o comprometimento na encenação da obra atestaram o envolvimento dos participantes nessa experiência com o texto literário.

A experiência de leitura da obra *Hoje é dia de Maria* perpassou pela relação texto-leitor, bem como pelos horizontes de expectativas dos participantes da intervenção, ressignificando o ato de ler. Entendemos a experiência de leitura a partir da vivência e, no cerne da questão, vivência implica a leitura do texto literário e de seus sentidos, discutir o que existe de nós no texto e o que fica em nós a partir dele.

Durante a intervenção, a leitura oral possibilitou não apenas a relação dicotômica entre a linguagem formal e informal, mas também fomentou a participação dos alunos nas discussões, comentários e debates instigados pelos temas tratados na obra. Foram momentos de leitura em que o aluno a realizou de forma espontânea e livre de questões avaliativas. Lia-se por querer, por livre iniciativa, o que resultou num envolvimento quase que completo da turma. Aos poucos se percebia, inclusive, uma competição, uma ansiedade pelo momento de leitura de cada episódio.

Além da leitura e discussões ocorridas em cada momento de contato com o episódio, os alunos tiveram a oportunidade também de assistir à obra e vivenciar a história sob duas perspectivas: a de imaginar o texto narrado e de visualizá-lo a partir do que o autor pretendia com sua produção.

A oficina de leitura da obra *Hoje é dia de Maria* favoreceu a participação dos alunos em todas as etapas. Nela eles puderam ler, comentar, criar, encenar e vivenciar uma experiência com o texto literário em que a fruição foi o fator relevante. Os alunos

foram instigados a entender a leitura literária como uma prática significativa, conforme destacamos nos comentários e depoimentos coletados durante e após a experiência.

Logo, tratar da escolarização da leitura literária não reduz tal experiência a práticas avaliativas ou punitivas, mas, ao contrário, permite construir caminhos, alternativas para a abordagem do texto em sala de aula. A escolha do texto, à princípio um desafio pelo número de páginas a serem lidas em sala de aula, desmitificou a falsa justificativa, muitas vezes, usada de que não se consegue realizar leitura de textos longos na escola. A abordagem do texto a partir da mediação, da leitura compartilhada em que os alunos tinham o direito à palavra resultou numa leitura participativa. A ativação dos conhecimentos e a quebra do horizonte de expectativa comprovaram a boa recepção de *Hoje é dia de Maria* em sala de aula. A interação esteve presente em todas as etapas da pesquisa desde o momento da leitura, passando pela exibição em vídeo, na montagem do texto a ser encenado e na etapa da dramatização propriamente dita, quando eles se apropriaram do que tinham lido e assistido para atuarem, serem cada um daqueles personagens.

Os depoimentos dos participantes comprovaram que é possível fazer a leitura de textos no ambiente escolar e que a intertextualidade ainda fomenta outras leituras e discussões a partir de um texto gerador. A intertextualidade se confirmou como ponto de convergência entre texto e leitor, não apenas por se fazer presente no conteúdo da obra que foi lida, mas, sobretudo, por ter sido identificada pelos alunos. Conforme destacamos neste trabalho, o diagnóstico de alunos “problemáticos”, repetentes com baixo rendimento escolar não foi empecilho para a concretização da pesquisa; deu-se o oposto, o envolvimento dos participantes durante a intervenção comprovado pelas ressignificação do texto pelos participantes. Isso nos fez confirmar que texto, método e mediação ainda exercem grande influência no trabalho com o texto literário em sala de aula.

Com a presente pesquisa, foi possível observar como a literatura infanto-juvenil continua a despertar a atenção entre os jovens leitores, constituindo-se, portanto, como

uma alternativa sugestiva para abordagem da literatura em sala de aula, pois seus enredos continuam a tratar de sonhos, de imaginação, de invenção, do possível através do impossível e, mesmo que os jovens da atualidade tenham plena certeza de que príncipes e princesas não existam e que nem sempre o final é feliz, eles se realizam ao verem os sentimentos humanos representados na ficção e por saberem que, naquele momento em que estão adentrando na obra, poderão ser o que o pragmatismo do mundo acusa ser mera ficção.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1995.

ABREU, Luís Alberto de. CARVALHO, Luiz Fernando; [baseado na obra de SOFFREDINI, Carlos Alberto]. **Hoje é dia de Maria**. São Paulo: Globo, 2005.

ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas – SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999. (Coleção Histórias de Leituras)

ALVES, M. A. LEMOS, J. M. de O. **A cultura popular, em uma perspectiva artística, na formação cidadã e identitária**. IV Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco – Caruaru, 2012.

ALVES-SOBRINHO, José. **Cantadores, repentistas e poetas populares**. Campina Grande: Bagagem, 2003.

AMARAL, Firmino Teixeira do. **Peleja do cego Aderaldo com Zé Pretinho**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Literatura de Cordel, 2000.

AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas: a leitura crítica na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. 3 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

AYALA, Maria Ignez Novais. Riqueza de pobre. In: **Literatura e Sociedade**: revista de teoria literária e literatura comparada USP, São Paulo: Ática; n. 2, p. 160-169, 1997.

AZAMBUJA, J.(Org.) **O ensino de língua portuguesa para o 2º grau**. Uberlândia: EDUFU, 1996.

BANDEIRA, Pedro. **Malasaventuras: safadezas do Malasartes**. São Paulo: Moderna, 1984.

BATISTA, Sebastião Nunes. **Antologia da literatura de cordel**. Natal: Fundação José Augusto, 1977.

BORDINI, *Maria* da Glória; AGUIAR, Vera de Teixeira. **Literatura: a formação do leitor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BOSI, Alfredo. Cultura Brasileira e Culturas brasileiras. In: _____ **Dialética da Colonização**. São Paulo: Terceira Margem, 2001.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CARVALHAL, Tania Franco. **Literatura Comparada**. São Paulo: Ática, 1986.

CASCUDO, Luis da Camara. **Literatura oral no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio; Brasília : INL, 1978.

_____. **Contos Tradicionais do Brasil**. Belo Horizonte: Italaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**. 3 ed. São Paulo: Paulus, 2009.

CECCANTINI, João Luís. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: SANTOS, Fabiano dos. et al(Orgs). **Mediação de leitura**. São Paulo: Global, 2009, p. 201-231.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação**. Trad. *Maria* de Lourdes e Meirelles Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2011. (coleção Histórias de leitura).

CHEVALIER, Jean. CHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**. 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

CHIAPPINI, Lúgia. Leitura, ensino e política . In: _____. **Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 164-168.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura Infantil**. São Paulo: Quiron, 1984.

_____. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil.** São Paulo: Quiron, 1985.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário.** São Paulo: Contexto, 2006.

DALVI, *Maria* Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: _____ et al. (Orgs). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013.

DODÓ, Marlúcia Nogueira. O lugar da fantasia na escola: em busca de horizontes. In: Pinheiro et al (Orgs). **Literatura e Formação de Leitores.** Campina Grande: Bagagem, 2008.

ELIADE, Mircea. **Tratado de História das religiões.** Trad. Fernando Tomaz/ Natália Nunes. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

EVANGELISTA, Aracy. BRANDÃO, Heliana *Maria* B. MACHADO, *Maria* Zélia V. Perspectivas de escolarização. In: MARTINS, Aracy Alves. et al (Orgs). **Escolarização da leitura literária.** Belo Horizonte, 1999.

GENETTE, Gerard. **Palimpsestos:** a literatura de segunda mão. Trad. Luciene Guimarães e *Maria* Antônia Ramos Coutinho. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2006.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil.** São Paulo: Pioneira, 1984.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação.** Tradução André Cechinel. 2. ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2013.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa (org.). **A literatura e o leitor.** Textos de Estética da Recepção. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 43-61.

_____. **A história da literatura como provocação a teoria literária.** Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. Série Ternas. V. 36.

JOLLES, André. **Formas Simples.** Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Coutrix, 1976.

JOUVE, Vicent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

KHÉDE, Sônia Salomão. **Personagens da literatura infanto-juvenil**. São Paulo: Ática, 1986.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à Semanálise – Semiótica**. Trad. Lucia Helena França Ferraz.. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: Histórias e Histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LEAL, José Carlos. **A natureza do conto popular**. Rio de Janeiro: Conquista, 1985.

LEFFA, Wilson. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra, 1996.

LIMA, João Ferreira de. **Proezas de João Grilo**. São Paulo: Luzeiro, 1979.

LÚCIO, Ana Cristina Marinho (org.) **Teatro infantil e cultura popular**. Campina Grande: Bagagem, 2005.

MACHADO, Ana *Maria*. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro, 2002.

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

MELLO, Cristina. **O ensino da literatura e a problemática dos gêneros literários**. Coimbra: Livraria Almedina, 1998.

MOREIRA, H. CALLEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOURA, Ana Aparecida Vieira de; MARTINS, Luzente Rodrigues. A mediação da leitura: do projeto à sala de aula. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012. (Série Estratégias de Ensino; 30).

NÓBREGA, Maria Marta dos Santos Silva. Por uma metodologia triangular para o ensino de literatura: contribuições da experiência estética de Jauss. In: MILREU, Isis. RODRIGUES, Márcia Candeia. Orgs. **Ensino de língua e literatura**. Campina Grande: Bagagem, 2012.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: VOZES, 2007.

OLIVEIRA M. R. Momesso de. A criança leitora: entre o impresso e o eletrônico. In: CECCANTINI, João Luís C. T. (Org.) **Leitura e literatura infanto-juvenil**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004, p. 350-364.

PAULINO, Graça. WALTY, Ivete. CURY, *Maria Zilda*. **Intertextualidades**. São Paulo: Formato, 2005.

PERRAULT, Charles. **Cinderela**. Santa Catarina: Todolivro Ltda, (S/D).

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008, p. 147-189..

PROPP, Vladimir. **Comichidade e riso**. Trad. Aurora Fornoni e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Ática, 1992.

RIOS, Sanyheire Irineu Araújo. Formação de leitores proficientes. In: Pinheiro et all (Orgs). **Literatura e Formação de Leitores**. Campina Grande: Bagagem, 2008.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura: In: _____ et al. (Orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SAMOYAUULT, Tiphaine. **A intertextualidade**. Trad. Sandra Nitri. São Paulo: HUCITEC, 2008.

SILVA, Ezequiel T. **A produção de leitura na escola**. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, Aracy Alves. et al (Orgs). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte, 1999.

SOUZA, Ana A. Arguelho de. **Literatura infantil na escola: a leitura em sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção formação de professores)

TRAÇA, *Maria Emília*. **O fio da memória: do conto popular ao conto para crianças**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** Petrópolis: Vozes, 1995.

XIDIEH, Oswaldo Elias. Cultura Popular. In: _____ et al. **Feira nacional de cultura popular.** São Paulo: SESC, 1976.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura.** São Paulo: Ática, 2004.

_____. O legado da literatura. In: SANTOS et al. (Orgs). **Mediação de leitura.** São Paulo: Global Editora, 2009, p. 113-128.

ZUMTRHOR, Paul. **A letra e a voz: a literatura medieval.** Tradução de Amalio Pinheiro, Jerusa Pires. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Plano de ação da oficina de leitura com a obra *Hoje é dia de Maria*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE HUMANIDADES

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

MESTRADO EM LITERATURA E ENSINO

ALUNA: ELISÂNGELA ARAÚJO SILVA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

1 Público: alunos do 7º, 8º e 9ºano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prefeito Williams de Sousa Arruda.

2 Espaço: sala de aula

3 Duração: uma aula de uma hora e trinta minutos para a sequência com o primeiro episódio de Hoje é dia de Maria.

4 Objetivos:

4.1 Objetivo Geral:

- ✓ **Proporcionar aos alunos o contato com a obra em questão a partir da leitura e visualização do primeiro episódio.**

4.2 Objetivos Específicos:

Espera-se que ao final desta sequência os alunos sejam capazes de:

- ✓ **Perceber o intertexto A gata borralheira, presente na obra em estudo, a partir do reconhecimento do enredo e personagens;**

- ✓ *Identificar os elementos pertencentes ao universo da cultura popular como a descrição e visualização do cenário, da personagem Maria e da linguagem utilizada;*
- ✓ *Proporcionar a leitura efetiva do episódio da obra em questão;*
- ✓ *Discutir os temas presentes na obra.*

5 Procedimentos:

- ✓ *Distribuiremos cópias do episódio entre os alunos para que, em seguida, seja feita a leitura oral do texto.*
- ✓ *Organizaremos a leitura a partir da divisão das falas, assim os alunos assumirão as falas dos personagens;*
- ✓ *Vale salientar que, será feita uma primeira leitura, silenciosa, para reconhecimento do texto;*
- ✓ *Após a leitura, os alunos serão instigados a discutir sobre a leitura, seus elementos, o intertexto presente e a relação entre os elementos das histórias clássicas e a cultura popular presente em Hoje é dia de Maria;*
- ✓ *Depois da exposição oral sobre o episódio lido, exibiremos a versão televisiva da obra;*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE HUMANIDADES

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

MESTRADO EM LITERATURA E ENSINO

ALUNA: ELISÂNGELA ARAÚJO SILVA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

1 Público: alunos do 7º, 8º e 9ºano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prefeito Williams de Sousa Arruda.

2 Espaço: sala de aula

3 Duração: uma aula de uma hora e trinta minutos para a sequência com o segundo episódio de Hoje é dia de Maria.

4 Objetivos:

4.1 Objetivo Geral:

- ✓ **Proporcionar aos alunos o contato com a obra em questão a partir da leitura e visualização do segundo episódio.**

4.2 Objetivos Específicos:

Espera-se que ao final desta sequência os alunos sejam capazes de:

- ✓ **Identificar a presença do personagem Pássaro Incomum como o ajudador da personagem principal Maria;**
- ✓ **Vivenciar o riso por meio das cenas cômicas;**
- ✓ **Reconhecer os laços de amizade a partir dos encontros da personagem Maria com as demais personagens que entrecruzam seu caminho;**
- ✓ **Discutir questões pertinentes apresentadas no episódio como a seca no nordeste, os retirantes e o trabalho infantil.**

5 Procedimentos:

- ✓ *Distribuiremos cópias do episódio entre os alunos para que, em seguida, seja feita a leitura oral do texto.*
- ✓ *Organizaremos a leitura a partir da divisão das falas e conforme os personagens vão sendo incluídos, outros alunos assumirão as falas;*
- ✓ *Vale salientar que, um aluno assumirá a função do narrador;*
- ✓ *Após a leitura, os alunos serão instigados a discutir sobre os temas e problemas trazidos pela obra;*
- ✓ *Depois da exposição oral sobre o episódio lido, exibiremos a versão televisiva da obra;*
- ✓ *Ao final da aula, pediremos que os alunos tentem recuperar as cantigas presentes no episódio, sem ler o texto novamente e sem voltar ao vídeo.*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE HUMANIDADES

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

MESTRADO EM LITERATURA E ENSINO

ALUNA: ELISÂNGELA ARAÚJO SILVA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

1 Público: alunos do 7º 8º e 9ºano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prefeito Williams de Sousa Arruda.

2 Espaço: sala de aula

3 Duração: uma aula de uma hora e trinta minutos para a sequência com o terceiro episódio de Hoje é dia de Maria.

4 Objetivos:

4.1 Objetivo Geral:

- ✓ **Proporcionar aos alunos o contato com a obra em questão a partir da leitura e visualização do terceiro episódio.**

4.2 Objetivos Específicos:

Espera-se que ao final desta sequência os alunos sejam capazes de:

- ✓ **Identificar a presença da disputa maniqueísta entre o bem e o mal nas figuras de Maria e Asmodeu;**
- ✓ **Vivenciar o riso por meio das cenas cômicas;**
- ✓ **Perceber a condição heroica da personagem Maria diante do desafio a ser travado em nome do seu amigo Zé Cangalha;**

- ✓ *Reconhecer a presença da peleja – entre Maria e Asmodeu – como um elemento da cultura popular utilizado por cantadores, repentista e, principalmente, como um item pertencente ao cordel.*

5 Procedimentos:

- ✓ *Distribuiremos cópias do episódio entre os alunos para que, em seguida, seja feita a leitura oral do texto.*
- ✓ *Organizaremos a leitura a partir da divisão das falas e, conforme os personagens vão sendo incluídos, outros alunos assumirão as falas;*
- ✓ *Vale salientar que um aluno assumirá a função do narrador;*
- ✓ *Após a leitura, os alunos serão instigados a discutir sobre os temas e problemas trazidos pela obra;*
- ✓ *Leitura e discussão do folheto “Peleja do cego Aderaldo com Zé Pretinho” , de Firmino Teixeira do Amaral;*
- ✓ *Depois da exposição oral sobre o episódio lido, exibiremos a versão televisiva da obra;*
- ✓ *Ao final da aula, pediremos que os alunos tentem recuperar as cantigas presentes no episódio, sem ler o texto novamente e sem voltar ao vídeo.*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE HUMANIDADES

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

MESTRADO EM LITERATURA E ENSINO

ALUNA: ELISÂNGELA ARAÚJO SILVA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

1 Público: alunos do 7º 8º e 9ºano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prefeito Williams de Sousa Arruda.

2 Espaço: sala de aula

3 Duração: uma aula de uma hora e trinta minutos para a sequência com o quarto episódio de Hoje é dia de Maria.

4 Objetivos:

4.1 Objetivo Geral:

- ✓ **Proporcionar aos alunos o contato com a obra em questão a partir da leitura e visualização do quarto episódio.**

4.2 Objetivos Específicos:

Espera-se que ao final desta sequência os alunos sejam capazes de:

- ✓ **Identificar novamente os elementos intertextuais d'A Gata Borralheira, inclusive no que se aproxima e se difere da narrativa clássica;**
- ✓ **Vivenciar o riso por meio das cenas cômicas;**
- ✓ **Discutir, a partir do episódio, as convenções sociais e o papel da mulher na sociedade em relação às provas propostas à Maria em face do compromisso matrimonial;**

- ✓ *Entender porque Maria não aceita se casar com o Príncipe como ocorreria num conto de fadas tradicional;*
- ✓ *Reconhecer Amado como o verdadeiro amor de Maria.*
- ✓ *Discutir a questão do amor impossível na obra e fora dela – no cotidiano dos alunos.*

5 Procedimentos:

- ✓ *Distribuiremos cópias do episódio entre os alunos para que, em seguida, seja feita a leitura oral do texto.*
- ✓ *Organizaremos a leitura a partir da divisão das falas e, conforme os personagens vão sendo incluídos, outros alunos assumirão as falas;*
- ✓ *Vale salientar que um aluno assumirá a função do narrador;*
- ✓ *Após a leitura, os alunos serão instigados a discutir sobre os temas e problemas trazidos pela obra;*
- ✓ *Depois da exposição oral sobre o episódio lido, exibiremos a versão televisiva da obra.*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE HUMANIDADES

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

MESTRADO EM LITERATURA E ENSINO

ALUNA: ELISÂNGELA ARAÚJO SILVA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

1 Público: alunos do 7º, 8º e 9ºano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prefeito Williams de Sousa Arruda.

2 Espaço: sala de aula

3 Duração: uma aula de uma hora e trinta minutos para a sequência com o quinto episódio de Hoje é dia de Maria.

4 Objetivos:

4.1 Objetivo Geral:

- ✓ **Proporcionar aos alunos o contato com a obra em questão a partir da leitura e visualização do quinto episódio.**

4.2 Objetivos Específicos:

Espera-se que ao final desta sequência os alunos sejam capazes de:

- ✓ **Identificar a presença do teatro popular na obra;**
- ✓ **Perceber, novamente, no desafio presente no episódio, mais uma manifestação da cultura nordestina;**
- ✓ **Vivenciar o riso por meio das cenas cômicas;**
- ✓ **Discutir, a partir do episódio, a questão do ciúme, da inveja e do amor não correspondido presentes na participação do personagem Quirino;**
- ✓ **Debater se tudo é possível em nome do amor;**

- ✓ *Listar alguma outra narrativa que trate de um amor impossível.*

5 Procedimentos:

- ✓ *Distribuiremos cópias do episódio entre os alunos para que, em seguida, seja feita a leitura oral do texto.*
- ✓ *Organizaremos a leitura a partir da divisão das falas e, conforme os personagens vão sendo incluídos, outros alunos assumirão as falas;*
- ✓ *Vale salientar que um aluno assumirá a função do narrador;*
- ✓ *Após a leitura, os alunos serão instigados a discutir sobre os temas e problemas trazidos pela obra;*
- ✓ *Depois da exposição oral sobre o episódio lido, exibiremos a versão televisiva da obra.*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE HUMANIDADES

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

MESTRADO EM LITERATURA E ENSINO

ALUNA: ELISÂNGELA ARAÚJO SILVA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

1 Público: alunos do 7º, 8º e 9ºano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prefeito Williams de Sousa Arruda.

2 Espaço: sala de aula

3 Duração: uma aula de uma hora e trinta minutos para a sequência com o sexto episódio de Hoje é dia de Maria.

4 Objetivos:

4.1 Objetivo Geral:

- ✓ **Proporcionar aos alunos o contato com a obra em questão a partir da leitura e visualização do sexto episódio.**

4.2 Objetivos Específicos:

Espera-se que ao final desta sequência os alunos sejam capazes de:

- ✓ **Discutir a questão da dicotomia razão x emoção presente na personagem de Quirino;**
- ✓ **Discutir a punição prevista pelo feitiço nos contos de fadas e na obra em questão como empecilho para o amor;**
- ✓ **Debater sobre a predestinação da personagem Maria no adágio “O que vem tem muita força” ;**
- ✓ **Discutir a questão do final feliz mediante a morte do Pássaro Incomum.**

5 Procedimentos:

- ✓ *Distribuiremos cópias do episódio entre os alunos para que, em seguida, seja feita a leitura oral do texto.*
- ✓ *Organizaremos a leitura a partir da divisão das falas e, conforme os personagens vão sendo incluídos, outros alunos assumirão as falas;*
- ✓ *Vale salientar que um aluno assumirá a função do narrador;*
- ✓ *Após a leitura, os alunos serão instigados a discutir sobre os temas e problemas trazidos pela obra;*
- ✓ *Depois da exposição oral sobre o episódio lido, exibiremos a versão televisiva da obra.*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE HUMANIDADES

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

MESTRADO EM LITERATURA E ENSINO

ALUNA: ELISÂNGELA ARAÚJO SILVA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

1 Público: alunos do 7º, 8º e 9ºano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prefeito Williams de Sousa Arruda.

2 Espaço: sala de aula

3 Duração: uma aula de uma hora e trinta minutos para a sequência com o sétimo episódio de Hoje é dia de Maria.

4 Objetivos:

4.1 Objetivo Geral:

- ✓ **Proporcionar aos alunos o contato com a obra em questão a partir da leitura e visualização do sétimo episódio.**

4.2 Objetivos Específicos:

Espera-se que ao final desta sequência os alunos sejam capazes de:

- ✓ **Identificar na figura do palhaço a representação do circo e manifestação da cultura popular;**
- ✓ **Refletir sobre a figura da cigana como um elemento da cultura popular**
- ✓ **Discutir, a partir do episódio, a questão da perda;**
- ✓ **Debater sobre a supremacia do bem contra o mal nos contos de fadas;**
- ✓ **Vivenciar o riso por meio das cenas cômicas.**

5 Procedimentos:

- ✓ *Distribuiremos cópias do episódio entre os alunos para que, em seguida, seja feita a leitura oral do texto.*
- ✓ *Organizaremos a leitura a partir da divisão das falas e, conforme os personagens vão sendo incluídos, outros alunos assumirão as falas;*
- ✓ *Vale salientar que um aluno assumirá a função do narrador;*
- ✓ *Após a leitura, os alunos serão instigados a discutir sobre os temas e problemas trazidos pela obra;*
- ✓ *Depois da exposição oral sobre o episódio lido, exibiremos a versão televisiva da obra.*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE HUMANIDADES

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

MESTRADO EM LITERATURA E ENSINO

ALUNA: ELISÂNGELA ARAÚJO SILVA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

1 Público: alunos do 7º, 8º e 9ºano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prefeito Williams de Sousa Arruda.

2 Espaço: sala de aula

3 Duração: uma aula de uma hora e trinta minutos para a sequência com o oitavo episódio de Hoje é dia de Maria.

4 Objetivos:

4.1 Objetivo Geral:

- ✓ **Proporcionar aos alunos o contato com a obra em questão a partir da leitura e visualização do oitavo episódio.**

4.2 Objetivos Específicos:

Espera-se que ao final desta sequência os alunos sejam capazes de:

- ✓ **Discutir a questão da sequência narrativa na obra;**
- ✓ **Perceber o reencontro como elemento presente na preparação do desfecho;**
- ✓ **Identificar no desfecho a situação inicial;**
- ✓ **Debater sobre a participação de Asmodeu para a (in)felicidade de Maria;**

5 Procedimentos:

- ✓ *Distribuiremos cópias do episódio entre os alunos para que, em seguida, seja feita a leitura oral do texto.*
- ✓ *Organizaremos a leitura a partir da divisão das falas e, conforme os personagens vão sendo incluídos, outros alunos assumirão as falas;*
- ✓ *Vale salientar que um aluno assumirá a função do narrador;*
- ✓ *Após a leitura, os alunos serão instigados a discutir sobre os temas e problemas trazidos pela obra;*
- ✓ *Depois da exposição oral sobre o episódio lido, exibiremos a versão televisiva da obra.*

CENTRO DE HUMANIDADES

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

MESTRADO EM LITERATURA E ENSINO

ALUNA: ELISÂNGELA ARAÚJO SILVA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

1 Público: alunos do 7º, 8º e 9ºano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prefeito Williams de Sousa Arruda.

2 Espaço: sala de aula

3 Duração: uma aula de uma hora e trinta minutos para a sequência com o oitavo episódio de Hoje é dia de Maria.

4 Objetivos:

4.1 Objetivo Geral:

- ✓ **Proporcionar aos alunos o contato com a obra em questão a partir da leitura e visualização do oitavo episódio.**

4.2 Objetivos Específicos:

Espera-se que ao final desta sequência os alunos sejam capazes de:

- ✓ **Discutir a questão da sequência narrativa na obra;**
- ✓ **Perceber o reencontro como elemento presente na preparação do desfecho;**
- ✓ **Identificar no desfecho a situação inicial;**
- ✓ **Debater sobre a participação de Asmodeu para a (in)felicidade de Maria;**

5 Procedimentos:

- ✓ *Distribuiremos cópias do episódio entre os alunos para que, em seguida, seja feita a leitura oral do texto.*
- ✓ *Organizaremos a leitura a partir da divisão das falas e conforme os personagens vão sendo incluídos, outros alunos assumirão as falas;*
- ✓ *Vale salientar que, um aluno assumirá a função do narrador;*
- ✓ *Após a leitura, os alunos serão instigados a discutir sobre os temas e problemas trazidos pela obra;*
- ✓ *Depois da exposição oral sobre o episódio lido, exibiremos a versão televisiva da obra.*

CENTRO DE HUMANIDADES

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

MESTRADO EM LITERATURA E ENSINO

ALUNA: ELISÂNGELA ARAÚJO SILVA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

1 Público: alunos do 7º, 8º e 9ºano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prefeito Williams de Sousa Arruda.

2 Espaço: sala de aula

3 Duração: Duas aulas de 1 hora e trinta minutos cada..

4 Objetivos:

4.1 Objetivo Geral:

- ✓ **Proporcionar o contato direto com os intertextos presentes na obra “Hoje é dia de Maria”:**

4.2 Objetivos Específicos:

Espera-se que ao final desta sequência os alunos sejam capazes de:

- ✓ **Identificar momentos e elementos presentes nos textos lidos que são retomados em “Hoje é dia de Maria”;**
- ✓ **Elencar as diferenças existentes entre os textos que são percebidas pelos alunos;**
- ✓ **Perceber como a intertextualidade pode criar o novo a partir do já conhecido.**
- ✓ **Vivenciar a obra a partir da criação, ensaio e produção da encenação a ser apresentada na escola.**

5 Procedimentos:

- ✓ *Distribuiremos cópias dos textos “cinderela” de Charles Perrault, “A menina enterrada viva” de Câmara Cascudo, “Malasaventuras” de Pedro Bandeira e Proezas de João Grilo de João Ferreira de Lima entre os alunos para que, em seguida, seja feita a leitura oral de cada texto.*
- ✓ *Realizar uma roda de leitura dos textos junto com os alunos;*
- ✓ *Após a totalização da leitura, discutir com os alunos sobre o conteúdo de cada texto;*
- ✓ *Após a discussão, os alunos serão instigados a produzir um pequeno texto a partir de duas questões norteadoras: 1) Que histórias estão presentes na narrativa “Hoje é dia de Maria” que você identificou?; 2) Conte com suas palavras a história “Hoje é dia de Maria”*
- ✓ *A turma será dividida em grupos para a realização da atividade escrita;*
- ✓ *Ao final, os grupos produzem uma adaptação, da obra em estudo a partir dos momentos principais do enredo;*
- ✓ *Após a leitura oral das sugestões de adaptação a turma opta por compor o texto a ser encenado a partir da junção dos textos de dois grupos, acrescentando um novo final.*
- ✓ *Ensaio do texto adaptado pelos alunos.*

APÊNDICE B - Questionário de sondagem

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino – POSLE
Docente: Prof. Dr^a Naelza de Araújo Wanderley
Discente: Elisângela Araújo Silva

Questionário de Pesquisa

O presente questionário é parte integrante de uma pesquisa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da instituição acima citada, dentro da linha Literatura e Ensino. O mesmo fornecerá dados importantes para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado que trata do estudo da obra “Hoje é dia de *Maria*” como uma proposta de leitura para a sala de aula.

Data de entrega: ____/____/____
 Data de solicitação ____/____/____

I PERFIL DO ALUNO(A)

- 1) SEXO: MASCULINO () FEMININO ()
 2) IDADE: _____
 3) SÉRIE QUE ESTÁ CURSANDO _____

II SOBRE LEITURA

- 1) VOCÊ GOSTA DE LER?
 () SIM () NÃO () UM POUCO
- 2) O QUE VOCÊ MAIS GOSTA DE LER?
 () LIVRO () REVISTA () JORNAL () BÍBLIA
 () OUTRO _____
- 3) VOCÊ JÁ LEU ALGUM CONTO DE FADA?
 () SIM. QUAL(AIS)? _____
 () NÃO. POR QUÊ? _____
- 4) VOCÊ JÁ LEU ALGUM CORDEL?
 () SIM. QUAL(AIS)? _____
 () NÃO. POR QUÊ? _____

5) VOCÊ JÁ LEU ALGUM CONTO DE FADA QUE FOI ADAPTADO PARA A TELEVISÃO?

() SIM. QUAL? _____

() NÃO.

6) VOCÊ JÁ LEU ALGUMA OBRA LITERÁRIA QUE TRATE DA CULTURA POPULAR BRASILEIRA?

() SIM. QUAL? _____

() NÃO.

7) VOCÊ JÁ TEVE A OPORTUNIDADE DE PARTICIPAR DE UMA DRAMATIZAÇÃO?

() SIM. QUAL? _____

() NÃO. POR QUE? _____

8) VOCÊ CONHECE A OBRA “ HOJE É DIA DE *MARIA*”?

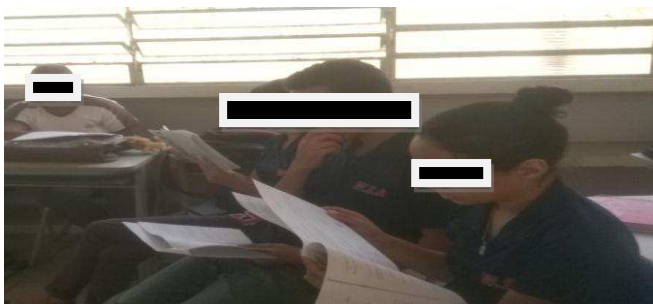
() SIM.

() NÃO.

9) O QUE VOCÊ ENTENDE POR CULTURA POPULAR?

APÊNDICE C – Registros fotográficos da experiência em sala de aula

Figura 1 - Momento de leitura



Fonte – Silva (2015)

Figura 2 - Leituras



Silva (2015)

Figura 3 - Realização da atividade de adaptação da obra



Silva (2015)

Figura 4 - Continuação da produção...



Silva (2015)

Figura 5 - Encenação



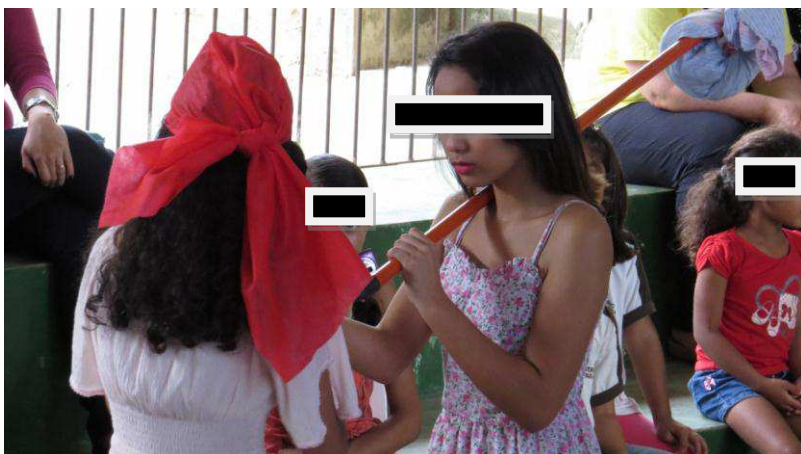
Silva (2015)

Foto 6 - Encenação



Silva (2015)

Figura 7 - Encenação



Silva (2015)

Figura 8 - Encenação



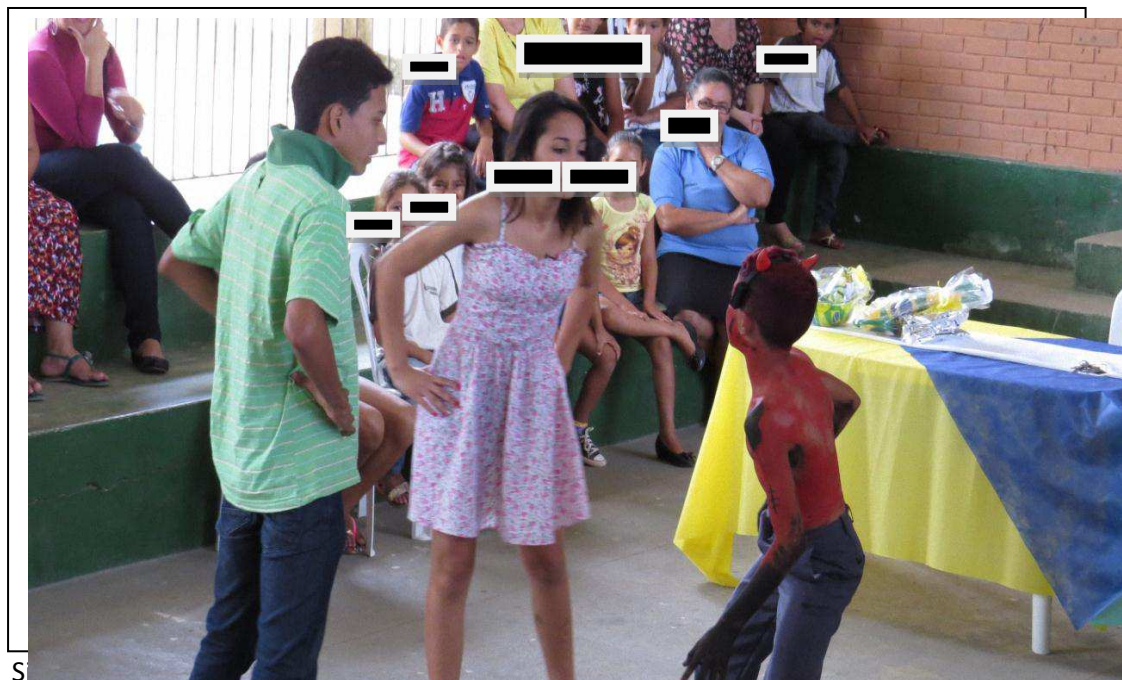
Silva (015)

Figura 9 - Encenação



Silva (2015)

Figura 10 - Encenação



APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO

1) Você gostou de ter participado da oficina de leitura com a obra *Hoje é dia de Maria*?

SIM () NÃO () JUSTIFIQUE _____

2) Qual o momento da leitura que você mais gostou? Por quê?

3) Por que é importante realizar a leitura do texto literário em sala de aula?

4) O que você achou da apresentação final quando houve a dramatização da obra? Justifique.

5) Faça uma avaliação sobre a oficina de leitura com a obra *Hoje é dia de Maria*

ANEXOS

ANEXO A - Produção dos alunos (Adaptação da obra feita pelos alunos para a encenação)

HOJE É DIA DE MARIA

Personagens: *Maria*, Amado, o Pai, a Madrasta, Joaquina, *Asmodeu* Original, *Asmodeu* Bonito, Zé Cangalha, Rosa, *Quirino*, Moças casamenteiras, Figurantes

NARRADORA: Era uma vez, uma menina, que vivia com sua família, mas sua família agora era apenas seu pai e essa menina não era qualquer menina era *Maria*....

Maria (brincando com sua boneca) “Constança meu bem Constança, constante sempre serei.....

Pai: *Maria*, onde tá ôce, menina?

Maria: Nhôr pai tá me chamano!

Pai: *Maria*, diacho de menina pra sumi dos ói da gente!

Maria: O que foi nhôr pai?

Pai: Venha cá, mais óia ôce! (alisando *Maria*) Tá fremosa, menina-muié!, venha cá que tô precisano de ôcê! (tenta agarrar *Maria*)

Maria: Mai num faz anssim não pai, não! (grita e corre)

Narradora: Nesse momento a Madrasta, uma viúva que vivia no entorno do sítio vê tudo e se aproxima da menina....

Madrasta: Mai que judiera uma menina tão bunita chorano amssim! Chora não menina chora não! Ói seu pai é omi novo, forte ainda, precisa de uma muié vigorosa pra cuidá dele, de ócê e de tudo isso aqui, um sitiozão desse, toma esse mer, comi e adespois Ócê fala pra ele,,,,,

Maria: (que antes chorava se cala e come o mel.)

Narradora: E assim *Maria* na sua inocência vai falar com o pai sobre a madrasta.....

Pai: Huumm que catanga de chêro bão! Ôh fia bote um cadim desse café pra eu. Mai modi o que ocê tá oiano amssim pra eu?

Maria: Pai o siôr já viu aquela viúva dali do estradão? Por que o siôr num justa casamento com ela? Ela é boazinha até me deu mer

Pai: Ei fia ela agora ti dá mera despois vai ti da fel.

Narradora: E assim a Madrasta conseguiu se casar com o Pai de *Maria* que não sabia que sua vida ia mudar.....

Pai: Muié vou viajar pra fazê um empréstimo pra melhorá nosso sítio.

Madrasta: ôce vai que eu fico aqui cuidano de tudo.....

Narradora: O que *Maria* e seu pai não sabiam é que suas vidas iam mudar e muito

Maria: brinca com a boneca.

Madrasta: *Maria*! Sua trast *Maria* cuide em fazê a comida que Joaninha tá com fome,

Maria! Arrume a casa! *Maria* lave as roupas! *Maria*! Vá cuida da prantação!

Maria: (cai desfalecida)

Madrasta: Mai óia a traste morreu!

Narradora E alí onde *Maria* caiu nasce um capinzal e o corpinho de *Maria* fica ali esquecido.....

Pai: *Maria*!

Madrasta: omi vc já vortô?!

Pai: cadê *Maria* muié

Madrasta: *Maria*.....*Maria*.... fugiu..... saiu por esse mundão afora!

Pai: (sai) *Maria, Maria, Maria*

Maria: (morta se acorda) Pai..... foi ela

Pai: sua saracutica!

Madrasta: ôce num fala comigo anssim não que tá pra nascê omi que me enfrente!

Narradora; *Maria* ao ver que a Madrasta havia dominado a situação foge de casa a procura de sua felicidade que era encontrar as franjas do mar, nessa busca ela vai se encontrar e viver muitos encontros.....

Rosa : bom dia menina? Meu nome é Rosa e eu tenho uma coisa pra lhe dizê: segue seu caminho que o que há de ser tem muita força!!!!

Zé Cangalha: Olha aê quem vai querer!

Narradora: As moças do lugar começam a se agitar com a chegada de um moço bonito.....

Moças: Mais olha que pedaço de mal caminho! ÔO lá em casa! Uhhhhh!

Asmodeu bonito: (chega e fica sondando Zé e belisca a sombra de Zé)

Zé Cangalha: (pula para trás) Tá quereno comprá? eu tô quereno vende!

Asmodeu: Eu tô querendo a sua sombra!

Zé Cangalha: E paga quanto por ela?

Asmodeu: Eu mato a sua vontade!

Zé Cangalha: Então eu quero uma barra de chocolate ao leite daquelas com pedaços de castanha e uva passa hummmmmmm

Maria: seu zarapelho dos inferno eu tô lhe conheceno vc é o sete peles, o cafute! Zé num aceita isso não Zé ele vai robá sua arma.....

Zé Cangalha: Me dexe *Maria*!

(Eles fazem a troca *Asmodeu* sai satisfeito e *Maria* briga com Zé)

Maria: Zé ôcé é muito burro comeu o chocolate que o Diabo amasso!

Zé Cangalha: Vixi *Maria* já tô me arrependeno!

(Zé deixa o saco cheio)

Maria: Vamo Zé vamo invoca o mardito pra recuperá sua arminha.

Zé : vô nada

Maria : Vamo numa encruzilhada: Senhor dos inferno!

Asmodeu: Quem me chamô? Ah! Foi você menina enxerida

Maria: Devolva a sombra de Zé!

Asmodeu: (dá uma gargalhada) Devolver, eu quero é a sua!

Maria: Então eu faço um desafio e quem perder entrega a sombra.

Desafio:

(*Maria* e *Zé* comemoram)

Zé: *Maria* ôcê vai comigo né!

Maria: Não zé! Vou seguir meu caminho a nossa amizade é pedra q não se gasta, vou mas levo vc no meu coração, Adeus Zé!

Zé: adeus minha *Maria* bonita!

Asmodeu: agora é comigo sua menina atrevida! Vc venceu mas vou me vingar!

Narradora: *Maria* está cercada por *Asmodeu* que pretende se vingar mas nesse momento surge o Passaro que sempre a protege.....

Asmodeu: De vc menina já roubei o seu amado que transformei num pássaro e vou roubar denovo vou roubar a sua infância!

Narradora: Nesse momento o demônio *Asmodeu* transforma *Maria* numa moça e atinge o pássaro que é o amor de *Maria*, ela sem entender a transformação reconhece o seu amado que está ferido ao chão.....

Maria: (corre em direção ao pássaro) è você amado?

Passaro: *Maria* é vc?

Maria: Amado! Vc é o meu amor de todas as horas!

Asmodeu: (furioso) Mas eu num vou dexá! Eu vim pra destruí e se o feitiço foi pouco eu vou piorá!

Narradora: Nesse momento a cigana reaparece para ajudar *Maria* lhe dando um espelho que destrói *Asmodeu* e assim o feitiço é quebrado e *Maria* Amado se reencontram livres das pragas de *Asmodeu*.