



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

WEBER FIRMINO ALVES

**A TEMÁTICA DO AMOR CONTRARIADO NA LITERATURA DE ATHAYDE,
SUASSUNA E RESENDE: LEITURAS E RECEPÇÕES EM SALA DE AULA**

Campina Grande – PB

2024

WEBER FIRMINO ALVES

**A TEMÁTICA DO AMOR CONTRARIADO NA LITERATURA DE ATHAYDE,
SUASSUNA E RESENDE: LEITURAS E RECEPÇÕES EM SALA DE AULA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito para a obtenção do título de Doutor em Linguagem e Ensino, na área de concentração de Estudos Literários.

Área de Concentração: Estudos Literários

Linha de Pesquisa: Ensino de Literatura e Formação de Leitores

Orientadora: Profa. Dra. Naelza de Araújo Wanderley

Campina Grande – PB

2024

A474t

Alves, Weber Firmino.

A temática do amor contrariado na literatura de Athayde, Suassuna e Resende: leituras e recepções em sala de aula / Weber Firmino Alves. – Campina Grande, 2024.

369 f. : il. color.

Tese (Doutorado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.

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

Referências.

1. Crítica e Interpretação Literária 2. Literatura Nordestina – Amor Contrariado. 3. Ensino de Literatura. 4. Formação de Leitores – Sala de Aula – Método Recepcional. 5. Estudos Literários. 6. Athayde, João Martins, 1880-1959. 7. Suassuna, Ariano Vilar, 1929-2014. 8. Resende, José Camelo de Melo, 1885-1964. I. Wanderley, Naelza de Araújo. II. Título.

CDU 82.09(043)

WEBER FIRMINO ALVES

**A TEMÁTICA DO AMOR CONTRARIADO NA LITERATURA DE ATHAYDE,
SUASSUNA E RESENDE: LEITURAS E RECEPÇÕES EM SALA DE AULA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito para a obtenção ao título de Doutor em Linguagem e Ensino, na área de concentração de Estudos Literários.

Aprovado em 18 de Setembro de 2024.

Documento assinado digitalmente
 **NAELZA DE ARAUJO WANDERLEY**
Data: 25/11/2024 06:22:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Naelza de Araujo Wanderley (PPGLE/UFCG)
Orientadora



Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves
Membro Titular Interno (PPGLE/UFCG)

Documento assinado digitalmente
 **MARIA MARTA DOS SANTOS SILVA NOBREGA**
Data: 22/11/2024 23:52:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega
Membro Titular Interno (UFCG/PPGLE)

Documento assinado digitalmente
 **LILIAN DE OLIVEIRA RODRIGUES**
Data: 23/11/2024 09:46:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Lilian de Oliveria Rodrigues
Membro Titular Externo (PROFLETRAS/UERN)

Documento assinado digitalmente
 **STELIO TORQUATO LIMA**
Data: 22/11/2024 15:12:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Stélio Torquato Lima
Membro Titular Externo (PPGLETRAS/UFC)

DEDICATÓRIA

A Bernardo Firmino do Nascimento (*in memoriam*), meu pai, que um dia sonhou que seus filhos fossem doutores. Sua inteligência foi sempre admirada!

E a Vera Lúcia Alves, minha mãe, que trabalhou para isso e viveu para ver este sonho se realizar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Senhor absoluto, pela graça revelada na pessoa de Cristo e pelo socorro concedido em tempo oportuno, nas mais diversas fases da minha vida. A Ele, toda a glória pela concretização desta pesquisa;

À minha querida esposa, Shirley Paiva, por me oferecer um amor não contrariado e por fornecer companheirismo e compreensão nos momentos de ausência que este trabalho exigiu;

Às minhas três filhas, Cherly Bianca, Vivian Christine e Giulia Sophia, frutos de um amor não contrariado, por existirem em minha vida e por serem uma motivação para ir mais longe.

À minha querida mãe, Vera Lúcia Alves, por sua renúncia e dedicação na minha educação e dos meus dois irmãos; sua viuvez precoce a tornou mãe e pai para nós. É meu dever honrá-la, como fruto que sou do seu precioso ventre; este trabalho é parte dessa missão! Eu te amo!

Ao meu pai, Bernardo Firmino do Nascimento (*in memoriam*) pelo sonho de me ver doutor; o senhor não viveu para ver isso, mas saiba que esse anelo sempre me inspirou.

Aos meus irmãos, André Firmino e Breno Firmino, companheiros de tanto tempo, que sempre torceram por minhas conquistas.

À Profa. Dra. Naelza de Araújo Wanderley, pesquisadora dedicada e professora exemplar; a senhora me orientou como uma mãe, inspirando-me a fazer de meus alunos leitores; seu amor pela literatura popular, especialmente pelos folhetos nordestinos, somado com seu compromisso com a pesquisa e a seriedade do seu trabalho, motivaram-me a dar o melhor de mim.

Aos colegas da primeira turma do Doutorado no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), com quem compartilhei aulas virtuais e aprendizados diversos; lamento que a pandemia tenha nos privado dos encontros presenciais que seriam ainda mais enriquecedores. À UFCG e ao PPGLE, seus professores e funcionários, pela formação humana e literária concedida nestes quatro anos de estudo e pesquisa.

Ao IFPB, instituição que tenho orgulho de servir como professor, por me conceder o afastamento das atividades docentes regulares para que pudesse me dedicar integralmente ao estudo e à pesquisa; sem isso, seria quase impossível desenvolver o presente trabalho; espero voltar para a sala de aula e corresponder a este tão grande investimento.

À Banca, composta pelos professores Dra. Naelza de Araújo Wanderley (UFCG/PPGLE), Dr. Hélder Pinheiro (UFCG/PPGLE), Dra. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega, (UFCG/PPGLE), Dr. Stélio Torquato Lima (UFC/PPGLEtras) e Dra. Lílian de Oliveira Rodrigues (UERN/PROFLETRAS), pelas valiosas críticas e contribuições desde o exame de qualificação até à defesa final.

À 2ª Igreja Evangélica Congregacional de Esperança-PB, a qual tenho servido como ministro, durante 20 anos de minha vida; minha gratidão pelo incentivo e compreensão nas minhas ausências esporádicas devido ao desenvolvimento da pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa estuda a formação de leitores a partir da mediação, em sala de aula, de obras da literatura nordestina escritas no século XX, por três autores paraibanos: João Martins Athayde, com o cordel *Romance de Romeu e Julieta*; Ariano Vilar Suassuna, com a peça *A história de Amor de Romeu e Julieta*; e José Camelo de Melo Resende, com o cordel *Grandes aventuras de Armando e Rosa conhecidos por “Coco Verde” e “Melancia”*. Essas obras dialogam interdiscursivamente a partir da temática do amor contrariado, compondo uma tradição cuja trama remonta às mais antigas manifestações literárias ocidentais. A pesquisa parte da convicção de que os discentes do ensino médio se interessam pelo tema do amor e de que conhecem diversos enredos de amor contrariado, na literatura, no cinema ou na tradição oral, aspecto que pode contribuir para a formação do leitor. As obras desses autores se constituem como um profícuo campo de pesquisas da literatura e da cultura regional, ao tempo em que tematizam as experiências humanas em diálogo com a realidade sociocultural. Assim sendo, a pesquisa objetivou investigar, na turma da 1ª série do curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, do IFPB – Campus Campina Grande, a recepção desses textos literários nordestinos com a temática do amor contrariado, numa perspectiva de mediação para a formação leitora. Na fundamentação teórica, consideramos as contribuições de diversos autores, entre os quais destacamos: Lajolo (1985; 1993), Candido (1996; 2000; 2004), Machado (2002) e Rouxel (2013), para tratar da importância do ensino de literatura na escola para a formação do leitor; para discutir a literatura popular e os folhetos nordestinos, contamos com Xidieh (1976), Cascudo (1999; 2012), Wanderley (2014), Diégues Jr (1973), Abreu (1999; 2004), Lima (2024), Luyten (1988), Ribeiro (1987), Tavares (2007), Santini (2005), entre outros, e, sobre a necessidade da presença dessa literatura na escola, Pinheiro (2008), Alves (2013), Marinho e Pinheiro (2012), Lima (2013) e Haurélio (2013); Ingarden (1965), Jauss (1994), Iser (1999; 2002) e Zilberman (1989) ajudam-nos com a teoria da estética da recepção, bem como Bordini e Aguiar (1988), que nos apresentam o método recepcional, e Cosson (2006), o letramento literário; Petit (2009; 2019) nos esclarece sobre a mediação na formação do jovem leitor; devido à relação entre esses textos, a teoria da intertextualidade é estudada a partir de Kristeva (2005) e Samoyault (2008), com contribuições de Fiorin (2006) sobre a interdiscursividade, Genette (2006), sobre a literatura de segunda mão, e Hutcheon (2011), sobre a teoria da adaptação; discutimos a temática do amor a partir das ideias de Sócrates, em *O Banquete*, de Platão (1991), Rougemont (1988), Konder (2007), Lewis (2017), entre outros; para avaliar a performance dos alunos na leitura e dramatização da peça, seguimos Zumthor (2007) e Oliviera (2018). Como resultado da pesquisa, foi possível perceber as contribuições da literatura nordestina na formação destes jovens leitores por meio do método recepcional adaptado à sequência didática expandida. Consideramos que a experiência promoveu a ampliação dos horizontes de expectativas dos participantes, assim como o seu interesse pelo enredo do amor contrariado, mesmo que alguns tenham antecipadamente repudiado esse tipo de leitura. Os resultados do trabalho são ratificados a partir da análise dos seguintes instrumentos de coleta dados: duplo questionário, sendo um aplicado no início e outro no final do experimento; diário de leitura; produção textual de novo desfecho para o folheto de Athayde; e conversas em grupo de *WhatsApp*. Analisando esses dados, acreditamos que essa experiência com os folhetos e com a peça, ambos voltados para a temática do amor contrariado, através do método recepcional, proporcionou contribuições para a formação desses jovens leitores.

Palavras-chave: literatura nordestina; amor contrariado; método recepcional; formação do leitor; sala de aula.

ABSTRACT

This research studies the formation of readers based on classroom mediation of works from Brazilian Northeast's literature written in the 20th century by three authors from Paraíba: João Martins Athayde, with the cordel *Romance de Romeu e Julieta*; Ariano Vilar Suassuna, with the theatrical play *A história de Amor de Romeu e Julieta*; and José Camelo de Melo Resende, with the cordel *Grandes aventuras de Armando e Rosa, conhecidos por "Coco Verde" e "Melancia"*. These works engage interdiscursively with the theme of thwarted love, composing a tradition whose plot dates back to the oldest Western literary manifestations. The research is based on the conviction that high school students are interested in the theme of love and that they know several plots of thwarted love, in literature, in cinema or in oral tradition, an aspect that can contribute to the formation of the reader. The literary works of these popular authors constitute a fruitful field of research within the regional literature and culture, while addressing human experiences in dialogue with sociocultural reality. The research aimed to investigate, in the freshmen year of the technical course integrated into high school, at IFPB – *Campus Campina Grande*, the reception of these popular texts from the Northeast of Brazil regarding the theme of thwarted love, from a perspective of mediation for reader formation. The theoretical basis of the research considered the contributions of several authors, among which we highlight: Lajolo (1985; 1993), Candido (1996; 2000; 2004), Machado (2002) and Rouxel (2013), to address the importance of teaching literature in schools for reader formation; to discuss Popular Literature, we have Xidieh (1976), Cascudo (1999; 2012), Wanderley (2014), Diégues Jr (1973), Abreu (1999; 2004), Luyten (1988), Ribeiro (1987), Tavares (2007), Santini (2005), among others, and, regarding the need for its presence in school, Pinheiro (2008), Alves (2013), Marinho and Pinheiro (2012), and Haurélio (2013); Ingarden (1965), Jauss (1994), Iser (1999; 2002) and Zilberman (1989) help us with the theory of reception aesthetics, as well as Bordini and Aguiar (1988) who present the reception method and Cosson (2006) with literary literacy; Petit (2009; 2019) helps us understand mediation in the formation of young readers; due to the relationship between these texts, the theory of intertextuality will be developed based on Kristeva (2005) and Samoyault (2008), with contributions from Fiorin (2006) on interdiscursivity, Genette (2006), on second-hand literature, and Hutcheon (2011), on the theory of adaptation; we classify the northeastern leaflets of thwarted love, according to Abreu (2004) and discuss the theme of love based on the ideas of Socrates, in *O Banquete*, by Platão (1991), Rougemont (1988), Konder (2007), Lewis (2017) among others; to evaluate the students' performance in reading and dramatizing the play, we follow Zumthor (2007) and Oliviera (2018). As a result of the experiment, we gathered conclusive data confirming the contributions of popular literature in the formation of these young readers through the reception method, which also speaks about the expansion of the horizons of expectations of these readers, as well as their interest in the plot of thwarted love, even though some had previously denied their interest in this type of reading. We argue that this experience with the reception method adapted to the expanded didactic sequence produced the expansion of the horizons of expectations of the students, as demonstrated by the following data collection instruments that were analyzed: photographs of the classes; a double questionnaire applied at the beginning and at the end of the experiment; a reading diary; textual production of a new ending for Athayde's leaflets; and conversations in a WhatsApp group. Analyzing these data, we believe that this experience with the cordel booklets and the theatrical play, both focused on the theme of thwarted love, through the reception method, left contributions to the formation of these young readers involved in the research.

Keywords: Brazilian literature from the Northeast; thwarted love; reception method; reader training; classroom.

RESUMEN

Esta investigación estudia la formación de lectores a través de la mediación, en el aula, de obras de la literatura del nordeste brasileño escritas en el siglo XX, por tres autores paraibanos: João Martins Athayde, con el cordel Romance de Romeu y Julieta; Ariano Vilar Suassuna, con la obra de teatro *A história de Amor de Romeu e Julieta*; y José Camelo de Melo Resende, con el cordel *Grandes aventuras de Armando e Rosa, conhecidos por "Coco Verde" e "Melancia"*. Estas obras dialogan inter discursivamente a partir del tema del amor contradicho, componiendo una tradición cuya trama se remonta a las manifestaciones literarias occidentales más antiguas. La investigación se basa en el convencimiento de que los estudiantes de secundaria se interesan por el tema del amor y conocen diferentes tramas de amores trastornados, en la literatura, el cine o la tradición oral, aspecto que puede contribuir a la formación del lector. Las obras de estos autores constituyen un fructífero campo de investigación sobre la literatura y la cultura regional, al mismo tiempo que tematizan experiencias humanas en diálogo con la realidad sociocultural. Por lo tanto, la investigación tuvo como objetivo investigar, en la clase de 1º grado del curso Técnico en Edificación Integrado en la Enseñanza Media, del IFPB – *Campus Campina Grande*, la recepción de estos textos literarios del nordeste brasileño con el tema del amor contradicho, desde una perspectiva de mediación para formación de lectores. En la fundamentación teórica, consideramos los aportes de varios autores, entre los que destacamos: Lajolo (1985; 1993), Candido (1996; 2000; 2004), Machado (2002) y Rouxel (2013), para abordar la importancia de la enseñanza de la literatura en la escuela para la formación de lectores; para discutir literatura popular y folleto popular del Nordeste do Brasil, contamos con Xidieh (1976), Cascudo (1999; 2012), Wanderley (2014), Diégues Jr. (1973), Abreu (1999; 2004), Lima (2024), Luyten (1988), Ribeiro (1987), Tavares (2007), Santini (2005), entre otros, y, sobre la necesidad de la presencia de esta literatura en las escuelas, Pinheiro (2008), Alves (2013), Marinho y Pinheiro (2012), Lima (2013) y Haurélio (2013); Ingarden (1965), Jauss (1994), Iser (1999; 2002) y Zilberman (1989) nos ayudan en la teoría de la estética de la recepción, así como Bordini y Aguiar (1988), que nos introducen en el método de la recepción, y Cosson (2006), alfabetización literaria; Petit (2009; 2019) nos ilumina sobre la mediación en la formación de jóvenes lectores; debido a la relación entre estos textos, se estudia la teoría de la inter textualidad desde Kristeva (2005) y Samoyault (2008), con aportes de Fiorin (2006) sobre inter discursividad, Genette (2006), sobre literatura de segunda mano, y Hutcheon (2011), sobre la teoría de la adaptación; abordamos el tema del amor a partir de las ideas de Sócrates, en *O Banquete*, de Platão (1991), Rougemont (1988), Konder (2007), Lewis (2017), entre otros; para evaluar el desempeño de los estudiantes en la lectura y dramatización de la obra, seguimos a Zumthor (2007) y Oliviera (2018). Como resultado de la investigación, fue posible percibir los aportes de la literatura del nordeste brasileño en la formación de estos jóvenes lectores a través del método de recepción adaptado a la secuencia didáctica ampliada. Consideramos que la experiencia promovió la ampliación de los horizontes de expectativas de los participantes, así como su interés por la trama del amor frustrado, aunque algunos habían repudiado previamente este tipo de lectura. Los resultados del trabajo se confirman a partir del análisis de los siguientes instrumentos de recolección de datos: doble cuestionario, uno aplicado al inicio y otro al final del experimento; diario de lectura; producción textual de un nuevo final para el folleto de Athayde; y conversaciones grupales de *WhatsApp*. Analizando estos datos, creemos que esta experiencia con los folletos y la obra, ambas centradas en el tema del amor contradicho, a través del método de recepción, aportaron contribuciones para la formación de estos jóvenes lectores.

Palabras clave: literatura del nordeste brasileño; amor contradicho; método de recepción; formación de lectores; aula.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Os cinco níveis da escala de proficiência.....	119
Gráfico 2 – Alfabetismo no Ensino Médio por Região no Brasil	120
Gráfico 3 – Sexo dos Estudantes	141
Gráfico 4 – Qual a sua idade?.....	142
Gráfico 5 – Em que escola você estudou no ensino fundamental?	142
Gráfico 6 – Você já foi reprovado?	143
Gráfico 7 – Você pretende fazer algum curso superior?	143
Gráfico 8 – Você gosta de ler?	144
Gráfico 9 – Diferença de gosto por leitura entre rapazes e moças	144
Gráfico 10 – Você tem dificuldades para compreender o que lê?.....	146
Gráfico 11 – Você gosta de ler em voz alta?.....	147
Gráfico 12 – Você se considera um leitor de literatura?	147
Gráfico 13 – Quantos livros você já leu?	149
Gráfico 14 – Durante aulas de Língua Portuguesa, é comum que os seus professores leiam as obras literárias integrais na sala de aula ou apenas em parte?.....	150
Gráfico 15 – Assinale as alternativas que indicam os tipos de leitura que você mais gosta ..	150
Gráfico 16 – Comparação sobre o gosto pelo gênero de livros entre público masculino e feminino.....	151
Gráfico 17 – Você acha que um conflito envolvendo a experiência amorosa faz falta numa obra literária ou filmica?.....	152
Gráfico 18 – Você gosta de assistir filmes ou séries?	154
Gráfico 19 – Classificação do gênero que mais gosta para filmes e séries	154
Gráfico 20 – Comparação entre público masculino e feminino sobre o gosto pelo gênero de filmes e séries	155
Gráfico 21 – Os temas de interesse para filmes/séries são os mesmos para ler um livro?.....	155
Gráfico 22 – Você gosta de livros ou filmes que apresentem histórias de personagens que enfrentam dificuldades para experimentar o amor?	156
Gráfico 23 – Comparação entre estudantes do sexo masculino e feminino sobre gosto por histórias de personagens com amor contrariado.....	156
Gráfico 24 – Algum professor já ministrou aula de Literatura de Cordel?	159
Gráfico 25 – Você já leu cordéis?	159
Gráfico 26 – Você já conhecia a história de Romeu e Julieta?	212

Gráfico 27 – Como conheceu a história de Romeu e Julieta?	213
Gráfico 28 – Comparação sobre a opinião dos alunos sobre os textos estudados em sala.....	216
Gráfico 29 – Qual enredo chamou mais sua atenção?.....	223
Gráfico 30 – O que você achou da leitura integral das obras na escola?	261
Gráfico 31 – Depois da leitura do cordel, você sentiu algum interesse para ler integralmente <i>Romeu e Julieta</i> , de Matteo Bandello, ou de William Shakespeare? Por quê?	269
Gráfico 32 – As aulas ministradas motivaram você a ler outras obras literárias, seja de cordel ou de outros gêneros literários?	269
Gráfico 33 – Percentual de alunos que conheciam o enredo <i>romejulietiano</i>	276
Gráfico 34 – Conhecimento dos Autores	277
Gráfico 35 – Tipo de desfecho desenvolvido pelos estudantes em sua produção textual	287
Gráfico 36 – Tipo de Desfecho comparado entre rapazes e moças.....	288

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Contra capa dos cordéis de Rezende e de Athayde.....	51
Figura 2 – Capa do folheto <i>Romance de Romeu e Julieta</i>	99
Figura 3 – Ilustrações da capa do diário de leitura.....	135
Figura 4 – Apresentação dos cordéis produzidos na aula da professora efetiva da turma	160
Figura 5 – Alunos curiosos investigando os cordéis postos à mesa.	187
Figura 6 – Entrega do folheto <i>Romance de Romeu e Julieta</i> , de Athayde	188
Figura 7 – Alunos concentrados na leitura do folheto de Athayde	188
Figura 8 – Leitura coletiva de folheto nordestino.....	189
Figura 9 – Grupo para leitura do cordel <i>Romance de Romeu e Julieta</i> , de Athayde.....	190
Figura 10 – Foto panorâmica dos alunos sentados em círculo para atividade	190
Figura 11 – Aluno com espectro de autista lendo publicamente.....	191
Figura 12 – Estudante autista tentando realizar performance durante sua leitura.....	191
Figura 13 – Estudante se movimentando durante a leitura do folheto ensaiando performaticamente a sua leitura.....	192
Figura 14 – Produção textual de novo desfecho para a história do folheto <i>Romance de Romeu e Julieta</i>	196
Figura 15 – Início da produção textual em sala de aula	196
Figura 16 – Leitura realizada pelo professor de textos escritos por alunos para a turma atribuir nota no concurso.....	197
Figura 17 – Leitura realizada por aluna com um dos textos produzidos pelos colegas, a fim de que a turma pudesse conhecer o desfecho e pontuar no concurso de produção textual.....	197
Figura 18 – Tabela que usamos para os alunos atribuírem nota aos novos desfechos para a história de Romeu e Julieta.....	198
Figura 19 – Ensaio da dramatização de bonecos na peça de Suassuna	200
Figura 20 – Estudantes ensaiando a cena do baile de máscaras	201
Figura 21 – Cartaz para divulgação da peça.....	201
Figura 22 – Dom Pantero e Antero Savedra iniciando a narração da peça	202
Figura 23 – Dramatização da cena inicial da peça: Capuleto ordena a morte da esposa de Montéquio.....	203
Figura 24 – Cena em que o corpo da condessa de Montéquio é arrastado pela cidade.....	204
Figura 25 – Cena dos mamulengos representando a prisão de Montéquio e o assassinato de sua esposa	204

Figura 26 – Juramento de Romeu ao pai, prometendo vingar a mãe	205
Figura 27 – Baile no aniversário de Julieta ao som de <i>Bernal Francês</i>	205
Figura 28 – Declamação performática do <i>Romance de Bernal Francês</i>	206
Figura 29 – Cenas do beijo de Romeu e Julieta	206
Figura 30 – Imagens da luta de Romeu e Teobaldo	207
Figura 31 – Imagens do casamento secreto de Romeu e Julieta	207
Figura 32 – Núpcias de Romeu e Julieta feita pelos mamulengos	208
Figura 33 – A "morte" de Julieta	208
Figura 34 – Cenas da morte de Romeu e Julieta	209
Figura 35 – Dom Pantero e Antero Savedra recitando a estrofe final de juízo de valor sobre a peça.....	210
Figura 36 – Culminância das atividades e encerramento do projeto	210
Figura 37 – Nuvem de palavras construída com base nos comentários dos estudantes sobre o <i>Romance de Romeu e Julieta</i> , de Athayde	216
Figura 38 – Nuvem de palavras construída com base nos comentários dos estudantes sobre o folheto <i>Coco Verde e Melancia</i> , de Resende.....	218
Figura 39 – Nuvem de palavras construída com base nos comentários dos estudantes sobre <i>A História de Amor de Romeu e Julieta</i> , de Suassuna	220
Figura 40 – Nuvem de palavras com as sensações dos estudantes em relação à leitura dos textos populares trabalhados em sala de aula.....	262

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Espaço para preenchimento do diário de leitura.....	136
Quadro 2 – Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPB – <i>Campus Campina Grande</i>	140
Quadro 3 – Resposta do estudante M15 à Pergunta 6 do Questionário 1	145
Quadro 4 – Resposta da estudante F01 à Pergunta 8 do Questionário 1	146
Quadro 5 – Categorias de justificativas para a necessidade de um conflito amoroso no livro ou filme.....	152
Quadro 6 – Experiências com o cordel.....	161
Quadro 7 – Datas dos encontros e quantidades de aulas	183
Quadro 8 – Avaliação crítica dos estudantes em relação ao cordel de Athayde	217
Quadro 9 – Recepção do estudante F04 sobre o folheto de Athayde	219
Quadro 10 – Avaliação positiva do cordel <i>Coco Verde e Melancia</i>	219
Quadro 11 – Avaliação crítica dos estudantes em relação à peça de Suassuna.....	220
Quadro 12 – Quais diferenças os estudantes encontraram entre os cordéis lidos anteriormente e aqueles trazidos à sala de aula?	221
Quadro 13 – M19 opinando sobre o <i>Romance de Romeu e Julieta</i> , de Athayde	224
Quadro 14 – Avaliação do enredo e dos autores por M02	226
Quadro 15 – Avaliação de M36 sobre a recepção dos autores nordestinos em torno do enredo <i>romejulietiano</i>	231
Quadro 16 – Adjetivos usados pelos estudantes para avaliar as atitudes dos personagens....	231
Quadro 17 – Avaliação das ações das personagens em face do amor contrariado.....	233
Quadro 18 – Recepção do estudante M18 ao folheto de Athayde.....	235
Quadro 19 – Recepção do estudante M18 ao folheto de Resende.....	235
Quadro 20 – Recepção dos estudantes M02 e M13 ao folheto de Athayde	236
Quadro 21 – Problematização de vilões e bonzinhos pela estudante F14	237
Quadro 22 – F14 comentando o percurso narrativo do <i>Romance de Romeu e Julieta</i> , de Athayde.....	237
Quadro 23 – Recepção de M13 sobre desistência da vingança de Romeu	238
Quadro 24 – F35 opinando sobre o folheto de Athayde.....	239
Quadro 25 – F17 comentando relações de adaptação no cordel <i>Romance de Romeu e Julieta</i> em relação à versão original	243
Quadro 26 – F14 comentando alteração no enredo de Athayde sobre conflito entre Teobaldo e	

Romeu.....	244
Quadro 27 – Percepção dos alunos sobre semelhanças entre as histórias de Romeu e Julieta e Armando e Rosa	244
Quadro 28 – Recepção do aluno M18 sobre a peça de Suassuna.....	246
Quadro 29 – M08 comentando a cena da lua de mel de Romeu e Julieta na versão de Suassuna	248
Quadro 30 – F35 comentando a cena da lua de mel de Romeu e Julieta na versão de Suassuna	250
Quadro 31 – Recepção de F01 em relação ao final do folheto de Resende	251
Quadro 32 – Recepção de F02 sobre <i>Coco Verde e Melancia</i> comparando com o <i>Romance de Romeu e Julieta</i>	251
Quadro 33 – M35 comentando intertextualidade com a Bíblia.....	252
Quadro 34 – M35 comentando outra intertextualidade com a Bíblia.....	253
Quadro 35 – M06 comentando intertextualidade com <i>Píramo e Tisbe</i>	253
Quadro 36 – Que outras histórias da literatura você acha que seria interessante adaptá-las para o cordel?	254
Quadro 37 – Identificação dos estudantes com a região nordestina.....	256
Quadro 38 – M08 comentando as capas dos cordéis.....	260
Quadro 39 – F14 comentando perspectivas sobre a capa do <i>Romance de Romeu e Julieta</i>	260
Quadro 40 – Extratos do diário de leitura de M13 expressando emoções diferentes sobre os textos.....	263
Quadro 41 – Desencanto no diário de leitura de M07 sobre o <i>Romance de Romeu e Julieta</i>	264
Quadro 42 – Desencanto no diário de leitura de M07 sobre <i>Coco Verde e Melancia</i>	266
Quadro 43 – F14 e F35 comentando a imaturidade dos jovens no romance.....	267
Quadro 44 – Motivos para sentir o desejo de ler obras depois das aulas ministradas.....	270
Quadro 45 – Amostra das reflexões provocadas pela leitura e discussão dos cordéis	273
Quadro 46 – M02 comentando a assinatura de Resende.....	274
Quadro 47 – F35 comentando a assinatura de Resende	274
Quadro 48 – Interpretação metafórica de M14 sobre os nomes das personagens de <i>Coco Verde e Melancia</i>	275
Quadro 49 – Dificuldades de leitura para F02.....	275

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	CAPÍTULO 1 – FOLHEANDO A LITERATURA POPULAR	24
2.1	A LITERATURA POPULAR NORDESTINA.....	24
2.2	ESMIUÇANDO OS FOLHETOS NORDESTINOS.....	34
2.2.1	Origens dos folhetos nordestinos.....	34
2.2.2	Características dos folhetos nordestinos	47
2.3	ENTRE OS FOLHETOS POPULARES DE ATHAYDE E RESENDE, E O TEATRO DE SUASSUNA: HISTÓRIAS DE AMORES CONTRARIADOS	55
2.3.1	A Temática do amor contrariado.....	56
2.3.2	Resumo dos textos literários estudados com os alunos	73
2.3.2.1	<i>Romance de Romeu e Julieta</i> , de Athayde, e <i>A História de Amor de Romeu e Julieta</i> , de Suassuna	73
2.3.2.2	<i>As Grandes Aventuras de Armando e Rosa conhecidos por “Coco Verde e Melancia”</i> , de José Camelo de Melo Resende	74
2.4	A LITERATURA POPULAR NA ESCOLA ATUAL E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DE JOVENS LEITORES: UMA CONEXÃO PLAUSÍVEL	75
3	CAPÍTULO 2 – PALIMPSESTOS DO AMOR CONTRARIADO: RELAÇÕES TEXTUAIS NAS VERSÕES DE <i>ROMEU E JULIETA</i>, DE ATHAYDE E DE SUASSUNA, E <i>COCO VERDE E MELANCIA</i>, DE RESENDE.....	87
3.1	AS INTER-RELAÇÕES ENTRE OS TEXTOS LITERÁRIOS	87
3.2	REESCRITURAS DE <i>ROMEU E JULIETA</i> , EM ATHAYDE (1975A) E EM SUASSUNA (2018)	97
3.3	REESCRITURAS DE <i>COCO VERDE E MELANCIA</i> , EM RESENDE.....	109
4	CAPÍTULO 3 – TRAÇANDO O CAMINHO: O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA E IMPRESSÕES INICIAIS.....	117
4.1	A (D)EFICIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA.....	117
4.2	O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO?	123
4.3	DELINEAMENTO DA PESQUISA	127
4.3.1	Caracterização da pesquisa	127
4.3.2	Instrumentos de coleta de dados	130

4.3.3	Etapas da Execução da Pesquisa.....	136
4.4	DESCRIÇÃO DA ESCOLA E DO PERFIL DA TURMA.....	138
4.5	O MÉTODO RECEPCIONAL NA FORMAÇÃO DE LEITORES: DO PLANEJAMENTO À EXECUÇÃO	163
4.5.1	Origens teóricas do método recepcional: estética da recepção	164
4.5.2	Método recepcional na sala de aula: o texto focado no leitor.....	167
4.5.3	Construção da Sequência Didática Expandida adaptada ao Método Recepcional	169
5	CAPÍTULO 4 – ENTRE O ALUNO E O TEXTO: EXPERIÊNCIAS DE UM MEDIADOR NA LEITURA DE ATHAYDE, SUASSUNA E RESENDE	172
5.1	O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR	172
5.2	DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO NA SALA DE AULA DO IFPB.....	183
5.3	A TEMÁTICA DO AMOR CONTRARIADO: MEDIAÇÃO E RECEPÇÃO DE TEXTOS HERDEIROS DE UMA TRADIÇÃO.....	211
5.3.1	Recepção dos textos de Athayde, Suassuna e Resende.....	212
5.3.1.1	Avaliando a recepção da temática do amor contrariado.....	212
5.3.1.2	Problematizando o juízo de valor.....	230
5.3.2	Relações palimpsésticas percebidas pelos discentes nos textos mediados no processo de recepção	242
6	CAPÍTULO 5 – A LITERATURA DE ATHAYDE, SUASSUNA E RESENDE NA FORMAÇÃO DE LEITORES	259
6.1	OS TRÊS TEXTOS MAIS BEM VOTADOS PELOS ESTUDANTES	289
6.2	ANÁLISE DOS NOVOS DESFECHOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS	294
6.2.1	Textos que apresentam desfecho com vingança e com final trágico.....	294
6.2.2	Textos que apresentam desfechos com vingança e com final feliz.....	300
6.2.3	Textos que apresentam desfechos sem vingança e com final trágico.....	301
6.2.4	Textos que apresentam desfechos sem vingança e com final feliz	305
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	308
	REFERÊNCIAS	315
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	324
	ANEXO B – FORMULÁRIOS DE REPOSIÇÃO DE AULAS	329
	ANEXO C – PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL 1	333
	ANEXO D – PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL 2	336

ANEXO E – PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL 3	338
ANEXO F – CORDEL PRODUZIDO PELOS ALUNOS EM AULAS DA PROFESSORA	341
ANEXO G – EXTRATOS DE CONVERSAS NO <i>WHATSAPP</i> PARA PLANEJAMENTO DO ESPETÁCULO.....	344
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE) PARA ALUNO COM MAIORIDADE	347
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA RESPONSÁVEL DE ALUNO MENOR DE IDADE	349
APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	351
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO 1 PARA SONDAGEM E DETERMINAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS DOS ALUNOS.....	352
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO 2 PARA AVALIAÇÃO DA AMPLIAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS DOS ALUNOS.....	356
APÊNDICE F – DIÁRIO DE LEITURA	359
APÊNDICE G – PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL	363
APÊNDICE H – SEQUÊNCIA DIDÁTICA EXPANDIDA	365

1 INTRODUÇÃO

Há muito, ouvimos queixas de que a educação brasileira não tem conseguido atender às necessidades da formação básica dos jovens estudantes, formando sua população para as operações básicas e a capacidade de leitura e interpretação de textos. De fato, pesquisas têm indicado que a educação básica do Brasil não tem conseguido formar proficientes leitores. Programas e pesquisas de avaliação estudantil mostram o baixo desempenho dos jovens e adolescentes brasileiros, quando comparados com os resultados de outros países mais desenvolvidos (INEP, 2023). Não é possível, portanto, assistirmos inertes a este fenômeno.

Diante disso, a presente pesquisa propõe uma experiência numa turma de 1º ano do curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, do IFPB, *Campus Campina Grande*. Neste trabalho, portanto, realizamos discussões sobre a aplicabilidade em sala de aula do método recepcional com obras literárias escritas no século XX, por três autores do Nordeste, nascidos no estado da Paraíba e arraigados em outros estados: João Martins de Athayde e Ariano Vilar Suassuna, radicados em Recife, estado de Pernambuco; e José Camelo de Melo Resende, radicado no Rio Grande do Norte.

As obras selecionadas dos três autores citados dialogam interdiscursivamente com a temática do amor contrariado, compondo uma tradição literária, cuja trama remonta às mais antigas manifestações literárias da cultura ocidental. No que tange aos folhetos de cordel, há de se admitir também a existência de uma tradição popular, cujo sentimento amoroso é um tema frequente, especialmente em face das contrariedades para sua realização.

Ademais, a escolha das obras considerou a experiência que acumulamos ao longo da formação acadêmica estudando a literatura popular, bem como a produção de Ariano Suassuna, que tanto recepcionou como difundiu os folhetos de cordel nas suas obras, razão pela qual tem sido estudado junto com textos de origem popular¹.

No caso de Suassuna e Athayde, há um diálogo direto com o hipertexto *Romeu e Julieta*, que se tornou um patrimônio da cultura ocidental, imortalizado na pena do escritor inglês William Shakespeare, entre 1591 e 1595. Tal obra já foi encenada em palcos do mundo inteiro e já sofreu várias adaptações nos mais diversos gêneros. Obviamente, cada adaptação/tradução do texto provoca mudanças significativas, pois o processo de recepção em espaços diferentes permite leituras diversas e possibilita interpretações múltiplas, dada a plurissignificação do

¹ Suassuna não deve ser considerado um autor de literatura popular, uma vez que fez parte de uma certa aristocracia social paraibana-pernambucana; mas, sem dúvida, a cultura popular formou sua personalidade como escritor, visto que, naturalmente, recorreu a ela como uma das fontes de suas produções, incorporando, em suas obras, elementos da tradição cultural popular nordestina.

texto literário.

Essa peça shakespeariana foi estruturada com base num enredo já escrito em 1554, na obra *Romeo e Giulietta*, de Matteo Bandello, bispo e poeta do século XVI, cuja trama, por sua vez, já se inspirara em outros textos mais antigos, especialmente, o conto da mitologia romana *Píramo e Tisbe*, registrado por Ovídeo, na sua obra *Metamorfoses*.

No que tange ao cordel de Resende, *Grandes aventuras de Armando e Rosa conhecidos por “Coco Verde” e “Melancia”*², há um diálogo também com um hipertexto brasileiro, já registrado por Sílvio Romero no séc. XIX em seu clássico *Contos Populares do Brasil*, uma das primeiras obras etnográficas do país, na qual consta um conto classificado pelo estudioso como de origem africana e mestiça, intitulado *Melancia e Coco Mole*, que, segundo o autor, fora encontrado em Sergipe. Desde então, diversas versões têm sido recolhidas no grande território brasileiro, especialmente no Nordeste.

Seguindo uma tradição, o poeta nordestino João Martins de Athayde realiza uma adaptação da história de Romeu e Julieta para o cordel, que, conforme Suassuna (2018), segue a versão de Matteo Bandello, enquadrando-se perfeitamente num romance de amor contrariado. Ariano Suassuna, por sua vez, como herdeiro dessa teia produtiva nordestina, reescreve o texto de Athayde para o teatro, incorporando elementos do Movimento Armorial.

Além do folheto de Athayde, muitos são os romances de cordel que trazem em suas narrativas poéticas a temática de amores contrariados, cujo desfecho se aproxima ou se distingue do modelo de Romeu e Julieta. O cordelista José Camelo de Melo Resende, por exemplo, escreveu a trama *Coco Verde e Melancia*, um conflito que envolve vizinhos de condição socioeconômica distinta, cujos filhos se apaixonam e que estão dispostos a contrariar o interesse do pai rico, com vistas a concretizar o sentimento de amor. O desfecho de tal narrativa, contudo, permite a realização deste amor e seu enlace público em vida, distinguindo-se da clássica trama de *Romeu e Julieta*, cujo desfecho amoroso se torna público apenas com a morte trágica do casal, a única forma de permanecerem juntos.

Nesta pesquisa, pressupomos que a temática de amor é interessante para os discentes da educação básica, uma vez que o contexto do jovem leitor favorece a discussão sobre a experiência amorosa. Além disso, o adolescente conhece enredos de amor, inclusive *Romeu e*

² Ao longo do texto da tese, atualizamos o registro original do título do folheto na palavra “côco”, passando a ser redigida como “coco”, considerando o acordo ortográfico exarado em 22/04/1971, entre Brasil e Portugal, que retirou o circunflexo diferencial na letra “e” e na letra “o” da sílaba tônica das palavras homógrafas. Também alteramos a redação da preposição “por”, retirando o acento circunflexo (pôr) que constavam no título das antigas publicações, como a de 1944 que tivemos acesso no site da Casa de Rui Barbosa. Por fim, para efeito de redução de palavras, por vezes, abreviaremos o título do folheto para apenas *Coco Verde e Melancia*.

Julieta, visto que muitas informações estão presentes na cultura ocidental³. Deste modo, considerando que esse público geralmente se interessa pela temática amorosa, este trabalho destacou três obras da literatura nordestina que tematizam o amor contrariado, investigando os seguintes questionamentos: como os estudantes de uma turma de 1ª série do ensino médio da educação pública recepcionam o cancionero popular com temática do amor contrariado no cordel *Romance de Romeu e Julieta*, de João Martins de Athayde e na sua adaptação na peça *A história do Amor de Romeu e Julieta*, de Ariano Suassuna? Que impressões revelam os estudantes quando comparam a trama clássica do amor contrariado com um desfecho que o torna possível, no cordel *Grandes aventuras de Armando e Rosa conhecidos por “Coco Verde” e “Melancia”*, de José Camelo de Melo? De que modo essa mediação da literatura nordestina pode contribuir para a formação do leitor?

A recepção e apropriação do palimpsesto europeu no tecido literário nacional, em específico em contato com a cultura popular e regional, produziu uma obra nacional autônoma com reflexos da visão dos autores, que, por sua vez, não foi, necessariamente, igual à dos seus leitores. As obras de João Martins de Athayde, de Ariano Suassuna e de José Camelo de Melo Resende se constituem como um profícuo campo de pesquisas da literatura e da cultura regionais, ao tempo em que tematizam as experiências humanas em diálogo com a realidade sociocultural.

Considerando a riqueza de possibilidade dos textos selecionados, assim como a capacidade de dilatação do enredo trágico, cedendo aos aspectos socioculturais do espaço em que se adapta, o presente trabalho pretendeu perceber como esses estudantes do ensino médio ressignificaram a obra literária. Nessa perspectiva, importou observar o modo como o texto foi recebido pelos estudantes e quais leituras foram realizadas por eles, a partir de seu conhecimento de mundo local e da própria tradição ocidental na expressão da subjetividade amorosa.

Nesse sentido, a pesquisa elegeu o seguinte objetivo geral: investigar, em uma turma da 1ª série do curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, do IFPB – *Campus*

³ A influência da peça *Romeu e Julieta* na cultura ocidental é inegável, devido às montagens, traduções, adaptações cinematográficas, teatrais e musicais, além de paródias, livros infantis, cartoons, tirinhas e os mais diversos produtos culturais que dialogam intertextualmente ou interdiscursivamente com a obra original. Para além disso, sua influência na cultura ocidental revela-se nos rastros que a obra e os seus produtos deixaram em canções (do gênero clássico à música sertaneja), nas referências metalinguísticas de outras artes, em paródias, na moda, na gastronomia – ao denominar, inclusive, o famoso doce *Romeu e Julieta*, um manjar que mescla queijo e doce de goiaba – e até no comércio, tal como já se encontrou divulgação de suíte de hotel ambientada no enredo amoroso do casal. Até mesmo em conversas do cotidiano, é possível lembrar momentos em que alguém designa um casal de amigos pela referência a Romeu e Julieta – como forma de se referir à delicadeza de seu amor –, ou mesmo ao se referir a algum conhecido rapaz galanteador pelo cognome de Romeu.

Campina Grande, a recepção de textos nordestinos com a temática do amor contrariado, numa perspectiva de mediação para a formação leitora a partir das seguintes obras: os folhetos *Romance de Romeu e Julieta*, de João Martins de Athayde, e *Grandes aventuras de Armando e Rosa conhecidos por “Coco Verde” e “Melancia”*, de José Camelo de Melo Resende; e a peça *A história do Amor de Romeu e Julieta*, de Ariano Suassuna.

Arelados a este objetivo geral, procuramos desenvolver os seguintes objetivos específicos:

- Investigar com os alunos, por meio de uma atitude comparativa entre as convergências e divergências das três obras, a maneira como elas se tornaram herdeiras de uma tradição literária que tematiza o amor contrariado;
- Problematizar com os estudantes o juízo de valor estabelecido pelos autores nordestinos, ao final dos cordéis, no que tange à tomada de decisão das personagens;
- Identificar com os estudantes a intertextualidade e a interdiscursividade existentes entre o cordel de Athayde e a peça de Suassuna;
- Avaliar a recepção da temática do amor contrariado na visão dos estudantes diante das possibilidades de desfechos diferentes entre os enredos dos cordéis de Athayde e de Resende.

Considerando a inexistência de trabalhos que propunham a aplicação do método recepcional na sala de aula com as obras escolhidas, ainda mais com o recorte temático do “amor contrariado”, entendemos que nossa investigação apresentou uma prática leitora focada em uma experiência de subjetividade dos sujeitos envolvidos, contribuindo, assim, com a sugestão de mais um caminho para a formação do jovem leitor do ensino médio. Dessa forma, pressupomos que houve uma recepção positiva motivada tanto pela temática do amor contrariado – que, naturalmente, atrai a atenção do público jovem, quanto pela proposta de mediação dos textos em sala de aula, desenvolvida durante a experiência.

O presente trabalho atende, inclusive, a uma demanda sugerida por Ayala, quando aponta que restam pesquisas dos diferentes públicos atuais de leitores do cordel, sejam os tradicionais que se fundamentam na oralidade, ou mesmo o novo público escolarizado, neste último caso, avaliando os modos de leitura realizados na escola:

Só a realização de pesquisas de campo que busquem conhecer os modos de leitura realizados em escolas que adotam títulos da literatura de cordel pode nos levar ao conhecimento do repertório utilizado no ensino, do gosto dos professores e professoras, dos estudantes, da proporção de novos autores e de suas obras em relação

aos títulos de folhetos tradicionais em constante reedição. Sem isso só restam especulações, pois o fato de ser posto à venda ou de ser imposto como leitura escolar, não garante que se forme um público para esta literatura de cordel. Pode se formar um público eventual e não duradouro como o público tradicional, que traz em sua voz, em seu corpo os seus clássicos (Ayala, 2016, p. 27-28).

A presente investigação, então, investiga o processo de recepção experienciado entre estudantes expostos ao folheto popular nordestino, em sua direta relação com a adaptação teatral também experimentada por esses alunos, de modo a imergi-los numa experiência de leitura do texto literário para fins de formá-los enquanto leitores. O público tradicional dos folhetos não se contentava em conhecer o texto, precisava dar voz ao folheto; na experiência proposta ao público estudantil, percebeu-se que eles foram também conduzidos a semelhante prática.

Nesse sentido, esta tese está desenvolvida em cinco capítulos, distribuídos em dois teóricos, um metodológico-descritivo e dois analíticos. No primeiro capítulo, procuramos apresentar nuances da literatura popular, definindo-a a partir de seus traços característicos, bem como em sua relação com a temática do amor contrariado. De maneira ilustrativa, apresentamos um resumo crítico das obras estudadas com os alunos. Além disso, procuramos demonstrar como que a literatura popular, ao longo de sua existência colaborou para a formação de leitores no *locus* de sua criação.

No segundo capítulo, tratamos das relações textuais com discussões sobre a intertextualidade, de Kristevá (2005), com contribuições de Samoyault (2008), entre outros autores, além de discutir a teoria do palimpsesto, de Genette (2010), a fim de compreender os processos de formação de obras literárias a partir da influência, aproveitamento e ressignificação material ou discursiva de outros textos. Procuramos, então, perceber o *modus operandi* desse fenômeno intertextual na construção dos textos literários, especialmente nas obras que estudamos com os alunos, em sala de aula.

O terceiro capítulo, por sua vez, apresenta o percurso metodológico da pesquisa. A princípio, apresentamos dados sobre a formação de leitores na educação brasileira contemporânea, analisando indicadores oficiais que apontam resultados positivos e negativos. Ademais, avaliamos as prescrições dos documentos oficiais sobre o ensino de literatura no ensino médio brasileiro. Cientes disso, apontamos o delineamento da nossa investigação, expondo suas características, a saber: uma pesquisa de natureza qualitativa com viés quantitativo, com objetivos exploratórios e descritivos, com um procedimento de pesquisa ação e, no que tange às suas estratégias, uma pesquisa de campo, com diversos instrumentos de coleta de dados. Além disso, descrevemos as etapas de execução da pesquisa, bem como a escola e o perfil da turma e, nesse quesito, consideramos as respostas dos alunos ao Questionário 1,

conforme coleta no início das nossas aulas. Considerando a natureza do método que norteou a experiência com os alunos, realizamos uma breve discussão sobre o método recepcional, sua relação com a teoria da estética da recepção e sua proposta metodológica. Então, encerramos esse capítulo apresentando a construção que fizemos de uma sequência didática expandida adaptada ao método recepcional.

O quarto capítulo inicia a análise dos dados da pesquisa, avaliando as experiências de mediação que tivemos com os estudantes ao promover a leitura dos textos nordestinos de Athayde, Suassuna e Resende. As análises dos dados consideraram as experiências de leitura, a partir da captura de imagens, fotos, a própria descrição das aulas, o preenchimento dos Questionários 1 e 2, a produção individual do diário de leitura, a produção textual para um novo desfecho do romance de Romeu e Julieta, e os comentários no grupo de *WhatsApp*, criado para a comunicação das aulas e a expressão de sensações dos estudantes. A princípio, discutimos o papel do professor como mediador de leitura e descrevemos nossa experiência de mediação na sala de aula do IFPB – *Campus Campina Grande*, na turma do 1º ano de Edificações integrado ao ensino médio. Em seguida, realizamos a análise dos dados em torno das duas primeiras questões desta pesquisa, respectivamente, relacionadas à recepção dos textos de Athayde, Suassuna e Resende, e às relações palimpsésticas percebidas pelos discentes nos textos mediados

Por fim, o quinto capítulo trata diretamente da terceira questão desta pesquisa, oferecendo, portanto, uma análise do modo como a experiência de mediação com esses textos literários nordestinos contribuiu para a formação desse jovem leitor participante. Nesse quesito, foi possível analisar a formação leitora desses estudantes, seja por meio de suas experiências autoavaliadas no questionário respondido ao final do trabalho, seja pela percepção do mediador, ou mesmo pela produção textual de novos desfechos para a narrativa de Romeu e Julieta. De um modo especial, esses novos textos produzidos pelos estudantes serviram de um importante instrumento de dados para este capítulo, uma vez que nos permitiram aferir a formação leitora dos participantes mediante a sua criatividade, inventividade e coerência com a temática, respeitando a cosmovisão individual de cada participante. Por meio de uma análise atenta desses textos produzidos pelos alunos, conseguimos classificar os desfechos construídos pela turma em grupos distintos, quando comparados com o enredo e desfecho dos textos estudados em sala.

2 CAPÍTULO 1 – FOLHEANDO A LITERATURA POPULAR

Neste presente capítulo, faremos um breve apanhado sobre a literatura popular nordestina, pensando nos folhetos e no teatro de Suassuna – este porque recebe toda a influência dessa literatura. Pretendemos apresentar as origens e as características dos cordéis nordestinos, discutir a temática do amor contrariado e abordar o poder de formação de leitores dessa literatura popular.

2.1 A LITERATURA POPULAR NORDESTINA

Em qualquer cultura, seja urbana ou rural, há manifestações do que comumente passaram a se chamar folclore, definido, conforme Cascudo, como a “cultura do povo, tornado normativo pela tradição”, presente nas crenças, costumes, cerimônias, mitos e ritos locais (*apud* Luyten, 1988, p. 8). Desde Luiz Beltrão, as formas de comunicação cultural popular foram designadas como *folkcomunicação*, isto é, uma “comunicação através de sistemas folclóricos” (Luyten, 1988, p. 8). De acordo com Joseph M. Luyten, as manifestações populares fazem parte de um todo e, enquanto comunicação popular, são classificadas em quatro formas: 1) oral (anedotas, provérbios, contos, cantorias, *etc.*); 2) escrita (literatura de cordel, pasquins, dísticos de caminhão, latrinália e outros); 3) gestual (mamulengo, bumba-meu-boi, malhação de judas, *etc.*); e 4) plástica (ex-votos; cerâmica, carrancas e artesanato em geral). Por estas formas, o povo se expressa sobre os mais diversos assuntos e revela seus pontos de interesse comum, mesmo quando manifesta opiniões diferentes. Ao recortarmos, por exemplo, a temática de Lampião, temos um interesse comum do povo nordestino em torno dessa figura, embora haja formas díspares com que ele é representado, tal como ocorre nos folhetos nordestinos.

Alfredo Bosi (1992) já nos chamou atenção para o fato de que não é possível tratar da “cultura brasileira” no singular, visto que, no que diz respeito ao aspecto cultural, não há unidade em nenhuma sociedade moderna. Por isso, os estudos de Antropologia Cultural reparticionam a cultural brasileira aplicando diversas categorias, sejam raciais ou culturais, tal como tradicionalmente nos referimos à cultura indígena, cultura negra, cultura branca (europeias – portuguesa, italiana, alemã, *etc.*), e culturas mestiças. Essa classificação, contudo, leva em conta apenas o aspecto étnico-racial. Se catalogarmos outros critérios, teremos outras análises de distinção, sobretudo se considerarmos a cultura como “uma herança de valores e objetos compartilhada por um grupo humano relativamente coeso”, “um conjunto de modos de ser, viver, pensar e falar de uma dada formação social” (Bosi, 1992, p. 309,319).

Sob esse pressuposto, Bosi classifica quatro categorias de produção cultural: cultura erudita brasileira – aquela que brota, especialmente, no ambiente acadêmico da instituição universitária; cultura de massas – ligada aos sistemas de produção capitalistas que propõe uma produção em série a partir de receitas prontas para fabricação rápida e aceitação coletiva, conforme denunciado pela Escola de Frankfurt; cultura criadora – referente à produção individualizada de intelectuais e artistas que estão fora da instituição universitária, mas constituem um alto padrão cultural, quaisquer que sejam seus motivos ideológicos particulares motivacionais; e, por fim, a cultura popular – aquela considerada iletrada porque nasce do povo, fora das instituições oficiais, porque possui relação com os costumes populares e simbólicos do homem interiorano, “ainda não de todo assimilado pelas estruturas simbólicas da cidade moderna” (Bosi, 1992, p. 309).

Já no tempo em que escrevera sua obra, Bosi (1992) admitia que a cultura universitária era um setor privilegiado, em torno da qual ou dentro da qual a vida cultural letrada se produzia, de maneira especial. Atualmente, cinquenta anos depois da publicação de Bosi, essa cultura ainda é um privilégio de poucos. Seria absurdo, portanto, limitar o conceito de cultura brasileira a este público restrito e reduzido; fora do ambiente acadêmico, há uma produção cultural ampla e diversa, associada à vida psicológica e social do povo brasileiro, sob várias vertentes, entre as quais temos a cultura popular. Sobre essa diversidade da cultura brasileira, Bosi (1992, p. 322-323) explica:

[...] se nos ativermos fielmente à concepção antropológica do termo cultura, que é, de longe, a mais fecunda, logo perceberemos que um sem-número de fenômenos simbólicos pelos quais se exprime a vida brasileira tem a sua gênese no coração dessa vida, que é o imaginário do povo formalizado de tantos modos diversos, que vão do rito indígena candomblé, do samba de roda à festa do Divino, das Assembleias pentecostais à tenda de umbanda, sem esquecer as manifestações da piedade do catolicismo que compreende estilos rústicos e estilos cultos da expressão.

O crítico aponta que, na cultura popular, as manifestações são grupais e seguem uma série de cânones próprios, devidamente se distanciando da cultura oficial. Inclusive, segundo Bosi, os estudos sociológicos tendem a definir as manifestações populares como residuais, na medida em que representam resíduos da herança indígena, negra ou portuguesa arcaica, isto é, “culturas que se produziram sempre sob o ferrete de dominação” (Bosi, 1992, 323). O autor refere-se a duas tendências opostas em relação a esta cultura: por um lado, uma compreensão acadêmica que tem uma visão estigmatizada da cultura popular, como se fosse um fóssil que representa o estado primitivo original, isto é, uma condição inferior que tende a desaparecer; por outro, um entendimento romântico-nacionalista que idealiza o folclore como valores

eternamente válidos da identidade pura do povo. Diante disso, ou se ignora completamente as manifestações do povo, ou se encanta com o que parece mais espontâneo e calorento, quando comparado com a rigidez e frieza da produção erudita.

Então, Bosi (1992, p. 331) propõe um tipo de relação válida e produtiva entre o culto e o popular, uma relação amorosa que represente uma empatia genuína:

Sem um enraizamento profundo, sem uma empatia sincera e prolongada, o escritor, homem de cultura universitária, e pertencente à linguagem redutora dominante, se enredará nas malhas do preconceito, ou mitizará irracionalmente tudo o que lhe pareça popular, ou ainda projetará pesadamente as suas próprias angústias e inibições na cultura do outro, ou, enfim, interpretará de modo fatalmente etnocêntrico e colonizador os modos de viver do primitivo, do rústico, do suburbano.

Essa visão preconceituosa sobre a literatura popular pode ser percebida, inclusive, na importante obra etnográfica brasileira *Contos Populares do Brasil*, de autoria de Sílvio Romero (1885), publicada em 1883. Ali, o autor reúne contos encontrados nos estados de Pernambuco, Sergipe, Rio de Janeiro e Pará, classificando-os em três grupos: contos de origem europeia, contos de origem indígena e contos de origem afro-brasileira (africana e mestiça). Nesta classificação, contudo, percebe-se claramente uma visão que menospreza as produções que não têm origem na tradição europeia, senão vejamos o que afirma Romero (2018, p. 11):

Quais são aqui os agentes criadores e quais são os transformadores? O agente transformador por excelência tem sido entre nós o mestiço. Mas será verdade que os selvagens e os africanos possuísem uma poesia, que tenha passado às nossas gerações atuais? Nós o cremos: mas eis aí a grande dificuldade. Fala-se muito de uma decantada poesia dos índios dos três primeiros séculos da conquista; poucos são os fragmentos coligidos. Ainda pior é o que se tem dado com os africanos. Demais, hinos líricos, cantados pelo povo brasileiro, são vazados nos moldes da língua portuguesa pura e estreme. Como marcar o veio negro e vermelho em canções que afetam uma só forma? As dificuldades abundam. Incontestavelmente o português é o agente mais absoluto da nossa vida espiritual. Devemos-lhe a crença religiosa, as instituições civis e políticas, a língua e o contato com a civilização europeia. Na poesia popular a sua superioridade é, portanto, incontestável. Pertencem-lhe, entre nós, todos os romances cavaleirescos, como D. Infanta, Noiva roubada, Bernal Francês, D. Duarte e Donzilha, D. Maria e D. Arico, e outros que se encontram em nosso Cantos populares do Brasil, e que têm seus correspondentes nas coleções europeias.

A compreensão de Romero parte do pressuposto de que há raças mais fortes e capazes que outras, como produto de uma interpretação darwinista equivocada. Não seria injusto defender que erro semelhante cometem aqueles que menosprezam a arte popular, julgando-a inferior àquela reconhecida nos cânones da literatura oficial. É, então, contra isso que Alfredo Bosi (1992, p. 334) argumenta:

Mais simples, porque abstrato e unilateral, é o confronto que certa cultura erudita, centrada em si mesma, faz com as manifestações folclóricas: ela as desclassifica enquanto cultura, acentuando, no seu julgamento, o teor *simples, pobre, elementar, grosseiro, vulgar*, ou as formas *monótonas, repetitivas, não originais*, dessas mesmas expressões. Trata-se aqui de um caso de pura e triste ignorância e, o mais das vezes, de confusão que a pseudocultura faz entre o folclore, que ela na verdade desconhece, e algumas de suas contrafações exibidas pelos meios de comunicação de massa.

Em razão deste mesmo equívoco, muitas vezes, a metodologia do ensino de literatura erra ao se deparar com o critério de seletividade na escolha das obras que chegam à sala de aula, sendo, muitas vezes, alvo de preconceitos, sobretudo com aquilo que costumeiramente foi rotulado como “literatura popular” – caso em que o adjetivo “popular” é tomado como sinônimo de inferior, em comparação à literatura considerada erudita. Assim, faz-se uma dicotomia entre a literatura canônica e a popular, especialmente menosprezando esta última e desconsiderando que o cânone é uma construção que leva em conta critérios políticos, éticos, estéticos, ideológicos e até de gênero, resultando na exclusão de produções que ficaram fora desta recepção seletiva. Xidieh (1976, p. 3) comenta o problema dessa dicotomização entre a cultura popular e erudita nos seguintes termos:

Numa mesma sociedade pode instaurar-se a dicotomia sociedade global e sociedades incluídas, aquela que homogeneiza e estas que subsistem apesar dos esquemas formais propostos e impostos pelo sistema dominante, e onde podem concorrer com a cultura institucionalizada outras formas culturais pertinentes aos grupos diferenciados estruturalmente. Nesse quadro, reconhecemos a presença da cultura erudita apoiada no sistema, a cultura popular criada pelo povo e apoiada numa concepção do mundo toda específica e na tradição, mas em permanente reelaboração mediante a redução ao seu contexto das contribuições da cultura “erudita”, porém, mantendo sua identidade e a cultura da massa articulada aos desígnios dos grupos de dominação econômico-político-social e posta, a seu favor, à disposição, como consumo, dos níveis básicos da estrutura social.

É um equívoco supervalorizar (ou menosprezar) as manifestações literárias canônicas em detrimento das populares – referimo-nos àquelas que brotam do povo. O erro jaz num ato preconceituoso por não perceber que as diferenças entre estas produções não podem ser estabelecidas em termos de valoração, mas a partir de suas especificidades, apropriação de temas e seu contexto de produção. Cascudo (2012, p. 17-18), tratando das diferenças entre estas modalidades literárias, comenta:

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 das safras de açúcar, nas salinas, festa dos “padroeiros”, potirum, ajudas,

bebidas nos barracões amazônicos, espera de “Missa do Galo”; ao ar livre, solta, álaçre, sacudida, ao alcance de todas as críticas de uma assistência que entende, letra e música, todas as gradações e mudanças do folguedo.

A referência de Cascudo à literatura oficial como sendo “uma ação refletida e puramente intelectual” não pode significar, de modo algum, uma superioridade desta em relação à produção popular, haja vista que esta também é produzida com reflexões intelectuais, já que não há produção literária – e quiçá artística, sem que se passe pelo intelectual enquanto ação mental tipicamente produto da intenção humana de produzir sentidos comunicativos. Então, a produção popular também é uma “ação refletida e intelectual”, até porque, mesmo entre poetas populares que produzem de improviso, há certos trechos ou ideias concebidas anteriormente que fazem parte do mote de seus versos. Seria ingenuidade, por exemplo, achar que um conjunto deliberado de sextilhas produzidos por um cantador ou repentista nascera sem uma ação intelectual refletida. Neste caso, há de se concordar que há uma reflexão prévia do cantador, e aquilo que é fruto do improviso apenas enaltece sua capacidade intelectual e rapidez na ação reflexiva.

Se levarmos em conta o caso dos folhetos nordestinos, enquanto literatura popular escrita, inegavelmente há uma ação refletida não muito diferente do que faz um poeta canônico. Por este motivo, em grande medida, o que diferencia uma produção da outra é basicamente o espaço em que ela nasce e o público a que se destina: normalmente, poetas eruditos tiveram maior acesso à educação formal e a tradição literária canônica; enquanto, os poetas populares, na maioria das vezes, tiveram menos acesso à educação formal e à tradição literária canônica, ao passo que conviveram com uma tradição literária do seu povo, acessível de maneira mais simples e sem a pretensão de serem julgados por aquilo que se convencionou chamar “cânon oficial”. No primeiro caso, a produção literária nasce para ser vista e reconhecida pelos meios de cultura oficial; no segundo caso, a produção nasce para ser vivenciada pelo povo simples que se sente parte daquilo. Ademais, o erudito e o popular pode também ser distinguido pela perspectiva, considerando que a cultura popular é a visão a partir da periferia. Nesse sentido, um vilão na obra erudita pode se transformar em mocinho na obra popular, assim como a fidalguia que compõe os personagens da obra erudita pode se transformar nos vilões da literatura popular, uma vez que esses são os opressores do povo.

Além disso, cabe pensar se realmente existe algo em literatura que seja puramente intelectual. Será que seria possível cogitar, por exemplo, que Camões, ao escrever seus sonetos era puramente intelectual. Ora, como alguém pode escrever sobre o amor, ou sobre a saudade, sendo puramente intelectual! Seja canônica ou popular, embora tenha nuances intelectuais e

reflexivas, a arte, por natureza, se propõe a brincar com as emoções humanas, lidando também com a experiência emocional, objetivando refletir e produzir sensações na alma humana. Então, uma nasce cantando, dançando e representando entre os que fazem parte de uma dada aristocracia, e a outra faz o mesmo entre a multidão, o povo mais simples, muitas vezes desprovido do capital intelectual da aristocracia, privados do acesso aos meios de produção da elite, não obstante tenham na sua alma a necessidade natural humana de fazer arte.

É neste sentido que o adjetivo popular associado à literatura pressupõe que este tipo de arte tem origem no povo, em suas tradições e gostos. Leda Tâmega Ribeiro (1987), ao tratar da poesia coletiva na poesia popular, admite que o gosto e as preferências do povo são levados em conta pelo autor deste tipo de literatura, visto que é a ele a quem o poeta tenta agradar. Antonio Candido, em *Literatura e Sociedade*, discutindo a tríade “obra, autor e público”, admite que a arte, sendo “um sistema simbólico de comunicação inter-humana”, pressupõe o jogo de relações dessa tríade inseparável: “o público dá sentido e realidade à obra, e sem ele o autor não se realiza, pois ele é de certo modo o espelho que reflete a sua imagem enquanto criador” (2000, p. 33). Nesse sentido, Candido (2000, p. 30) justifica uma maior interação entre o fazer artístico e a vida social dos receptores, no caso de sociedades rústicas ou primitivas, havendo um vínculo maior entre artistas e receptores⁴, conforme o autor explica:

No que se refere às sociedades primitivas, ou aos grupos rústicos, ainda à margem da escrita e das modernas técnicas de comunicação, é menos nítida a separação entre o artista e os receptores, não se podendo falar muitas vezes num público propriamente dito, em sentido corrente. O pequeno número de componentes da comunidade, e o entrosamento íntimo das manifestações artísticas com os demais aspectos da vida social dão lugar, seja a uma participação de todos na execução de um canto ou dança, seja à intervenção dum número maior de artistas, seja a uma tal conformidade do artista aos padrões e expectativas, que mal se chega a distinguir.

Segundo o estudioso, as sociedades primitivas e rústicas dependem do entrosamento dos fatos sociais. Por isso, Candido diz que sua compreensão depende da aplicação de métodos que considerem a sociologia e a literatura, pois, mesmos quando saem da oralidade sendo transcritas, dependem do contexto, de quem interpreta, do ato de interpretar, e da situação de vida e convivência. O crítico brasileiro explica essa dependência contextual: “Feitas para serem incorporadas imediatamente à experiência do grupo, à sua visão do mundo e da sociedade, pouco significam separadas da circunstância, pois, sendo palavra atuante, são menos e mais do que um registro a ser animado pelo deciframento de um leitor solitário” (Candido, 2000, p. 44).

⁴ Era este o caso das comunidades de leitura de folhetos de cordel ou das rodas de coco, de cantoria, e encontros de violeiros, nos engenhos, calçadas ou em torno da fogueira nas noites de São João, ou festas de padroeira, entre outros eventos culturais nordestinos.

Embora o estudioso brasileiro não esteja tratando especificamente da literatura de cordel, a conclusão contempla os folhetos nordestinos, senão como referência à produção, ao menos no que tange ao processo de recepção dos textos, que, originalmente, proporcionavam a oralidade pública como ato performático que favorecia a leitura coletiva, interpretação e sentimento de pertencimento. Ao tratar dessas formas primitivas de atividade estética, Candido (2000, p. 51) explica que elas aparecem “vinculadas imediatamente à experiência do grupo, e a função total da obra só pode ser entendida sobre esta base, porque o elemento de gratuidade, indispensável à configuração da arte, depende da comunhão do indivíduo com a experiência do grupo.” Sabemos que atualmente o cordel ultrapassa esses limites da produção rústica, pois tanto encontramos acadêmicos escrevendo cordéis, como o próprio gênero assimilou adequações tipográficas e admitiu uma geografia nacional mais ampliada, deixando de ser apenas nordestino, já que há autores espalhados por todo o país. Ainda assim, *ab incunabilis*, ele é um gênero feito para a oralidade, criando essa interação entre a tríade obra, autor e público.

Nesse sentido, Cascudo defende que, mesmo quando há a impressão tipográfica, como no caso dos folhetos, tal arte é oriunda da literatura oral, não podendo ser reduzida à escrita e perder seu potencial de oralidade, visto que “foi feita para o canto, para a declamação, para a leitura em voz alta. Serão depressa absorvidos nas águas da improvisação popular, assimilados na poética dos desafios, dos versos [...]” (Cascudo, 2012, p. 14). Nessa mesma linha de raciocínio, Ayala (2016, p. 16), por sua vez, explica que a literatura de folhetos nordestina, impressa em folhetos, “até a década de 1930 caracteriza-se como uma épica popular, que conservou seu sentido etimológico de palavra dita e cantada. Mesmo quando escrita, destina-se para se fazer uso da palavra, dita ou cantada. A voz não era dispensada nem o canto, que auxiliava a memorização”. A estudiosa denomina essa literatura como “épica”, aludindo ao sentido etimológico da expressão grega (*epos*: narra pela palavra ou discurso poético cantado); *iko*: - a), cujo significado é “poesia oral e cantada”, o que se aplica muito bem ao que faziam muitos cordelistas em suas apresentações, visto que muitos deles eram também cantadores. Tais práticas de leitura, no contexto da literatura popular, ocorriam mesmo sem qualquer influência teórica-acadêmica.

O conceito de literatura popular é bastante abrangente, incluindo diversos gêneros, tais como as adivinhas, as parlendas, as cantigas, a embolada de coco, os folhetos de cordel, o teatro popular, entre tantos outros. Esses gêneros, pela própria recomendação dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais e da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, são apresentados no ensino fundamental, mas, muitas vezes, chegam à prática escolar como uma tentativa de resgatar o que já teria morrido na cultura popular, principalmente, quando sua exposição ocorre

nas semanas de folclore (Pinheiro, 2008).

No seu tempo, Mário de Andrade percebeu a distinção entre as duas faces irmãs da literatura produzida pelo cantador nordestino e as diferenciou entre “Desafio” e o “Romance”, conforme a seguinte distinção do nobre autor modernista:

O cantador nordestino tem duas formas principais de poesia cantada: o Desafio e o Romance. O primeiro é a forma dialogada, em uso sempre que dois ou mais cantadores se encontram; é a que mais se presta à improvisação. Porém mesmo no Desafio grande número de estrofes surgidas como de improviso são, na realidade, estrofes decoradas, extraídas da abundantíssima literatura de cordel nordestina. O Romance é a forma solista por excelência, poesia historiada, relatando fatos do dia. Qualquer caso mais ou menos impressionante sucedido no Brasil, e às vezes até mesmo no estrangeiro, é colhido nos jornais por algum poeta popular praticano, versificado e impresso em folheto. O cantador rural, a infinita maioria das vezes analfabeto, decora o folheto, com auxílio de algum intermediário alfabetizado, e lá se vai cantando o romance, brejo, caatinga e sertão afora”. (Andrade, 2012, p. 28)

Interessa-nos, para fins do presente estudo, a literatura popular escrita, especialmente, o gênero folheto nordestino – conhecido popularmente como literatura de cordel – e o teatro popular, tendo em vista a nossa proposta de estudo com estes gêneros, na sala de aula, com vistas a formar leitores. Segundo Abreu (2004), a expressão “literatura de cordel nordestina” é uma denominação assumida pelos estudiosos a partir de 1970, importando o termo “cordel” utilizado para se referir a um tipo de literatura popular portuguesa. Nem sempre os folhetos nordestinos foram designados como cordéis, como na maioria das vezes são nomeados em nossos dias. No Nordeste, essa produção literária era muito mais conhecida, sobretudo pelos mais velhos, como “folheto, folheto de feira, romance”, entre outros termos, a depender da localização. Na verdade, foi com certa resistência dos poetas que o termo “cordel” foi ganhando aceitação da comunidade que perfaz o sistema literário popular, ainda mais pela influência diretiva dos pesquisadores que insistiram em associar tal produção com a literatura de cordel portuguesa. Acerca disso, Souza (2009, p. 45-46) comenta:

Não foi sem controvérsias que os poetas populares nordestinos acataram a designação atual de Literatura de Cordel à poesia impressa por eles produzida. O termo cordel para identificar o suporte impresso é recente e fora, durante muitas décadas, antecedido por um termo de origem popular: folheto. Essa designação popular prevaleceu até o final da década de 1960 entre os poetas populares e o seu público consumidor, e a adoção do novo termo não foi automática nem passiva por parte dos poetas populares, sobretudo na década de 1950. Segundo Idelette Muzart-Fonseca Santos (2006), o primeiro intelectual brasileiro a utilizar a expressão “Literatura de Cordel” foi Silvio Romero, em 1888, no seu livro *Estudos sobre a poesia popular do Brasil*, inspirado “na evidência do exemplo português, ao qual seu mestre Teófilo Braga havia consagrado diversos estudos”. Para Horácio de Almeida (1976) se a expressão “Literatura de Cordel” é antiga e corrente em Portugal, a sua introdução no Brasil é recente, uma vez que “no tempo de Leandro desconhecia-se a expressão”. Por

sua vez, Umberto Peregrino (1984) defende que Francisco das Chagas Batista (1929), contemporâneo de Leandro Gomes de Barros (1929), já tinha empregado em “Cantadores e Poetas Populares” a expressão “popular literatura poética de cordel”. Por outro lado, o poeta e pesquisador José Alves Sobrinho (2003) argumenta que a definitiva introdução do termo “Literatura de Cordel” no âmbito da poesia popular do Nordeste deveu-se em muito, a partir da década de 1960, ao trabalho de articulação mais intensamente desenvolvido pelos pesquisadores, sobretudo pelo jornalista Mark Curran, que em muito se empenhou entre os poetas para que essa designação se estabelecesse.

Alguns desses estudiosos que insistiram na denominação “cordel” para se referir aos folhetos nordestinos vinculam a origem desta produção às “folhas volantes portuguesas”, do final do séc. XVI, embora tais produções lusitanas não tivessem formas fixas, como é o caso dos folhetos nordestinos. Sobre essa distinção, Wanderley (2014, p. 249) afirma: “Essa produção portuguesa introduzida no Brasil sofreu adaptações para se adequar ao novo ambiente e, na Região Nordeste, assume características bastante peculiares. De temática diversificada, essa forma de literatura reflete basicamente a realidade social em que nasceu”.

Alves (2013, p. 40) chama a atenção para o fato de que os folhetos tinham na voz o seu grande instrumento de comunicação e recepção:

No âmbito da literatura de folhetos, é preciso chamar a atenção para o fato de que essa literatura, embora escrita, tinha na voz seu grande instrumento de comunicação e recepção. Cantados ou recitados, os versos eram memorizados por ouvintes analfabetos ou semialfabetizados espalhados entre o povo. Esses ouvintes normalmente decoravam as narrativas em verso e as espalhavam pelos sítios, povoados, por espaços os mais diversos.

É exatamente nesse sentido que os folhetos nordestinos, publicados desde a segunda metade do séc. XIX, tornaram os homens pobres na posição de autores, leitores, editores e críticos de composições poéticas, envolvendo pessoas simples no mundo das letras, pelo viés da composição e recepção dos versos. Foi assim que narrativas canônicas chegaram ao conhecimento do público nordestino, sobretudo pelo viés da recepção realizada pelos autores, seguida das versões autorais no formato de romances nordestinos, como haveremos de estudar posteriormente.

O teatro de Ariano Suassuna dialoga diretamente com essa tradição literária nordestina, sobretudo em função do Movimento Armorial, encabeçado pelo autor nos idos de 1970. Trata-se de um fluxo estético que buscava nas raízes do povo as origens da arte genuinamente brasileira, “tentando estabelecer uma ponte entre a Tradição, que presa entre as paredes dos Conservatórios e das universidades tendia a [...] se tornar ‘peça de museu’, e o Popular, a arte produzida em condições materiais precárias, não-oficiais, com finalidades lúdica, cerimonial

ou de integração comunitária” (Tavares, 2007, p. 107). Embora boa parte das peças de Suassuna já estivessem escritas antes de 1970, é preciso reconhecer que muitos dos princípios do movimento já se manifestavam ali, inclusive a adaptação dos folhetos e de outras expressões da cultura do povo no teatro. Acerca disso, Santini (2005, p. 64-65) comenta a essência do movimento:

Compreende as mais diversas manifestações espetaculares e performáticas que ocorreram e ainda ocorrem nesse ambiente cultural, nas quais se interpenetram tanto elementos de tradição europeia e ibérica, portanto oriundos da cultura do colonizador, quanto sua recriação pela cultura popular do Nordeste, recebendo também forte influência de outras tradições, de origem negra e indígena. Essa “miscigenação” de elementos culturais distintos e por vezes díspares, característica intrínseca da cultura e do povo brasileiro, permite esse encontro do regional com o universal, aspecto fundamental da dramaturgia de Suassuna.

Ariano Suassuna não pode ser considerado um dos representantes da literatura popular, pois sua atuação artística sempre esteve ligada a uma elite cultural acadêmica. Apesar de sua formação e atuação aristocrática, é fato incontestável que esse escritor recebeu forte influência da arte popular, desde sua infância, tendo em vista suas origens no ambiente popular do Nordeste, quando conviveu com diversos gêneros dos sistemas de comunicação popular, como receptor. Por esta razão, suas peças e seus poemas, produzidos no ambiente da elite acadêmica pernambucana, estão emaranhados de um diálogo com a tradição popular dos folhetos nordestinos, entre outros gêneros da arte do povo. A formação de Suassuna, portanto, é uma junção de duas substâncias culturais, bem representadas no movimento Armorial criado pelo autor, em que há a união do erudito e do popular. Assim, o próprio Ariano Suassuna (2012, p. 241) dá testemunho de suas origens populares, quando do discurso de sua posse na Academia Brasileira de Letras, ao chamar atenção para as influências que recebeu da produção artística popular na sua infância, como afirma:

Ainda menino, no Sertão da Paraíba, o palco mágico e festivo do Teatro, com seus violentos contrastes entre recantos sombrios, povoados de assassinatos, e zonas de luz cheias de gargalhadas, todo esse mundo me foi revelado, ao mesmo tempo, pelo Circo, onde travei conhecimento com *O Terror da Serra Morena* e com o Palhaço Gregório; pelo auto popular *O Castigo da Soberba*, do Cantador paraibano Silvino Pirauá; e pela ribalta armada pelo ator Barreto Júnior num velho armazém de algodão deliberadamente esvaziado para esse fim. [...] Ora, ainda hoje a *receita* do meu teatro continua a ser essa fórmula, para mim mágica, que entrou em meu sangue na infância com a Comédia brasileira, o Drama, o Romanceiro, os espetáculos populares e o Circo.

Nesse mesmo discurso, o próprio Suassuna, fazendo uso da distinção feita por Machado

de Assis⁵ entre o Brasil oficial – pertencente à burguesia, e o Brasil real – dos pobres que estão na camada mais baixa da população, admite pertencer ao Brasil oficial, mas opta por representar em sua obra esse Brasil real do povo brasileiro:

Não me coloco hipocritamente fora do Brasil oficial, nem se trata de nos opormos à verdadeira modernidade. Trata-se de recriar as instituições do Brasil oficial de acordo com a verdade do Brasil real. Assim, lembro apenas que, como fez Euclides da Cunha, sempre que nos descobrirmos no caminho do erro e do processo histórico oficial, devemos obrigar-nos a um exame de consciência tão rigoroso quanto os religiosos, procurando então retornar o caminho real oposto. É o que teremos de fazer a cada instante, se é que desejamos realmente transformar o nosso País numa verdadeira Nação, num Brasil que seja grande e justo, e não apenas vulgar, injusto e falsamente próspero como se vem tentando. [...] Uma Nação na qual a cisão atual seja substituída pela indispensável identificação e onde, pela primeira vez em nossa atormentada História, o Brasil oficial se torne expressão do Brasil real. (Suassuna, 2012, p. 247-248)

É exatamente por esta escolha deliberada e consciente de representar esse Brasil real – tendo Canudos como sua representação, e o sertão nordestino e seu sistema de comunicação popular como seus referentes de arte – que Ariano Suassuna “bebe” nas fontes da cultura “popular”, embora transite entre o Brasil oficial e aristocrático. Eis a razão, então, por que encontramos, sob sua pena, peças como *A história de amor de Romeu e Julieta* – oriunda de uma fonte popular e, simultaneamente, em diálogo com a literatura canônica.

2.2 ESMIUÇANDO OS FOLHETOS NORDESTINOS

A literatura popular que se convencionou chamar cordel no Brasil é objeto de uma construção longa que tem sido discutida academicamente desde a década de 1960 no Brasil, e até fora do país, como realizado por Raymond Cantel, estudioso francês que se dedicou ao estudo desta literatura e catalogou um acervo significado destas obras. A seguir, discutiremos aspectos relacionados às suas origens e características.

2.2.1 Origens dos folhetos nordestinos

As origens da literatura de cordel brasileira têm sido objeto de discussão entre estudiosos desde muito tempo. De modo geral, é possível admitir que essa produtiva literatura esteja relacionada à tradição oral, ou seja, ao hábito humano de contar histórias em volta dos

⁵ Trata-se de numa crônica publicada por Machado de Assis originalmente no *Diário do Rio de Janeiro*, em 29 de Dezembro de 1861. Atualmente, essa crônica está publicada no livro *Comentários da Semana*, o qual reúne crônicas veiculadas pelo Bruxo do Cosme Velho, entre 01/11/1861 a 05/05/1862.

ajuntamentos familiares e comunitários, nas noites frias do campo, em torno da fogueira, em que os mais velhos constroem a tradição de instigar a imaginação dos mais jovens. Cascudo (1972, p. 517), por sua vez, comentando a literatura oral, diz que “o homem sempre gostou de ouvir narrativas extraordinárias, fingidas, acima das misérias cotidianas, na luta pelo próprio sustento” e cita como exemplo a experiência greco-romana, com seus rapsodos e aedos, deliciando seus povoados, mesmo simples, entre os fogos e lares, cantando as epopeias de Homero e de Virgílio, “sínteses do estado da alma daqueles grandes povos”. Certamente, o hábito de contar histórias remonta a uma prática da pré-história, antes mesmo do surgimento da escrita, como uma forma das comunidades preservarem sua cultura, isto é, tradições, conhecimentos, mitos e valores, de geração a geração, formando, então, as identidades coletivas.

Contudo, com o surgimento da escrita, o hábito milenar passou a se realizar no registro do papel, o que garante uma perpetuação mais estável da trama e o alcance atemporal e multigeográfico. Sobre essa relação da origem do cordel com a tradição oral, Galvão (2006, p. 28) afirma: “Em geral, as origens da literatura de cordel são relacionadas ao hábito milenar de contar histórias que, aos poucos, começaram a ser escritas, e, posteriormente, difundidas através da imprensa, a exemplo do que ocorreu em diversos países.”

Durante muito tempo, os folhetos nordestinos foram tratados como uma simples herança cultural dos cordéis produzidos na Península Ibérica. Os próprios poetas externavam essa concepção, a exemplo de Franklin Machado Nordeste que escreve um cordel sobre o cordel com esta concepção genética:

Se cordel vem do Galego
E este vem do Latim,
Vou cantar ainda melhor
Pra ninguém achar ruim.
Porque cordel é cordão,
Cordinha ou trancelim. [...]

O folheto é mostrado
No cordel, que é cordinha,
Onde o vate dependura
Seus romances e folhinha
Pra vende-los na Europa,
Fazendo sua feirinha.

No Brasil, ele ficou
Chamado de abecê
Ou de folheto de feira.
Você pode isso ler.
E ficou mais no Nordeste
Com seu povo a sofrer. [...]

O cordel veio da Europa
 Com a poesia e repente.
 Quando surgiu a Imprensa,
 Foi escrito para a gente
 O que se falava e cantava
 Na inspiração quente.

Também, mostrava as lendas
 Que aqui se misturaram
 Com as dos nossos indígenas
 E as dos negros, que chegaram,
 Ficando mais no Nordeste,
 Onde lhe admiraram.

Havia os menestréis
 Que iam, de corte em corte,
 Cantando para os reis.
 Já, seus colegas do Norte
 Corriam pelas fazendas
 Cantando do amor à morte.

Já, os jograis populares
 Cantavam para o povo
 Nas feiras daquelas vilas
 Até recebiam ovo,
 Se não agradavam muito.
 Por isso, mostravam o novo.

Na Península Ibérica,
 E pela força dos mouros,
 Arrastavam a voz final
 Num lamento duradouro.
 E com o som dos ciganos,
 Cantavam com voz de agouro. [...] (Nordestino, 1982, p. 1-3)

Essa compreensão da gênese portuguesa se fortalece com o entendimento de diversos estudiosos dos folhetos nordestinos que passam a defender que o cordel português – aquele que era vendido por cegos, conforme deliberação régia e cujas primeiras manifestações ainda eram manuscritas – é pai, fonte ou matriz desse gênero nordestino. Diegues Júnior (1973, p. 5), por exemplo, estabelece essa ancestralidade ao afirmar:

O nome de literatura de cordel vem de Portugal e, como todos sabem, pelo fato de serem os folhetos presos por um pequeno cordel ou barbante, em exposição nas casas em que eram vendidos. Com este nome já os assinala Teófilo Braga em Portugal do século XVII, se não mesmo antes. Pode-se dizer também que este tipo de poesia está relacionado ao romanceiro popular, a ele ligando-se, pois apresenta-se como romances em poesia, pelo tipo de narração que descreve. A presença da literatura de cordel no Nordeste tem raízes lusitanas; veio-nos com o romanceiro peninsular, e possivelmente começam esses romances a ser divulgados, entre nós, já no século XVI, ou, no mais tardar, no XVII, trazidos pelos colonos em suas bagagens.

O autor ainda argumenta que este gênero não era exclusivamente de Portugal, tendo chegado no território lusitano por várias fontes. De natureza semelhante, em Portugal se

produzia as “folhas soltas” ou “literatura de cordel”, na França, a *littérature de colportage*⁶ e na Espanha, os *pliegos sueltos*. Peter Burke (2010, p. 332-333), em *Cultura Popular na Idade Moderna*, comenta sobre os *chapbooks* que, no século XVII, eram encontrados para venda num cordão na rua ou pelos mascates, conforme afirma:

os livros (chamados de *chap-books*) que os mascates (*chapmen*) traziam consigo eram pequenos, antes folhetos do que verdadeiros livros no sentido moderno, frequentemente com apenas 32, 24 ou mesmo oito páginas. Tais folhetos já eram produzidos na Itália e Espanha nos inícios do século XVI, e no século XVIII podem ser encontrados em muitíssimas partes da Europa.

O autor faz também referência a essa produção literária em outros países da Europa, havendo folhetos, desde o início do séc. XVI, na Itália e Espanha, de modo que no séc. XVIII essa literatura já estava difundida em muitíssimas partes da Europa. Ainda segundo Burke (2010, p. 333), entre os franceses dos séculos XVII e XVIII, “os folhetos eram impressos em papel de baixa qualidade, encadernados com papel azul do tipo usado para embrulhar pães doces (daí o nome *Bibliothèque Bleue*)”, sendo comercializados “por um ou dois *sous* cada”, quando “o salário médio de um trabalhador urbano variava de quinze a vinte *sous* por semana, e o preço normal do pão era de dois *sous* a libra.” Na Suécia, por sua vez, os folhetos eram conhecidos como *skillingtryck*, “literatura de xelim”, pois, ao final do séc. XVIII, custavam o valor monetário de um *skilling* sueco, a menor moeda em circulação no país. Outrossim, na Inglaterra do séc. XVII, os folhetos custavam um *pêni* (*penny*) e, no séc. XVIII, já padronizado com 24 páginas, encontrava-se regularmente por esse mesmo preço. Certamente pela mesma razão metonímica da Suécia (preço e produto), na Inglaterra os folhetos também eram designados com o sufixo da moeda inglesa, isto é, como *catchpennies*.

Nessa mesma linha de raciocínio, Melo (1982) defende que a literatura de cordel chegou ao Brasil por vias de Portugal e Espanha, mas aponta que “as fontes mais remotas dessa manifestação estão bem mais recuadas no tempo e no espaço.” Esse estudioso defende que as fontes dessa manifestação artística estão na Alemanha, nos séculos XV e XVI, e em outros países europeus, como a Holanda, a Espanha, a França e a Inglaterra, a partir do séc. XVII. Segundo Melo (1982), os folhetos ingleses eram semelhantes aos folhetos nordestinos, sendo denominados de *catchpennies* ou *cocks*, para se referir às histórias imaginárias, e como *broadsides*, quando se tratava das folhas volantes sobre fatos históricos, semelhante aos

⁶ Etimologicamente, o termo *colportage* é oriundo da combinação de duas palavras francesas: “*col*” (pescoço) com a “*porter*” (carregar), significando “carregar no pescoço”, uma referência ao modo como os mascates vendiam seus produtos, carregando os livros e panfletos numa sacola portátil ao pescoço, conforme explica Burke (2010, p. 333).

folhetos nordestinos de motivação circunstancial. Melo (1982) ainda apresenta parentes da literatura de folhetos na Alemanha, entre os séculos XV e XVI, e na Holanda, no séc XVII. Sobre os folhetos alemães, esse estudioso afirma:

Na Alemanha, os folhetos tinham formato tipográfico em quarto e oitavo, de quatro a dezesseis folhas. Editados em tipografias avulsas, destinavam-se ao grande público, sendo vendidos em mercados, feiras, tabernas, diante de igrejas e universidades. Suas capas (exatamente *[sic]* como ainda hoje, no Nordeste brasileiro), traziam xilogravuras, fixando aspectos do tema tratado. Embora a maioria dos folhetos germânicos fosse em prosa, outros apareciam em versos, inclusive com indicação, no frontispício, para ser *[sic]* cantado *[sic]* com melodia conhecida na época. (Melo, 1982, p. 11)

Considerando essas informações, faz todo sentido o raciocínio de Luyten (1988, p. 25), ao concluir que “em quase todos os países do mundo há ou houve formas equivalentes à nossa literatura de cordel, mas nenhuma se compara em quantidade e popularidade”. Ainda assim, Diegues Júnior (1973), devido à influência ibérica, preferiu definir tal literatura como “peninsular”, justificando que, por essa razão, difundiu-se em praticamente toda a América Latina, por via da colonização espanhola, sendo encontrada na cultura popular dos povos hispano-americanos, sobretudo pela presença das mesmas narrativas que compunham novelas tradicionais europeias. Os traços desse romanceiro aparecem nos países latino-americanos, pelo *corrido*, sendo encontrado no México⁷, na Argentina, na Nicarágua, ou no Peru. *Corrido* era o termo usado para designar as histórias tradicionais escritas em versos, oriundas da tradição peninsular, ou para aquelas que tratavam de fatos corriqueiros.

Segundo Diegues Júnior (1973, p. 7), o *corrido* mexicano possuía diversidade temática, sendo designado por vários outros nomes: “Ora lírico, ora épico, ora narrativo de façanhas guerreiras, ora descritivo de casos de amor, o *corrido* é encontrado com vários nomes: *romance, historia, [sic] narración, ejemplo, tragedia, mañanitas, recuerdos, versos e coplas*.”. O *corrido* argentino era também designado mais comumente como *hojas* ou *pliegos sueltos*. Todas estas produções, segundo o estudioso, quaisquer destes nomes que recebessem, em sua publicação, eram, tipográfica e comercialmente, semelhantes ao nosso cordel brasileiro: uma impressão mal cuidada, num papel de qualidade inferior, com tamanhos relativamente diversos e vendidos por um preço barato, acessível às classes econômicas mais baixas. Ademais, do ponto de vista da herança da oralidade, o estudioso aponta a influência na difusão literária da tradição oral portuguesa, desde tempos medievais, e não exclui a referência aos famosos *akpalô*, isto é, a

⁷ Segundo Diegues Júnior (1973), no México também brotou um tipo de disputa entre dois poetas/cantadores designada como *contrapunteo*, semelhante aos nossos desafios de cantadores. Na Argentina, registra-se a existência do *payador*, ente equivalente ao nosso cantador.

tradição oral de contação de histórias africanas.

Por outro lado, desde os estudos realizados por Márcia Abreu (1999), em sua tese de doutorado apresentada em 1999, a literatura popular escrita do Nordeste tem sido absolutamente diferenciada do que era produzido na península ibérica, especialmente em Portugal. A estudiosa teve a oportunidade de fazer uma pesquisa no Arquivo Nacional da Torre do Tombo, em Lisboa, Portugal, verificando os cordéis portugueses enviados ao Brasil e constatou que há distinções essenciais do ponto de vista da forma, do tema, da produção e da circulação em relação aos folhetos nordestinos. Assim, Abreu (1999) tem provado que os folhetos nordestinos – como prefere chamar – possuem singularidades em relação ao tipo de literatura produzida na Europa e em outros povos, ainda que mantenha a peculiaridade da tipografia rudimentar em forma de livrinhos impressos em papel jornal, pelo baixo custo de produção, em função das limitações financeiras dos poetas e do seu público. Segundo Oliveira (2012), em sua tese de doutorado, o sintagma nominal “literatura de cordel” possui origem ibérica, servindo para designar a forma de exposição para venda e não o gênero literário propriamente dito, já que havia uma diversidade de textos impressos (muitos deles em prosa, teatro, *etc.*⁸), que eram vendidos no barbante, fixados por alfinete ou pinças de prender roupa, ao longo das ruas ou mesmo presos diretamente na roupa dos cegos mascates. Por isso, foi só no Nordeste que a expressão “literatura de cordel” passou a significar um gênero literário específico.

Segundo Abreu (1999), a literatura de cordel portuguesa não possui uma uniformidade, enquanto a literatura de folhetos brasileira que se desenvolve no Nordeste é claramente codificada, tendo suas características fundamentais definidas até meados da década de 1920. Tais definições características dessa poesia escrita coincidem com o desenvolvimento anterior dos espetáculos de cantorias na mesma região, em que havia a apresentação de desafios e poemas orais. Assim, a estudiosa prefere relacionar os cordéis nordestinos com essas cantorias orais tão comuns no Nordeste, existentes desde muito, detentoras de muitas histórias que exigiam a necessidade de se perpetuarem pelo poder de fixação da escrita. Acerca da escrita dos folhetos nordestinos, Abreu (1999, p. 119) assevera: “A difusão da imprensa facultou a alguns dos poetas a possibilidade de editar suas composições, levando os textos para lugares e momentos em que os poetas não podiam estar”.

Essa relação entre o cordel e as cantorias é reconhecida por outros estudiosos, como o próprio Luyten (1988), que, mesmo relacionando os folhetos nordestinos aos cordéis

⁸ A expressão “literatura de cordel” talvez designasse até títulos de natureza não-literária, sendo um traço comum entre esses textos a característica de serem produções impressas de origem popular que ficavam expostas à venda em um cordão ou mesmo conduzidos pelos vendedores cegos ambulantes.

portugueses, trata os longos poemas narrativos do cordel como “a parte impressa das cantorias”, razão pela qual “quase sempre, os poetas de cordel são também conhecidos cantadores”. Embora não tenhamos o registro direto das cantorias oitocentistas, há a recolha de trechos de poemas guardados na memória de antigos poetas entrevistados por folcloristas ou mesmo alguns folhetos tentando reconstituir as antigas disputas, em forma de transcrição. Ayala (2016) também estabelece essa associação mostrando que há uma similaridade na rima, na métrica, na maneira de compor estrofes, cuja maioria é construída em sextilhas setissílabas que rimam nos versos pares, e no ritmo dos versos, o que também colaborava para a memorização dos textos. Como, a princípio, eram cantados, quando publicados na forma escrita, alguns versos poderiam ficar fora da métrica, mas, se cantados, logo se reajustavam (Abreu, 2016). A estudiosa ainda explica a rima e a métrica nesses poemas orais ou impressos, como segue:

Há também uso de septilhas, nos poemas narrativos impressos e nos orais, como há também décimas e estrofes dialogadas; a maior variedade destes esquemas rítmicos e métricos aparecem nos gêneros do repente. Esta variedade de modos de rimar aparece nos folhetos ou cordéis, quando narram o encontro de dois personagens fictícios que se desafiam, de repentistas em embate nas cantorias, no geral imaginárias, e em alguns casos, como uma criação a partir de uma cantoria lendária, sempre lembrada, não importando se existiu ou não de fato. (Ayala, 2016, p. 16)

A relação dos folhetos com a oralidade não tem a ver com a variedade linguística regional forçosa, tal como alguns imaginam de maneira estereotipada, julgando que os cordéis precisam necessariamente de coloquialismos regionais com sotaques, dialetos e pronúncias de palavras da região Nordeste, ainda que isso possa ocorrer; quando nos referimos ao fenômeno da oralidade, estamos admitindo que essa literatura, “desde o início de sua história, pôde ter os folhetos/cordéis oralizados, isto é, quando os poemas são apresentados, diante de um público, ditos, declamados ou cantados. Ao longo de sua história, a literatura de cordel tem passado por diferentes tipos de oralização” (Ayala, 2016, p. 17). O conhecido cantador Azulão (João José Santos), em entrevista concedida a Ayala, em João Pessoa, no ano de 2001, faz referência, por exemplo ao caso de José Camelo de Melo Rezende, que era um conhecido cantador que escrevia seus poemas, mas não publicava de modo manuscrito, o que exigia sua apresentação pública nas cantorias, acompanhado por melodia e ponteios da viola. Caso curioso ocorreu quanto ao seu poema *O pavão misterioso*, que, segundo Azulão, foi plagiado por Romano Elias, parceiro de Resende, e publicado por João Melchíades, tornando-se sucesso de venda. Somente anos depois, Rezende reivindica sua autoria da narrativa e publica seu texto original (Azulão, 2001a).

Marcia Abreu (1999) consolida a conclusão de que “os folhetos portugueses eram completamente diferentes dos nordestinos”, visto que não há semelhança formal e as condições

de produção são diferentes. O próprio uso que fazemos frequentemente do termo “literatura de cordel”, para se referir à produção literária nordestina, segundo Abreu, é produto do emprego dos estudiosos dessa literatura a partir de 1970, importando equivocadamente o termo português que era usado para um certo tipo de literatura popular daquele país. O fato é que os autores e consumidores do folheto nordestino não utilizavam essa nomenclatura, pois se referiam às produções nordestinas como “literatura de folhetos” ou apenas “folhetos. A partir de 1970, porém, influenciados pelos críticos, os novos poetas passaram a designar seus folhetos também como “literatura de cordel”, de maneira que hoje convencionamos usar os termos como sinônimos⁹.

No início, os poetas nordestinos compunham, editavam e vendiam suas obras, inclusive distribuindo de suas casas ou remetendo pelos correios. Sobre isso, Abreu (1999) registra que a venda dos folhetos nordestinos geralmente era realizada por ocasião da leitura oral de trechos dos poemas, o que despertava a curiosidade do público para conhecer o restante da história. Segundo a autora (Abreu, 1999, p. 95), os ouvintes poderiam, inclusive, manifestar-se no curso da apresentação:

Nos desafios, bem como nas leituras que acompanhavam a venda de folhetos, se alguma “regra” poética era desrespeitada, os ouvintes interrompiam, vaiando e protestando até que se fizessem os versos “como devem ser”. Os ouvintes não teriam, obviamente, como alterar um folheto já impresso, mas sua participação no momento da leitura sinalizaria para o autor suas preferências, o que, por certo, o influenciava no momento de compor nova história.

No Brasil, já temos notícias da produção dos folhetos nordestinos a partir da segunda metade do século XIX, ganhando sua forma tradicional, como a conhecemos, até meados de 1930. Não é possível definir ao certo quem teria publicado o primeiro cordel, embora se credite ao poeta pombalense Leandro Gomes de Barros o mérito de iniciar a publicação sistemática, seja porque foi o primeiro poeta a se sustentar da publicação de seus folhetos, com uma grande quantidade de obras publicadas em sua própria tipografia, ou mesmo pela instituição de um sistema literário, que envolve, objetivamente, a atividade de escrita, de edição e de publicação, promovendo, assim, uma comunidade leitora interessada no circuito da produção literária, tal como afirma Oliveira (2012, p.366). Assim, alguns estudiosos datam o momento histórico do surgimento da literatura nordestina de folhetos no Brasil em meados de 1893, quando, ao que

⁹ Márcia Abreu (1999) prefere usar o termo “literatura de folhetos” para se referir às produções nordestinas e “literatura de cordel” para as portuguesas. Em nosso trabalho, contudo, dado o emprego comum entre os estudiosos, usamos os termos intercambiavelmente para se referir à literatura nordestina, ainda que estejamos cientes das especificidades das produções populares portuguesas e brasileiras.

sabemos, houve a primeira publicação desse poeta paraibano.

Entretanto, esse *status* de precursor atribuído a Leandro Gomes de Barros já tem sido muito questionado. Sabemos que o próprio Câmara Cascudo (1994, p. 12) atribuía a Silvino Pirauá Lima (1848-1913) o mérito de ser o primeiro a escrever o romance em verso, ao afirmar: “Silvino Pirauá foi o primeiro a escrever os romances em versos, isto é, levando-os da prosa citadina para as sextilhas sertanejas na fórmula usual do ABCBDB. Era autor de ZEZINHO E MARIQUINHA, VINGANÇA DO SULTÃO, HISTÓRIA DO CAPITÃO DE NAVIO [...].” Recentemente, porém, outros estudiosos têm defendido a existência de obras ainda mais predecessoras à produção do poeta pombalense e até mesmo de Pirauá.

Ainda antes da introdução das tipografias no Brasil – que ocorre com a chegada da família real em 1808 –, é possível encontrar, os prováveis “cordéis orais”, isto é, repertório de poemas que eram apresentados por cantadores, em suas apresentações individualizadas, quiçá, transmitidos em cópias manuscritas, a exemplo do cordel “O rabicho da Geralda”, publicado posteriormente na íntegra por José de Alencar, em *O nosso cancionero*, do qual faz referência Abreu (1999), citando também outros títulos de famosas histórias entoadas pelos cantadores. Nessa linha de raciocínio, Sebastião Nunes Batista (1977, p. 23) afirma que os primeiros poemas escritos circulavam ainda de modo manuscrito, a saber: *O Rabicho da Geralda*, *O Boi Espácio*, *Boi Surubim*, *Vaca do Burel*, tendo em comum o fato de serem histórias de bois.

Do ponto de vista da publicação tipográfica, outros estudiosos também apontam para uma obra de uma escritora negra do Maranhão, que foi cronista, poetisa e educadora, Maria Firmina dos Reis (1822-1917) – autora de *Ursula* (1859), o primeiro romance escrito por uma mulher no Brasil. Lemaire-Mertens (2024) defende que a autora maranhense teria publicado um romance de cordel intitulado *Elvira*, num jornal. Segundo Morais Filho (1975), esse romance foi publicado nas edições dos dias 17 a 26 de fevereiro e 12 de março de 1862, no periódico *A Verdadeira Marmota*.

Uma outra curiosa publicação ainda da década de sessenta é o folheto o *Testamento que faz um macaco especificando suas gentilezas, gaiatices, sagacidade, etc.*, de autor desconhecido, publicado no Recife, em 1865, na Tipografia de F.C. Lemos e Silva, que ficava na Rua do Imperador, nº45. Luna e Silva (2010) escreveu um artigo comparando esse folheto com um outro cordel português com quem coteja semelhanças, a saber: *Testamento do gallo augmentado com o Testamento da galinha*, de 1861. A estudiosa concluiu que, embora haja significativas semelhanças, o folheto de 1865, é genuinamente brasileiro, conforme argumenta:

[...] pode-se afirmar, pelas evidências apresentadas, que o folheto de 1865, publicado em Recife, é realmente um folheto brasileiro. São muitas as semelhanças com o folheto português de 1861, que se justificam pela filiação direta, daí decorrendo a aproximação quanto ao tema, que é secular, e quanto às características formais. Divergem, no entanto, pelo tom contido, inocente e mais moralista do folheto português, contrapondo-se ao caráter irreverente e de uma comicidade maliciosa do folheto brasileiro.

No folheto publicado no Brasil, em 1865, “Testamento que faz um macaco especificando suas gentilezas, gaiatices, sagacidades, etc.”, já se observa uma transformação e adaptação do tradicional ao contexto histórico, social e político da época; já se desenha sutilmente a expressão do espírito brasileiro. (Luna e Silva, 2010, p. 80)

Um pouco depois dessa publicação, em 1871, há uma edição do jornal *O Cearense* que faz referência a um poema do poeta e rabequista potiguar João Sant’Anna de Maria (Santaninha), intitulado *Guerra do Paraguai*¹⁰, escrito logo após o término do conflito bélico a que se refere o folheto. Lemaire-Mertens (2024) comenta esse folheto e destaca também a existência de outros folhetos desse mesmo poeta, escritos entre 1870 e 1881, os quais se encontram publicados em um livreto no acervo da Biblioteca Nacional¹¹. Ademais, essa produção de Santaninha foi estudada no livro *Santaninha – Um Poeta Popular na Capital do Império*, de autoria de Arievaldo Vianna e Stélio Torquato Lima, no qual os autores defendem que o cordel já tinha sido inventado por famosos cantadores-violeiros itinerantes, antes de Leandro Gomes de Barros.

José Alves Sobrinho (2003), em *Cantadores, repentistas e poetas populares*, quando apresenta poeticamente os poetas populares do Nordeste, organiza-os da seguinte forma: a) Poetas populares que foram cantadores; b) Poetas populares que não foram cantadores; c) Poetas eruditos que escreveram cordéis; d) Poetas populares editores que possuíram impressoras. Nessa perspectiva, o estudioso e poeta admite a noção de que havia outros poetas antes de Leandro Gomes de Barros, apontando o escritor pombalense como um poeta editor, junto com Francisco Chagas Batista e João Martins Athayde – também considerados por Lemaire-Mertens (2024, p.246) como o trio dos “‘pais-fundadores’ do cordel como sistema editorial”. Sobre isso, Alves Sobrinho comenta:

Leandro Gomes de Barros
 Se não foi o criador
 Do folheto popular
 Foi o estilizador,
 Deste gênero de força
 Foi o maior escritor.
 Na sua tipografia

¹⁰ Considerando que a Guerra do Paraguai ocorreu entre 1864 e 1870, a produção de Santaninha tem um caráter de folheto-reportagem, à semelhança de outros títulos encontrados desse autor potiguar.

¹¹ Os títulos desses folhetos são: *A Seca do Ceará* (1877); *O Imposto do Vintém*; e *O Célebre Chapeu do Sol*.

Chamada “Perseverança”
 Difundiu por todo norte
 E nordeste, em confiança
 Que vencia e triunfou
 Com nobreza de segurança. (2003, p. 104)

Nesse sentido, Lemaire-Mertens (2024, p. 246), considerando algumas dessas contribuições históricas que engendram o *status* ontológico do gênero cordel como o conhecemos, resume a sua classificação genealógica dos folhetos, apontando também para o grupo dos repentistas-cantadores que não escreviam cordéis, como se compusessem a ancestralidade desse gênero:

Resumindo, podemos constatar que a história do folheto de cordel, como fenômeno inicialmente editorial da transição do mundo da oralidade para o da escrita e imprensa, comporta globalmente cinco fases e tipos de poetas (incluindo os poetas repentistas-cantadores) que cultivam todos a *ars poetica* nordestina, todos co-existindo até agora nesse mundo tão rico, variado e complexo, que sempre continua “em transição” da oralidade para a escrita e a imprensa, e hoje em dia também para o mundo das novas tecnologias.

Isso posto, corroboramos a ideia de que não é fácil historiografar e identificar, com certeza absoluta, quem teria sido o primeiro escritor de folhetos no Brasil. Em razão disso, é mais sensato considerar que essa rica produção literária popular seja resultado da contribuição de um conglomerado de poetas, e não de uma única mente brilhante. De todo modo, sem dúvida, Leandro Gomes de Barros foi responsável por popularizar essa arte no Nordeste, em razão de ser o primeiro a produzir e a imprimir folhetos com regularidade, bem como pela influência de sua tipografia e de sua popularidade como prolífico e intenso escritor.

Ayala (2016, p. 12), tomando Ruth Terra como referência, aponta que o surgimento e consolidação da literatura nordestina de folhetos ocorre em meio a um cenário marcado por “fortes transformações econômicas, sociais e políticas, e, ainda, pelo flagelo da seca que, a partir de 1877, impulsionou levas de migrantes a diferentes locais da região e aos seringais do Norte”. Nesse tempo, houve, no Nordeste, um contingente de disputas envolvendo policiais e cangaceiros na região, até a prisão de Antonio Silvino em 1937 e a morte de Lampião em 1938, entre outros eventos, de cunho social, político, climático e trágico, os quais se tornaram temas da produção dos poetas nordestinos, conforme explica Ayala (2016, p. 13):

Nesse espaço, espalham-se violência, mortes e surgem diferentes histórias que tematizam os horrores da seca, as disputas políticas, as ações de cangaceiros, transformadas em épicos populares, com fortes matizes romanescos, tal qual os feitos de cangaceiros Antônio Silvino e Lampião, que se transformaram em personagens, com atributos de honra ou de vingador. Também povoam a região, os beatos,

destacando-se, como personagens dos poemas narrativos por seus milagres e por ter muitos seguidores. Assim são construídas as narrativas versadas por cantadores e poetas populares escritores de ABCs, versos, histórias, folhetos, livros, livrinhos, conforme a denominação que variava da Bahia aos vários estados nordestinos. O público a que se destina esta literatura é diverso; a temática varia bastante – há poemas de crítica política e social, acompanhando os acontecimentos sociais (flagelo da seca, desigualdade, cangaceiros), além de poemas jocosos, com personagens cômicos.

As hipóteses para justificar o surgimento da literatura de folhetos na região Nordeste vão desde o hábito que o nordestino interiorano tem de contar histórias nos serões familiares, nas fazendas e engenhos, à própria presença da figura do cantador e repentista – tão forte na região, à ambiência social que endossa a cultura da colonização, a exemplo do próprio Movimento Armorial, aos fatores socioculturais que proporciona diversos temas, tais como: o ambiente patriarcal, as manifestações messiânicas, o cangaço, as secas e seus desequilíbrios econômicos, *etc.*. Então, Galvão (2006, p. 32) resume, apontando a predisposição da região Nordeste para o gênero: “Como se pode observar, o fato de o cordel ter se desenvolvido quase que exclusivamente em alguns estados do Nordeste brasileiro é explicado a partir da naturalização da região, que teria, intrinsecamente, predisposição para acolher esse tipo de literatura.”.

Sem dúvida, foi do Nordeste que essa literatura se espalhou pelo Brasil, quando boa parte do território nacional foi visitado pelos imigrantes nordestinos, a exemplo do êxodo “para a Amazônia (no ciclo da borracha), para o Rio de Janeiro e São Paulo (a partir de 1930) e para o Distrito Federal (a partir da construção de Brasília)” (Luyten, 1988, p. 23). Cabe reconhecer, contudo, que essa produção literária nordestina nasce e se desenvolve entre as camadas mais pobres do Brasil, enfaticamente no interior do Nordeste Brasileiro. Sobre isso, Thiers Martins Moreira (1964, p. VII), em 1964, prefaciando *Antologia – Tomo I, de Manuel Cavalcanti Proença*, reconhece:

Essa literatura, dita de cordel, que adquire um rápido desenvolvimento de há sessenta anos para cá e que, preferentemente, se manifesta numa área que se estende da Bahia ao Pará, era conhecida, quase que exclusivamente, dentro dos grupos sociais mais pobres, isto é, nas camadas socialmente consideradas inferiores, e só, num caso ou outro, de que são índices expressivos as obras de Luís da Câmara Cascudo, Leonardo Mota e Gustavo Barroso, conseguiu romper a distância em que se achava para atingir o campo de observação ou de estudos críticos de preocupação documental e erudita.

Na percepção de Moreira, então, o desenvolvimento dessa literatura no Brasil ocorre em meados de 1900, início do século XX, e sua extensão geográfica de alcance envolve os estados nordestinos, chegando ao leste do Norte, no estado do Pará. Ademais, aponta que o conhecimento de tais obras limitava-se entre o povo mais simples, até serem objeto de estudos

críticos por alguns pesquisadores. Deste modo, os folhetos nordestinos se consolidam no Brasil entre o final do séc. XIX e o início do séc. XX, a partir do estabelecimento do seguinte sistema: modelo gráfico, formato da composição, edição, distribuição e a constituição de um público leitor. Assim, Abreu (1999, p. 104-105) distingue absolutamente essa literatura do que era feito em Portugal, afirmando:

Aqui, haviam autores que viviam de compor e vender versos; lá, existiam adaptadores de textos de sucesso. Aqui, os autores e parcela significativa do público pertenciam às camadas populares; lá, os textos dirigiam-se ao conjunto da sociedade. Aqui, os folhetos guardavam fortes vínculos com a tradição oral, no interior da qual criaram sua maneira de fazer versos; lá, as matrizes das quais se extraíam os cordéis pertenciam, de longa data, à cultura escrita. Aqui, boa parte dos folhetos tematizavam o cotidiano nordestino; lá, interessavam mais as vidas de nobres e cavaleiros. Aqui, os poetas eram proprietários de sua obra, podendo vendê-la a editores, que por sua vez também eram autores de folhetos; lá, os editores trabalhavam fundamentalmente com obras de domínio público.

Obviamente, isso não significa que os cordéis portugueses não tenham transitado no Brasil. Não há dúvida que essa literatura também circulou em terras brasileiras, conforme atesta Sylvio Romero¹² (1888, p. 342,343), em seu equívoco conclusivo de que a literatura ambulante e de cordel brasileira era a mesma de Portugal, apontando como prova de que, naqueles tempos, “nas cidades principaes do imperio ainda vêem-se nas portas de alguns theatros, nas estações das estradas de ferro e noutros pontos, as livrarias de cordel”¹³. O estudioso conclui também que “o povo do interior ainda lê muito as obras de que falamos”, indicando alguns títulos, como é possível perceber no extrato a seguir:

Os folhetos mais vulgares nos cordeis de nossos livreiros de rua, são: *A História da donzella Theodora, A Imperatriz Porcina, A Formosa Magalona, O Naufragio de João de Calais*, a que juntam-se – *Carlos Magno e os Doze pares de França, o Testamento do Gallo e da Gallinha*, e agora bem modernamente – as *Poesias do Pequeno Poeta João Sant’Anna de Maria* sobre a guerra do Paraguay. (Romero, 1888, p. 342)

A própria Márcia Abreu, ao examinar os catálogos das livrarias brasileiras no séc. XIX, descobriu que um número expressivo dos cordéis portugueses foi consumido no Brasil, por via das importações ou reimpressões que aqui ocorriam. O *Catálogo para Exame dos Livros para Saírem do Reino com Destino ao Brasil*, presente no Arquivo Nacional da Torre do Tombo, registra diversos pedidos, dirigidos à Real Mesa Censória¹⁴, solicitando autorização de licença

¹² Mantivemos a ortografia original do texto, considerando que estamos tomando como referência a publicação original de 1888.

¹³ Mantida a grafia original conforme o texto publicado à época.

¹⁴ A Real Mesa Censória foi uma junta perpetua estabelecida por D. José em 1768 para avaliar e autorizar a

para o envio de textos impressos para a Colônia. Num exemplo apresentado por Abreu (1999), consta um caso de um destes pedidos de autorização em que há uma lista de diversos livros, entre eles diversas histórias que depois se tornaram enredos de folhetos ao estilo brasileiro, como: *História do Magalona*; *História da Imperatriz Porcina*; *História da Donzella Theodora*; *História de João de Calais*; *História de Roberto do Diabo*; etc.

Segundo a estudiosa que teve acesso aos documentos do *Catálogo para Exame dos Livros para Saírem do Reino com Destino ao Brasil*, “de um total de, aproximadamente, 2.600 pedidos analisados, 250 trazem títulos de cordel, sendo que cada um deles, em geral, requer autorização para dezenas de obras” (Abreu, 1999, p. 51). A autora considera ainda a impossibilidade de confirmar qual era a versão das obras que chegava, de fato, ao Brasil, visto que havia poucas informações bibliográficas sobre as obras solicitadas, embora houvesse em Portugal títulos comuns para livros e para obras de cordel, resumindo as aventuras do livro, a exemplo da *História nova do Emperador Carlos Magno*.

Diante disso, é consenso entre os estudiosos que a circulação dessas narrativas em território tupiniquim, desde seu período de colonização portuguesa, contribuiu para a produção de folhetos com versões brasileiras. Ainda assim, tal relação não permite confundirmos o gênero lusitano com o brasileiro, tendo em vista as legítimas diferenças entre eles. Cientes disso, passaremos agora a destacar algumas características que distinguem esse folheto nordestino.

2.2.2 Características dos folhetos nordestinos

Na perspectiva de diferenciar o cordel português dos folhetos nordestinos, Abreu (1999) aponta que as distinções entre esses textos não apenas focam na questão da produção, circulação e público leitor, mas, principalmente, no que tange ao aspecto textual: “Os folhetos nordestinos possuem características próprias que permitem a definição clara do que seja esta forma literária” (Abreu, 1999, p. 105). Desde sempre, os folhetos nordestinos foram estruturalmente produzidos pelos seus autores e reconhecidos pelos seus leitores por serem escritos em verso, com regras poéticas bem definidas acerca da rima, da métrica e da estrutura dos versos; tal fato, inclusive, o distingue dos cordéis portugueses que eram escritos tanto em verso como em prosa, com uma liberdade muito mais abrangente.

De modo geral, a versificação dos folhetos nordestinos se submete às seguintes formas:

permissão de material impresso para ser consumido no Brasil.

a maior parte dos cordéis é escrita em forma poética de sextilhas em redondilha maior (versos setessílabos), com rima em ABCBDB (XAXAXA), ou seja, os versos pares rimando entre si; há setilhas com rima em ABCBDDDB; também existem décimas com rimas em ABBAACCDDC; e, embora menos frequente, há ocorrências, principalmente no início do cordel, das quadras, isto é, estrofes em quatro versos, obrigatoriamente com a rima em dois versos, podendo ser ABAB ou ABBA. Essa última forma de versificação, não muito comum, foi caindo em desuso ao longo do tempo, de modo que encontramos alguns cordéis de Leandro Gomes de Barros, além de outras obras e autores, conforme exemplificamos nos seguintes títulos: “O rabicho da Geralda”, de autor desconhecido – transcrito por José de Alencar em *O nosso cancionero* –, ou mesmo na obra *A estátua do Jorge*, de Alberto Porfírio. As propriedades de rima, métrica, ritmo e melodia aproximam essa poesia da música e da oralidade, facilitando inclusive a memorização do público. Sobre isso, Ayala (2016, p. 24) comenta:

A literatura de folhetos, apesar de se apresentar como cultura escrita, contém, vale lembrar mais uma vez, muitas marcas da oralidade, como a rima, a métrica (em redondilha maior, com os versos de sete sílabas), a oração (a articulação dos versos de uma estrofe que fluem como na fala), o ritmo dos versos reforçado muitas vezes por melodias que acompanhavam a leitura cantada, as estruturas formulares, tudo isso a auxiliar a memorização e facilita a maior duração das histórias na memória do ouvinte/leitor.

Além disso, a seleção vocabular está ligada tanto à fácil compreensão, como à sonoridade que se vinculava à oralidade, de modo a facilitar não só o entendimento, mas também a memorização. Esse é, inclusive, um dos aspectos que Abreu (1999, p. 119) destaca para diferenciar a literatura nordestina de folhetos e o cordel português:

Além de nortear o trabalho dos poetas, a poética aqui apresentada define essa literatura. Para adequar-se à “estrutura oficial”, um texto deve ser escrito em versos setessilábicos ou em décimas, com estrofes de seis, sete ou dez versos. Deve seguir um esquema fixo de rimas e deve apresentar um conteúdo linear e claramente organizado. Deve, portanto, ter “rima, métrica e oração”. Pode-se ter maior ou menor sucesso no manejo desses preceitos, mas não se pode ignorá-los quando se pretende fazer parte da literatura de folhetos nordestina. Se o que define essa literatura são aspectos formais, como vincular seu surgimento aos cordéis portugueses, que não possuem qualquer uniformidade? [...] Como entender o surgimento dessa poesia, se os cordéis que chegaram ao Brasil são escritos, na maior parte das vezes, em prosa? Como atribuir tal peso ao contato com textos escritos segundo a convenção letrada em um ambiente caracterizado pelo analfabetismo?

Some-se a isso a preocupação social refletida nas histórias em que a maldade é retratada por vilões ricos e a integridade por personagens pobres, enquanto nos “cordéis lusitanos não há

qualquer relação entre riqueza e má-conduta, pois o embate entre o bem e o mal ocorre no interior de uma mesma classe (Abreu, 1999, p. 123)”. Os cordéis portugueses, segundo a estudiosa, tematizam reis, condes e cavaleiros, pintando uma harmonia entre as classes, enquanto nos folhetos nordestinos, há uma predominância daquilo que a autora chama de “crítica do cotidiano”, que aparece contaminando as histórias. Abreu (1999, p. 121) distingue os folhetos nordestinos, explicando esse aspecto crítico local: “A discussão das diferenças econômicas é constante. Algumas vezes, o desnível social é o móvel da trama, como nos inúmeros folhetos em que a felicidade de um casal é posta à prova pela intransigência do pai da moça em aceitar um genro pobre”. Portanto, isso nos permite concluir que a aceitação do leitor exigia também que a ação fosse desenvolvida, estabelecendo a relação entre causas e consequências.

No que tange à estrutura impressa dos folhetos, é característica deles possuírem uma capa e uma contracapa. A capa carrega o título do folheto, o nome do autor e, na maioria das vezes, uma ilustração. A contracapa (quarta capa), por sua vez, geralmente continha referências do autor, propagandas, patrocínios, e a indicação da tipografia e locais de compra. Alguns folhetos faziam impressão nos versos dessas capas, distribuindo uma apresentação ou agradecimento, no verso da capa, e, no verso da contracapa, agradecimentos, indicação de cordéis ou referências do autor. A capa principal dos folhetos nem sempre foi ilustrada. Segundo Sobreira, apresentando a obra de Bezerra (2023), o primeiro folheto de Literatura de Cordel ilustrado com xilogravura teria sido *Antonio Silvino – O Rei dos Cangaceiros*, de Leandro Gomes de Barros, publicado em 1907. Segundo Paiva (2014), no entanto, essa xilo não aparece na capa, mas na folha de rosto.

Acerca da ilustração dos folhetos, Paiva (2021) argumenta que os primeiros cordéis de Leandro Gomes de Barros eram produzidos apenas com tipografias e ornamentos¹⁵, sendo o poeta João Martins de Athayde quem primeiro iniciou a publicação com capas ilustradas, contando com a participação de desenhistas e caricaturistas pernambucanos que trabalhavam nos jornais locais, ou mesmo utilizando pôsteres de cinema e cartões postais como ilustração. Segundo Paiva (2021), as capas dos folhetos podem ser categorizadas em seis tipos distintos: folhetos tipográficos; desenho popular; cartões postais; fotografia; gravura popular (xilogravura e zincogravura)¹⁶; folhetos contemporâneos com capas coloridas e impressão em tecnologia moderna, em *offset*.

¹⁵ Essas capas sem ilustração são costumeiramente chamadas de capas cegas.

¹⁶ Segundo Stélio Torquato, o primeiro cordel que trouxe uma xilogravura foi *A vida de Antônio Silvino*, de 1907. A xilo, no entanto, não aparece na capa, mas na folha de rosto.

Atualmente, o folheto nordestino tem se adaptado, adequando-se ao mercado editorial, a novos leitores e novos suportes, como o livro infanto-juvenil e a tela do computador, na internet, espaços que permitem a publicação do livro em cores, com uma editoração repleta de imagens coloridas e criativas. Contudo, a impressão tradicional, desde suas origens, possui uma tipográfica muito mais simples, no formato de livrinhos publicados com um tamanho entre 8 e 64 laudas, sempre numa quantidade de páginas pares impressas, em múltiplos de 4, sendo considerados romances aquelas narrativas ficcionais mais longas, acima de 24 laudas. Originalmente, os folhetos também eram impressos na forma mais econômica possível, em preto e branco, no papel jornal, no modelo de brochura, em um quarto (1/4) de uma folha de ofício – tamanho que ainda prevalece na impressão contemporânea da maioria dos autores. Ayala (2016, p. 13) comenta esse aspecto tipográfico:

Por longo tempo estes escritos, impressos em pequenas brochuras, com dimensões aproximadas a um quarto de papel tamanho ofício, foram publicados em diferentes gráficas e tipografias nordestinas. Inicialmente, em tipografias de jornais e gráficas, aparecendo, depois, tipografias, cujos proprietários escreviam e publicavam seus livros e de outros poetas, além dos trabalhos frequentes das gráficas.

Não demorou para que poetas se tornassem proprietários de tipografias nos estados do Nordeste, criando distribuidores desta literatura pelo Brasil. O próprio Leandro Gomes de Barros se tornou proprietário de uma importante cordelaria pernambucana que, depois de sua morte, foi adquirida por João Martins Athayde. A seguir, na Figura 1, encontramos a contracapa de dois cordéis, exemplificando, a divulgação de tipografias e endereços de distribuição dos folhetos, servindo, conforme Sousa (2009, p. 35), tanto ao propósito de “identificar as estratégias de publicidades empregadas [*sic*] poeta-editor como apontar para a rede de representantes comerciais constituída pelo proprietário da tipografia-folhetaria”:

Figura 1 – Contra capa dos cordéis de Rezende e de Athayde



Fonte: Rezende (1975) e Athayde (1975a).

Em sua origem, o sistema literário construído pela literatura de cordel era composto pela classe popular, seja na produção, na divulgação ou no consumo do produto literário, isto é, o produtor, o tipógrafo, o distribuidor e o consumidor compunham pessoas das classes populares. Os autores dos folhetos eram designados como poetas populares, poetas de bancada, escritores de folheto, entre outras designações, embora, atualmente seja mais comum a designação de “cordelistas”. Ayala (2016) afirma que a maioria destes escritores eram oriundos da zona rural, cujos pais eram pequenos proprietários ou trabalhadores assalariados. Os cordelistas não tiveram muita oportunidade de acesso à educação formal, em alguns casos não tiveram nenhum acesso¹⁷. Tornaram-se autodidatas ou foram alfabetizados por parentes e conhecidos. Sobre sua formação, a estudiosa afirma: “Alguns iniciaram a vida profissional como operários, vendedores, agricultores, almocreves, mas, assim que conseguiram editar e vender folhetos, abandonaram o antigo ofício, passando a se dedicar apenas ao trabalho com os versos” (Ayala, 2016, p. 93).

Ao trazermos à baila o perfil do público dessa produção literária, temos leitores diversos, desde adultos, jovens, crianças, homens e mulheres, sejam letrados ou não, todos ouviam atentamente a declamação e cantoria dos folhetos, chegando mesmo a memorizar integralmente seus textos preferidos. Enfatizando essa nuance popular do sistema literário dos folhetos, Ayala (2016, p. 25) afirma: “Talvez seja o único caso no mundo de um sistema completo nas mãos das classes trabalhadoras rurais/urbanas e proletárias – do criador, editor, tipógrafo,

¹⁷ Ayala (2016) cita dois exemplos: Francisco das Chagas Batista, que chegou a estudar à noite numa escola, quando já havia produzido vários cordéis; e João Martins de Athayde que aprendeu a ler sozinho.

distribuidor, leitor/ouvinte.”

No que diz respeito à composição, os estudiosos têm destacado diversos princípios composicionais que esses poetas usam para compor seus folhetos, tais como a maneira de iniciar o texto, introduzir episódios, retardar o desfecho, pela suspensão da ação principal e inclusão de outras ações que culminam numa trama e desfecho que visam prender a atenção do leitor/ouvinte do início ao fim. Sobre esse aspecto, Ayala (2016, p. 18) afirma:

São várias regras para começar a narrativa, para introduzir novos episódios, sempre atentos à possível reação do público, retardando o desfecho, através da suspensão da ação principal e introdução de novas sequências de ação, pensando em como será o desfecho, sem perder de vista a quantidade de páginas impressas.

Quanto à distribuição e venda dos folhetos, é preciso desmistificar uma ideia corrente e frequentemente divulgada de que os folhetos nordestinos eram vendidos pendurados em barbantes e prendidos por pregadores de roupa. Essa ideia ainda é muito apresentada nas escolas e sua difusão justifica, atualmente, certos eventos ou postos de venda fazerem a exposição dos folhetos neste formato. Tudo faz crer, contudo, que não era essa a forma comum de vendagem do gênero nordestino. O poeta popular e pesquisador José Alves Sobrinho, em entrevista concedida a Maurílio Antônio Dias de Souza, revela o erro dessa concepção, discordando, inclusive, do nome “cordel” atribuído ao gênero por influência de pesquisadores que associavam a produção brasileira à produção portuguesa:

[...] Eles sabiam cordel o que era, mas o poeta não sabia... que vende escanchado em cordão, nunca no Brasil se vendeu, antes disso, nunca se vendeu folheto escanchado em cordão, vendia-se na mão, vendia-se no encerado, vendia-se na tampa de uma banca, numa banquinha daquela de folheto, numa mala velha, em cima de uma mala velha ou no chão estendido numa esteira... É tanto que poetas como Manoel de Almeida morreu e não aceitou... não aceitou... botou em arame... o sujeito dizia: – “O senhor tem cordel? – Não senhor, tenho aramel...” Isso é de Manoel de Almeida: “Eu não tenho cordel não, senhor, tenho aramel, aqui é escanchado em arame”. Era dos revoltados. Joaquim Batista de Sena não aceitava (Manoel), Camilo custou muito a aceitar a palavra, depois aceitou porque generalizou e foi... mas foi no tempo também em que ele já estava caindo.[...] Eles colocaram esse “cordel” servindo-se de Portugal daquela época em que D. João IV instituiu uma lei para aquela poesia ser vendida [*sic*] pelos cegos e os cegos escanchavam em cordel, chamavam cordel, porque até essa palavra cordel nunca foi usada por nós, cordel é do português de Portugal, aqui chamamos cordão, chamamos cordão de rede, chamamos linha, cordão ponta de linha, ponta de rede, mas cordel... cordonete, minha mãe chamava cordonete para estender roupa, mas cordel?! Eu mesmo estranhei muito isso... mas nos meus livros eu dou a entender que não gostei...¹⁸ (ALVES SOBRINHO *apud* SOUZA, 2016, p. 46-47).

¹⁸ O presente trecho é retirado da dissertação de Maurílio Dias; originalmente, consta no CD 07, que compõe um conjunto de entrevistas realizadas pelo pesquisador a diversos poetas populares, entre eles, José Alves Sobrinho. A entrevista foi realizada no dia 06/01/2007, mas não tivemos acesso ao áudio original, restringindo-nos à transcrição que fez o pesquisador em seu trabalho acadêmico.

Alves Sobrinho (*apud* Souza, 2016) admite que o nome “cordel” nasce da realidade comercial do gênero lusitano, que era vendido pendurado em “cordel”, o que, por si só, justifica o termo. Esse fato, contudo, não pode ser comprovado no Brasil. Segundo Santos Júnior (2015), a venda dos folhetos em cima de um pano ou sobre uma pequena banca diminuiria o custo e facilitaria a fuga, no caso de fiscalização. De fato, o uso de cordão e prendedor exigia um custo financeiro pelo poeta que poderia diminuir seus lucros, além de dificultar o desmonte no caso de uma inesperada visita do fiscal, visto que a informalidade, o nomadismo e a mobilidade na vendagem dos folhetos poderiam sujeitá-lo às multas e até à apreensão dos seus folhetos. Santos Júnior (2015, p. 49) explica questão da exposição dos folhetos para a venda:

Em muitos lugares do Brasil, a venda dos cordéis acontecia de maneira semelhante, principalmente, nas feiras, quando os folheteiros vendiam seus cordéis dentro de uma mala, expostos no chão sobre um pano ou em cima de uma pequena banca para facilitar a fuga, caso os vendedores tivessem problemas com a fiscalização. De fato, essa é a lógica em que mais encontramos fundamentos, se pensarmos que os chamados “pregadores” surgiram há apenas algumas décadas e, ainda se existissem, inviabilizariam o comércio dos folhetos devido à sua fragilidade e ao baixo custo do cordel. Além disso, os principais locais de venda dos cordéis eram nas feiras e nos mercados das cidades interioranas, ou ainda em tipografias, indicadas na quarta capa deles.

Além disso, como muitos dos escritores dos folhetos também eram cantadores/repentistas, usavam a apresentação como o espaço apropriada de divulgação e venda. Faziam suas apresentações em espaços abertos como feiras, mercados, casas de farinha, onde se aglomerava bastante gente. Enquanto cantavam e oralizavam seus versos, vendiam os folhetos para o público presente. Isso pode ser exemplificado pelo testemunho de Azulão (2001b), por meio da entrevista concedida a Ayala, em João Pessoa, no ano de 2001, na qual afirmava que só vendia seus folhetos cantando ou declamando:

Tinham outros, né... mas os outros não cantavam. Só quem cantava era eu. A roda que o pessoal fazia era devido à cantoria, a pregação ser cantada. Romances meus, de outros colegas, folhetos, histórias de gracejos, então, aquilo tudo era cantado, né... Eu nunca, nunca vendi folheto parado não, como quem tá vendendo batata, não! Era cantando mesmo. [...] Depende do cantador o seguinte, o cantador que tem de ter uma visão mais aproximada de uma peça teatral, então ele a cada estilo, a cada assunto que [...]. Se o assunto é sentimento vamos para uma toada maneira, leve... Se o assunto é agressão, a toada agressiva, assim.

Outros autores vendiam através dos folheteiros (vendedor de cordéis) ambulantes ou em suas folhetarias, isto é, as casas especializadas em venda dessa literatura, conforme demonstramos a divulgação destes espaços na contracapa de alguns folhetos (*vide* Figura 1).

Uma conclusão importante que é possível estabelecer nessa cadeia de acesso ao texto é que não havia uma distância absoluta entre o público e os autores e editores, o que permitia um circuito de retroalimentação constante. Tanto quem produzia, imprimia e vendia, como quem lia, nutriam um vínculo comum – o apego ao texto enquanto elemento estético a ser experimentado – e, não poucas vezes, havia o contato pessoal entre os produtores e os leitores, seja na leitura ou na comercialização do folheto. Ayala (2016, p. 24) comenta este aspecto: “O público leitor, no caso do público tradicional, estabelecia um contato direto com os agentes desta rede ao comprar os folhetos nas bancas de venda, tendo, muitas vezes, o autor como vendedor e revendedor.” Atualmente, contudo, observamos, nas grandes cidades, a venda dos folhetos em bancas de revistas, nas livrarias, nas casas editoriais, em eventos, nas lojas de artesanato e, mais recentemente, na internet, que surge, não apenas como meio para se promover a venda, mas também para a divulgação, chamando a atenção de turistas e estudiosos, sejam brasileiros ou estrangeiros.

Segundo Galvão (2006, p. 33), o período áureo dos folhetos no Brasil se deu entre 1930 e 1950 com a criação de diversas tipografias e folheterias no Nordeste. A estudiosa afirma ainda que

Nesse período, montaram-se redes de produção e distribuição dos folhetos, centenas de títulos foram publicados, um público foi constituído e o editor deixou de ser exclusivamente o poeta. Nesse processo, destaca-se a figura do editor João Martins de Athayde, estabelecido no Recife, que introduziu inovações na impressão dos folhetos, consolidando o formato no qual até hoje é impresso. Leandro e Athayde são considerados os fixadores das normas de criação dos folhetos que seriam seguidas posteriormente.

Já de algum tempo, as universidades passaram a ver esse gênero literário como um objeto de estudo a ser investigado sob diversos pontos de vista, criando núcleos de estudos e bibliotecas especializadas nesse acervo, a exemplo da Biblioteca de Obras Raras Átila Almeida, da UEPB, com mais de 18.000 títulos, a Coleção “Literatura de Cordel”, do Instituto de Estudos da Linguagem, da UNICAMP, com 5.800 títulos, entre tantas outras iniciativas nesse sentido, muitas vezes designadas como “cordelteca”. Além disso, embora não seja tão frequente, por vezes, os folhetos acabam chegando à escola, ao alcance de crianças e jovens do ensino fundamental e médio, objeto de estudo desta tese.

Desde 19/09/2018, a literatura de cordel foi declarada patrimônio cultural imaterial brasileiro, obtendo, assim, um reconhecimento nacional do seu valor para a cultura do país. Obviamente, ao longo do tempo, o sistema da literatura de folhetos passou por mudanças que levam em conta o surgimento de novos autores, editores e distribuidores, ainda mais pela

influência da internet.

Como toda produção artística, os folhetos nordestinos têm passado por adaptações na tentativa de sobreviverem às mudanças sociais e tecnológicas, bem como para atender ao mercado literário. Assim, encontramos publicações virtuais no suporte das telas, em blogs, canais de *Youtube*, páginas de redes sociais, adaptações das editoras infanto-juvenis, incorporações de traduções intermédias, como peças, filmes, animações, entre outras. Encontramos exemplos exitosos desse trabalho nas obras de Suassuna, com espetáculos teatrais e adaptações cinematográficas. Tais adaptações podem, por sua vez, despertar o interesse do público final destas novas obras, para o texto fonte, um tipo de “interesse secundário e exótico”, conforme Ayala (2016, p. 25), que vem por retrocessão de interesse do produto final para a fonte produtora. Às vezes, contudo, esse processo envolve adaptações tão significativas que comprometem o texto original, sobretudo quando estão relacionadas à ditadura do mercado editorial. Sobre esse risco, Ayala (2016, p. 27) comenta:

Neste processo de ressignificação, de apropriação, de adulteração de textos ajustando o folheto aos interesses de um mercado e de finalidades didáticas, tem-se a atual literatura de cordel reduzida a fórmulas editoriais de uma indústria cultural que a transforma a um tipo de literatura destinado a uma única faixa etária, a da literatura infantil ou, pior, reduzida a livro paradidático (com ficha de leitura inclusa!). De sistema alternativo caracterizado como forma não institucional de cultura passa a uma situação dependente, obedecendo às diretrizes do ensino institucional e às leis do mercado editorial.

As adaptações são bem vindas, mas não podem assumir um papel de superioridade em relação ao folheto, e o trabalho de inclusão do texto deve promover o diálogo entre o produto e o produtor, permitindo uma experiência estética com ambos os textos, semelhante ao que ocorre quando o folheto incorpora também narrativas que lhe são antecedentes, a exemplo do enredo do *Romance de Romeu e Julieta*.

A seguir, trataremos de um tema muito comum nos textos populares, especialmente, nos folhetos nordestinos, a saber, histórias de amores contrariados.

2.3 ENTRE OS FOLHETOS POPULARES DE ATHAYDE E RESENDE, E O TEATRO DE SUASSUNA: HISTÓRIAS DE AMORES CONTRARIADOS

Como já elencado, esta tese elegeu três textos nordestinos (dois cordéis e uma peça) imbuídos da temática do amor contrariado, sendo este um dos elementos comuns que existem entre eles. Desenvolveremos, a seguir, uma discussão sobre a temática do amor contrariado, a

fim de clarear esse conceito. Em seguida, apresentaremos um resumo ilustrativo de cada uma das obras estudadas com os alunos, de modo a representar o conceito temático que também caracteriza a tradição literária nordestina.

2.3.1 A Temática do amor contrariado

No processo de adaptação das tramas clássicas para a literatura de folhetos, Abreu (2004, p. 201) destaca que a lógica usada pelos poetas populares para selecionar as obras canônicas submete-se ao filtro de tipos básicos de enredos, baseados em três configurações temáticas que envolvem o amor e a luta, a saber: “mulheres virtuosas perseguidas por perversos apaixonados; amores contrariados (devido a diferenças sociais ou religiosas ou a provações impostas pelo destino) e enfrentamentos entre poderosos e valentes”. Parece que os autores nordestinos consideram que estes temas aguçam a curiosidade, o interesse e o prazer do leitor, sendo o raciocínio que justifica a adaptação de *Romeu e Julieta* na pena de João Martins de Athayde ou mesmo a reelaboração de *Coco Verde e Melancia*, por José Camelo de Melo Resende. Em ambos os textos há poderosos, notadamente familiares, que contrariam ou se opõem à realização amorosa dos jovens casais, ocasionando o sofrimento dos apaixonados, que, por sua vez, buscam caminhos para concretizarem o seu amor.

A palavra amor é um substantivo cuja definição evoca conceitos os mais diversos, seja devido à diversidade do objeto ao qual ou a quem o dirigimos, ou mesmo devido às intenções de quem o experimenta. O verbo amar, seu derivado, pode designar, no uso cotidiano da nossa língua, desde o sentimento de afeição por um familiar, um carinho fraterno por um amigo, a ternura depurada por alguém, o arrebatamento próprio da paixão, ou mesmo a atração física, sexual e erótica que, ao longo do tempo, construiu a expressão “fazer amor” como uma referência ao coito.

O amor foi descrito na mitologia greco-latina com narrativas que significavam as sensações humanas em torno do Amor. Eros era o deus do desejo ou do amor, sendo estes seus significados traduzíveis do grego, sendo em latim chamado de Cupido. Ele era filho de Afrodite (na mitologia latina, Vênus) e tinha um arco, com o qual lançava suas setas do desejo no coração dos deuses e dos homens. Seu irmão era Antero, visto como o vingador do amor desdenhado, ou como o símbolo do afeto recíproco. Bulfinch (2002, p. 14) explica a lenda de que Afrodite não entendia porque Eros continuava sempre criança, até que Têmis (deusa da justiça) lhe explicou que “isso se dava porque Cupido vivia solitário. Haveria de crescer, se tivesse um irmão. Antero nasceu pouco depois e, logo em seguida, Eros começou a crescer e a tornar-se

robusto.” O mito explica que o amor só pode prosperar se for correspondido, de onde vem o significado do nome dos Antero: “amor retribuído” ou o “vingador do amor não correspondido”. No mito, o próprio Eros envolveu-se numa trama de amor, quando, a pedido de sua mãe, estava punindo a mais bela dos mortais, Psiquê, sendo que a sua flecha feriu a ambos, desencadeando uma história de amor e sofrimento entre uma mortal e um deus.

De fato, o amor, conforme Konder (2007, p. 8), “é o sentimento mais forte de que é capaz a *psiquê*. Ele costuma atropelar e arrastar outros sentimentos com ele [...]. As sensações que provoca podem ser deliciosas, mas também podem ser dolorosas, assustadoras [...] medos e esperanças [...] também um persistente ceticismo”. A literatura se apropriou desse sentimento como tema de suas produções artísticas porque, enquanto manifestação do fazer humano, a arte reflete as experiências humanas, marcadas de amor ou mesmo de suas antíteses, o ódio, a indiferença, *etc.* Por isso, o amor é um tema recorrente em toda a literatura, desde os tempos mais remotos. Narrativas clássicas não teriam o mesmo valor sem a trama amorosa que lhes acompanha: não haveria a guerra de Tróia na epopeia de Homero se a espartana Helena e o troiano Páris não se envolvessem amorosamente; o amor é tema circundante das líras do pastor à sua amada no clássico árcade brasileiro *Marília de Dirceu*, sob a escrita de Tomás Antônio Gonzaga, bem como dos poemas românticos, pertencentes à chamada segunda geração romântica brasileira, e dos romances escritos no Romantismo brasileiro, na produção de Joaquim Manoel de Macedo, José de Alencar, entre outros, que publicaram os nossos primeiros best-sellers¹⁹.

Mesmo durante o Realismo, romances que descrevem a hipocrisia e a maldade humana conseguem retratar a paixão como razão de conflitos, como no caso do romance *Esau e Jacó*, de Machado de Assis que ganha significado devido ao amor a que disputam os irmãos gêmeos Paulo e Pedro pela mesma mulher. Enfim, poderíamos gastar parágrafos descrevendo o amor ou o seu sentimento oposto como núcleo de tramas narrativas da literatura universal, o fato é que o amor é marca presente no fazer literário. E mais, amor e ódio, na literatura, necessariamente, não são sentimentos alternativos, visto que amar, invariavelmente, implica, por contraste, no ato de aborrecer ou mesmo ser aborrecido.

Ainda hoje, ouvimos a expressão “amor platônico” usada para designar o sentimento de afeição espiritual e desinteressado, apegado à pura contemplação da beleza sem se entregar à

¹⁹ Substantivo oriundo da língua inglesa: *best seller* (“mais vendido”). Um best-seller é um livro que se tornou popular entre os leitores, estando incluído na lista dos mais vendidos no mercado editorial. Os best-sellers são, normalmente, considerados de literatura de massa. O primeiro livro da literatura brasileira a alcançar esse êxito de público foi *A Moreninha*, de Joaquim Manoel de Macedo, recebendo esse *status* na corte de D. Pedro II.

sensualidade. Esse conceito deriva da obra de Platão, *O Banquete*²⁰ – escrita provavelmente em 385 a.C. – em que o filósofo descreve uma conversa, por ocasião de uma refeição, entre Sócrates e outros convidados do anfitrião Agatão, sobre a temática do amor. O tema dos diálogos nessa refeição é uma investigação sobre *Erōs*, palavra grega traduzida na obra como “amor”, embora ao longo dos diálogos possa ter significados distintos, tais como “desejo”, visto que naqueles diálogos, diversas definições de amor são expressas. Em *O Banquete*, o discurso de Sócrates tem um caráter filosófico de destaque, mas é preciso apontar que os diálogos de todos os personagens – Agatão, Fedro, Pausânias, Erixímaco, Aristófanes, Sócrates, Alcibiades – são complementares sobre o tema do amor, pois temos um elogio²¹ feito ao amor.

Fedro, o primeiro a apresentar suas reflexões, admite que o amor é um deus dos mais antigos, sendo a causa de muitos bens humanos. Segundo ele, até os covardes podem ser inspirados pelo amor para parecerem excelentes naturalmente, pois “o Amor infunde nos amantes como algo que brota de si mesmo. E quanto a morrer pelo outro, é só o que querem os que amam, não apenas homens, mas também as mulheres” (Platão, 2017, p. 31) – remetendo-se ao exemplo de Alceste, personagem de Eurípedes, que esteve pronta a morrer para salvar o marido.

Pausânias, por sua vez, assume o turno no banquete apontando que não é possível tratar o amor de maneira genérica já que este não é um só, como filho da deusa Afrodite, que é duas, a filha de Urano, a mais antiga – chamada Urânia, cujo amor é Celestial – e a filha de Zeus, a mais nova – chamada de Pandêmia, cujo amor é Popular. Pausânias admite que nem todo amor é belo e digno de elogio, mas somente aquele que impulsiona o ato de amar de forma bela. Ele explica: “vil é aquele amante popular que ama sobretudo o corpo à alma: pois não é um amor constante, uma vez que também não é constante seu objeto. [...] Já o amante que tem o bom caráter como objeto do seu amor permanece durante a vida, posto que se fundiu com o que é constante” (Platão, 2017, p. 38). Assim, somente este amor celestial é digno de ser louvado, pois ele exige que se empreenda esforço por parte dos envolvidos.

Em seguida, o médico Erixímaco assume o discurso, argumentando, do ponto de vista

²⁰ O título Banquete, aponta não apenas para a refeição oferecida; a palavra original grega é *Sūmposion* – uma espécie de jantar festivo. Primeiro se oferecia o jantar; depois, os servos retiravam os alimentos, lavavam as mãos dos convidados e o simposiarca, um tipo de mestre de cerimônias, ordenava que se trouxesse a bebida, que era degustada ao gosto de conversa diversa. No caso da obra platônica, o jantar comemora a vitória do anfitrião Agatão em sua primeira competição de tragédias.

²¹ Segundo Anderson de Paula Borges (apud PLATÃO, 2017, p. 9), “a concepção de ‘elogio’ (*enkōmion*) é uma fórmula já consagrada na literatura grega clássica. São discursos que visam descrever as características positivas de um objeto, tema ou pessoa. Esses discursos tinham critérios definidos. Basicamente devia-se falar: (1) da origem: estrutura da família, força, beleza e riqueza; (2) das virtudes distintas das qualidades da origem, como sabedoria, justiça, coragem e ocupações que justificam sua reputação; (3) dos antepassados; (4) das realizações e influências benéficas, incluindo o que causou através de outros agentes”.

da medicina, que as duas formas de amor existem na natureza dos corpos e que a parte sadia e doente são coisas distintas, de modo que o amor é um no corpo sadio e é outro no caso do doente. Ele diz que “a medicina [...] é o conhecimento das operações do amor no que respeita à saciedade e vacuidade. O homem capaz de distinguir nos corpos o amor nobre e o amor reprovável, este é o verdadeiro médico” (Platão, 2017, p. 43). Segundo ele, é preciso zelar as duas formas de amor, pois ambas existem na natureza humana e apenas o excesso pode produzir destruição “e toda forma de impiedade tende a surgir se, ao invés de gratificar o Amor bem-ordenado, prestando-lhe honra e reverenciando-o em toda ação, o indivíduo se volta para o outro Amor” (Platão, 2017, p. 44).

Aristófanes, por sua vez, desenvolve sua homenagem ao amor a partir da narração de um mito que apresenta uma mudança na anatomia original humana. Segundo ele, originalmente, não havia apenas dois sexos, mas três: masculino, feminino e andrógino (dotado dos dois anteriores com partes de macho e de fêmea). Os homens eram circulares em suas costas e lados, e eram dotados de quatro mãos e pernas, tendo um pescoço torneado com duas cabeças voltadas para lados opostos, além de dois sexos, podendo ser dois masculinos, dois femininos ou um masculino e um feminino. Entretanto, porque tentaram atacar os deuses, Zeus resolveu enfraquecê-los, dividindo-os ao meio, transformando-os em dois. Desde então, os homens ficam em busca de sua outra metade, razão pela qual o amor é inato entre os homens, um tipo de amor restaurador que busca reestabelecer a antiga anatomia humana, tentando tornar um aquilo que é duplo, pois nos tornamos uma parte de um todo. Aristófanes explica o amor:

E quando um deles se encontra com a outra parte atual de si mesmo [...] é nesse momento então que extraordinárias emoções de afeição, intimidade e amor os atordoam e eles não querem, por assim dizer, se afastar um do outro por um momento que seja. São estes os casais que passam toda a vida unidos, apesar de nem serem capazes de dizer o que um quer do outro”. [...] Portanto, é ao desejo e procura do todo que se dá o nome de Amor. [...] Que ninguém aja se opondo ao Amor – e age de tal modo todo aquele que se torna odioso aos deuses –, pois, nos tornando amigos do deus e reconciliados com ele, encontraremos e nos uniremos a nossos próprios amados, algo que hoje poucos conseguem. (Platão, 2017, p. 50,51)

Depois, o anfitrião Agatão passou a falar sobre a natureza do deus Amor, considerando que os expositores anteriores trataram dos efeitos sem, contudo, elogiar a natureza em si do objeto. Segundo ele, o amor é o mais feliz e mais jovem dos deuses, diferente do que dissera Fedro, além de ser delicado, maleável e gracioso. A seguir, passou a defender a excelência moral do amor, por ser justo, temperante, corajoso e sábio – neste aspecto específico, “é tão excelente na poesia que transforma outros em poetas [...] por seu toque, ‘mesmo se for estranho às musas’, o que é [...] evidência de que o Amor é um criador habilidoso em cada criação

referente às artes” (Platão, 2017, p. 57). Agatão defende que o amor é a causa dessas virtudes ocorrerem nas demais coisas e apresenta o seu efeito: prazer, paz, gentileza, bondade, desejo, ardor, beleza, direção, *etc.*.

Em *O Banquete*, Sócrates é o último a discursar e suas palavras superam a todos. Ele inicia, provocando o discurso de Agatão sobre a sua concepção de que o amor pertence ao belo. De outra maneira, o filósofo argumenta que o amor não pode ser belo, uma vez que ninguém tem necessidade das coisas que já possui, antes daquilo que lhe falta. Se o amor deseja o belo e o belo é bom, então o amor também tem carência das coisas boas. Nesse instante, Sócrates retoma uma conversa que tivera com uma jovem sacerdotisa de Mantineia chamada Diotima, quando o próprio filósofo defendera o mesmo ponto de vista de Agatão. A mulher, contudo, por ser sábia em muitos assuntos – inclusive no amor, o redarguiu mui sabiamente, discordando que o amor era um grande deus e que seu objeto era o que é belo. Sócrates passa então a explicar o argumento de Diotima. Ela o convenceu de que o amor não era nem belo, nem feio, bem como, nem bom, nem mau, mas algo numa linha intermediária entre estas coisas. Para tanto, ela recorre à mitologia. Segundo ela, o amor não é um deus, mas um espírito gerado quando os deuses celebravam o nascimento de Afrodite. Porus (Recurso), filho de Metis (Sabedoria), embriagado pelo néctar, foi para o jardim, embriagado e adormeceu; Pênia (Penúria), na sua condição de pobreza, esperava nos portões para pedir comida, quando contemplou Porus no jardim, e aproveitou-se para deitar com ele, ocasião em que engravidou do Amor (Eros).

Assim, o amor nasceu servo de Afrodite e, portanto, amante do belo, por ser gerado no seu nascimento. Então, por ser filho de Pênia, o amor sempre se encontra desprovido daquilo que costumamos ver nele – ternura e beleza – e a necessidade é sua constante, pois ele é duro e desabrigado; por outro lado, o amor é filho de Porus, herdando seus atributos: “é ardiloso com o que é belo e bom, arrojado, ávido, pronto para a ação, caçador hábil, sempre tecendo maquinações, ardente por sabedoria, cheio de soluções, por toda a vida amante da filosofia” (Platão, 2017, p. 68). Aqui jaz a contradição do amor: por um lado, ele é filho de um sábio possuidor de recursos; por outro, é filho de uma mãe carente de tudo isso. Então, Diotima argumenta que a função do amor para a humanidade tem relação com o desejo pelas coisas belas a fim de que elas passem a existir para o homem de modo a lhe proporcionar a felicidade. Então, todos os homens almejam isso, mas o tipo de amor deles é diferente, embora atribuamos um nome que se aplica a todos: Amor.

Em referência ao que dissera Aristófanes sobre o mito de origem dos sexos, Diotima argumentara que “o Amor não é nem amor da metade que falta, nem do todo, a não ser que seu objeto seja bom, o que só ocorre em certas circunstâncias. [...] O fato é que o único objeto de

amor para os homens é o bem” (Platão, 2017, p. 72). Para ela, o amor busca, acima de tudo, o bem, de modo que “o amor é o desejo de ter o bem consigo para sempre” (Platão, 2017, p. 73). A seguir, ela desenvolve a argumentação a partir de termos de concepção e nascimento, admitindo que a função do Amor é conceber e “parir no belo, tanto no corpo como na alma”, de modo que “ele deve desejar a imortalidade com o que é bom” (Platão, 2017, p. 73,74). Assim, na argumentação socrática, o amor busca o que é eterno e imortal, ou, em outros termos, é um meio de alcançar a visão do princípio eterno de todas as coisas belas, a saber, o próprio belo. Interpretando os discursos de Diotima, em *O Banquete*, de Platão, Konder (2007, p. 14) explica:

Ela acha que o amor desempenha na vida funções de mediação entre a consciência ignorante, primitiva, e o pensamento articulado, o conhecimento sólido. Por isso, tem algo de demoníaco. Como intermediário, o amor precisa ser esperto, e buscar o que é eterno e imortal na precária condição humana.

Isso significa que, de acordo com Diotima, o amor é a beleza que cria beleza e que procura a imortalidade. A estrangeira que ensina a Sócrates o amor, explicou-lhe, então, os estágios na evolução do acesso a esse belo: na juventude, somos levados aos belos corpos para gerar nele belos discursos até, então, percebermos a beleza relativa dos corpos, pois a “beleza de todos os corpos uma só é a mesma” (Platão, 2017, p. 79); em seguida, como subindo degraus no acesso aos temas amorosos, buscamos alcançar o belo em si em sua essência; quando, então, a vida humana contempla o belo em sua pureza, destituído de carnes humanas.

Em *O Banquete*, Platão apresenta esses discursos distintos sobre o amor e concede uma predileção pelo discurso de Sócrates sobre o amor – o que ocorre munido das palavras da estrangeira Diotima. A compressão final é de que o amor leva o ser humano em busca da beleza, leva a alma humana à contemplação desta beleza, sem necessitar para isso, da sensualidade erótica, em busca da imortalidade. Isso legou a Platão a expressão “amor platônico”, porém, muito mais que isso, o legado de principiar as discussões plurais sobre o significado do amor.

Na Idade Média, esse tipo de amor platônico reaparece, sobretudo nas penas dos trovadores. Nessa manifestação literária, o amor cortês se revela como a contemplação de um objeto superior, a quem o poeta se submete, numa condição de inferioridade, experimentando o prazer de amar e sofrer, conforme comenta Rougemont (1988, p. 63):

Que é a poesia dos trovadores? A exaltação do amor infeliz. "Em toda a lírica e na lírica de Petrarca e Dante há somente um tema: o amor; não o amor feliz, pleno ou satisfeito (esse espetáculo nada pode engendrar), mas, ao contrário, o amor perpetuamente insatisfeito; enfim, há apenas dois personagens: o poeta, que oitocentas, novecentas ou mil vezes repete seu lamento, e uma bela, que sempre diz não.

É este sofrimento por amor, como resultado da impossibilidade de se concretizá-lo que se torna recorrente nas famosas cantigas de amor do trovadorismo da Península Ibérica, entre os séculos XII e XIV, escritas em galego-português, um dialeto ancestral do Português e do Galego, representando, então, a produção literária nascente do que vem a ser, posteriormente, a literatura portuguesa. Nessas cantigas de amor, temos um eu lírico masculino que desenvolve o amor cortês, um tipo de sentimento que idealiza a mulher amada, elevando-a a um plano sublime e etéreo; o eu lírico se coloca numa relação de subserviência à mulher, em que ele é seu servidor e ela, sua senhora, de modo que este homem aceita sofrer pelo amor não correspondido ou mesmo pelo receio de não desfrutá-lo. *Coita* é o termo galego-português que designa a dor do amor do trovador, de onde se origina a palavra “coitado”, isto é, o indivíduo vitimado pelo sofrimento. Como exemplo desse tipo de amor, citamos a cantiga de amor de Fernão Velho:

A maior coita que eu vi sofrer
d'amor a nulh'home, des que naci,
eu mi a sofro; e já que est assi,
meus amigos, assi veja prazer!,
gradesc'a Deus que mi faz a maior
coita do mundo haver por mia senhor.

E bem tenh'eu que faço gram razom
d'a maior coita muit'a Deus gracir,
que m'El dá por mia senhor, que servir
hei mentr'eu viver: mui de coraçom
gradesc'a Deus que mi faz a maior
coita do mundo haver por mia senhor.

E por maior hei eu, per bõa fé,
aquesta coita de quantas fará
Nostro Senhor, e por maior mi a dá
de quantas fez; e pois que assi é,
gradesc'a Deus que mi faz a maior
coita do mundo haver por mia senhor,

pois que mi a faz haver pola melhor
dona de quantas fez Nostro Senhor. (Lopes; Ferreira, 2024)

Nessa cantiga, o eu lírico, evocando seus amigos, enaltece o prazer que possui em sofrer por amar uma mulher e exaltar seu próprio sofrimento. Ele agradece a Deus pelo intenso sofrimento que sente por amar a melhor senhora que se possa ter. Esse amor produz a maior dor que o eu lírico já viu alguém sofrer e, ao mesmo tempo, pode ser objeto da admiração dos seus amigos, visto que ele tem prazer nesse sofrer, de tal modo que pode agradecer a Deus por ter essa dor amorosa por essa mulher, a quem se submete como sendo sua senhora, a quem

pretende servir com toda sinceridade durante toda a sua vida. As lentes desse amor permitem, inclusive, que o eu lírico potencialize essa mulher como sendo a melhor dentre todas aquelas que “Nosso Senhor fez”.

Nessa mesma linha de raciocínio, Wisnik (1987) afirma que, em meados do séc. XII, há um deslocamento de perspectiva, que é característico da passagem da canção de gesta ao romance bretão, devido às transformações psicossociais daquilo que chama “revolução feudal”. Isso promoveu a revalorização laica do amor carnal, em oposição ao valor religioso clerical que o associava exclusivamente ao casamento. Por sua vez, essa mudança de mentalidade permitiu que a mulher fosse vista de outro modo, ocupando um lugar de atenção. Tratando de *Tristão e Isolda*, um típico exemplo dessa transformação, Wisnik (1987, p. 209-210) afirma:

A cumplicidade camarada entre poetas e mulheres [...] cria uma outra Lei, a lei do Amor, alternativa e oposta à lei patriarcal do mundo feudal. Assim, ao contrário da canção de gesta, o romance bretão irá encenar essa duplicidade, a vinculação do herói a duas ordens: como o trovador provençal, o cavaleiro professa vassalagem a uma dama eleita, mas é ao mesmo tempo vassalo de um senhor. Serve a dois senhores desiguais: um senhor e uma senhora. Segundo a moral feudal, é pérfido aquele que não denuncia ao senhor tudo aquilo que o prejudique. Segundo a regra cavalheiresca, pérfido é aquele que revela os segredos do amor cortês”. [...] A narração se faz da perspectiva dos apaixonados, da lei do amor contra a do casamento. [...] O amor cortês afirma a primazia da paixão sobre uma ordem brutal onde as transações conjugais, isto é, as mulheres, aparecem como instrumento na guerra dos interesses feudais.

No caso de Tristão e Isolda, o casal é presa do amor, havendo sempre a impossibilidade do desfrute amoroso pleno, visto que, embora se amem, não se amam de verdade, já que estão sob o efeito de uma substância mágica²², estão drogados um do outro, amam o ato de amar e, qualquer coisa que se opõe a isso, exalta o amor ao infinito, inclusive quando o consumam na morte. Rougemont (1988, p. 324) escreve sobre isso: “Uma vez declarada, a paixão exige muito mais do que satisfação; ela quer tudo, sobretudo o impossível: o infinito num ser finito”. No caso desse amor proibido, Wisnik (1987, p. 210) lembra que, contraditoriamente, embora Tristão e Isolda sejam “atraídos um para o outro com furor”, simultaneamente “se separam e produzem sistematicamente o obstáculo que os separa (quando não há, o inventam, como nos casos de espada nua, do ‘casamento branco’ de Tristão com outra mulher, da devolução de Isolda ao rei)”. Ou seja, o amor busca o seu próprio sofrimento, pois “a paixão oscila em torno

²² É possível encontrar diversas obras com esse teor narrativo, em que algo mágico produz o amor, à semelhança de *Tristão e Isolda*. Exemplarmente, na literatura, temos *A Odisseia*, em que Ulisses é alvo de um feitiço de Circe que o leva a se apaixonar por ela. No cinema, temos, entre outras obras nesse teor, o filme *O amor é cego*, com Jack Black e Gwyneth Paltrow, em que uma espécie de feitiço, como castigo, sobrevém ao protagonista, que se apaixona por uma mulher obesa, por quem jamais se interessaria, em razão do preconceito que nutria a partir do estereótipo construído em torno dos padrões de “beleza” aprendidos.

da transgressão e do interdito, como se fosse à raiz da necessidade que une esses dois termos”.

Semelhantemente, observemos que as tramas narrativas com o tema do sofrer por amor possuem exatamente em seus conflitos a razão de ser da história. Segundo Rougemont (1988, p. 32), os personagens apaixonados não encontram obstáculos objetivamente insuportáveis, mas os entes renunciam a cada passo: “Pode-se dizer que não perdem uma única oportunidade de se separar. Na falta de obstáculo, eles o inventam [...] Eles se comprazem em inventá-lo – embora sofram”. Esse estudioso, discutindo *Tristão e Isolda*, admite que o tema das narrativas de amor contrariado é exatamente a separação dos amantes, mas em nome da paixão e do amor que lhes atormenta, razão pela qual esse sentimento é exaltado e transfigurado, mesmo em prejuízo da felicidade e da própria vida. Tristão e Isolda representam um tipo de paixão em constante contraste entre o ser e o vir a ser, o que se sente e se quer, e se pode sentir e realizar.

No romance celta, o próprio Tristão nasce sob “o signo da paixão”, como diria Wisnik (1986, p. 198), pois, até no romance de seus progenitores “desenha-se já uma espécie de genealogia da desdita amorosa, ou seja, da paixão que não tem lugar, da paixão como lugar sem lugar. [...] define-se uma lei que vai vigorar durante todo o romance: os amantes, quando se encontram, não se casam, e, quando se casam, não se encontram.”²³

Dennis Rougemont (1988) discute a representação do amor nas tradições literárias ocidentais e questiona qual a necessidade de a história possuir um romance – por “romance” entenda-se não o gênero literário, mas a própria trama amorosa que envolve as narrativas em que o amor é tematizado²⁴. O estudioso explica a cumplicidade do romance em insistir numa trama que espera reanimação:

Quem, por um esforço de abstração, se colocar à margem do fenômeno que é comum ao romancista e ao leitor, quem assistir ao seu diálogo íntimo, perceberá que uma convenção tácita, ou melhor, uma espécie de cumplicidade os liga: a vontade de que o romance prossiga ou se reanime. (Rougemont, 1988, p. 31)

²³ No romance celta, o príncipe Rivelino, numa relação de amor correspondido, engravida Brancaflor, irmã do rei Marcos, mas precisa voltar para seu país para assumir o reinado diante da morte de seu pai e a ameaça de invasores. Casa-se com ela, mas tem de se ausentar em meio às guerras. Antes de sua volta, a esposa morre, dando à luz a Tristão. Sobre essa impossibilidade que designamos como ser amante e vir a viver o amor impossível, Wisnik (1987, p. 198) afirma: “Há um contraponto antitético entre paixão e casamento que faz com que estas duas coisas estejam sempre no lugar oposto: quando namoram, fogem ao casamento; quando se casam, o marido parte; quando volta, a esposa morreu. A fuga do casamento prenuncia um dos enigmas do sentido da paixão em Tristão e Isolda. O herói nasce desse enigma, e o encontro em que é gerado antecipa a futura morte dos amantes, da qual seus pais só saem (escapam, ou “ressuscitam”) para concebê-lo. Este episódio está para o romance como um prelúdio, e, assim como na ópera de Wagner, o prelúdio contém em embrião o arco da obra”. Em razão disso, ao nascer, o menino recebe o nome celta “Drustan”, que na tradição foi assimilado como Tristão, designando não só as tristezas envolvidas em seu nascimento, mas aquelas que lhe aguardam no seu futuro.

²⁴ É este o sentido, inclusive, em que, hoje, classificamos os gêneros filmicos: romance é um filme que trata de amor.

O escritor suíço reconhece que a verossimilhança de uma obra romanesca depende exatamente da natureza das paixões que o autor pretende provocar no leitor, o que significa que, enquanto leitores, somos conduzidos a aceitar a artimanha do criador, bem como as distorções que ele realiza à “lógica” da observação coerente, na proporção em que estes delineamentos produzem os conflitos necessários para sentirmos as paixões desejadas. Os obstáculos são inventados pelo prazer do romancista e do leitor, pois “o demônio do amor cortês, que inspira no coração dos amantes as artimanhas de onde nasce seu sofrimento, é o próprio demônio do *Romance*, tal como os ocidentais o amam” (Rougemont, 1988, p. 32).

Rougemont (1988) afirma que o amor deixa de ser um demônio somente quando deixa de ser um deus. C. S. Lewis (2017) explica o axioma de Rougemont a partir do trocadilho com a definição bíblica de que “Deus é amor”, afirmando que o inverso estabelece o traiçoeiro conceito de que “o amor é Deus”, no sentido de que, levado às últimas consequências, o amor consegue conduzir o humano a qualquer preço por sua realização. O crítico irlandês explica essa leitura:

Todo amor humano, em sua condição mais elevada, tem a tendência de reivindicar uma autoridade divina para si, e sua voz tende a soar como se fosse a própria vontade de Deus. Ele não nos diz que devemos contabilizar o custo, mas exige de nós um compromisso total, tenta transcender todas as outras reivindicações e insinua que qualquer ação feita de forma sincera, “por causa do amor”, é, portanto, lícita e meritória. Algo que geralmente se percebe é a tentativa do amor erótico e do amor pela pátria ‘se tornarem deuses’. (Lewis, 2017, p. 19)

Ao discutir o amor, Lewis (2017, p. 11) distingue o que chama de amor-Dádiva e amor-Necessidade, exprimindo o seguinte exemplo: “[...] do amor-Dádiva seria o amor que move um homem a trabalhar, planejar e guardar dinheiro para o futuro bem-estar de sua família, que ele morrerá sem ver ou desfrutar. Um exemplo do segundo amor é aquele que impulsiona uma criança sozinha ou assustada para os braços de sua mãe”. O acadêmico inglês compara o amor-necessidade com os prazeres de Necessidade e o amor-Dádiva com os prazeres de apreciação:

[...] os prazeres-Necessidade prenunciam os nossos amores-Necessidade. [...] a pessoa amada é vista em relação às nossas próprias necessidades do mesmo modo que a torneira da pia é percebida pelo homem sedento ou o copo de conhaque pelo alcoólatra. Assim o amor-Necessidade, bem como o prazer-Necessidade, não durará mais do que a necessidade. (Lewis, 2017, p. 29)

Isso significa que, quando o amor-Necessidade não é assessorado, facilmente ele morre na medida em que a necessidade desaparece, razão pela qual encontramos mães negligenciadas por seus filhos, ou amantes esquecidas por homens cujo amor era simples necessidade

transitório.

Segundo Lewis (2017, p. 31), há ainda um outro elemento no amor, para além do amor-Necessidade e amor-Dádiva, a saber: o amor-Apreciativo. Nessa configuração, fazemos a “avaliação de que o objeto é muito bom, essa atenção (quase homenagem) a ele oferecida como se fosse uma dívida, esse desejo de que seja e continue a ser aquilo que é, embora nunca possamos desfrutar dele”. Esse prazer de apreciação próprio desse amor é, segundo o estudioso, “o ponto de partida para toda nossa experiência de beleza”. Assim, Lewis (2017, p. 32) distingue essas três configurações do amor:

O amor-Necessidade diz acerca de uma mulher: “Não posso viver sem ela”. O amor-Dádiva aspira dar a ela felicidade, conforto, proteção e, se possível, riqueza. O amor-Apreciativo contempla, suspira e fica em silêncio, alegra-se que essa maravilha existe, ainda que não para si, e não se sentirá totalmente desanimado ao perdê-la, se contenta com a situação mais do que se não a tivesse visto na vida.

Ainda segundo Lewis (2017, p. 57), “escolhemos nossos amigos e a mulher a quem amamos por suas várias qualidades”. O sentimento de afeição, portanto, é desenvolvido pela resposta à expectativa que temos, ou seja, avaliamos o tipo de humor, beleza, bondade que julgamos preferidas e encontramos isso naquele ou naquela por quem nos encontramos. Por isso, amigos e amantes dizem que “foram feitos um para o outro”.

O amor-Dádiva tende a querer se perpetuar no ato de se abdicar. Ele deseja ser necessário e não deseja ser supérfluo, sob a necessidade de se fazer necessário: “a necessidade voraz de ser necessário se satisfará, seja por manter seus objetos sob necessidade, seja por inventar necessidades imaginárias para eles, e fará isso de forma ainda mais impiedosa, pois pensa ser (corretamente, num sentido) um amor-Dádiva e, portanto, considera-se “generoso” (Lewis, 2017, p. 75).

De todos os tipos de amores discutidos por Lewis, *Eros* (do grego) é aquele que mais diretamente relaciona-se com o estado de espírito apaixonado, incluindo o ato sexual, embora não se restrinja a ele, senão como um ingrediente. O autor inglês diz que “a experiência sexual pode ocorrer sem o *Eros*, sem que se esteja ‘apaixonado’” (Lewis, 2017, p. 125), pois essa condição inclui outros elementos que ultrapassam o ato sexual em si. Sexualidade pode existir tanto sem o *Eros* como sendo parte dele. Lewis (2017, p. 128) explica isso: “Desejo sexual sem *Eros* quer *isso, a coisa em si*; o *Eros* quer a pessoa Amada”. O *Eros* faz o indivíduo desejar um outro ser humano não enquanto um equipamento que lhe proporcione prazer, mas como um ser em particular, num sentido restrito insubstituível, transformando o que seria um prazer-Necessidade no mais-Apreciativo de todos os prazeres. Lewis (2017, p. 130) explica essa

admiração do amor apreciativo:

É a natureza do prazer-Necessidade nos mostrar o objeto somente em relação à nossa necessidade, mesmo que esta seja momentânea. Mas no Eros, a necessidade, no seu ponto mais intenso, vê o objeto como algo admirável em si, muito mais importante que sua relação com a necessidade do amante.

A felicidade, como cogitamos normalmente, não é o foco do Eros. Lewis (2017, p. 144) nos lembra que ninguém consegue separar-se do objeto amado com base no argumento de que tal relacionamento será infeliz, pois, ainda que os amados e os amantes acreditassem nessa argumentação, não haveria dissuasão:

a própria marca do Eros é que quando ele está em nós, preferimos compartilhar tristezas com a pessoa Amada mais que sermos felizes de qualquer outra maneira. [...] Ainda que seja claro que, além de qualquer argumento, o casamento com a pessoa Amada possivelmente não levará à felicidade — quando não puder inclusive afirmar que oferece outro tipo de vida, a não ser aquela em que cuida de uma pessoa inválida e incurável, de pobreza definitiva, de exílio ou de desgraça — o Eros jamais hesitará em dizer “Melhor assim do que separados. É melhor sofrer com ela do que ser feliz sem ela. Deixe que nossos corações sejam quebrados, desde que sejam quebrados juntos.

No amor Eros há um paralelo do sofrimento e do prazer, ou, nas palavras de Lewis (2017, p. 144), “lado a lado com a grandeza vem o ar de brincadeira”. Aqui jaz a razão do sofrimento do amor contrariado por forças externas, sejam circunstanciais ou pessoais. Romeu e Julieta, e Armando e Rosa (Coco Verde e Melancia), por exemplo, enfrentam um tipo de amor contrariado por entidades autoritárias representadas na figura da ancestralidade paterna, mas estão dispostos a enfrentá-las para estarem juntos e, ainda assim, são felizes, mesmo que enfrentem a infelicidade. Lewis (2017, p. 144-145) comenta esse paradoxo:

E mesmo quando as circunstâncias dos amantes forem tão trágicas que nem mesmo quem estiver assistindo for capaz de conter as lágrimas, eles próprios — na necessidade, em quartos de hospital, nos dias de visita na prisão — às vezes serão surpreendidos pela risada que acomete um observador (mas não a eles mesmos) como patética e impossível de suportar.

O paradoxo do amor entre a glória e o sofrimento é a contradição que, muitas vezes, provocou o encantamento estético dos poetas, a exemplo do clássico soneto de Camões (2023, p. 7):

Amor é fogo que arde sem se ver;
É ferida que dói e não se sente;
É um contentamento descontente;

É dor que desatina sem doer;
 É um não querer mais que bem querer;
 É solitário andar por entre a gente;
 É nunca contentar-se de contente;
 É cuidar que se ganha em se perder;
 É querer estar preso por vontade;
 É servir a quem vence, o vencedor;
 É ter com quem nos mata lealdade.

Mas como causar pode seu favor
 Nos corações humanos amizade,
 Se tão contrário a si é o mesmo Amor?

O paradoxo do amor envolve tanto suas contradições destacadas no soneto acima, como também a combinação da inconstância de Eros e suas declarações sinceras de permanência. Lewis (2017, p. 152) escreve que Eros é o mais mortal dos amores humanos e o mundo, de fato, atesta queixosamente sua inconstância: “Estar amando é tanto desejar como prometer fidelidade para toda a vida. O amor faz votos não solicitados, e não pode ser impedido de fazê-los.” Por isso, encontramos pessoas que voltam a amar de tempos em tempos e, quase sempre, ficam convencidas que “desta vez, é diferente”. Somos levados a cumprir espontaneamente a máxima cristã de “amar o próximo como a si mesmo”, como se nos libertássemos de toda sorte de egoísmos próprios de nossa natureza selvagem; mas logo percebermos que temos de lidar com nossa disposição natural. Assim, Lewis (2017, p. 152,153) afirma: “Eros é levado a prometer o que ele próprio é incapaz de fazer [...] Precisamos fazer o trabalho do Eros quando ele não está presente. Bons amantes sabem disso [...]”.

Ainda assim, o martírio é próprio dos que experimentam o amor Eros. Lewis (2017, p. 149,151) o considera, entre todos os amores, o mais divino e, portanto, o que é mais tendencioso a exigir a adoração do seu fiel:

De si mesmo, ele sempre tenderá a fazer do “estar amando” um tipo de religião [...] ‘No amor’, temos a nossa própria ‘lei’, nossa própria religião, nosso próprio deus. Quando o verdadeiro Eros está presente, resistência às suas ordens são percebidas como apostasia, e as coisas que são realmente tentações (pelo padrão cristão) falam com a voz dos deveres: são deveres quase religiosos, atos de zelo piedoso ao amor. Ele constrói sua própria religião ao redor dos amantes.

Esse senso religioso do Eros justifica aos amantes a força para praticar toda sorte de ação. Aqui cabe o que convencionalmente ouvimos sobre o epíteto de “loucuras de amor”, ou seja, atos de injustiça contra o mundo exterior, desde que os amantes se sacrifiquem ou sacrifiquem tudo pelo outro: pais, filhos, amigos, e até valores, de tal modo que apaixonados sintam mérito por tais ofertas no altar de Eros. É este paradoxo que também invade as narrativas

que têm no amor contrariado o cerne de seu conflito. Pensando em nosso objeto de estudo, quando Romeu e Julieta traem seus pais em nome do amor que sentem um pelo outro, ou quando Rosa abandona o pai para ficar com Armando, estão exatamente vivenciando o sacrifício prazeroso do amor.

As tramas de amor contrariado, normalmente, retratam amores correspondidos que enfrentam dificuldades para se concretizarem. Konder (2007) destaca, remetendo-se a Agnes Heller que, na obra de Shakespeare, os amores são sempre correspondidos. O estudioso, contudo, destaca que, ao longo da produção shakespeariana,

[...] estavam sendo criados novas condições históricas, nas quais a abertura para o diálogo não podia ficar limitada a algo visível e tinha de admitir a legitimidade da suspeita do coração na relação com os outros, no confronto da minha subjetividade com a subjetividade deles. Nem os que amavam, nem os que queriam entender o que era o amor podiam recorrer a esquemas “fatalistas”. O amor, em especial, passava a exigir a participação efetiva dos sujeitos diferentes, movendo-se dos dois lados; ele passava a exigir o espaço necessário para que cada sujeito pudesse fazer suas opções, tomar suas iniciativas. (Konder, 2007, p. 116)

Segundo Rougemont (1988), a lenda de Tristão e Isolda, com todas suas regras de cavalaria, funciona como um mito, que fez parte de uma reação a uma crise do casamento medieval. As regras cavaleirescas desempenharam no mito o papel coercitivo de conter a paixão proibida do casal. Ele afirma: “O sucesso do Romance de Tristão foi, portanto, o de ordenar a paixão num quadro em que ela pôde se exprimir através de satisfações simbólicas. (Desta forma, a Igreja havia “incorporado” o paganismo em seus ritos)” (Rougemont, 1988, p. 21). O estudioso amplia sua definição, concluindo que o mito bretão passa a designar a permanência de um tipo de relações que a trama provoca:

O mito de Tristão e Isolda já não será apenas o Romance, mas o fenômeno que ilustra, cuja influência propagou-se continuamente até os nossos dias. Paixão da natureza obscura, dinamismo excitado pelo espírito, possibilidade pré-formada em busca de uma coerção que o exalta, encanto, terror ou ideal: tal é o mito que nos atormenta. (Rougemont, 1988, p. 21).

Rougemont (1988) vê em *Romeu e Julieta*, de Shakespeare, a tragédia cortês que representa a mais bela ressurreição do mito de Tristão, ainda anterior à adaptação da peça de Wagner. Intencionalmente ou não, o estudioso desconsidera que a peça shakespeariana possui uma ancestralidade mais longa, sendo herdeira de diversos enredos cuja trama culmina na morte dos amantes, sob a égide de que “é melhor morrer do que não amar”.

Na tradição latina, temos ciência do poema *Píramo e Tisbe*, de Ovídio – publicado em

Metamorfoses – uma história que se acredita fazer parte do conjunto de narrativas que inspiraram a composição *romejulietiana*²⁵. Esse mito latino explica a cor avermelhada da amora em face de que, perante uma amoreira plantada junto ao sepulcro do rei Nine, matou-se pelo amor um casal de jovens apaixonados.

Os jovens são vizinhos na Babilônia, se apaixonam e fazem votos de casar, mas os seus pais proíbem o enlace amoroso, impedindo-os até de conversarem. Diante disso, trocam apenas gestos e olhares, até descobrirem uma fenda no muro de suas casas, por onde secretamente trocam declarações de amor e sentem o hálito um do outro. Então, pela fenda, os amantes marcam um encontro noturno no sepulcro do rei Nino. Tisbe chegou primeiro, mas acabou se escondendo numa gruta próxima diante da chegada de uma leoa, ainda com o sangue da presa na boca, em direção à fonte para saciar sua sede. A fera rasgou o lenço caído da jovem, deixando-o embebecido de sangue. Ao chegar na fonte, Píramo entendeu que sua amada teria sido tragada por uma fera e resolveu tirar sua própria vida com sua espada, culpando-se da morte de Tisbe. Por sua vez, chegando junto à amoreira, estranhando a mudança na cor da amora que, de branca se tornara escura como o sangue, gritou ao ver o corpo de Píramo. Desesperada, a jovem decide também se juntar na morte ao seu amado, conforme registra Ovídio (2016, p. 120):

Teu amor, tua mão te hão dado a morte!
 Eu também tenho mãos (exclama a triste),
 Eu também tenho amor capaz de extremos,
 Que esforço me dará para seguir-te.
 Sim, eu te seguirei, serei chamada
 Da tua desventura a causa, a sócia.
 Ai! Só podia a morte separar-nos...
 Mas não, nem ela mesma nos separa.
 Ó vós, dai terno ouvido às preces de ambos,
 Miseros pais de miseros amantes,
 Que une por lei do Fado Amor, e a Morte;
 Deixai que o mesmo túmulo os encerre.
 E tu, árvore, tu, que estás cobrindo
 Agora um só cadáver miserando,
 Logo dois cobrirás. Sinais conserva
 Da tragédia que vês, e por teus frutos
 Difunde sempre a cor de luto, e mágoa,
 Monumento fatal do negro caso.

A composição dramática do poema constrói um clima de sensibilidade e pureza entre os amantes, despertando no leitor a compreensão de que, em face do impossível, quando

²⁵ Neologismo com o qual nos referiremos ao enredo que compõe, sob diversos gêneros, a tradição literária da história de amor contrariado de Romeu e Julieta, da qual faz parte o folheto *Romance de Romeu e Julieta*, de João Martins Athayde. Doravante, usaremos esse neologismo e suas variáveis para se referir a essa tradição literária.

contrariado, o puro amor não teme e prefere a morte. De tristeza, os alvos frutos da amoreira se tornaram rubros de negra cor, umedecidos pelo sangue dos amantes para nunca mais serem como antes. Finalmente, os pais do casal aceitam reunir as cinzas dos dois numa mesma urna e, apenas na morte, o casal termina junto.

Estava, então, estabelecido o enredo que passa a se caracterizar pela composição dos seguintes elementos: jovens apaixonados; oposição do amor dos familiares; ruptura entre a proibição parental; estratégia dos amantes em romper a separação; aparente morte de um dos amantes; suicídio do sobrevivente; conseqüente suicídio do amante aparentemente morto. Em todos os casos, o derramamento do próprio sangue caracteriza a expressão dos amantes, pois viver sem amor é a pior de todas as tragédias.

No Oriente, encontramos também a história de Laila e Kais (Laila e Majnun), uma lenda popular árabe de tradição oral que remonta ao século VII, a qual foi registrada em mais de oito mil versos, pelo poeta Nizami, em 1188, por encomenda do soberano Shirvanshah. A obra narra a paixão proibida de dois jovens e sobre as aflições da separação, e conseqüente dor da perda. Essa história de amor da literatura persa foi amplamente utilizada como fonte de inspiração por escritores ao longo dos séculos, fazendo parte do conjunto de histórias clássicas de amores contrariados que estabelecem relação com o enredo de Romeu e Julieta.

Em meados do séc. XV e XVI, uma rede de outros textos na Europa reescrevem essa tradição de amor contrariado, entre os quais podemos destacar, ao menos, quatro anteriores à escrita da peça de Shakespeare, sendo três italianas e uma inglesa, havendo entre elas conexões intertextuais e interdiscursivas.

Na Itália, três autores escreveram o enredo *romejulietiano*: Masuccio Salernitano, em 1476, escreveu *Il Novellino*, com a novela 33 que descreve a história de Mariotto e Giannozza, dois jovens amantes da nobreza, cujo amor é proibido pelo ódio de suas famílias; Luigi da Porto, publicou, em 1530, *Historia novellamente ritroata di due nobili amanti*, com traços do enredo de Romeu e Julieta, pois a trama ocorre em Verona, as famílias são chamadas de Montecchi e Cappelletti, divergindo no fato de que a moça se apaixona primeiro e é mais oferecida; Matteo Bandello, bispo e poeta do século XVI, em 1554, escreveu *Romeo e Giulietta*, numa escrita que se enquadra atualmente no que denominamos como conto, visto que o texto original possui uma escrita corrida, numa narrativa curta de único clímax e desfecho.

Na Inglaterra, por sua vez, Shakespeare foi também antecedido por Arthur Brooke, que, em 1559, publicou *A trágica história de Romeu e Julieta*, um poema lírico com 3020 versos. A peça shakespeariana aproveita deste poema a trama da tragédia e informações sobre a Itália e os hábitos culturais e sociais do país. Entretanto, faz mudanças que ultrapassam a transmutação

do enredo, pois Brooke estabelecia um axioma moralizante de que a desobediência dos amantes teria sido a causa de sua tragédia, mas o dramaturgo inglês retira a responsabilidade deles e transfere para o ódio das duas famílias. Acerca disso, Heliodora (2014, p. 98) explica as apropriações de Shakespeare no que tange ao poema de Brooke:

Copiando a trama muito fielmente de um poema moralizante do inglês Arthur Brooke, que tivera imenso sucesso, em vez de condenar os dois jovens pelo imperdoável pecado de desobediência aos pais, Shakespeare os faz vítimas da luta entre suas famílias, e escreve não apenas uma grande história de amor como também uma grave denúncia contra a guerra civil, ilustradas na peça por meio do conflito entre os Montéquio e os Capuleto.

Outra diferença na composição está associada à duração dos fatos, pois Shakespeare compõe a ação em cinco dias – do conhecimento do casal ao suicídio, ao passo que, no poema de Brooke, o casal permanece casado por seis meses. Quando a versão de Shakespeare (2017) é comparada com a de Bandello (2012), é possível perceber também significativas distinções: no desfecho da novela, Romeu se suicida com veneno e a jovem apela para a morte e morre repentinamente de dor; por sua vez, na peça shakespeariana, Romeu se envenena e a jovem se suicida com o punhal do seu amante, aproximando-se da teia significativa de Píramo e Tisbe. Ao final, tanto Shakespeare quanto Bandello informam da reconciliação das famílias, sendo que a novela *bandelliana* prevê que tal paz não durou muito tempo depois. A versão shakespeariana concebe um final de paz duradoura e a fala do príncipe de Verona culpa o ódio das famílias e a condescendência do poder do Estado.

Então, o amor se tornou, senão o principal tema da história da literatura universal, um dos mais importantes. Isso não significa dizer, obviamente, que toda trama literária terá no amor seu fio narrativo, mas que as manifestações literárias de todos os povos, seja na literatura canônica ou na popular, terão histórias amorosas, cuja razão de contar envolve os sofrimentos e dificuldades dos amantes. Não foi diferente, então, com a poesia popular nordestina de folhetos, a qual desenvolveu uma tradição de narrativas amorosas, levando em conta as contradições do mundo para a experiência amorosa de seus personagens. Os cordelistas perceberam que este tema era objeto de interesse dos leitores do cancioneiro popular nordestino e, em razão disso, nasceram diversas obras que tematizam o amor contrariado, tais como aquelas que estudamos na experiência desta pesquisa, e diversas outras, a exemplo de: *História de Zezinho e Mariquinha*, de Silvino Pirauá de Lima; *A garça encantada*, de Leandro Gomes de Barros (republicado por João Martins de Athayde); *A escrava Isaura*, de Francisco das Chagas Baptista; *Juvenal e o Dragão*, de Leandro Gomes de Barros; *Amor Impossível (Vol. 1*

e Vol. 2), de João Martins de Athayde; *História de Jorge e Carolina*, de José Bernardo da Silva; *História de Natanael e Cecília*, de João Martins de Athayde; *História de 2 amantes Chiquinho e Juliana, drama de amor e de páginas dolorosas*, de Antônio Ferreira da Cruz; *História de Julio Abel e Esmeraldina*, de Francisco das Chagas Batista; *Gilvã e Ricardina no reino das violetas*, de Severino Milanês; entre tantas outras.

A seguir, passaremos a resumir os três textos com temática de amor contrariado que compõem o corpus da nossa pesquisa e que foram objeto da experiência proposta nesta pesquisa.

2.3.2 Resumo dos textos literários estudados com os alunos

A seguir, apresentamos o resumo do enredo dos três textos literários nordestinos com temática de amor contrariado, que foram objeto do trabalho desta pesquisa, em razão de possuírem um grande potencial para o estudo na sala de aula do Ensino Médio, conforme se verá posteriormente, na análise dos dados, coletados com os estudantes:

2.3.2.1 *Romance de Romeu e Julieta*, de Athayde, e *A História de Amor de Romeu e Julieta*, de Suassuna

O *Romance de Romeu e Julieta*, de Athayde, narra o amor de Romeu por Julieta e a tragédia em que o casal se envolveu. A história é retratada na antiga cidade de Verona, tal como no enredo tradicional, envolvendo duas famílias de alto poder, encabeçadas pela figura de Capuleto, pai de Julieta, e Montéquio, pai de Romeu.

Segundo os enredos nordestinos, quando Romeu tinha dois anos, Capuleto ordenou a prisão de Montéquio e o assassinato de sua mulher, com um punhal, na frente do marido e do filho. Em seguida, arrastou-lhe o corpo pelas ruas da cidade e o sacudiu no mar. Humilhado, Montéquio foi solto com o seu filho e carregou o punhal, chorando sua desdita e jurando vingança. Quando Romeu cresceu, o pai lhe contou a tragédia, entregou-lhe o punhal e pediu-lhe que vingasse a mãe, ao que Romeu acatou.

Entretanto, quando o jovem pretendia vingar-se, comparecendo à festa de aniversário de Julieta, apaixonou-se pela donzela, filha do algoz de sua mãe. Diante de sua paixão correspondida, Romeu desiste da vingança e vive um amor proibido com Julieta. Surpreendido por Teobaldo, que pretende matá-lo, Romeu empreende um golpe fatal e é preso por Capuleto. Julieta consegue soltá-lo e se casa com Romeu num plano secreto com a ajuda do padre,

permitindo que o jovem fuja para Mântua, com a pretensão de voltar posteriormente para ficar com a sua amada.

Nesse ínterim, Capuleto pretende casar a filha com um conde chamado Paris; o padre sugere a Julieta forjar sua morte a fim de que Romeu pudesse levá-la para o exílio, mas, antes que o recado chegasse ao jovem exilado, chegou-lhe a notícia da morte de sua amada e, então, ele saiu em busca de encontrar o seu corpo para suicidar-se junto da esposa. O final trágico do suicídio de Romeu é seguido por Julieta dando cabo de sua vida, ao acordar e ver o seu amado morto junto ao seu corpo.

O texto de Ariano Suassuna, embora seja apresentado como uma imitação brasileira do autor italiano Matteo Bandello, aproveita estrofes integrais do cordel de Athayde, mantendo sua oração²⁶ e realizando adaptações para a estrutura de peça, inclusive inventando dois narradores: Dom Pantero e Antero Savedra. Como sua estrutura narrativa é praticamente idêntica à de Athayde, o resumo que apresentamos também se aplica à peça.

A seguir, apresentaremos o resumo do folheto nordestino conhecido como *Coco Verde e Melancia*, de Melo Resende, que também apresenta uma trama de amor contrariado.

2.3.2.2 *As Grandes Aventuras de Armando e Rosa conhecidos por “Coco Verde e Melancia”*, de José Camelo de Melo Resende

No cordel *As Grandes Aventuras de Armando e Rosa conhecidos por “Coco Verde” e “Melancia”*, de José Camelo de Melo Resende, a trama amorosa envolve dois jovens de classe social distinta, vizinhos e apaixonados desde a infância, a contragosto do pai da moça. Armando e Rosa usam, respectivamente, os apelidos “Coco-Verde” e “Melancia”, com vistas a ludibriarem Tiago Agostinho, pai da jovem, trocando cartas de amor numa pedra defronte à escola, onde também se encontravam.

Na juventude, Armando tomou a iniciativa de pedir Rosa em casamento, e o pai da moça aceitou, prometendo casá-los em um ano; nesse tempo, porém, a pedido do próprio Tiago Agostinho, o jovem Armando deveria ir ao sertão para vender uns panos e, por ocasião de sua volta, haveria os preparativos do casamento. Nesse ínterim, porém, traiçoeiramente, o pai de Rosa mandou secretamente a filha para Guarabira, fingindo enviá-la para cuidar da cunhada da moça, em Mamanguape. Essa era a estratégia para escondê-la de Armando, forjando a morte

²⁶ O conceito de oração nos folhetos nordestinos tem a ver com o enredo da história narrado, conservando seu sentido, e se mantendo numa história única sobre uma determina pessoa ou caso. Entendemos que, a despeito das incorporações realizadas por Suassuna, ele conserva esse fio condutor da narrativa de Athayde.

da filha por um ataque de tigre, e, por conseguinte, realizando um sepultamento falso.

Desconfiado da traição do pai de Rosa, depois de não encontrar o corpo da moça na cova, Armando pede que seu pai venda o sítio. Com o imóvel vendido, a família se muda para outra cidade, permitindo que Armando também forje a sua morte. Diante deste novo fato, Tiago Agostinho traz Rosa de volta e, numa festa de São João, enquanto a jovem estava desolada, Armando consegue resgatá-la, pela cantoria de um caboclo, com recado de Coco Verde para Melancia, apelidos sigilosos do casal. Assim, Armando sequestra a moça e casa-se com ela. O enredo do romance, portanto, apresenta um desfecho em que os enamorados enfrentam uma série de obstáculos diante do amor contrariado, mas conseguem realizá-lo em vida. Ao final do folheto, o poeta produz um acróstico em que assinala o seu nome, estabelecendo uma moral que enaltece o amor que luta e triunfa:

Já demonstrei nesta história
 O amor o quanto é
 Só o amante sem fé
 Esmorece sem vitória
 Conservem pois, na memória
 A opinião de Armando
 Mostrou seu amor lutando
 E conseguiu triunfar
 Luto só fez assombrar
 O namorado nefando.

A história de amor deste romance identifica-se com o enredo de Romeu e Julieta no enfrentamento de contrariedades em relação à oposição comum da entidade paterna, mas diferencia-se no desfecho resolutivo que permite o enlace dos apaixonados. Cientes da estrutura do enredo das histórias, passaremos a pensar na literatura popular como instrumento de formação do leitor, deixando a análise comparativa de tais textos para o capítulo seguinte.

2.4 A LITERATURA POPULAR NA ESCOLA ATUAL E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DE JOVENS LEITORES: UMA CONEXÃO PLAUSÍVEL

O texto literário, qualquer que seja ele – erudito ou popular, assume papel determinante na formação do leitor, razão pela qual a escola deve ensejar o contato dos sujeitos com a literatura. Ao tratar sobre a leitura literária, Lajolo (1993) afirma que essa prática é fundamental, visto que sua linguagem possui a riqueza de carregar a sensibilidade, os diferentes imaginários, valores e comportamentos pelos quais as sociedades expressam e discutem suas utopias e desejos. Por isso, mesmo que um indivíduo nunca venha a escrever um livro, ele precisará

apossar-se da linguagem literária e ler muitas obras para exercer plenamente a sua cidadania.

Nessa mesma linha de raciocínio, Antonio Candido (2004) argumenta que a literatura é um direito do qual os indivíduos não podem ser privados, pois ela desenvolve as dimensões afetivas, emocionais e intelectuais do ser humano. Assim, no aspecto do direito humano, aquilo que é necessário para a formação do homem deve estar disponível para todos, como um direito. De acordo com o autor (Candido, 2004, p. 175),

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática.

Quando o sujeito é exposto à literatura, sua concepção de mundo é modificada, pois ele adquire mais senso de humanidade, mais sensibilidade com o próximo e com a vida, uma vez que o texto literário desenvolve não só a intelectualidade, mas também as emoções e a identidade. Sobre isso, Candido (2004, p. 122) afirma:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

Semelhantemente, Machado (2002) se refere aos clássicos como uma herança cultural, da qual o cidadão não pode ser privado. A autora compara os clássicos à descoberta de uma terra inóspita explorada por alguém, cujos filhos são herdeiros legítimos de toda conquista de conhecimento, e, mesmo que partam para descobrir algo novo, nunca partem do zero, mas de conquistas e realizações anteriores. Sobre as vantagens de se apropriar dos textos literários, enquanto herança milenar comunitária, a estudiosa (Machado, 2002, p. 18-20) defende:

[...] à minha reivindicação de ler literatura (o que, evidentemente, inclui os clássicos), porque é nosso direito, vem se somar uma determinação de ler porque é uma forma de resistência. Esse patrimônio está sendo acumulado há milênios, está à minha disposição, uma parte é minha e ninguém tasca. E não vou deixar ninguém me engambelar – como diz a letra do forró – nem vir com conversa fiada para eliminar totalmente da minha vida a possibilidade de dedicar um certo tempo e atenção aos livros. De boa qualidade, é evidente, porque já que há tanta coisa atraente no mundo e tão pouco tempo para tudo, não vou desperdiçar minha vida com bobagem. Direito e resistência são duas boas razões para a gente chegar perto dos clássicos. Mas há mais. Talvez a principal seja o prazer que essa leitura nos dá. [...] É o gosto pela imersão no desconhecido, pelo conhecimento do outro, pela exploração da diversidade. [...] Mas a leitura dos bons livros de literatura traz também ao leitor o outro lado dessa moeda: o contentamento de descobrir em um personagem alguns elementos em que ele se reconhece plenamente.

Nessa linha de raciocínio, Michèle Petit (2019) argumenta que um transmissor cultural, quem quer que seja, cumpre o papel de situar o novo leitor na sucessão das gerações, isto é, de apresentá-lo àqueles que lhe precederam, o mundo de onde ele veio, assim como outros universos que lhe concedem liberdade, inclusive de não ficar restrito aos antepassados, mas poder escrever sua própria história entre as linhas lidas. Assim, Petit (2019, p. 22) explica esse trabalho de transmissão cultural realizado pelo mediador, como segue:

O que o adulto expressa à criança quando põe e abre livros diante dela é também: eu lhe apresento os livros, porque uma imensa parte daquilo que os humanos descobriram está encerrada neles. Você poderá consultá-los para dar sentido à sua vida, saber o que outras pessoas pensaram sobre as perguntas que você faz, você não está sozinha para enfrentá-las. Eu lhes apresento a literatura que, como as brincadeiras de “Cadê o nenê” ou o teatro das sombras, faz as coisas aparecerem e desaparecerem à vontade. Você poderá brincar com ela durante toda a vida se quiser, mergulhar no corpo e no pensamento de seres radicalmente diferentes de você. Só a literatura lhe dará acesso àquilo que eles viveram, imaginaram e temeram, mesmo que tenham vivido há séculos, mesmo que vivam em outras latitudes.

Entretanto, por vezes, ouvimos falar da literatura como sendo um artefato apropriado por uma elite cultural que desfruta desse luxo, à semelhança de um capital cultural que revela relações de poder. Ainda que, nas relações sociais, a posse do poder esteja sobre aqueles que detém este capital, não podemos admitir que a leitura seja um luxo de poucos, antes ela precisa ser compreendida como um direito de todos, como assevera Petit (2009, p. 78):

[...] não é um luxo poder pensar a própria vida com a ajuda de obras de ficção ou de testemunhos que tocam no mais profundo da experiência humana. De obras que nos ensinam muito sobre nós mesmos, e muito sobre outras vidas, outros países e outras épocas. Parece-me inclusive que seja um direito elementar, uma questão de dignidade.

Um bom livro desenvolve no leitor um permanente desejo de prosseguir adiante, em busca da construção do sentido, vivido ao final como um grande momento de gozo e distensão. Nesse sentido, o professor, enquanto mediador do processo, acaba dando acessibilidade a este fio condutor que faz o jovem leitor dar continuidade no caminho. Além disso, o ato de ler é um processo de compreensão e de inteligência de mundo envolvendo uma característica essencial no homem: a capacidade simbólica de interação em sociedades por meio da palavra. Ler, apesar de ser considerado um ato isolado, é também um ato social, pois proporciona a troca do conhecimento adquirido pelo livro.

Quanto aos gêneros de leitura, a literatura ainda é uma das mais privilegiadas na escola, visto que nela o prazer e a liberdade são ilimitados. De acordo com Lajolo (1985), a construção

de um leitor maduro passa pelo contato com a leitura de textos diversos a fim de habilitá-lo a (re)significar o texto lido. Mas uma questão que se levanta envolve o critério usado para filtrar os livros escolhidos para o ensino, considerando que há um cem números deles.

O ensino de literatura na escola tem a finalidade de formar um sujeito leitor livre, com senso crítico, capaz de elaborar sentido, podendo definir sua recepção. Rouxel (2013, p. 20) afirma também que tal ensino vislumbra “a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo”. Segundo a referida autora, a formação desse tipo de leitor dependerá da sinergia de três componentes: a atividade do sujeito leitor, a literatura ensinada (uma referência ao *corpus*) e a ação do professor, cuja responsabilidade se reveste de importância devido às suas escolhas didáticas e pedagógicas.

A liberdade que o fazer pedagógico concede ao professor é o que lhe permite fazer escolhas, mesmo diante de programas e prescrições oficiais. Diante de uma lista quase infundável, podemos escolher as obras que vamos ler e estudar em sala, e essa escolha é fundamental para a formação de sujeitos leitores.

O contato dos estudantes com o texto literário produz o fenômeno de alteração mista: da obra pelo leitor e do leitor pela obra. Entretanto, para que esse fenômeno possa ocorrer, os alunos precisam ter acesso às obras integrais e não apenas a fragmentos delas. Sobre isso, Rouxel (2013, p. 28) afirma: “Ao lado do tempo de estudo, a leitura integral efetuada na esfera privada é a única capaz de modificar a relação dos alunos de ensino médio com o texto”. Ademais, pesquisas sobre o ensino de literatura têm demonstrado que o clima de atenção aos alunos, com confiança, respeito e escuta mútua, no entorno da comunidade interpretativa (professor e classe), é significativo para favorecer o desenvolvimento do jovem leitor (Rouxel, 2013).

Por muito, sempre que a academia pensa na literatura como instrumento de formação humana e de letramento, ela privilegia, quando não unifica essa experiência restritamente aos textos canônicos, isto é, aqueles que foram eleitos por uma dada tradição elitista. Assim, a despeito de seu poder de fabulação, os textos literários de matriz popular, ainda não habitam, com a devida amplitude, o ambiente escolar. Sobre isso, Lima (2013, p.133) acusa a escola de incorporar preconceito acerca das obras da cultura popular: “Ao determinar, por exemplo, os livros que mereciam o atributo de ‘obra clássica’, ou seja, que eram dignos de serem estudados em classe, a escola encarregou-se durante muito tempo de manter distante dos alunos as obras populares”. Ainda hoje, são poucos os livros didáticos que mencionam o cordel e, quando o fazem, trabalham com fragmentos de um ou outro folheto, resultando num trabalho bastante limitado. A escola brasileira ainda é um espaço taxativamente canônico e ainda precisa se abrir

para a presença dessa literatura popular, pois diversos textos que historicamente foram privados dessa lista, como os folhetos nordestinos, podem ser um importante instrumento de mediação para a formação de leitores. Acerca disso, Alves (2013, p. 36) comenta:

[...] devemos ler e levar ao espaço escolar toda manifestação artística, de qualquer grupo ou classe social, veiculada por diferentes suportes – oral ou escrito. E por que fazê-lo? Porque toda vivência artística, de qualquer grupo, comunica uma experiência peculiar do mundo. É preciso ouvir a experiência do outro não como *menor*, ou menos universal, mas como diferente.

A experiência estética com a produção literária popular na escola colabora na formação do leitor porque permite que o sujeito considere seu saber cultural e se reconheça nas obras que carregam a sua identidade local. Comentando o valor da cultura do aluno, Pinheiro (2008, p. 19) afirma:

A postura de respeito e curiosidade pela cultura do outro deve ser sempre cultivada. É importante frisar isto, pois quase sempre acreditamos que temos um saber cultural para levar ao outro e quase sempre esquecemos que o aluno tem uma vivência concreta da cultura que precisa ser partilhada [...].

Embora a literatura popular se origine num espaço onde a escrita é domínio de poucos, ela tem potencial propagador da leitura e da formação de leitores, pois serviu no Nordeste, mesmo involuntária e inconscientemente, ao propósito de alfabetizar, conforme atesta vários estudiosos. Galvão (2006, p. 173), por exemplo, aponta que, principalmente na época de seu apogeu, o folheto nordestino, cujo papel primordial era a distração, mesmo de forma secundária, “desempenhava um papel [...] na instrução e educação das pessoas, contribuindo para sua alfabetização e para a sua formação como leitores”. Nesse caso, o aprendizado envolvia a audição, a memorização e a interpretação dos sinais textuais com o folheto em mão, conforme escreve Ayala (2016, p. 25):

O público leitor, formado por adultos, jovens e crianças, também incluía iletrados, que em vez de ler, com o auxílio de amigos e parentes, ouviam atentamente, decoravam os poemas narrativos, ouvidos, conservando na memória os textos preferidos. [...] Muitos leitores aprenderam a ler, de tanto ouvir e acompanhar a leitura declamada ou cantada, observando os sinais gráficos nas páginas dos folhetos.

Em sua pesquisa, Galvão (2006, p. 185) afirma que, entre os seus entrevistados, a maioria sabia de pessoas que tinham tido “a aprendizagem inicial da leitura através dos folhetos”, embora “o aspecto que sobressaiu nas entrevistas foi o do papel desempenhado pelos folhetos como meio auxiliar para o desenvolvimento das competências de leitura”. Os

depoimentos coletados por ela defendem que muitas pessoas eram instigadas a desejar essa leitura e até aprendiam a ler de modo autodidata, por meio dos folhetos, uma vez que o interesse era despertado ao ouvirem a leitura dos cordéis, o que fazia com que comprassem o folheto interessadas em lê-los; assim, muitos acabavam aprendendo mediante a audição, quando também memorizavam os folhetos e ensaiavam soletrar as palavras. Sobre isso, Galvão (2006, p. 186) afirma:

Os depoimentos parecem indicar, assim, que a alfabetização por meio do cordel dava-se de maneira autodidata: através da memorização dos poemas, lidos ou recitados por outras pessoas, o “alfabetizando”, em um processo solitário de reconhecimento das palavras e versos, procedia, ele mesmo, à aprendizagem inicial da escrita. Aos poucos, esse processo se ia estendendo a outros objetos de leitura.

Em outros casos, o folheto aparece como o principal motivador para que os meios formais de aprendizado da leitura e da escrita fossem procurados. [...]

A maioria dos entrevistados, no entanto, destacou a leitura de folhetos como fundamental para desenvolver as competências de leitura.

Esse poder “alfabetizador” do folheto pode ser atestado pela própria experiência de alguns cordelistas que aprenderam a ler com o folheto, tais como os três casos mencionados por Galvão (2006): José de Souza Campos, de Timbaúba-PE, que desejava ser poeta desde cedo e, embora tenha frequentado a escola, aprendeu a ler muito mais com o folheto, tendo se desenvolvido como escritor no Recife, em convivência com outros poetas; Rodolfo Coelho Cavalcante, de Rio Largo-AL, que nunca frequentou a escola e aprendeu a ler sozinho com os folhetos; e Apolônio Alves dos Santos, que frequentou menos de um ano numa escola rural, tendo aprendido por si mesmo a ler e escrever. Esses e tantos outros experimentaram processos de alfabetização ou, pelo menos, de desenvolvimento da competência leitora, mediados com a ajuda dos folhetos nordestinos, muitos deles motivados pelo desejo de serem escritores ou, no mínimo, possuírem a habilidade de encantarem os outros com a leitura pública que era uma das principais fontes de distração daquela época. Numa época em que o número de analfabetos era gigantesco, os folhetos serviram para alfabetizar e letrar uma parcela significativa da população nordestina, carente de expressivas políticas públicas educacionais, conforme afirma Oliveira (2012, p. 16):

No tocante à educação, o cordel foi, durante muitos anos, o único texto disponível para a alfabetização de milhares de nordestinos que viviam longe dos centros urbanos. A educação no Brasil sempre foi um privilégio das classes altas durante todo o século XIX, fazendo com que as taxas de analfabetos, principalmente nas regiões rurais, continuassem bastante elevadas. É nesse contexto que surgiu a Literatura de Cordel nordestina. Os folhetos, como qualquer outro portador de texto, possuem uma inequívoca funcionalidade didática e informativa. Através da sua utilização como ferramenta educativa em leituras coletivas, a população mais pobre pôde, mesmo de

forma escassa e sem nenhum apoio das autoridades governamentais, aprender a ler e obter informações dos acontecimentos ocorridos nas cidades maiores como Recife, Fortaleza, Salvador, etc., desempenhando o papel de “jornal do sertão”, pois as notícias mais importantes só chegavam aos ouvidos do povo através das chamadas “histórias de acontecido”.

Os folhetos de cordel também contribuíram na educação dos filhos dos grandes proprietários de latifúndios. Frequentemente, o primeiro contato com as letras destes se deu através de um folheto de feira. Há que se destacar também a importância dos Cantadores, isto porque eles eram convidados a cantar nas fazendas, recebendo ou não pagamento por isso, oferecendo aos meninos e meninas a primeira oportunidade do contato com a poesia. Por isso, escritores como João Cabral de Melo Neto, José Lins do Rego, José Américo de Almeida e Ariano Suassuna, incluíram em suas obras referências claras e contundentes a esse universo da poesia popular.

Esses processos educativos dos folhetos nordestinos atuaram intensamente, a despeito da existência (ou precariedade) da escola, ou mesmo de políticas públicas e movimentos sociais organizados, contribuindo, então, para a inserção de homens e mulheres comuns no mundo da cultura. Mesmo diante desses efeitos “educativos” dos folhetos, conforme destacado por Oliveira e Galvão, entre outros estudiosos, tradicionalmente a elite acadêmica (e as instituições de ensino, que as representam) se mostrou, por muito tempo, desdenhosa para com a produção literária de matriz popular. Esse desinteresse pela produção popular, subjugando-a a um caráter estético e intelectual inferior, em relação à literatura canônica, segundo Lima (2013, p. 133), é a perpetuação dos mesmos estigmas da Idade Média entre a cultura popular e a erudita. Nesse tempo, os trovadores gozavam de privilégios e transitavam nos palácios entre as damas; ao mesmo tempo, eles censuravam outros poetas que eram admirados pelo público mais simples, subestimando essa arte popular.

Recentemente, porém, a academia tem se aberto para essa percepção, sobretudo com a instauração de programas de pesquisa e a dedicação de acadêmicos interessados em pesquisar essa vertente da literatura brasileira, podendo mencionar, entre tantos outros, estudiosos como Naelza de Araújo Wanderley, José Hélder Pinheiro Alves, Stélio Torquato Lima, Marco Haurélio, *etc.* Diversos estudos²⁷ têm demonstrado que esta produção do povo estimula o

²⁷ Entre várias instituições que têm desenvolvido pesquisas relacionadas à formação do leitor a partir do estudo dos folhetos nordestinos, mencionamos o PPGLE da UFCG, que desenvolve diversas pesquisas a nível de mestrado e doutorado acerca desta relação, a exemplo dos seguintes trabalhos publicados: *O texto dramático e o folheto de cordel: a literatura popular em sala de aula*, de Thalysa Costa Vidal, orientada pelo Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves, em 2017; *Formando professores leitores a partir de folhetos de cordel*, de Joelma Célia Vieira da Silva, orientado pelo prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves, em 2018; *Com o cordel na mão: uma experiência de leitura com “A Viúvinha” de José de Alencar*, de Roseana Palmeira dos Santos, orientada pela Profa. Dra. Naelza de Araújo Wanderley, de 2018; *Literatura de cordel: o encontro entre a criança e a poesia na escola*, de Ana Maria Henrique de Souza, orientada pela Profa. Dra. Naelza de Araújo Wanderley, em 2023. Estes e outros trabalhos nessa mesma linha estão disponíveis no site do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino: <https://posle.ufcg.edu.br/index.php?title=PPGLE>. No que tange a referências bibliográficas nesse sentido, entre tantos materiais, recomendamos os livros: *O cordel no cotidiano escolar*, de Ana Cistina Marinho e Helder Pinheiro; e *Letramento Literário e Cordel*, de Gilles Villeneuve Souza Nascimento.

sujeito leitor no interesse pelo texto, pois ela é detentora de virtudes capazes de proporcionar prazer e conhecimento, através de linguagens e temas do interesse do estudante.

Lima (2013) defende que a literatura de cordel pode ser uma importante parceira no processo de ensino-aprendizagem, atendendo diversas diretrizes propostas nos PCNs, os quais orientam ações nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio. Nesse sentido, o estudioso considera diversos benefícios que os folhetos podem trazer para a aprendizagem escolar, de acordo com os PCNs, tais como:

- a) Os folhetos contribuem com o processo de diversificação de textos no ensino de Língua Portuguesa, ainda mais diante do seu artefato estético, suas peculiaridades, “a plurissignificação e a desautomatização da linguagem”, ampliando “o conhecimento do aluno no trato com o idioma pátrio”; atrelado a isso, o folheto “possui uma dimensão lúdica e um componente de musicalidade”, próprio das rimas, que é superior aos textos em prosa, facilitando a memorização e atendendo à carência do trabalho escolar com os textos em versos (Lima, 2013, p.134-135);
- b) Os folhetos desenvolvem novas habilidades, especialmente a educação corporal, a criatividade, a sensibilidade artística e a fruição estética;
- c) Os folhetos valorizam a oralidade e as variantes regionais tão presentes neles, as quais podem capacitar o aluno a respeitar as variações linguísticas e a aprender a escolher o registro adequado para cada situação comunicativa;
- d) Os folhetos atendem à pluralidade cultural, pois perpassam os temas transversais, como “meio ambiente, pluralidade cultural, ética e saúde”, permitindo o trabalho interdisciplinar. Ligado a essa questão cultural, Lima (2013, p. 138) expressa que os folhetos nordestinos exprimem elementos da região Nordeste, retratando “a cosmovisão popular nordestina, a religiosidade popular, as superstições, a medicina popular das ervas, os métodos e as ferramentas de trabalho, *etc.*, constituindo um repositório de saberes dignos de serem conhecidos como qualquer outro”.

Em razão de tudo isso, os pesquisadores do folheto nordestino têm dedicado atenção especial a esse conjunto de produções literárias como um elemento formador de leitores, tendo a seu favor a extensão de tamanho – que possibilita a leitura na própria sala –, o poder de fabulação, a capacidade de diversão, discussão e interpretação de sentidos, o diálogo com os clássicos, bem como a dimensão estética – especialmente a rima e a fluidez da estrutura narrativa que facilita a memorização. Além disso, considerando a cultura vivenciada pelo estudante, por exemplo, a literatura popular, enquanto reflexo do espaço regional onde o sujeito

vive, remete a aspectos identitários de valoração cultural que podem motivar o leitor, seja por identificação ou por contraste. Sobre isso, Galvão (2016, p. 196) provoca criticamente uma reflexão acerca “dos grandes instrumentos de medida do *letramento* que, muitas vezes baseados em uma lógica escolar supostamente universal, acabam ignorando as especificidades de cada uma das culturas (nacionais, regionais, locais) em que serão utilizados”.

Estamos convencidos de que a experiência estética do cordel no Nordeste brasileiro possibilitou a recepção da literatura e de outras produções artísticas por comunidades não letradas, uma vez que as formas simples de arte verbal do povo eram compartilhadas por todos, independentemente de classe e formação. O cordel, então, ganhou espaço nas ruas, praças e feiras, onde era declamado, cantado e acompanhado dos repentes e das toadas dos poetas simples do povo. Marinho e Pinheiro (2012, p. 18) afirmam acerca desta recepção:

São nordestinos pobres e semialfabetizados que entram no mundo da escrita, das tipografias, da transmissão escrita e não apenas oral. A poesia popular, antes restrita ao universo familiar e a grupos sociais colocados à margem da sociedade (moradores pobres de vilas e fazendas, ex-escravos, pequenos comerciantes *etc.*), ultrapassa fronteiras, ocupa espaços outrora reservados aos escritores e homens de letras do país.

Os poetas populares nordestinos, através do gênero cordel, narraram mitos e lendas dos povos ibéricos e assumiram praticamente o papel de tradutores dos clássicos da literatura universal para a cultura popular nordestina. Câmara Cascudo (2012, p. 13-14), por exemplo, explicando o conceito de Literatura Oral, testemunha de como a literatura de cordel responsabilizou-se por narrar romances famosos conhecidos, servindo de fonte às narrativas orais:

Duas fontes contínuas mantêm viva a corrente. Uma, exclusivamente oral, resume-se na estória, no canto popular e tradicional, nas danças de roda, danças cantadas, danças de divertimento coletivo, ronda e jogos infantis, cantigas de embalar (acalantos), nas estrofes das velhas xácaras e romances portugueses com solfas, nas músicas anônimas, nos aboios, anedotas, adivinhações, lendas, etc. A outra fonte é reimpressão dos antigos livrinhos vindos de Espanha ou de Portugal e que são convergências de motivos literários dos séculos XIII, XIV, XV, XVI, *Donzela Teodora, Imperatriz Porcina, Princesa Magalona, João de Calais, Carlos Magno e os Doze Pares de França*, além da produção contemporânea pelos antigos processos de versificação popularizada, fixando assuntos da época, guerras, política, sátira, estórias de animais, fábulas, ciclo do gado, amores, incluindo a poetização de romances famosos conhecidos, *Escrava Isaura, Romeu e Julieta*, ou mesmo criações no gênero sentimental com o aproveitamento de cenas ou período de outros folhetos esquecidos no seu conjunto.

Segundo Cascudo (2012), uma das fontes da literatura oral brasileira é a reimpressão da literatura escrita, seja aquela que chegou ao país pelos livrinhos vindos da Península Ibérica –

com histórias clássicas de Portugal e Espanha –, ou pelas produções dos folhetos populares nordestinos, que narravam eventos históricos, estórias populares, fatos locais, romances clássicos da literatura erudita, bem como criações de textos sentimentais inspirados em cenas de outros folhetos nordestinos. Neste aspecto, o folclorista potiguar menciona, inclusive a narrativa *romejulietiana*, provavelmente se referindo ao folheto *Romance de Romeu e Julieta*, de Athayde.

O romanceiro popular cria pontes com o cânone literário, facilitando o acesso aos clássicos da literatura, através da pena dos autores do povo. De todo modo, não é possível persistir na compreensão alimentada por décadas que hierarquizava inferiormente a arte popular em relação à canônica, valorizando esta em detrimento daquela, visto que as produções artísticas do povo são detentoras de valores estéticos tão relevantes quanto aquelas que perfazem o cânon.

Trata-se de um trabalho de reescritura realizado naturalmente pela literatura de cordel que resume a missão assumida pelos poetas populares dos folhetos em manter a tradição das histórias contadas e recontadas para as novas gerações. Era um trabalho que supria a necessidade dos leitores dos folhetos, bem como de construção de novos leitores, mesclando a literatura culta e popular, desde que chegasse ao povo na sua própria linguagem. Com isso, atestamos que a literatura popular, involuntariamente, produziu letramento literário mesmo em pessoas analfabetas, permitindo que elas tivessem acesso aos enredos populares – narrativas transmitidas oralmente, de geração a geração, oriundas das tradições indígenas, africanas ou ibéricas, que acabaram se perpetuando nos folhetos – ou mesmo aos enredos dos clássicos que eram transpostos para o povo, pelo viés dos folhetos –, de tal modo que a literatura escrita popular era assimilada pela oralidade, possibilitando, inclusive, que analfabetos se tornassem letrados e, assim, o sistema literário sertanejo era constantemente retroalimentado.

No entanto, do ponto de vista do ensino na escola para formação de jovens leitores, não basta apenas trazer os folhetos para a sala de aula; é preciso considerar o *modus operandi* do trabalho com esse gênero, pois há questões metodológicas que envolvem o fazer. Pensando na experiência do povo nordestino, em grande medida, eles se apresentaram mais atrativos do que os textos em prosa, por serem escritos em versos compostos num padrão que favorecia as leituras coletivas em voz alta, pois, conforme Abreu (2004), fazendo referência às palavras do poeta Manoel d'Almeida Filho, o povo nordestino se acostumou a ler o verso como quem canta. Assim, em sua origem, os folhetos eram produzidos, principalmente para serem decorados e lidos em voz alta, nas noites das fazendas, nas festas, quermesses e feiras públicas, onde eram vendidos.

Assim, qualquer trabalho com o cordel precisa acatar a ligação que este gênero ostenta com a oralidade, visto que, desde sua origem, os folhetos eram cantados ou recitados de cor pelo público produtor e receptor originário. Assim, mesmo sendo um gênero escrito, o trabalho com o cordel exige uma leitura oral, não podendo se limitar à leitura silenciosa, sob pena de restringir o seu poder de comunicação e enfraquecer a sua recepção.

Em sua obra *Ler e Dizer*, Bajard (1994) compara a mediação literária com o trabalho realizado em grupos sociais não alfabetizados, mediante a realização da tradução oralizada que permite o acesso ao texto por aqueles que não sabem ler. Semelhantemente, o professor ou outra criança mais velha realiza mediação quando lê para uma criança ainda sem a competência leitora. Bajard aponta para esta mediação como mola propulsora para o fenômeno da difusão do cordel no Brasil, visto que os não leitores se tornavam leitores como ouvintes de um mediador oral. Segundo o estudioso, a difusão da chamada literatura de cordel no Brasil, se realizou em dois níveis distintos, a saber: a publicação, para os que detinham a competência leitora; e pelo dizer, com os que não sabiam ser, os quais compartilhavam o prazer do texto, à semelhança do modo como o cego tinha acesso ao texto pela mediação de um leitor.

Às vezes, se pensa que o domínio da leitura concede à criança independência de acesso à escrita, substituindo a mediação do dizer. Entretanto, Bajard (1994, p. 79) afirma que “essa função de substituição desempenha um papel importante, mas não constitui a primeira razão que fundamenta as práticas do dizer. A transmissão de um texto pela voz e pelo gesto não desaparece numa sociedade de leitores”. O estudioso cita como exemplo o interesse que leitores têm pelo jornal televisivo e pelos espetáculos teatrais, em que uma coisa não interfere no interesse ou prazer do outro. Por isso, assevera: “Não se pode reduzir o dizer a seu papel de substituto da leitura para iletrados e, menos ainda, à função de instrumento de avaliação escolar. O dizer, primeiro elo de contato da criança com a escrita, não pode desaparecer quando se instala o domínio da leitura” (Bajard, 1994, p. 79). Num trabalho com a literatura popular, especialmente os folhetos, a voz, o dizer e as atividades oralizantes são essenciais no trato com o texto, pois, além de comunicar significados, desenvolvem a expressividade do sujeito.

Além de considerar a oralidade, o trabalho com o cordel na sala de aula deve focar nos folhetos enquanto obras literárias, e não com textos de finalidade pragmática, como ocorre com cordéis jornalísticos, informativos, com propostas interdisciplinares ou de disciplinas diversas, tais como história e geografia, ecologia, *etc.*, que visam tão somente instruir, à semelhança de “manuais” de instrução. Embora o gênero permita produções nesse sentido, certamente uma metodologia focada nesse modelo não colabora para a formação do leitor, tendo em vista que a literatura passa a ter um propósito utilitarista, usada como pretexto para ensinar

outro conteúdo. Uma metodologia adequada de ensino de leitura com o folheto nordestino na sala de aula precisa focar nos seus gêneros narrativos, conhecidos como romances de cordel, que possuem um alto poder de fabulação, fantasia e humor. Sobre a maneira como os folhetos devem chegar à sala de aula, Alves (2013, p. 46) comenta:

[...] a literatura de cordel tem uma contribuição importante na formação de leitores, mas precisa entrar na escola como literatura, não como cartilha para ensinar conteúdos os mais diversos; segundo, precisa ser trabalhada numa perspectiva metodológica que valorize o leitor; que parta de sua interação com o texto, que lhe possibilite aproximar o texto de suas vivências.

Ainda do ponto de vista da sugestão da metodologia do cordel na sala de aula, cabe ressaltar diversas sugestões elencadas por Marinho e Pinheiro (2012): partir do texto literário completo; leitura compartilhada, conforme modelo de Colomer, com leitura oralizada, com repetição para encontrar o ritmo e as entoações adequadas, a depender do tom do folheto; dialeticidade do ensino com os folhetos, permitindo o debate; uso de dramaticidade, com improvisação na sala de aula; feira de literatura na escola; ilustração de narrativas; discutir, produzir e interpretar xilogravuras; trabalho com criação e recriação. Neste trabalho, seguimos esse caminho, com vistas a encontrar um caminho metodológico que possa contribuir para a formação de leitores, razão pela qual construímos uma sequência didática expandida atrelada ao método recepcional, considerando a participação do leitor como sujeito ativo no desenvolvimento dos seus horizontes de expectativas, conforme demonstraremos no experimento que realizamos.

No capítulo seguinte, passaremos a analisar os processos envolvidos no trabalho palimpséstico que envolve essa produção popular que dialoga com outras tradições literárias. Para tal, focaremos, especialmente, nas reescrituras dos textos de amor contrariado que estudamos com os alunos.

3 CAPÍTULO 2 – PALIMPSESTOS DO AMOR CONTRARIADO: RELAÇÕES TEXTUAIS NAS VERSÕES DE *ROMEU E JULIETA*, DE ATHAYDE E DE SUASSUNA, E *COCO VERDE E MELANCIA*, DE RESENDE

As relações entre os textos literários são objeto de investigação por diferentes acadêmicos, variando o modo como compreendem e denominam esses processos. O fato é que a literatura, enquanto arte, é uma produção que dialoga com o que já se fez no passado, sendo um conjunto vivo e aberto, tal como define Candido (2000, p. 68), em *Literatura e Sociedade*:

A literatura é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo.

Assim, este capítulo se propõe a pensar nessas relações textuais, considerando os textos que compõem o *corpus* de estudo na experiência desta tese. Considerando as relações intertextuais que existem na formação desses textos, esse segundo capítulo intenciona, a partir de perspectivas teóricas, discutir os processos usados por Athayde, Resende e Suassuna na construção das obras que constituem nosso estudo. Tal abordagem servirá de pano de fundo para a compreensão do fenômeno nos textos.

Além disso, discutimos as teias intertextuais em torno do amor contrariado nos três textos literários populares que foram estudados pelos alunos, verificando similitudes e diferenças nas obras. Trata-se, então, de um capítulo teórico-analítico, que pretende debater sobre as relações textuais entre as obras de Athayde, Suassuna e Resende, com vistas a perceber nuances que poderiam ser apontadas pelos alunos durante a experiência em sala de aula.

3.1 AS INTER-RELAÇÕES ENTRE OS TEXTOS LITERÁRIOS

A ideia de originalidade, profundamente cara aos ideais românticos, é dispensada quando se estuda a relação entre os textos, sobretudo perante o conceito de intertextualidade, desde o seu emprego por Julia Kristevá, em 1966. A estudiosa francesa rompe com a tradicional crítica das fontes, pela qual se buscava o fenômeno da influência de maneira biográfica ou psicológica, com vista a se perceber a biblioteca que inspirara um escritor, escondida pelo véu do novo texto, sem, contudo, valorizar a transposição, cuja análise demonstra que a passagem

do tecido para um outro exige uma nova articulação de significados.

Kristevá (2005) pretendia explicar a propriedade dos textos literários pela qual há um reaproveitamento de textos anteriores, em termos de citação, absorção ou mesmo de transformação ou reelaboração deliberada. Para a autora, o texto é como “um mosaico de citações”, retomando sempre outros textos, seja pela vinculação, pela retomada explícita, por um ato legítimo, seja pela ilegalidade do plágio. Tal fenômeno tem direta relação com os estudos comparativistas, visto que põe em direta relação textos literários diversos, encontrando entre eles uma teia produtiva de relações, pressupondo uma comunidade textual, pela qual se estabelece a tradição.

A produção literária dialoga com outras produções artísticas, culturais e do próprio universo da literatura. A intertextualidade admite, portanto, a formação de uma grande rede de textos que sempre retoma produções anteriores, cujos fios se encontram com outros, formando um grande mosaico caleidoscópico e multidimensional. Assim, a criação artística é tanto individual como coletiva, pois a memória do artista também se compõe de citações, lembranças e esquecimentos involuntários ou não.

Obviamente, essa noção apenas aponta para uma discussão de práticas tão antigas como o próprio homem, a exemplo da citação, do pastiche, da retomada de modelos, da paródia, entre outras práticas. O fenômeno da intertextualidade não é, portanto, um traço dos textos literários modernos, mas uma característica própria da literatura, a saber “o perpétuo diálogo que ela tece consigo mesma; não um simples fenômeno entre outros, mas seu movimento principal” (Samoyault, 2008, p. 12).

Deste modo, a intertextualidade passou a ser uma propriedade indispensável para a análise das relações que existem entre os diversos textos, sendo uma chave e um modo de problematizar a leitura. A própria noção etimológica do vocábulo “texto”, do verbo latino *texere* (tecer), ou de seu particípio *textus* — usado como substantivo para significar a “maneira de tecer” ou a “coisa tecida” — alude metaforicamente ao processo de tecelagem de palavras, ou seja, a mistura de fios diversos, permitindo uma alusão ao próprio processo de imbricar outros textos, tal como ocorre com os fios de fibra natural ou sintética emaranhados numa articulação que forma uma unidade têxtil. Essa noção é necessária para orientar uma interpretação do texto alvo em relação aos outros que lhe deram origem, sejam anteriores ou contemporâneos, de uma mesma cultura e língua ou não; essa orientação ocorre em função de que o texto final permite a leitura dos seus intertextos, os quais, por sua vez, potencializam significados no novo texto, conforme afirma Carvalhal (2006, p. 128): “A intertextualidade ao operacionalizar-se, possibilita que se recomponham os fios internos dessa vasta continuidade em seus

prolongamentos e rupturas”.

Ainda segundo Carvalho (2006), a intertextualidade pressupõe o caráter social da escrita, visto que a subjetividade do autor se constrói apenas a partir do cruzamento de escritas anteriores. A estudiosa comenta que a contribuição do conceito de intertextualidade para a literatura comparada foi essencial a ponto de modificar “as leituras dos modos de apropriação, de absorções e transformações textuais” (Carvalho, 2006, p. 129). Com o conceito de intertexto, alteram-se as noções de fontes e influências, visto que, enquanto estas tendiam a individualizar a obra, mediante uma noção de causalidade determinista na produção do novo texto, a noção de intertextualidade trata os sistemas literários como impessoais, coletivizando a obra, de modo que as fontes se tornam intertextos que, por sua vez, se tornam intratextos constituintes da nova obra.

Carvalho (2006) discute também a ideia de globalidade na tradição literária, apontando noções como comunidade e continuidade. Pela continuidade, opera-se um processo que alterna memória e esquecimento, pois o fazer literário lembra a tradição construindo sob seus fundamentos como algo novo, apontando ou não para sua herança. Assim, em termos de produção literária, decai, de certa forma, o próprio conceito de propriedade privada, pois, segundo a Carvalho (2006, p. 126), “nesse grande conjunto tudo se torna propriedade de todos, patrimônio comum a que os escritores recorrem consciente ou inconscientemente. A tradição se faz por um efeito de memória”.

A intertextualidade, enquanto propriedade da literatura, indica a sociabilidade do fazer literário e admite que a individualidade da escrita pressupõe o cruzamento de escritas anteriores. Carvalho (2003, p. 20) afirma que esta propriedade é “uma modalidade de leitura que recupera ao nível da recepção a produção mesma do texto, permitindo que nele se leiam os intertextos e se compreenda como se trama (ou se tece) o universo literário”. Diversas expressões metafóricas aludem figuradamente a este procedimento de inter-relação intertextual, tais como: tecitura, biblioteca, entrelaçamento, incorporação ou diálogo, palimpsesto, entre outros.

Gérard Genette (2010) cunhou academicamente a expressão “palimpsesto” para designar o fenômeno da intertextualidade em suas diversas possibilidades. O palimpsesto era um pergaminho cuja primeira escrita foi apagada ou raspada para servir a outra inscrição. Todavia, o novo texto não apagava completamente o anterior, de modo que, por transparência, o antigo ainda poderia ser lido sob o novo. O crítico francês explica figuradamente a noção de palimpsesto como uma literatura de segunda mão, ou seja, uma produção procedente de outra anterior, seja por transformação ou imitação. Sobre sua criação e percepção, Genette (2010, p. 5) admite que essa literatura de segunda mão “se escreve através da leitura, e o seu lugar e a

ação no campo literário geralmente, e lamentavelmente, não são reconhecidos. [...] Um texto pode sempre ler um outro, e assim por diante, até o fim dos textos. [...] Quem ler por último lerá melhor”. Tal propriedade alimenta a inesgotabilidade e criatividade da produção literária, cuja atividade produz o novo a partir do velho, resultando em objetos mais complexos, conforme afirma Genette (2010, p. 45):

Digamos somente que a arte de "fazer o novo com o velho" tem a vantagem de produzir objetos mais complexos e mais saborosos do que os produtos "fabricados": uma função nova se superpõe e se mistura com uma estrutura antiga, e a dissonância entre esses dois elementos co-presentes dá sabor ao conjunto.

O crítico francês afirma ainda que o texto em sua singularidade é tarefa da crítica literária, enquanto a arquitextualidade textual²⁸ é o objeto da poética. De maneira mais ampla, Genette (2010, p. 13) afirma que esse objeto da poética é a “transtextualidade”, isto é, a transcendência do texto, entendida como “tudo que o coloca em relação, manifesta ou secreta, com outros textos”. Isso faz da arquitextualidade uma subcategoria da transtextualidade, aparecendo entre outros tipos de relações transtextuais, apresentadas pelo estudioso, conforme segue:

I - Intertextualidade: Genette (2010, p. 14) admite ser esta a categoria que Kristevá explorou, sendo definida restritivamente como “uma relação de co-presença entre dois ou vários textos, isto é, essencialmente, e o mais frequentemente, como presença efetiva de um texto em outro”, seja na forma explícita da citação destacada e referenciada ou, na maneira implícita, do plágio, como um empréstimo literal não declarado, ou, ainda mais implícita e menos literal, da alusão, “um enunciado cuja compreensão plena supõe a percepção de uma relação entre ele e um outro”.

II - Paratextualidade: segundo o estudioso, trata-se de uma relação palimpséstica “menos explícita e mais distante”. Genette (2010, p. 15) considera paratextos os seguintes itens:

[...] título, subtítulo, intertítulos, prefácios, posfácios, advertências, prólogos, etc.; notas marginais, de rodapé, de fim de texto; epígrafes; ilustrações; *release*, orelha, capa, e tantos outros tipos de sinais acessórios, autógrafos, ou alógrafos, que fornecem ao texto um aparato (variável) e por vezes um comentário, oficial ou oficioso, do qual o leitor, o mais purista e o menos vocacionado à erudição externa, nem sempre pode dispor tão facilmente como desejaria e pretende.

São associações combinatórias existentes entre o conjunto de uma obra literária e estes

²⁸ Concebida por Genette praticamente como a “literariedade da literatura”, ou seja, o conjunto de elementos que torna cada texto singular (tipos de discurso, modos de enunciação, gêneros literários, entre outros).

elementos ou gêneros. Todos estes itens ou gêneros acabam oferecendo uma significação ao texto que, de certa forma, tem um caráter fundamental. Até mesmo o pré-texto de rascunhos e projetos de produção dos autores, segundo Genette (2010), podem se configurar como paratexto, bem como uma obra que mantém relação memorialística com outra, na medida em que a lembra.

III - Metatextualidade: a preposição grega *meta* (através), que constitui um prefixo desse substantivo, alude à potencialidade de perpassar pelos textos, sem necessariamente citá-los, mas abordá-los de maneira crítica. Por metatextualidade, então, referimo-nos à relação crítica de um texto acerca de outro, constituindo-se, portanto, de um gênero discursivo.

IV - Arquitextualidade: é considerada a mais abstrata e mais implícita relação palimpséstica, como uma mera menção paratextual no título ou, frequentemente, infratitular, pela classificação taxonômica que acompanha o título já na capa, a exemplo de “romance, narrativa, poemas, etc.”, apontando a um conjunto de categorias que determinam o texto a uma especificidade de um texto singular ou gênero. Essa relação pode ser silenciosa para não sublinhar uma marca ou para abafar a taxonomia, visto que o texto não é obrigado a admitir seu gênero, uma vez que o próprio leitor tem a função de classificar (ou reclassificar), por vezes, discordando do *status* da taxonomia apresentada no texto ou arquiteyto²⁹.

V - Hipertextualidade: essa é a transtextualidade que Genette (2010, p. 18) mais se ocupa, sendo definida como: “toda relação que une um texto B (que chamarei *hipertexto*) a um texto anterior A (que, naturalmente, chamarei *hipotexto*) do qual ele brota de uma forma que não é a do comentário”. Trata-se então do texto de segunda mão, ou aquele derivado de um outro preexistente, isto é, os novos textos se originam sob influência transformadora de textos anteriores, os quais foram denominados como “hipotextos”³⁰. A leitura do hipertexto sempre fará uma referência ao hipotexto, como uma espécie de *link* explicativo que possibilita novos entendimentos.

O hipertexto pode ser descritivo e intelectual, como ocorre nos metatextos, na medida em que um texto analisa (ou trata de) outro (A fala criticamente de B), ou, por outro lado, pode ocorrer por uma operação de transformação, na qual um resulta do outro (B resulta de A),

²⁹ Atentemos para o fato de que muitos textos são classificados como um determinado gênero, mas os leitores insistem em denomina-los sob outros. Algumas crônicas, por exemplo, especialmente aquelas que têm um teor narrativo, foram classificadas como pertencentes a estes gêneros, muito embora sejam frequentemente designadas como “contos” por determinados leitores.

³⁰ A noção contemporânea de *link* — própria da linguagem da informática — pode ajudar-nos a compreender o conceito. Um *link* é elo, ou seja, um elemento de destaque num texto (palavra ou imagem) que, quando acionado por um clique, provoca a exibição de um novo documento, sendo este um *hiperlink* e o anterior, que o acionou, um *hipolink*. Trata-se, então, de um elo entre o referente e o referido.

mesmo que não o cite ou mencione. O que interessa aqui é a percepção do processo de transformação que se constitui mesmo numa literal *imitação*.

Obviamente, o novo texto não é completamente dependente do anterior, pois, como diria Genette (2010), todo hipertexto tem gramaticalidade interior de modo a ter significação autônoma e suficiente. Entretanto, uma leitura que desconsidera o hipotexto deixa de perceber a ambiguidade do hipertexto: a capacidade de “ser lido por si mesmo, e na sua relação com o seu hipotexto” (Genette, 2010, p. 44).

Cabe ainda mencionar que os cinco processos de transtextualidade não são completamente separados ou estanques; pelo contrário, é possível encontrá-los operando juntos em diversos textos. Considerando a peça de Suassuna que é objeto desta pesquisa, teríamos os seguintes processos: intertextualidade por copiar *ipsis litteris* trechos do folheto nordestino; paratextualidade nas ilustrações que imitam a xilogravura; uma relação arquitextual, ao indicar o gênero “peça”; metatextualidade nos comentários do próprio autor acerca dos textos fonte para a peça; e também uma relação de hipertextualidade caracterizada pelas imitações deliberadas ao folheto de Athayde, outros textos populares e, sobretudo, pela modificação da trama clássica medieval europeia.

Não há textualidade sem transtextualidade, pois não há textos sem transcendência textual e as formas de transtextualidade constituem aspectos da própria textualidade. No caso da hipertextualidade, enquanto aspecto da transtextualidade, ela é um aspecto da literariedade, pois “é próprio da obra literária que, em algum grau e segundo as leituras, evoque alguma outra e, nesse sentido, todas as obras são hipertextuais”, embora “algumas o são mais” (Genette, 2010, p. 24), exigindo julgamentos e sensibilidades diferentes do processo por parte do leitor, como explica o estudioso francês:

Quanto menos a hipertextualidade de uma obra é maciça e declarada, mais sua análise depende de um julgamento constitutivo, e até mesmo de uma decisão interpretativa do leitor: posso decidir que as confissões de Rousseau são uma reelaboração atualizada das de Santo Agostinho, e que seu título é um índice contratual – depois do que as confirmações de detalhe não faltarão, simples tarefa do engenho crítico. Da mesma forma posso buscar em qualquer obra os ecos parciais, localizados e fugidios de qualquer outra, anterior ou posterior. Tal atitude teria por efeito projetar a totalidade da literatura universal no campo da hipertextualidade, o que dificultaria o seu estudo; mas, sobretudo, ela dá um crédito, e atribui um papel, para mim pouco suportável, à atitude hermenêutica do leitor – ou do arquiteitor. [...] Considero a relação entre o texto e seu leitor de uma maneira mais socializada, mais abertamente contratual, como relevante de uma pragmática consciente e organizada. Abordarei, portanto, aqui a hipertextualidade, salvo exceção, por sua vertente mais clara: aquela na qual a derivação do hipotexto ao hipertexto é ao mesmo tempo maciça (toda uma obra B deriva de toda uma obra A) e declarada, de maneira mais ou menos oficial (Genette, 2010, p. 24).

A hipertextualidade é uma experiência propriamente da literatura, visto que, conforme o nosso citado teórico francês, geralmente, o hipertexto deriva de uma obra ficcional, seja narrativa ou dramática, e permanece sendo uma obra ficcional, sendo recepcionado pelos leitores como literatura. Para ilustrar a partir de nosso próprio objeto de estudo, é possível perceber as relações de hipertextualidade que existem entre os folhetos que estudamos de Athayde e de Resende com a tradição literária anterior. O *Romance de Romeu e Julieta*, de Athayde, funciona como um hipertexto da tradição literária europeia que chega ao Brasil, certamente, mediante a penetração dos imigrantes colonizadores no território tupiniquim. Ao mesmo tempo, a peça de Suassuna, *A História de Amor de Romeu e Julieta*, é um hipertexto do folheto de Athayde e, como ele mesmo aponta, da novela de Matteo Bandello. Não diferente, o folheto de Resende, *Coco Verde e Melancia*, dialoga com a tradição dos contos populares colhidos no território brasileiro desde os tempos de Silvio Romero.

A ideia de imitação, compreendida no processo de hipertextualidade de Genette (2010), perpassa pelo conceito de adaptação, sobretudo pelo fato de que não se trata de um mero plágio. O adaptador faz um trabalho de modificação, tradução, sem a preocupação com o texto fonte original. Desde a Grécia antiga, os poetas realizavam releitura dos mitos, com a liberdade de modificá-los. Sófocles, por exemplo, entre outras mudanças, altera o nome da mãe de Édipo, introduz a enigmática esfinge e a peste. Essas inovações eram adaptações que chamavam a atenção do público, sem a preocupação de fidelidade total ao texto-fonte. Linda Hutcheon (2013, p. 23-24) diz que os adaptadores narram histórias ao seu próprio modo, asseverando que

Eles utilizam as mesmas ferramentas que os contadores de histórias sempre utilizaram, ou seja, eles tornam as ideias concretas ou reais, fazem seleções que não apenas simplificam, como também ampliam e vão além, fazem analogias, criticam ou mostram seu respeito, e assim por diante. As histórias que contam, entretanto, são tomadas de outros lugares, e não inteiramente inventadas. Tal como as paródias, as adaptações têm uma relação declarada e definitiva com textos anteriores, geralmente chamados de “fontes; diferentemente das paródias, todavia, elas costumam anunciar abertamente tal relação”.

Assim, adaptar um texto significa traduzi-lo para um suporte, gênero ou linguagem diferente. A depreciação que ainda nutrimos pelas adaptações é produto da valorização romântica da originalidade e do gênio criativo, bem como do próprio apego que fãs têm pela fidelidade às fontes. Contudo, as adaptações são fundamentais à cultura ocidental, de modo que as histórias são sempre recontadas por suportes diferentes. Acerca do trabalho com adaptações, Hutcheon (2013, p. 27) afirma:

Trabalhar com adaptações significa pensá-las como obras inerentemente “palimpsestuosas” [...] assombradas a todo instante pelos textos adaptados. Se conhecemos esse texto anterior, sentimos constantemente sua presença pairando sobre aquele que estamos experienciando diretamente. Quando dizemos que a obra é uma adaptação, anunciamos abertamente sua relação declarada com outra(s) obra(s). É isso que Gérard Genette (1982, p. 5) entende por um texto em “segundo grau”, criado e então recebido em conexão com um texto anterior. Eis o motivo pelo qual os estudos de adaptação são frequentemente estudos comparados.

Dessa forma, acreditamos que muitos cordelistas adaptaram histórias clássicas a que tinham acesso, para comunicar, por via do gênero popular dos folhetos nordestinos, a cultura que julga digna de conhecimento ao seu povo. Assim, os enredos *romejulietianos* e *cocomelanceicos*³¹ chegam ao Nordeste do Brasil na pena de cordelistas que assumem o papel de recontar para o povo histórias de amor, clássicas ou populares, adaptadas nos versos dos folhetos. Esse processo reconhece que a cultura popular recebe influência da cultura erudita institucionalizada, assim como também pode ocorrer o inverso. Alfredo Bosi (1992, p. 336-337) comenta esta confluência nos seguintes termos:

Os exemplos de passagem de formas da cultura aristocrática medieval para a cultura popular sertaneja são conhecidos: os pares de França projetaram-se nas cavalcadas nordestinas e valem como paradigma aos crentes rebeldes do Contestado. [...] Um grande antropólogo, Herskovits, insistiu nesse fenômeno da *reinterpretação*, pelo qual toda cultura dominante é absorvida e descodificada pela cultura dominada, de tal modo que, nesta última, já não fica da cultura superior nada a não ser, talvez, o desejo que têm os dominados de apreender os dons e os poderes dos seus patrões. A refacção do *culto* pelo *iletrado* é matéria permanentemente aberta aos estudiosos da cultura popular. [...] Veja-se essa coisa complexa e surpreendente que é a literatura de cordel: o cantador, homem que domina o alfabeto e está nos confins da cultura escolar e da cultura de massa, volta-se para um público, muitas vezes iletrado ou semianalfabeto, para explorar conteúdos e valores do homem rústico, já não em estado puro, mas em permanente contacto com a vida urbana. Ele também, de certa forma, reinterpreta em termos mágicos ou religiosos os acontecimentos exteriores à esfera estritamente sertaneja, e que vão desde a chegada do homem à Lua até a descida de Roberto Carlos no inferno.

Nesse sentido, o cordel nordestino *Romance de Romeu e Julieta* (1975a), atribuído a João Martins de Athayde, realiza uma adaptação da narrativa de Romeu e Julieta, evidenciando os diversos casos, no *locus* sertanejo, sobre conflitos familiares com inúmeras mortes, assim como os amores impossíveis.

Cabe uma advertência contra o preconceito imposto à poesia nordestina, como que supondo depreciativamente que se trata de uma mera imitação de uma trama anterior, visto que,

³¹ Neologismo com o qual nos referiremos ao enredo que aparece sobre diversos títulos e gêneros literários, narrando a história de amor contrariado de jovens apaixonados, apresentados sob os pseudônimos de Melancia e Coco Mole/Grande/Verde (*etc.*), a exemplo do folheto *As Grandes Aventuras de Armando e Rosa conhecidos por “Coco Verde e Melancia”*, de José Camelo de Melo Resende. Doravante, usaremos esse neologismo e suas variáveis para se referir a essa tradição literária, especialmente ao cordel que estudamos com os alunos.

inclusive, no caso da trama clássica de Romeu e Julieta, os poetas nordestinos, como já mencionamos anteriormente, não foram os primeiros a fazerem adaptações. Assim como Shakespeare, Bandello e tantos outros, os poetas populares assumiram esse compromisso, trazendo para o verso as narrativas de outros, fazendo referência ou não às fontes de sua composição. Ariano Suassuna (1973 *apud* Suassuna, 2012, p. 176) comenta esse papel do cantador nordestino, ao afirmar que

O cantador nordestino [...] apropria-se tranquilamente dos filmes, peças de teatro, notícias de jornal e mesmo dos folhetos dos outros. Que importa o começo, se, no final, a obra é sua? Ele, depois de tudo, acrescentou duas ou três cenas, torceu o sentido de três ou quatro outras, de modo que a obra resultante é nova. Não era assim que procediam Molière, Shakespeare, Homero e Cervantes? [...] Os cantadores procedem do mesmo jeito. Há mesmo, uma palavra que entre eles, indica o fato, o verbo versar, que significa colocar em verso a história em prosa de outro. Quando Shakespeare escreveu *Romeu e Julieta* não fez mais do que versar as crônicas italianas de Luigi Dal Porto e Bandello.

Tradicionalmente, os cordéis se apresentam mais atrativos do que os textos em prosa para o público leitor por serem escritos em versos compostos num padrão que favorece as leituras coletivas em voz alta, pois, conforme Abreu (2004), fazendo referência às palavras do poeta Manoel d'Almeida Filho, o povo nordestino se acostumou a ler o verso como quem canta. Ainda segundo essa autora, as adaptações de textos clássicos realizadas pela literatura de cordel não ocorrem aleatoriamente, mas seguem um certo padrão que caracteriza a composição e a recepção dos folhetos. Há um certo padrão no processo de adaptação dos textos eruditos, pois, de modo geral, os cordelistas escolhem narrativas que sejam próximas do que se convencionou denominar “romances de cordel”, um subgênero de folheto nordestino com 24 ou mais páginas, com narrativas ficcionais, tematizadas entre o amor e a luta, privilegiando histórias semelhantes às narrativas tradicionais da literatura popular.

Os folhetos nordestinos, publicados desde a segunda metade do séc. XIX, tornaram os homens pobres na posição de autores, leitores, editores e críticos de composições poéticas, envolvendo pessoas simples no mundo das letras, pelo viés da composição e recepção dos versos. Foi assim que *Romeu e Julieta*, como diversas outras narrativas canônicas, chegaram ao Nordeste, pelo viés da recepção dos cordelistas, como destaca Abreu (2004, p. 200):

A distinção entre a composição e a recepção de folhetos nordestinos e a produção e a leitura de obras literárias eruditas fica clara quando se examinam versões para folheto de narrativas eruditas, fato relativamente comum no interior da literatura de folhetos, em que há versões de *A Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães, de *Ubirajara*, Iracema, *A Viúvina*, de José de Alencar, de *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco, de *Paulo e Virgínia*, de Bernardin de Saint Pierre, de *Romeu e Julieta*, de

Shakespeare, de O Conde de Monte Cristo, de Alexandre Dumas, para citar apenas alguns exemplos.

Nessa mesma linha de raciocínio, Cascudo (1994) argumenta sobre as cinco mais antigas e populares novelas no Brasil, oriundas da Península Ibérica, tendo sido escritas (adaptadas) pelos nossos poetas semianalfabetos, cujas obras foram as mais “preferidas na leitura, citação e afeto por milhares de brasileiros”, os quais ficaram encantados com as seguintes narrativas: *História da donzela Teodora, em que trata da sua frande formosura e sabedoria*; *História do grande Roberto, duque da Normandia e emperador de Roma, em que se trata da sua conceição, nascimento e da depravada vida, por onde mereceu ser chamado Roberto do Diabo, e do seu grande arrependimento e prodigiosa penitência, por onde mereceu ser chamado Roberto de Deus e prodígios que por mandado de Deus obrou em batalha*; *História da princesa Magalona, filha de el rei de Nápoles, e do nobre e valoroso cavaleiro Pierre, Pedro de Provença, e dos muitos trabalhos e adversidades que passaram*; *História da Imperatriz Porcina*; e *História de João de Calais*. Cascudo (1994, p. 33) diz que “essas novelas refletem o trabalho pessoal” do poeta, e “o enredo, os fios do tema, a maneira de situar as soluções levarão o pesquisador para os domínios mais recuados da universalidade novelística. Será sempre o universal no regional”. O estudioso potiguar admira-se do poder de influência desses textos, ao afirmar que

Nenhum cronista, poeta, historiador, ensaísta conseguiu essa simpatia popular através do tempo. Nenhum resistiu tanto e se manteve na predileção exclusivamente popular, negado pelo letrado, esquecido pelo professor, ironizado pelo viajante que encontrava nessa leitura um índice pejorativo de gosto e de atraso cultural. [...] Esses livros não foram motivos de propaganda nem divulgados por um programa de oferta comercial. Pertencem admiravelmente ao próprio povo, leitura de suas horas de descanso, provisão pequenina de sua curiosidade intelectual. (Cascudo, 1994, p. 33-34)

Como já mencionado anteriormente, Abreu (2004) argumenta que a recepção e nova composição (adaptação) dos poetas nordestinos seleciona narrativas eruditas com enredos que tematizam, entre outras situações, dramas de amores contrariados, seja devido às discrepâncias sociais, religiosas ou de natureza fortuita. As adaptações *romejulietianas* e *cocomelanceicas* se enquadram, certamente, nesse tipo de romances de amor contrariado, visto que a família é o grande elemento proibitivo do relacionamento dos casais, mas o desfecho entre estes textos segue caminhos distintos.

Ademais, a estudiosa afirma que a seleção e adaptação dos textos canônicos para o cordel segue os seguintes critérios: semelhança de enredo com os romances tradicionais dos folhetos; transposição da prosa para o verso setissílabos (padrão dos folhetos); adequação da

sintaxe e do léxico; desembaraçamento da trama com a reestruturação do enredo, reduzindo personagens e ações; caracterização sucinta das personagens com poucos atributos físicos e morais, basicamente para identificá-las no enredo como boas ou más, vilões ou heróis, *etc.*; por vezes, faz-se a alteração do enredo para adequar ao final dos paradigmas do cordel, qual seja, a felicidade dos apaixonados; apresentação dos sentimentos mais por ações do que por descrições. Além disso, geralmente, os folhetos privilegiam o tipo de narrador-onisciente, com o papel preponderante de interpretar as atitudes dos personagens e fazer juízo de valor ético e moral, pois as histórias têm um caráter exemplar.

Semelhantemente, os cordéis de Athayde e Resende constroem a narrativa de forma lírica, de modo que é possível reconhecer os aspectos destacados por Abreu (2004). Quando comparados, percebemos que a trama dos dois cordéis possui um enredo cuja estrutura básica pode ser resumida assim: paixão inocente pelos jovens de famílias discrepantes; oposição familiar quanto ao amor dos jovens apaixonados; imposição do distanciamento do casal; aparente morte de apaixonados. As histórias, contudo, divergem, no que tange ao desfecho, tendo em vista que, no caso de *Romeu e Julieta*, de Athayde, a contrariedade culmina na morte dos apaixonados e, em *Armando e Rosa*, de Resende, há uma artimanha dos apaixonados para terminarem juntos. As relações entre textos nessas narrativas e com seus enredos, com divergências e convergências, serão discutidas nas seções seguintes.

3.2 REESCRITURAS DE *ROMEU E JULIETA*, EM ATHAYDE (1975A) E EM SUASSUNA (2018)

A trágica história de *Romeu e Julieta* chega à literatura de cordel pela primeira vez³² através da pena de João Martins de Athayde, conforme edição que tivemos acesso de 1975, havendo edições anteriores, tendo em vista que, conforme Benjamin (2023), o poeta publicou seu primeiro folheto em 1908 e faleceu em 1958; ao que se sabe, o poeta já havia se afastado da atividade de editor desde 1949, depois de um AVC que o obrigou a vender a sua tipografia para José Bernardo da Silva, com todo o estoque e os direitos de edição sobre tudo o que já tinha publicado.

João Martins Athayde é natural de Ingá do Bacamarte, Paraíba, cuja colonização foi

³² Depois de Athayde, outros poetas populares se propuseram a apresentar versões em cordel da narrativa *romejulietiana*, a exemplo das seguintes obras: *Romeu e Julieta* (2001), de Maria Ilza Bezerra (Piauí); *Romeu e Julieta em cordel* (2011), de Sebastião Marinho (Paraíba); *Romeu e Julieta: William Shakespeare* (2012), de Stélio Torquato Lima (Ceará); *Romeu e Julieta: em literatura de cordel* (2017), de Sérgio Magalhães e Kátia Castelo Branco.

realizada sob habitação inicial do português Manuel da Costa Travassos. Mário Souto Maior (2016, p. 128) admite a complexidade da atribuição da data correta do nascimento do poeta, sugerindo, conforme dados diferentes, os anos de 1877, 1878 e 1880, no dia 23 ou 24 de junho. Segundo Maior (2016), Athayde teria ficado órfão de mãe muito cedo (Antônia Lima de Athayde) e o velho pai (Belchior Martins de Lima), um pequeno agricultor, casou-se novamente, sendo que a madrasta, sem que o esposo soubesse, maltratava os três filhos do marido, chegando a oferecer apenas uma xícara de farinha de mandioca, sem nenhum pedaço de carne. Por isso, o próprio Athayde teria desmaiado de fome, quando voltava do roçado.

Maior (2016) ainda afirma que o poeta, sem ter frequentado escola, sonhava aprender a ler e a escrever, de maneira que andava com uma carta de ABC no chapéu, perguntando as letras às pessoas e, por não ter lápis e papel, escrevia no chão, com o dedo. Na juventude, teria mudado para Recife-PE, para a casa de um conhecido, trabalhando no comércio e numa fábrica, de onde se sustentou e conseguiu comprar uma impressora manual e uma guilhotina para cortar o papel, pois já havia começado a produzir seus versos e imprimir seus folhetos, sendo vendidos nas feiras e nos mercados do Recife. Com um tempo, suas vendas aumentaram, o que lhe permitiu viver do cordel e distribuir por várias cidades do Nordeste através de seus agentes-vendedores que lhe creditaram sucesso, conforme atesta Maior (2016, p. 131): “Sua fama de poeta popular corria solta pelas feiras e pelos mercados do Nordeste”.

Athayde ficou conhecido, por um lado, por profissionalizar a impressão e divulgação da Literatura de Cordel no país, gerando emprego e renda, por meio dos agentes de venda distribuídos em feiras, mercados públicos, porta de igrejas, estações de trem, *etc.* Por outro, sabe-se que, em face de ter adquirido, em 1921, da viúva de Leandro Gomes de Barros, Venustiniana Eulália de Barros, os direitos de publicação das obras do falecido autor, o editor passou a assinar esses títulos como se fossem de sua propriedade.

Não temos certeza de como a narrativa *romejulietiana* chegou ao conhecimento do poeta. Sabemos, contudo, que, desde a colonização do Brasil, transitava em território tupiniquim muitos textos publicados em português, como o *Lunário Perpétuo*, o *Livro de Carlos Magno*, o *Decameron*, de Boccaccio, entre outros. Não é improvável que o próprio Athayde tenha tido acesso a alguma versão em português de *Romeu e Julieta*, visto que o poeta viveu boa parte de sua vida em Recife-PB, uma capital metropolitana, tendo se mudado desde o início do séc. XX. Outra possibilidade muito sugestiva tem relação com o interesse de Athayde pelo cinema. Maior (2016, p. 131) comenta que nosso poeta tipógrafo costumava frequentar as salas recifenses de projeção cinematográficas:

Depois de cada dia de trabalho que, às vezes, se prolongava até a madrugada, ele tinha uma grande paixão que era o cinema. Vez por outra gostava de assistir aos filmes exibidos no Glória e no Ideal, cinemas existentes naquela época, no Pátio do Mercado São José e no Pátio do Terço, do Recife.

Porém, Maior (2016, p. 131) aponta, baseado numa entrevista concedida pela viúva de Athayde, que ele nunca teria “escrito um folheto baseado em algum filme. Pode ser até que tenha usado na capa de alguns folhetos fotografias de artistas famosos da época”, o que, de fato, parece indicar a capa do folheto *Romance de Romeu e Julieta*, conforme a Figura 2:

Figura 2 – Capa do folheto *Romance de Romeu e Julieta*



Fonte: Athayde (1975a)

Bráulio Tavares (2023), em artigo publicado no Jornal da Paraíba, em 03 de dezembro de 2005, e republicado no seu *blog*, discorda da conclusão de Souto Maior, a qual fora fundamentada na fala da viúva de Athayde, em entrevista concedida à Fundação Joaquim Nabuco, durante as comemorações do centenário do poeta, em 1980. Segundo Tavares (2023), pelo menos o folheto *O estudante que se vendeu ao diabo*, de Athayde (1975b), é diretamente inspirado no cinema. O crítico campinense comparou a edição de 1949 do folheto com o filme *O Estudante de Praga*, um clássico do Expressionismo Alemão, que teve pelo menos três versões: a de Stellan Rye, em 1913; a de Henrik Galeen, em 1926; e a de Arthur Robison, em 1935, todos baseados num conto de H. Heinz Ewers. Tavares (2023) acredita que, provavelmente, Athayde se baseou em uma destas duas últimas adaptações para criar seu folheto. A conclusão se baseia no fato de que o folheto coincide em muitos pontos com o argumento dos filmes, bem como de que “as trucagens do cinema mudo são descritas no cordel com o tom exato de ingenuidade, deslumbramento e tosca magia, como se os dois tivessem sido

feitos um para o outro”.

Semelhantemente, é possível admitir algum grau de influência direta ou indireta do cinema *romejulietiano* na obra de Athayde, tendo em vista as inúmeras adaptações anteriores à publicação de seu cordel para as telonas. Segundo Guimarães (2016), temos dez versões em curta-metragem e treze versões em longa-metragem até 1968, quando fora lançada a clássica adaptação *Romeu & Julieta (Romeo and Juliet/Romeo e Giulietta)* do diretor Franco Zeffirelli, considerada por muitos a melhor transposição do original e a mais ousada adaptação de Shakespeare³³. Em seu artigo, Guimarães (2023) apresenta as vinte e duas versões anteriores à de Zeffirelli:

As versões anteriores, contando apenas as realizadas para o cinema, são as curtas *Romeo and Juliet* (1900), de Clément Maurice; *Romeo e Giulietta* (1908), de Mario Caserini; *Romeo and Juliet* (1908), de diretor desconhecido; *Romeo and Juliet* (1908), de J. Stuart Blackton; *Roméo se fait bandit* (1909), de Romeo Bosetti; *Romeo and Juliet* (1911), de Barry O'Neill; *Romeo e Giulietta* (1912), de Ugo Falena; *Romeo and Juliet* (1916), de J. Gordon Edwards; *Romeo and Juliet* (1916), de Francis X. Bushman e John W. Noble; *Romeo and Juliet* (1924), de Reggie Morris e Harry Sweet; e as longas *Romeu e Julieta (Romeu and Juliet)*, 1936, George Cukor; *Julieta y Romeo* (1940), de José María Castellví; *Shuhaddaa el gharam* (1942), de Kamal Selim; *Romeu e Julieta (Romeo y Julieta)*, 1943, de Miguel M. Delgado; *Anjuman* (1948), de Akhtar Hussein; *Romeo at Julieta* (1951), de Ralph Brambles Jr. e Prudêncio Mariano; *Romeo y Julieta* (1953), de Enrique Carreras; *Romeu e Julieta (Romeo and Juliet)*, 1954, de Renato Castellani; *Romeu e Julieta (Romeo i Dzhulyetta)*, 1955, de Lev Armstram e Leonid Lavrovsky; *Amor, sublime amor (West side story)*, 1961, de Robert Wise e Jerome Robbins; *Romeo e Giulietta* (1964), de Ricardo Fredda; e *Romeo and Juliet* (1966), de Paul Czinner.

Ciente dessas diferentes adaptações e sabedores que diversas delas podem ter sido exibidas nos cinemas de Recife, anteriormente à morte do poeta, em 1958, não é possível duvidar que Athayde tenha sido um expectador influenciado pela tela. No seu folheto, não encontramos nenhuma referência textual que vincule a sua obra diretamente com a peça de Shakespeare, numa relação de fonte ou influência admitida. Todavia, desde que Ariano Suassuna (2018) adaptou o cordel de Athayde para sua peça *A história do Amor de Romeu e Julieta: imitação Brasileira de Matteo Bandello*, referenciou, pelo próprio título, o conto

³³ Tamanha é a influência de Shakespeare para o cinema que não é possível apontar com precisão a quantidade de películas gravadas com suas peças, desde o surgimento do cinema. Silva, em artigo publicado na revista *Contracampo*, afirma, com base em Kenneth Rothwell, que, somente no período do chamado Cinema Silencioso, houve algo em torno de quinhentas películas que se apropriaram do teatro shakespeariano. Nesse sentido, o próprio Silva, limitando-se ao universo dos EUA, Inglaterra, França, Itália e Alemanha, cita outras películas além destas mencionadas por Guimarães, sendo obras de produção mais autônomas, em geral, restritas basicamente numa tomada, limitando-se a uma ação, evento, ou corpo, cuja exibição fazia parte de uma programação cultural mais ampla (não restrita à exibição cinematográfica). Mesmo sabendo disso, preferimos mencionar a lista de Guimarães, por considerar que ela oferece títulos de filmes *romejulietianos* para fins de conhecimento. Ademais, sua lista ultrapassa o período do Cinema Silencioso e apresenta diretores conhecidos, com produções mais elaboradas e divulgadas para efeito de exibição pública.

italiano como sendo a fonte usada por Athayde. O texto de Athayde, porém, não nos permite ter tanta certeza disso, embora possamos inferir, pelas duas primeiras sextilhas, que o autor tenha conhecido a história através do cinema ou de alguma encenação teatral, senão vejamos:

Vou contar neste romance
a desdita de Romeu
na sua curta existência
de tudo que padeceu
foi a lenda mais tocante
que a nossa imprensa escreveu

Essa história é conhecida
em quase toda nação
no teatro e no cinema
tem causado sensação
deixando amarga lembrança
no mais brutal coração. (Athayde, 1975a, p. 1)

A poesia de Athayde estabelece uma teia intertextual produtiva que ultrapassa os limites da linguagem verbal dos textos fundantes e chega a outros universos semióticos, visto que o próprio poeta admite que esta história já foi traduzida para outras mídias, como o teatro e o cinema, e já “é conhecida em quase toda nação”.

O folheto de João Martins Athayde, *Romance de Romeu e Julieta*, e a peça de Ariano Suassuna, *A História de Amor de Romeu e Julieta*, dialogam intertextualmente com a tradição europeia da qual são herdeiros, mas, ao fazê-lo, reconstroem o prototexto original adaptando ao novo contexto de produção, o sertão nordestino. A pena de Athayde, especialmente, vincula a narrativa com a tradição nordestina amparada na cultura de conflitos parentais do início do séc. XX no sertão nordestino.

Se a tradição popular incorpora a produção erudita fazendo jus a adaptá-la ao contexto nordestino, a academia, por sua vez, pode trazer de volta o novo texto envolvido no invólucro do contexto popular, isso porque a literatura, como as outras artes, subsiste nas instituições sociais diversas, sejam elas formais ou informais. O fenômeno reverso da incorporação do folheto popular no espaço erudito, no que tange ao folheto *romejulietiano*, chega pela invenção de Ariano Suassuna, um escritor reconhecido pela aristocracia, que vem do ambiente popular e tem sua ascendência no *locus* nordestino, embora não tivesse a pretensão de adaptar o texto *athaydiano* para ser aceito por acadêmicos preconceituosos. Tal fenômeno se explica por Ariano Suassuna ser um escritor que pavimenta o acesso à literatura popular por parte da academia, realizando a mediação entre o público culto e a temática popular, conforme Bosi (1992, p. 344) assevera: “O teatro de Guarnieri, de Boal, de Oduvaldo Viana Filho, de Plínio

Marcos, de Ariano Suassuna tem, apesar das diferenças de orientação estética, realizado a possível mediação entre público culto e temática, se não linguagem popular”. Esse é um pilar do Movimento Armoria criado por Suassuna: produzir o erudito a partir do popular.

Sendo assim, *A história de amor de Romeu e Julieta*, de Ariano Suassuna, mesmo sendo descrita pelo seu autor como uma imitação brasileira do autor italiano, vincula-se claramente ao folheto nordestino de Athayde aliado a muitas fontes europeias. Tal fato ainda é reflexo da tradição do Movimento Armorial, idealizado por Suassuna, o qual valoriza fortemente a cultura regional do Nordeste brasileiro e sua herança ibérica, frente às importações culturais contemporâneas, com a preocupação principal de procurar uma arte brasileira que seja erudita, mas esteja fundamentada nas raízes populares do povo, seja no sertão, na mata, no litoral ou mesmo na cidade, ou seja, uma união entre o erudito e o popular. Ademais, o empenho docente, político e ideológico de Suassuna, valorizando as tradições populares do povo nordestino revelaram-se tanto na condição de professor da Universidade Federal de Pernambuco como no cargo de Secretário de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco.

Sobre o autor, cabe destacar que Ariano Villar Suassuna é natural da então cidade de Nossa Senhora das Neves (atual João Pessoa) no estado da Paraíba, sendo o oitavo filho (numa família de nove) do ex-governador do estado, João Urbano Pessoa de Vasconcellos Suassuna. O autor paraibano acabou sendo radicado no estado de Pernambuco, desde a tragédia do assassinato de seu pai, a qual marcou significativamente sua biografia e escrita.

Ainda assim, Suassuna viveu boa parte de sua infância no sertão paraibano, o qual exerceu profunda influência em sua vida, pois ali aprendeu das lutas e experiências sertanejas, além de conviver com a cultura nordestina, nos desafios de viola, nas cavalhadas, nas peças de mamulengo, na leitura da literatura de cordel, na xilogravura, *etc.* Por causa disso, suas obras são regionalistas, enfocando o drama do homem nordestino, além de receber uma carga de tradição literária desse ambiente, especialmente, da literatura de folhetos, da qual ele mesmo era grande admirador.

É, então, bebendo da fonte do folheto de Athayde que Suassuna escreve sua peça *A história de amor de Romeu e Julieta*. O autor cria dois narradores, Dom Pantero e Antero Savedra, embora apenas o primeiro narre a história, cabendo ao segundo a abertura da primeira-cadência-de-moralidade³⁴ e, junto com o segundo, pronunciar a última estrofe do folheto sertanejo no encerramento da peça. Por conseguinte, os personagens ganham fala e têm direito ao discurso direto, por intermédio do qual descrevem suas ações. A fala deles ganha

³⁴ No texto da peça de Suassuna, não fica claro o que seria essa primeira-cadência-de-moralidade.

características épicas, uma vez que descrevem seus sentimentos e ações, que podem ser entendidas como se fossem rubricas teatrais. Então, os personagens ganham fala e têm direito ao discurso, por intermédio do qual descrevem suas ações. Obviamente, no seu processo de reelaboração, Suassuna também inclui rubricas e canções populares, entre outros textos. Segundo Cardoso (2008, p. 109-111), o trabalho de reelaboração de Suassuna é profundamente rico na peça *A história do amor de Romeu e Julieta*, com a presença de diversos textos:

Desses, quatro são canções populares cujas inserções no espetáculo o autor sugere em rubricas. É o caso de *A rosa roseira*, do *Romance da Minervina*, do *Romance da bela infanta* e ainda do *Romance de Bernal francês*. A letra deste último romance é, aliás, citada pelo autor em seu texto. Ainda na lista de fontes há um poema de Frederico Garcia Lorca, “La casada infiel”. Os versos de Lorca são retrabalhados por Suassuna, que suprime algumas estrofes e inverte a ordem de outras, além de alternar as vozes masculina e feminina, quando, em sua versão original, os versos são enunciados por uma única voz, masculina. A estes, Suassuna acrescenta sua versão feminina para dar voz não só a Romeu, mas também a sua Julieta.

Somam-se a essas fontes outras quatro. Trata-se de diferentes versões para a lendária história de Romeu e Julieta. No próprio texto dramaturgico de Suassuna há indicação de duas delas. A primeira, anunciada no subtítulo “imitação brasileira de Matteo Bandello”, é o conto desse autor. [...] A segunda fonte citada por Suassuna é [...] O folheto de cordel *Romance de Romeu e Julieta*, cuja autoria é creditada a João Martins de Athayde [...]. Muito embora o autor tenha optado por caracterizar sua peça como uma “imitação de Matteo Bandello”, em entrevista de 21 de maio de 1998 ao *Jornal do Comércio*, de Recife, ele destaca a influência predominante do folheto sobre as demais fontes, chegando a afirmar que a peça é o folheto reapresentado “sob a forma de teatro”. [...]

Além das duas fontes mencionadas pelo autor, acrescenta-se a versão de Shakespeare de *Romeu e Julieta* e outra de suas fontes [...] *Romeu e Julieta*, conto de Luigi da Porto que inspirou Shakespeare na criação de sua peça.

Assim, embora Suassuna aponte para Bandello como sendo a sua fonte de imitação³⁵, nada no texto, a não ser a sua própria afirmação, nos obriga a concluir que o autor – conhecedor como era de outras fontes da tradição *romejulietiana* – não tenha recorrido aos outros enredos, especialmente, a peça de Shakespeare.

No final do cordel e da peça, tanto o narrador de Athayde, como os narradores de Suassuna, Dom Pantero e seu coadjuvante, Antero Savedra, emitem um juízo de valor sobre a ação de Romeu:

Quem odeia a covardia
tem que dizer como eu:
como o rapaz não vingou-se
de tudo o que o Pai sofreu,
eu escrevi, mas não gosto
da história de Romeu. (Suassuna, 2018, p. 293; Athayde, 1975a, p. 32)

³⁵ Essa é a expressão que Suassuna usa para designar a natureza de sua peça: “Imitação Brasileira de Matteo Bandello” (SUASSUNA, 2018, p. 249)

Esse juízo de valor permite uma reflexão sobre diversas questões que surgem diante de tal conclusão: Se o narrador não gosta, porque insiste em escrever? Será que a traição em nome do amor instiga o desejo de contar? Se é assim, será que isso não revela um certo gosto interior ou, no mínimo, algum interesse por aquilo que é feito em nome do amor? Não é possível responder ao certo essas questões, mas seria ingenuidade acreditar irrefletidamente na declaração do narrador, pois ela pode apenas ser uma confissão performática que oculta o gosto humano de contar as coisas e as escolhas do amor. De fato, por vezes, as flechas de Eros nos levam a quebrar certas expectativas e agir irrefletidamente ou, no mínimo, propormos caminhos alternativos. Conforme veremos, na análise da recepção dos estudantes, perceberemos indícios disso, especialmente no caso dos rapazes que, de início, admitem um certo desinteresse pela história, embora sejam, natural e voluntariamente, levados a produzirem novos desfechos com este mesmo caminho de amores contrariados e realizados.

Como se percebe, Athayde (1975a) incorpora alterações significativas, como uma moral que atribui covardia à dissuasão de Romeu, perante seu encantamento pela jovem Julieta. Além disso, o folheto incorpora um juízo de valor negativo para a família Capuleto, tratada como uma raça tirana, em detrimento à descrição positiva da família Montéquio, apresentada como uma família honesta e humana. Assim, esta representa o bem e a honra, valores exaltados na ética nordestina, enquanto aquela retrata a impiedade, a falta de compaixão e o autoritarismo.

No conto de Bandello (1988), não há essa dicotomia moralista retratada no romanceiro popular, de modo que um amigo de Romeu, embora reconheça o afeto de Montéquio pelo filho, descreve a sua dureza e apego aos bens materiais: “[...] você é – deixe-me ser sincero – cortês, virtuoso, amável e de boa cultura, o que muito valoriza sua juventude. Além disso, único filho de um pai cuja grande riqueza é de todos conhecida; é possível que ele seja avaro e o repreenda se você esbanja os seus dotes” (Bandello, 1988, p. 19). A peça de Shakespeare (2017), por sua vez, inicia-se com o contexto de conflito entre as duas famílias, mas por uma cena de provocação dos servos de Capuleto, contra os de Montécchio. Ademais, na peça shakespeariana não é possível pesar a balança moral negativamente apenas contra Capuleto, visto que ele se revela, inclusive, paciente e controlado, durante o baile de máscaras, ao dissuadir seu sobrinho Tebaldo que reconheceu Romeu na festa e pretendia matá-lo naquela mesma ocasião. Não é difícil perceber a diferença entre o Capuleto tirano de Athayde e o controlado de Shakespeare, conforme segue trecho da cena do escritor inglês (Shakespeare, 2017, p. 46-47):

TEBALDO

Pela voz, este aqui é algum Montécchio.
Rapaz, vai buscar logo minha espada.
Como! Esse escravo atreve-se a, com máscara
grotesca, vir aqui para de nossa festividade rir e fazer pouco?
Pela honra do meu sangue e nobre estado,
dar-lhe a morte não julgo ser pecado.

CAPULETO

Que tens, sobrinho? Que se dá contigo?

TEBALDO

Tio, aquele é um Montecchio, nosso inimigo;
um vilão que aqui entrou por zombaria,
para nos estragar toda a alegria.

CAPULETO

Não é o jovem Romeu?

TEBALDO

O mesmo, o biltre Romeu.

CAPULETO

Gentil sobrinho, fica quieto;
deixa-o tranquilo. Ele se tem mostrado
perfeito gentil-homem. Para ser-te
franco, Verona tem orgulho dele,
como rapaz virtuoso e mui polido.
Nem por toda a riqueza da cidade
quisera que ele aqui fosse ofendido.
Acalma-te, portanto, e fica alegre;
essa é a minha vontade. Se a acatares,
fica alegre e desfaze essa carranca
que não vai bem com nossa alacridade.

TEBALDO

Vai, sim, quando um vilão se mete nela.
Não o suporto.

CAPULETO

Terás de suportá-lo.
Como, rapaz! Estou mandando: deixa-o!
Quem manda aqui, acaso; vós ou eu?
Ora, não o suportais! Deus me salve a alma.
Quereis fazer barulho entre meus hóspedes?
Provocar briga? Ser mandão na festa?

No caso do enredo *athaydiano*, o cordelista desenvolve o conflito das duas famílias, acrescentando uma tragédia não apresentada em nenhuma das tradições *romejulietianas*. No cordel, Montéquio foi preso por Capuleto e assistiu o assassinato brutal de sua esposa, que ainda tinha Romeu nos braços. A composição deste conflito aumenta o drama, pois não houve qualquer misericórdia do tirano Capuleto:

Montequio inda pediu
mas ele não atendeu,

disse o duque a um carrasco
 esse logo obedeceu
 dos braços da própria [*sic*] mãe,
 foi arrancado Romeu. [...]

Ali tirou um punhal
 Que na cinta carregava
 Cravou-o no peito da jovem
 Dizendo: eu bem que jurava;
 O punhal ia rangindo [*sic*]
 Com a força que ele botava

Disse ela: senhor duque
 seu coração é perverso
 tenha dó do meu filhinho
 que ainda fica no berço;
 ele calcou no punhal
 que sumiu-se até no terço (Athayde, 1975a, p. 4-5)³⁶

O poeta nordestino faz uma adaptação inventiva na composição diegética do folheto em torno das ações hediondas do Capuleto – tais quais, matar a jovem mãe, arrastar seu corpo pela cidade e jogá-la no mar, privando-a, inclusive de um enterro digno – que se tornam argumentos justificáveis para o sentimento de vingança de Montéquio e, por sua vez, o parecer moral do narrador, ao final do folheto. Essas ações não constam em nenhuma versão *romejulietiana* anterior e fazem parte do processo criativo do poeta, o que, inclusive, explica a adaptação ao contexto de produção do *locus* nordestino. Faz sentido, portanto que, na continuidade dessa narrativa, Montéquio retire o punhal da esposa e jure que seu filho haverá de vingar-se do algoz inimigo. O próprio leitor nordestino, então, é instigado a se convencer com o narrador de que a decisão de Romeu, ao se apaixonar pela filha do assassino de sua mãe, faz dele um traidor, o que é puramente verossímil à defesa da honra familiar na tradição sertaneja, considerando ainda mais os casos tão comuns de conflitos familiares históricos do interior do sertão nordestino.

Além disso, a presença de Romeu no baile de máscaras da família Capuleto é retratada de forma diferente. No conto, Romeu é reconhecido e tolerado sem troca de ofensas, sobretudo por ser muito jovem. Na versão de Athayde, o jovem Montéquio comparece com o punhal para vingar-se, conforme incumbência do pai. Entretanto, ao se apaixonar por Julieta, Romeu é obrigado a fazer uma escolha entre o amor de seu pai e o da jovem Capuleto, numa tensão cuja escolha pesa a balança contra o código de ética nordestino, conforme descreve o poeta:

Por fim falou o mancebo:
 escuta, loura criança
 do castelo do meu pai

³⁶ Em toda a tese, preservamos a escrita original dos cordéis, respeitando erros de acentuação ou digitação e a ortografia vigente.

vim tomar uma vingança;
e arrastando um punhal
aos pés da moça lhe lança

Diante a tua beleza
eu sinto o peito chagado
pelos teus olhos azuis
tornei-me escravizado
e te confesso sem pejo
por ti, vivo apaixonado

Teu pai matou minha mãe
quando eu era pequenino,
e eu vingá-lo jurei
mas a força do destino
fez com que tudo acabasse
ante o teu porte divino

Serei perjuro e jamais
ao meu país voltarei
aos teus pés pálida imagem
como escravo viverei
juro-te em nome dos céus
que junto a ti morrerei (Athayde, 1975a, p. 15,16)

A decisão de Romeu está tomada e não há retorno, razão pela qual o cordelista emite seu parecer, apresentando um juízo de valor com base na ética sertaneja para a qual a desonra à família é uma atitude imperdoável e, diante da qual, o eu lírico esquece a abnegação dos jovens apaixonados e execra:

Quem possui este romance
conhece bem o que leu,
a esposa de Montequio
em que condição morreu
também conhece a miséria,
e covardia de Romeu. [...]

Romeu fez como saguim
que se ilude com careta
bastou ver no peito dela
um ramo de violeta
foi perguntar logo seu nome
lhe dissera; é Julieta

Nas condições que ele estava
não tinha mais um rodeio
era vingar-se de tudo
fingindo como um passeio
não tinha o que perguntar
quem é bonito nem feio

Mas ele não fez assim
depois que se achou na sala
viu Julieta dançando
fez tudo pra namorá-la
inda ela sendo uma deusa

ela devera odiá-la

Romeu foi falso a seu pai
 por isto teve castigo
 como faltou-lhe a coragem
 para enfrentar o perigo
 casou-se com a própria filha
 do seu fatal inimigo (Athayde, 1975a, p. 30,31)

O enredo *athaydiano* construiu a imagem de um Montéquio vitimado para, ao final, emitir um juízo de valor sobre a tomada de atitude de Romeu ao renunciar a vingança em nome do amor à filha do inimigo. A composição do cordelista certamente considera o silêncio que o enredo *bandelliano* realiza em relação à esposa de Montéquio, pois, no conto, a família Capuleto é composta por um casal e a sua filha, mas isso não sucede na família Montéquio, em que apenas o pai e o filho são retratados. Certamente, essa é uma das razões por que Bandello é tido como fonte de Athayde e não Shakespeare, para quem a mãe de Romeu morreu, desde que este fora exilado para Mântua, por ordem do príncipe, tendo em vista que o jovem tinha assassinado Tebaldo, da família rival.

Na versão de Athayde, Romeu não é apresentado como um herói, assim como acontece nas versões clássicas ou mesmo no romanceiro popular dos outros cordéis. Aqui, ele é tratado como um traidor dos seus progenitores, alguém que renegou o seu sangue. No argumento de Oliveira (2019, p. 1003), é o cordel “assumindo o papel de correia transmissora de alguns valores culturais nordestinos”. O estabelecimento de uma moral não é plena novidade dos romances nordestinos, pois, conforme Oliveira (2019, p. 998), os autores europeus já o faziam:

Brooke pregava em seu poema que a desobediência de Julieta foi a causa deflagradora da tragédia dos dois jovens, uma vez que Julieta não quis ouvir os conselhos da mãe. Com seu poema, Brooke deixa para os jovens a lição de que o ato de não obedecer às ordens dos pais pode gerar consequências amargas e irreversíveis. Esse tom moralizante foi relutado por Shakespeare em sua peça que retirou a responsabilidade da tragédia das mãos de Julieta, transferindo-a para as duas famílias nobres e o seu eterno ódio.

No enredo dessas tramas confluentes, é possível perceber que o amor contrariado culmina na tragédia e só pode se realizar na morte dos amantes, conforme os versos de Athayde:

Somente depois da morte
 Foi que puderam se unir
 Quando as suas almas jovens
 Deixaram de existir
 E nada mais nesse mundo,
 Lhes era dado fluir. (Athayde, 1975a, p. 30)

Passaremos agora a reconhecer as reescrituras palimpsésticas do folheto de Melo Resende, que dialoga com a matriz de enredo *romejulietiano*, culminando, porém, com uma composição de desfecho diferenciado, sob a influência de outras fontes literárias populares.

3.3 REESCRITURAS DE *COCO VERDE E MELANCIA*, EM RESENDE

A literatura é construída em relação com o mundo, bem como consigo mesma, mediante sua história e tradição, seja culta ou popular. A origem/originalidade do texto literário considera sua árvore genealógica, da qual herda noções genéticas que podem se explicar textualmente. É neste sentido que nasce o enredo de Armando e Rosa, conhecidos como Coco Verde e Melancia, uma teia produtiva em torno de uma trama de amor contrariado, que recebe títulos diferentes: *Melancia e Coco Mole*, *Melancia e Coco Verde*, ou *Coco Verde e Melancia*, entre outros. O conto é registrado em 1885, na obra *Contos Populares do Brasil*, de autoria de Silvio Vasconcelos da Silveira Ramos Romero, advogado sergipano, da cidade de Lagarto, importante crítico literário e folclorista brasileiro. Desde a recolha de Romero (2018), esta narrativa tem sido repetida em regiões diferentes do Brasil com significativas alterações, cumprindo o adágio popular de que “quem conta um conto aumenta um ponto”.

Depois de Sílvio Romero, diversos autores enveredaram pela intenção de fazer adaptações ou mesmo recolhas das narrativas *cocomelanceicas* em sua região, na perspectiva de perpetuar, recontar, adaptar ou mesmo implementar conscientes alterações narrativas, todas, ao seu modo, dialogando intertextualmente ou interdiscursivamente com as produções anteriores. Na observação desta teia produtiva, Théó Brandão (1982), médico e folclorista brasileiro, em sua obra *Seis Contos Populares do Brasil*, apresentou variantes a que teve acesso, distribuídas no território nacional, discriminando várias delas. Certamente, não é possível registrar com absoluta certeza quantas versões existiram e existem no país.

Em artigo que publicamos na revista *Afluente*³⁷, apresentamos várias dessas adaptações sobre o território brasileiro, conforme conseguimos elencar, em ordem de publicação, desde a mais antiga de Romero, intitulada *Melancia e Coco Mole* (1885), às seguintes: *Melancia – Coco Verde*, de José Simões Lopes Neto (1912); *Conto Popular*, de Hélio Galvão (1948), uma versão potiguar, publicada no Diário de Natal; *História de um Moço Pobre*, de Aluisio de Almeida

³⁷ O artigo sobre as diversas construções do enredo *cocomelanceico* foi publicado na edição nº 24, vol. 8, da revista *Afluente*, conforme endereço eletrônico seguinte: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/22469>.

(1951), em São Paulo-SP; *Coco-Grande e Melancia*, de Théo Brandão (1960), recolhida de Sinfrônio dos Passos Vilela em Viçosa-AL; *Melancia – Coco Mole*, recolhida de D. Paula Cruz do Nascimento (198?), no Maranhão; *Coco Verde e Melancia*, de Ricardo Azevedo (2002); *Toco Preto e Melancia*, de D. Maria Rosa Fróes recolhida por Marco Haurélio (2011). Além destes contos, ainda podemos encontrar pelo menos três folhetos nordestinos: *As Grandes Aventuras de Armando e Rosa conhecidos por “Coco Verde” e “Melancia”*, do poeta paraibano José Camelo de Melo Resende (1975); *Coco Verde e Melancia ou Armando e Rosa*, de Manoel Pereira Sobrinho (1958), de Patos-PB; *Coco Verde – Adaptação da obra de Simões Lopes Neto*, de Arievaldo Viana (2010). Além destas versões, certamente há outras que ainda podem ser encontradas.

A riqueza produtiva destes contos populares se expressou numa canção de Vinícius de Moraes (Melancia, 1971), intitulada *Melancia e Coco verde*, interpretada por ele, por Marília Medalha e Toquinho, no álbum *Como dizia o poeta*, gravado em 1971, pela gravadora RGE. Sob o fundo do ritmo nordestino, a música começa com a apresentação do casal como Melancia e Coco Verde, prometendo contar uma história que vem do Nordeste do Brasil. De fato, a origem nordestina das versões apresentadas mostra que a região é o grande gerador dessa narrativa para o país. Brandão (1982, p. 102), ao analisar as variantes *cocomelanceicas* a que teve acesso, concluiu que o enredo era uma criação legitimamente brasileira, afirmando:

Eis aí, cremos, até prova e documentação em contrário, um conto brasileiro, portanto. Um conto brasileiro na sua origem, nos seus motivos e tipos, no reflexo que nele se encontra do ambiente social, ecológico, folclórico; talvez – quem sabe – a única estória realmente brasileira que se possa demonstrar em nosso folclore, esse conto de *Coco Verde, Melancia...*

Semelhante conclusão já fizera o próprio Câmara Cascudo, quando anotou a terceira edição da obra de Silvio Romero: “Parece-me legitimamente mestiço e ao sabor da sensibilidade brasileira” (*apud* Brandão, 1982, p. 83). Entretanto, a ideia de origem completamente nacional já foi questionada por alguns estudiosos. Haurélio (2021), por exemplo, indicou similaridades com outros textos estrangeiros: comparou com *Ulisses*, cujo personagem protagonista (Ulisses) foge para a guerra e, quando retorna, revela-se por meio de um enigma que só o casal conhecia; também ao enredo português da *Bela Infanta*, de Almeida Garret, em que o marido retorna da guerra, sugerindo à esposa ter morrido na batalha, até revelar-se pela senha do anel repartido. Paulo Correia, em seus apontamentos da obra de Haurélio (2021), também fez indicações para uma origem chinesa, bem como ao *Decameron*, de Boccaccio (2013), na quarta novela da *Décima Jornada*, mediante a aparente morte da

esposa de Niccoluccio e a maneira como Gentile a tira do sepulcro e, embora apaixonado por ela, a devolve ao seu marido.

Parece-nos, contudo, uma coação não permitida submeter o enredo *cocomelanceico* a uma condição de imitação projetada dessas narrativas, pois o que há em comum entre o conto brasileiro e estas histórias associadas são aspectos separados da trama, uma prática comum à luz da literatura comparada, quando colocamos um texto em face do outro. Nenhuma das histórias indicadas, contudo, pode ser absolutamente colocada como espelho do conto brasileiro, possuindo apenas aspectos da trama que podem ser comparados, sem, ainda assim, descredenciar a conclusão de Câmara Cascudo (nas suas notas referentes à edição de 1954 da obra de Silvio Romero), endossada por Théo Brandão (1982).

Esta necessidade costumeira de associar a produção brasileira às fontes estrangeiras caracteriza o processo de constante comparação que levou Antonio Candido (1996, p. 211) a afirmar: “estudar literatura brasileira é estudar literatura comparada”, referindo-se à equivocada busca difusa dos críticos em associar a literatura brasileira aos exemplos externos a fim de validar a qualidade dos nossos textos. O estudioso ainda explica que

O primeiro sinal disso se encontra na mania de referência por parte dos críticos. Eles pareciam sentir melhor a natureza e a qualidade dos textos locais quando podiam referi-los a textos estrangeiros, como se a capacidade do brasileiro ficasse justificada pela afinidade tranquilizadora com os autores europeus, participantes de literatura antigas e ilustres, que, além de influírem na nossa, vinham deste modo dar-lhe um sentimento confortante de parentesco.

Ainda que Haurélio (2021) não pareça ter a intenção de aferir a qualidade do conto brasileiro pela produção europeia, a relação do texto estrangeiro como causa não deixa de ser produto desse difuso ânimo comparatista, que não se apresenta, ao nosso ver, devidamente fundamentado. A comparação dessa obra com vários textos é legítima, inclusive devido à diversidade cultural que deu origem ao povo brasileiro; entretanto, não parece justificável tratar aqueles textos como fonte originária do enredo *cocomelanceico*, apenas por causa de um ou outro cotejo parecido. Qualquer que seja a conclusão, porém, permite-nos admitir a riqueza desta produção, justificada a partir de suas diversas adaptações sobre o território brasileiro.

As diversas narrativas *cocomelanceicas* apresentam coincidências e diferenças na sua construção, tanto no que se refere ao enredo, quanto ao gênero, embora tenham em comum um eixo condutor com um conflito em torno da contrariedade do amor de um casal que, apenas na primeira versão publicada, não tem o pai, e, sim, a guerra como elemento opositor do relacionamento dos amantes. Nas outras, a figura paterna é o elemento que impõe uma

contrariedade, e, na maioria dos casos, por interesse na vantagem financeira que outro casamento pudesse oferecer à família da jovem. Desde Lopes Neto (1976), o enredo é montado sob o contexto de uma estrutura patriarcal histórica, por muito tempo vigente no interior, sobretudo em sociedades tradicionais, em que o pai detém o poder de escolha do casamento da filha e, portanto, contraria interesses de relacionamentos amorosos que não representam vantagem socioeconômica para a família. Sem querer incorrer no risco de um anacronismo histórico, há em comum, nesses textos, um tipo de machismo cultural que se coloca como definidor do destino alheio.

Em comum, os enredos possuem, ao menos, os seguintes personagens: uma moça e um rapaz que se amam, e que se identificam secretamente com pseudônimos – Melancia e Coco Mole/Verde/Grande ou Toco Preto; uma contrariedade ao amor – a guerra, ou o pai da moça, que é rico ou interesseiro e se opõe ao relacionamento; uma situação de distanciamento (uma guerra, uma viagem, uma suposta morte); um poeta/cantador que anuncia a mensagem secreta; um lugar de encontro do casal; e um desfecho de casamento e felicidade. Há versões em que a pobreza do rapaz é a causa da contrariedade do pai da moça, e, por isso, há, por parte do personagem masculino, um esforço para conquistar a ascensão econômica e, depois, reaparecer para retomar a sua amada.

Além disso, em todos os textos, é a poesia enigmática em torno dos nomes secretos do casal que permite a reaproximação e a realização do amor entre os dois. A mensagem veiculada secretamente a mando do rapaz é configurada pelos escritores, de modo semelhante, com características comuns. Em todas as versões, é possível perceber resquícios do hipertexto, apontando para uma fonte comum que é atualizada em novas versões, à semelhança de um palimpsesto. Os nomes das personagens se reconfiguram com sutis alterações em torno do adjetivo relacionado ao pseudônimo do rapaz (Coco/Toco “alguma coisa”), enquanto o nome da moça é sempre o mesmo: Melancia.

Esse recado do rapaz para a moça carrega um elemento semântico-cultural próprio do povo brasileiro, especialmente do Nordeste. Por um lado, o recado é enunciado no formato de cantoria (ou poesia popular), inclusive declamado por um caboclo, aos moldes de um poeta popular, já que produz uma poesia de improviso, inclusive, conforme algumas versões, numa festa tipicamente forte da região, o São João. Por outro lado, trata-se de um viés particularizado do nosso povo, uma estratégia figurada que tem muito a ver com o jogo de corpo, a esperteza, o gingado, e a malandragem, não como forma de tirar vantagem indevida, mas de obter compensação e reparação do bem perdido e da injustiça imposta.

No caso de Armando, o recado misterioso é o percurso figurado para enganar o

enganador – Tiago Agostinho – e permitir que a justiça seja feita e o amor, bem como o desejo dos amantes, realizado, sobretudo quando o elemento contrariador se julga vitorioso e pretende exhibir o triunfo de sua vitória: a moça, que estaria livre do vínculo anterior e disponível para casar com alguém mais promissor para o pai, isto é, mais dotado de recursos. Os leitores dos folhetos nordestinos estão habituados com a esperteza que ludibria em nome do amor, da justiça, ou mesmo da sobrevivência, em face das injustiças sociais impostas no presente tempo. A malandragem é o caminho da sobrevivência percorrido por personagens do cordel como João Grilo e Cancão de Fogo; ou é o caminho buscado por Armando numa poesia que encanta – embora também engane, o próprio pai da moça, adversário do desfecho amoroso. Nos folhetos de amor contrariado, os personagens buscarão estratégias de esperteza para burlar a oposição³⁸. Neste caso, o amor não aceita ser enganado e procura uma reparação que lhe rompa o dano.

Para efeito da presente tese, trataremos apenas do folheto *As Grandes Aventuras de Armando e Rosa conhecidos por “Coco Verde e Melancia”*, de Resende, conforme publicação a que tivemos acesso do ano de 1975, embora haja versões disponíveis no site da Casa de Rui Barbosa do ano de 1944. Everardo Ramos (2023) informa que o cordelista José Camelo de Melo Resende nasceu em 20 de abril de 1885, em Pilõezinhos, então distrito de Guarabira, na Paraíba, sendo muito inteligente, e, embora tenha ido à escola, sua precária situação financeira limitou suas oportunidades, impondo-lhe o ofício da marcenaria e da carpintaria, de modo que só começou a produzir seus folhetos a partir de 1920, tanto criando tramas como adaptando “histórias que correm de boca em boca” (Ramos, 2023). Em razão de conflitos pessoais em que se envolvera, em meados de 1920, o cordelista foi obrigado a fugir da Paraíba, radicando-se no Rio Grande do Norte. O autor escreveu diversas dezenas de folhetos, entre os quais o mais famoso é a história do *Pavão Misterioso*. Segundo se sabe, o autor faleceu em Rio Tinto-PB, em 28 de outubro de 1964.

A reelaboração do enredo registrada por Resende no seu cordel – e até nos outros palimpsestos dessa trama que analisamos no artigo da *Revista Afluente* – em torno daquilo que primeiramente foi escrito na recolha de Romero (1885), não permite uma mera repetição de sentidos, mas modifica o significado, devido ao novo contexto de produção, elaborando uma reconstrução. Aqui jaz o conceito de “fusão de horizontes”, ou seja, o horizonte contemporâneo é resultante da fusão do horizonte da história com o do intérprete, “o horizonte primeiro se acrescenta a do horizonte de uma cultura diferente daquela a que a obra pertencia” (Carvalho,

³⁸ Um exemplo disso também aparece em outro folheto de José Camelo de Melo Resende, o *Romance do Pavão Misterioso*, em que encontramos Evangelista frustrando a oposição do pai da condessa Creusa, raptando-a por um pavão mecânico inventado por Edmundo, capaz de voar até a torre onde a moça era escondida.

2006, p. 72). Neste sentido, os textos apresentam mudanças semânticas que ampliam o sentido original com base na experiência do intérprete-leitor, que, neste caso, se tornou também um novo produtor.

Isso coincide com o que Manoel Cavalcanti Proença afirmava no seu curso *O Cangaço na Cultura e na Realidade Brasileira*, de que “não é possível transportar temas sem naturalização”, visto que “ao povo, pouco lhe importa de onde venha a lenda. Quando ele vive essa lenda, essa lenda está se passando no Nordeste [...]” (*apud* Ayala, 1997, p. 161). Podemos citar como exemplo dessa transposição regionalista a perspectiva nordestina de Leandro Gomes de Barros, no cordel *História de Roberto do Diabo*, quando insere o termo “cangaceiro” numa narrativa medieval com personagens franceses, em referência ao filho endiabrado de um duque da Normandia, na França, que se rebelou contra o pai e partiu para o cangaço. Proença fazia alusão a esse processo de naturalização, referindo-se às narrativas europeias que são transplantadas para o Nordeste, que passa a ser o *locus* preponderante. Tratando disso, Ayala (1997, p. 162) comenta que os poetas recebem as narrativas mediante uma “aclimatação”, ou seja,

[...] os poetas populares não transpõem mecanicamente, mas aclimatam, regionalizam, nordestinizam, podemos dizer, estes temas cuja origem perde-se no tempo. Assim, o leitor popular, ao viver, no ato da leitura, estas aventuras, recebe-as como se estivessem acontecendo em algum tempo no Nordeste, apesar das referências a locais europeus contidas no texto. Esta aclimatação não se faz apenas pela paisagem, mas principalmente pela linguagem. As expressões utilizadas tanto pelo narrador, quanto pelos personagens, são brasileiras e nordestinas.

Este processo de aclimatação ao qual Ayala se refere na literatura nordestina ocorre em todas as adaptações *cocomelanceicas*, especialmente no que diz respeito aos espaços de produção literária, a exemplo do que ocorre com o folheto de Resende (1975) quanto à região Nordeste, além do que pese a própria estrutura do gênero folheto nordestino.

Conforme o folheto, Armando e Rosa moram no Rio Grande do Norte, embora o pai de Rosa seja de origem portuguesa. A descrição não brasileira e não nordestina de Tiago Agostinho, pai de Rosa, fortalece seu caráter traiçoeiro de enganador. A tradição de honrar a palavra, frequentemente valorizada no perfil do homem interiorano nordestino, é suscitada no folheto, nas palavras de Rosa que condena a postura do pai, por consentir no seu casamento com Armando, mas, de modo traiçoeiro, armar uma cilada para enganá-los:

Logo Rosa respondeu-lhe:
- Porém meu pai bem podia,
Quando Armando me pediu,

Dizer-lhe que não queria,
Porque um homem de bem
Odeia a hipocrisia!

Se soubesse que meu pai
Era assim tão fementido,
Jamais deixaria Armando
Ter minha mão lhe pedido,
Visto que não era digna
De tê-lo como marido!

Para mim, comete um crime
A filha de um traiçoeiro,
Que quer se fazer esposa
De um honrado cavalheiro
Pois a honra é luz das trevas,
A traição não tem luzeiro!

Portanto, eu não deveria
Encher de amor um senhor,
Filho de um pai honrado,
Sendo o meu traidor!
Terei remorso por isto!
Vergonha, susto e temor!

Mas, se ainda vir Armando,
Juro dizer-lhe a verdade:
Que não serei dele esposa
Devido a esta falsidade,
Mas serei dele cativa
Se ele tiver-me amizade. (Resende, 1975, p. 16,17)

Na tradicional cultura interiorana do sertão, sobretudo entre os homens e mulheres mais velhos, a palavra de um homem vale (ou valia) mais do que dinheiro e é exatamente por isso que Rosa tem vergonha da postura do seu pai. Entretanto, a atitude de Armando se contrasta com a de Tiago Agostinho, pois, após sequestrar a namorada, justifica sua atitude ousada e, aparentemente, “desonrosa”, em resposta à traição deferida:

E escreveu a Tiago
Uma carta que dizia:
Senhor Tiago Agostinho,
Me desculpe a ousadia
De eu carregar sua filha
- Para minha companhia!

Eu sou Armando Amaral
A quem o senhor julgava
Estar morto para sempre,
Como a carta lhe afirmava
Aquilo foi para eu ver
Se Rosa ressuscitava. (Resende, 1977, p. 31)

Assim como em todas as versões *cocomelanceicas*, o casal termina junto, concretizando

o amor depois de um longo conflito superado. Porém, diferente das outras narrativas, nesta versão mais regionalista, não há qualquer ascensão econômica do personagem masculino para reaparecer e retomar sua amada. No caso do folheto nordestino, Armando e Rosa enriquecem juntos e Tiago, arrependido, chora pedindo-lhes o perdão.

Encerramos esse segundo capítulo, pensando na relevância dos folhetos de Resende e de Athayde, bem como da peça de Suassuna, enquanto objetos de estudo na sala de aula para formação do leitor. Cotejamos estes três textos literários como proposta para trabalhar com os alunos do 1º ano do ensino médio de Edificações, no IFPB, pressupondo que os estudantes conseguirão perceber suas semelhanças, no que tange à representação da temática do amor contrariado. Cogitamos que estes alunos já têm algum conhecimento do enredo de Romeu e Julieta, seja pelas versões cinematográficas disponíveis ou por outros meios, mas também estamos pressupondo que nenhum deles teve acesso à leitura de qualquer das três obras populares que propomos para estudo. Suspeitamos antecipadamente que tal público se interessará mais pelo Romance de Resende, seja por ter um enredo completamente novo, ou mesmo devido à concretização do amor em vida pelo casal.

Como já mencionado anteriormente, a literatura popular tem sido preterida em relação ao cânone, sendo raramente submetida ao exame dos estudantes em formação. Assim, normalmente, não temos como garantir que estes três textos da literatura popular sejam estudados na sala de aula, com raríssimas exceções no universo do ensino fundamental e médio. Diante disso, no capítulo seguinte, propomos traçar um caminho metodológico, a partir do método recepcional, com vistas à formação do leitor, considerando a participação do estudante como sujeito ativo no desenvolvimento dos seus horizontes de expectativas.

4 CAPÍTULO 3 – TRAÇANDO O CAMINHO: O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA E IMPRESSÕES INICIAIS

O presente capítulo tem um caráter metodológico e descritivo do perfil da pesquisa, voltada para a formação do leitor no ensino médio. Inicialmente, discutimos a formação de leitores na educação brasileira atual, apresentando estatísticas com base em indicadores reconhecidos, seguindo para uma análise acerca do que preconizam os documentos oficiais sobre o ensino de leitura e de literatura no ensino médio. Depois, estabelecemos o percurso metodológico da nossa tese, caracterizando a pesquisa conforme sua taxonomia, descrevendo os instrumentos de coleta de dados e as etapas de sua execução.

A fim de conhecermos o perfil do público-alvo, estabelecemos uma descrição da escola que foi objeto da experiência, bem como uma apresentação do perfil da turma a partir dos dados coletados, estabelecendo também algumas impressões iniciais sobre os sujeitos participantes da pesquisa.

Por fim, realizamos também uma discussão acerca do método recepcional como metodologia do ensino de literatura para formação de leitores na sala de aula, apresentando também a construção de nossa sequência didática expandida adequada ao referido método para utilizarmos em nossa experiência.

4.1 A (D)EFICIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

Não é possível ser completamente pessimista em relação ao desenvolvimento educacional da população brasileira, pois, ao longo do tempo, os institutos de pesquisa têm demonstrado alguma evolução sob diversas variáveis. Podemos exemplificar isso a partir da própria redução do número de analfabetos que caiu de 12% em 2001-2002 para 8% em 2018 (Inaf, 2018). O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)³⁹ tem constatado a evolução do país no combate ao analfabetismo e/ou o alfabetismo funcional, desde sua primeira edição em 2001 e a última, no ano de 2018, quando saímos de um quadro de 39% de analfabetos funcionais para um percentual de 29% (22% analfabetos + 7% alfabetizados rudimentares), isto é, uma queda de 10%. Segundo Lima (2021, p. 58), a queda “reflete a importância da universalização do acesso ao Ensino Fundamental e do aumento da escolaridade no país, iniciada na década de

³⁹ O Inaf é uma iniciativa da Ação Educativa e do Instituto Paulo Montenegro, tendo sido criado em 2001.

1990”. Apesar da queda entre os níveis mais baixos, para nossa surpresa, ao serem publicados os dados do IBGE (2024), coletados no último censo demográfico de 2022, descobrimos que o Brasil mantém uma taxa de analfabetismo de 7%, de sua população entre 15 anos ou mais (representando uma queda de 2,6% em relação ao Censo do IBGE/2010, mas um percentual de igualdade em relação ao dado do Inaf/2018). Na prática, isso significa que, em plena era das tecnologias disruptivas, milhões de brasileiros são incapazes de ler uma bula de remédio, ou qualquer manual de instrução e o Estado tem tido dificuldade em alcançá-los.

Deste modo, as evoluções também não podem ser completamente otimistas, devido aos dados que apontam deficiências na formação escolar de nossa população. Em grande medida, é preciso reconhecer a necessidade de melhorias na eficiência da formação de leitores. A seguir, apresentaremos alguns destes apontamentos a fim de indicarmos a necessidade de ações metodológicas que visem minar a curto, médio e longo prazo estas deficiências.

Conforme os dados do Inaf (2018), o índice de alfabetismo proficiente é constante ao longo de todas as edições da pesquisa nos seus quase 20 anos, não ultrapassando o percentual de 13% da população brasileira, desde o início da série, conforme a Tabela 1. Este público, segundo Lima (2021, p. 58), é caracterizado por “uma maior proporção de pessoas de renda mais alta, de cor branca, com pais mais escolarizados, residentes nas regiões mais ricas do país”.

Tabela 1 – Níveis de alfabetismo no Brasil conforme o Inaf (2001-2018)

Nível	2001 2002	2002 2003	2003 2004	2004 2005	2007	2009	2011	2015	2018
BASE	2000	2000	2001	2002	2002	2002	2002	2002	2002
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%	4%	8%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%	23%	22%
Elementar	28%	29%	30%	31%	32%	35%	37%	42%	34%
Intermediário	20%	21%	21%	21%	21%	27%	25%	23%	25%
Proficiente	12%	12%	12%	12%	13%	11%	11%	8%	12%
Total ²	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Analfabeto Funcional*	39%	39%	37%	37%	34%	27%	27%	27%	29%
Funcionalmente Alfabetizados*	61%	61%	63%	63%	66%	73%	73%	73%	71%

Fonte: Inaf (2018)

Ademais, é preciso lamentar que o percentual de 29% de analfabetos funcionais é ainda um dado preocupante, ainda mais considerando o conceito destes níveis conforme o referido instituto, que os classifica em cinco grupos, podendo ainda reagrupá-los em três ou em dois

níveis, conforme o Gráfico 1.



Fonte: Inaf (2018)

O conceito de analfabeto funcional, portanto, estabelece o indivíduo que é analfabeto ou foi alfabetizado de forma rudimentar, sendo assim definidos pelo Inaf (2008):

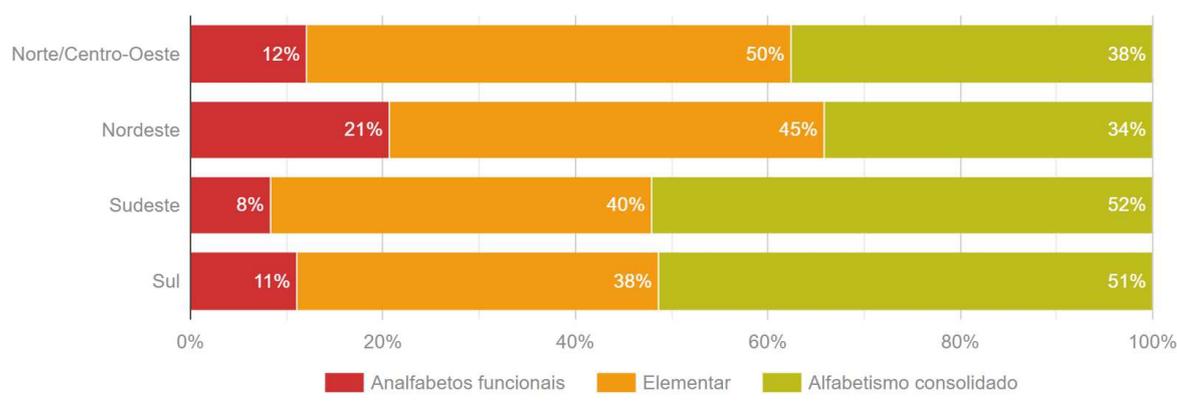
São considerados analfabetos os indivíduos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela deles consiga ler números familiares como o do telefone, da casa, de preços etc. A pessoa com alfabetismo rudimentar é capaz de localizar informações explícitas, expressas de forma literal, em textos compostos essencialmente de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano. Além disso, consegue comparar, ler e escrever números familiares (horários, preços, cédulas/moedas, telefones) identificando o maior e o menor valor. Também tem aptidão para resolver problemas simples do cotidiano envolvendo operações matemáticas elementares e estabelecer relações entre grandezas e unidades de medida. (Inaf, 2018)

Ainda de acordo com o Inaf (2018), apenas a partir do nível intermediário pode-se considerar que o indivíduo possui alfabetismo consolidado. No que tange à leitura, é a partir desse nível que alguém consegue interpretar e sintetizar textos de diversas tipologias, tendo a capacidade de relacionar “regras com casos particulares”. Além disso, é nesse patamar que ele “reconhece evidências e argumentos e confronta a moral da história com a própria opinião ou com o senso comum. [...] reconhece o efeito de sentido ou estético de escolhas lexicais ou sintáticas, de figuras de linguagem ou de sinais de pontuação” (Inaf, 2018), o que efetivamente nos interessa para a leitura proficiente do texto literário.

Os dados do INAF têm mostrado que, embora haja uma correlação entre escolaridade e níveis de alfabetismo, a relação não é tão absoluta. Segundo o índice, 34% dos participantes que terminam a segunda fase do Ensino Fundamental permanecem como analfabetos funcionais e 45% tendo o alfabetismo elementar; no caso dos participantes que terminaram o ensino médio, os dados também não são tão animadores: 12% são analfabetos funcionais, enquanto 42% possuem alfabetismo elementar.

Quando categorizamos os dados do Inaf por região e escolaridade, descobrimos que o maior número de analfabetos funcionais no ensino médio (21%), assim como o menor número de alfabetismo consolidado (34%), nesse seguimento, estão no Nordeste, como podemos perceber no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Alfabetismo no Ensino Médio por Região no Brasil



Fonte: Inaf (2018)

Diante destes dados, somos instigados a pensar sobre metodologias de ensino de leitura que alcancem o público do Nordeste, razão pela qual não podemos desconsiderar o gênero folheto nordestino, a fim de fortalecer a proficiência leitura dos estudantes do ensino médio na região Nordeste, propondo um trabalho que valoriza aquilo que é próprio de sua região. Como sabemos, o cordel é um gênero que já serviu à formação dos leitores nordestinos e, dada sua relevância cultural, em abrangência nacional, já foi reconhecido, inclusive como Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro, embora não habite, de modo efetivo, nos ambientes da sala de aula, principalmente, no ensino médio.

Sob outro instrumento avaliativo, no ranking do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) 2022 (Inep, 2023), que avalia o desempenho de discentes com 15 anos nas disciplinas de Matemática, Leitura e Ciências, o Brasil ocupou a posição entre 44^o e 57^o⁴⁰ entre os 81 países participantes, em comparação com a edição de 2018, em que o país teria ficado entre 55^o e 59^o. A média de proficiência dos estudantes brasileiros em leitura foi de 410

⁴⁰ Na avaliação, o país pode assumir posições nesse intervalo em função da margem de erro do estudo. O Pisa avalia aspectos quantitativos e qualitativos. A organização (Pisa, 2023) explica sua metodologia: “Como foi feito em 2015 e 2018, testes baseados em computador foram usados na maioria dos países e economias no PISA 2022, com avaliações durando um total de duas horas para cada aluno. Em matemática e leitura, uma abordagem adaptativa multiestágio foi aplicada em testes baseados em computador, em que os alunos receberam um bloco de itens de teste com base em seu desempenho em blocos anteriores. Os itens de teste eram uma mistura de questões de múltipla escolha e questões que exigiam que os alunos construíssem suas próprias respostas”.

pontos⁴¹, um resultado significativamente inferior ao desempenho médio dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que é de 476 pontos, não só em leitura, mas nos três domínios avaliados. O desempenho de 2022 não representou uma diferença estatística do resultado de 2018, quando o país obteve 413 pontos.

Ainda com relação à leitura, o Pisa (Inep, 2023) constatou que 50% dos estudantes brasileiros alcançaram um baixo desempenho, no Nível 1 ou abaixo. Isso significa que estes estudantes não conseguiram o nível básico em leitura, considerado pela Organização como o mínimo para exercer a plena cidadania. Nos países membros da OCDE, esse valor foi de 27%. Além disso, o Brasil não teve nenhum percentual no nível máximo de proficiência (nível 6) em leitura.

A Tabela 2 (Inep, 2023) apresenta dois grupos comparativos dos dados obtidos: um que avalia a dependência administrativa avaliada; outro que avalia os dados por região. Observa-se que, no que tange às dependências administrativas escolares, as escolas particulares têm melhor desempenho, 500 pontos, sendo seguidas pelas federais, onde a média foi de 474 pontos. Do ponto de vista geográfico, a região Nordeste alcançou a penúltima menor nota em relação às outras regiões, antecedendo o Norte que teve 357 pontos. Trazemos esses dados à tona, considerando que a nossa pesquisa foi realizada com estudantes de uma cidade do interior do Nordeste, numa escola federal.

Tabela 2 – Médias de proficiência do Brasil em Leitura por dependência administrativa e região geográfica

Dependência administrativa	N	%	Média
Particular	1.437	13,3	456
Federal	429	4,0	433
Estadual	7.949	73,6	370
Municipal	983	9,1	320
Brasil	10.798	100	379

Região	N	%	Média
Sul	1.570	14,0	394
Centro-Oeste	886	8,4	384
Sudeste	4.382	40,5	388
Norte	1.008	8,3	357
Nordeste	2.952	28,9	363
Brasil	10.798	100	379

Fonte: Inep (2022)

Semelhantemente, as estatísticas do próprio MEC, através do IDEB⁴² tem constatado

⁴¹ Comparando por dependência administrativa, o desempenho dos estudantes foi o seguinte: rede municipal, 331 pontos; rede estadual, 402 pontos; rede federal, 474 pontos; rede particular, 500 pontos. Ao comparar as regiões, o desempenho médio do Nordeste e do Norte é inferior ao nacional e ao das demais regiões, sendo respectivamente, 392 e 382 pontos.

⁴² O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é o principal indicador da qualidade da Educação do Brasil, sendo calculado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), levando em consideração duas variáveis: o fluxo escolar, que é calculado a partir do Censo Escolar, e as médias de desempenho do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), cujas avaliações são aplicadas pelo Inep com

pouco desenvolvimento em relação às metas estabelecidas. No IDEB de 2023 (Inep, 2024), publicado pelo MEC/INEP em 14 de agosto de 2024, a média obtida em abrangência nacional, entre todas as escolas do ensino médio, foi de 4,3, com um aumento de 0,1 ponto em relação aos resultados de 2019⁴³, que fora de 4,2 e, no estado da Paraíba, a média em 2023 foi de 4,0, igual a 2019. As escolas públicas, por sua vez, aumentaram sua média de 3,9 (2019) para 4,1 (2024), sendo que, na Paraíba, a média se manteve a mesma entre estes anos, a saber: 3,6. Cabe enfatizar que, no que tange ao ensino médio, desde 2013⁴⁴, o Brasil não alcança as metas e projeções do Ideb no 1º ciclo, conforme pactuado no “Compromisso Todos pela Educação”), decreto nº 6.094/2007, no qual havia metas definidas para cada ente federado e unidade escolar de 2007 até o ano de 2021.

A pesquisa nacional *Retratos da Leitura no Brasil*, realizada pelo Instituto Pró-Livro, tem apontado alguns importantes dados sobre o consumo de livros e a prática da leitura no país, ao longo de suas cinco edições. A 5ª edição da pesquisa entrevistou 8.076 pessoas, entre outubro de 2019 e janeiro de 2020, em 208 municípios do país, com a população brasileira residente com 5 anos e mais, alfabetizada ou não, oferecendo um intervalo de confiança de 95%. Para efeito de conceituação, a referida pesquisa considera leitor “aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses [...] anteriores à pesquisa” e não leitor, “aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses” (Failla, 2021, p. 174).

Na 5ª edição, *Retratos da Leitura no Brasil* (Failla, 2021) constatou um percentual e estimativa populacional de 52% de leitores contra 48% de não leitores, havendo uma pequena redução em relação à 4ª edição de 2015, quando os respectivos resultados foram de 56% e 44%⁴⁵. Na 5ª edição, entre os estudantes, o percentual de leitores aumentou para 81%, sendo que, entre aqueles que cursavam o ensino médio (1º a 3º ano), o percentual é menor, 79%⁴⁶. No

estudantes do 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º série do Ensino Médio. As médias do Ideb variam de 0 a 10, de forma que, quanto maior o número de aprovados e quanto melhor o desempenho dos estudantes no Saeb, mais altas são as médias.

⁴³ O Saeb e o IDEB de 2021, normalmente, não tem sido utilizado como parâmetro para comparação por ter sido o primeiro realizado após a pandemia, cujas avaliações foram aplicadas entre novembro e dezembro de 2021. Nesse tempo, muitas escolas públicas do país ainda ofertavam atividades a distância ou tinham acabado de voltar ao presencial. Apesar do esforço do Inep, a taxa de participação dos estudantes na avaliação caiu, em média, 10 pontos percentuais em relação à edição de 2019. Já em relação ao Ideb, as taxas de aprovação tornaram a comparação impossível, uma vez que as redes de ensino lidaram de formas diferentes com a aprovação dos alunos durante a crise da Covid-19.

⁴⁴ Em 2013 a meta era 3,9, alcançou-se 3,7; em 2015, 4,3, mas o resultado foi 3,7; em 2017, 4,7, mas o resultado foi 3,8; em 2019, 5,0, mas o resultado foi 4,2; em 2021, 5,2, mas o resultado foi 4,2. Atualmente, há um Grupo Técnico instituído pelo Inep planejando um novo ciclo para o Ideb.

⁴⁵ Quando filtramos esse dado para a leitura de livros inteiros, nos últimos 3 meses, esse percentual de leitores cai expressivamente para 31%, enquanto em 2009 era 33%.

⁴⁶ Também se constatou uma pequena queda em relação à 4ª edição da pesquisa, em 2015, quando o público de

Nordeste, região em que vive o público de nossa pesquisa, há um percentual de 48% de leitores, enquanto que, em 2015, era 51%. Em percentual de leitores, o Nordeste ganha apenas para o Centro-oeste, que possui 46% de leitores. Segundo o Instituto Pró-Livro, em 2019, no Brasil, a média de livros lidos inteiros nos três meses anteriores à coleta de dados foi de 1,05 por pessoa, mas, se considerarmos apenas livros inteiros de literatura, leu-se uma média de 0,64 livros por pessoa, embora, por ano, a média seja de 2,55 livros inteiros. A pesquisa ainda conseguiu notar um dado positivo, em relação ao crescimento de pessoas que declaram escrever no tempo livre, subindo de 21% (2017), para 40% (2015) e atingindo um patamar de 46%, em 2019, embora esse dado possa estar relacionado à produção dos participantes em espaços virtuais.

É nesse contexto que realizamos a experiência de mediação do texto de literatura popular, tomando como ponto de partida o método recepcional, visando contribuir com a formação leitora dos estudantes do ensino médio que participaram da experiência, resultando, quiçá, num modelo que possa ser adequado às diversas realidades do país. Estamos cientes, obviamente, que não será uma ou outra ação específica – inclusive a do nosso projeto – que resolverá definitivamente o problema da educação brasileira, e, sim, um conjunto de diversas ações dirigidas por políticas públicas educacionais para um projeto nacional, considerando o que já tem dado certo no Brasil e fora dele.

4.2 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO?

Há no Brasil diversos dispositivos legais que definem, instituem e estabelecem o funcionamento do ensino médio. Nessa parte do nosso trabalho, não pretendemos gastar tempo explorando cada um deles. Ao invés disso, abordaremos questões genéricas de alguns documentos acerca do ensino de literatura no ensino médio, considerando a objetividade de nossa investigação com este público, a partir dos seguintes documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ou Lei nº 9394/1996; Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (2000); Orientações Curriculares Para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2006); e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Resolução CNE/CP nº 4/2018).

De acordo com o art. 32 da LDB, o Ensino Fundamental tem como objetivo a formação básica do cidadão, mediante, entre outras ações, o desenvolvimento da capacidade de aprender

leitores estudantes, no geral, era de 84%, sendo que, no Ensino Médio, era de 78%

através do “pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (Brasil, 1996). Porém, lamentavelmente, muitos estudantes chegam ao ensino médio com sérias dificuldades de leitura e interpretação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 2000, já questionavam a dicotomização entre Língua e Literatura, vigorada na antiga LDB de 1971, mas ainda praticável em algumas escolas. Questionavam também o ensino de literatura confundido com a história da literatura, “uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo” (Brasil, 2000, p. 16). Nesse sentido, o documento estabelece que “os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura”. (Brasil, 2000, p. 18). Neste documento, os conteúdos tradicionais de Língua Portuguesa e Literatura, tais como gramática e produção textual, foram incorporados no estudo da linguagem, “entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam” (Brasil, 2000, p. 23)

Segundo outro importante documento, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, de 2006, o ensino de literatura neste seguimento educacional visa o cumprimento do inciso III do artigo 35 da LDB, a saber, “o desenvolvimento do humanismo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, não importando se o educando continuará os estudos ou ingressará no mundo do trabalho” (Brasil, 2006, p. 53). Para tal, o documento estabelece que “não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc. Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de letrar literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito.” (Brasil, 2006, p. 54). As *Orientações Curriculares* enfatizam a necessidade de que o ensino de literatura no ensino médio possa promover o letramento literário, empreendendo esforços para dotar o estudante da capacidade de fruição literária, pela experiência com a obra propriamente dita, abandonando, portanto, aquele ensino rarefeito detido de resumos, comentários e compilações de obras, sem que o estudante nunca tenha contato com o texto literário em si. Nesse sentido, o documento vaticina:

A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição. Desse modo, explica-se a razão do prazer estético mesmo diante de um texto que nos cause profunda tristeza ou horror. (Brasil, 2006, p. 55)

Em 2017, o Ministério de Educação e Cultura homologou a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) como um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais no âmbito da Educação Básica escolar, não como um currículo escolar, mas um documento que, conforme Moraes e Machado (2021, p. 128), “serve como parâmetro para a elaboração dos currículos escolares, considerando as diferentes realidade e culturas”. A despeito do curto espaço de tempo entre a sua construção e homologação – sem proporcionar uma ampla discussão entre os profissionais da educação – o documento oferece alguns avanços no ensino de literatura brasileira. No que tange ao ensino médio, esse documento preconiza, entre várias outras competências gerais, a capacidade de “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (Brasil, 2018, p. 9). Em termos de Linguagens e suas Tecnologias, a competência 6 estabelece que os estudantes serão levados a:

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (Brasil, 2018, p. 490)

Nesse sentido, a BNCC estabelece o desenvolvimento de algumas habilidades no processo de formação estudantil, visando o campo artístico-literário, ligados a esta competência 6, a saber cinco específicas:

EM13LP46: Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.

EM13LP47: Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, *slams* etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, *playlists* comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.

EM13LP48: Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.

EM13LP49: Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.

EM13LP50: Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos

históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam. (BRASIL, 2018, p. 525)

Por não se tratar de um currículo fechado, a BNCC não estabelece diretamente nenhum tópico específico. De fato, seria difícil estabelecer um currículo único para um país do tamanho do Brasil, ainda mais levando em conta as suas várias diversidades regionais. Os documentos do MEC preveem, então, permitir que cada estado possa construir seu próprio currículo a partir da base (BNCC), tal como afirma o então Ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva (Brasil, 2018, p. 5): “Concluída após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil, o texto referente ao ensino médio possibilitará dar sequência ao trabalho de adequação dos currículos regionais e das propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares brasileiras”.

Desta forma, entendemos ser plenamente plausível incluir nesse seguimento o estudo do cordel, como um tópico curricular de estudo, uma vez que os folhetos nordestinos são produções literárias regionais. Além disso, a BNCC de Língua Portuguesa para o ensino médio propõe a “progressão das aprendizagens e habilidades”, considerando, entre outras coisas:

a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, *games* etc. (Brasil, 2018, p. 500)

De fato, os documentos normativos brasileiros avançaram no sentido de não propor o ensino de Literatura focado na historiografia literária e no cânone, permitindo, inclusive, que outras literaturas e formas artísticas se manifestem no ambiente escolar. Porém, alguns estudiosos reclamam de que o documento não é claro no modo como o trabalho deva ser realizado para alcançar as habilidades sugeridas; queixam-se de que faltou uma elaboração pragmática para que os docentes sejam melhor norteados, inclusive, para suprir carências em sua formação superior, sobretudo diante da cultura digital, dos novos letramentos, dos multiletramentos, dos processos colaborativos das mídias e das redes sociais que caracterizam as práticas contemporâneas de linguagem – também preconizadas no documento –, para as quais a maioria dos professores não obtiveram qualquer formação anterior. Morais e Machado (2021, p. 135), por exemplo, comentam que as propostas do documento são abstratas: “o documento não deixa exposto, de forma clara para o professor, o sujeito que vai elaborar os currículos, como prosseguir após as orientações. Pouco é explicitado quanto a como concretizar esse ensino em sala de aula, se resume a uma proposta tecnicista e produtivista.”. Entretanto, é

preciso atentar que a BNCC não se propõe a ser uma norma de base metodológica, mas uma proposta nacional comum de currículo, permitindo aos profissionais da educação, a partir dos eixos de habilidades e competências do documento, pensarem as suas próprias metodologias e adequações culturais, tendo em vista que o texto, conforme o próprio nome prevê, estabelece uma base nacional comum de currículo. Nesse sentido, esta tese representa um exemplo de aplicação do conteúdo curricular adequado ao contexto local, com uma proposta metodológica que selecionamos para alcançar a aprendizagem.

Assim, a nossa experiência esteve alinhada aos termos previstos nestes documentos oficiais. Ademais, o trabalho desenvolveu atividades que concederam, em algum grau, a possibilidade de desenvolvimento das habilidades propostas na BNCC, tendo em vista que estabeleceu um recorte temático com uma série de textos literários populares em diálogo uns com os outros e com uma tradição literária local e europeia, no que tange à tradição *romejulietiana* e *cocomelanceica*. Os estudantes foram levados a perceber os processos de adaptação e assimilação do texto literário dentro da cultura nordestina, e houve um diálogo fora dela. Assim, as relações intertextuais e interdiscursivas foram discutidas entre os textos e na tradição de narrativas de amor contrariado. O gênero cordel e a peça teatral foram não apenas estudados, mas lidos e experienciados. Ademais, os próprios estudantes se organizaram, montaram um espetáculo, divulgaram e apresentaram para a comunidade escolar num ato público.

4.3 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Objetivando cumprir os objetivos desta pesquisa, traçamos um projeto que estabeleceu os caminhos a serem seguidos para a coleta segura de dados e um controle efetivo das atividades, de modo a apresentar os resultados da experiência em sala de aula. A seguir, passaremos a descrever o delineamento da pesquisa, isto é, sua caracterização, instrumentos de coleta de dados e as etapas de sua execução.

4.3.1 Caracterização da pesquisa

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa é do tipo qualitativa, pois “prevê a coleta dos dados a partir de interações sociais do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (Apolinário, 2012, p. 61). De todo modo, no que tange à avaliação dos formulários dos estudantes, optamos por uma abordagem pautada para um viés quantitativo, de modo a

apresentar gráficos descritivos que nos permitiram discutir alguns aspectos referentes aos discentes envolvidos no estudo e a sua formação leitora.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória e descritiva, pois pretende avaliar a mediação e recepção dos textos populares nordestinos a partir do método recepcional para fins de formação de leitores. O caráter exploratório se revela por proporcionar maior familiaridade com o problema para torná-lo mais explícito; o caráter descritivo, por sua vez, permitiu a apresentação das características dos participantes quanto à recepção literária.

Acerca das estratégias de coleta de dados, a pesquisa tem um caráter de campo, uma vez que coletou dados com os sujeitos participantes para produzir explicações e interpretações com a mediação do texto literário por meio do método recepcional, esclarecendo que, na utilização do referido método, partimos do princípio de que suas etapas podem ser flexibilizadas de acordo com o contexto vivenciado em sala.

No que diz respeito ao procedimento, trata-se de uma pesquisa ação que possibilita o “envolvimento ativo do pesquisador e a ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema”, conforme define Gil (2002), permitindo uma intervenção participativa entre sujeito pesquisador e os sujeitos pesquisados, na perspectiva de mediação do texto literário para a formação leitora. Além disso, o procedimento também tem um caráter bibliográfico, devido à seleção do *corpus* e a revisão teórica.

Os participantes da pesquisa foram alunos da 1ª série do ensino médio integrado do curso técnico de Edificações do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – *Campus* Campina Grande, conforme disponibilidade da instituição. Os procedimentos adotados para a coleta de dados se submeteram ao protocolo do Comitê de Ética da UFCG, com registro na Plataforma Brasil, de acordo com os Critérios de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, sendo aprovado conforme parecer consubstanciado do CEP, sob o número 5.467.003 (Anexo A). Assim, os dados da pesquisa foram coletados mediante a aprovação do Comitê de Ética e com a assinatura dos participantes ou seus responsáveis no *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE)⁴⁷ (Apêndice A e Apêndice B) e no *Termo de Assentimento Livre e Esclarecido* (Apêndice C) – apenas para alunos com menoridade, esclarecendo os riscos e os benefícios da pesquisa, bem como garantindo a confidencialidade e o anonimato dos indivíduos.

Para preservar o anonimato da identidade dos estudantes, construímos um critério de

⁴⁷ Por ocasião da coleta de dados, só havia uma estudante que possuía a maioridade penal.

identificação com o registro alfanumérico para identificar o sexo masculino e feminino, respectivamente, M01 e F01, alterando-se os números aleatoriamente pela quantidade de estudantes da turma.

Quanto à temporalidade, realizamos uma experiência durante um período limitado de tempo. A princípio, no projeto de pesquisa, planejamos a execução de 8 encontros com 2 aulas de 50 minutos, cada, totalizando 16 horas/aula. Entretanto, ao chegar na escola, percebemos, em diálogo com a professora da turma, que seria mais proveitoso assumir o 4º bimestre, uma vez que ficaria difícil para ela realizar as avaliações com a turma depois, em razão do curto espaço de tempo que lhe sobriaria, somados com os feriados e pontos facultativos relacionados aos jogos da Seleção Brasileira na Copa do Mundo de 2022. Então, precisamos adequar a execução para a realidade de 12 encontros, que resultaram em 24 aulas de 50 minutos (cada), entre o período de 08/11/2022 e 20/12/2022, no turno da tarde. Tal expansão na quantidade de aulas foi muito importante, tendo em vista que, ao longo do experimento, percebeu-se que não haveria como executar o planejamento com o tempo planejado no projeto, de maneira que foi necessário, inclusive, realizar aulas de reposição⁴⁸ (Anexo B) em horários vagos dos estudantes, por causa de jogos da Seleção Brasileira nos dias 02/12/2022 e 09/12/2022.

Ademais, no início do experimento, constatou-se uma dificuldade em relação ao horário das aulas com a turma. Conforme o horário oficial do *campus*, os encontros aconteciam nas duas últimas aulas das terças, entre 16h40min. e 18h20min. e nas sextas, no terceiro horário, das 14h40min às 15h30mi⁴⁹. Ocorre que, nas terças-feiras, grande parte dos alunos, precisavam se ausentar da aula por volta das 17h20min. a fim de embarcarem no ônibus para as suas cidades, no caso dos que moram em outros municípios, ou para seus bairros, devido à distância geográfica⁵⁰. Depois de algumas semanas, resolveu-se esta pendência, antecipando as aulas para o terceiro e quarto horário, em razão de que este horário estava vago e uma professora que estava utilizando não mais iria fazê-lo. Dessa forma, tanto foi possível antecipar as aulas para o terceiro e o quarto horários, quanto, em algumas terças, como nos dias 29/11 e 06/12, ministrar quatro aulas, permitindo liberar os estudantes que precisavam embarcar no ônibus mais cedo.

O *corpus* do experimento, conforme dito anteriormente, englobou três obras da literatura

⁴⁸ Por causa dos feriados e pontos facultativos, realizamos reposições no contraturno da manhã com os estudantes, nos dias 07/12/2023 e 17/12/2023.

⁴⁹ Devido aos feriados e pontos facultativos, procuramos realizar encontros extras e aproveitamento de horário vago de outros professores, conforme demonstrado no Quadro 7.

⁵⁰ Os alunos justificavam que moravam em bairros distantes do *Campus* e, em alguns casos, precisavam pegar mais de um ônibus para chegarem em suas casas, tornando difícil o deslocamento. De fato, este é um perfil de boa parte dos alunos da instituição, especialmente daqueles que moram em bairros distantes, na zona rural ou em cidades adjacentes a Campina Grande, os quais dependem dos ônibus escolares de seus municípios.

popular selecionadas a partir da sua relação interdiscursiva com o enredo do amor contrariado, conforme segue: o cordel *Romance de Romeu e Julieta* (1975), de João Martins de Athayde; a peça *A História de Amor de Romeu e Julieta* (1996), de Ariano Suassuna; o cordel *Grandes aventuras de Armando e Rosa conhecidos por “Coco Verde” e “Melancia”* (1975), de José Camelo de Melo Resende.

4.3.2 Instrumentos de coleta de dados

No que diz respeito à coleta de dados, a experiência incluiu um conjunto de instrumentos planejados anteriormente para serem executados em sala de aula, ou em tarefas realizadas fora desse ambiente de controle. A seguir, então, apresentamos como se deu a técnica de coleta de dados, a partir dos seguintes instrumentos:

- Captura de Imagens nas Interações em sala de aula com os alunos – mediante debate dirigido com questões previamente articuladas, com captura de imagens em câmera para captação de fotos, imagens e vídeos;
- Duplo questionário aplicado em momentos distintos: no início da experiência (Apêndice D) e ao final da execução das aulas intervencionistas (Apêndice E);
- Conversas instantâneas pelo grupo de *WhatsApp* criado no início das aulas;
- Produção textual realizada, ao longo da experiência, através do diário de leitura, em modelo devidamente disponibilizado para os estudantes (Apêndice F);
- Produção textual de novo desfecho para o folheto *Romance de Romeu e Julieta*, de João Martins de Athayde, em folha disponibilizada para produção (Apêndice G).

O grupo de *WhatsApp* foi criado um dia após o primeiro encontro e recebeu o nome de “Português Prof. Weber”. Serviu de um interessante canal para comunicar avisos, lembrar compromissos e promover algumas discussões na turma. Esse canal foi muito útil para lembrarmos aos alunos que esqueceram de trazer o TCLE e TALE devidamente assinado pelos pais, ou mesmo para cobrarmos o preenchimento dos questionários de autoavaliação, aos alunos faltosos. Além disso, foi por este canal que compartilhamos material extra com os alunos, como, por exemplo, trailers de adaptação do enredo *romejulietiano*, a fim de que pudessem comparar o enredo do cordel de Athayde com outras de Shakespeare ou outros autores.

Ainda assim, é preciso mencionar que, a não ser por questões pessoais, documentais ou informais, não houve grande interação dos estudantes pelo grupo de *WhatsApp*, quando provocados acerca de suas impressões sobre os textos lidos. Nestes casos, as interações virtuais

no grupo ocorriam sempre limitadas ao número de dois ou três discentes. De fato, parecia um certo receio de exposição pública por parte da maioria da turma, quando se pensava num registro escrito público, ainda que informal. Mesmo assim, esse grupo construiu uma relação mais próxima dos estudantes, um clima de aproximação pessoal. Por ocasião da derrota da seleção brasileira para a Croácia, por exemplo, as brincadeiras no grupo intercalaram conhecimento da narrativa de Romeu e Julieta, como segue⁵¹:

09/12/2022 14:47 - Prof. Weber: Eita.... terça temos aula também.⁵² Rsrrsrsrs
 09/12/2022 14:47 - Estudante 06: QUE ÓDIO. 🤬 Desculpa professor mas prefiro o Hexa. Do que aula
 09/12/2022 14:47 - Prof. Weber: Vamos trabalhar....
 09/12/2022 14:47 - Estudante 16: Infelizmente teremos
 09/12/2022 14:47 - Prof. Weber: Rsrrsrs. A vida continua. Vcs ainda varão muitas copas
 09/12/2022 14:48 - Estudante 06: Tudo que eu queria era ver o Brasil ganhar UMA Copa
 09/12/2022 14:48 - Estudante 15: 😞
 09/12/2022 14:48 - Estudante 06: Já ganhou 5. E eu não tava vivo
 09/12/2022 14:48 - Estudante 15: Né kkkkk
 09/12/2022 14:56 - Estudante 05: . Vou me matar
 09/12/2022 14:56 - Estudante 16: Tambem
 09/12/2022 14:58 - Estudante 17: Vira Romeu e se mata
 09/12/2022 14:58 - Prof. Weber: Terá outras... Kkkkkkkkkkk. Julieta vai acordar.... cuidado. Ela tomou apenas uma dormideira
 09/12/2022 14:58 - Estudante 05: Se eu n enfartei dps de hj, acho que n infarto mais
 09/12/2022 14:58 - Prof. Weber: Rsrrsrs
 09/12/2022 14:59 - Estudante 10: .
 09/12/2022 15:02 - Estudante 11: eu não vou em protesto. sinto muito
 09/12/2022 15:02 - Estudante 05: Eu n vou pq to planejando me matar
 09/12/2022 15:03 - Estudante 02: Eu não vou essa semana inteira porque eu vou tar de luto com a derrota do Brasil.
 09/12/2022 15:03 - Estudante 15: Eu n vou pq... pq n vou msm. 😊👍 Brincadeira prof, abaixe a minha nota n pfvr
 [...]
 09/12/2022 15:03 - Prof. Weber: Kkkkkk
 09/12/2022 15:03 - Estudante 11: eu
 09/12/2022 15:03 - Estudante 01: pode baixar, rafael não precisa não
 [...]
 09/12/2022 15:03 - Prof. Weber: Relaxa... eu compreendo a dor..... Agora torcemos pela Argentina. Los Hermanos. Daqui a pouco
 09/12/2022 15:04 - Estudante 15: Torcerei para Portugal
 09/12/2022 15:04 - Prof. Weber: Será Croacia e Argentina
 09/12/2022 15:04 - Estudante 15: Tem um paraibano ma seleção
 09/12/2022 15:04 - Prof. Weber: Na próxima terça

⁵¹ Para preservar o anonimato dos participantes, substituímos, nas conversas de WhatsApp, o número do celular de cada estudante por uma outra identificação aleatória (Estudante 01, Estudante 02 *etc.*), que não coincide com a identificação alfanumérica utilizada para outros instrumentos avaliativos (M01, F01, *etc.*). Isso se deu porque não havia como associar o nome pessoal do estudante ao seu número de WhatsApp e, por razões de sigilo, não era possível publicar o telefone de cada um deles.

⁵² Para efeito de economia de espaço na folha, juntamos intercursos de respostas do mesmo aluno, quando estavam em sequência separadas por *Enter*, em postagens distintas do *WhatsApp*. Separamos apenas com um ponto (.), mesmo quando o aluno não o utilizava. Assim, evitamos que ficassem uma abaixo da outra, mantendo no mesmo turno discursivo.

09/12/2022 15:04 - Estudante 05: Prefiro a morte
 09/12/2022 15:04 - Estudante 15: Na*
 09/12/2022 15:04 - Estudante 01: nam
 09/12/2022 15:05 - Estudante 10: Nunca
 09/12/2022 15:05 - Estudante 15: Kkkkkkk
 09/12/2022 15:05 - Estudante 11: tá doido???
 [...]
 09/12/2022 15:05 - Estudante 10: Mais fácil eu torcer para a Croácia
 09/12/2022 15:05 - Prof. Weber: Hemanos sulamericanos
 09/12/2022 15:05 - Estudante 05: . E por caus de cr7 já que é o fim da carreira dele
 09/12/2022 15:05 - Estudante 17:Nunquinha na vida
 09/12/2022 15:05 - Estudante 07: .
 [...]
 09/12/2022 15:06 - Prof. Weber: Eu torcendo por Messe que tambem tá no fim de carreira. Argentinanananananana
 09/12/2022 15:06 - Estudante 01: jamais, bando de boludo racista
 09/12/2022 15:06 - Prof. Weber: Rsrseeses
 [...]
 09/12/2022 15:06 - Estudante 11: agora q eu n apareço mais na sua aula professor
 09/12/2022 15:06 - Prof. Weber: Kkkkkkkkkkkkkk
 09/12/2022 15:06 - Estudante 05: .
 09/12/2022 15:06 - Estudante 10: .
 09/12/2022 15:06 - Prof. Weber: Não façam isso....
 09/12/2022 15:06 - Estudante 10: É brincadeira, professor
 09/12/2022 15:06 - Prof. Weber: Relaxa
 09/12/2022 15:06 - Estudante 11: é nao KKKKKKO
 09/12/2022 15:06 - Estudante 05: N é n. É raiva
 09/12/2022 15:07 - Estudante 18: .
 09/12/2022 15:07 - Prof. Weber: Terça eu vou com a camisa da Argentina
 09/12/2022 15:07 - Estudante 01: .
 09/12/2022 15:07 - Estudante 11: serio
 09/12/2022 15:07 - Prof. Weber: Rsrssrsrsrs
 09/12/2022 15:07 - Estudante 11: olhe
 09/12/2022 15:07 - Estudante 18: pois terça eu não piso nem naquele IF
 09/12/2022 15:07 - Prof. Weber: BRINCADEIRA
 09/12/2022 15:07 - Estudante 01: .

Mesmo diante das limitações que esse instrumento de coleta de dados demonstrou, quando provocados, alguns alunos expuseram suas percepções e comentários sobre os textos nessa rede social, revelando, assim, informações relevantes sobre sua recepção, sobretudo, quando juntadas com os demais dados.

O gênero diário de leitura, de maneira mais abrangente, permitiu-nos acessar a recepção pessoal dos estudantes acerca dos textos literários. Ana Raquel Machado (2005) considera os diários de leitura como artefatos que, quando apropriados pelo aluno, se tornam instrumentos que servem ao desenvolvimento de suas capacidades de leitura, instaurando novos papéis nas aulas de leitura tanto para o professor como para o estudante.

Para Machado (1998, p. 6), o conceito de ação comunicativa, de Habermas, é um pressuposto no uso dos diários de leitura, pois, nesse gênero, é possível criar “condições para que os interlocutores se encontrem numa relação de igualdade, na qual suas pretensões à validade pudessem ser confrontadas e justificadas”. Aplicado ao ensino de leitura, isso significa

que o sujeito leitor se encontra numa situação comunicativa em que ele pode expor suas ideias, confrontá-las, justificar sua interpretação e seus diferentes pontos de vista relacionados à sua própria subjetividade.

No que tange aos estilos, os diários, como qualquer outro gênero, permitem que os sujeitos realizem alterações mediante fatores individuais dos falantes, pois os gêneros não são estáticos, antes podem sofrer mudanças e renovações, podem desaparecer e reaparecer, razão pela qual Machado (1998, p. 16) afirma que eles “não só determinam as práticas discursivas, mas são também o produto dessa prática”. Obviamente, alguns gêneros são mais abertos a essas modificações, como os literários e aqueles ligados à comunicação oral, dada a maleabilidade e a criatividade que lhes é própria. Os diários de leitura se enquadram exatamente nesse perfil, pois, mesmo com uma estrutura relativamente estável, há também um espaço para o estilo individual e livre, respeitando a subjetividade do enunciador. Sua escrita, portanto, pode se aproximar de uma fala, de acordo com a liberdade do escritor.

Machado (1998) apresenta diversas funções que o gênero diário pode assumir, entre as quais elencamos seis: 1) Expor habitualmente o que restringimos pela autocensura, como um lugar do secreto; 2) Expressar ou descobrir os próprios pensamentos; 3) Pesquisar as próprias ações, como um julgamento de si e da consciência; 4) Atender a necessidade psicológica indefinida de escrever; 5) Deixar um registro escrito para outros acerca de acontecimentos, tal como um registro de memória para as gerações futuras; e 6) Testemunhar leituras e reflexões produzidas a partir delas. É nessa última função que temos os diários de leituras, que podem aparecer separados ou integrados ao diário geral. Sob formas diversas, é possível que haja a simples referência de datas, títulos e autores, sem muitos comentários, ou mesmo com a presença deles, com reações afetivas e julgamentos ante o texto lido, ou mesmo uma relação dialógica com os escritores, entre tantas outras formas de produzi-lo.

O diário de leitura possui um forte caráter dialógico com o texto lido. Na escola, esse gênero possui a vantagem de permitir que o aluno ensaie a postura de um leitor maduro, evidenciando seu ponto de vista e compreensão de mundo. Machado (2005) entende que essa prática conduz alunos e professores a uma leitura escolar mais dialógica e ativa, condicionando o aluno a se apropriar desse modelo dialógico desenvolvido pela escrita e pela discussão, de tal modo que esse processo vai se tornando natural em situações diversas de leitura, independentemente da produção do diário. A autora indica que o diário inicial pode ser o ponto de partida para “a elaboração de textos pertencentes a outros gêneros, como, por exemplo, de uma resenha crítica” (Machado, 2005, p. 71).

Machado (1998, p. 49-50), com base em experiências didáticas desse gênero, salienta

alguns benefícios no uso do diário de leitura relacionado à educação, tanto para o professor como para o aluno, conforme segue:

- a possibilidade de detecção das dificuldades individuais de cada aluno, que poderia ser ajudado de forma mais consistente;
- a promoção de aprendizado autônomo, o que encorajaria os alunos a assumir responsabilidade diante de seu próprio aprendizado e a desenvolver suas próprias idéias [*sic*], o que acabaria por promover uma avaliação crítica dos cursos;
- o aumento da confiança dos alunos em sua habilidade para aprender, para trabalhar com material considerado como difícil e para ter *insights* originais;
- a possibilidade de encorajar os estudantes a estabelecer conexões entre o conteúdo do curso e a sua própria ação;
- a possibilidade de o curso se tornar mais orientado pelo processo, uma vez que se permite que o *input* fornecido pelos alunos interfira no desenvolvimento do curso. Com esse *input*, o professor conseguiria saber qual é o estado real do conhecimento do aluno, podendo reestruturar a aula e o conteúdo do curso de acordo com as reais necessidades;
- a possibilidade de o professor ter acesso a um contexto mais amplo, dentro do qual ele poderia avaliar de forma mais adequada o desempenho de cada aluno;
- a possibilidade de haver uma discussão mais produtiva na sala de aula, derivada da própria responsabilidade que cada um tomaria em relação à sua própria aprendizagem;
- a criação de interação mais forte e mais eficiente, tanto dentro da sala de aula como fora dela, tanto entre o professor e o aluno quanto entre os alunos entre si.

Ainda há que se considerar as questões éticas em torno do diário de leitura, pois se trata de um texto de caráter privativo. Obviamente, a produção dos alunos precisa ser trabalhada, havendo a possibilidade de realizar discussão coletiva dos trechos dos diários em classe, por meio da provocação do professor como mediador. Sobre isso, Machado (2005, p. 70) comenta:

Nela, o papel do professor deve ser o de provocar a manifestação de todos, de organizar a discussão, ao mesmo tempo permitindo a expressão das diferentes relações estabelecidas entre o texto e as vivências pessoais, mas evitando que a discussão sobre o texto fique em segundo plano em relação a essas vivências. Nesse papel, ele vai estabelecendo relações entre as diferentes interpretações, diferenciando-as ou aproximando-as [...]

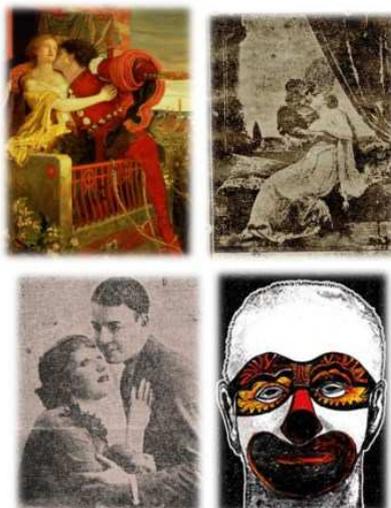
Ressaltamos também que o professor não pode estar na posição de avaliador dos diários, atribuindo notas, como se fosse o detentor da interpretação “correta”, mas deve apresentar-se como leitor também. Caso os alunos permitam, o professor também pode recolher os seus diários, para comentá-los como textos singulares, pois ele não tem o direito de tomar os textos sem autorização dos estudantes. Por isso, Machado (2005) argumenta que os professores, quando pretendem fazer uso dos diários dos alunos, devem orientá-los a reelaborarem seus textos numa edição que lhes permita publicidade com a omissão de questões de interesse privado do estudante. Assim, em nosso trabalho, tivemos essa preocupação e, além de preencher os Termos de consentimento (TCLE e TALE), pedimos oralmente que eles nos concedessem o

acesso aos textos para que pudéssemos realizar a pesquisa, concedendo também o direito daqueles que não se sentissem confortáveis para negarem tal disponibilidade. Informamos ainda que, caso alguém desejasse omitir questões de foro íntimo em seu diário, teria a liberdade de realizar reescrituras no seu próprio texto. De todo modo, para garantir ainda mais a preservação da identidade dos estudantes, os trechos dos diários citados nesta tese foram identificados por registros alfanuméricos que ocultaram a autoria.

Normalmente, costuma-se recomendar que as avaliações e notas não venham dos diários, mas de outras atividades, como produções e resenhas críticas. Ao usar essa atividade, contudo, em face da necessidade de cumprir o critério de avaliação bimestral exigido pela professora da turma, atribuímos pontuação motivacional, respeitando a produção de cada um, sem penalizá-los por questões triviais e, acima de tudo, consentindo com a subjetividade de cada participante. Com a permissão deles, requisitamos seus diários, após os comentários do primeiro folheto, com um prazo para a escrita, e fizemos comentários, ora estimulando, ora indicando o que poderia ser feito no registro dos outros textos que ainda seriam lidos.

Na proposta de diário de leitura que levamos à turma, ilustramos a capa com imagens que remetiam às narrativas que seriam lidas, conforme Figura 3:

Figura 3 – Ilustrações da capa do diário de leitura



**A TEMÁTICA DO AMOR CONTRARIADO NA LITERATURA
POPULAR DE ATHAYDE, SUASSUNA E MELO RESENDE:
LEITURA E RECEPÇÕES EM SALA DE AULA**

Fonte: O autor (2022)

A ordem de apresentação das ilustrações sugere a sequência de textos, desde o hipertexto *romejulietiano*, ao hipotexto suassuniano: 1 – Pintura a óleo de Ford Madox Brown,

de 1870, retratando a cena do terraço de Romeu e Julieta; 2 – Ilustração da capa do folheto *Romance de Romeu e Julieta*, de João Martins de Athayde; 3 – Ilustração da capa do folheto *Coco Verde e Melancia*, de José Camelo de Melo Resende; 4 – Ilustração da capa do box *Teatro Completo*, de Ariano Suassuna, no qual consta a peça *A História do Amor de Romeu e Julieta*.

No diário de leitura disponibilizado, havia instruções sobre o preenchimento do documento a fim de que os alunos entendessem a funcionalidade do gênero, exemplificando o que fazer antes, durante e depois da leitura. O preenchimento do diário considerava duas colunas básicas: uma em que o estudante apontaria as informações que considerasse interessante e outra em que ele deveria registrar suas reações ou observações ao recepcionar o texto literário. Na aula em que o Diário foi entregue, lemos com os estudantes as instruções e exemplificamos como que eles deveriam preencher, conforme Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Espaço para preenchimento do diário de leitura

INFORMAÇÕES QUE CONSIDEREI INTERESSANTE:	MINHAS REAÇÕES OU OBSERVAÇÕES AO RECEPCIONAR O TEXTO LITERÁRIO:

FONTE: O autor (2022)

Os diários de leituras, conforme pode ser constatado no Apêndice F, foram distribuídos para o preenchimento individualizado acerca dos três textos que se tornaram objeto de leitura integral, na seguinte sequência: o folheto de Athayde, a peça de Suassuna e a o folheto de Resende.

Após cada leitura, percebemos que os alunos usaram estratégias diversas para produzirem seus diários. Alguns participantes comentaram impessoalmente elementos do texto que chamaram sua atenção; outros, contudo, resolveram usar o professor ou o autor dos textos como interlocutor imaginário, havendo também quem atribuísse um nome pessoal ao diário ou criasse um outro interlocutor fictício, com quem pudesse estabelecer uma relação dialógica. Em meio às descrições, foi possível encontrar uma franca expansão de sentimentos e pensamentos íntimos, como expressão da subjetividade dos leitores, conforme haveremos de ver nas análises.

4.3.3 Etapas da Execução da Pesquisa

As etapas da execução da pesquisa foram distribuídas a partir das seguintes atividades:

• **Revisão Bibliográfica:**

Fizemos uma leitura minuciosa da teoria que subjaz à pesquisa com vistas ao amadurecimento epistemológico dos dados e da produção da fundamentação teórica do trabalho. Além disso, com vistas a aumentar a nossa familiaridade com o *corpus* que compõe o objeto de estudo desta pesquisa, fizemos leituras das obras propostas, bem como de sua crítica-analítica especializada.

• **Experiência em sala de aula:**

Durante as aulas, os estudantes foram expostos ao *corpus* da pesquisa na seguinte ordem de exploração: *Romance de Romeu e Julieta* (1975a), de João Martins de Athayde, tendo em vista que foi o primeiro a ser escrito; *A História de Amor de Romeu e Julieta* (1996), de Ariano Suassuna, que se inspirou no cordel de Athayde; *Grandes aventuras de Armando e Rosa conhecidos por “Coco Verde” e “Melancia”* (1975), de José Camelo Resende de Melo, o qual apresenta um enredo de amor contrariado, cujo desfecho é diferente daquele apresentado nas obras de Athayde e Suassuna. Considerando a disponibilidade gratuita dos textos na internet e o baixo custo financeiro que representa a impressão, disponibilizamos todos os textos impressos para todos os estudantes. No caso dos cordéis, para permitir uma experiência realista de leitura com o gênero, eles foram impressos de maneira profissional: numa empresa de fotocópia e na gráfica do *Campus*, sendo disponibilizados individualmente para cada aluno⁵³, conforme a estrutura tipográfica do gênero (livrinhos montados em corte de folha de A4, no tamanho 14,85cm de altura com 10,5cm de largura, grampeados no formato de brochura, tal como os folhetos tradicionais, mantendo as ilustrações originais da capa e da quarta capa). Ademais, acrescentamos uma curta biografia de cada autor do cordel na terceira capa do folheto, e atualizamos a ortografia conforme o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, corrigindo também erros de impressão. Os textos foram lidos na íntegra na sala de aula com os alunos, de modo a permitir uma análise da recepção na sala de aula; também estimulamos uma segunda leitura em casa para que os alunos pudessem cumprir as atividades propostas.

No primeiro encontro com os estudantes, aplicamos um primeiro questionário de

⁵³ A disponibilidade individual dos textos para cada aluno foi muito importante, pois permitiu o contato individualizado com o gênero bem como a releitura pessoal dos textos por cada estudante fora dos momentos de aula.

sondagem (Apêndice D – Questionário 1 para sondagem e determinação do horizonte de expectativas dos alunos) e, no penúltimo, após a execução das aulas intervencionistas, um novo questionário de verificação (Apêndice E – Questionário 2 para avaliação da ampliação do horizonte de expectativas dos alunos) com vistas a avaliar os resultados do experimento com os alunos. Durante as aulas, aplicamos atividades dialogais em torno dos textos estudados, dando a voz aos alunos e permitindo a produção escrita, a fim de avaliar a aplicação do método recepcional em textos populares que dialogam com o enredo do amor contrariado.

Considerando o número grande de alunos na turma, houve dificuldade em face da ausência de alunos às aulas, o que exigiu que tivéssemos de reaplicar os questionários e atividades em encontros posteriores, de maneira a abarcar o maior número de alunos possível para extrairmos dados para as análises.

• **Análise e Interpretação dos Dados:**

A fase final envolveu a análise e interpretação dos dados coletados a fim de avaliar se o experimento proporcionou uma eficiente leitura por parte dos estudantes, de modo a trazer significados para suas vivências e contribuir na sua formação enquanto leitores. Foi um período de observação acurada nos questionários, nos textos produzidos, revendo as aulas ministradas para analisar a recepção dos estudantes a fim de destacar os resultados obtidos com o experimento.

4.4 DESCRIÇÃO DA ESCOLA E DO PERFIL DA TURMA

O experimento de intervenção desta pesquisa teve como público-alvo alunos do primeiro ano do curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – *Campus Campina Grande*. O IFPB compõe a *Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica* e sua história remonta ao ano de 1909, quando foi criada as Escolas de Aprendizes Artífices (1909-1937) em 19 capitais brasileiras, na perspectiva de oferecer uma educação profissional e tecnológica para os filhos das classes operárias (Brasil, 2019). Ao longo do tempo, em meio às reformas de projeto político-educacional, foram acontecendo mudanças na sociedade e na educação, de modo que esta escola deu lugar ao *Liceu Industrial (1937-1961)*, tornando-se depois o *Liceu Industrial Coriolano de Medeiros*, posteriormente a *Escola Industrial Federal da Paraíba (1961-1967)*, em seguida, *Escola Técnica Federal da Paraíba (1967-1999)* e, depois, o antigo

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba – (1999-2008). Então, em 2008, mediante a integração do CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba e a *Escola Agrotécnica Federal de Souza* foi efetivamente criado o Instituto Federal da Paraíba. Desde então, a instituição expandiu-se com diversos *campi*, contando atualmente com 21 unidades em todo o Estado da Paraíba.

O IFPB *Campus* Campina Grande, por sua vez, foi fundado em 2006, na perspectiva de realizar uma oferta de cursos voltados às necessidades locais da região, para atender às demandas da sociedade do Compartimento da Borborema. Indubitavelmente, Campina Grande é uma cidade que desenvolve um importante papel na economia paraibana, tendo uma forte aptidão comercial, sendo uma referência como polo tecnológico e acadêmico, haja vista a presença de universidades públicas e privadas disponibilizando uma oferta variada de cursos.

Os espaços da instituição são bem amplos, distinguindo a área administrativa dos complexos de aulas, havendo também áreas de convivência, um miniauditório, um auditório amplo com arquibancada em degraus, refeitório, ginásio, sala coletiva de professores e sala individual por docente para atendimento individualizado aos alunos. O IFPB *Campus* Campina Grande dispõe de uma biblioteca ampla e confortável, com ar-condicionado, cabines de estudo individual e mesas coletivas, além de um vasto acervo de obras para os cursos técnicos integrados, subsequentes ao ensino médio e de nível superior. Nessa biblioteca, há um número expressivo de obras literárias, inclusive devido ao curso de Licenciatura em Letras do IFPB, que possui um Polo no *Campus*. Ainda assim, não foi possível constatar a presença de um acervo expressivo de literatura de cordel na biblioteca do *Campus*.

Para servir como apoio aos alunos dos cursos da instituição, o *Campus* Campina Grande possui a Coordenação Pedagógica de Apoio ao Estudante (COPED), a qual é composta por uma equipe multiprofissional responsável por garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem do estudante, realizando o acompanhamento pedagógico e biopsicossocial aos alunos, por meio de cinco servidores: dois pedagogos, e três técnicos em assuntos educacionais. Além disso, há também a atuação da CAEST (Coordenação de Apoio ao Estudante), composta por uma equipe multidisciplinar com psicólogos e assistentes sociais. Relacionado a esta coordenação há também o Núcleo de Apoio a Estudantes com Necessidades Especiais (NAPNE), que fornece o apoio devido aos estudantes que possuem alguma necessidade especial, através de uma equipe multidisciplinar, composta por intérpretes, ledores e psicopedagoga.

Além de outras modalidades de ensino, o IFPB *Campus* Campina Grande dispõe da oferta dos seguintes cursos técnicos voltados para o alunado do ensino médio:

Quadro 2 – Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPB – *Campus Campina Grande*

CURSO TÉCNICO	MODALIDADE
Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio	PROEJA Noturno
Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio	Integral
Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio	Integral
Técnico em Mineração Integrado ao Ensino Médio	Integral
Técnico em Petróleo e Gás Integrado ao Ensino Médio	Integral
Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio	Integral

Fonte: O autor (2024)

O curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio do IFPB – *Campus Campina Grande* – objeto de intervenção na nossa pesquisa, foi efetivamente autorizado em 13 de dezembro de 2019 através da Resolução-CS nº 71 (Brasil, 2019), na modalidade presencial, com turno integral e um período de duração de 03 anos, com uma carga horária de 3.508 horas, somadas a uma carga de estágio de 200 horas. De acordo com a matriz curricular deste curso, há três disciplinas de *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*, cada uma com 100 horas/relógio, distribuídas em três aulas semanais de 50 minutos cada, ao longo dos três anos de curso. O experimento proposto nesta pesquisa foi realizado com a turma do 1º ano B, cuja professora responsável pela disciplina de Língua Portuguesa era a Dra. Edilane Rodrigues Bento Moreira⁵⁴.

Após autorização desta pesquisa no âmbito da instituição pela direção geral do campus, obtivemos contato com a referida professora, a fim de solicitarmos a disposição de uma de suas turmas, ao que ela se mostrou solícita. Marcamos uma reunião para que pudéssemos acordar os detalhes, bem como para que ela pudesse informar o quadro geral da turma, o seu perfil, horários de aula e conteúdos ministrados – informou, inclusive, que havia tido a experiência de ministrar aulas sobre o cordel no ano letivo, bem como, propor a produção do gênero com os estudantes. Nesta reunião, a referida professora solicitou que assumíssemos o compromisso de realizar as avaliações com nota, com base nos conteúdos ministrados, tendo em vista que a experiência duraria praticamente o 4º bimestre inteiro. Além disso, a professora informou que estaria deixando a turma sobre minha responsabilidade e que não participaria das aulas; responsabilizou-se, contudo, em contatar o Controle Acadêmico do *Campus* para formalizar

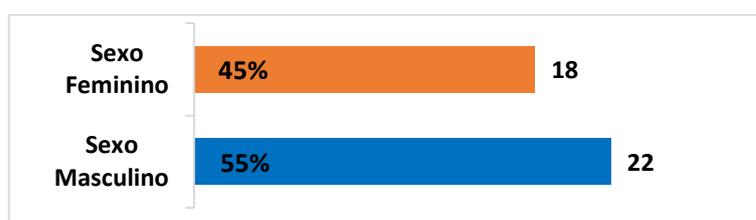
⁵⁴ A professora Edilane Bento possui graduação em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (2004), Especialização em Literatura e Estudos Culturais (2005), Mestrado em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba (2008) e Doutorado em Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Pernambuco (2013) e é professora efetiva do IFPB desde o ano de 2011.

essa situação, de modo a cumprir os trâmites institucionais em face de sua ausência nos horários de aula. Ao final da reunião, por ocasião de seu horário de aula com a turma, a professora Edilane Bento levou-nos à sala de aula a fim de nos apresentar aos alunos, informando que, a partir da semana seguinte, a turma estaria sobre a tutela do professor-pesquisador.

A turma do 1º B do curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio era composta por 48 alunos matriculados, dos quais seis haviam desistido ou abandonado o curso. Porém, apenas 40 estudantes⁵⁵ aceitaram participar voluntariamente da pesquisa, preenchendo formulários de entrevistas e realizando as atividades, representando, então, uma amostra de 95% dos 42 alunos efetivos da turma. A determinação dos horizontes de expectativa dos alunos foi obtida por meio de estratégias objetivas e subjetivas. Por um lado, objetivamente, obtivemos dados através do Questionário 1 de sondagem e determinação dos horizontes de expectativas (Apêndice D), em que os alunos responderam questões sobre si, permitindo-nos construir gráficos que apresentam o perfil da turma. Por outro lado, foi possível também conhecer subjetivamente a turma através do contato e da vivência com os alunos, especialmente por meio dos diálogos construídos, e de suas participações, dentro e fora da sala de aula.

Do ponto de vista do sexo dos estudantes, a amostra da turma estava distribuída conforme o Gráfico 3, indicando um número maior de estudantes do sexo masculino:

Gráfico 3 – Sexo dos Estudantes



Fonte: Dados da pesquisa

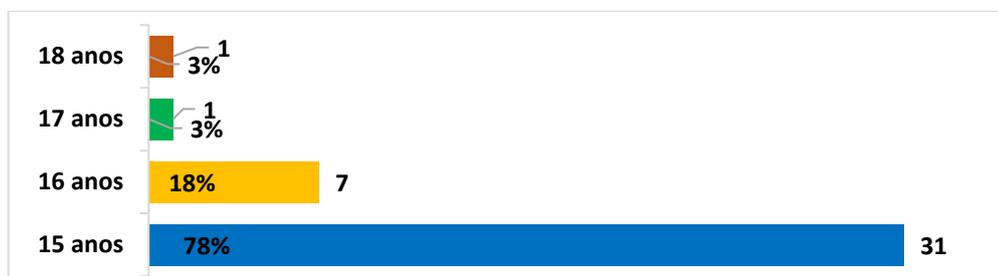
Além da turma ter um número elevado de alunos, o comportamento destes estudantes era bem agitado em sala, conforme a própria professora da turma já havia nos comunicado, ao relatar o perfil dos discentes. Ainda assim, de modo geral, foi também possível constatar que os alunos eram inteligentes e dispostos a desafios, de tal modo que respondiam às demandas propostas como atividade em sala, ou em casa, ainda que alguns atrasassem a devolutiva. Então, para coibir a agitação geral da turma, frequentemente o professor precisava chamar a atenção

⁵⁵ Ressaltamos que o Questionário 2, aplicado após a experiência para compararmos os resultados, só foi preenchido por 37 estudantes, restando 3 discentes responderem, todas do sexo feminino, a saber: F08, F15 e F35. As alunas não compareceram nos últimos encontros por causa das complexidades oriundas de muitas atividades nas várias disciplinas perante o fechamento do 4º bimestre, em face do final do ano letivo.

dos alunos.

O público investigado possuía entre 15 e 18 anos, conforme Gráfico 4 (Pergunta 1 do Questionário 1), havendo apenas uma aluna com maioridade e uma hegemônica maioria (78% – 31 estudantes) com a idade de 15 anos:

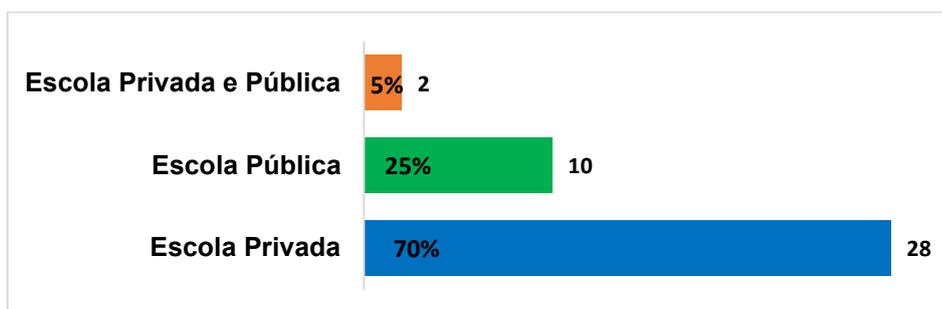
Gráfico 4 – Qual a sua idade?



Fonte: Dados da pesquisa

No que tange à rede de ensino anterior ao ingresso no IFPB, constatamos, conforme Gráfico 5 (Pergunta 2 do Questionário 1), que 70% dos estudantes da turma eram oriundos da rede privada. Estranhamos esse fato, considerando que o IFPB possui cotas para estudantes oriundos de escola pública e procuramos a coordenação de controle acadêmico do *campus* para obter informações. O setor nos respondeu encaminhando uma planilha com as duas turmas do curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio que ingressaram em 2022, justificando que, aleatoriamente, a maior parte dos estudantes oriundos de escola pública foi matriculada no 1º ano “A” do referido curso, razão pela qual a turma “B” possuía um quantitativo menor de alunos da rede pública.

Gráfico 5 – Em que escola você estudou no ensino fundamental?

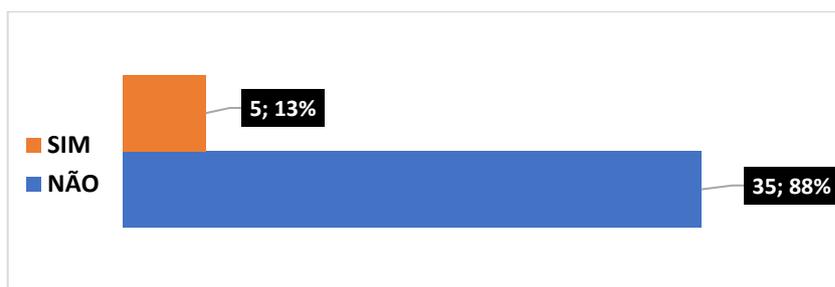


Fonte: Dados da pesquisa

No que diz respeito à experiência escolar (Pergunta 3 do Questionário 1), conforme mensuração do Gráfico 4, cinco estudantes (13%) admitiram que já foram reprovados e todos

indicaram que isso ocorreria no 1º ano do ensino médio, sendo três do sexo feminino e dois do sexo masculino.

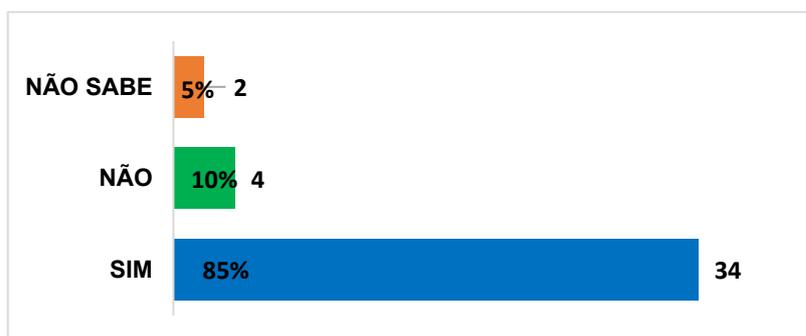
Gráfico 6 – Você já foi reprovado?



Fonte: Dados da pesquisa

Para avaliar a área de concentração de atenção dos estudantes, bem como sua expectativa de futuro, construímos um gráfico sobre o interesse em fazer algum curso superior, após o ensino médio, dando-lhes a oportunidade de expressar algum curso de interesse (Pergunta 4 do Questionário 1). Com base nisso, descobrimos que apenas quatro estudantes (10%) não têm interesse em fazer algum curso superior, sendo três do sexo masculino e uma do feminino e outros dois (5%) ainda não sabem responder ao certo, ambos do sexo masculino.

Gráfico 7 – Você pretende fazer algum curso superior?



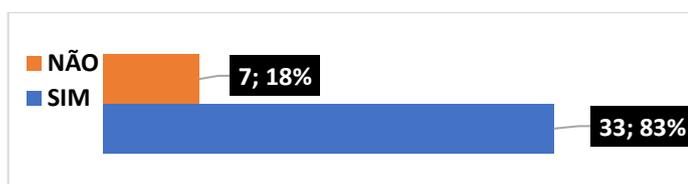
Fonte: Dados da pesquisa

Entre os 85% de estudantes que responderam positivamente ao interesse de fazer algum curso superior, a esmagadora maioria apontou o interesse por cursos da área de “Engenharia, produção e construção” ou de “Computação”, geralmente cursos aliados à formação técnica que eles estavam cursando no âmbito do IFPB (Edificações), destacando-se os seguintes: Arquitetura (12), Engenharia (12), Tecnologia da Informação (5) e Designer (3). É importante destacar que poucos estudantes apontaram cursos na área de humanas, a saber História (1), Artes e afins (1), Artes cênicas (1), Psicologia (2) e Direito (2). Embora estas respostas não

constituam uma certeza absoluta, levando em conta a imaturidade do público e as variáveis existentes para essa decisão sobre o futuro, ainda assim esse dado se reveste de importância, considerando que o trabalho com a literatura poderia não chamar a atenção destes estudantes, sob a desculpa de que não seria sua área de interesse, conforme um número expressivo demonstrará no Gráfico 12 – (43%). Os resultados positivos obtidos demonstram que o saber artístico / literário independe da área do interesse de estudos, configurando-se como uma disposição ou mesmo necessidade da natureza humana.

Por meio do Questionário 1, foi possível também observar a auto percepção dos discentes acerca do próprio gosto pela atividade da leitura, conforme o Gráfico 8 (Pergunta 6 do Questionário 1), que aponta um percentual de 83% dos envolvidos admitindo gostar de ler:

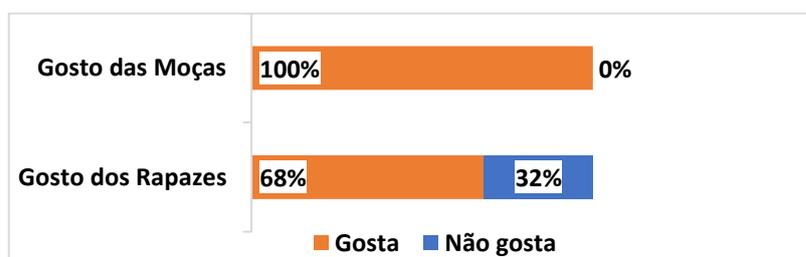
Gráfico 8 – Você gosta de ler?



Fonte: Dados da pesquisa

Estratificamos as respostas por gênero para percebermos a diferença do percentual de gosto entre rapazes e moças e, com base nisso, construímos o Gráfico 9 que indica um gosto absoluto das meninas pela leitura (100%), com um percentual menor entre os rapazes (68%), como podemos perceber a seguir:

Gráfico 9 – Diferença de gosto por leitura entre rapazes e moças



Fonte: Dados da pesquisa

Por esses dados, inferimos antecipadamente como hipótese que poderíamos ter um bom resultado entre a maioria dos discentes, embora estivéssemos cientes de que precisaríamos construir uma ponte entre os sete estudantes que afirmaram não gostar de ler, os quais, curiosamente, eram do sexo masculino. Ao serem indagados sobre as razões do desgosto pela

leitura, destaca-se a resposta do estudante M15, conforme Quadro 3:

Quadro 3 – Resposta do estudante M15 à Pergunta 6 do Questionário 1⁵⁶

6. Você gosta de ler? () Sim (X) Não

Por quê?

Na realidade considero uma atividade repetitiva e desinteressante.

Fonte: Dados da pesquisa

Esse mesmo estudante, contudo, em resposta às Perguntas 22 e 24 do Questionário 1, aponta também que se sentia interessado para assistir ou ler obras de “suspense e terror” e justifica: “gosto de sentir ansiedade e surpresa enquanto admiro a uma obra. [...] Para mim, ansiedade é a melhor forma de manter o leitor preso à obra” (M15). Ademais, ele também admite que a ausência de um conflito amoroso numa obra literária ou fílmica faz falta, pois “torna o livro menos atrativo/incompleto” (M15). Além deste caso, outros estudantes também indicaram como razão do desgosto, outros fatores, como o desinteresse, a falta de paciência, a preguiça, o sono ou por achar uma prática cansativa.

Nesse aspecto, chama-nos atenção a afirmação da estudante F35, tratando da obrigatoriedade de leitura escolar. A referida aluna mencionou que o tipo de leitura que não gosta de fazer nas aulas de Língua Portuguesa são aquelas impostas pela escola: “[...] não gosto da obrigatoriedade da leitura, eu leio por prazer” (Resposta à Pergunta 23 – Questionário 1).

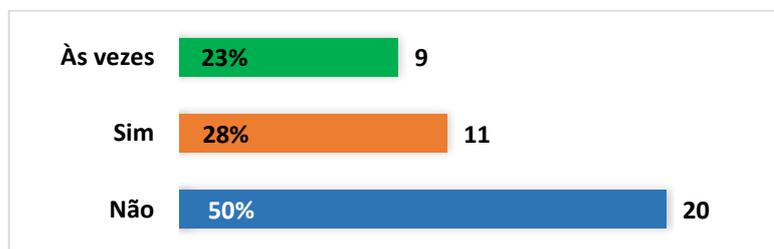
Em toda a entrevista, a temática LGBTQIA+ surgiu apenas por duas estudantes que fizeram referência ao gosto por livros ou filmes com esta temática, justificando nos seguintes termos: “Romances clichês, sobre racismo, sobre lgfts, etc. São os que fazem ver os diferentes mundos e saber e aprender sobre. Livros gays pois retratam lutas em busca de igualdade e alguns clichês, poemas pois escrevo alguns e poemas me tocam.” (Resposta de F21 às Perguntas 22 e 24, do Questionário 1). F25, por sua vez, apontou o tipo de livros que mais gostava de ler: “Livros LGBT, pois sempre são muito fofos” (Resposta às Perguntas 24, do Questionário 1).

Quando perguntados se tinham alguma dificuldade para leitura, 20 estudantes (50%)

⁵⁶ No que tange aos questionários, transcrevemos as perguntas e respostas para facilitar a leitura; nossas **perguntas** constam em **negrito** e as *respostas* dos alunos em *itálico*. Além disso, a citação dos textos dos alunos nos diários de leitura e nos textos produzidos por eles também estão em *itálico*. Para tal, ao transcrevermos a escrita dos discentes, tachamos palavras inteligíveis na caligrafia deles. Ex.: *Masgrena* (vide Quadro 18). Por fim, nos quadros com os comentários dos estudantes ou nas citações de suas respostas, preservamos a sua escrita original, mantendo erros de acentuação, de ortografia e das normas gramaticais. Nesse sentido, para evitar repetições constantes da expressão *sic* (do latim, “assim estava escrito”), não utilizamos, nesses quadros e nas citações, essa marcação que indica a transcrição exata, tal como encontrada no texto original, respeitando, então, a sua escrita, bem como a fase escolar em que se encontram.

apontaram não possuir qualquer problema nesse sentido, enquanto 11 (28%) revelaram possuir e 9 (23%), apenas às vezes, conforme o Gráfico 10.

Gráfico 10 – Você tem dificuldades para compreender o que lê?



Fonte: Dados da pesquisa

Entre as dificuldades apontadas, constam, principalmente, a linguagem formal e a desatenção, havendo também quem apontasse deficiência em entender a intenção do autor ou mesmo a falta de dedicação. Na resposta da estudante F01, registrada no Quadro 4, a linguagem formal apareceu associada aos textos literários antigos, fazendo-nos perceber que, de fato, essa pode ser uma referência comum para a maioria dos que apontaram esse aspecto, devido ao vocabulário arcaico, formal ou difícil dessas produções.

Quadro 4 – Resposta da estudante F01 à Pergunta 8 do Questionário 1

8. Você tem dificuldades para compreender o que lê? Se positivo, quais suas maiores dificuldades?

Às vezes, tenho dificuldades em interpretar questões muito formal, que mexe com a literatura antiga.

Fonte: Dados da pesquisa

Pensando na leitura pública em sala, os estudantes foram indagados sobre o seu gosto acerca da leitura em voz alta (Pergunta 7 – Questionário 1). As respostas a esse questionamento deram origem ao Gráfico 11 que nos permitiu perceber que 70% deles não gostava de fazer leitura em voz alta, a saber 28 estudantes. O indicativo “talvez” foi construído com base no conjunto de respostas que representava algum gosto mediano por esta prática de leitura, tal como: “não muito”, “mais ou menos”, “depende” *etc.*. Pela resposta de alguns, inclusive, foi possível constatar que uma parte pensou na prática da leitura em voz alta individual, para além do ato coletivo. Ainda assim, decidimos realizar uma experiência que ocasionasse a participação com leitura coletiva, estimulando a participação deles, de modo a romper o tabu, mesmo que não obrigássemos a participação de qualquer deles.

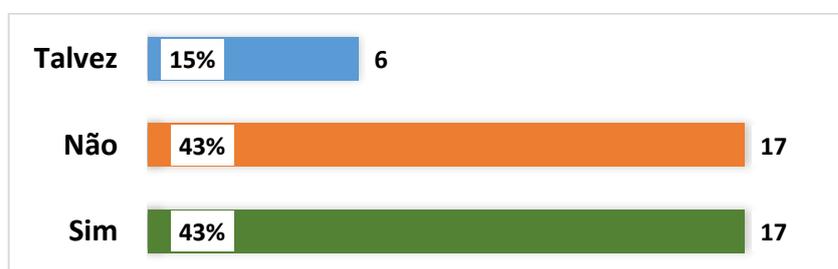
Gráfico 11 – Você gosta de ler em voz alta?



Fonte: Dados da pesquisa

Quando perguntados se os alunos se consideravam leitores de literatura (Pergunta 9 – Questionário 1), a turma se mostrou dividida em relação à autopercepção desta condição, conforme se pode constatar no Gráfico 12:

Gráfico 12 – Você se considera um leitor de literatura?



Fonte: Dados da pesquisa

Além dessa resposta objetiva, os estudantes foram conduzidos a apresentarem razões para sua autoavaliação como leitor, por meio da Pergunta 10 – Questionário 1. Há um conjunto de respostas que apontam a falta de hábito, interesse e frequência na experiência de leitura, apontando a necessidade de um ensino de Língua e Literatura que proporcione o contato necessário, suficiente e adequado com o texto literário. Para além disso, destacamos outras respostas que merecem consideração:

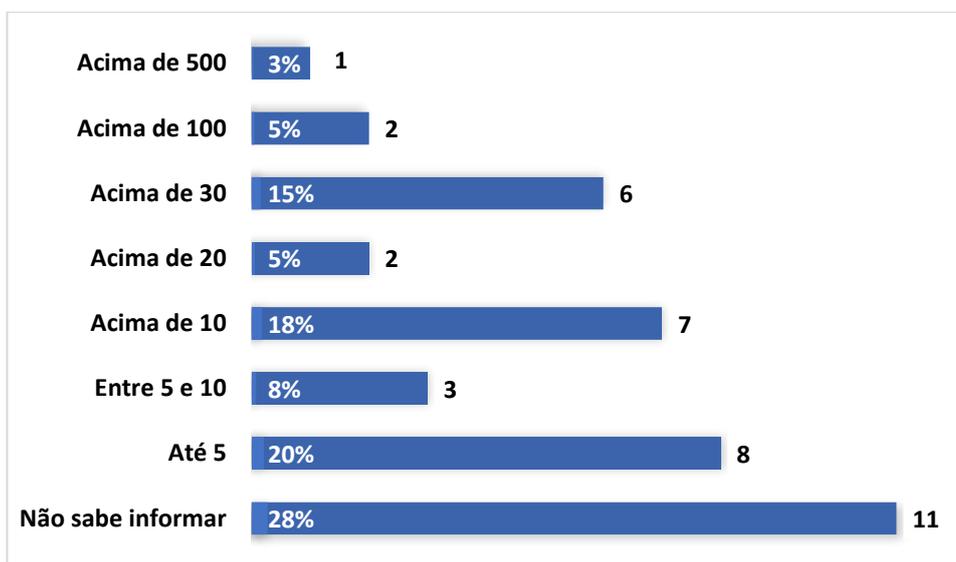
- M03 não se considera leitor por não se “considerar capaz disso”, referindo-se à sua experiência. O sentimento de limitação implícito na resposta do estudante precisa ser rompido, por meio de textos que lhe permitam sentir-se capaz de entender e tratar do texto. Tal percepção traz à baila o conceito de direito à literatura defendido por Candido (2004) ao tratar a literatura como uma herança constitutiva do homem, acerca da qual todos têm direito. Na percepção do estudante, a condição de leitor é própria de um grupo privilegiado que pode usufruir desse luxo, enquanto que, como diria Petit (2009, p. 78), trata-se muito mais de “uma questão de dignidade”.

- M14 não se considera leitor porque prefere se distrair com outras coisas. O trabalho de ensino de leitura, neste caso, precisa propor a leitura literária como uma fonte de prazer e fruição a ponto de chamar a atenção do aluno;
- M16, embora não se considere leitor, tem o seguinte sentimento: “[...] sinto que talvez eu goste se me apegar”, coincidindo com a resposta de F04 que não tem tanta certeza se pode se considerar leitora, sob a seguinte razão: “não sou muito de ler, porém tem um espaço no meu coração”. Tais perspectivas apontam para a esperança que oportuniza o encontro mediado pelo professor com vistas a almejar formar esse leitor literário.
- F17 também não tem certeza se poderia ser considerada leitora de literatura, pois “[...] quando penso em literatura, vem na minha cabeça clássicos e não costumo ler muitos clássicos [...]”. Certamente a experiência de tal estudante com a obra literária concentrou-se, se é que não se limitou, ao contato com os clássicos. É preciso desconstruir esse conceito, favorecendo o contato com outros textos, inclusive a própria literatura popular, tal como o cordel.
- Quanto aos estudantes que se consideraram leitores literários, destaca-se as respostas de M05, ao dizer: “Leio bastante e amo ler”; ou F03 que diz: Eu leio muito e sou apaixonada em literatura; ou F21 que justifica sua condição de leitora “por ser um grande fã de poesia”. Nessa mesma linha de raciocínio, F35 admite: “Eu leio muito sempre, leio de tudo, desde os clássicos até os romances adolescentes.” Essas justificativas expressam um interesse pelo texto literário construído ao longo da formação destes estudantes.

O Gráfico 13 apresenta a resposta dos estudantes acerca de quantos livros foram lidos por eles ao longo da vida. Obviamente, essa resposta não possui precisão, uma vez que seria impossível estabelecer uma memória longa em um curto espaço de tempo, contudo serviu de um panorama geral para conhecermos a experiência leitora dos alunos. Embora 28% não tenham conseguido estabelecer uma quantidade de livros lidos, a esmagadora maioria de todos os respondentes apresentou títulos e alguns apresentaram listas longas de obras lidas. Entre os livros que representaram respostas recorrentes para os alunos foram: *Diário de um banana*, *O Pequeno Príncipe*, *Harry Potter*, *Percy Jackson*, diversos títulos de John Green – como *A culpa é das estrelas*, *Quem é você*, *Alaska?* –, séries como *Anne de Green Gables*, *A seleção*, etc. Enfatizamos que alguns dos títulos acima se configuram como livros que carregam a temática amorosa e, para além destas respostas recorrentes, outras indicações aleatórias têm

relação com dramas amorosos, tais como: *Crepúsculo*, *Para todos os garotos que amei*, *Amar e Gelato*, *Um amor para recordar*, *É assim que acaba*, *Cidades de papel*, etc. Entre todas as respostas, destacamos, pelo fato de coincidir com o enredo de um dos textos que compõem nosso *corpus*, a referência da estudante F14 que apontou, entre os seus livros lidos, *Romeu e Julieta*.

Gráfico 13 – Quantos livros você já leu?



Fonte: Dados da pesquisa

Para entendermos a experiência com o ensino de leitura dos estudantes da turma, indagamos, por meio da Pergunta 16 – Questionário 1, se era comum os professores de Língua Portuguesa lerem em sala de aula obras integrais ou apenas em parte. Com as respostas, produzimos o Gráfico 14, que mostra a percepção de 65% deles apontando para uma predileção pela leitura parcial dos textos literários. Esta descoberta, no que tange à turma objeto da investigação, indiciou-nos um elemento discrepante sobre nossa ação na metodologia do trabalho, vez que, em nossa prática de ensino, propusemos realizar a leitura integral em sala dos três textos literários propostos para o estudo.

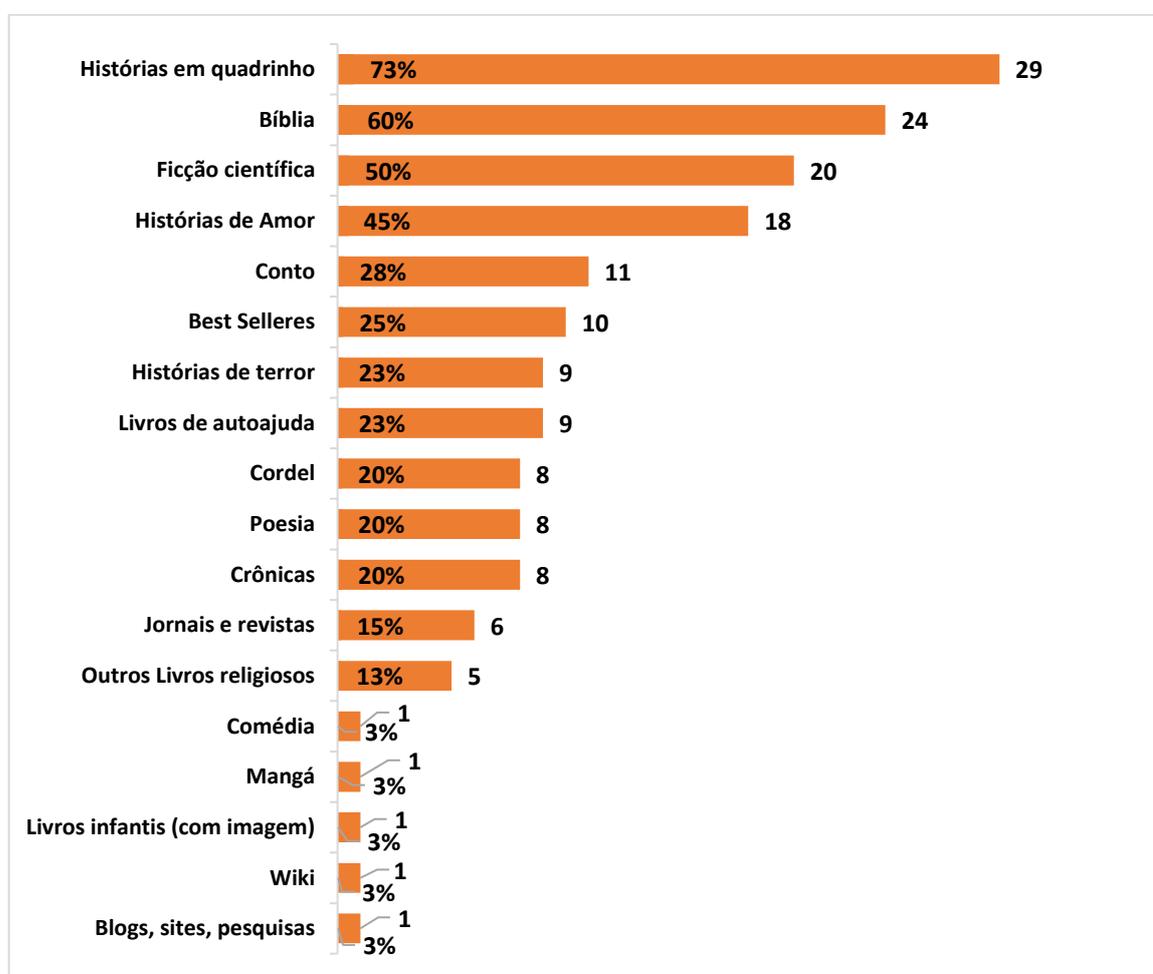
Gráfico 14 – Durante aulas de Língua Portuguesa, é comum que os seus professores leiam as obras literárias integrais na sala de aula ou apenas em parte?



Fonte: Dados da pesquisa

Através das respostas à Pergunta 5 do Questionário 1, foi possível conhecer os gêneros mais lidos pelos discentes envolvidos na pesquisa, conforme demonstrado no Gráfico 15:

Gráfico 15 – Assinale as alternativas que indicam os tipos de leitura que você mais gosta



Fonte: Dados da pesquisa

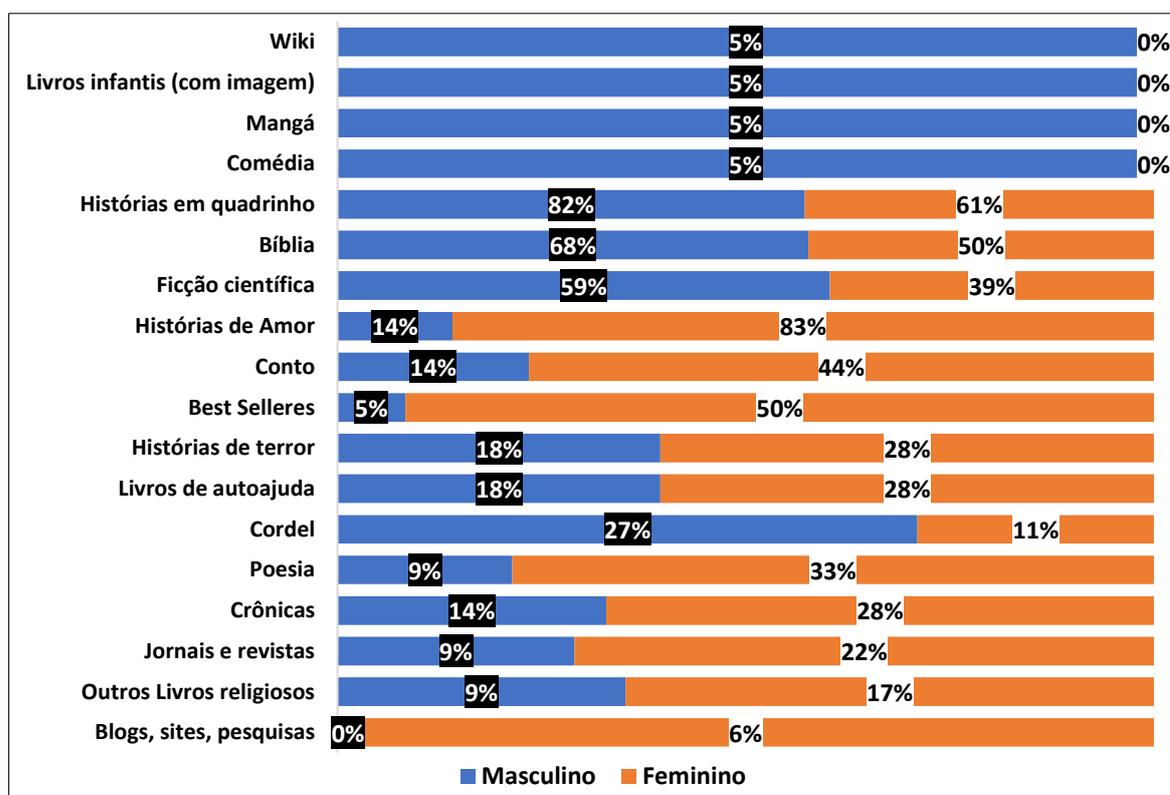
De acordo com este gráfico, a categoria de maior interesse apresentada pelos estudantes antes da experiência da pesquisa estava relacionada às histórias em quadrinho, com 73% de interesse, seguida pela Bíblia (60%) e por textos de ficção científica (50%). As respostas com

3% de estudantes foram indicações individuais de alunos que responderam outros gêneros não mencionados no formulário.

No que tange às histórias de amor, percebemos que 45% dos participantes nutriam interesse por esse tipo de leitura, o que equivale a 18 dos 40 que participaram da amostra. Esse dado revelou-se importante, considerando que os textos que propomos estudar na experiência se enquadram exatamente nessa categoria, além de relacionar-se também à leitura de cordel, para a qual o gosto deles ainda se revela menor, conforme o referido gráfico, pois apenas 20% declararam gostar.

O percentual de apenas 45% de gosto pelas histórias de amor levou-nos a classificar as repostas dos estudantes de acordo com o sexo deles, resultando num outro dado curioso, ao descobrirmos que esse interesse era muito mais relevante para os participantes do sexo feminino, conforme podemos perceber no Gráfico 16:

Gráfico 16 – Comparação sobre o gosto pelo gênero de livros entre público masculino e feminino



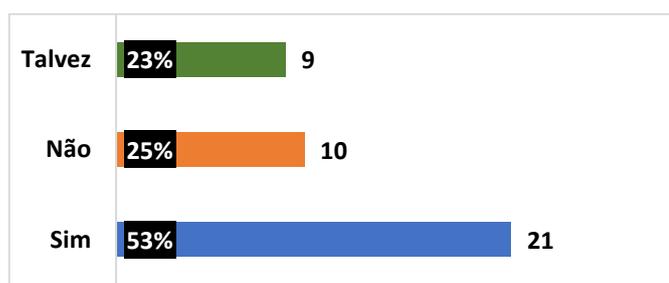
Fonte: Dados da pesquisa

Esse gráfico permite-nos perceber que o público feminino da turma era muito mais interessado pela leitura das histórias de amor, com incidência de 83%, 15 estudantes no universo

de 18 alunas. Entre os estudantes do sexo masculino, contudo, apenas 14% (3, no universo de 22), revelaram algum interesse por esse tipo de leitura.

Ainda investigando o gosto dos estudantes em relação à temática amorosa, perguntamos se um conflito envolvendo uma experiência amorosa faria falta numa obra literária e/ou filmica (Pergunta 26 – Questionário 1) e apenas 23% disseram ser absolutamente desnecessário, enquanto 53% acreditaram ser necessário e 23% consideraram ser talvez necessário, a depender do caso (vide Gráfico 17).

Gráfico 17 – Você acha que um conflito envolvendo a experiência amorosa faz falta numa obra literária ou filmica?



Fonte: Dados da pesquisa

Algumas justificativas utilizadas para as opiniões dos alunos são interessantes e chamaram a nossa atenção para os seus horizontes de expectativas no que diz respeito aos conflitos que eles encontrariam, quando expostos aos textos da pesquisa. Selecionamos as justificativas mais sólidas para a necessidade do conflito amoroso no texto literário/filmico, e as classificamos em seis categorias diferentes, conforme Quadro 5, em que se destaca, principalmente, a categoria nocional “Necessidade intrínseca da experiência para a leitura ser interessante”:

Quadro 5 – Categorias de justificativas para a necessidade de um conflito amoroso no livro ou filme

CATEGORIAS	CÓD.	Você acha que um conflito envolvendo a experiência amorosa faz falta numa obra literária? Por quê?
Interesse do público	F02	<i>Sim. Porque todos gostam desse tema.</i>
	F04	<i>Sim. Esse tipo de conflito agrada muito os leitores pois é algo que retrate a vida amorosa de muitos.</i>
Interesse econômico do autor ou produtora.	M07	<i>Sim. Se o principal intuito for ganhar fama ou dinheiro.</i>
Necessidade intrínseca para	M06	<i>Sim. Porque da um suspense maior no filme, mesmo que a obra não gire em torno do casal.</i>

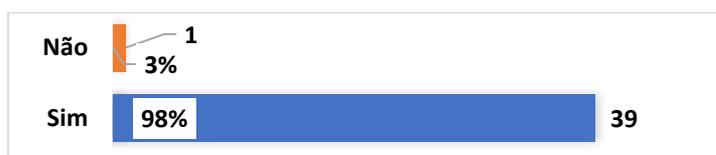
CATEGORIAS	CÓD.	Você acha que um conflito envolvendo a experiência amorosa faz falta numa obra literária? Por quê?
a leitura ser interessante	M12	<i>Sim. Mesmo não preferindo o gênero romance, acho que deve fazer parte de maneira secundária para completar a obra.</i>
	M15	<i>Sim. Torna o livro menos atrativo/incompleto.</i>
	F09	<i>Sim. Pois é um gênero que sinto falta quando não aparece nos filmes.</i>
	F21	<i>Sim. Porque precisa de uma pitada de romance para me envolver mais com as personagens.</i>
	F19	<i>Sim. Pois o autor ou autora tem que passar para a gente uma história um sentimento que nos prenda a so querer ler mais</i>
	F13	<i>Sim. Pois é o que da envolvimento a literatura.</i>
	F14	<i>Sim. Porque uma trama amorosa é um ponto chave para audiência, expectativa e clímax seja numa história ou filme</i>
	F22	<i>Sim. Para dar graça ao livro.</i>
Produz reflexão	F15	<i>Sim. Pois pode trazer muitas reflexões as pessoas.</i>
Provoca emoção	M05	<i>Sim. Pois acaba trazendo mais emoção para o filme/livro.</i>
	M11	<i>Talvez. Mas tem sua importância. Por que me interesse pelas partes mais dramáticas e emocionantes.</i>
	F01	<i>Sim. Pois o amor é o principio de tudo e é algo que nos emociona.</i>
	F35	<i>Sim. Um conflito amoroso é sempre (quando bem construído) uma grande causa comovente para os expectadores, nos envolvendo mais na história e mexendo com nossos sentimentos.</i>
Reflexo da realidade.	M35	<i>Sim. Este conflito mostra que nenhuma coisa feita nesse mundo é fácil; mostra que vai ser difícil, mas não impossível.</i>
	F17	<i>Sim. Pois traz realidade à história, tendo pontos altos e baixos.</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Ainda percebemos, no quadro acima, que, mesmo entre aqueles que não gostam de literatura com teor amoroso, como M12, há quem reconheça a necessidade do conflito amoroso para completar a obra, como se esta, sem aquele elemento, não estivesse completa. Concepção semelhante expressou o estudante M06, para quem, “mesmo que a obra não gire em torno do casal” a presença do conflito na experiência amorosa provoca “um suspense maior”. A estudante F19 ainda revela a percepção de um sentimento comum na leitura de obras românticas, a saber a necessidade de um elemento que “prenda” o leitor, ou, como em outra de suas respostas, que gere o desejo simultâneo por acabar e por continuar: “se for uma história boa ela vai li prender de uma forma que você quer que acabe e ao mesmo tempo não” (Resposta de F19, à Pergunta 24 do Questionário 1). Por outro lado, também nos chamou atenção o deliberado desinteresse pela presença de um conflito amoroso na trama do texto literário ou fílmico pelo estudante M09, para quem essa presença temática *estragaria* sua experiência com a obra.

Ao questionarmos sobre o gosto por filmes ou séries (Pergunta 17 – Questionário 1), a turma confirmou o interesse por esse tipo de entretenimento artístico, com exceção de apenas um dos estudantes que revelou não ter interesse pela sétima arte, conforme o Gráfico 18, abaixo:

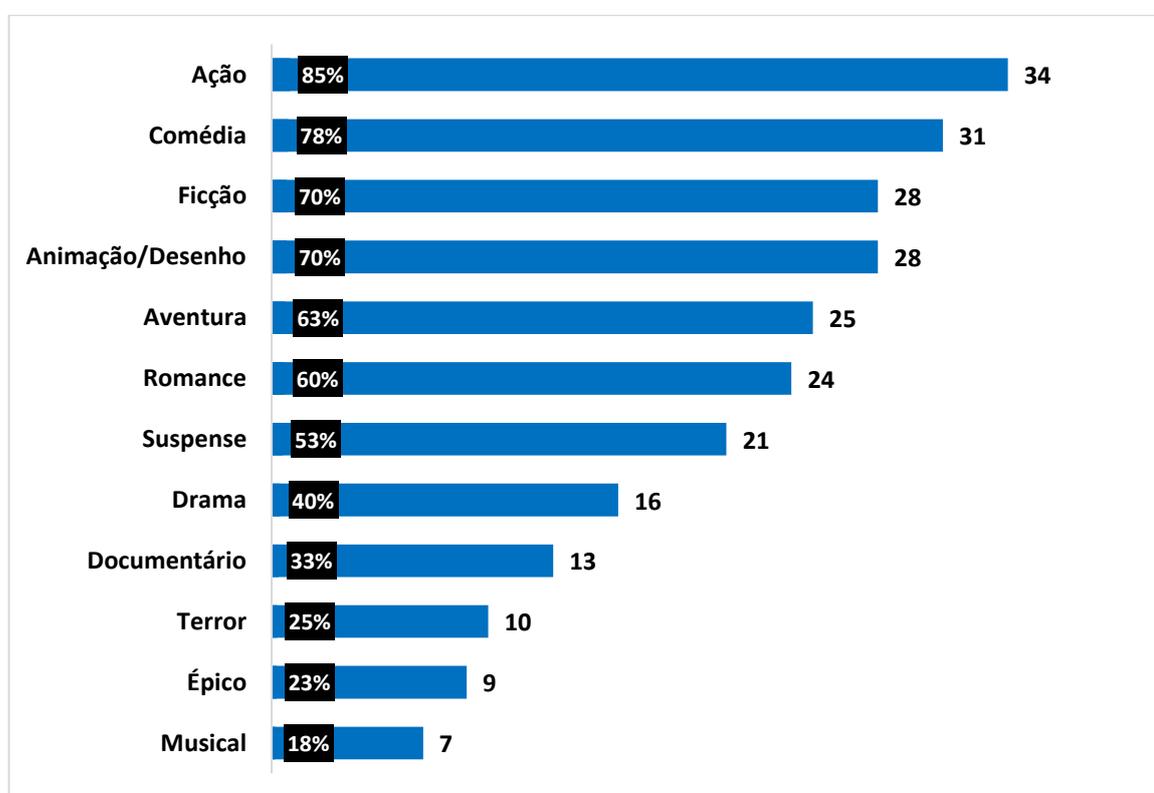
Gráfico 18 – Você gosta de assistir filmes ou séries?



Fonte: Dados da pesquisa

Outrossim, os alunos tiveram de responder indicando a classificação do gênero que mais gostavam para filmes e séries, o que nos permitiu construir o Gráfico 19 (Pergunta 18 – Questionário 1), que nos mostra uma incidência de 60% de interesse pelo gênero romance, categoria cinematográfica que se caracteriza por histórias de amor. Em comparação às respostas sobre o tipo de livro que gostavam (Gráfico 15), isso representou um aumento de 15%.

Gráfico 19 – Classificação do gênero que mais gosta para filmes e séries

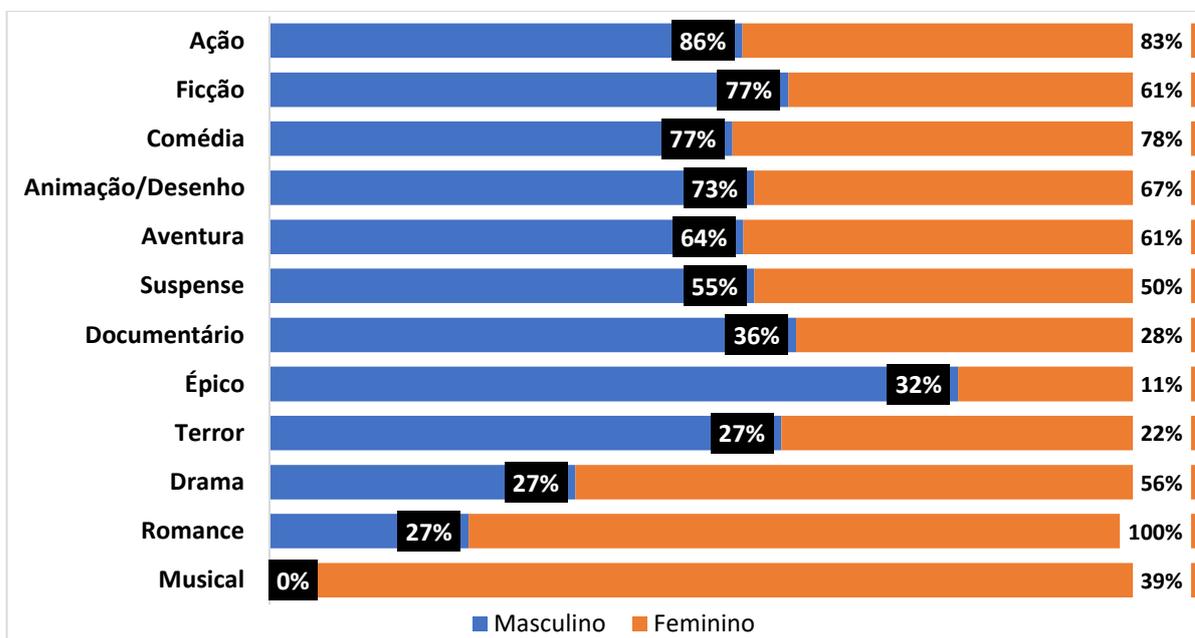


Fonte: Dados da pesquisa

Munidos deste dado, resolvemos também categorizar as respostas pelo critério de sexo dos estudantes para comparar com o Gráfico 16 que versava sobre o tipo de livro que eles mais gostavam. O Gráfico 20 nos mostrou também um aumento de interesse por filmes de temas

românticos entre os meninos (27%, comparado ao gosto de 14% por livros de temas de amor), bem como entre as meninas (100%, comparado ao gosto de 83% de livros de temas de amor), senão vejamos:

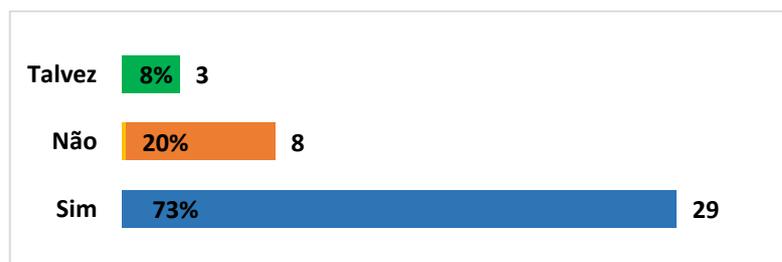
Gráfico 20 – Comparação entre público masculino e feminino sobre o gosto pelo gênero de filmes e séries



Fonte: Dados da pesquisa

Ademais, quando perguntados se os temas de interesse para filmes e séries eram os mesmos que os levavam para livros (Pergunta 21 – Questionário 1), 73% (29 estudantes) responderam positivamente, conforme Gráfico 21:

Gráfico 21 – Os temas de interesse para filmes/séries são os mesmos para ler um livro?

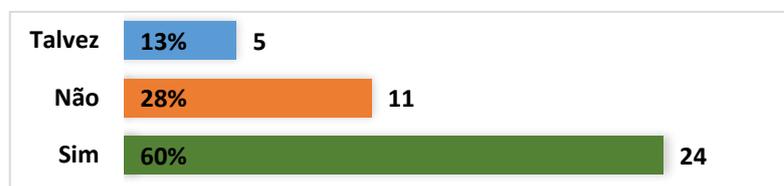


Fonte: Dados da pesquisa

Consultamos também os alunos sobre o gosto por livros ou filmes com histórias de personagens que enfrentam dificuldades para experimentar o amor (Pergunta 25 – Questionário

1). As respostas estão compiladas no Gráfico 22, descrevendo um percentual de 60% interessados nesse tipo de narrativa:

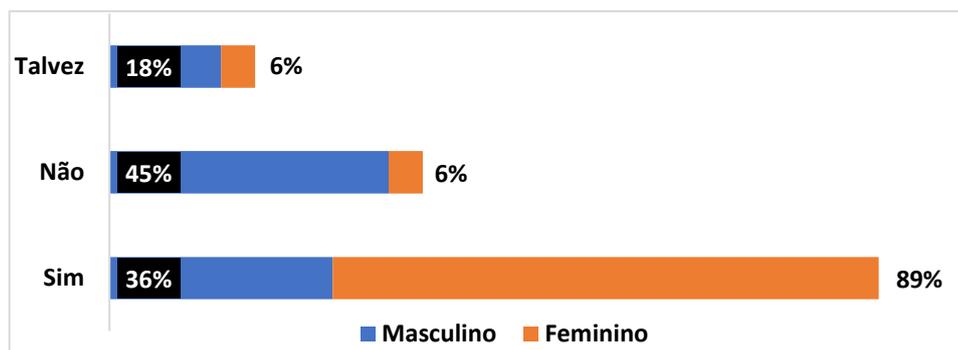
Gráfico 22 – Você gosta de livros ou filmes que apresentem histórias de personagens que enfrentam dificuldades para experimentar o amor?



Fonte: Dados da pesquisa

Também categorizamos esses dados comparativamente, considerando o sexo dos estudantes, e obtivemos novos resultados que também confirmaram um maior interesse das meninas por histórias com esta temática, embora visualizássemos um novo aumento do interesse dos rapazes, chegando a 36% (em comparação aos 27% que gostavam de filmes do gênero romance, no Gráfico 19), conforme pode ser visto no Gráfico 23:

Gráfico 23 – Comparação entre estudantes do sexo masculino e feminino sobre gosto por histórias de personagens com amor contrariado



Fonte: Dados da pesquisa

A Pergunta 27 do Questionário 01 indagava se o aluno conhecia alguma obra literária ou fílmica que contivesse uma história de amor com conflitos para os apaixonados. Nela, pretendíamos investigar se os alunos teriam conhecimento de alguns dos textos propostos para nossa investigação ou mesmo se conheceriam algum enredo semelhante. A maioria dos alunos não mencionaram nenhuma obra. Entre os rapazes, contudo, o estudante M14 mencionou o filme *Romeo e Julieta*, embora tenha escrito em questões anteriores que não achava o amor um tema muito bom em livros e filmes. A estudante F14 também mencionou *Romeo e Julieta* e

emitiu um juízo de valor negativo em relação ao enredo:

Romeu e Julieta. É uma narrativa clássica de tragédia no amor, e apesar das rivalidades e mortes durante o conflito eu não me entusiasmei com a história desse amor e muito menos me emocionei, na verdade esse clássico é bem entediante no meu ponto de vista. (Resposta de F14 à Pergunta 27 do Questionário 1)

O estudante M35 apresentou um enredo, cujo título ele não lembrava, que remete a uma narrativa de amor contrariado que é semelhante às tramas *romejulietiana* e *cocomelanceica*, senão vejamos:

Sim, porém me lembro muito pouco de livros. Já obra filmica, embora não lembre o nome, havia uma que citava a promessa de casamento de duas crianças que foram separadas por classes sociais, mas que carregaram até a vida adulta sua promessa, buscando um ao outro, sem se lembrar da pessoa; sua única pista era um colar com um cadeado e uma chave, cada um com uma das pessoas que foram essas crianças. O problema é que, nesse futuro, acabam aparecendo 5 chaves para apenas um cadeado. (Resposta do Estudante M35 à Pergunta 27 – Questionário 1)

A estudante F13 também faz um relato da obra *Teen Wolf* que, segundo ela, tem uma contrariedade da família para a realização do amor. Sobre isso, a aluna comenta: “o personagem principal se apaixona por uma menina e ela morre porque a família não aceitava que ela namorasse com ele”.

No que tange ao desfecho, chamou-nos a atenção a estudante F17 que, em resposta à Pergunta 22 do Questionário 1, disse gostar de assistir ou ler “romances” com preferência para aqueles com desfecho de realização amorosa: “Romance, onde de preferência dê tudo certo no final, apesar dos conflitos e fantasia no geral, não sei dizer motivo, acho que é apenas um gosto.”

Deste modo, no que tange à temática amorosa, acreditamos que o formulário de entrevista para determinação e sondagem dos horizontes de expectativas dos estudantes pôde revelar que, provavelmente, haveria um interesse maior das meninas pelos textos propostos para estudo nas aulas. Contudo, no caso dos rapazes, embora eles declarassem bem menos interesse pela temática do amor, revelando algum grau de preconceito, quando perguntados sobre uma ótica diferente (livro/tipo de filme ou série/histórias de amor contrariado), acabaram manifestando alguma contradição de interesse, o que pareceu demonstrar que seria possível ampliar esse horizonte de expectativas ou mesmo desconstruir preconceitos, de acordo com a abordagem que tínhamos na experiência.

Nesse sentido, estamos cientes de que a pesquisa se iniciou com uma clara manifestação de desinteresse pela temática por alguns dos estudantes do sexo masculino. Estes dados, contudo, serão submetidos a uma análise comparativa, no capítulo 5, com os textos produzidos,

os diários de leitura, bem como o Questionário 2 que apresenta a ampliação dos horizontes deste público. De todo modo, essas informações sobre os gostos dos alunos em relação às histórias de amor nos livros ou romances, nos filmes e séries já nos concederam uma percepção de que a temática do amor contrariado nos cordéis seria algo que poderia produzir algum encantamento, determinando o horizonte de expectativas destes estudantes, em relação à temática do amor contrariado, talvez num percentual maior entre as estudantes do sexo feminino.

Foi possível também perceber alguma influência parental (familiar) na leitura da temática amorosa. A estudante F05, por exemplo, em resposta à Pergunta 24 (Questionário 01) admitiu que gosta mais de romance porque, quando pequena, sua avó lhe contava história de amor, o que lhe fez se encantar por esse tipo de gênero. Outrossim, as tragédias amorosas familiares produzem uma relação de contraste na expectativa de esperança e encantamento. A estudante F06, por exemplo, comenta seu gosto por filmes e livros românticos nos seguintes termos:

[Temas de interesse] Romance, porque sinto que é algo que não se encontra muito mais nos dias de hoje, além de que me faz sentir que pode haver esperança. [...] [Gostar de livros com histórias de personagens que enfrentam dificuldades para experimentar o amor] Sim, já que na minha família tem uma longa história com romances ruins, por falta de compreensão um do outros, filmes assim me mostra que pode ser possível resolvermos juntos as dificuldades. (Resposta de F06, às Perguntas 22 e 25 do Questionário 01, *acréscimo nosso*)

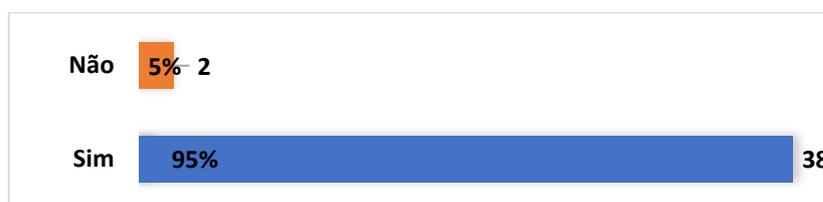
Como se vê no depoimento da jovem, a fruição com o texto literário lhe fornece alguma esperança, pelo contraste do que vê na vida, porque a literatura fornece um escape para as carências que encontramos, ela dá sentido ou respostas para noções que não conhecemos, como se o texto literário nos ensinasse contando histórias. Michèle Petit (2009, p. 40) argumenta sobre isso nos seguintes termos:

Esse espaço íntimo aberto pela leitura não é apenas uma ilusão ou uma válvula de escape. Às vezes pode ser: nós nos consolamos das vidas, dos amores que não vivemos, com as histórias dos outros. Mas é sobretudo uma fuga para um lugar em que não se depende dos outros, quando tudo parece estar fechado. Isso nos dá a ideia de que é possível uma alternativa. Esse espaço íntimo é muito povoado: passam por ali fragmentos de frases, escritas ou ditas por outros, que juntamos e que revelam essa parte oculta de nós mesmos. E esse espaço íntimo nos dá um lugar. A partir daí, dessa outra maneira de ocupar o tempo que nos é dado quando lemos, temos uma outra percepção do que nos cerca. E podemos dar sentido às nossas vidas, construir um sentido.

Por fim, investigamos também os horizontes de expectativas dos estudantes acerca dos

folhetos nordestinos. De antemão, durante as conversas antecipadas com a professora efetiva da turma, fomos informados de que, em bimestres anteriores, havia sido realizado uma atividade sobre o gênero cordel, o que, de fato, pôde ser confirmado pelos participantes, na entrevista, quando indagados se já haviam estudado o cordel com algum professor (Pergunta 14 – Questionário 1) e apenas dois estudantes negaram (vide Gráfico 24). De fato, a referência dos alunos à experiência com o cordel tem relação direta ao trabalho da professora Edilane Bento, no início do ano letivo, o que poderá se confirmar no Quadro 6, quando os estudantes fazem referência aos trabalhos desenvolvidos nessa temática. Então, a negativa dos dois alunos (5%), afirmando que não tiveram aula pode ter ocorrido por desatenção ou por não terem comparecido à(s) aula(s) da professora sobre este assunto.

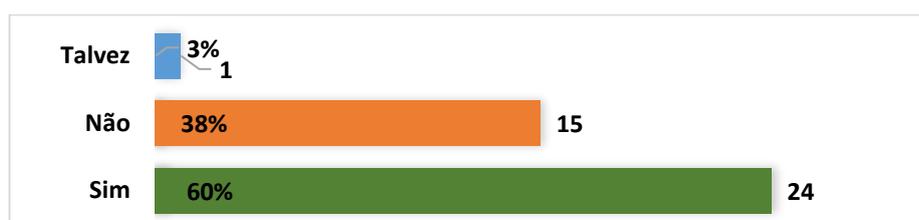
Gráfico 24 – Algum professor já ministrou aula de Literatura de Cordel?



Fonte: Dados da pesquisa

Além disso, nos comentários à Pergunta 14, apenas um dos entrevistados afirma que teve alguma aula com o cordel anteriormente e refere-se à fase do Ensino Fundamental I; além deste aluno, nenhum outro aponta qualquer experiência de aprendizagem dessa literatura popular. Aprofundando essa questão, indagamos se já haviam lido cordéis (Pergunta 15 – Questionário 1), e 38% deles responderam que nunca haviam feito essa leitura, conforme pode ser visto no Gráfico 25:

Gráfico 25 – Você já leu cordéis?



Fonte: Dados da pesquisa

Ao tomar ciência desse fato, consultamos a professora Edilane Bento para saber se ela teria lido algum cordel com a turma e como teria sido o trabalho com o gênero. Solicitadamente,

ela nos encaminhou o relatório de registro de aulas sobre a temática da Literatura Popular e da Literatura de Cordel, mostrando que houve 17 aulas, distribuídas em 8 encontros, entre o dia 06/09/2022 e 23/09/2022, em que expôs o conteúdo em slide sobre o gênero, leu um poema metalinguístico intitulado *A Literatura de Cordel*, de autoria de Francisco Diniz, exibiu um vídeo sobre Leandro Gomes de Barros e, entre outras atividades de fixação, propôs a produção de cordéis, distribuindo a turma em grupos para um seminário, com apresentação criativa dos textos produzidos pelos alunos (Figura 4). Para a produção textual, além da temática livre, a professora propôs outros temas, como: o amor; o filme *Auto da Compadecida*, em cordel (invertendo o trabalho de Ariano Suassuna que, de cordéis, fizera a peça). Além disso, disse também que leu alguns trechos de outros cordéis com os alunos.

Figura 4 – Apresentação dos cordéis produzidos na aula da professora efetiva da turma



Fonte: Professora da Turma (2022)

No que tange ao Gráfico 25, estratificamos o percentual dos alunos que confirmaram já ter lido cordel (60% dos estudantes) e identificamos um dado complexo. Quando perguntamos sobre suas experiências com o cordel e requisitamos que apontassem aqueles folhetos que lhes foram marcantes, para nossa surpresa, nenhum dos estudantes mencionou qualquer título reconhecidamente publicado, a não ser referências circulares às suas próprias produções durante as aulas realizadas pela professora, tal como o folheto produzido por eles intitulado *Taperoá, uma cidade, normal, calma e tranquila* (Anexo F). Fora isso, é possível salvaguardar referências genéricas a elementos periféricos sobre o cordel, tais como a figura de Ariano Suassuna, sua produção ou personagens – o que pode apontar para o trabalho realizado pela professora acerca das influências do cordel na produção deste autor. Esses dados sobre suas experiências em relação às aulas com literatura de cordel (Pergunta 14 – Questionário 1) estão extraídos em suas respostas subjetivas no Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 – Experiências com o cordel

CÓD.	14. Algum professor já ministrou aula de Literatura de Cordel? Se positivo, como foram suas experiências com o cordel? Detalhe as experiências.	15. Você já leu cordéis? Se positivo, quais você destaca como tendo sido marcantes?
M01	<i>Eu fiz uma parte do cordel no trabalho, ficou bom e apresentamos bem.</i>	<i>Sim. Não sei.</i>
M03	<i>Edilane, interessantes.</i>	<i>Sim. O Alto da Compadecida.</i>
M04	<i>Muito bom, já fiz até alguns.</i>	<i>Sim. Faz tempo e não me lembro.</i>
M05	<i>Foram boa. Eu não posso falar muito, pois eu não lembro bem</i>	<i>Sim. Não sei, pois não me lembro o nome.</i>
M06	<i>Muito boas, achei muito legal a história e bem estruturada.</i>	<i>Sim. Não lembro dos que li.</i>
M07	<i>Foi uma experiência interessante, pois aprendi sobre o gênero, e pude me expressar através.</i>	<i>Sim. “Ora, ora, Campina Grande”.</i>
M08	<i>Foi ok, não me comoveu muito, fiz apenas por nota.</i>	<i>Não.</i>
M09	<i>Muito boas, fui capaz de atuar durante a leitura.</i>	<i>Não.</i>
M11	<i>Foi incrível, pois tem muita complexidade.</i>	<i>Sim. O “Auto da Compadecida” em versão cordel.</i>
M12	<i>Minha principal experiência foi a confecção de um cordel sobre a obra o alto da compadecida, de Ariano Suassuna.</i>	<i>Não lembro, acho que não.</i>
M13	<i>Até que legal. Tivemos a montagem do cordel e isso foi a parte mais divertida, principalmente após o resultado ter sido perfeito.</i>	<i>Não.</i>
M14	<i>Achei interessante como se desenrola o enredo da História.</i>	<i>Sim. As Artimanhas de Chico Grilo – se não me engano.</i>
M16	<i>Achei muito legal a leitura de cordel pois me cativa.</i>	<i>Sim. Não lembro dos nomes.</i>
M17	<i>Foram boas, eu e meu grupo criamos o nosso próprio cordel, baseado no Alto da Compadecida.</i>	<i>Sim. Não lembro o nome.</i>
M18	<i>Normal. Só li por obrigação da aula.</i>	<i>Não. Nenhum, pois não tenho costume de ler.</i>
M19	<i>As experiências foram boas, consegui entender bem, fiz vários juntos com amigos.</i>	<i>Sim. Taperoá, uma cidade, normal calma e tranquila, Ora, Ora Campina Grande.</i>
M20	<i>Não gostei muito.</i>	<i>Não.</i>
M35	<i>Foi interessante. A turma criou seus próprios cordéis, com temas do cotidiano e obras literárias como “O Alto da Compadecida”. Era incrível como as rimas se juntavam e harmonizavam-se.</i>	<i>Não. O único cordel que li foi o meu próprio, chamado “Ora Ora Campina Grande...”</i>
M36	<i>Muito legal, conheci muitas coisas que não sabia sobre o cordel.</i>	<i>Alguns. Foi mais o menos.</i>
F01	<i>Foi bom, me fez descobrir um novo talento e que me fez aprender como criar um cordel.</i>	<i>Sim. Não me lembro a obra.</i>
F02	<i>É INDO, MAS É MUITO COMPLICADO DE FAZER. Eu não tive a experiência de fazer, pois estava doente no dia da apresentação.</i>	<i>Não.</i>
F03	<i>Foram boas, ela nos fez criar um e gostei muito.</i>	<i>Sim. Acho que nenhum.</i>
F04	<i>Gostei muito, fácil de entender porém para construir um cordel é muito complicado.</i>	<i>Não</i>
F05	<i>Gostei bastante, inclusive fizemos um cordel sobre Ariano Suassuna.</i>	<i>Não.</i>
F06	<i>A professora deu aula sobre o assunto e nos fez criar os nossos próprios cordéis, ao fazê-lo aprendemos sobre as regras e como fazer um bom cordel, foi uma experiência boa.</i>	<i>Não.</i>
F08	<i>Apresentamos um trabalho sobre um cordel que escrevemos em grupo. Utilizamos todas as lições passadas pela professora para construir e estruturar o cordel. No geral, as aulas foram bastante divertidas e interessantes.</i>	<i>Sim. Infelizmente como faz tempo, não recordo dos títulos ou trechos específicos.</i>
F09	<i>Já fiz alguns cordéis com a ajuda de professores.</i>	<i>Sim. Um que fiz em um trabalho escolar sobre um poeta.</i>

CÓD.	14. Algum professor já ministrou aula de Literatura de Cordel? Se positivo, como foram suas experiências com o cordel? Detalhe as experiências.	15. Você já leu cordéis? Se positivo, quais você destaca como tendo sido marcantes?
F13	<i>Sim, as minhas primeiras impressões foram maravilhosas, pois é um material genial de ler ou recitar.</i>	<i>Sim. Inclusive fiz um cordel junto com minhas amigas sobre “Ariano Suassuna”.</i>
F14	<i>Maravilhoso, eu pude trabalhar em grupo na construção de um cordel e ainda apresentar de forma criativa! Foi muito divertido, tivemos que vier para a escola em dias que não eram integrais as aulas e ensaiar toda a apresentação.</i>	<i>Sim! Ora, Ora, Campina Grande e Taperoá, uma cidade, normal, calma e tranquila.</i>
F15	<i>Muito boas, sou fã de música então os cordéis se parecem bastante na hora da escrita.</i>	<i>Sim. Não me lembro do título de nenhum.</i>
F16	<i>Boas, já produzir para atividades escolares.</i>	<i>Sim. Não lembro.</i>
F17	<i>Eu sei que sim, mas não consigo lembrar, foi no fundamental I.</i>	<i>Não.</i>
F19	<i>Foram muito boa pois o cordeu ele é um texto que li prende até na forma de se citado.</i>	<i>Já. No momento não estou lembrada de nenhum que já li.</i>
F21	<i>Interessante. Amo pequenos poemas contínuos e com rimas pois consigo ler puxando sotaque.</i>	<i>Sim. Não lembro seus nomes.</i>
F22	<i>Gostei bastante, alguns prendem a atenção.</i>	<i>Não costumo ler muitos cordéis.</i>
F25	<i>Boa, pois são pequenos versos rápidos de ler e cheios de histórias interessantes e que levam nossa cultura.</i>	<i>Não.</i>
F35	<i>Eu acho muito interessante, são obras muitos culturais, muito bonitas e reflexivas. A experiência nas aulas foi que fizemos um cordel e a apresentamos de forma criativa, foi muito divertida, tanto a confecção do cordel quanto na apresentação.</i>	<i>Não.</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Estas confissões nos concederam algumas conclusões sobre o perfil da turma acerca do cordel, antes da nossa experiência. Primeiro, é importante considerar que, de todos os alunos que confirmaram alguma aula na escola com o cordel, a maioria apontou a experiência realizada pela professora Edilane Bento, e, como dito, apenas uma aluna mencionou uma experiência específica no Ensino Fundamental I. Ficou perceptível, com base nas suas respostas à Pergunta 14 – Questionário 1, que, provavelmente, essa foi a única provocação em sala que estes alunos tenham tido acerca do cordel, embora a própria professora tenha nos confidenciado que fora um trabalho objetivo, assim como a aluna F21, que comentou: “Não muito aprofundado, mas fizemos seminário”. Ainda assim, foi possível perceber resultados positivos, uma vez que os alunos expressaram prazer em terem apresentado o trabalho, como M09 e F35 que falou sobre ter atuado durante a leitura ou apresentado de forma criativa, ou M13 e F08 que consideraram divertido ou interessante o trabalho sobre o cordel, ou mesmo a capacidade cativante desse gênero (M16). Por outro lado, também precisamos ressaltar a resposta da aluna F22 à Pergunta 23 sobre qual o tipo de leitura que não gostava de fazer em Língua Portuguesa, a qual respondeu que não gostava de “cordel”, embora não tenha dado uma razão para tal desgosto. Também é importante mencionar que a estudante não apontou qualquer título de cordel que tenha lido.

Por outro lado, o Quadro 6 nos mostra que a estratégia de produzir cordéis com os

alunos, sem que eles tenham tido a experiência de ler folhetos mais estruturados, com uma narrativa complexa, tal como os romances de cordel, pode resultar numa concepção minorativa do gênero, que julga os folhetos como sendo algo simples de fazer, um tipo de preconceito que subestima essa complexa produção artística. Assim, o estudante sai da atividade com uma equivocada conclusão de que se tornou um cordelista sem sequer ter lido os grandes autores do gênero, não conhecendo, então, toda essa herança cultural. Daí a razão porque parte dos alunos comentam que o trabalho foi bom e que até já fizeram alguns cordéis, como M04, F01 e F09. Então, diante desse fato, vislumbramos que precisávamos fazer o aluno perceber que a produção de um cordel vai além de apenas construir versos com rima numa estrutura de sextilhas, pois envolve um trabalho complexo de criação artística, coerência interna e encadeamento narrativo.

As respostas dos alunos em relação ao Questionário 1, sobretudo nas questões relacionadas ao cordel, também apontavam para a possibilidade de termos uma aceitação com a exposição do gênero, ainda que soubéssemos de uma certa rejeição de alguns estudantes que relataram não ter gostado muito de estudar cordel (M20), que não haviam se interessado muito pelo conteúdo (M08 e M18) e de que participaram apenas para obtenção da nota.

Com estes dados sobre a turma – obtidos com base no contato pessoal, no relato da professora e na obtenção das respostas subjetivas via questionário com as variáveis experiências da escola, com leitura e temas de interesse por livros e filmes –, estabelecemos a determinação dos horizontes de expectativas destes estudantes, possibilitando, então, a execução da proposta da pesquisa para avaliar a recepção deles. Na subseção seguinte, trataremos do método recepcional e também apresentaremos a construção da sequência didática expandida adaptada a este método para a experiência na referida turma.

4.5 O MÉTODO RECEPCIONAL NA FORMAÇÃO DE LEITORES: DO PLANEJAMENTO À EXECUÇÃO

Na presente subseção, faremos uma discussão concisa sobre a teoria da Estética da Recepção e do método recepcional, como uma proposta metodológica subjacente da referida teoria com o propósito de promover a formação do leitor. Consideramos que o método recepcional (Aguiar; Bordini, 1988) dialoga diretamente com a proposta de sequência didática de Cosson (2006), razão pela qual propomos a aplicação de uma sequência didática expandida atrelada ao método recepcional, que passaremos também a descrever, conforme nortearmos a execução de nossa experiência na sala de aula do 1º ano do curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, do IFPB, *Campus Campina Grande*.

4.5.1 Origens teóricas do método recepcional: estética da recepção

A teoria da Estética da Recepção propõe uma análise do texto literário na perspectiva do leitor, que passa a ser visto como um agente participativo na relação de sentidos do texto. Para efeito teórico, destacamos Roman Ingarden (1965) que, em seu livro *A Obra de Arte Literária*, trata o texto puramente literário como uma formação “esquemática” permeada de “lacunas”, as quais ele chama de “pontos de indeterminação”, cujos esquemas potenciais são preenchidos e atualizados no ato da criação ou da leitura, transformando o que era trabalho artístico do criador em objeto estético do leitor.

Outro alemão da Escola de Constança que discute a recepção do texto literário é Hans Robert Jauss. Ele argumenta que texto e leitor estão mergulhados em horizontes históricos distintos e que precisam fundir-se para que haja comunicação. Os horizontes de expectativas do leitor incluem convenções estético-ideológicas (social, intelectual, ideológica, linguística, literária). Segundo Jauss (1994), a literatura é um ato comunicativo e o seu significado é dialógico, dependendo do leitor e da obra, à semelhança de uma partitura. Sobre o processo de interpretação que envolve o autor, o leitor e o crítico, esse estudioso escreve: “a história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete” (Jauss, 1994, p. 25).

Seguindo a lógica desse raciocínio, o valor estético do texto se efetiva na percepção do leitor, pois o distanciamento entre uma obra nova e o horizonte de expectativas do leitor define o caráter artístico, de modo que a própria compreensão é constituída da relação tempo e criação. Assim, a obra de arte passa por atualizações ao longo do tempo, de modo que cada leitura é uma recepção ativa.

Wolfgang Iser (1999), por sua vez, diz que não há quadro de referências que governe a relação texto-leitor, de modo que, embora a obra contenha pistas a serem seguidas pelo leitor, ela também possui espaços em branco, sem uma orientação precisa. Por isso, quem lê necessita mobilizar o seu próprio imaginário. O autor defende que a leitura é o momento em que o sujeito leitor aciona os seus conhecimentos e experiências para preencher os espaços vazios deixados no texto. Iser (1999, p. 106) explica como ocorre essa produção de sentido: “O não dito estimula os atos de constituição, mas ao mesmo tempo essa produtividade é controlada pelo dito e este por sua vez deve se modificar quando por fim vem à luz aquilo a que se referia”. Por isso, ainda que o sujeito desenvolva subjetividade na leitura, precisa ter cautela para não desconsiderar os

limites do texto.

No ensaio *O jogo do texto*, Wolfgang Iser, tomando como referência o texto de Roger Caillois (2017), *Os jogos e os homens*, recorre à metáfora do jogo⁵⁷ para se referir ao processo de intersecção entre a tríade autor, texto e leitor, referindo-se à interpretação do texto; ele contrasta essa metáfora com a ideia de referência de uma realidade pré-dada para o texto. É neste sentido que Iser (2002, p. 105) admite que “o autor, o texto e o leitor são intimamente interconectados em uma relação a ser concebida como um processo em andamento que produz algo que antes inexistia”.

Na metáfora do jogo, há o estabelecimento da interpretação do texto como uma performance que nasce da relação autor, texto e leitor. O ensaio desenvolve o conceito de jogo sobre a representação da leitura. No jogo, os autores criam regras, espaços, em que o texto é o campo do jogo e os leitores vão realizando seus desempenhos, modificando o trajeto de suas jogadas. Assim, há regras estáveis que não podem mudar, pois fornecem o espaço do jogo; entretanto, as decisões que apresentam a trajetória dos jogadores não estão previstas nestas regras, de modo que os jogadores criam movimentos não tão previsíveis. Então, o significado do texto é o resultado dos movimentos do jogo, ou seja, uma tomada de decisão em meio à procura quase que infinita pela estabilidade do movimento interpretativo do texto. Assim, novos leitores criam novas estabilidades e sentidos do texto.

Obviamente, isso nega claramente a visão tradicional de que a interpretação do texto literário é uma representação de uma realidade fixa, intencionada pelo autor e, portanto, irremovível. Ao invés disso, temos a ideia de uma interpretação que utiliza o material que é renovado e remodelado. Numa representação teríamos um quadro fechado; agora, num sistema aberto, temos a utilização da performance do jogador. Iser (2002, p. 105) enfatiza que, na modernidade, tende-se a privilegiar o trabalho performático da relação tríade entre auto-texto-leitor, em que o elemento pré-dado não é visto como um objeto a ser representado, mas, sim,

⁵⁷ Em sua metáfora, o autor alemão recorre ao livro *Os jogos e os homens*, de Roger Caillois, especialmente quando pretende classificar quatro estratégias, a partir dos tipos de jogo, segundo a classificação *cailloana*. Para além dessa classificação, é importante também remeter ao conceito de Caillois acerca do jogo, o qual permite a aproximação com o texto literário proposta por Iser. Segundo Caillois (2017), o jogo é essencialmente definido como uma atividade caracterizada por seis elementos: a) livre – ninguém é obrigado a jogar, pois é uma fonte de alegria e diversão; b) separado: realizado em limites de tempo e espaço definidos; c) incerto: nem o desenrolamento, nem o resultado são antecipados, pois há liberdade de inventar pelo jogador; d) improdutivo: não cria vantagem, riqueza ou bens, exceto o deslocamento de propriedade no interior do jogo; e) regrado: há convenções que estabelecem uma legislação própria que regula as atividades da partida; f) fictício: consciência de uma realidade diferente, ou mesmo de uma irrealidade admitida sobre a vida cotidiana. As duas últimas regras, contudo, regrado e fictício, excludentes, pois “a ficção, o sentimento do *como* se substitui a regra e cumpre exatamente a mesma função. A regra cria uma ficção por conta própria” (Caillois, 2017, p. 34).

como o material a ser trabalhado para a modelação de algo novo. Sobre esse jogo entre autor e leitor com o texto, Iser (2002, p. 107) explica:

Os autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo. O próprio texto é o resultado de um ato intencional pelo qual um autor se refere e intervém em um mundo existente, mas, conquanto o ato seja intencional, visa a algo que ainda não é acessível à consciência. Assim o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo.

Nesse sentido proposto por Iser (2002, p. 107), essa dupla operação de imaginar e interpretar conduz o leitor a se dedicar na visualização das muitas formas possíveis do mundo, de maneira tal que “o mundo repetido no texto começa a sofrer modificações. Pois não importa que novas formas o leitor traz à vida: todas elas transgridem – e daí, modificam – o mundo referencial contido no texto”. Há, então, uma dupla operação: interpretar o texto e imaginar uma possibilidade para ele. O leitor visualiza as muitas formas do mundo identificável no texto. Assim, como os leitores são diferentes, esse mundo sofre modificações. É neste sentido que as formas propostas pelo leitor transgridem ou modificam o mundo referencial do texto. A obra literária, por ser ficcional, exige a submissão de um contrato entre o autor e o leitor, os quais concebem a verossimilhança da obra de arte, razão pela qual, embora o texto não seja real, ambos se apropriam dele, como se pudesse ser.

No Brasil, há boas reflexões teóricas acerca da estética da recepção. Zilberman (1989), por exemplo, na obra *Estética da Recepção e História da Literatura*, afirma que o tempo não consegue diluir o poder de ação de uma obra, pois, muitas vezes, a importância de um texto cresce ou diminui, ao longo do tempo, estabelecendo um revisionismo de épocas passadas em relação à provocação instigada no presente. Segundo ela, o texto literário evoca um “horizonte de expectativas e regras do jogo familiares ao leitor que são imediatamente alteradas, corrigidas, transformadas ou também apenas reproduzidas” (Zilberman, 1989, p. 34).

Essas ponderações sobre a estética da recepção revelam a importância dessa teoria para o desenvolvimento desta pesquisa, tendo em vista que as obras objeto deste estudo correspondem, como numa cadeia, a uma experiência leitora que remete a outras e se abre como um portal para novas leituras criativas: Athayde recebe o enredo de Romeu e Julieta, conforme a tradição europeia; Suassuna, por sua vez, realiza uma recepção do folheto de Athayde e atribui também alguma influência de Bandello; e Resende produz um cordel a partir da tradição de uma narrativa que tem como fonte mais distante, ao que se sabe, o conto registrado por Sílvio Romero. Semelhantemente, os cordéis de amor contrariado ou impossível acabam

reconfigurando enredos que engendram tramas clássicas, remetendo a uma teia de leituras de outros contos e romances clássicos, conforme sabiamente demonstra Abreu (2004), considerando a distinção entre a composição e a recepção de cordéis, bem como a produção e a leitura de obras literárias eruditas adaptadas para o folheto nordestino. Assim, é de se esperar que os estudantes, ao serem expostos a esses textos literários que pertencem à literatura popular, realizem uma leitura produtiva e significativa que amplie os seus horizontes de expectativas, ao propormos, então, o jogo de leitura com essas tramas literárias.

4.5.2 Método recepcional na sala de aula: o texto focado no leitor

O método recepcional, conforme defendido por Aguiar e Bordini (1988), tem como ponto de partida a teoria da Estética da Recepção, pois teve a influência dos teóricos alemães da Escola de Constança. Esse método defende o relativismo histórico e cultural, considerando a mutabilidade dos objetos, inclusive da obra literária, dentro do processo histórico. Como parte integrante do seu fazer pedagógico, inclui a leitura como parte inerente ao sistema literário, estando aberto para as relações com o mundo histórico extratexto.

O método abandona a visão autoritária que estabelece sentidos limitados à obra de arte e admite o relativismo na interpretação do texto literário. Aguiar e Bordini (1988, p. 81, grifo nosso) apontam que a produção de sentido da obra é estabelecida por uma ação do passado e do presente, do autor e do leitor, portanto uma experiência de contextos históricos: “a obra é um cruzamento de apreensões que se *fizeram* e se *fazem* dela nos vários *contextos históricos* em que ela *ocorreu* e no que *agora é estudada*”. No método recepcional, a própria leitura se torna parte do sistema literário, que passa a ser concebido como um espaço mais aberto, cujo sentido perpassa também pela história de leitura do próprio leitor, bem como para as “relações com o mundo histórico extratexto” (Aguiar e Bordini, 1988, p. 81).

Essa metodologia do ensino de literatura aponta para a distância dos horizontes históricos que envolve o texto e o leitor, tal como asseverava Jauss. Assim, em face da diferença desses horizontes históricos, para que haja a interpretação, é preciso haver uma fusão comunicativa, mediante uma interação entre os horizontes de expectativas do leitor e do texto. Esses horizontes de expectativas são as convenções estético-ideológicas que estão presentes na produção e na recepção do texto, a saber, elementos sociais, intelectuais, ideológicos, linguísticos, literários, emocionais, entre outros, que geram sentido, e nem sempre coincidem entre as entidades leitor, texto e autor. Nesse processo, o texto é o campo em que os dois horizontes, do texto e do leitor, podem se identificar ou se estranhar. Aguiar e Bordini (1988,

p. 83-84), discutindo a teoria de Jauss aplicada ao método recepcional, concluem:

[...] a valorização das obras se dá na medida em que, em termos temáticos e formais, elas produzem alteração ou expansão do horizonte de expectativas do leitor por oporem-se às convenções conhecidas e aceitas por esse. Uma obra é perene enquanto consegue continuar contribuindo para o alargamento dos horizontes de expectativas de sucessivas épocas. [...] Se a obra corrobora o sistema de valores e normas do leitor, o horizonte de expectativas desse permanece inalterado e sua posição psicológica é de conforto. [...] Por outro lado, obras literárias que desafiam a compreensão, por se afastarem do que é esperado e admissível pelo leitor, freqüentemente o repelem, ao exigirem um esforço de interação demasiado conflitivo com seu sistema de referências vitais. [...] Diante de um texto que se distancia de seu horizonte de expectativas, o leitor, além de responder aos desafios por mera curiosidade ante o novo, precisa adotar uma postura de disponibilidade, permitindo à obra que atue sobre seu esquema de expectativas através das estratégias textuais intencionadas para a veiculação de novas convenções.

Nesse sentido, quanto mais leituras acumulamos, mais modificamos nossos horizontes de expectativas, gerando uma monotonia que somente a obra difícil ou nova consegue quebrar. Por isso, a ênfase do trabalho com o método recepcional propõe um processo que se inicia com o reconhecimento dos horizontes do leitor, para atendê-lo, rompê-lo e ampliá-lo. Aguiar e Bordini (1988, p. 85) explicam esse processo, assim:

Partindo do horizonte de expectativas do grupo, em termos de interesses literários, determinados por suas vivências anteriores, o professor provoca situações que propiciem o questionamento desse horizonte. Tal atitude implicaria um distanciamento do estudante, uma vez que revisa criticamente seu próprio comportamento, redundando na ruptura do horizonte de expectativas e seu conseqüente alargamento. Com o ajustamento a essa nova situação, o passo seguinte é a oferta pelo professor de diferentes leituras que, por se oporem às experiências anteriores, problematizam o aluno, incitando-o a refletir e instaurando a mudança através de um processo contínuo. Como o sujeito é entendido como um ser social, sua transformação implica a alteração do comportamento de todo o grupo, atingindo a escola e a comunidade.

Deste modo, a ação do método enfatiza a obra difícil, pois ela permitirá as transformações de que necessita o leitor. Então, segundo as estudiosas (Aguiar e Bordini, 1988, p. 86), o método visa alcançar quatro objetivos, quais sejam:

- 1) Efetuar leituras compreensivas e críticas
- 2) Ser receptivo a novos textos e a leituras de outrem
- 3) Questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural
- 4) Transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social

Então, para alcançar os objetivos pretendidos, Aguiar e Bordini (1988) apresentam cinco etapas de desenvolvimento do método recepcional, conforme segue: 1) *Determinação do*

horizonte de expectativas, em que buscamos conhecer os gostos dos alunos; 2) *Atendimento do horizonte de expectativas*, no qual objetivamos proporcionar ao público experiências com textos que satisfaçam seus interesses; 3) *Ruptura do horizonte de expectativas*, mediante a introdução de textos e atividades que abalem as certezas e costumes dos alunos; 4) *Questionamento do horizonte de expectativas*, em que a classe compara os novos textos com os anteriores, a fim de constatar qual possui um nível mais alto de reflexão; 5) *Ampliação do horizonte de expectativas*, em que os alunos tomam consciência das alterações e aquisições, e possuem exigências maiores, aumentando a capacidade de decifrar o desconhecido.

Percebemos, então, que, de acordo com esse método, a literatura não se limita ao texto literário, mas pressupõe a leitura e se completa no seu ato, mediante participação do leitor, inclusive antes de recepcionar o texto em si. A aplicabilidade do método recepcional coloca os alunos no centro do processo de aprendizagem e pode proporcionar uma carga motivadora mais elevada, contribuindo com a formação de indivíduos que não temem a ruptura com o estabelecido e desenvolvendo neles a capacidade de questionamento. Acreditamos que a utilização desse método pode contribuir para o trabalho com os textos literários populares cotejados nesta pesquisa, quando da atuação na sala de aula, com uma turma de ensino médio. Para tanto, construímos uma sequência didática expandida, aos moldes de Cosson, adaptada às cinco etapas do método recepcional, conforme apresentaremos na subseção a seguir.

4.5.3 Construção da Sequência Didática Expandida adaptada ao Método Recepcional

O Letramento Literário proposto por Rildo Cosson dialoga com o aporte teórico da Estética da Recepção e, por sua vez, a sua proposta de sequência didática permite uma aproximação com o método recepcional, de Bordini e Aguiar (1988). Por isso, consideramos plenamente plausível relacionar os dois procedimentos metodológicos, elaborando uma sequência didática expandida (Apêndice H) aos moldes de Rildo Cosson (2006), estruturada com “motivação, introdução, leitura e interpretação”, sob o pano de fundo das cinco etapas do método recepcional, conforme proposto por Aguiar e Bordini (1988). Assim, a proposta de execução, conforme desenhada na metodologia da pesquisa, foi executada de acordo com essa adequação metodológica.

A sequência didática expandida considera como elemento de Motivação o equivalente do método recepcional designado como Determinação do Horizonte de Expectativas. Nesta fase, pretendemos conhecer o perfil do estudante, através do Questionário 1 de Sondagem dos alunos (Apêndice D), além de provocar discussões coletivas com perguntas que circundam o

tema do amor contrariado. Também exibimos *trailers* de filmes românticos que remetiam a obras cinematográficas conhecidas ou desconhecidas que trouxessem à tona a autoexposição dos alunos sobre a temática.

Ao elemento Introdução da metodologia de Cosson (2006) equivalemos a etapa do Atendimento do Horizonte de Expectativas, de Bordini e Aguiar (1988), que nos permitiu partir do conhecido ao desconhecido, exibindo músicas, trilhas sonoras de filmes românticos e *trailers* de séries ou filmes que pudessem remeter ao amor enfrentando adversidades, instigando a percepção do próprio aluno em torno disso. Com isso, consideremos a possibilidade do pleno diálogo entre o audiovisual e a literatura, conforme propõe Michèle Petit (2009, p. 99), ao afirmar que a imagem pode atrair a leitura dos jovens: “Imagem e impresso, na realidade, não se opõem: muitas vezes é depois de ver um filme que os jovens procuram o livro que o inspirou (ou vice-versa); do mesmo modo, algumas leituras poderiam ser incentivadas por programas de televisão.”

Daí, conseguimos trazer à tona histórias clássicas da literatura, como a narrativa *Píramo e Tisbe*, de Ovídeo e, então, entregar aos alunos o cordel de Athayde sobre Romeu e Julieta. Ainda relacionamos ao elemento Leitura, da Sequência Expandida de Cosson (2006), a etapa Ruptura do horizonte de expectativas, do método Recepcional, promovendo a leitura oral dos textos em sala e explicando a importância da performance na leitura pública dos folhetos. Coube, então, fazer a leitura do folheto e levar os alunos a descobrir os elementos estruturais do gênero, interpretando o texto, a partir de perguntas norteadoras que levaram os estudantes a descobrir seus significados.

Relacionamos a fase Interpretação, da Sequência Expandida, ao Questionamento dos horizontes de expectativas, de modo a levar os alunos a discutirem a tomada de decisão dos personagens do cordel e o próprio juízo de valor do narrador. Por estarmos trabalhando com três textos, as etapas se repetiram, iniciando uma nova Leitura, desta vez da peça de Suassuna, pela qual os estudantes foram levados a promover também a Ruptura do horizonte de expectativas, numa atividade de produção de uma mudança no final do enredo do folheto *Romance de Romeu e Julieta*, de Athayde, com vistas a escolher os finais que mais se destacaram pelo voto coletivo, democrático e secreto dos próprios colegas.

Numa nova fase de Interpretação, equivalemos o Questionamento de horizontes de expectativas, do método recepcional, levando os estudantes a lerem e discutirem as novas propostas de final para a trama *romejulietiana*, conforme a produção deles. Esse questionamento ainda foi realizado pela leitura do outro folheto, a obra *cocomelanceica* de José Camelo de Melo Resende. Os alunos receberam o cordel para leitura em casa e, na aula seguinte,

realizamos uma nova etapa de leitura, com vistas à ruptura do horizonte de expectativas, relacionando com a canção de Vinícius de Moraes, *Melancia e Coco Verde*. Enfim, pela existência de vários textos na nossa experiência, foi necessário reiniciar as etapas da sequência didática expandida aplicando a algum dos outros textos. Contudo, considerando o conjunto de aulas e leituras, isso promoveu um aprendizado tanto para os alunos como para o professor.

Oralmente, promovemos uma nova Interpretação em relação ao texto de Resende, permitindo que os estudantes encontrassem os elementos do gênero e a relação com os outros textos lidos, sejam de diferenças ou semelhanças, de modo a servir à Ampliação do horizonte de expectativas.

Devido ao pouco tempo que restava para o encerramento do ano letivo, em acordo com a turma, alteramos a atividade de culminância – que seria a adaptação, montagem e dramatização da peça de Resende – para fazermos a peça de Suassuna, cujo roteiro já estava pronto no texto do autor. A apresentação pública da peça promoveu também a necessidade de novas leituras, ensaios e adequações que representaram também a Ampliação do horizonte de expectativas deles. Por fim, no último encontro, fizemos uma interpretação, mediante a dramatização da peça de Ariano Suassuna, havendo ampla participação antecipada dos alunos nos ensaios em aulas ou encontros informais entre alguns deles. Destacamos, acima de tudo, a dramatização pública, seguida da qual ocorreu também a premiação dos três textos de final alternativo votados pela turma, e uma confraternização coletivo num clima de verdadeira união.

Convém admitir que não foi possível seguir o roteiro à risca, havendo a necessidade de adaptar, cancelar, antecipar ou postergar alguma atividade, considerando que o cenário de sala de aula, não sendo plenamente previsível, exige estas ações. Por isso, o exíguo tempo não permitiu fazer um encontro específico para que os alunos pudessem oralizar suas impressões em relação aos conteúdos, aulas e atividades realizadas, bem como expressar suas tomadas de consciência após a experiência realizada. Para tal, limitamo-nos às conversas informais que tivemos pessoalmente ou no *WhatsApp* e, principalmente, ao preenchimento do Questionário 2 para que pudessemos avaliar a Interpretação deles, equivalendo, então, à sua ampliação dos horizontes de expectativa, conforme o método recepcional.

5 CAPÍTULO 4 – ENTRE O ALUNO E O TEXTO: EXPERIÊNCIAS DE UM MEDIADOR NA LEITURA DE ATHAYDE, SUASSUNA E RESENDE

Este capítulo tem o objetivo de analisar a experiência de mediação realizada pelo professor e avaliar a recepção da temática do amor contrariado na visão dos estudantes, destacando de que maneira o trabalho pode ter contribuído para a formação leitora dos estudantes. Trata-se, portanto, de um capítulo analítico, no qual observaremos a atuação do professor na experiência desenvolvida no IFPB, exercendo a condição de mediador do ensino de leitura junto à turma. Essa seção, portanto, configura-se como a culminância do que foi proposto como objetivo principal para a nossa pesquisa, a saber: investigar, em uma turma da 1ª série de algum curso técnico integrado ao ensino médio, do IFPB – *Campus Campina Grande*, a recepção de textos literários nordestinos com a temática do amor contrariado, numa perspectiva de mediação para a formação leitora a partir dos seguintes textos: os folhetos *Romance de Romeu e Julieta*, de João Martins de Athayde, *Grandes aventuras de Armando e Rosa conhecidos por “Coco Verde” e “Melancia”*, de José Camelo de Melo Resende e a peça *A história do Amor de Romeu e Julieta*, de Ariano Suassuna.

Iniciaremos o capítulo com uma discussão sobre o trabalho de mediação do professor no ensino de literatura a partir das contribuições de Michèle Petit (2009a; 2009b) e Annie Rouxel (2013). Depois, faremos uma descrição minuciosa das aulas com a turma e, em seguida, analisaremos o trabalho de mediação e recepção dos alunos com os textos estudados sobre a temática do amor contrariado, visto serem herdeiros de uma tradição literária.

Como categorias de análise, elencamos três aspectos básicos no processo de mediação dos textos: a recepção dos textos lidos em sala; a percepção dos discentes sobre as relações palimpsésticas; e a contribuição dessa literatura popular na formação leitora dos participantes. Para análise destes dados, levamos em consideração as respostas dos alunos aos Questionários 1 e 2 (Apêndice D e Apêndice E) encaminhados no início e no final da experiência, as atividades realizadas em sala, as conversas no grupo de *WhatsApp* e as produções escritas, tais como o diário de leitura e a produção textual final dos discentes. Deste modo, o capítulo deverá demonstrar as posturas assumidas pelos discentes ao final da experiência, bem como a ampliação de seus horizontes de expectativa.

5.1 O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR

Há quase um consenso acerca da ideia de que algumas pessoas possuem uma

predisposição de alguma natureza para serem mais inclinadas às questões relacionadas à arte e à cultura e, por esta razão, estão muito mais propensas a, de maneira singular, se interessarem pela leitura e pela fruição literária. De outro modo, é preciso também reconhecer que o interesse pela leitura e, por conseguinte, pela literatura, é também desenvolvido por influência do meio social. Petit (2009) refere-se a esse aspecto social apontando diversas fontes, entre as quais se destacam o papel da família, a presença dos livros em casa e a manipulação deles, bem como as trocas de experiências em torno deles, especialmente as leituras em voz alta, gesticulando e inflexionando a voz: “Seja qual for o nível sociocultural, a maioria dos que leem viu e ouviu alguém ler durante a infância e manteve essa tradição familiar” (Petit, 2009, p. 142).

Entretanto, isso não significa que aqueles que não tiveram essa oportunidade estariam fadidamente condenados a permanecerem iletrados, haja vista que, conforme a antropóloga, a leitura é não apenas uma história de família, mas também uma história de encontros, já que outras pessoas podem também cumprir esse papel de iniciadores do livro, na infância ou em qualquer outra fase da vida. Um mediador ou transmissor cultural é alguém que ajuda nesse processo de inclusão literária, artística e cultural como um todo. Segundo Petit (2019, p. 32-33), “transmissores culturais, cada um com sua arte e seu gênio próprio, lançam passarelas para crianças que não tiveram acesso a uma transmissão cultural, por uma razão ou outra.”

Há circunstâncias que facilitam a iniciação da leitura, exatamente porque promovem encontros, tais como a escola, as bibliotecas, as associações comunitárias, as igrejas, *etc.*, dimensões que viabilizam a atuação de mediadores no processo de iniciação à leitura. Em todas essas situações em que o gosto pela leitura é construído, há, então, a presença e o papel de um mediador, isto é, aquele que medeia ou constrói o processo de acomodação ou afeiçoamento pelo gosto da leitura, seja ela literária ou não. Sejam os pais, os avós, ou outros membros da família, um vizinho, um amigo, um professor, uma bibliotecária, ou qualquer outro indivíduo que é responsável por iniciar alguém na vivência da leitura, sempre há alguém que facilita o acesso, que diminui as distâncias. A importância do mediador está exatamente relacionada ao papel que ele desenvolve junto àquelas pessoas que, por razões diversas, não tiveram a iniciação ao livro e à prática da leitura e talvez possuam algum receio ou dificuldade de começar por si só. Segundo Petit (2009, p. 148), “um mediador pode autorizar, legitimar, um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo”, afinal de contas, o acesso ao prédio, à estrutura física do ambiente, ou aos livros sozinhos por si só não é garantia do êxito, pois, ali as letras estão mortas e precisam de alguém para lhes conceder vida, coroando o adágio bíblico: “[...] a letra mata, mas o espírito vivifica” (Bíblia, 2 Coríntios, 3, 6). Petit (2009, p. 154) afirma ainda que “Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à

sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras ‘verdadeiras’, é essencial.”.

De todas as circunstâncias de acessibilidade à leitura, sem dúvida, a escola é o principal espaço potencialmente disposto e preparado com este fim, ensejando o contato com os livros, no convívio de colegas, sejam iniciados ou não, e mediados, especialmente, pelo professor. Sim, o professor é o principal mediador nessa iniciação à leitura, qualquer que seja a fase do aluno, tenha já sido iniciado ou não. O trabalho do professor de literatura nesse processo de iniciação ou desenvolvimento dessa aptidão leitora precisa ter uma finalidade clara, para além da mera apresentação das obras. Segundo Rouxel (2013, p. 20), a finalidade desse ensino de literatura na escola “é a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção [...]. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo [...]”.

Entretanto, nem sempre a escola consegue alcançar esse fim e promover o gosto pela leitura, ou o prazer da fruição literária, sobretudo quando, na melhor das intenções, torna a prática obrigatória, contra a vontade do aluno. Pesquisas, como a realizada por Michèle Petit, têm constatado que o efeito da escola sobre os estudantes, no que tange ao ensino da leitura, é muitas vezes, fatídico por promover o dissabor, um quadro contrário ao desejado. No ensino médio, especialmente, esse quadro chega a ser pior, uma vez que, sob alguma perspectiva tradicional, o ensino de literatura, quando não é reduzido à leitura de trechos de obras nos livros didáticos, exige e obriga certas leituras integrais, dirigidas unilateralmente pelo professor, numa abordagem erudita e distanciada da realidade do aluno.

Essa condução tende a traumatizar e a gerar uma insatisfação no estudante, que passa a ver a literatura como um dever que lhe impõe uma obrigação, sendo que a leitura não pode ser amada se for apresentada como uma obrigação. Com essa compreensão, Daniel Pennac (1993, p. 13) começa seu livro *Como um romance*: “O verbo ler não suporta o imperativo. Aversão que partilha com alguns outros: o verbo ‘amar’... o verbo ‘sonhar’... Bem, é sempre possível tentar, é claro. Vamos lá: ‘Me ame!’ ‘Sonhe!’ ‘Leia!’ ‘Leia logo, que diabo, eu estou mandando você ler!’” Neste sentido, o prazer de ler pressupõe o direito de não ler, de escolher o que ler, de parar de ler, *etc.* O efeito da imposição da obrigatoriedade de leitura nunca é positivo, tal como assevera Petit (2009, p. 159,160) de que, “em todas as gerações, as leituras impostas – principalmente as de autores clássicos – causaram uma repulsa”. Esse efeito sobre o leitor e os sentimentos dessa obrigação imposta são descritos por Pennac (1993, p. 23) nos seguintes termos: “Um livro é um objeto contundente e um bloco de eternidade. É a materialização do

tédio. ‘O livro.’ Ele não o denomina nunca de outra maneira, em suas dissertações: o livro, os livros, livros”.

Como dissemos, no ambiente escolar, o professor, embora não seja o único, é o principal mediador na formação de leitores. Essa certeza, evidentemente, não nos permite culpá-lo pelas dificuldades já mencionadas acerca da leitura na escola. O professor de linguagem experimenta uma missão quase impossível, com o desafio de uma tarefa dinâmica e diversa, a saber: ensinar literatura, a língua contextualizada, sua gramática, a análise e interpretação de textos, a produção textual, e, simultaneamente, o “prazer de ler”. É uma tarefa que muitos colegas se esforçam para cumprir, sob baixos salários, pouco reconhecimento e, muitos deles, encharcados numa estrutura que não ajuda e, muitas vezes, até atrapalha; ainda assim, ao longo do tempo, encontramos um trabalho exitoso realizado por profissionais comprometidos, que “se viram nos trinta”, para alcançar esse patamar, realizando verdadeiros prodígios.

Petit (2009, p. 95,96) nos lembra que importantes escritores nascidos em famílias pobres, como o próprio Albert Camus, revelam de modo especial o papel da mediação do professor no processo de assimilação da leitura. Tomando Camus como exemplo, ele mesmo expressa uma gratidão especial ao papel do professor e à biblioteca como pontes que lhe permitiram descobrir uma dimensão além do espaço familiar por meio dos livros, visto que, conforme destaca Petit, “a leitura, na realidade, é uma promessa de não pertencer somente a um pequeno círculo. [...] a leitura permite romper o isolamento pois possibilita o acesso a espaços mais amplos”.

A seguir, passaremos a refletir especialmente sobre o professor como mediador de leitura, apresentando algumas características ideais desse profissional, quando executa o papel de um bom transmissor da cultura literária. Elencamos essas características a partir das discussões que encontramos em obras de Michèle Petit, nas quais ela expõe suas pesquisas sobre mediação de leitura e transmissão cultural, razão pela qual extraímos citações de alguns de seus livros que corroboram nossas afirmações. Como veremos, são atributos que dificilmente encontramos todos reunidos em uma só pessoa, mas que, invariavelmente, aparecem mesclados, em conjuntos distintos, naqueles que medeiam eficazmente o ensino de leitura.

Em primeiro lugar, um mediador de leitura é, antes de tudo, um facilitador, pois desenvolve a função de facilitar o acesso ao livro, ao texto literário, não meramente ao texto material, mas à sua fruição. Petit (2009) metaforiza esse trabalho com a atividade de um construtor de pontes. Nas lacunas entre a condição de não leitor e leitor, o mediador apadrinha, legitimando o desejo de ler, preenchendo os vazios. Sobre este aspecto, a estudiosa explica:

Seja profissional ou voluntário, é também aquele ou aquela que acompanha o leitor no momento, por vezes tão difícil, da escolha do livro. Aquele que dá a oportunidade de fazer descobertas, possibilitando-lhe mobilidade nos acervos e oferecendo conselhos eventuais, sem pender para uma mediação de tipo pedagógico.

O iniciador é aquele ou aquela que exerce uma função-chave para que o leitor não fique encurralado entre alguns títulos, para que tenha acesso a universos de livros diversificados, mais extensos. (Petit, 2009, p. 174,175)

Dada a diversidade de obras, variedades de títulos e gêneros, bem como a inexperiência e desconhecimento do iniciado, e sua pouca familiaridade com os livros, cumpre ao mediador de leitura auxiliá-lo na escolha de títulos que se encaixem em sua condição, visto que, embora este aspecto possa ser uma dificuldade pela sua variedade, é também um elemento em favor do leitor, pois sempre haverá um tema, um gênero, um tipo que se encaixa no seu perfil. Ao aluno que não gosta de um texto, o mediador é aquele que ensina a noção de não equivalência entre as obras, demonstrando que ler John Green ou Nicholas Sparks não é o mesmo que ler Machado de Assis, ler poesia não é o mesmo que ler romance, ler cordéis não é o mesmo que ler contos, e assim sucessivamente, de maneira que sempre haverá algo que chamará nossa atenção, tal como quando nos apaixonamos por alguém e o distinguimos como singular entre vários outros. Petit (2009, p. 178), sobre a diversidade dos textos escritos, ainda comenta que

[...] cabe aos professores fazer com que os alunos tenham uma maior familiaridade, que sintam mais confiança ao se aproximarem dos textos escritos. Fazer com que sintam sua diversidade, sugerir-lhes a ideia de que, entre todos esses textos escritos — de hoje ou de ontem, daqui ou de outro lugar — haverá certamente alguns que dirão algo de muito particular a eles.

Quando se aborda essa questão da diversidade dos textos, também é preciso lembrar que as coisas não são equivalentes, que ler literatura [...] não pertence à mesma ordem que ler uma revista de motocicletas ou um manual de informática, ainda que, com certeza, seja preciso apropriar-se da maior variedade possível de suportes de leitura. E que ler Kafka ou García Lorca não é a mesma experiência que ler romances de espionagem de baixa qualidade.

Sabemos que no ensino médio há uma exigência curricular em expor os alunos a um encontro com obras do passado, especialmente, autores da literatura nacional, resultando, então, num confronto com o complexo. Sobre esse “confronto”, Rouxel (2013) diz que o professor deverá estimular a curiosidade por este capital cultural estranho, repleto de códigos linguísticos, estéticos, éticos e um tanto quanto desconhecidos dos participantes, exigindo a criatividade do professor para alcançar os alunos. Para tal alcance, a estudiosa (Rouxel, 2013, p. 27) apresenta algumas propostas:

relação da obra com outros objetos semióticos da mesma época – um poema, um quadro, uma música; confrontação da obra com suas adaptações contemporâneas, que funcionam também como “textos de leitores” [...]; vaivém entre uma obra do passado

e sua reescrita contemporânea; leitura de um clássico em comparação com uma obra do presente que aborde a mesma problemática [...].

Obviamente, não há uma fórmula única de construir essas pontes, mas, certamente, não se trata de oferecer listas prontas de obras ou estratégias, pois cada indivíduo é único e carece de ajuda diferente. Numa estrada, haverá sempre veículos que, por razões diversas, não poderão passar por certas pontes, mas sempre haverá um outro trajeto para que ele chegue ao mesmo fim. O mediador é alguém que, voluntária ou involuntariamente, amplia os horizontes de expectativa do leitor em formação, pois este, muitas vezes, possui um universo restrito e estreito e, portanto, desconhece a amplitude dos multiversos literários, vivendo à semelhança do mito da caverna de Platão, em que homens presos numa caverna têm acesso apenas às sombras da realidade. A não ser que alguém lhes apresente o que está por trás das aparências das sombras, para ele, aquela será toda a sua realidade. Sobre isso, Petit (2009, p. 179) nos diz que “quando se viveu sempre em um mesmo universo de horizontes estreitos, é difícil imaginar que exista outra coisa. Ou quando se sabe que existe outra coisa, imaginar que se tenha o direito de almejar isso.”

Em segundo lugar, o mediador é um profissional que oferece um deleite ou prazer e não uma obrigação ou dever. De certo, o trabalho exitoso destes profissionais na mediação literária para a formação do leitor é sempre realizado sem a noção da obrigação ou do dever cultural que subordina o aluno à condição de mera subserviência necessária. É preciso lembrar que os professores também foram ganhos pelo amor à literatura e, então, estão aptos a transferirem esse sentimento, afinal ninguém pode oferecer aquilo que pessoalmente não tem. Portanto, o trabalho de mediação passa também pelo processo de formação do professor leitor, pois apenas um professor apaixonado pela leitura pode gerar alunos também apaixonados pelos livros. É por isso que Petit (2019, p. 193) chama-nos atenção para a necessidade de formação do professor leitor:

Num quadro mais amplo, são as modalidades de formação dos professores que deveriam ser repensadas para se dirigir à sua sensibilidade, e não somente à sua inteligência especulativa, abstrata. Como diz Sophie Curtil, “uma educação para a arte solicita particularmente a sensibilidade, a intuição, o espírito de síntese, suscita a analogia e a metáfora que estão cruelmente ausentes no ensino analítico e racional dominante”. E Gérard Mortie: “É preciso ensinar aquilo que a arte tem de sensual, educar os jovens a ouvir a obra de Mozart em vez de tentar por força explicar-lhes os esquemas segundo os quais ele compunha”. Isso pressupõe que os próprios professores tenham essa experiência... caso contrário, correm o risco de enfiar o dedo no bolo.

Um professor formado para as artes terá a experiência estética que concede o gosto que

inspira e que é contagioso, no bom sentido do termo, como por um processo de transferência. Petit (2009, p. 160-161) postula que é este carisma pela arte que possibilita ao texto ganhar vida diante de outros, transmitindo então o amor pela literatura:

Com esses professores, a língua, o conhecimento, a literatura, que até então repeliam os alunos, tornam-se acolhedores, hospitaleiros. Aqueles textos absurdos, empoeirados, de repente ganham vida. Curiosa alquimia do carisma. Do carisma, ou, uma vez mais, da transferência. [...] Para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor.

A exigência da obrigação da leitura não favorece a mediação cultural, porque esta pressupõe o interesse de produzir o “prazer de ler”. Esse prazer pela leitura literária se assemelha à experiência religiosa com o sagrado que, aos moldes das Escrituras judaico-cristãs, se realiza com o contato com as palavras de Deus, as quais oferecem o prazer semelhante ao “favo de mel”⁵⁸. Nas escolas de algumas tradições judaicas, fornecia-se uma lousa lambuzada com mel com passagens da Torá, em que a criança era ensinada a traçar as letras das Escrituras através do mel e, naturalmente, lambia a pena ou os dedos enquanto trabalhava, associando a leitura da Lei de Deus ao gosto prazeroso do mel. Medindo as devidas proporções dos domínios discursivos religiosos e literários, é mais ou menos esse prazer do mel que o mediador almeja alcançar e, certamente, não terá êxito pelo caminho da obrigação, pois o contato com o texto deve ser feito de uma forma que produza o prazer e não lhe imponha.

Em terceiro lugar, o mediador de leitura também é acolhedor no seu processo de transmissão cultural. Por esta razão, Petit (2019, p. 164-165), referindo-se a mediadores culturais que realizam oficinas em contextos de textos distantes da escrita, aponta que a arte deles “é também uma arte de acolhimento, de disponibilidade”, em que os participantes recebem antes de qualquer coisa, “[...] um olhar, uma escuta, uma atenção delicada, uma atitude que é feita ao mesmo tempo de bondade e distância, de abertura à singularidade de cada um e de respeito à sua intimidade”. Certamente, no ambiente escolar, precisamos diminuir um pouco o senso de institucionalidade para permitir, em algum grau, essa atenção.

Em quarto lugar, o mediador espera oferecer a obra integral e não apenas fragmentos do todo, na expectativa de que o encontro com o texto completo proporcione aquilo que Rouxel (2013, p. 28) denomina de “a alteração da obra pelo leitor e a alteração do leitor pela obra”, porque a leitura literária é construída com a participação do leitor e essa, por sua vez,

⁵⁸ Ver Salmos 19,9-10 (grifo nosso): “O temor do Senhor é límpido e permanece para sempre; os juízos do Senhor são verdadeiros e todos igualmente, justos. São mais desejáveis do que ouro, mais do que muito ouro depurado; e são mais doces do que o mel e o destilar dos favos.”

transforma-lhe e lhe marca, quando assimilada em sua riqueza plurissignificativa. A leitura de fragmentos, notoriamente, não favorece essa experiência estética e produz trabalhos frustrantes. Sobre disso, Rouxel (2013, p. 28) argumenta que apenas “a prática da leitura cursiva, que se pode discutir na sala, oferece possibilidades de renovação do ensino da leitura”.

Em quinto lugar, o mediador é também um sujeito leitor que tem sua própria história de leitura, mas, no processo de mediação do texto, ele não se põe como um transmissor de uma interpretação pessoal ou institucional do livro didático. Normalmente, boa parte dos livros didáticos se apresentam com um pensamento pronto, quando muito, explorando a subjetividade do estudante numa análise de um fragmento textual. O professor como transmissor cultural deseja expor o seu público ao texto a fim de que cada participante tenha suas próprias experiências, nem que depois tenha acesso à crítica literária. Por isso, esse mediador busca antecipar os diversos parâmetros para avaliar a leitura que poderá ser feita em sala, mas sua ética profissional lhe faz conter sua leitura pessoal para não frustrar o jovem leitor, fazendo-o se sentir incapaz de se expor. Rouxel (2013, p. 29) explica esse cuidado que o mediador deve ter nos seguintes termos:

Sua ética profissional o impede de expor sem mediação sua própria leitura: é preciso efetuar acomodações (no sentido óptico e fotográfico do termo) e antecipar as dificuldades dos alunos. É preciso também renunciar a algumas singularidades de sua leitura pessoal. De todo modo, diante de um público mais velho, não se exclui a possibilidade de compartilhar sua leitura, sem, contudo, impô-la. De todo modo, o entretenimento e a compreensão e a interpretação do texto esperados em classe resultam de uma negociação que se espera suficientemente liberal, capaz de admitir variações que não alterem o núcleo semântico do texto, de modo a deixar aberta a polissemia.

Em sexto lugar, o mediador também é um “personal trainer”⁵⁹ de leitura que procura respeitar a individualidade, dificuldades e condições dos iniciados no mundo da leitura. Petit (2009) chama atenção para o fato de que os casos exitosos de mediação são caracterizados pela relação individual do mediador com o iniciado, referindo-se às experiências relatadas por alunos sobre o que experimentaram em relação às bibliotecárias e professores da França. Levando em conta a cultura de educação brasileira, sabemos da imensidão de trabalho dos professores em relação à quantidade de turmas, alunos por turma, escolas em que ensina, além

⁵⁹ O termo é bastante usado no mundo da atividade física para se referir ao educador físico que elabora treinos personalizados por aluno ou paciente. Aqui utilizamos a expressão no sentido de um treinador pessoal que considera as condições e aptidões individuais dos estudantes. Consideremos que o professor de Língua Portuguesa, assumindo várias turmas, com um número exorbitantes de alunos, certamente não conseguirá fazer um acompanhamento 100% individualizado. Contudo, a orientação sugere algum tipo de atenção que respeite os gostos dos estudantes e promova algum grau de liberdade na escolha de títulos.

do que, muitas vezes, limita-se ao contato pessoal da sala de aula durante o ano letivo. De todo modo, precisamos, enquanto docentes, nos esforçar para diminuir as distâncias e tentar conhecer os alunos, estabelecer um contato que seja mais pessoal, tentando entender suas angústias. Sobre isso, Petit (2009, p. 188) enfatiza a importância de lhes “dar um lugar”, isto é, reconhecê-los, trocar umas palavras, ouvir sua opinião, ou lhes dizer algo sobre a obra, no final do curso, da leitura, *etc.* Exige de nós uma atenção especial aos estudantes, um alto grau de paciência e o interesse de se arriscar e de se expor para apresentar o nosso próprio percurso enquanto leitores, pois, ao mostrarmos conscientemente os efeitos dos textos sobre nós, produziremos inconscientemente curiosidade e impacto neles.

Em sétimo lugar, o mediador eficiente realiza uma transmissão cultural viva, isto é, com energia que expressa o seu próprio desejo e a paixão pela literatura. É uma mediação que transmite uma qualidade de presença, de vida, de paixão e energia. Isso inquieta qualquer ouvinte a pensar o que há por trás daquelas palavras que tanto empolgam o professor, o transmissor cultural, o amigo, *etc.* Segundo Petit (2019, p. 168-169), “suscitar o desejo de se apropriar da palavra escrita é uma questão de predileção pessoal do mediador pela leitura; [...] mas também de qualidade de presença, de energia, de desejo, de vida. De corpo.” A estudiosa afirma que, nos contextos críticos que estudou a mediação cultural, os mediadores geralmente associavam várias artes que fazem apelo ao corpo (o teatro e a dança), a imagem (gráfica ou audiovisual), e a linguagem verbal. Havia, então uma interação entre estes três níveis que promoviam um trabalho vivo, pois não há um meio melhor de revelar vida do que a movimentação do corpo, como um todo. Petit (2019, p. 175) explica essa associação impensada da leitura com o corpo:

Da Patagônia à Índia ou nos bairros populares das grandes metrópoles europeias, em lugares nos quais o acesso à língua escrita não é “dado” por transmissão familiar, muitos transmissores descobrem assim a necessidade de reintroduzir o corpo sensível encenando ou dançando. Este, o corpo sensível, foi muitas vezes o elemento impensado da leitura. Todavia, o ponto central talvez seja chegar a despertar o sentimento de que o que está em jogo é também um acordo entre o corpo e aquilo que o rodeia.

Em oitavo lugar, o mediador ideal é também caracterizado pela disposição em realizar um trabalho contínuo, ou seja, ele se dispõe em acompanhar em fases diferentes, pois, normalmente, ninguém se torna leitor por um único livro que leu em alguma fase da vida. Para ilustrar essa função de facilitar em fases distintas, Petit (2009) estabelece a metáfora dos umbrais, isto é, as portas ou limiares que dão acessos a outros cômodos. O mediador oferece “umbrais” para tratar das mudanças na atividade de leitura, tais como o tema, o gênero, a

categoria (infantil, infanto-juvenil, juvenil, adulta), o tipo de leitura, as formas de utilização, os registros de leitura, entre tantas outras, que sempre podem representar uma ruptura brusca para alguns leitores “que não se sentem muito seguros a se aventurar por essa vida devido a sua origem social, pois é como se, a cada passo, a cada umbral que atravessam, fosse preciso receber uma autorização para ir mais longe. E se não for assim, voltarão para o que já lhes é conhecido.” (Petit, 2009, p. 166). Portanto, a tarefa de mediação não pode ser vista apenas como uma inicialização, tendo em vista que a trajetória dos leitores é descontínua, podendo haver interrupções. Ela explica:

...também existem pausas devidas ao fato de que um jovem – ou uma pessoa não tão jovem – não pôde ultrapassar o umbral, não pôde passar a outra coisa porque se sentiu perdido, porque a novidade o assustou, ou porque essa novidade lhe faltou, porque sentiu que já esgotou o tema. E o mediador, o bibliotecário em particular, pode ser precisamente aquele que lhe dá uma oportunidade de alcançar uma nova etapa. (Petit, 2009, p. 167).

Em nono lugar, o mediador ou transmissor cultural, normalmente, colhe os resultados de seu trabalho a longo prazo. A atividade do mediador é semelhante ao que faz o semeador, ao plantar a semente: ele ara a terra, prepara o solo, lança a semente e irriga até colher, sabendo que também depende de fatores externos como o clima, pragas, etc. Às vezes, nem é ele mesmo quem colhe aquilo que plantou. Porém, mesmo que tenha perdas, em condições normais, cada semente tenderá a se tornar uma plantinha nova, cada uma com frutificação diferente, pois cada ser é único. Assim ocorre com a mediação para formação de leitores: é preciso saber que haverá resultados, mas nem sempre serão imediatistas; ao mesmo tempo, haverá efeitos adversos de rejeição por parte de alguns; mas sempre haverá frutos positivos. Ao comentar esse fator, Petit (2019, p. 23) explica: “Cada pessoa dá a uma criança aquilo que tem mais sentido para ela. Ela lhe abre essas portas. Mais tarde, a criança tomará posse daquilo ou não. Ela abrirá outras portas. Muitas vezes só nos apropriamos do legado recebido muito tempo depois”. Sobre a individualidade do sujeito leitor em processo de formação, a autora adverte para a compreensão da subjetividade da resposta de cada pessoa:

Ademais, frequentemente levamos muito tempo para nos apropriar do que nos foi legado e, de fato, é durante uma vida inteira que deveríamos julgar se houve transmissão.

Porque é bastante curiosa essa representação que confunde transmissão e reprodução, esperando que as crianças repitam, no mesmo instante, os feitos, gestos e gostos daqueles e daquelas que as precederam. Como se não houvesse sempre uma grande diferença entre o que é transmitido e o que é recebido. Como se as crianças não fossem dotadas de uma capacidade de agir, de interpretar e de construir sentidos. [...] Ela pressupõe um processo de reapropriação, uma ação dos herdeiros que também sempre

é uma transformação: essa transformação pode se materializar graças a um deslocamento dos conteúdos consumidos, das modalidades de consumo que integram inovações tecnológicas etc.” (Petit, 2019, p. 149,150)

Assim, a atividade do mediador de leitura ou transmissor de cultura não fornece a garantia de que todos os participantes se tornarão leitores eficientes. Seria ingenuidade achar que o resultado será alcançado em todos os casos. De todo modo, mesmo que todos os participantes não se tornem efetivamente leitores, o trabalho dos transmissores culturais não será em vão, uma vez que os participantes acumularam experiências humanas proveitosas para a vida, encheram seus corações de palavras, histórias, significados e imagens que serão úteis para a compreensão da sua própria vida, para o reenquadramento em situações críticas, para o entendimento de sua personalidade e para o encontro com a alteridade. O mediador facilita o acesso a bens culturais, cujo fim é mostrar a dimensão simbólica do humano e de que somos muito mais do que cifras e números, muito mais do que a utilidade que a vida moderna nos impõe. Em razão disso, Petit (2019, p. 203) resguarda os mediadores com o seguinte comentário:

Mesmo que as crianças para quem vocês leem histórias não se tornem leitores, vocês não terão perdido seu tempo. [...] Vocês terão contribuído para lhes apresentar o mundo, para torná-lo um pouco mais habitável. Nesses tempos de grande brutalidade, vocês terão preservado momentos de transmissão poética que escapam à obsessão da avaliação quantitativa e ao alarido ambiente. Por tudo isso e muito mais, vocês terão realizado uma obra mais do que “útil”.

Talvez nos assustemos com a quantidade de tarefas envolvidas nessas características atribuídas à figura do mediador, embora, certamente, já tenhamos nos encontrado com algum professor-mediador que atendeu, senão a todos, a alguns destes traços, servindo-nos com um compromisso semelhante, de modo a impactar nossas vidas. Quiçá, algum de nós já experimentou pessoalmente os resultados de algum trabalho neste sentido e foi reconhecido por algum aluno a partir de algumas dessas características. Tais atributos não visam a se tornar uma cobrança a mais para o professor, a fim de que se sinta diante de um desafio inalcançável que só gera culpa. Talvez, de fato, ao assumirmos o compromisso de oferecer o que temos, com a propriedade de quem se põe no lugar dos nossos alunos, poderemos alcançar boa parte dessas características, cumprindo a missão de sermos professores.

Na seção a seguir, descreveremos nossa experiência de mediação em sala de aula, tentando experimentar alguns desses atributos para a formação de jovens leitores.

5.2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO NA SALA DE AULA DO IFPB

O experimento proposto nesta pesquisa foi realizado durante o 4º bimestre, entre os dias 08/11/2022 e 20/12/2022, com três aulas semanais distribuídas na terça-feira, nos dois últimos horários, entre as 16h40min. e 18h20min. e na sexta-feira, no terceiro horário, entre as 14h40min. e as 15h30min.. No primeiro encontro em sala de aula, percebemos que o horário da terça-feira seria um desafio, visto que boa parte do público residia em bairros distintos ou mesmo em outras cidades, dependendo então, de transporte público ou escolar, para chegar em suas residências. Assim, um grupo expressivo de estudantes requisitou ao professor que precisava sair da aula antes das 17h30min., a fim de embarcar no ônibus a tempo. Diante disso, a partir do dia 22/11/2022, a turma sugeriu a antecipação da aula para o 1º e 2º horários, que era vago, nas terças, entre as 13h e 14h40min. A sugestão foi acatada, o que facilitou muito para execução dos trabalhos planejados.

O período de execução de nossas aulas ocorreu em meio à realização da Copa do Mundo de 2022, havendo ponto facultativo por causa de alguns jogos da Seleção Brasileira no dia das aulas, exatamente nas sextas-feiras dos dias 02 e 09/12/2022. Além disso, alguns eventos do campus, em paralelo ao horário escolar vigente, promoveram falta de estudantes à aula, como, por exemplo, a Feira Solidária do campus, no dia 11/11/2022, que provocou a ausência de quase metade da turma, ou mesmo da Semana Nacional de Ciências e Tecnologia, no dia 22/11/2022. Diante destes fatos, foi preciso combinar com os alunos a realização de aulas extras, no contraturno, ou mesmo por ocasião da vacância de aulas de outros professores, totalizando os encontros e aulas apontados no Quadro 7, a seguir:

Quadro 7 – Datas dos encontros e quantidades de aulas

													TOTAL
DATAS	08/11	11/11	18/11	22/11	25/11	29/11	06/12	07/12	13/12	15/12	16/12	20/12	12
Nº DE AULAS	2	1	1	2	1	4	4	2	2	2	1	2	24

Fonte: Dados da pesquisa

Ainda antes de começar as atividades a serem desenvolvidas durante a experiência,

comparecemos na semana anterior, para nos reunirmos com a professora e tratarmos da experiência, do calendário letivo e planejamento de avaliações. Nesse mesmo dia, fomos conduzidos por ela à turma, a fim de que fôssemos apresentados aos alunos para podermos também estabelecer um contato, com a mediação da professora que os acompanhava desde o início do ano letivo.

No primeiro encontro, que ocorreu uma semana depois desse primeiro contato, explicamos a natureza de nossa pesquisa e preenchemos os Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE – Apêndice A e Apêndice B) e Termos de Assentimento Livre Esclarecido (TALE – Apêndice C).

Durante a fase de Introdução à leitura, em que procurávamos determinar o horizonte de expectativas dos estudantes, iniciamos uma tempestade de perguntas sobre experiências amorosas conhecidas por eles, envolvendo suas vidas, famílias e conhecidos. As perguntas pretendiam aproximar a discussão sobre o enredo, ainda não conhecido, com casos próximos conhecidos por eles. Usamos perguntas como: “Alguém da sua família teve alguma história de amor interessante? Conhece a história de alguém que se apaixonou e enfrentou dificuldades ou contrariedades? Você já viveu alguma experiência de amor marcante?”

Diversos casos vieram à tona, demonstrando uma abertura dos estudantes que nos permitiu prosseguir abordando a temática do enredo dos textos a serem trabalhados em sala de aula. Uma aluna, por exemplo, contou-nos de sua bisavó em Boqueirão-PB, que era negra e o bisavô que era branco de olhos claros, cuja família não queria o relacionamento. Por isso, ambos fugiram para viverem juntos; depois, casaram-se e tiveram mais de 20 filhos, entre os quais, uns se tornaram policiais, outros bandidos, *etc.* Contudo, o marido (bisavô da aluna) acabou morrendo, deixando a esposa sozinha com todos esses filhos.

Outro aluno contou-nos também da história de amor contrariada dos avós por razões financeiras, tendo em vista a diferença econômica entre eles, já que um era pobre e outro rico. Resolveram enfrentar a oposição da família e fugiram para que ninguém os separasse. Nesse ínterim, “achei” oportuno também compartilhar a história de “meus” avós que haviam fugido quando jovens para ficarem juntos, tendo em vista que a família de minha avó não aceitava o relacionamento entre eles. “Expliquei-lhes” também o uso da expressão “roubar moça”, tão usada no brejo da Paraíba, na época, para descrever quando um rapaz fugia com uma donzela contrariando a sua família. Não é possível esperar que o aluno participe da aula se ocuparmos o papel de professor-autoridade, sob o domínio do aluno-confessor; a abertura para o diálogo ocorre quando, na condição de professores, estamos dispostos também a falar de nós mesmos. Em sua pedagogia engajada, bell hooks (2009, p. 35-36) ensina a valorizar a expressão dos

alunos, mas aponta que eles não serão os únicos chamados a partilhar e a confessar:

A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva. Nas minhas aulas, não quero que os alunos corram nenhum risco que eu mesma não vou correr, não quero que partilhem nada que eu mesma não partilharia. Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. É produtivo, muitas vezes, que os professores sejam os primeiros a correr o risco, ligando as narrativas confessionais às discussões acadêmicas para mostrar de que modo a experiência pode iluminar e ampliar nossa compreensão do material acadêmico.

Nesse ínterim, uma aluna relatou de uma de suas professoras que começara a namorar o antigo professor de matemática. Segundo o relato da estudante, na época, a professora tinha apenas 11 anos, quando começou a mandar cartas para ele, resultando em cerca de 150 missivas em envelope roxo, por ocasião do tempo em que ele estava servindo ao exército no quartel, enquanto ele lhe remetera apenas uma. Ainda assim, acabaram se casando.

Essa troca de experiências foi importante para aproximar os alunos do professor e criar um clima de familiaridade entre todos. Na aula seguinte, pudemos iniciar uma outra fase de introdução ao estudo acerca da temática amorosa, apresentando filmes e séries, do gênero romântico ou comédia romântica, com enredo de amor contrariado. Dado o comportamento hiperativo da turma, foi claramente perceptivo a mudança de postura e ganho da atenção ao realizarmos a técnica “descubra, se puder”, a partir da trilha sonora, visto que os próprios estudantes exigiam o silêncio e a atenção dos colegas para tentarem descobrir o filme ou a série pela música, estimulados pelo espírito competitivo para responder primeiro. Assim, tocávamos a música e esperávamos os palpites; depois de algum tempo, quando já tínhamos respostas certas⁶⁰, exibíamos um slide com a capa do filme, título e ano de lançamento, permitindo que os alunos pudessem fazer uma descrição curta do enredo, evitando *spoilers*⁶¹.

Essa relação intermediária coincide com o que Petit (2019) recomenda em termos de mediadores culturais associarem espontaneamente diversas artes, ou ao que Rouxel (2019, p. 27) recomenda que seja realizado no ensino médio, relacionando a obra com outros objetos semióticos de seu tempo ou até confrontá-la com suas adaptações contemporâneas, as quais

⁶⁰ Foram poucos os filmes ou séries não reconhecidas pelos estudantes.

⁶¹ Palavra que tem origem no verbo inglês *spoil* (estragar). O termo é usado para se referir a uma revelação antecipada de informações sobre um conteúdo cultural (filme, série, livro, *etc.*), que a pessoa ainda não tenha visto, estrando, assim, o gosto por descobrir pessoalmente.

servem, por sua vez, como “textos de leitores”.

O interesse dos alunos foi tão visível nesta fase de relação com a arte cinematográfica, que, em algum filme, a imagem com a capa do filme apareceu antes da música por um erro nosso, e os alunos pediram para que ocultássemos a tela até que eles descobrissem a obra, mantendo o clima de suspense. Cabe mencionar que, na fase de “determinação dos horizontes de expectativas” dos estudantes, com o Questionário 1, constatamos que 60% deles apresentavam algum interesse por filmes com histórias de amor contrariado, havendo uma incidência muito maior entre as alunas (100% – Gráfico 20) do que com os rapazes (27% – Gráfico 19), embora nesse caso, o interesse deles por filmes com esta temática fosse maior do que por livros com histórias semelhantes (14% – Gráfico 16).

Foi uma experiência interessante ao considerarmos a postura dos estudantes, ratificando a conclusão que tivemos no diagnóstico estabelecido no Questionário 1. Petit (2019), referindo-se a algumas experiências de transmissão cultural, compartilhou também um certo desinteresse deliberado dos adolescentes do sexo masculino, em relação à literatura de modo geral, por influência dos pares, sobretudo devido à questão da identidade sexual, pois eles tendem a julgar que se trata de uma atividade infantil ou feminina. Sobre essa mudança de percepção do imaginário adolescente masculino, a antropóloga (Petit, 2019, p. 166) explica:

Ora, como muitas outras práticas culturais “legítimas”, a leitura parece incompatível com a ideia que muitos meninos fazem da masculinidade, particularmente nos meios populares. Em categorias mais abastadas, é a idade em que muitos daqueles que tinham familiaridade com os livros afastam-se deles para privilegiar outras atividades mesmo que redescubram essa prática mais tarde, sobretudo quando eles próprios tiverem filhos.

A priori, não é possível constatar absolutamente se esta é a razão do desinteresse pela temática, uma vez que, quando perguntados acerca do gosto por leitura (Pergunta 6 – Gráfico 9), de modo geral, estes mesmos estudantes revelaram gostar num percentual de 68%, em contraste com as adolescentes do sexo feminino, que declararam gostar de leitura num percentual de 100%. Entretanto, a rejeição à temática do amor contrariado é ainda maior entre os estudantes do sexo masculino: apenas 36% deles admitem gostar, enquanto entre elas, 89% dizem gostar (Pergunta 25 – Gráfico 23). Deste modo, a explicação de Petit parece também se aplicar a esta realidade local, revelando que talvez haja entre eles algum receio de, ao se assumirem interessados pela leitura ou mesmo pela temática amorosa, estejam, de alguma forma, revelando sensibilidade que comprometa sua masculinidade ou maturidade.

Nesta atividade, utilizamos filmes românticos produzidos da década de 90 em diante,

intercalando obras mais antigas e mais novas. Assim, os filmes mais antigos foram percebidos apenas por uma minoria de alunos. Houve empolgação com os filmes mais recentes da cultura *cult*, como a série *Crepúsculo* e o filme *A Culpa é das Estrelas*. Ao final desta aula, os estudantes foram indagados sobre o que havia em comum no enredo dos filmes, quando obtivemos as seguintes respostas orais: conflito amoroso; narrativa clichê; história de amor; dificuldade no amor; *etc.* A partir disso, então, foi possível desenvolver o estudo das obras com o tema de amor contrariado.

Quando tivemos acesso pelos alunos às informações sobre seu conhecimento acerca do cordel, a despeito das aulas que tiveram sobre esse conteúdo no ano letivo, ficou claro que eles não tinham conhecimento aprofundado do gênero. Descobrimos que apenas alguns deles tiveram acesso a poucos cordéis ao longo da jovem vida, e, ao que pareceu, folhetos com teor histórico ou instrutivo. Então, resolvemos trazer o nosso acervo pessoal com aproximadamente uma centena de cordéis, com traços diferentes a fim de permitir que os estudantes tivessem acesso pessoal para conhecerem a relevância e as especificidades desse gênero. A Figura 5 assinala a atenção dos estudantes com os textos que nunca haviam visto antes:

Figura 5 – Alunos curiosos investigando os cordéis postos à mesa.



Fonte: O autor (2022)

Nesse mesmo dia, fizemos a entrega do cordel de Athayde para que os alunos lessem e preenchessem os diários de leitura. A doação do folheto individual para cada estudante foi importante para que o aluno pudesse ler, reler e sentir a materialidade do texto impresso no suporte folheto⁶², de modo que eles pudessem riscar, anotar, comentar *etc.* Receber o cordel no

⁶² Na tentativa de se aproximar da forma tipográfica do suporte do gênero folheto, providenciamos a impressão e confecção dos cordéis no formato próprio do gênero para que os alunos tivessem uma experiência real com o texto

formato tipográfico do próprio gênero equivale para os alunos em receber um livro para chamar de seu, tal alegria pode ser percebida na Figura 6.

Figura 6 – Entrega do folheto *Romance de Romeu e Julieta*, de Athayde



Fonte: O autor (2022)

Outrossim, a Figura 7 e a Figura 8 registram o momento de leitura silenciosa na aula. Com o texto em mãos, conseguimos conquistar essa concentração que parecia tão difícil, devido ao perfil elétrico da turma, mas que foi alcançada, resultando em frutos compensadores:

Figura 7 – Alunos concentrados na leitura do folheto de Athayde



Fonte: O autor (2022)

na íntegra. Assim, os alunos receberam o cordel numa impressão aproximada ao que faz boa parte das gráficas que imprimem cordéis, salvaguardando o trabalho realizado pela gráfica Luzeiro, cujas impressões tem realizado certos aprimoramentos, como a impressão com capa colorida, inclusão de imagens internas, etc..

Figura 8 – Leitura coletiva de folheto nordestino



Fonte: O autor (2022)

A leitura do texto literário foi realizada de maneira diversa: às vezes, era feita silenciosa, conforme vemos nas Figura 7 e Figura 8; outras vezes, separávamos grupos de leitura para alternar a leitura das estrofes, conforme Figura 9. Alguns momentos, designamos alunos para fazerem a leitura de personagens específicos. Porém, os textos foram lidos na sala, pelo menos uma vez, e os estudantes foram estimulados a lerem individualmente em suas casas. Essa prática de leitura mista possibilitou uma aproximação com a experiência de leitura da comunidade popular no interior do Nordeste. Ayala (2016, p. 24) destaca a importância que este tipo de leitura diversa tinha para a comunidade leitora original do cordel, ao afirmar que

O público tradicional dos folhetos, tanto pode fazer a leitura individual em silêncio ou vocalizada diante de ouvintes, de modo que estes usufruam os poemas narrativos e os guardem na memória, lendo-os através dos olhos e da voz dos outros, tanto no ritmo da fala, quanto com melodia e canto.

Embora uns revelassem algum receio de ler em público, a liberdade de fazer a leitura e participar começou a ocorrer naturalmente e os estudantes começavam a se oferecer para a leitura oral pública.

Figura 9 – Grupo para leitura do cordel *Romance de Romeu e Julieta*, de Athayde



Fonte: O autor (2022)

Esse tipo de leitura oral e pública revela a verdadeira natureza do cordel que, na comunidade receptora original, tinha na voz seu grande mecanismo de comunicação e recepção, como defende Alves (2013, p. 40):

[...] um aspecto precisa ser reforçado: o folheto é *para ser lido*. Ele pede *voz*. A sala de aula nos parece um espaço bastante adequado para a vivência de leitura de folhetos, uma vez que poderá ser transformada num lugar de experimentação de diferentes modos de realização oral. Pesquisas de caráter intervencionista realizadas com folhetos de cordel (com alunos do ensino fundamental e médio) e com sextilhas isoladas (com crianças das primeiras séries do ensino fundamental) mostram que há um espaço para vivenciar os folhetos no espaço escolar e que eles podem contribuir decididamente para a formação de leitores.

Por vezes, como pode ser percebido na foto panorâmica da sala durante a aula, optamos por posicionar os estudantes com as cadeiras em círculo para puder centralizar o discurso e prender a atenção (*vide* Figura 10), haja vista que, devido ao tamanho da turma, de outro modo eles ficavam mais propensos a perderem a atenção. Durante a leitura, estimulamos os leitores a tentarem se movimentar, olhar para o cordel e tornar a olhar para o público, a entoar a voz, destacando as rimas e gesticularem com o rosto e as mãos, mobilizando o corpo como parte integrante da leitura para ganhar a atenção do ouvinte.

Figura 10 – Foto panorâmica dos alunos sentados em círculo para atividade



Fonte: O autor (2022)

A Figura 11 e a Figura 12 registram um aluno diagnosticado como autista, cuja mãe nos procurou para informar que ele estava gostando muito das aulas e pediu-nos privadamente que dêssemos alguma atenção especial a ele. Foi incrível perceber sua coragem de enfrentar o público para fazer sua própria leitura de parte do texto. As figuras destacam, inclusive, ele se movimentando enquanto lia o texto.

Figura 11 – Aluno com espectro de autista lendo publicamente



Fonte: O autor (2022)

Figura 12 – Estudante autista tentando realizar performance durante sua leitura



Fonte: O autor (2022)

Percebemos a necessidade de trabalhar a performance na leitura do texto, a cadência dos versos e suas rimas, de modo a destacar o caráter musical e poético do folheto. Assim, como ocorre com o aluno da Figura 12, percebemos na Figura 13 a aluna se movimentando durante a leitura de suas estrofes, ensaiando a declamação do texto literário. Esse trabalho coletivo e público pretendeu dar voz ao texto literário, ou proporcionar o uso estético da linguagem literária, tratando o cordel como um texto para ser lido performaticamente.

Figura 13 – Estudante se movimentando durante a leitura do folheto ensaiando performaticamente a sua leitura



Fonte: O autor (2022)

Essa prática se opõe absolutamente ao que ocorre quando o texto fica recortado e aprisionado nas instâncias do livro didático, como extrato para exemplificar escolas literárias ou aspectos do gênero. Ela exige uma experiência de leitura que movimenta o corpo e a voz no espaço, sem que haja uma forma única de fazer. Por sua vez, essa prática estabelece elementos que põem o texto no centro da atividade leitora, e, simultaneamente, conduz o leitor a fazer com que a sua voz se torne a voz do texto, de modo a compartilhar sua própria leitura, com experiências lúdicas e com a vocalização, elementos próprios da leitura em performance.

A performance da leitura tem direta relação com os conceitos da estética da recepção tendo em vista que, como pensa Iser (2002), no seu texto *O jogo do texto*, a interpretação é produzida na interconexão das três instâncias que envolvem a leitura, a saber: o autor, o texto literário e o leitor. Essa conexão, então, produz algo que não existia antes, conforme palavras do próprio Iser (2002, p. 105): “[...] o pré-dado não é mais visto como um objeto de representação, mas sim como o material a partir do qual algo novo é modelado”. Nesse sentido, quem efetiva a performance e multiplica as estratégias e os campos das metas interpretativas é o jogador, isto é, o leitor. É, então, o suplemento que torna o jogo possível, mostrando que não há significado prévio no jogo com o texto, pois é exatamente a atitude suplementar quem ativa o significado. Por esta razão, no jogo com o texto há diferentes desempenhos por diferentes jogadores, portanto, diferentes performances.

Obviamente, esse conceito de performance inclui também a atividade silenciosa interpretativa e individual que o texto literário suscita. Sobre essa ação performática, Oliveira (2018, p. 249) escreve:

[...] no jogo do texto, a leitura é performance (mesmo aquela silenciosa e aparentemente sem movimento do corpo), pois a instabilidade do leitor pelas veredas do texto se dá no próprio ato de atravessá-lo, o que lhe permite aventurar por (infindáveis) trilhas interpretativas, por meio de um mapa de sentidos tatuado pelas palavras do texto.

Para além da atividade subjetiva de compreensão pessoal do texto, a performance inclui também a presença do corpo inteiro no ato da leitura, o movimento, a vocalização, bem como o conjunto múltiplo de percepções sensoriais que envolve a recepção do texto literário. Sobre esse movimento performático no ato da leitura, Oliveira (2018, p. 251) destaca que “a materialidade das palavras incita os nossos sentidos. Ler o texto literário é, pois, convocar o corpo todo a participar da travessia verbal”. O corpo, como diria Zumthor (2007, p. 23), reage ao contato com os textos que amamos, como se vibrasse. Ademais, ele prossegue definindo: “o corpo é o peso sentido na experiência que faço dos textos. Meu corpo é a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo”. Na transmissão oral da poesia, então, o estudioso considera com efeito a voz em sua relação de emanção com o corpo, que tenta representá-la plenamente. Nesse sentido, o corpo colabora para que o sonoro se torne também visual.

Somos propensos a nos concentrar no texto literário escrito enquanto objeto material a ser analisado e experimentado. Porém, a experiência com a literatura nos põe diante da leitura que é um ato performático. A performance é um elemento constitutivo da forma e considera regras próprias, “regendo simultaneamente”, como aponta Zumthor (2007, p. 30), “o tempo, o lugar, a finalidade da transmissão, a ação do locutor e, em ampla medida, a resposta do público [...] destas, elas engendram o contexto real e determinam finalmente o alcance”. Segundo, o estudioso, performance é definida como “competência”, “o saber-ser”, isto é, “um saber que implica e comanda uma presença e uma conduta, um *Dasein* comportando coordenadas espaço-temporais e fisiopsíquicas concretas, uma ordem de valores encarnada em um corpo vivo” (Zumthor, 2007, p. 31). A performance é um acontecimento oral e gestual que inclui a voz, o corpo e o espaço da leitura no estudo da obra. Ela tem a ver com o desejo de realização que sempre será provisório, tendo em vista que cada nova performance estabelece uma mudança, uma nova forma, um novo desejo de realização.

Na formação de leitores de literatura, é necessário ultrapassar os limites da leitura silenciosa e pessoal e mobilizar estratégias para o ensino da leitura performática. Criticando essa formação limitada do leitor, Oliveira (2018, p. 252-253) destaca o desperdício que significa desprezar o ato performático no ensino de literatura, afirmando que

Colocar à margem a experiência da percepção corporal no ato da leitura pode ser um desperdício ou até uma negligência na formação do leitor, porque deixará de fora do ensino da literatura o lugar, não só de desfrute do texto, mas de revelações de percursos interpretativos no próprio ato de ler. Um determinado modo de ler um texto em voz alta pode trazer à tona caminhos de percepção e de significação das palavras que talvez sem a abertura do corpo eles não emergiriam, pois experimentar o texto do ponto de vista da performance é lê-lo em voz alta (e em movimento) de forma inventiva, traçando diferentes percursos com o texto na sua vocalização, de modo a ir tateando, por meio do corpo e da voz, possibilidades interpretativas, as quais podem se revelar como descobertas inéditas que, talvez, não apareceriam se se tivesse acessado o texto somente pela via analítica.

O fato é que, planejadamente ou mesmo com improvisação, a vocalização do texto literário e sua movimentação – que não equivale, necessariamente, às situações de encenação ou apresentações de espetáculo – exigem escolhas que passam pela subjetividade do leitor, o qual precisa decidir certas modulações vocais projetadas para a leitura, que, obviamente, consideram as próprias provocações do texto. Assim, ao ler um poema, por exemplo, o leitor decide dar mais ênfase a algumas palavras, baixar o volume em outras, sussurrar algumas, gritar em algumas frases, fazer pausas em alguns momentos, aumentar ou diminuir a velocidade, *etc.* Essas e outras estratégias na leitura contribuem para o ganho da atenção do ouvinte e a falta delas incide diretamente na sua distração, conforme destaca Oliveira (2018, p. 254):

É relevante também observar que mudar as estratégias de vocalização, ora ralentando a velocidade da leitura, ora acelerando, ou ainda trabalhando o volume da voz, pausas, ênfases, modos de dizer (agressivo, suave, áspero, triste, alegre, suspirando, revoltado, irônico, etc) faz com [*sic*] a leitura ganhe matizes diversos, o que contribui para sequestrar a atenção dos expectadores ou ouvintes do texto que está sendo lido em voz alta, pois a modulação da voz, a mudança de um modo de dizer para outro desperta a atenção do ouvinte. O inverso, usar sempre o mesmo procedimento vocal, a mesma prosódia repetidamente em diversos trechos do texto acaba fazendo com que o ouvinte se distraia, não acorde para a voz que lê, dado o risco de uma previsibilidade do modo de dizer o que está sendo dito.

Por ocasião desta nossa experiência, instruímos os alunos para a leitura performática, destacando estratégias de leitura pública, embora não tenhamos proposto aos alunos a construção de um trabalho performático planejado e premeditado. As atividades foram realizadas sob o viés da improvisação, dando ênfase à subjetividade de cada leitor, na tentativa de permitir que o seu corpo inteiro pudesse ler o texto e ganhar a atenção do ouvinte, à semelhança do jogo dramático, como proposto por Marinho e Pinheiro (2012, p. 130), isto é, “uma improvisação a partir de qualquer situação”. Acerca da improvisação, Oliveira (2018, p. 257) destaca que essa prática, na leitura em performance, sem estabelecer um padrão prévio e rigoroso, favorece o surgimento de enunciações singulares:

a vocalização do texto (sem um viés analítico estabelecido previamente e sem um planejamento determinista do uso da voz) pode trazer surpresas para aquele que o enuncia, pois as modulações da voz acabam por conferir matizes de sentidos inesperados ao texto, alguns deles reveladores de possíveis interpretações do próprio texto.

Após a leitura do folheto, numa aula seguinte, propomos um momento de produção textual que se iniciou na sala de aula e foi completado como tarefa de casa. Os estudantes precisavam realizar criativamente um novo final para o folheto *Romance de Romeu e Julieta*. Embora possa parecer uma atividade clichê que, inclusive impõe limites ao estudante-produtor, visto que pode ocultar o encadeamento interno da obra como um todo com uma desarticulação pelo fim, essa foi uma tarefa que trouxe excelentes resultados. Nesse caso específico, a atividade foi inspirada na deixa do próprio narrador/autor do folheto nordestino que estabelece um juízo de valor sobre a escolha de Romeu, tratando como covardia seu interesse por namorar Julieta, razão pela qual o autor afirma não gostar da história, tratando o enredo com desprezo:

Quem odeia a covardia
tem de dizer como eu
como o rapaz não vingou-se
de tudo que o pai sofreu
eu escrevi mas não gosto
do romance de Romeu.” (Athayde, 1975a, p. 32)

Como veremos adiante, foi possível perceber avaliações semelhantes por parte de alguns alunos, o que permite plenamente propor os caminhos que cada leitor traçaria como desfecho alternativo, já que o leitor é instigado a pensar noutros encadeamentos, se as escolhas dos personagens fossem outras. Além disso, as adaptações existentes no cinema antigo e contemporâneo estão recheadas de alterações semânticas mais ou menos fieis ao enredo original shakespeariano, que, normalmente, é a fonte principal.

Também é importante mencionar que essa atividade está alinhada a uma proposta apresentada por Petit (2019), em torno de uma oficina realizada pela professora de francês Marielle Anselmo, com jovens de 16 e 18 anos que chegaram à França e precisavam ser integrados ao sistema escolar do país. Parte deles encontrariam seus familiares, outros vinham sozinhos, e ainda havia alguns que, na emigração por mares ou desertos, perderam seus parentes. A proposta de mediação da professora propôs a leitura do mito de Orfeu – que perdera duas vezes a mulher que amava – seguida de discussão e redação que alterasse o fim da maneira como eles quisessem. O trabalho foi seguido de publicação em blog, ensaio e apresentação de espetáculo que lhes permitiu desenvolver sentimentos afetuosos, solidários e, além de tudo,

conquistar o respeito dos outros alunos da escola, que até o momento os consideravam brega.

As Figura 14 e Figura 15 registram o momento em que iniciamos essa produção em sala de aula, oferecendo uma folha própria para produção textual do novo desfecho para o enredo da obra *Romance de Romeu e Julieta* (vide Apêndice G), conforme a criatividade dos estudantes.

Figura 14 – Produção textual de novo desfecho para a história do folheto *Romance de Romeu e Julieta*



Fonte: O autor (2022)

Figura 15 – Início da produção textual em sala de aula



Fonte: O autor (2022)

Uma semana depois de receber os textos, realizamos o concurso com os estudantes, prometendo premiar com chocolate da Cacau Show os três textos de final alternativo mais bem votados pela turma. Com vistas a possibilitar a execução do planejado, os textos eram lidos pelo

professor (Figura 16) ou outro aluno (Figura 17) sem identificar o nome do autor, apenas o código alfanumérico para que os colegas pudessem atribuir notas aos textos de maneira anônima. A seleção dos textos seria feita mediante votação em que eles podiam pontuar nota entre 60 e 100 pontos para cada texto lido de acordo com tabela que oferecemos com todos os códigos alfanuméricos informados (Figura 18), evitando, então, constrangimentos por associar claramente qualquer texto a algum participante. Isentamos todos aqueles que não se sentiram confortáveis de terem seus textos lidos e avaliados em sala, embora absolutamente a maior parte da turma tenha aceitado concorrer.

Figura 16 – Leitura realizada pelo professor de textos escritos por alunos para a turma atribuir nota no concurso



Fonte: O autor (2022)

Figura 17 – Leitura realizada por aluna com um dos textos produzidos pelos colegas, a fim de que a turma pudesse conhecer o desfecho e pontuar no concurso de produção textual



Fonte: O autor (2022)

Figura 18 – Tabela que usamos para os alunos atribuírem nota aos novos desfechos para a história de Romeu e Julieta

CÓDIGO ALFANUMÉRICO	NOTA ENTRE 5 E 10		
M 01	6	F 02	
M 02	7	F 03	9
M 03		F 04	
M 04	8	F 05	8
M 05	6	F 06	
M 06	6	F 07	
M 07	10	F 08	
M 08	7	F 09	6
M 09		F 10	
M 10		F 11	
M 11	6	F 12	
M 12	8	F 13	
M 13	10	F 14	9
M 14	6	F 15	
M 15	8	F 16	
M 16		F 17	9
M 17	10	F 18	
M 18		F 19	
M 19	6	F 20	
M 20	6	F 21	8
M 21		F 22	
M 33		F 23	
M 35	10	F 24	
M 36	6	F 25	
F 01	7	F 35	10

Fonte: O autor (2022)

Considerando a participação da turma, a prática de premiar os estudantes pode soar um tanto quanto discriminatória ou segregatória em relação àqueles bons textos que, não obstante tenham sido criativos como reflexo da performance individual de cada um, deixaram de receber a mesma consideração e honra daqueles considerados “melhores”. Entretanto, essa foi uma estratégia que nos ajudou a vencer algumas dificuldades na experiência com a turma, servindo como uma dinâmica que convenceu a participação de boa parte dos estudantes.

Entre as dificuldades experimentadas, cabe destacar que a professora efetiva requisitou que nós deveríamos estabelecer o critério avaliativo da disciplina em torno dos conteúdos ministrados, uma vez que o ano letivo estava se encerrando e seria preciso atribuir pontuação às notas do 4º bimestre. Além disso, por estarem no fim do ano letivo, muitos estudantes estavam repletos de atividades de outras disciplinas técnicas do curso de Edificações, com prazos encurtados em face da culminância do ano letivo, havendo, inclusive, ameaça de previsão de prova final para alguns alunos. Ademais, muitos estavam com notas boas na disciplina de Língua Portuguesa e, julgando-se aprovados, pretendiam concentrar esforços nas matérias que tinham mais dificuldade, não dedicando, assim, tanto esforço às atividades propostas. Some-se a isso, ainda, a dificuldade que representou a mudança brusca de professor no último bimestre do ano letivo, propondo uma série de atividades, até mesmo a montagem de uma peça. Diante desse contexto, a premiação serviu como elemento que agregou alguma

motivação coletiva para a produção textual e, inclusive, criou um sentimento de competição, esforço e curiosidade na leitura dos textos produzidos em sala. Reconhecemos, contudo, que o trabalho com a literatura precisa valorizar toda e qualquer produção como sendo o próprio prêmio, com vistas a não menosprezar qualquer iniciativa individual dos alunos, que experimentam fases e contextos diferentes. Como forma de compensar isso, todos os textos lidos eram aplaudidos pelos estudantes.

Ressaltamos também que todos os alunos que participaram receberam notas motivadoras, sendo pouco o número daqueles não se envolveram, se ausentaram ou não demonstraram qualquer interesse nas aulas, ainda que tenhamos buscado insistentemente a participação deles. O pouco ou nenhum desempenho desses estudantes revelava uma crise pessoal de abandono do curso, também já propositalmente demonstrada nas demais disciplinas, desde algum tempo, conforme os participantes comentavam durante o registro de chamada. Apenas por esse abandono, houve prejuízo em suas notas. Ainda assim, às vezes, alguns deles visitavam as aulas, ocasião em que também buscávamos incluí-los no processo de mediação para colher algum resultado positivo, mesmo a longo prazo, tentando reduzir o desinteresse, oferecer alguma pontuação e, principalmente, estabelecer motivação para a leitura.

Como atividade de culminância das aulas, prevíamos no projeto de pesquisa a realização de uma adaptação do folheto de Resende para o teatro, à semelhança do que fizera Suassuna com o cordel de Athayde. Porém, em razão do curto espaço de tempo restante, percebemos que seria inviável realizar a adaptação e, ainda por cima, dramatizá-lo para todo o *Campus*. Então, em acordo com os alunos, combinamos de dramatizar a peça que estudamos de Ariano Suassuna: *A história de amor de Romeu e Julieta*.

Para efeito do trabalho de culminância, distribuímos diversas tarefas entre os estudantes de modo a tornar o trabalho participativo. Uma grande parte da turma assumiu papéis de personagens protagonistas, personagens secundários, dançarinos, personagens de mamulengos e figurantes da peça, enquanto o restante envolveu-se com atividades de sonoplastia, comunicação e divulgação, direção e organização. A divisão dos personagens da peça foi feita de acordo com a voluntariedade dos estudantes, conforme indicavam seus nomes tanto na sala de aula como no grupo de *WhatsApp*. Os ensaios da peça começaram a acontecer na própria sala de aula. Uma pequena equipe ficou responsável por articular os ensaios que ocorreriam na ausência do professor, embora a maioria deles tenham ocorrido com a participação direta do docente, em horário de aula ou de contraturno.

De fato, foi possível perceber um comprometimento da turma na montagem da peça, conquanto tenhamos que admitir que houve alguma dificuldade inicial nos ensaios para

distribuir papéis, visto que os estudantes estavam assoberbados de tarefas do final do bimestre nas diversas disciplinas. Por algumas vezes, um aluno assumia um papel, e, depois, desistia ou não comparecia ao ensaio marcado, seja durante as aulas, seja no contraturno. Então, foi preciso um trabalho de conscientização durante as últimas aulas para chamá-los à responsabilidade no exercício das tarefas combinadas, tendo em vista que o trabalho já estava adiantado e divulgado. Desse modo, percebemos que é essencial, nesse tipo de trabalho, dividir tarefas entre os participantes, estabelecendo líderes e obtendo relatório de como anda a execução das atividades.

Para a montagem da cena com os bonecos, conseguimos uma parceria com um artista de Esperança-PB⁶³ que nos cedeu os bonecos de sua oficina, para os quais precisávamos apenas fazer a costura de roupas. Ainda pensamos em fazer esse trabalho de forma manufaturada com os estudantes, mas percebemos a dificuldade devido ao curto período de aulas e as intensas atividades do fim do ano letivo, razão pela qual contratamos uma costureira profissional para elaborar as roupas. A Figura 19 registra os estudantes ensaiando a dramatização dos bonecos que ainda estavam sem suas roupas confeccionadas, o que nos permite ver o manuseio das mãos e dos dedos dos alunos tentando realizar a representação dramática do movimento dos mamulengos:

Figura 19 – Ensaio da dramatização de bonecos na peça de Suassuna



Fonte: O autor (2022)

A Figura 20, por sua vez, registra o ensaio da encenação do baile na casa de Julieta, com

⁶³ Antônio Marcos Viturino de Souza, mais conhecido como Marquinhos Pintor, é um artista plástico esperancense autodidata, atuando como pintor, escultor e cenógrafo. Além de realizar pinturas e restauração de esculturas sacras, também criou o concurso de ala-ursas na cidade de Esperança-PB, onde atualmente eu resido. Marquinhos Pintor é ativista cultural e, por muito tempo, mobilizou crianças e jovens em diversas atividades culturais, como teatro de mamulengo, realizando, inclusive oficinas de criação destes bonecos.

a participação de dançarinos e a leitura do texto pelo narrador:

Figura 20 – Estudantes ensaiando a cena do baile de máscaras



Fonte: O autor (2022)

Enquanto os ensaios ocorriam, a equipe de comunicação e divulgação elaborou uma arte para divulgação nas mídias sociais. O banner foi divulgado tanto de forma impressa como digital nas mídias sociais, no IFPB *Campus* Campina Grande e em outras escolas da circunvizinhança, conforme arte que consta a Figura 21:

Figura 21 – Cartaz para divulgação da peça



Fonte: O autor (2022)

A culminância do projeto ocorreu no dia 20/12/2022, às 14h, no auditório do IFPB – *Campus* Campina Grande, com um público misto composto por alunos e outros expectadores convidados, inclusive de outras escolas. O professor e a turma se mobilizaram na busca dos itens que comporiam a cenografia e o figurino, bem como equipamentos de som, caso ocorresse algum imprevisto no manuseio dos equipamentos do auditório. Por ocasião do evento, um servidor ficou responsável por coordenar o uso do equipamento de som do auditório, monitorando a equipe de sonoplastia que era composta por estudantes responsáveis por manipular os equipamentos, incluindo microfones e computador para a execução da trilha sonora.

Na Figura 22, oferecemos uma noção do palco por ocasião da abertura da peça. Conforme as rubricas de movimento de Suassuna, disponibilizamos duas cadeiras para Antero Savedra e Dom Pantero, a fim de que se sentassem nas falas dos personagens. Dom Pantero foi representado por uma estudante, a qual narra a peça e é acompanhada por Antero Savedra, como seu coadjuvante, exercendo uma função de sombra, disposto a pronunciar a última estrofe de juízo moral no encerramento da peça. No palco, é possível perceber um músico para encenar a reprodução do *Romance de Minervina*, Romeu de joelhos amarrado, Dom Pantero narrando a abertura e Antero Savedra o seguindo; além disso, vê-se no lado esquerdo as duas cadeiras onde a dupla narradora se assenta no emudecimento do coro, bem como, no lado direito, um palco menor para a exibição do teatro de mamulengos.

Figura 22 – Dom Pantero e Antero Savedra iniciando a narração da peça



Fonte: O autor (2022)

No que diz respeito ao discurso dos personagens, os alunos justificaram que não teriam tempo para decorar o texto; então, acordamos que eles poderiam ler as estrofes, desde que ensaiassem a leitura antecipadamente para evitar atropelos e, durante a peça, representar, de fato, uma leitura performática, isto é, levando em conta a voz e a expressão do corpo na

realização da leitura. Ainda assim, alguns estudantes conseguiram decorar as falas de seus personagens, concedendo mais vivacidade à sua representação.

À medida que Dom Pantero pronunciava o exórdio, a equipe de sonoplastia exibiu a música instrumental *Romance de Minervina*, gravada pelo Quinteto Armorial, servindo de abertura à cena seguinte, enquanto os músicos no palco encenavam o toque acompanhado da canção. A Figura 23, então, registra a entrada de Capuleto e seus carrascos trazendo a esposa de Montéquio com o bebê nos braços, numa cena de violência que representou bem as orientações do texto suassuniano. Como se percebe, os estudantes tiveram o cuidado de representar os capangas em preto e o seu chefe, Capuleto com uma roupa social distinta, de azul.

Figura 23 – Dramatização da cena inicial da peça: Capuleto ordena a morte da esposa de Montéquio



Fonte: O autor (2022)

Na Figura 24, temos a dramatização da cena em que a condessa de Montéquio é, depois de morta, arrastada pela cidade. Nestes intervalos mudos, a equipe de sonoplastia reproduzia, em som ambiente, o *Romance de Minervina*, criando um clima de tensão e tristeza.

Figura 24 – Cena em que o corpo da condessa de Montéquio é arrastado pela cidade



Fonte: O Autor (2022)

Na próxima cena – Figura 25, temos a montagem dos mamulengos no palco pequeno, no formato de uma tenda. A encenação é feita por estudantes que ficam por trás da cortina e representa o momento em que Montéquio reconta ao seu filho Romeu o infortúnio que lhes acometeu Capuleto, ao matar a mãe do jovem Romeu. Ao lado esquerdo do palco pequeno, temos o pai com o punhal da morte de sua esposa, para entregar ao seu filho, a fim de que proceda com a esperada vingança.

Figura 25 – Cena dos mamulengos representando a prisão de Montéquio e o assassinato de sua esposa



Fonte: O autor (2022)

A cena da Figura 26 representa o juramento de Romeu ao pai, comprometendo-se em vingar a sua mãe. Foi uma representação elaborada, tendo em vista que o estudante que representou Romeu decorou as falas e expressou uma performance espontânea e dramática com o punhal na mão.

Figura 26 – Juramento de Romeu ao pai, prometendo vingar a mãe



Fonte: O Autor (2022)

Na Figura 27, temos a chegada de Romeu, no lado esquerdo, no baile de máscaras, enquanto os participantes da festa dançavam ao som de *Bernal Francês*. Romeu aponta os olhos para Julieta, então a paixão adormece o ódio que ele sentia por Capuleto.

Figura 27 – Baile no aniversário de Julieta ao som de *Bernal Francês*



Fonte: O Autor (2022)

A Figura 28 retrata a estudante declamando, durante a cena do baile de máscaras, o poema *Romance de Bernal Francês*, antecedendo ao encontro do casal Romeu e Julieta, prestes a acontecer na cena seguinte. Embora a discente esteja lendo o poema, vê-se que ela procura posicionar-se no centro do palco, procurando chamar atenção para si e para o texto que passa a ler, à medida que se movimenta, gesticula e impõe sua voz cadenciadamente.

Figura 28 – Declamação performática do *Romance de Bernal Francês*



Fonte: O autor (2022)

A Figura 29 apresenta uma sequência de fotos do primeiro beijo de Romeu e Julieta. O ato foi encenado por um casal de namorados, o que facilitou a representação real da cena do beijo entre os estudantes. A performance expressiva dos estudantes, no que diz respeito aos gestos, pode ser representada pela evolução das imagens que descreve o uso reflexivo do corpo e pode representar também a maneira como os atores/estudantes procuraram impor a voz, tendo em vista que revelaram um domínio de palco, sobretudo por estarem habituados com o texto da peça.

Figura 29 – Cenas do beijo de Romeu e Julieta



Fonte: O autor (2022)

A Figura 30, por sua vez, registra o momento em que Teobaldo provoca Romeu e ocorre uma luta entre eles. A segunda cena mostra Julieta desmaiada ao chão ao perceber o conflito entre o seu amor e o seu primo, momento também em que Romeu fere Teobaldo; a terceira cena da figura, mostra Julieta levantando-se e contemplando o primo morto por ter sido ferido por Romeu.

Figura 30 – Imagens da luta de Romeu e Teobaldo



Fonte: O autor (2022)

Na Figura 31, encontramos a cena do casamento de Romeu e Julieta, na qual consta o padre, auxiliado por um coroinha-ajudante. Conforme orientação da rubrica da peça, a cena acontece ao som de *Bernal Francês*. Após o casamento, o padre recomenda a fuga de Romeu para Mântua, logo depois que selasse o matrimônio com sua esposa.

Figura 31 – Imagens do casamento secreto de Romeu e Julieta



Fonte: O Autor (2022)

Em seguida, o casal entra no toldo do palco pequeno, como se representasse o quarto da jovem no castelo (vide Figura 32). Porém, por traz do toldo do palco menor, o casal de alunos, tomando os mamulengos, realiza a declamação do poema traduzido e adaptado do poeta espanhol Federico García Lorca, incorporado por Suassuna em sua peça. A declamação performática da cena das núpcias, ao movimento dos mamulengos, no palco menor, onde o casal expressa a intimidade, revela uma invenção de Suassuna, para quem o amor é muito mais carnal do que na novela de Bandello ou na peça de Shakespeare, tendo em vista que, nestes autores, não há tal descrição, fazendo do amor uma experiência mais sublime que carnal. Lopes (2009, p. 167) comenta esta diferença na concepção do amor entre as duas tradições teatrais:

Existe, portanto, uma grande diferença nas concepções de amor utilizadas nas duas peças. Em Shakespeare, o amor é um sentimento puro, capaz de elevar a alma e, além disto é um sentimento superior que justifica a atitude dos amantes contra as regras da sociedade. Em Suassuna, o amor possui um lado mais carnal, de atração dos corpos, que é demonstrada, sobretudo, na cena da noite de núpcias, embora seja interpretada por bonecos. Somente o fato de se ter acrescentado tal cena na peça já demonstra diferença suficiente de concepção. Os elementos utilizados na descrição desta cena ainda remetem a uma grande proximidade com a cultura do sertão, isto é, o cinto, o revólver, a faca e a própria comparação do ato sexual com o ato de montar num cavalo.

A Figura 32, a seguir, registra a montagem da cena das núpcias do casal, quando os atores/estudantes se ocultaram por detrás do palco, assumiram o manejo dos bonecos e a declamação do texto poético de Lorca:

Figura 32 – Núpcias de Romeu e Julieta feita pelos mamulengos



Fonte: O Autor (2022)

Na Figura 33, temos, respectivamente, fotografias do padre orientando o plano da aparente morte a Julieta, bem como Romeu recebendo a notícia da morte de Julieta, antes do recado do padre.

Figura 33 – A "morte" de Julieta



Fonte: O Autor (2022)

Na Figura 34, temos o registro da chegada de Romeu ao túmulo de Julieta, sua luta com Paris, seguida da morte deste, o suicídio de Romeu com veneno e o suicídio de Julieta, ao acordar e ver o seu marido morto. A cena do suicídio do casal e seus discursos de amor foi acompanhada ao som instrumental do violino na música *Love*, de André Rieu. Esta foi uma decisão estética da equipe de sonoplastia, revelando sua criatividade, concedendo emoção, beleza singela e pureza à cena.

Figura 34 – Cenas da morte de Romeu e Julieta



Fonte: O Autor (2022)

A peça se encerra com Antero Savedra e Dom Pantero declamando a última estrofe do folheto sertanejo de Athayde, que lhe deu origem, em que os narradores da peça, estabelecendo seu juízo de valor sobre o desfecho da tragédia e a decisão de Romeu (vide Figura 35). Cabe mencionar que o aluno que representou a figura de Antero Savedra, revelou-se sempre tímido durante as aulas, mas, na peça, tomando o microfone, fez coro com a colega, recitando, perante toda a plateia, a última estrofe da peça.

Figura 35 – Dom Pantero e Antero Savedra recitando a estrofe final de juízo de valor sobre a peça



Fonte: O Autor (2022)

As atividades de ensino se encerraram, após a exibição da peça, conforme a Figura 36, num momento de culminância, em que oferecemos aos estudantes um lanche e premiamos a criatividade dos três textos escolhidos por eles como proposta de novos desfechos elaborados para a narrativa.

Figura 36 – Culminância das atividades e encerramento do projeto



Fonte: O Autor (2022)

A descrição dessa experiência concede-nos, juntamente com os dados que passaremos a interpretar, a compreensão de que estávamos seguindo o caminho que delineamos como objetivo em nossa pesquisa, qual seja, a investigação da recepção dos textos nordestinos com a temática do amor contrariado, numa perspectiva de formação leitora. Tal assertiva se deu em

razão de que, como haveremos de ver, ao longo de nossa leitura e discussão dos dados, os estudantes se tornaram ativos nas aulas de leitura, desenvolveram prazer e foram estimulados à leitura pela experiência da fruição literária, pois, de modo geral, houve o desenvolvimento de suas emoções, o interesse ao estudo proposto e a expectativa pela realização do trabalho.

Feita a descrição das atividades realizadas com a turma, cujo tempo de execução durou aproximadamente um mês e meio, passaremos, então, a analisar a experiência e seus resultados a partir dos produtos obtidos na mediação entre o professor e os alunos.

5.3 A TEMÁTICA DO AMOR CONTRARIADO: MEDIAÇÃO E RECEPÇÃO DE TEXTOS HERDEIROS DE UMA TRADIÇÃO

Nesse momento da pesquisa, discorreremos sobre a nossa experiência de mediação de leitura em sala de aula, a partir dos dados coletados no decorrer dos trabalhos realizados com a turma, partindo das informações geradas pelos instrumentos de pesquisa, a saber: diários de leitura, em que buscamos analisar as percepções individuais dos estudantes e suas reações subjetivas acerca dos textos lidos; Questionários 1 e 2, respondidos, respectivamente, antes e depois da experiência, nos quais encontramos os seus horizontes de expectativa anterior e posterior à experiência, o que nos deu condições de perceber ampliações na formação leitora dos estudantes, bem como a expansão de sua visão de mundo sobre a prática da leitura, a temática e o gênero folheto nordestino; a produção escrita com a mudança do final do enredo do *Romance de Romeu e Julieta*, fornecendo-nos acesso à criatividade deles, bem como à formação de sua cosmovisão sobre as narrativas de amor contrariado; e as conversas realizadas no grupo de *WhatsApp*, criado com a finalidade de também ser um gerador de dados para a pesquisa, na medida em que poderíamos conversar informalmente com os estudantes sobre as atividades realizadas em sala, sobre suas opiniões, entre outras questões relacionadas às aulas.

Como se perceberá, preferimos trabalhar com estes dados concomitantemente, sem isolá-los. Para tanto, em nossas análises, cruzamos todos os dados para obter os resultados que mais chamaram a nossa atenção como pesquisador dentro da proposta da pesquisa. Assim, esses dados foram analisados para cumprir o objetivo geral da pesquisa atrelado aos objetivos específicos, dando origem a três categorias de análise, a saber: recepção dos textos de Athayde, Suassuna e Resende; relações palimpsésticas percebidas pelos discentes nos textos mediados em sala de aula; literatura popular e formação dos leitores. Nas subseções seguintes, analisaremos cada uma destas categorias, mesclando os referidos dados para extrair os resultados e estabelecer as conclusões sobre o efeito da experiência nos estudantes.

5.3.1 Recepção dos textos de Athayde, Suassuna e Resende

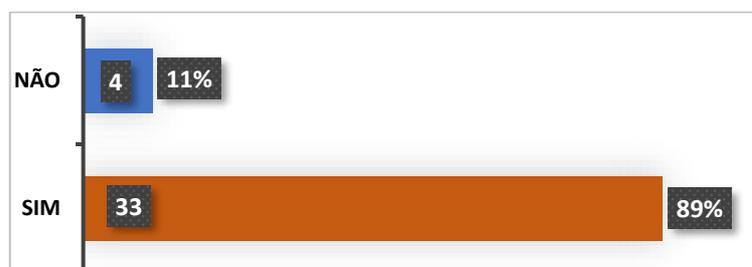
Nesta categoria de análise, visamos avaliar a maneira como os estudantes recepcionaram os textos literários, considerando duas questões básicas: a temática do amor contrariado; e o juízo de valor estabelecido pelos autores e pelos alunos em torno das ações das personagens. Os textos lidos pelos estudantes, por meio do método recepcional adaptado à sequência didática expandida, foram recepcionados por eles, produzindo a ampliação dos seus horizontes de expectativas, conforme passaremos a demonstrar na análise a seguir.

5.3.1.1 Avaliando a recepção da temática do amor contrariado

Nessa subseção, analisaremos os dados da experiência, por meio dos instrumentos de pesquisa, a fim de avaliar a recepção da temática do amor contrariado na visão dos estudantes diante da apresentação de desfechos diferentes entre os enredos das obras estudadas, tendo em vista que os dois folhetos coincidem na contrariedade que vive o casal em torno da experiência amorosa, mas divergem no seu desenlace, já que Romeu e Julieta terminam de modo trágico com o suicídio dos amantes, enquanto Armando e Rosa conquistam a realização amorosa pela resiliência e pela esperteza da poesia.

Inicialmente, no que tange ao conhecimento da história de Romeu e Julieta, enquanto narrativa/enredo clássico, apenas quatro estudantes assinalaram que não conheciam o enredo, perfazendo um percentual de 11%, conforme Gráfico 26, a seguir:

Gráfico 26 – Você já conhecia a história de Romeu e Julieta?

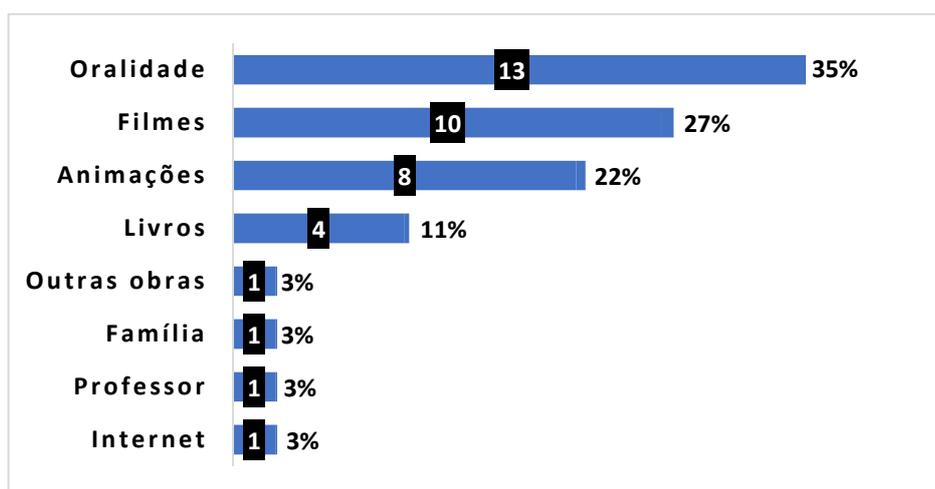


Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 27 mostra que a maioria dos estudantes teve acesso a este enredo através da

oralidade⁶⁴, ou por meio de filmes e animações, havendo apenas quatro deles que alegaram ter acesso à obra por meio de livros; porém, efetivamente, apenas F14 confirmou a leitura integral da peça, depois de ter visto o filme, por influência de sua progenitora: “minha mãe me fez assistir ao filme e depois li o livro”. Em conversa com a adolescente, ela nos informou que tomou o livro emprestado na biblioteca da escola anterior, durante o ensino fundamental, dando-nos a entender que se tratava de alguma adaptação própria para aquela faixa etária. Uma boa parte dos estudantes conhecia o enredo *romejulietiano* através da tradição oral e influência de adaptações filmicas e de animação (especialmente *Gnomeu e Julieta*).

Gráfico 27 – Como conheceu a história de Romeu e Julieta?



Fonte: Dados da pesquisa

Durante o desenvolvimento da experiência em sala de aula, foi possível perceber uma ruptura dos horizontes de expectativas dos estudantes ao terem acesso ao *Romance de Romeu e Julieta*, de Athayde. Houve um aprofundamento que rompeu os limites de compreensão dos participantes, tendo em vista que havia um conhecimento periférico da história de Romeu e Julieta, por meio das fontes a que tiveram acesso, por intermédio das quais os estudantes retiveram certos elementos da narrativa. F01, por exemplo, embora diga que não conhecia a história de Romeu e Julieta, sabia da morte do casal: “Não; conheci na aula do professor Weber, a única coisa que eu lembrava era a morte dos personagens, pois já tinha ouvido algumas pessoas comentava”. Mesmo entre aqueles que tiveram acesso a alguma produção cinematográfica, houve um aprofundamento na compreensão do enredo por terem acesso à leitura do folheto e da peça de Suassuna. M13 comenta que achou interessante, admitindo que

⁶⁴ Por oralidade, entenda-se a tradição oral que comenta o filme, seja por pais, familiares, amigos ou professores, resumindo, portanto, comentários de terceiros.

a leitura rompeu a sua visão limitada da trama: “quebrou a minha vaga visão sobre a história”. Nessa mesma linha, F06 comenta o seu conhecimento anterior às leituras que fizemos em aula: “Sim, [conhecia] através de séries e filmes, por exemplo em um desenho que fala sobre, é dois anões de jardins que as famílias tão brigados enfim. Também tem o filme (Cartas de Julieta), mesmo que conheci através deles não sabia profundamente sobre.” M14, inclusive, agradeceu por tomar conhecimento da obra após as aulas.

Foi perceptível também uma ampliação dos horizontes de expectativa dos estudantes, visto que a leitura do folheto de Athayde quebrou o preconceito sobre textos de temática amorosa. M02, por exemplo, no Questionário 1 (Perguntas 25 e 26), disse que não gostava de livros ou filmes que apresentassem histórias de amor contrariado e que isso não fazia falta na trama, pois “nem tudo tem amor”; contudo, uma vez exposto ao texto *athaydiano*, o aluno externou sua mudança de perspectiva em relação à obra que antes não conhecia, embora tivesse uma visão preconceituosa sobre o enredo:

Não conhecia não, eu comecei a conhecer através das Aulas do professor Weber Firmino. Ele amostrou pra mim que uma historia que eu achava clichê, ele amostrou que é uma historia muito interessante, e legal.

Outro estudante, M07, sente falta de detalhes na narrativa de Athayde, mas ratifica seu agrado com o folheto, especialmente, pelo autor realizar um juízo de valor depreciativo pela história, o que coincide com a avaliação do próprio estudante: “Particularmente, eu gostei bastante, especialmente pelo fato de sua opinião acerca do romance descrito, que é bem parecido com minha opinião. Entretanto, acredito que o cordel poderia ser mais detalhado.” A crítica do aluno, porém, não se dá pela temática amorosa em si, pois, quando avalia o cordel de Resende, admite que *Coco Verde e Melancia* foi uma das melhores leituras que já fez.

Em relação à linguagem do cordel de Athayde, alguns estudantes apresentaram opiniões discrepantes. F02, por exemplo, destacou uma boa recepção do cordel, pois “ele usa uma linguagem mais simples”, mas, num caminho oposto, F05, achou “a linguagem um pouco difícil de compreender”. De fato, a linguagem do texto é um aspecto, cuja reação dependerá da subjetividade do estudante, tendo em vista que perpassa por diversos elementos pessoais, entre os quais, o conhecimento prévio ou de mundo.

A adaptação da narrativa no gênero dos folhetos nordestinos agradou alguns estudantes em face do sentimento de identidade ou pertencimento à cultural local, tal como M16, quando perguntado se achava interessante a adaptação de grandes clássicos para o cordel (Pergunta 13, Questionário 2), confirma, justificando que isso “chama atenção para a nossa cultura”. M12,

em relação à mesma questão, diz que a adaptação para os folhetos é interessante “porque incorpora a cultura popular brasileira e nordestina” e, ainda mais, quando explica suas sensações na leitura dos textos populares (Pergunta 7, Questionário 2), argumenta que sentiu “familiarização com a cultura nordestina”. Essa é uma sensação de satisfação pelo usufruto do que lhe é próprio, como aponta M11 ao afirmar: “as histórias trazem muito da raiz nordestina o que me agradou muito [...] muito bom, pois os textos foram feitos por autores nordestinos que conseguimos nos interter na história” (Pergunta 2 e Pergunta 7, Questionário 2).

Pelas Perguntas 2, 3 e 5 do Questionário 2, constatamos se os estudantes já conheciam os autores e os textos antes de nossas aulas, se já tinham lido algum deles antes e o que acharam das obras que estudamos em sala. No que diz respeito aos cordelistas, apenas F19 declarou conhecer os poetas, embora nunca tenha lido nenhum cordel deles, assim como todos os outros alunos. Descobrimos, então, que se tratava de autores praticamente desconhecidos do público. Já com relação a Ariano Suassuna, 95% dos estudantes confirmaram conhecer o autor e apenas dois deles disseram que não o conheciam. De todo modo, não foi possível perceber a menção de nenhuma obra do autor, excetuando-se o *Auto da Compadecida*, mencionada por 15 estudantes (41%), embora a referência seja, na maioria das vezes, ao filme e não ao texto literário.

A resposta dos alunos parece confirmar a ideia de que, na escola, insistimos em passar pela circunferência ou fronteira do texto, sem penetrar propriamente nele, impedindo que o aluno tenha sua própria experiência com a obra literária em si. É muito comum, na escola, que os trabalhos com a literatura de Suassuna concentrem-se na adaptação filmica, sem conceder ao aluno o acesso ao(s) seu(s) texto(s) propriamente dito(s), que, neste caso, suscita(m), necessariamente o diálogo com a literatura popular. Como resultado, acaba que os estudantes ficam sem o contato com o texto literário em si e, portanto, prejudica sua formação como leitor de literatura.

Ainda com estas Perguntas do Questionário 2, também avaliamos o que os estudantes acharam dos textos lidos em sala. As respostas foram lidas e classificadas entre três opiniões, que constam no Gráfico 28, categorizando suas percepções sobre os textos como: interessante, desinteressante ou neutra (seja por um comentário neutro ou pela ausência de respostas). A leitura do Gráfico 28 nos mostra que houve uma ampliação dos horizontes de expectativa dos estudantes em relação às suas percepções sobre as obras, pois a ampla maioria dos participantes demonstraram interesse após a leitura dos textos de Athayde, de Resende e de Suassuna, respectivamente, no percentual de 92%, 92% e 84%.

De fato, entre os comentários dos respondentes, temos diversos adjetivos, verbos positivos e advérbios de intensidade, como: (muito) interessante, (muito) bom, ótima, legal, dinâmico, incrível, gostei, agradei, *etc.* Encontramos algumas críticas entre os comentários dos alunos, mas elas não representam qualquer desgosto absoluto sobre o texto, e, sim, perspectivas de elementos do enredo, ou dificuldades com a linguagem, conforme podemos encontrar no Quadro 8⁶⁵. Destacamos, em especial, a maneira como a estudante F13 iniciou a leitura, julgando o texto chato e foi, paulatinamente, gostando da trama, demonstrando uma alteração positiva quanto ao seu horizonte de expectativas:

Quadro 8 – Avaliação crítica dos estudantes em relação ao cordel de Athayde

M07	<i>Particularmente, eu gostei bastante, especialmente pelo fato de sua opinião acerca do romance descrito, que é bem parecido com minha opinião. Entretanto, acredito que o cordel poderia ser mais detalhado.</i>
M12	<i>Muito interessante, mas não gostei de eles se apaixonarem mal se conhecendo.</i>
F05	<i>Gostei bastante de seu cordel, só achei a linguagem um pouco difícil de compreender.</i>
F09	<i>Achei a história interessante, porém a linguagem muito formal.</i>
F13	<i>Gostei muito, confesso que no início estava achando chato, porém fui gostando ao decorrer.</i>
F14	<i>Na minha opinião o folheto escrito por ele deu ênfase à sua opinião particularmente deixando de lado a romantização da história de Romeu e Julieta. Não concordei com o que foi exposto. Gostei da forma em que o folheto foi rimado e achei interessante a forma em que ele conduziu a história.</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme a Pergunta 3 do Questionário 2, percebemos que a recepção de *Coco Verde e Melancia* teve um desencadeamento semelhante, pois a imensa maioria dos estudantes gostou muito do folheto, isto é, de 37 estudantes, houve apenas três que demonstraram alguma insatisfação com a obra por considerá-la chata, cansativa ou desinteressante e, mesmo entre eles, há elogios nas entrelinhas de sua crítica: “Eu achei interessante, porém com uma trama chata e que demora a se desenvolver.” (Resposta de M15). Nos comentários dos outros estudantes encontramos adjetivos e verbos que expressam a satisfação do público com o cordel, tais como: legal, incrível, criativo, surpreso, diferente, (muito) interessante, (muito) bom, boa, melhor, gostei. Tal gosto pode ser ilustrado pela nuvem de palavras que construímos no site <https://wordcloud.online/pt>, com base nas palavras que constam nos comentários dos estudantes. Percebe-se, na Figura 38, a expressividade recorrente do verbo gostar e de adjetivos positivos em relação ao texto, que aparecem num tamanho maior, destacando sua recorrência.

⁶⁵ Como pesquisador, no universo de respostas, destacamos as mais relevantes dentro da proposta da pesquisa. Ademais, mantivemos a escrita dos estudantes, inclusive mantendo erros ortográficos e gramaticais.

com os personagens.” No diário de leitura de F04, conseguimos separar as sensações da aluna em reação ao desenlace comparativo entre os dois cordéis, conforme podemos constatar no Quadro 9, a seguir:

Quadro 9 – Recepção do estudante F04 sobre o folheto de Athayde

INFORMAÇÕES QUE CONSIDEREI INTERESSANTE:	MINHAS REAÇÕES OU OBSERVAÇÕES AO RECEPCIONAR O TEXTO LITERÁRIO:
CORDEL ROMEU E JULIETA, DE ATHAYDE	
6. <i>A morte (p. 35)</i>	6. <i>Enfim, a Cena mais dolorosa. Fiquei triste com esse final, pois a maioria das histórias terminam com o “felizes para sempre”.</i>
CORDEL COCO VERDE E MELANCIA, DE REZENDE	
<i>Opinião</i>	<i>Um cordel bom! Exatamente fofo e demonstra como o amor causa uma determinação na pessoa! Sofreram bastante no decorrer da história, mas pelo menos a vitória veio e eles conseguiram ficar juntos sem que algum personagem morrer no final.</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Como visto acima, alguns acharam melhor devido à quebra de expectativa, outros por causa do desfecho que realiza o amor do casal, a criatividade e outros fatores. Vejamos algumas opiniões no Quadro 10, extraídas das respostas à Pergunta 3, do Questionário 2:

Quadro 10 – Avaliação positiva do cordel *Coco Verde e Melancia*

M07	<i>“Sinceramente, o romance escrito por ele foi um dos melhores que eu já li. Apesar de ainda não ter sido o melhor romace que conheço.”</i>
F04	<i>“Não conhecia, não, achei muito interessante o modo como ele abordou a história e principalmente ao citar lugares do nordeste, as gírias etc.”</i>
F16	<i>“Gostei pelo final, que o casal continuou junto”</i>

Fonte: Dados da pesquisa

No que tange à peça de Ariano Suassuna, pensávamos que, de todas as obras a serem estudadas, seria o texto mais difícil de conquistar o aluno, devido à sua proximidade com o enredo de Athayde. Porém, a valoração dos estudantes em relação à peça *A História de Amor de Romeu e Julieta* pode ser percebida a partir da Figura 39, em que apresentamos a nuvem de palavras construída com o site <https://wordcloud.online/pt>, com base nas respostas à Pergunta 5 do Questionário 2. Nessa nuvem, destacam-se as palavras mais recorrentes das respostas dos estudantes, que, como podemos ver, são expressões positivas:

confirmar nas respostas à Pergunta 4 do Questionário 2, em que indagávamos se os alunos perceberam alguma diferença entre os folhetos trazidos para a sala de aula e os cordéis que já teriam lido anteriormente. Embora 38% dos participantes responderam que nunca tinham lido cordéis (Gráfico 25), entre os que já tinham lido houve uma percepção de mudança acerca dos títulos que oferecemos para leitura. De fato, alguns alunos perceberam diferença, mas a maior parte deles apontou distinções, como: o tamanho (os que trouxemos as histórias eram maiores, segundo eles), o modelo rima em “XAXAXA”, narrativas com maior qualidade, entre outras leituras que constam no Quadro 12, a seguir:

Quadro 12 – Quais diferenças os estudantes encontraram entre os cordéis lidos anteriormente e aqueles trazidos à sala de aula?

M03	<i>os cordéis que li anteriormente não eram escritos em forma de xá xá xá e também gostei das diferenças dos contos trazidos em sala como Romeu e Julieta bem diferente do original mas fiel.</i>
M06	<i>Sim; esses folhetos trazidos pelo professor são cordéis românticos, os que tinha lido eram de comédia.</i>
M16	<i>Sim. Os que eu lia eram mais “bobinhos” e não se tratavam de uma história de amor.</i>
M17	<i>Sim. Os cordéis que eu li geralmente falam mais sobre o nordeste.</i>
M18	<i>Sim. Os que lemos tem uma linguagem nordestina.</i>
M33	<i>Sim, os outros eram mais regionais e representavam o nordeste, esses não.</i>
M35	<i>Sim. Alguns cordéis não costumam ser em sextilha, e as vezes costuma mostrar mais a sofrência do Nordeste, do que um Romance.</i>
F06	<i>Eu já li alguns, mas faz muito tempo, a única coisa que lembro era como eles falavam sobre preocupações daquele tempo.</i>
F13	<i>Não li outros, só fiz um.</i>
F16	<i>Só no primeiro cordel lido, pela linguagem, que era mais difícil interpretar, de entender, geralmente é uma linguagem do dia a dia.</i>
F17	<i>Sim, a maioria era de comédia ou educativos, como o da água, que li há um tempo.</i>
F21	<i>O acróstico no fim do cordel de José Camelo.</i>
F25	<i>Não sei se foi só impressão (pois não sou de ler cordéis), porém achei que não usam muito da linguagem nordestina.</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme o Quadro 12, para além das percepções sobre os recursos linguísticos dos folhetos, tais como a rima, o estilo dos versos, *etc.*, a amostra acima apresenta o fato de que os alunos tiveram uma ampliação dos seus horizontes de expectativa. Percebemos que o acesso aos romances de cordel permitiu que os participantes ultrapassassem o limite dos folhetos paradidáticos, tão presentes no ensino fundamental, sobretudo para trabalhos de interdisciplinaridade. Nesse sentido, a estudante F17 refere-se aos cordéis educativos, tal como algum que ela havia lido sobre a água. M16, por sua vez, percebe que há uma forma mais elaborada nos textos que oferecemos para a leitura, certamente por perceber o fluxo narrativo e os desencadeamentos provocados pelas tomadas de decisão dos personagens.

Como se percebe, rompemos a ideia de que o cordel é um texto simplório que, por ser

popular, não é bem elaborado, ou mesmo “bobinho”, como pensava M16, com base nos cordéis que havia lido antes. Fizemos os estudantes romperem com a ideia de que o folheto nordestino é um tipo de texto que procura recuperar o passado, como se fosse algo associado meramente ao folclore, tal como F06 cogitava. Nossa experiência visou romper esse tipo de visão etnocêntrica e preconceituosa sobre o cordel, que normalmente o enquadra como um gênero folclórico do passado. Para tal, consideramos as recomendações de estudiosos que propõem uma atitude diferenciada ante a cultura popular, tal como discute Marinho e Pinheiro (2012, p. 142):

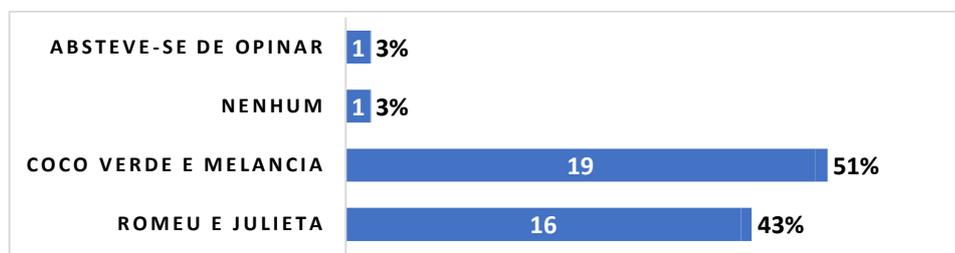
O modo como trabalhamos o texto literário revela, muitas vezes, nossas simpatias, nossa abertura, mas também nossos preconceitos, nossas posturas etnocêntricas, sobretudo quando nos propomos a trabalhar qualquer modalidade da cultura popular. [...] Trata-se de se perguntar: meu olhar sobre a cultura popular é aquele, predominante na escola brasileira, que a vê como folclore, como algo exótico, como se fôssemos alheios àquilo tudo, ou sei reconhecer nos meus gestos, nos meus gostos, nos ritmos que gosto de ouvir e dançar, nos sabores que encantam meu paladar, as marcas do que se convencionou chamar de cultura popular?

Em geral, seguindo essa orientação, quebramos estereótipos construídos acerca dos folhetos, como, por exemplo, o de que sua linguagem precisa ser regional para representar o Nordeste (a amostra acima aponta para este ponto de vista, bem recorrente nas demais respostas dos alunos), seguindo a visão que tinha M18 e F25. Ora, nada é mais nordestino do que os cordéis que lemos, mas a ausência de coloquialismos, de gírias, dos vícios de linguagem regional, ou mesmo do sotaque nordestino poderia fazer o aluno não tratar o texto como sendo um cordel, tendo em vista que ele se acostumou a ouvir que o folheto obrigatoriamente tem de ter essa característica. Talvez, por isso, alguns estudantes, como F04, afirmaram ter encontrado gírias no folheto – o que sabemos não ser uma característica nesses textos específicos –, como se tentassem justificar o gênero a partir desse suposto recurso do qual ouviram, embora não possam apontá-lo materialmente. Ainda sobre a região, M35 estranha não encontrar nos textos lidos a “sofrência do nordeste”, uma referência aos discursos que denigrem a imagem da região como se fosse apenas um território assolado pela seca e suas consequências. F16 rompeu com a ideia preconcebida de que os folhetos se submetem a uma linguagem meramente do dia a dia, ao ler um folheto que resgata uma narrativa clássica, à semelhança do que faz Athayde, trazendo à baila Romeu e Julieta para o mundo dos folhetos, embora não abandona absolutamente a linguagem formal.

Na Pergunta 11 (Questionário 2), indagamos qual enredo chamou mais a atenção dos estudantes e, com base nas suas respostas, produzimos o Gráfico 29, no qual podemos perceber

uma pequena preferência pelo cordel *Coco Verde e Melancia* (51%). Entre as razões apresentadas pelos estudantes para tal preferência, há recorrência de ideias relacionadas às seguintes justificativas: devido ao espaço da ação ocorrer no Nordeste; devido à construção de um relacionamento menos imediatista, considerando que os personagens se conhecem na infância; por causa da quebra de expectativa em relação ao final do enredo; e devido ao desfecho de felicidade do cordel. Por outro lado, entre aqueles que apontaram o *Romance de Romeu e Julieta*, houve também diversas explicações, tais como: o aspecto de ser um texto clássico desconhecido para o aluno; ou, inversamente, por já conhecer o enredo; por ser uma obra mais conhecida; por achar a história mais bonita; por sensibilizar o leitor; ou pelas mudanças incrementadas pelo autor nordestino. Sobre essa questão, ainda cabe enfatizar que um dos estudantes se absteve de opinar, e outro, M02, foi taxativo em dizer que não tinha preferência por nenhum dos dois enredos, justificando assim: “Não gosto de histórias assim, e também não curto cordéis, mais são boas, eu que particularmente não gosto.”

Gráfico 29 – Qual enredo chamou mais sua atenção?



Fonte: Dados da pesquisa

No diário de leitura do estudante M16, encontramos também uma certa confissão de interesse pela relação entre o clássico e o popular pelo viés do cordel. O aluno confessa: “A forma de contar a história, em forma de cordel é muito interessante, a mistura de clássico com o popular faz o leitor encher os olhos pelo enredo da história descrita.”

Porém, de modo geral, entre os estudantes do sexo masculino, encontramos uma autoafirmação que indica um maior índice de desinteresse por histórias de amor, ao passo que alguns deles mencionaram interesse por histórias de super-heróis da Marvel, da série Vingadores, ou da *DC Comics*. Quando perguntamos “que outras histórias da literatura você acha que seria interessante adaptá-las para o cordel?” (Pergunta 15, Questionário 2), encontramos respostas que apontavam para estes heróis, tais como: Homem-Aranha, Homem de Ferro, Batman, *etc.* Acerca disso, pensamos que uma forma de mediar a leitura seria por meio dos chamados *Quadreis*, gênero produzido pelo artista pernambucano Luciano Felix, que

une o cordel às histórias dos Vingadores, da *Marvel Comics*. As obras mesclam o imaginário do cordel e dos quadrinhos, mantendo versos do cordel com os balões dos quadrinhos, unindo as cores destes com adequações aos grafismos da xilogravura. Atualmente há títulos como: *Viúva Neusa*, *Thorbias*, *Matutão Américo* e *O Argiloso Home de Barro*. Dado o curto espaço de tempo da experiência com os estudantes, não foi possível atender a esse horizonte de expectativas, mas sugerimos pesquisas futuras em torno dessa oferta de leitura, considerando o conteúdo e a faixa etária dos estudantes a serem atendidos, a fim de verificar o efeito dessa recepção.

Vários estudantes não revelaram claramente interesse por leituras com a temática do amor contrariado, tendo admitido, como fez M02, no Questionário 1, que essa temática não fazia falta num texto literário e que não tinha interesse em ler cordéis. Ao final da pesquisa, em resposta à Pergunta 11 do Questionário 2, esse mesmo aluno reconhece que nenhum dos enredos chamou sua atenção e permaneceu sem interesse pela literatura de cordel: “Nenhum dos dois, não gosto de historias assim, e também não curto cordéis, mais são boas, eu que particularmente não gosto.” Por outro lado, quando perguntado como avaliava a experiencia amorosa das personagens e sua ação para lidar com a contrariedade do amor, bem como sua importância no enredo para a narrativa, respondeu: “É importante, sim tras mais vontade de ler, e a experiência dos personagens são boas”. Então, percebemos que, embora a temática não represente um grande foco de interesse para alguns rapazes, a declarada rejeição de estudantes do sexo masculino às narrativas com temática do amor contrariado é também seguida de certas incoerências, como o fato de demonstrarem alguma aceitação das obras estudadas.

Encontramos também descrições, como a que consta no diário de leitura de M19, em que o estudante, denominando seu diário de *Selentium*, expõe, entre os pontos positivos do cordel, o ganho de seu interesse pela história, e, entre os pontos negativos, o desfecho triste da narrativa:

Quadro 13 – M19 opinando sobre o *Romance de Romeu e Julieta*, de Athayde

INFORMAÇÕES QUE CONSIDEREI INTERESSANTE:	MINHAS REAÇÕES OU OBSERVAÇÕES AO RECEPCIONAR O TEXTO LITERÁRIO:
14. Pontos positivos	<i>Selentium, apesar de não gostar de romance achei esse interessante, não conhecia a história de Romeu e Julieta e gostei do desenrolar da história.</i>
15. Pontos negativos	<i>A história acaba bem triste, sem o “felizes para sempre”, como nós estamos acostumados.</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Esse mesmo estudante, quando avalia o cordel *cocomelanceico*, de Resende, revela sua

aprovação: “Seletium, gostei muito da história confesso não esperar, cada momento as reviravoltas, muito boa a história”. Assim, o desgosto pela trama romântica, ao invés de ser uma indisposição natural, pode apenas representar um certo medo de exposição a um tema sensível que possa demonstrar alguma fragilidade, à semelhança daquilo que Petit⁶⁶ (2009, p. 125) constatou em estudantes franceses pertencentes às classes marginalizadas e designou como “o medo da inferioridade”, a saber, o temor de que seus pares pudessem duvidar de sua virilidade, por estarem interessados pelos livros. Segundo ela, nesse contexto, os rapazes “são reféns de grupos que lhes oferecem um sentimento de inclusão, em que se ‘garantem’ e se controlam uns aos outros”. A estudiosa explica esse sentimento em relação à leitura, entretanto sua conclusão pode também ser aplicada coerentemente à questão da temática amorosa:

E os comportamentos de fracasso ou de rejeição à escola, ao conhecimento, à leitura, constituem uma armadura que eles confundem com virilidade, e são reforçados pelo desejo de não serem rejeitados pelo grupo. [...] Frequentemente, nos meios populares, o “intelectual” é considerado suspeito; é colocado de lado como um pária, considerado um “puxa-saco”, maricas, traidor de sua classe, de suas origens etc. Muitos sociólogos e escritores têm relatado isso em diferentes países. Inclino-me a pensar que se trata de algo amplamente compartilhado, para além das fronteiras, mesmo que, naturalmente, as variações culturais sejam importantes. (Petit, 2009, p. 126)

É como se houvesse uma ideia de que a leitura e, no que tange à nossa discussão, a leitura de temas amorosos, pudesse efeminizar o leitor, ou torná-lo semelhante às mulheres e, portanto, frágil, pois, conforme o adágio machista popular, “homem que é homem não chora” – como se chorar, ou se emocionar fosse “coisa de menina”. Estabelece-se o estigma preconceituoso de que textos emotivos são próprios de mulheres; com essa mentalidade, aproximar-se de livros, e, ainda mais com temática emotiva, é se tornar vulnerável a uma influência que enfraquece a masculinidade. A estudiosa francesa ainda afirma que

[...] esses rapazes confundem deixar sua carapaça de lado por uns minutos e se precipitar num abismo de fraqueza. Mas isso fica particularmente claro no caso de leituras que têm muito a ver com a interioridade. Para os rapazes, não é fácil aceitar que haja neles um espaço vazio em que se pode acolher a voz de um outro; e esse tipo de leitura pode ser percebido, inconscientemente, como algo que os expõe ao risco de castração. A passividade e a imobilidade que a leitura parece exigir podem também ser vividas como algo angustiante. De fato, abandonar-se a um texto, deixar-se levar, deixar-se tomar pelas palavras, pressupõe talvez, para um rapaz, ter que aceitar, que assimilar seu lado feminino. Se isso é algo relativamente fácil nas classes médias ou em um meio burguês – onde existem outros modelos de virilidade, onde a cultura

⁶⁶ Por ocasião do período de publicação de sua obra, Petit (2009, p. 134) revela pesquisas recentes que apontavam a divisão de rapazes e moças acerca da leitura, em que três quartos dos leitores de romances eram compostos por leitoras.

letrada é reconhecida como um valor –, é particularmente difícil em um meio popular, onde os rapazes se mantêm sob estreito controle mútuo. (Petit, 2009, p. 129).

Mesmo diante dessa dificuldade e dos conflitos com os pares, o risco de ser mal interpretado, entre o público mais popular, há também um grupo menor de rapazes que admite gostar da leitura, conforme conclui Petit (2009, p. 132): “na realidade, nos meios populares, não é qualquer rapaz que vai seguir o caminho da leitura. Com frequência é aquele que, por alguma razão, se diferencia do grupo.” Em nosso caso, pelo menos em torno da literatura de amor contrariado, temos um número mais expressivo que admite ter alguma resistência a essas obras. De todo modo, conforme a própria estudiosa destaca, essa indisposição pode ser quebrada, seja porque alguns rapazes decidem sair previamente do grupo, outros estabelecem o desejo de sair ou se diferenciar dele, mas essa diferença sempre será “encorajada, elaborada, de maneira decisiva, pela leitura”, razão pela qual, entendemos que o mediador não pode deixar de propor o contato com os textos, pois a leitura também pode reforçar a autonomia do indivíduo.

Para exemplificar, no Quadro 14, temos o curioso caso de M02, que se expõe, ao responder as Perguntas 1, 2 e 3. O estudante tanto revela que não conhecia os autores e o enredo, como também demonstra que, ao ser exposto aos enredos de amor contrariado, por via do cordel e do teatro, experimentou a ampliação de seus horizontes de expectativa, na medida em que se surpreendeu com uma leitura que julgava, até então, um lugar-comum, e, quando feita, revelou-se atrativa. A exemplo da maioria dos colegas da turma, não conhecia a narrativa nem os autores dos folhetos.

Quadro 14 – Avaliação do enredo e dos autores por M02

1. Você já conhecia a história de <i>Romeu e Julieta</i>? Se positivo, como a conheceu?
<i>Não conhecia não, eu comecei a conhece através das aulas do professor Weber Firmino. Ele amostrou pra mim que uma história que eu achava clichê, ele amostrou que é uma história muito interessante, e legal</i>
2. Você já conhecia João Martins de Athayde? Já tinha lido alguma obra dele? O que achou do folheto escrito por ele?
<i>Nunca ouvi falar, nunca tinha lido obras dele também não, Eu achei muito interessante o folheto escrito por ele</i>
3. Você já conhecia José Camelo de Melo Resende? Já tinha lido alguma obra dele? O que achou do folheto escrito por ele?
<i>Nunca ouvi falar dele, nunca tinha lido obras dele também não, Eu achei muito interessante o folheto escrito por ele</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Curiosamente, temos o outro caso do estudante M08. Ele também aponta ter odiado “esse cordel” (Pergunta 17, Questionário 2), parecendo está se referindo à obra *Coco Verde e*

Melancia, mas, ao mesmo tempo, admite que as aulas ministradas lhe trouxeram “mais interesse pela leitura, a sensação que ainda coisa é diferente, inspiradora” (Pergunta 18, Questionário 2). Tal estudante teve um interesse maior pela adaptação de Athayde, visto ter admitido que essa obra lhe “impressionou muito”, “uma história mais comovente, uma história que mexe com o leitor” (Pergunta 11, Questionário 2). A adaptação para o cordel chamou-lhe a atenção de tal forma que lhe soou “como se fosse uma atualização da história” (Pergunta 13, Questionário 2), o que, de fato, é. O aluno também reconhece que não nutriu qualquer interesse por ler a obra integral de *Romeu e Julieta*: “seria aquele livro que eu começaria a ler e nunca terminaria” (Pergunta 16, Questionário 2). Entretanto, quando discute a experiência amorosa das personagens frente à contrariedade, argumenta que “mudaria o final trágico, e faria um feliz”, embora reconheça que esse elemento do enredo é importante para a narrativa, “é o clímax que faz a história ser interessante” (Pergunta 14, Questionário 2).

O fato é que, inegavelmente, o elemento trágico em *Romeu e Julieta*, avaliado de formas diversas, por rapazes ou moças, com gostos ou desgostos, propicia a mobilização de sensações e sentimentos diversos que não nos permitem recepção do texto de maneira passiva; assim, os estudantes são levados a se posicionar sobre o ato de contar essa história, a exteriorizar suas idiosincrasias e a vivenciar o afloramento de sentimentos diversos: paixão, raiva, amor, piedade, ou mesmo o sonho de poder amar. É neste sentido que M14 estabelece a seguinte reação em seu diário de leitura, ao recepção o enredo de Athayde: “Weber, acabei achando muito *triste* o fato de como terminou essa *incrível* história de *amor e rancor*, o fato dos *[sic]* morrerem pelo *desejo* de se *relacionarem* foi *impactante*” (grifo nosso). A mesclagem de sentimentos envolvidos abstrai no estudante uma estranha tristeza que não lhe permite deixar de caracterizar a história como incrível. Sobre estes sentimentos, refletiremos melhor a posteriori, quando analisarmos a literatura popular e sua relação com a formação do sujeito leitor.

De todo modo, percebemos que a avaliação da experiência amorosa dos personagens foi diferentemente avaliada entre estudantes do sexo masculino e do sexo feminino. Normalmente, as meninas se mostraram bem mais interessadas nas histórias românticas, admitindo a importância do elemento da contrariedade na construção desse tipo de narrativa. Nessa perspectiva, F14 afirma:

Esse elemento da história é importantíssimo na construção da narrativa. A experiência amorosa de *Romeu e Julieta* foi imatura e impulsiva. Já a experiência amorosa de *Coco Verde e Melancia* foi o contrário de *Romeu e Julieta* apresentando maturidade e racionalidade diante das situações agindo de forma inteligente.

No processo de recepção do folheto *Romance de Romeu e Julieta*, de Athayde, houve registro de questionamento dos estudantes em relação à construção *athaydiana* de seu enredo adaptado, especialmente, no que pese a invenção do conflito inicial entre Montéquio e Capuleto, em que este assassina a esposa daquele, que, por sua vez, atribui ao filho a missão de vingá-la, ao crescer. Vejamos que M03 desenvolve seu diário questionando essa nuance, por entender que o pai deveria assumir o papel de vingador e não terceirizar para o filho, ainda pequeno: “*Por que o pai de Romeu, não se vingou por conta? Pois ele teve um período de 16 anos e ao inves de fazer ele mesmo decidiu jogar esse fardo a Romeu.*”

A recepção destes estudantes ainda pode ser analisada do ponto de vista do engajamento da turma na montagem da peça final que representou a culminância do ensino do conteúdo. As conversas dos alunos no grupo do *WhatsApp* revelam o compromisso que os estudantes assumem perante o papel que lhes foi concedido na montagem da peça, sob a coordenação do professor, conforme podemos ver no Anexo G – Extratos de conversas no *WhatsApp* para planejamento do espetáculo. Nestas conversas, motivamos a participação deles, convocando o compromisso de cada um e, como resultado, percebemos a ativa participação da turma na distribuição de tarefas, na resolução de problemas, substituição de personagens, elaboração de objetos de figurino, ornamentação, cenografia, sonoplastia, *etc.*

Esse trabalho de recepção performática na montagem da peça foi um trabalho colaborativo e os estudantes assumiram o papel de protagonistas na leitura do texto. Eles montaram, providenciaram o figurino e itens para o cenário, ensaiaram com e sem a participação do professor e sentiram-se responsáveis pelo trabalho. A atividade funcionou como se o texto passasse a ser parte da vida da turma, de modo que a peça escrita deixou de ser objeto no papel e ganhou vida na experiência da turma. O espetáculo foi, então, apresentado no dia 20/12/2022 e, no dia seguinte, ao discutirmos no *WhatsApp* as impressões sobre a peça, alunos registram exatamente essa impressão, como se pode ver no extrato seguinte:

21/12/2022 08:24 - Prof. Weber: Queria saber de vcs, porém, o que acharam da nossa dramatização ontem. Eu gostei muito. Se tivéssemos mais tempo teria sido perfeito

21/12/2022 08:24 - Estudante 05: Ficou massa, mesmo a gnt errando e fazendo umas gafes. Consequimos recompor no improviso

21/12/2022 08:25 - Prof. Weber: *Mas eu queria saber o seguinte: vcs perceberam diferença entre o texto lido em sala e encenado no palco?* Sentiram alguma diferença? Lembro que quando lemos a primeira vez a peça alguns de vcs reclamaram de que era igual ao cordel, mas ontem leram com mais paixão. O que mudou?

21/12/2022 08:32 - Estudante 13: Sim, nós vimos o texto meio q "sair" do papel, vimos com mais sentimento

[...]

21/12/2022 08:46 - Estudante 07: Eu concordo professor

21/12/2022 08:47 - Estudante 05: É como se a gente tivesse deixado a peça realmente viva

21/12/2022 09:44 - Estudante 02: Eu concordo

[...]

21/12/2022 11:48 - Estudante 15: Concordo com Miguel. Como eu senhor comentou em sala, ele é apenas um texto, não tem vida. Mas nós damos a vida a ele

21/12/2022 12:27 - Estudante 06: Isso, foi muito bom ver isso, o improvisado, não era planejado mas é legal. Foi, teve uma hora que até me emocionei e comecei a rir sem querer justo na hora que era pra chorar mas aí já foi, uma experiência muito boa. (grifo nosso)

Esse instrumento de coleta de dados revela também o entusiasmo deles na recepção do texto e na dramatização da peça, mobilizando um interesse e envolvimento maior com o texto, pela experiência performática da atuação pública que nos põe diante da imprevisibilidade do ato performático que é sempre único, pondo o leitor na condição de quem, por mais que se prepare pelo contato prévio com o texto, assume a responsabilidade de conceder uma nova vida à letra ainda morta no papel. É disso que trata Oliveira (2018, p. 244) ao afirmar: “A abertura ao imprevisível, como será explicitado mais adiante, é um dos aspectos centrais do literário e pode ser explorado de modo bastante interativo numa metodologia que explore a vocalização do texto literário em performance”. Nessa dramatização, portanto, os estudantes recepcionaram o texto literário muito mais do que com a leitura individual, pois foram conduzidos a fazer com que o corpo e a voz pudessem participar, conforme as palavras dos alunos, fazendo com que o texto “recebesse vida” ou “saísse do papel”.

Diante de tudo isso, avaliamos que a recepção da temática do amor contrariado nos folhetos nordestinos e na peça de Ariano Suassuna, por parte dos estudantes do 1º ano do curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, produziu uma importante ruptura em torno da temática e do gênero cordel, tendo em vista o rompimento do preconceito que diversos participantes aparentavam ter em relação a essas duas nuances. Para além disso, a exposição e a leitura dos textos revelaram também uma ampliação nos horizontes de expectativas desses estudantes, mobilizando neles reflexões diversas sobre a vida, a experiência amorosa, o texto literário e até as ações das personagens. No caso dos rapazes, percebemos alguma indisposição maior pela temática amorosa do que na percepção das moças, ainda que eles tenham também se contradito, ao longo de seus comentários, como se houvesse algum receio em expor seus sentimentos de admiração por essa temática. Ademais, a recepção performática permitiu que esses estudantes experimentassem o texto e comunicassem performaticamente ao público, de modo que se sentissem, literalmente, encarnando as palavras do texto lido, como se fossem suas, dando vez, voz e movimento à obra literária.

A seguir, problematizaremos o juízo de valor dos estudantes sobre a experiências

amorosas, a fim de percebermos também certas ampliações nos seus horizontes de expectativa neste aspecto.

5.3.1.2 Problematizando o juízo de valor

Para além de avaliar a recepção da temática do amor contrariado na visão dos estudantes diante das possibilidades de desfechos diferentes entre os enredos dos cordéis de Athayde e de Resende, foi também possível problematizar com os participantes o juízo de valor estabelecido pelos autores nordestinos, ao final dos cordéis, no que tange à tomada de decisão dos personagens, uma vez que vários dados coletados nos mostram como os estudantes avaliam as ações dos personagens e o desfecho da narrativa, inclusive mostrando suas preferências. A narrativa *romejulietiana*, desde muito, se põe como uma trama, cujo desfecho reclama dos seus escritores – e porque também não pensar de seus leitores – um parecer moral sobre as ações dos seus personagens. Em sua trama publicada na Inglaterra em 1559, Arthur Brooke já estabelecia um axioma moralizante de que a desobediência de Romeu e Julieta seria a causa de sua tragédia; Shakespeare (2017, p. 190-191), por sua vez, embora esteja bebendo nesta fonte sobre diversos aspectos, retira esta responsabilidade do casal e transferem para o ódio das duas famílias ao declarar, no discurso do príncipe: “Onde se encontram esses inimigos? / Capuleto! Montecchio! Vede como sobre vosso ódio a maldição caiu / e como o céu vos mata as alegrias / valendo-se do amor. Por minha parte, / por ter condescendido com vós todos, / dois parentes perdi. Fomos punidos.”.

Diante disso, não podemos estranhar que o poeta nordestino possa também discutir o enredo *romejulietiano*, as ações de seus personagens e, por sua vez, problematizá-lo a partir de um juízo moral, assim como, naturalmente, farão os jovens leitores do folheto, problematizando o juízo de valor contido no cordel, podendo também estabelecer um novo em suas produções, conforme produções que veremos posteriormente.

Antes de mais nada, encontramos na própria leitura de alguns estudantes uma problematização em relação à recepção dos autores nordestinos ao enredo *romejulietiano*. A exemplo disso, o estudante M36, em seu diário de leitura sobre a *História de Romeu e Julieta*, de Suassuna, reflete sobre o suposto desgosto dos autores nordestinos em torno do enredo da história, conforme o Quadro 15, a seguir:

Quadro 15 – Avaliação de M36 sobre a recepção dos autores nordestinos em torno do enredo *romejulietiano*

INFORMAÇÕES QUE CONSIDEREI INTERESSANTE:	MINHAS REAÇÕES OU OBSERVAÇÕES AO RECEPCIONAR O TEXTO LITERÁRIO:
2 – O autor dizendo que não gosta da história	- Ele disse que não gosta da história, mais não se impediu de ler e escrever sua outra versão.

Fonte: Dados da pesquisa

O argumento de M36 pressupõe um questionamento da coerência do desgosto dos autores nordestinos, tendo em vista a deliberada disposição em recontar a trama *romejulietiana* – que dizem não gostar, ainda mais adaptando mudanças que desenvolvem a tensão das relações familiares no texto – especialmente, as condições da morte da mãe de Romeu. É como se, no fundo, o descontentamento dos autores não passasse de um recurso retórico que camufla o próprio interesse em recontar aquilo que, de alguma forma, suscita o encantamento literário, por evocar sentimentos diversos.

Na Pergunta 14, do Questionário 2, por exemplo, indagamos qual a opinião dos estudantes sobre a avaliação da experiência amorosa das personagens e o modo como agem para lidar com a contrariedade e com as dificuldades. Expressando sua opinião sobre a experiência amorosa das personagens dos folhetos e suas ações, os estudantes utilizam adjetivos que manifestam sua avaliação sobre as atitudes dos personagens, conforme categorizamos no Quadro 16. Esta é uma expressão que define a visão deles sobre as atitudes dos personagens, em que, normalmente, os adjetivos negativos se aplicavam às atitudes de Romeu e Julieta, enquanto os de valor positivo a Armando e Rosa, cuja ação é estrategicamente mais pensada, por parte do protagonista, menos entregue à mera emoção. No quadro, separamos as respostas conforme o gênero dos respondentes, a fim de percebermos que os rapazes apresentam mais adjetivos críticos.

Quadro 16 – Adjetivos usados pelos estudantes para avaliar as atitudes dos personagens

Público Masculino	<i>Interessante</i>	<i>Boa</i>	<i>Errada</i>	<i>Repentino</i>	<i>Não legal</i>
	<i>Ruim</i>	<i>Certo</i>	<i>Infantil</i>	<i>Importante</i>	<i>Clichê</i>
	<i>Chato</i>	<i>Repetitivo</i>	<i>Previsível</i>	<i>Legal</i>	<i>Intenso</i>
	<i>Meloso</i>	<i>Irresponsável</i>	<i>Burro</i>	<i>Difícil</i>	
Público Feminino	<i>Clichês</i>	<i>Trágica</i>	<i>Melodramática</i>	<i>Diferente</i>	<i>Fantasiado</i>
	<i>Exagerado</i>	<i>Divertida</i>	<i>Dinâmica</i>	<i>Dramática</i>	<i>Imatura</i>
	<i>Impulsiva</i>	<i>Madura</i>	<i>Racional</i>	<i>Inteligente</i>	

Fonte: Dados da pesquisa

Os participantes expressam olhares subjetivados com juízo de valor, conforme podemos ver no Quadro 17. Por um lado, há uma tendência de alguns em rechaçar o enredo trágico de Romeu e Julieta, tratando estes personagens como infantis, imaturos, irresponsáveis, ou irracionais ao submeterem suas vidas à morte, por um sentimento desenvolvido repentinamente (M07, M13, M16, M17, M33). Neste viés, os comentários ressoam como um juízo de valor negativo, à semelhança de Athayde, no final do cordel, ao condenar a tomada de atitude de Romeu, como covarde. Outros, porém, veem as tomadas de decisão dos personagens dos folhetos de maneira positiva, como loucura de amor, como uma luta em busca da felicidade (M06, M35, M36, F01), havendo até quem concorde com eles (M11).

Há estudantes, como M03, F06, F14 e F17 que realizam um viés comparativo para diferenciar Romeu e Julieta de Coco Verde e Melancia, sendo estes mais maduros e racionais, enquanto aqueles imaturos e impulsivos. M03, por exemplo, questiona o amor à primeira vista de Romeu, que o faz renegar a promessa do pai, mas vê coerência no sentimento de Armando e Rosa, cujo desenvolvimento remonta à infância dos personagens. Destacamos também estudantes que apontam apenas a instância fantasiosa do enredo (F09, F04) e até propõem mudar o final trágico de Romeu e Julieta (M08) a fim de torná-lo feliz, o que acaba ocorrendo em algumas das produções realizadas por eles – tais como aquelas que constam na seção *Análise dos novos desfechos produzidos pelos alunos*, onde apresentamos diversas propostas de enredos com o final feliz.

Quadro 17 – Avaliação das ações das personagens em face do amor contrariado

M03	<i>Romeu e Julieta eu acho algo errado já que Romeu tinha um objetivo e só de olhar para Julieta, ele se apaixona? Isso não tem nada de legal e é sem razão além de ser muito repentino. Já Armando e Rosinha tem um porque eles se gostam desde criança, então tem desenvolvimento.</i>
M04	<i>Na minha opinião eles fígem se mata para continuar o romance.</i>
M06	<i>Achei certo todo mundo faz loucuras por amor.</i>
M07	<i>Acredito que é muito infatil, o exemplo de matar por causa de um simples conflito.</i>
M08	<i>Eu mudaria o final tragico, e faria um feliz</i>
M11	<i>Eu concordo com elas.</i>
M12	<i>No caso de Athayde e Suassuna eles enfrentam a contrariedade sem entrar em um consenso do casal e o que acarreta um desastre.</i>
M13	<i>Irresponsabilidade.</i>
M16	<i>Acho que se fossem mais racionais seria melhor</i>
M17	<i>Inresponsável.</i>
M18	<i>Na minha opinião, varias coisas que eles fizeram eu não faria.</i>
M19	<i>Que eles se jurão morrer um pelo outro.</i>
M33	<i>Achei bastante burro e sem noção o modo que levam a historia.</i>
M35	<i>Mostra o que o amor é capaz de fazer com as pessoas.</i>
M36	<i>Lutaram muito para serem felizes, mais não desistiram um do outro.</i>
F01	<i>Eu avalio como eles tivessem lutando pela liberdade do amor deles.</i>
F02	<i>Algumas ações são muito clichês, mas faz parte dos textos de romance.</i>
F03	<i>Uma história de amor proibido que sempre tem morte envolvida, trazendo um climax para a história.</i>
F04	<i>Algumas ações são muito clichês, mais faz parte dos textos de romance.</i>
F05	<i>A história é muito trágica e acaba se tornando melodramática demais.</i>
F06	<i>Na questão de lidar como contrariedade, Julieta e Rosa agiram difentes, principalmente porque Julieta não teve coragem de lidar e escondeu do pai já Rosa tentou conversar com seu pai.</i>
F09	<i>Como algo fantasioso e exagerado.</i>
F14	<i>A experiência amorosa de Romeu e Julieta foi imatura e impulsiva. Já a experiência amorosa de Côco Verde e Melancia foi o contrario de Romeu e Julieta apresentando maturidade e racionalidade diante das situações agindo de forma inteligente.</i>
F17	<i>Os personagens aparentemente não sabem resolver problemas, principalmente em "Romeu e Julieta", pois se suicidam por nada.</i>
F21	<i>Pela maturidade e responsabilidade afetiva.</i>
F22	<i>Em alguns momentos acho que eles agem muito na emoção.</i>

Fonte: Dados da pesquisa

As análises desses estudantes, sobretudo ao considerarmos sua faixa etária adolescente, revela quão produtiva é a temática do amor contrariado no processo de recepção do texto literário. Enquanto mediadores desses instrumentos de pesquisa, deparamo-nos com uma exposição de impressões pessoais, como se o texto exigisse do leitor seu parecer. Obviamente, são pareceres contrários que, por si só, comunicam a subjetividade humana em face de temas nevrálgicos que aparecem na literatura. Por um lado, há entre os leitores aqueles que veem as escolhas dos personagens de maneira negativa, como se representasse uma mentalidade imatura que não considera os riscos das escolhas, as perdas e os prejuízos para a própria vida, em nome

de um sentimento incerto e juvenil. Por outro, temos estudantes que imergem na utopia de uma felicidade conquistada pela experiência plena de um sentimento que suporta qualquer loucura. Para uns, morrer por amor é o ideal; para outros, vale a pena lutar para viver o amor, nem que isso nos obrigue a fingir morrer para recuperar o amor.

Em todos os casos, esse amor representa a utopia da realização humana em sua plenitude. São pontos de vista contrários que remetem à percepção subjetiva de cada um dos leitores, para os quais, nesse caso em especial, não há como estabelecer os valores de verdade ou da mentira, pois perpassam pelas convicções idiossincráticas de cada pessoa. Aqui, não há certo ou errado, mas o ponto de vista pessoal. Ora, se o texto evoca do próprio narrador uma manifestação de juízo moral, ao condenar as escolhas de Romeu, por que não esperar que a obra exija o mesmo do leitor? E é exatamente por isso que esse tipo de manifestação temática na literatura precisa ser ofertado ao jovem leitor, uma vez que oportuniza a formação humana, a capacidade argumentativa, a expressão da subjetividade e a própria reflexão sobre a vida. Textos assim facultam a adolescentes, na faixa de 14 a 18 anos, exporem suas impressões, defenderem seu ponto de vista e argumentarem em favor da moral, do belo, do amor, do justo e do que proporciona felicidade nesse mundo marcado pelas contradições.

Ainda na Pergunta 14 do Questionário 2, indagamos se o elemento da contrariedade amorosa era importante no enredo das histórias. Apenas um participante disse que esse elemento era repetitivo e previsível, embora não tenha negado sua importância. Todos os demais respondentes admitiram a necessidade do conflito amoroso como elemento importante na narrativa, conforme justificativas que destacamos a seguir:

“para tornar a história mais interessante” (M01); “É importante mim tras mais vontade de ler [...]” (m02), “[...] traz mais drama a narrativa” (M06); “Acredito que é muito infantil, o exemplo se matar por causa de um simples conflito. Apesar disso, acho é muito importante para a dramatização e popularização da obra.” (M07); “Sim, pois é basicamente o que trás vida para as histórias desse tipo” (M20); “isso serve para tornar a história mais divertida e dinâmica” (F09); “torna uma expectativa no leitor” (F16); “A maioria das vezes foi algo que precisaria ter, pois se não a história ia acabar ali” (F25).

Os instrumentos de coleta de dados – Questionário 2 e diários de leitura – nos oferecem uma demonstração da recepção dos textos pelos discentes. Parte dos participantes concordam com a tomada de atitude de Romeu e de Julieta; outra parte entende que o enlace dos dois representa uma ruptura com núcleo familiar, algo reprovável, razão pela qual, dessa forma, acabam assimilando (ou concordando com) o juízo de valor proposto pelo narrador. No Quadro 18, por exemplo, vemos que o aluno M18 expressou reações positivas em relação ao amor de

Romeu por Julieta, ao fazê-lo ignorar o juramento de vingança feito ao seu pai. O estudante demonstrou sua recepção ao enredo de amor contrariado, relacionando ao provérbio “o feitiço cai sobre o feiticeiro”. As palavras do aluno sugerem que, provavelmente, ele ainda não conhecia a trama clássica. Além disso, o estudante percebeu a crítica que o narrador – chamado por ele de autor – fez à decisão de Romeu.

Quadro 18 – Recepção do estudante M18 ao folheto de Athayde

INFORMAÇÕES QUE CONSIDEREI INTERESSANTE:	MINHAS REAÇÕES OU OBSERVAÇÕES AO RECEPCIONAR O TEXTO LITERÁRIO:
<i>1* Romeu se distanciou do foco da missão por conta da sua paixão por Julieta (p. 19)</i>	<i>2* Achei legal a forma como o amor que Romeu sentiu por julieta fez ele ignorar o juramento de vingança feito a seu pai.</i>
<i>2* Romeu jurou vingar sua mãe com o mesmo punhal que a matou (p. 14)</i>	<i>1* Gostei da temática de “o feitiço cair sobre o feiticeiro”</i>
<i>3* O Autor da a sua opinião e discorda da atitude de Romeu (p. 40)</i>	<i>3* Masgrena concordou com a atitude de Romeu. Até mesmo o autor que disse que era uma “covardia” a atitude dele.</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Salientamos também a identificação que os participantes sentem sobre o cordel ao perceberem suas raízes culturais ligadas à região Nordeste. Isso aconteceu, por exemplo, quando os estudantes leram referências a lugares paraibanos, no cordel *Coco Verde e Melancia*, de Resende, conforme o Quadro 19:

Quadro 19 – Recepção do estudante M18 ao folheto de Resende

INFORMAÇÕES QUE CONSIDEREI INTERESSANTE:	MINHAS REAÇÕES OU OBSERVAÇÕES AO RECEPCIONAR O TEXTO LITERÁRIO:
<i>1* O nome do cordel (capa)</i>	<i>É interessante e ao mesmo tempo confuso, mas depois que você lê a história entende que esses nomes eram “codigos secretos” que eles usavam para poder escapar da ira do pai da moça.</i>
<i>2* história cativante</i>	<i>Achei que dentro da história acontece tudo, como diversão, romance, emoção e entre outros</i>
<i>3* Região</i>	<i>Por ser um cordel Nordestino gostei que o escritor citou nomes e giurias do Nordeste como também citou lugares do nordeste, Piauí, Mamanguape, Guarabira e etc.</i>
<i>4*Apresentação dos personagens (p. 2)</i>	<i>Gostei de como a história abordou a apresentação dos personagens no começo, falando suas características e tudo mais</i>
<i>5* Final (p. 43)</i>	<i>Diferente das outras historias que lemos este bimestre, essa teve sim um final feliz e harmonioso.</i>
<i>6* clímax</i>	<i>Gostei do climax da história pois é emocionante quando eles tem que manter o segredo.</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Semelhante conclusão também apareceu no Questionário 2, quando o estudante M11 expressa a satisfação que sente pelas raízes de sua região aparecerem na obra: “*Não conhecia. [...] As histórias trazem muito da raiz nordestina o que me agradou muito*”. No mesmo

Questionário, o estudante M35, ao dizer que não conhecia a história *cocomelanceica*, conclui: “Foi bom ler algo que mostrava uma das muitas vivências do antigo Nordeste do Brasil, com um romance que incita luta pelo amor.” Na mesma linha de conclusão, M04, ao responder o Questionário 2, sobre qual dos enredos lhe chamara mais atenção, escreveu: “Armando e Rosinha, por que se passa aqui no Nordeste e também o modo de falar deles.” Há uma identificação com o texto por haver também uma identificação com a região em que os participantes vivem e da qual fazem parte, lembrando-nos o que afirma Petit (2009, p. 43): “Ao compartilhar a leitura, ao contrário, cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempos passados, daqui ou de outro lugar, da qual pode sentir-se próxima”.

O Quadro 19 também apresenta uma recepção mais significativa em relação ao cordel de Resende, por parte do jovem leitor, pois o estudante a classifica como “história cativante”, expressando uma melhor satisfação com o final da história, ao compará-la com os enredos anteriores.

O estudante M13, escrevendo seu diário de leitura como uma forma de diálogo com o professor, expressou a maneira prática como recebeu o cordel de Athayde, pelo qual conheceu a narrativa *romejulietiana*, cujo enredo não seria procurado por ele, embora julgasse que já o conhecesse, conforme o Quadro 20. A leitura do folheto concedeu o acesso ao enredo num viés de adaptação em que o aluno assimila o conteúdo e descreve esse processo como algo que ele “desfruta”, ou seja, uma experiência de prazer, tal como uma degustação.

Quadro 20 – Recepção dos estudantes M02 e M13 ao folheto de Athayde

COD.	INFORMAÇÕES QUE CONSIDEREI INTERESSANTE:	MINHAS REAÇÕES OU OBSERVAÇÕES AO RECEPCIONAR O TEXTO LITERÁRIO:
M02		<i>Acho muito prático o cordel li quase nada e já sei de varias coisas, num livro normal demoraria muito até chegar nessas partes interessante, adorei ler cordel muito pratico e legal</i>
M13	<i>* Extra A praticidade do cordel</i>	<i>* Primeiramente meu caro Weber, antes de irmos comentar sobre a história, quero falar quão prático o cordel vem a ser nesse momento. O cordel veio a resumir uma história que eu não iria procurar; Achei que sabia sobre Romeu e Julieta, porém não sabia nada, com este resumo eu pude desfrutar da história e fazer minhas anotações sobre.</i>

Fonte: Dados da pesquisa

O jovem leitor também estabelece uma análise crítica em torno do papel do narrador de Athayde. Como já demonstramos em nossa análise do folheto, a família Capuleto é intencionalmente demonizada no texto, como uma família tirana e má. No seu diário de leitura, F14 denuncia as escolhas do narrador e o questiona pelas lacunas morais mantidas no texto que

omitem a intenção de vingança por trás das ações de Capuleto, considerando que Montéquio já havia provocado males anteriormente, de modo que as ações se desencadeiam em efeito reativo. Vejamos a anotação do diário de leitura da aluna no Quadro 21:

Quadro 21 – Problematização de vilões e bonzinhos pela estudante F14

INFORMAÇÕES QUE CONSIDEREI INTERESSANTE:	MINHAS REAÇÕES OU OBSERVAÇÕES AO RECEPCIONAR O TEXTO LITERÁRIO:
3. <i>Os bonzinhos e vilões segundo o autor (p. 2)</i>	3. <i>Athayde, nessa adaptação redigida por ti é trago aos leitores um motivo para essa rivalidade besta e fútil entre as famílias Montequio e Capuleto, que alimenta esse ciclo vicioso de vingança. Porém, por que colocaste a família Capuleto como os “vilões” e os Montequios como os “bonzinhos”? Tendo em vista que o Capuleto afirma se vingar de algum mal anteriormente feito por Monequio. – página 4.</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Estamos diante de uma leitura mais aprofundada do texto, relacionando partes da narrativa com o conhecimento de mundo de outras versões da história, uma análise crítica sobre a construção narrativa do autor. A recepção dessa aluna mostra-nos como não podemos subestimar a capacidade de recepção interpretativa desses estudantes jovens. Na continuidade, F14 prossegue julgando o percurso narrativo do narrador de Athayde, ao argumentar que o fio condutor do conflito estabelece a preservação de Montéquio por Capuleto, optando por matar com requintes de crueldade apenas sua esposa, de modo a explicar a manutenção da intriga que dá razão ao conflito *romejulietiano*. F14 estabelece a seguinte análise crítica em seu diário, conforme o Quadro 22:

Quadro 22 – F14 comentando o percurso narrativo do *Romance de Romeu e Julieta*, de Athayde

INFORMAÇÕES QUE CONSIDEREI INTERESSANTE:	MINHAS REAÇÕES OU OBSERVAÇÕES AO RECEPCIONAR O TEXTO LITERÁRIO:
4. <i>O duque que não mata o seu inimigo</i>	4. <i>Athayde, o fato do duque não ter matado o Montequio me intrigou, ele fez isso a fim de ver Montequio sofrer eternamente. Contudo, deixou uma brecha para essa continuidade, ou seja, toda essa intriga poderia ter acabado em qualquer momento. Isso me leva ao raciocínio que toda essa desavença não decorre de motivos econômicos, territoriais ou político, pois se decorresse eles levariam á sério e não como um puro passa tempo para diversão de ambos.</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme o quadro acima, vemos que a estudante F14 sustenta a necessidade da sobrevivência dos arqui-inimigos Montéquio e Capuleto, de modo a permitir a manutenção do

conflito e, portanto, a continuidade da narrativa, visto que, se Capuleto mata Montéquio, o conflito acaba.

No Quadro 23, o estudante M13 diverge do narrador, isentando Romeu da culpa por não se vingar e por se apaixonar por Julieta. O aluno justifica o jovem por não ter conhecido a mãe e associa o sentimento dos amantes ao contraste da criação que tiveram pela influência do ódio dos pais. Nessa visão, a culpa é muito mais de Montéquio, pai de Romeu, por não oferecer o afeto que o filho precisava e que apenas a mãe concederia. Assim, por não saber o que era o amor, ao conhecê-lo na face de Julieta, rendeu-se à jovem. A visão subjetiva do aluno, ainda que discrepante do narrador, possui uma coerência interna e desvela a sua subjetividade, isto é, o leitor não apenas assimila o texto lido, mas preenche suas lacunas com seu ponto de vista.

Quadro 23 – Recepção de M13 sobre desistência da vingança de Romeu

INFORMAÇÕES QUE CONSIDEREI INTERESSANTE:	MINHAS REAÇÕES OU OBSERVAÇÕES AO RECEPCIONAR O TEXTO LITERÁRIO:
<p><i>1. O amor a primeira vista.</i></p>	<p><i>1. Meu caro Weber, como o amor é lindo não é mesmo? Romeu durante sua missão, se apaixonou a primeira vista por Julieta, esquecendo até de sua missão, a tão sonhada vingança prometida ao pai, por sua mãe morta; Mas não podemos culpa-lo tanto, ele nem de sua mãe lembra, a vingança vem mais pelo seu pobre pai e tudo o que ele passou.</i> Esperar <i>lo que Julieta foi seu primeiro amor, nem seu pai Romeu deveria possuir o mesmo sentimento.</i> <i>Acho que montequio cego pela vingança, vendo que não conseguiria matar Capuleto, deixando essa missão ao seu filho, assim o treinando e fazendo o oposto que sua mulher pediu antes de morrer, ele esqueceu de Romeu, não deu a criação que a sua mulher queria pro menino, uma criação sem amor. Por isso que quando ele se declara para Julieta ele praticamente diz que será o escravo dela; por não saber amar e muito menos o que é o amor ele se entregou por completo a bela dama, que fez o mesmo, ela que também não teve muito amor em sua vida, se entregou por completo ao seu primeiro amor; ambos que não se conheciam possuíam ali um laço que demora anos para se construir.</i> <i>Sinceramente, Weber meu amigo, acho imprudente essa relação feita as pressas, mas confio que ela será duradoura, afinal, dois pombinhos.</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme se vê, nos diários de leitura, os participantes se sentem livres para opinarem favorável ou desfavorável ao enredo do texto. A aluna F02 escreve interpelando o autor no sentido de elogiar a forma resumida da história e o ponto de vista do narrador sobre a decisão do personagem Romeu. Há diversos outros exemplos em que essa liberdade de opinar ocorre nos diários. Alguns estudantes, como F21, claramente demonstraram sua insatisfação com a história *romejulietiana*, declarando que não gostaram e apontando uma outra opção de final,

como a possibilidade de Romeu ter esperado, procurado o padre ou mesmo de Julieta ter vivido por ele (adiante perceberemos que vários estudantes propuseram desfechos assim). Por outro lado, a aluna aponta uma tendência de satisfação pelo amor realizado na narrativa *cocomelanceica*, indicando as artimanhas pelo amor e o desfecho “100x melhor que Romeu e Julieta”. Semelhantemente, M01 declara sobre o texto de Resende: “Essa história é melhor do que Romeu e Julieta”. F35, conforme Quadro 24, expressa sua opinião discordando de Athayde quanto à covardia de Romeu, atribuindo muito mais à sua imaturidade adolescente, mas, de outro modo, concorda no sentido de não gostar da história, tal como o narrador.

Quadro 24 – F35 opinando sobre o folheto de Athayde

INFORMAÇÕES QUE CONSIDEREI INTERESSANTE:	MINHAS REAÇÕES OU OBSERVAÇÕES AO RECEPCIONAR O TEXTO LITERÁRIO:
5 – Sobre as considerações finais de Athayde (p. 40).	5 – Athayde, você diz, na última estrofe que Romeu foi covarde e que não gosta desse romance. Bom, eu discordo que Romeu foi covarde, ele era apenas um adolescênte, imaturo e incapaz de seguir o desejo do pai.

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme suas respostas ao Questionário 2, M20 demonstra ter uma recepção mais aceitável ao enredo do cordel de Athayde em comparação com o folheto de Resende, fazendo a seguinte valoração do enredo de Romeu e Julieta: “Achei muito bom, pois eu tive uma visão diferente da história.” Por outro lado, quanto a *Coco Verde e Melancia*, declara: “[...] Achei o final muito feliz, não me atrai tanto”.

Entretanto, parece haver uma tendência maior entre os estudantes do sexo masculino por não gostarem da história de Romeu e Julieta, por se acostarem à opinião do narrador de Athayde, em relação à postura de Romeu. Ao mesmo tempo, eles revelam uma maior aceitação da trama de *Coco Verde e Melancia*. Como exemplo disso, M03, em seu diário, afirma: “a trama no geral é bom mas assim como o altor não gosto muito da historia de Romeu e Julieta”. Porém, na resposta à Pergunta 14 do Questionário 2, o estudante declara: “Romeu e Julieta eu acho algo errado já que Romeu tinha um objetivo e só de olhar para Julieta ele se apaixona? Isso não tem nada de legal e é sem razão além de ser muito repentino. Já armando e Rosinha tem um porque eles se gostam dede criança então tem desenvolvimento.”

Semelhantemente, em resposta à Pergunta 2, do Questionário 2, M07 afirma sobre gostar do folheto de Romeu e Julieta pelo fato de sua opinião sobre a história ser repulsiva tanto quanto à do narrador: “[...] Particularmente, eu gostei bastante, especialmente pelo fato de sua opinião acerca do romance descrito, que é bem parecida com minha opinião”. Porém,

quando responde à Pergunta 3, do mesmo Questionário 2, mostra sua satisfação com o cordel de Coco Verde e Melancia: Sinceramente, o romance escrito por ele foi um dos melhores que eu já li.

Talvez, por isso, o final de Romeu e Julieta é mesmo questionado por alguns alunos, como M33, que, em seu diário, questiona a falta de continuidade da história, curioso pela sequência dos fatos em relação ao pai dos jovens: “*Falta de história: O que acontecesse com o pai de Romeu após a morte? e o pai de Julieta? História Fraca.*” Curiosamente, no caso das histórias hipertextuais de Bandello (2012) e Shakespeare (2017), as famílias se reconciliam perante a tragédia de seus filhos, ainda que, no caso de Bandello, a paz tenha durado apenas um espaço de tempo, como uma trégua. Entre as produções dos estudantes também encontramos algumas narrativas que culminaram na reconciliação das famílias, como, por exemplo, a proposta de F14, em que Julieta, diante da morte de Romeu, resolve honrá-lo, reconciliando a família; ou M11, que descreve Capuleto indo à casa de Montéquio para se reconciliar, quando descobre que o casal encontra-se lá; em M36, as famílias buscam a reconciliação devido à profunda angústia dos filhos; e em F13, por fim, as famílias se desesperam pelo desaparecimento dos dois jovens e, com a sua volta, resolvem se desculpar.

O uso do diário também confirmou o interesse dos estudantes pela temática do amor contrariado, pois encontramos extratos que provam que esse tema ainda alcança o público juvenil, senão a natureza humana em sua essência, dado que este sentimento é ontológico na humanidade. Como prova disso, citamos o comentário de F35: “*Resende, ao ler o título do cordel fiquei curioso para saber porque o casal tinha esse apelido. Vou te confessar que o motivo deles me agradou mais do que esperava. O amor proibido e escondido é sempre bom de ler, um dos meus romances favoritos de ler*”.

Após a leitura do cordel *Coco Verde e Melancia*, discutimos em sala o texto sob diversos pontos de vistas. No *WhatsApp*, por sua vez, fizemos algumas perguntas para registrar as impressões que os estudantes tiveram em relação ao texto de Rezende, bem como para compará-lo ao folheto de Athayde. Dois alunos responderam às questões de modo escrito, conforme respostas que passamos a encaminhar, logo após a descrição das perguntas:

16/12/2022 11:54 - Prof. Weber: Gente, eu gostaria de fazer algumas perguntas aqui, pois queria registrar as impressões de vocês:

1. Qual a opinião de vocês com relação ao final da história de *Coco verde e Melancia*?
2. Qual final vcs. acharam melhor, o de *Romeu e Julieta* ou o de *Coco Verde e Melancia*?
3. Alguém, por acaso achou, em algum momento da leitura de *Coco Verde e Melancia* que o final seria como o de *Romeu e Julieta*?

4. Se tirássemos as dificuldades ou contrariedade do amor nas histórias, e tudo fosse mais fácil, a narrativa seria interessante para vcs? Por quê? [...]

16/12/2022 12:03 - Estudante 01:

1. Diferente do que a gente viu em aulas passadas
2. 1000x melhor, pq um casal se matando é chato e dramático, e isso em excesso estraga o final
- 3. Eu achei, por causa que um lado da família forjou a morte do(a) amado(a)**
4. Nem a pau, pq ficaria muito clichê pra continuar na leitura

16/12/2022 12:23 - Estudante 02:

1. Achei melhor que o de Romeu e Julieta
2. Coco verde e melancia
3. Sim
4. Não, eu acho que o drama que ocorre entre as famílias, como em Romeu e Julieta, e a rejeição do pai de Melancia são o que deixam as histórias interessantes e esse é o seu diferencial (grifo nosso)

Embora apenas dois alunos tenham respondido às questões, suas conclusões são coincidentes, pois refletem uma mesma visão de mundo sobre os textos. Ambos tiveram preferência pela narrativa *cocomelanceica*, e, em algum momento, tiveram a impressão que o final seria tão trágico como em Romeu e Julieta, tal como o primeiro estudante explica: “*Eu achei, por causa que um lado da família forjou a morte do(a) amado(a)*”. A leitura do texto permite que o aluno perceba o aspecto interdiscursivo em torno da falsa morte de Rosinha, forjada por Tiago Agostinho. Destacamos também que os dois estudantes apontam a importância do conflito em relação ao amor contrariado como razão de ser da história amorosa, de modo a torná-la interessante para o leitor, o qual fica na expectativa do desfecho.

Portanto, no que diz respeito à problematização do juízo de valor, percebemos que os participantes da pesquisa também puderam desenvolver seus horizontes de expectativa, uma vez que revelaram seu ponto de vista, em concordância ou não, com o viés narrativo proposto pelo narrador. Eles avaliaram moralmente as escolhas dos personagens em nome do amor e sentiram-se livres para expor seus pontos de vista. Os comentários dos alunos, em discussão com o texto e uns com os outros, divergindo ou concordando, revelaram a subjetividade de cada um e contribuiu para sua formação, enquanto leitores e intérpretes do texto literário.

Houve, sobretudo entre rapazes, uma certa rejeição maior pela trama *romejulietiana*, com a opção do enredo do amor em morte, ao passo que ocorreu uma maior aceitação da trama *cocomelanceica*, com a opção do enredo do amor em vida. Isso de alguma forma também revelou alguma contradição entre esses estudantes do sexo masculino, visto que muitos deles já haviam revelado não gostarem de narrativas de amor, mas, quando foram levados a opinar, preferiram uma história amorosa, cujo final é feliz e representa o esforço para transpor a contrariedade do amor.

Ademais, os participantes, ao jogarem com o texto, encontraram lacunas que foram obrigados a preencherem de modo a estabelecer sentidos. Eles questionaram as atitudes dos personagens, as opções de enredo do narrador e os juízos que somos levados a ter com base na trama. Assim, entenderam o juízo moral estabelecido pelo narrador que demoniza personagens e inocenta outros, levando-nos a tomar partido por uma causa. A experiência nos mostra, então, ser plenamente plausível o trabalho com o texto literário popular com a temática de amor contrariado.

Na sequência, avaliaremos a percepção dos alunos, em relação aos fenômenos palimpsésticos a que foram expostos durante a experiência.

5.3.2 Relações palimpsésticas percebidas pelos discentes nos textos mediados no processo de recepção

Durante as atividades de mediação com os textos literários, percebemos reações dos estudantes que revelavam suas percepções acerca das relações palimpsésticas nos textos mediados, ainda que, obviamente, não usassem expressões técnicas do estudo da intertextualidade. Nesta seção, discutiremos essas percepções observando o processo de identificação por parte dos alunos acerca das relações de intertextualidade e de interdiscursividade existentes entre o cordel de Athayde e a peça de Suassuna, assim como, por meio de uma abordagem comparativa, examinar com eles as convergências e as divergências existentes nas três obras, assim como os aspectos que as tornam herdeiras de uma tradição literária que tematiza o amor contrariado.

Desta forma, como justificamos anteriormente, boa parte dos alunos já demonstram conhecer algo do enredo de Romeu e Julieta, a partir de adaptações cinematográficas a que tiveram acesso, especialmente a animação *Gnomeu e Julieta*. A própria afirmação de conhecimento sobre o enredo da história pela referência à adaptação cinematográfica já se constitui por si só uma percepção de relação hipotextual que o aluno faz entre o texto mediado e suas leituras anteriores, seja pelo título semelhante da obra, ou pela semelhança de enredo. A estudante F17 que já conhecia outro enredo do livro de Shakespeare, faz um paralelo em seu diário de leitura, como segue no Quadro 25 abaixo:

Quadro 25 – F17 comentando relações de adaptação no cordel *Romance de Romeu e Julieta* em relação à versão original

INFORMAÇÕES QUE CONSIDEREI INTERESSANTE:	MINHAS REAÇÕES OU OBSERVAÇÕES AO RECEPCIONAR O TEXTO LITERÁRIO:
<i>A capa, que mostra Romeu e Julieta apaixonados.</i>	<i>1. Athayde, achei interessante que diferente do texto original, onde Romeu vai para o baile por causa de Rosalina, nesse cordel, o motivo é diferente, sendo ele, vingar a morte da sua mãe.</i>
<i>Cordel de Athayde</i>	<i>Suassuna, achei interessante que apesar de ser baseada no cordel de Athayde, houve algumas alterações nas palavras e frases que facilitaram o entendimento.</i>
<i>Aparecimento de Julieta</i>	<i>Suassuna, gostei que na sua peça Julieta apareceu mais vezes, deu para entender melhor os seus sentimentos e o que ela passou enquanto Romeu estava longe.</i>
<i>Autorias</i>	<i>Suassuna, apesar da sua peça ter se baseado na história de Athayde, não aparece em lugar nenhum disso, pesquisei e descobri que antigamente era comum a venda dos “domínios” de um cordel, e muitas vezes o nome da capa não era do escritor.</i>

Fonte: Dados da pesquisa

A estudante F17 reconhece algumas adaptações, como a substituição do interesse por Rosalina, em Shakespeare, pela vingança, na versão nordestina. Ademais, entende que Julieta ganhou mais visibilidade na versão de Suassuna, mas estranha o fato de que o dramaturgo não faz referência ao cordelista João Martins de Athayde. Percebe-se uma estudante que busca, inclusive, informações sobre a apropriação do texto alheio do cordel.

A participante F14, por sua vez, destaca em seu diário a mudança da personalidade de Romeu no folheto de Athayde, em relação à outra versão que já conhecia, na qual Romeu era pacato e se afastava dos conflitos familiares: “*Romeu como um homem que triunfa (p. 14): Athayde, percebi que em teu livreto empregastes Romeu como um homem que triunfa em vingança, diferindo-o da história original onde Romeu era o único homem que se afastava das lutas intrigando as duas famílias*”. A estudante parecer ter acesso à versão shakespeariana, na qual, de fato, Romeu revela-se um jovem apaixonado que procura fugir de querelas, a ponto do próprio Capuleto reconhecê-lo no baile de máscaras e dissuadir Tebaldo de afrontá-lo em face do respeito que o jovem desfrutava em toda a Verona, como podemos observar no trecho a seguir, extraído da peça de Shakespeare (2017, p. 47):

Gentil sobrinho, fica quieto;
deixa-o tranquilo. Ele se tem mostrado
perfeito gentil-homem. Para ser-te
franco, Verona tem orgulho dele,
como rapaz, virtuoso e mui polido.
Nem por toda a riqueza da cidade
quisera que ele aqui fosse ofendido.
Acalma-te, portanto, e fica alegre;
essa é a minha vontade. Se a acatares,

fica alegre e desfaz essa carranca
que não vai bem com nossa alacridade.

Semelhantemente, a estudante, em sua análise, discute a alteração de Athayde sobre a postura de Romeu no conflito com Teobaldo. Vejamos o que F14 comenta sobre isso:

Quadro 26 – F14 comentando alteração no enredo de Athayde sobre conflito entre Teobaldo e Romeu

INFORMAÇÕES QUE CONSIDEREI INTERESSANTE:	MINHAS REAÇÕES OU OBSERVAÇÕES AO RECEPCIONAR O TEXTO LITERÁRIO:
7. Romeu luta com Teobaldo (p. 21)	7. Athayde, novamente vejo uma postura diferente de Romeu em teu livreto ao findar a luta contra Teobaldo Romeu aprecia o seu ferro ensanguentado. Deixando de lado a criatura “pacífica” que a narrativa original transpareceu.

Fonte: Dados da pesquisa

Na Pergunta 10 do Questionário 2, os estudantes foram levados a comparar os dois folhetos nordestinos para perceber se havia diferença entre eles. As percepções foram diversas, perpassando pelo destaque ao romance entre os casais, a oposição de alguém (familiares) para atrapalhar o seu amor, a dificuldade ou proibição do amor, a perseverança para manter o romance, a semelhança entre os pais das mulheres e a estratégia da falsa morte delas. A seguir, no Quadro 27, destacamos comparações entre os folhetos, conforme respostas de alguns alunos à citada pergunta:

Quadro 27 – Percepção dos alunos sobre semelhanças entre as histórias de Romeu e Julieta e Armando e Rosa

M01	<i>Amor proibido, o fato de Armando fugir e voltar para o túmulo de sua amada, assim como Romeu.</i>
M02	<i>Os dois são apaixonados um pelo outro, tinha alguém para atrapalhar o relacionamento deles, ela se fingiu de morta.</i>
M03	<i>Ambos são casais que não tem aprovação de suas famílias e ambos se amam imensamente.</i>
M06	<i>Assim como Romeu e Julieta, Tiago, pai de Rosa odiava Armando mostrando inimizade entre eles desde o começo da história.</i>
M09	<i>Romance proibido, famílias rivais, mortes forjadas, etc.</i>
M11	<i>A morte das moças é forjado e o amor do casal não é aprovado pelo pai da moça.</i>
M12	<i>A morte forjada de Rosinha e a de Julieta embora os motivos tenham sido diferentes. A intriga entre as famílias.</i>
M13	<i>A Possível “morte” de algum Personagem como Plano Para o casal de juntar. As famílias que Possuem alguma intriga interna.</i>
M14	<i>O amor profundo entre eles e o fato do pai das meninas ser o antagonista do amor deles.</i>
F01	<i>A traição do pai das moças, a morte forjada, o amor proibido.</i>
F06	<i>A morte forjada, as juras de amor e o amor impedido pelas famílias.</i>
F09	<i>A questão do romance proibido e do fingimento de morte.</i>
F19	<i>Que os dois casais lutam para ficarem juntos a diferença é que um morre por amor e o outro consegue ficar juntos.</i>
F22	<i>A história de amor. A diferença é que Romeu e Julieta não tem um final tão feliz.</i>

Fonte: Dados da pesquisa

A amostra do Quadro 27 nos apresenta diversos elementos comuns entre as narrativas, os quais foram pessoalmente mencionados pelos estudantes, relacionando o papel de cada personagem dentro do fluxo narrativo de cada folheto, tais como: amor intenso entre o jovem casal; oposição entre as famílias, especialmente, tendo o pai das moças como um antagonista; promessa de amor eterno entre o jovem casal; traição do pai da moça; morte fingida da figura feminina; retorno do jovem ao túmulo da amada; final juntos (seja em morte ou em vida). Embora não haja uma relação intertextual, pela imbricação de um texto no outro, os estudantes conseguem cotejar semelhanças interdiscursivas entre os dois textos, estabelecendo, assim, um elo comparativo. Dentre todos, contudo, apenas a estudante F17 afirmou que não conseguiu perceber nenhuma semelhança entre os dois cordéis: “*Não, sinceramente*”.

Também perguntamos aos participantes acerca das diferenças entre a leitura do cordel e da peça, por meio da Pergunta 12, do Questionário 2. Os respondentes, em maioria quase absoluta, confirmaram haver diferença e foram tendenciosos a perceber as diferenças de gênero: no que tange ao cordel, a necessidade de versos, estrofes, com rimas e métrica; no que tange ao texto teatral, destacaram seu poder expressivo na performance da atuação, das rubricas de encenação e de montagem, bem como outros elementos de construção de sentido, tais como som e imagem, sendo, certamente, esta a razão pela qual uma parte indicou que ele possui mais detalhes. No caso da peça de Suassuna, contudo, houve quem não percebesse muitas diferenças, visto que o texto se manteve em versos. Captamos que nenhum estudante destacou a expressividade da leitura performática do cordel, e de seu propósito oralizante, limitando-se a pensar nele como um texto para ser lido pessoalmente, enquanto destacavam o caráter interacional do texto teatral e a necessidade de uma leitura mais viva.

Por ocasião da leitura da peça de Suassuna, os estudantes começam a traçar os paralelos intertextuais óbvios com o texto de Athayde, que já fora lido em aulas anteriores, tendo em vista que o trabalho suassuniano incorpora praticamente o texto do folheto. No Quadro 28, por exemplo, temos um extrato do diário de leitura de M18 sobre a peça de Suassuna, em que o estudante realiza uma recepção comparativa com o folheto de Athayde, percebendo a diferença de tamanho na adaptação ampliada do dramaturgo paraibano, avaliando a aprofundamento dos personagens secundários, em razão do palco como elemento do teatro. O aluno também se interessou pela atuação dos bonecos como uma forma criativa de representar e repetir a história, evitando a mera recontagem ou repetição feita por Montéquio na história de Athayde.

Quadro 28 – Recepção do aluno M18 sobre a peça de Suassuna

INFORMAÇÕES QUE CONSIDEREI INTERESSANTE:	MINHAS REAÇÕES OU OBSERVAÇÕES AO RECEPCIONAR O TEXTO LITERÁRIO:
<i>1* Tamanho:</i>	<i>Em comparação à o outro texto de Romeu e Julieta ele é muito maior e bem mais detalhados.</i>
<i>2* Dom Pantero:</i>	<i>Ele vem para facilitar o entendimento do leitor em relação a historia toda.</i>
<i>3* Detalhes:</i>	<i>A história por ser maior, ela dá uma aprofundada nos personagens secundários, fazendo eles terem falas, por exemplo o padre.</i>
<i>4* Bonecos:</i>	<i>Achei muito interessante, pois é uma forma criativa de representa e repetir a história, sem se tornar repetitiva para quem estar lendo.</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Na Pergunta 8 do Questionário 2, os estudantes também apresentaram as semelhanças entre a história dos folhetos e a peça de Suassuna. A experiência intertextual nos textos de Suassuna foi percebida pelos participantes como elementos de construção de sentido. Alguns poucos participantes não conseguiram perceber essa relação: M02 e M36. Porém, o restante não teve dificuldade em apontar para o amor contrariado dos folhetos, ou para o fato de que Suassuna inspirou-se no folheto de Athayde, de onde herda os versos, as rimas e estrofes, mantendo o enredo, o romantismo, incrementando detalhes que foram incorporados pelo dramaturgo, como a criação do narrador Dom Pantero e da inclusão de rubricas.

Na Pergunta 9 do Questionário 2, por sua vez, os participantes identificaram diferenças entre os textos *romejulietianos*, a saber, o folheto de Athayde e a peça de Suassuna, trabalhados em sala de aula. Houve uma tendência dos estudantes em ver a obra de Suassuna, como mais completa ou profunda do que o folheto, como apontou M14. Alguns entenderam que a peça ficou mais compreensível (F21) e atraente (F19), ou que o autor “melhora’ o cordel e dá vida a ele” (M07). Os estudantes M02, M05, M13, M15, M36 e F13 não identificaram diferenças, mas a imensa maioria dos participantes conseguiram identificar diversos elementos, tais como demonstraremos com a indicação de alguns respondentes, como segue:

- As incorporações musicais e danças propostas por Suassuna (M01; M19; e F04);
- Alterações de palavras em algumas partes (M03);
- A mudança de gênero (cordel/teatro – M04; e F19) com a presença de rubricas indicando cenas, cenários e ações (M06; F05), novos personagens (Dom Pantero e Antero Savedra – M07; M11; e F02);
- A presença dos bonecos (M08; e F04);
- A mudança de linguagem⁶⁷;

⁶⁷ Alguns estudantes, como M06, acham a linguagem de Suassuna mais simples e a de Athayde mais difícil.

- A sutil alteração de nome dos personagens: Mecútio para Mercúcio (M35).

Talvez, por algumas dessas incorporações serem próprias do teatro, os alunos consideraram a peça mais contextualizada (M33), havendo um número expressivo deles que achou a peça mais fácil de compreender (M12; F01; F05; F09; e F17), opinião que pode ser exemplificada na resposta de F14: “*A linguagem do Cordel não é tão usual diferente do dramaturgo de Ariano Suassuna apresentando uma linguagem mais objetivo e simplificado*”.

Os diários de leituras também foram um importante instrumento para que os estudantes apresentassem essas relações comparativas entre o texto de Suassuna e de Athayde. A estudante F02, em seu diário, por exemplo, percebe a mudança de estrutura das falas separadas, o acréscimo de personagens como Dom Pantero, de músicas e as indicações cênicas, ainda que não mencione os termos técnicos. Reconhece a semelhança e aponta para o texto fonte como inspiração. Também julga interessante a presença dos bonecos.

Além disso, outros participantes depreenderam a mudança da pessoa do discurso para particularizar a fala dos personagens e torná-la mais compreensível. Com termos mais genéricos, M16 destaca em seu diário que “*Ariano colocou falas para cada personagem e a obra de Suassuna foi pensado para o texto*”. Embora não destaque a mudança gramatical realizada na conjugação verbal, o estudante percebe seu efeito que é exatamente tornar as falas dos personagens mais pessoal, vez que eles passam a falar, ao invés do mero narrador indicar seus discursos. Nessa mesma linha, F01 indigita que o texto de Suassuna tornou a história mais compreensível para ela, interpelando, no seu diário, o autor nestes termos: “*Ariano, as palavras que você utiliza são bem mais fáceis de entender, trazendo uma linguagem atual em minha concepção*”. A aluna F35 aponta também esse mesmo aspecto linguístico no seu diário: “*Suassuna, a primeira mudança que eu reparei é que você substituiu algumas palavras mais robustas por outras de mesmo sentido, porém de mais fácil entendimento*”.

A estudante F35 percebe uma outra adaptação de Suassuna, enfatizando mais a figura feminina de Julieta, acima do que ocorre no folheto. A aluna comenta em diário: “*Suassuna, uma diferença significativa que eu percebi foi que, no seu texto Julieta apareceu mais do que no de Athayde*”. De fato, a compreensão da estudante coincide com a análise que críticos literários fazem do texto do dramaturgo. Cardoso (2008), por exemplo, destaca a ampliação que realiza Suassuna, inclusive pelo acréscimo de outros textos literários, pelos quais concede o discurso à jovem Julieta, como no caso dos versos do poeta espanhol Federico Garcia Lorca, *La casada infiel*, os quais são adaptados pelo dramaturgo criando também uma voz feminina, conferindo discurso a Julieta, mesmo no momento íntimo.

Em relação à adição do personagem Antônio Savedra, a estudante F17, em seu diário,

destacou que se tratava de uma versão do próprio dramaturgo na peça. De fato, em aula, quando discutíamos a função quase oculta deste personagem – que aparece como sombra do narrador Dom Pantero, apenas no final emitindo o juízo de moralidade –, cogitamos que ele poderia ser uma consciência oculta do autor no texto, assimilando sua visão de mundo junto com a voz poética do cordel que lhe serviu de fonte. O participante M35 comenta este fato no seu diário sob o título “a identidade secreta”, ao interpelar o autor afirmando o seguinte: “*Suassuna, Antero Svedra foi uma forma interessante de ‘aparecer’, sem ser percebido. Isso mostra o quão envolvido com a peça está o autor*”.

O aspecto metalinguístico do teatro dentro do teatro na obra de Suassuna foi também objeto de reflexão pelos estudantes. De fato, o recurso só foi plenamente entendido pelos estudantes durante a montagem da peça. Quando iniciamos a leitura da peça na sala, eles realmente demonstraram algum tédio pela repetição da história por Montéquio, ao contar a Romeu os fatos sofridos por sua mãe. No diário de leitura, houve também estranhamento e curiosidade sobre o recurso usado por Suassuna, conforme atesta as observações de M08, no Quadro 29:

Quadro 29 – M08 comentando a cena da lua de mel de Romeu e Julieta na versão de Suassuna

INFORMAÇÕES QUE CONSIDEREI INTERESSANTE:	MINHAS REAÇÕES OU OBSERVAÇÕES AO RECEPCIONAR O TEXTO LITERÁRIO:
<i>2. Pg. 1 Na versão teatral deve ser instalado um pequeno palco dentro do maior</i>	<i>2 – Como assim um palco pequeno dentro do palco grande, principal? Para que esse “palquinho”, muito estranho, queria ver como seria o desenrolar dessa peça, realmente me trouxe uma curiosidade enorme.</i>
<i>3 – pg. 1 – No menor é que, conduzidos por atores repetirão, para Romeu, adulto, a cena que ele viu criança.</i>	<i>3 – Ah entendi o porque do palquinho menor, é para repetir a historia, para Romeu saber oque aconteceu, achei curioso pois na historia, que lemos anteriormente não tinha aver bonecos, la era contado normalmente, mas aqui utilizaram bonecos, achei curioso, porém muito legal e dinâmico, muito interessante.</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Diga-se de passagem que eles já haviam lido o texto do folheto, tanto na sala como em casa. Considerando que o texto de Suassuna é bastante semelhante, a mera leitura soou repetitivo para eles. Então, durante as aulas, os estudantes criticaram a repetição da narrativa trágica por Montéquio para Romeu, com a finalidade de informá-lo do infortúnio de sua mãe e estimular sua vingança. Esse fato também apareceu nas recepções individuais dos diários, no caso do estudante M01 que assinala a repetição “*quase igualmente da cena passada*” e mencionou a adaptação de Suassuna ao colocar bonecos, entendendo a finalidade: “*ao invés de pessoas reais para dizer que isso é uma cena da imaginação de Montéquio*”.

Um ponto de vista oposto, porém, se deu no que tange à recepção da estudante F35 que,

em seu diário, vê na repetição dos versos de Athayde, sob o discurso do pai para Romeu, uma prova de que “*Montéquio ainda sofre com a maldade de Capuleto*”. No que tange à peça de Suassuna, a mesma estudante aponta como sensacional as lembranças de Romeu: “*uma peça dentro da peça, só que de fantoches [...] Achei incrível essa diferença da apresentação, é uma forma muito criativa de mostrar*”. Inês Cardoso (2008, p. 116), comentando o recurso metalinguístico do dramaturgo, diz que Suassuna, “ao indicar o cenário para a peça, sugere que seja colocado um palco menor sobre o maior, de forma a fazer com que já no cenário a ideia de duplicação da ilusão teatral se evidencie” e essa duplicação, por sua vez, permite que o teatro se afirme como teatro, pois os próprios atores tomam o lugar de espectadores, os quais também “*passam a se ver em cena, ou seja, passam a assistir a um grupo de personagens que, por sua vez, assistem a um espetáculo de teatro.*” Há um efeito prático dessa técnica nos estudantes, ampliando sua compreensão e misturando ficção com ficção. Cardoso (2008, p. 116,117) prossegue em sua explicação:

Segue-se a repetição fiel da primeira cena da peça. As mesmas palavras agora são ditas pelos bonecos, que imitam os personagens Capuleto, Condessa e Montéquio. Nota-se que o autor explicita a duplicação de teatro, encenando uma espécie de “imitação de teatro”, com todos os rituais: abre-se a cortina de um palco, e os personagens, que passam a formar uma pequena platéia, acomodam-se para assistir a uma encenação.

No momento em que os bonecos representam para Romeu a morte de sua mãe, o espectador é colocado na condição de observador de uma revelação que está sendo feita a um personagem, mas que ele, espectador, já conhece. De modo que o autor lhe dá a oportunidade de ver por outro ângulo – agora, com outros olhos, não só os de Romeu, mas os seus próprios, modificados pelo novo contexto – a mesma cena, reprisada.

Os estudantes também perceberam essa sutileza da adaptação do dramaturgo nessa cena em que Montéquio conta para o filho o que Capuleto fizera com a sua mãe, destacando a presença dos bonecos para “clareamento” da cena e redução de repetições (M08), diferente do que ocorre no cordel. O estudante M35 enfatiza que o recurso foi “uma ótima forma de mostrar cenas a mais, evitando sobrecarregar os atores, cativando quem lê, ouve ou vê”. De fato, a representação dos bonecos na cena cria um distanciamento que propicia comicidade para uma cena trágica, bem como constrói uma retomada memorialística que aponta para um tempo distante, como destaca Cardoso (2008, p. 117), ao afirmar que

Os personagens vividos por atores, ao serem revistos como bonecos, impõem ao espectador um estranhamento que o distancia da cena trágica que se desenrola a sua frente. Ao repetir uma cena inteira, Suassuna insere em sua peça outra característica da forma épica: a possibilidade de manipulação do tempo. Pode-se dizer que há uma

retomada, nesse momento, de uma ação ocorrida num tempo anterior ao presente da narrativa.

Os estudantes também destacaram outra cena metalinguística incorporada por Suassuna, em que o teatro representa para o teatro, a saber, a cena das núpcias. Na Pergunta 9 do Questionário 2, alguns participantes mencionam essa adaptação: F21 aponta essa incorporação suassuniana; e M17, além de destacar, explica: “*Sim, no de Ariano Suassuna foram adicionadas algumas cenas, como a fuleragem*”. Essa é maneira como o aluno se refere à ocultação do casal no palco dos bonecos para ilustrar a cena da intimidade sexual, com os versos de Federico García Lorca, incorporado por Suassuna em sua peça.

Os estudantes comentam em seus diários essa expansão de Suassuna na descrição da cena de núpcias do casal, apresentando a beleza singela da sensualidade do primeiro ato sexual dos recém-casados apaixonados. Exemplarmente, F01 escreve: “*Ariano, percebi uma diferença, pois em seu texto é adicionado uma noite inesquecível para os personagens, e no cordel de Athayde é bem diferente, já que ele não menciona essa parte e sim pula*”. Ainda sobre essa cena, M01 comenta: “*Na parte em que ambos vão para a cama, o diálogo se assemelha ao trecho da música. Acho que este texto é bem mais detalhado do que o cordel. Realmente detalhado até demais, não esperava que colocariam uma cena dessas na peça.*” Outro aluno, M03, parece sugerir uma certa censura acerca da cena, na adaptação de Suassuna, ao escrever: “*Cenas inapropriadas: na peça, há momentos em que é necessário retratar cenários*”. Por outro lado, F35 destaca, em seu diário, a importância dessa cena da peça para a construção do romance, como podemos ver no Quadro 30, a seguir:

Quadro 30 – F35 comentando a cena da lua de mel de Romeu e Julieta na versão de Suassuna

INFORMAÇÕES QUE CONSIDEREI INTERESSANTE:	MINHAS REAÇÕES OU OBSERVAÇÕES AO RECEPCIONAR O TEXTO LITERÁRIO:
6 – <i>Julieta e Romeu fazem amor</i>	<i>Suassuna, além de achar a cena de amor muito romântica, também acho muito importante para a construção do romance do casal, mostra o fogo da paixão dos dois, muito mais intenso do que o texto de Athayde.</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Ainda sobre as núpcias de Romeu e Julieta, houve uma recepção do palimpsesto adaptado por Suassuna, oriundo do poema de Federico Garcia Lorca, intitulado *La casada infiel*. O estudante M01, em seu diário, percebe a relação interpretativa do intercuro sexual descrito no poema, com a cena do casal na cama: “*Na parte em que ambos vão para a cama, o diálogo se assemelha ao trecho da música*”.

Durante as aulas, não houve muita ênfase em comentários sobre a cena das núpcias, talvez pela vergonha que poderia envolver os alunos responsáveis pela representação cênica. Para esse registro intimista, os diários de leitura, por serem um gênero mais privado, foram muito importantes, pois os leitores puderam expressar a maneira como recepcionaram o texto literário.

É importante ressaltar também o cotejamento dos estudantes entre as narrativas *romejulietianas* e o folheto *cocomelanceico* de Resende. O final dos enredos é o grande contraponto apontado pelos participantes. Eles perceberam o elemento comum da contrariedade, no que pese ao amor dos casais, mas ressaltaram a diferença do final, como faz a estudante F01, em seu diário, conforme o Quadro 31, a seguir:

Quadro 31 – Recepção de F01 em relação ao final do folheto de Resende

INFORMAÇÕES QUE CONSIDEREI INTERESSANTE:	MINHAS REAÇÕES OU OBSERVAÇÕES AO RECEPCIONAR O TEXTO LITERÁRIO:
<i>O final</i>	<i>José, Seu texto no final é feliz, o que me faz lembrar do Romance de Romeu e Julieta, pois há uma grande diferença pois no setexto tem um final feliz sem muita matança e o de Romeu e Julieta há muita morte e tristeza.</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Além disso, as relações palimpsésticas entre o enredo dos três textos são apreendidas pelos participantes. A discente F02, em seu diário de leitura, consegue fazer o contraponto entre o folheto de Athayde e de Resende, estabelecendo nexos e desconexos entre os enredos, como segue no Quadro 32:

Quadro 32 – Recepção de F02 sobre *Coco Verde e Melancia* comparando com o *Romance de Romeu e Julieta*

INFORMAÇÕES QUE CONSIDEREI INTERESSANTE:	MINHAS REAÇÕES OU OBSERVAÇÕES AO RECEPCIONAR O TEXTO LITERÁRIO:
<i>4. Armando e Rosa não podem ficar juntos (p. 8)</i>	<i>4. José, assim como Romeu e Julieta eles preferem morrer do que ficar longe um do outro e Armando faz uma jura a Deus e Rosa faz uma jura a Armando.</i>
<i>10. Rosa fica triste com a morte de Armando</i>	<i>10. Assim como em Romeu e Julieta ela ficou muito triste por Armando ter morrido, em Romeu e Julieta, ela fica triste por estar longe de Romeu.</i>
<i>12. Eles viveram felizes para sempre (p. 41,42,43)</i>	<i>12. Diferente de Romeu e Julieta eles vivem felizes para sempre.</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Vários alunos identificaram diversas semelhanças entre os dois folhetos, tais como: a

desaprovação do relacionamento pelas famílias, a divisão entre as famílias, o romance secreto, a ruptura familiar, a falsa morte, entre outros pontos de intercessão na diegese. Entre os elementos em comum na narrativa *cocomelanceica* e *romejulietiana*, chama-nos a atenção o elemento da falsa morte, destacado por alguns estudantes. Em seu diário, F13 destaca esse elemento comum: “*E teve uma coisa que achei semelhante entre essa história e a de Romeu e Julieta. O fato de nas duas histórias o par romântico dos homens fingir uma morte*”. Obviamente, no caso de Romeu, não houve um fingimento de morte dele, mas a estudante menciona a morte fingida como algo comum nos dois textos.

Em outros casos, porém, o estudante aprofundou essa análise percebendo um caráter ainda mais palimpséstico, uma vez que ultrapassou o limite dos textos trazidos à sala de aula. Na aula em que lemos o folheto de Resende, sobre Coco Verde Melancia, fomos surpreendidos pela percepção de um dos participantes que pediu a palavra para expor uma relação com outro hipotexto: a narrativa bíblica da falsa morte de José. O estudante comparou a falsa morte de Rosinha, forjada pelo pai, com a narrativa bíblica da aparente morte de José. Tal recuperação intertextual apareceu também nos diários, como demonstramos no quadro a seguir:

Quadro 33 – M35 comentando intertextualidade com a Bíblia

CÓD.	INFORMAÇÕES QUE CONSIDEREI INTERESSANTE:	MINHAS REAÇÕES OU OBSERVAÇÕES AO RECEPCIONAR O TEXTO LITERÁRIO:
M07	<i>A morte</i>	<i>A morte forjada de Rosa talvez pode ter sido espirada em uma narrativa bíblica, acerca de “José”: “E com o resto do cabrito que sangrou, ele encostado ao banheiro, a maior porção jogou, depois, perto e mais longe outras porções derramou” (pg. 23)</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme as Escrituras judaico-cristãs, os irmãos de José forjaram a sua morte para o pai, embebecendo suas vestes com sangue de bode, quando, na verdade, tinham-no vendido para uma turba de ismaelitas (Bíblia, Gênesis 37). Embora a motivação sentimental dos personagens nas narrativas seja diferente – no caso dos irmãos de José: a inveja; no caso do pai de Rosa: o ciúme ou, quiçá, a hesitação pelo casamento da filha com o jovem Armando –, os alunos discernem, como elemento comum nos textos, a construção de uma suposta morte para a vítima. Ou seja, eles relacionaram a maneira como os irmãos de José forjaram a sua morte com a urdidura da falsa morte de Rosa, a protagonista *cocomelanceica*. Um outro estudante, M35, em seu diário, tenta avançar um pouco mais pela narrativa bíblica e ainda consegue apontar uma interdiscursividade bíblica em relação aos sonhos divinos de José, embora não consiga estabelecer um nexos pleno, conforme vemos no Quadro 34. De fato, não se trata de

relações intertextuais absolutamente síncronas, uma vez que os fatos estão construídos com diferenças; mas, a comparação é viável e os alunos conseguiram conectar os elementos em comum entre o texto popular e o texto bíblico.

Quadro 34 – M35 comentando outra intertextualidade com a Bíblia

INFORMAÇÕES QUE CONSIDEREI INTERESSANTE:	MINHAS REAÇÕES OU OBSERVAÇÕES AO RECEPCIONAR O TEXTO LITERÁRIO:
<i>As referências com o catolicismo; (pág.33)</i>	<i>Melo Resende, O sonho que Armando teve pareceu muito com o sonho de José, na Bíblia, onde um anjo lhe mostra o que fazer.</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Ainda em relação a *Coco Verde e Melancia*, o estudante M06, em seu diário de leitura, fez referência a uma ocorrência palimpséstica sobre a falsa morte de Rosinha, supostamente tragada por um tigre, comparando com o conto de Píramo e Tisbe, que havíamos comentado numa das primeiras aulas, em que uma leoa teria devorado a amada.

Quadro 35 – M06 comentando intertextualidade com *Píramo e Tisbe*

INFORMAÇÕES QUE CONSIDEREI INTERESSANTE:	MINHAS REAÇÕES OU OBSERVAÇÕES AO RECEPCIONAR O TEXTO LITERÁRIO:
<i>5) Referência a outra história</i>	<i>5. A parte que Tiago mente para todos dizendo que um tigre tinha matado Rosa me lembrou do conto Píramo e Tisbe.</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Essas retomadas interdiscursivas e intertextuais ilustram bem o poder do texto literário nas mãos do leitor, e as liberdades deste em relação à apropriação de significados, considerando seu próprio conhecimento de mundo e experiências pessoais. Petit (2009) faz referência a esse acesso direto do leitor ao texto, em cuja solidão lhe apropria significados, porque o sujeito-leitor não é passivo, mas participa produtivamente do sentido do texto. Sobre isso, a estudiosa (Petit, 2009, p. 26) afirma:

Na realidade, os leitores apropriam-se dos textos, lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção. Não se pode jamais controlar o modo como um texto será lido, compreendido e interpretado.

Devido à experiência que tiveram com a adaptação do texto clássico de Romeu e Julieta para o gênero nordestino, cogitamos com os alunos outros processos criativos relacionados à intertextualidade. Então, indagamos aos estudantes, na Pergunta 15 (Questionário 2), sobre outras obras que acreditavam ser interessante adaptá-las para o cordel. Alguns participantes não

ofereceram respostas específicas, argumentando que não gostavam de cordéis ou que não lembravam de qualquer texto, ou não mencionaram um título específico, embora alguns tenham indicado o interesse por adaptações de contos de fadas, histórias de terror e histórias com finais felizes, incluindo comédias no desenrolar do romance. Entretanto, diversos estudantes mencionaram títulos específicos, sem a menção da autoria, havendo um destaque especial para romances de jovens-adultos. Com base nas suas respostas, construímos o Quadro 36 com a relação das obras mencionados pelos participantes, apresentando a quantidade de recorrências de menção, bem como separando os títulos indicados por rapazes e moças, para que se destaque os gostos por gênero:

Quadro 36 – Que outras histórias da literatura você acha que seria interessante adaptá-las para o cordel?

ESTUDANTES DO SEXO MASCULINO	ESTUDANTES DO SEXO FEMININO
<i>A Cartomante</i>	<i>A Bela e a Fera</i>
<i>Batman</i> (mencionado 2 vezes)	<i>A cinco passos de você</i>
<i>Boku no Hero</i> (Gênero mangá)	<i>A culpa é das estrelas</i> (mencionado 3 vezes)
<i>Contos de Fadas</i>	<i>A seleção</i>
<i>Harry Potter</i> (mencionado 3 vezes)	<i>Auto da Compadecida</i> (mencionado 2 vezes)
<i>Histórias de Terror</i>	<i>Bíblia</i>
<i>Homem aranha</i>	<i>João e Maria</i>
<i>Jogos Vorazes</i>	<i>João e o Pé de Feijão</i>
<i>Mais Esperto que o Diabo</i>	<i>Um amor para recordar</i>
<i>Titanic</i> (mencionado 2 vezes)	<i>Titanic</i> (mencionado 3 vezes)
<i>O Pequeno Príncipe</i> (mencionado 2 vezes)	
<i>Sherlock Holmes</i>	
<i>Star Wars</i>	
<i>The Witcher</i>	
<i>Vingadores: Guerra Infinita</i> (mencionado 2 vezes)	

Fonte: Dados da pesquisa

O estudante M14 propõe a obra *Titanic*, argumentando que “*seria interessante a inclusão de um amor sem conflito de familiares nas histórias*”. Assim, ele relaciona intertextualmente histórias de amor, propondo um recorte não familiar, embora o aluno não perceba que, no caso do filme indicado, haja uma situação de amor contrariado, envolvendo a família, uma vez que o romance ocorre entre um artista pobre (Jack Dawson) e uma jovem rica (Rose DeWitt), noiva de um rico herdeiro de uma siderúrgica. Os dois se apaixonam, em contrariedade aos interesses da mãe da moça (Ruth DeWitt), e do rico siderúrgico, com quem ela se casaria contra sua vontade.

As obras mencionadas representam, em grande medida, aquilo que os estudantes já leem e assistem em filmes, mostrando, inclusive, os hábitos de interesse de rapazes e moças, à semelhança das obras de super-heróis da *Marvel Comics* ou da *DC Comics* e suas adaptações

para o cinema, que são mencionadas pelos estudantes do sexo masculino. Destacaram-se também duas obras com três recorrências cada, *Harry Potter* e *A culpa é das estrelas*, que foram, respectivamente, mencionadas por rapazes e moças. O fato é que, com base no quadro, não é possível tratar os estudantes como não leitores, visto que o registro da maioria aponta obras que eles conhecem e indicam como títulos interessantes para adaptação. Tais dados insuflam a realização de pesquisas que ampliem as discussões acerca dos diálogos intertextuais entre a ficção para jovens e adultos e o folheto nordestino, bem como com outras obras da literatura universal, com vista à formação destes jovens leitores.

No Questionário 2, Pergunta 13, indagamos também se eles julgavam interessante uma adaptação de grandes clássicos da literatura para o cordel e, praticamente, todos concordaram que sim, apresentando diversas razões: M03 entende que estas adaptações são mais dinâmicas ou divertidas de ler, como M17 e F02 que veem os folhetos como mais legais; alguns estudantes (M35, por exemplo) destacam a rima como uma noção que torna o texto mais interessante; nessa mesma linha de raciocínio, M04 entendeu que o “*cordel, como é rimando é mais fácil de memorizar*”; M05, por sua vez, apelou para o aumento da repercussão da obra, enquanto M07 enfatiza o tamanho reduzido e a dinamicidade do cordel; F01, nessa direção, explica que os folhetos se tornam uma leitura mais rápida e M33 considera as adaptações interessantes devido à praticidade: “*é prático para quem nunca ouviu as histórias e até pra quem quer ler de novo*”.

Em sua resposta, a aluna F21 diz que “*peessoas que não possuem o costume de ler podem conhecer uma peça longa*”, com pouco tempo de leitura. Isso está associado à concisão do cordel, como apontado por M13, cuja conclusão se assemelha ao que argumenta Abreu (2004) sobre o aspecto composicional dos folhetos nordestinos que produzem um desembaraçamento da trama com a reestruturação do enredo. Além disso, M11 destacou a facilidade de compreensão que o cordel favorece e M14 a criatividade do cordelista no processo de adaptação. É a noção de acessibilidade do texto, facilitando a leitura “com outros modos de abordar a história”, tal como justifica F04. A estudante F06 argumenta ainda sobre a dificuldade que, normalmente, os alunos têm com os clássicos: “*Sim, porque normalmente os clássicos são difíceis de entender e na forma de cordel, além de ficar mais interessante é mais fácil*”.

Um outro motivo aguçado pelos estudantes para a produção de adaptações clássicas para o folheto é o processo de atualização da trama. M08, por exemplo, sublinha a atualização da história e M09, M16, F03 e F16 justificaram o interesse devido à carga da cultura regional da região Nordeste que vem junto com o cordel, lembrando-nos aquilo que Ayala (2022) designa como aclimação realizada pelos cordelistas no processo de construção dos seus folhetos. Pensando semelhante, M12 vaticina: “*porque encorpora a cultura popular brasileira e*

nordestina”. Exemplificando esse processo, a aluna F17 realça o *locus* geográfico da ação, conforme praticado por Suassuna em sua peça *romejulietiana*: “*Sim, por causa da identificações que, pelo menos nós, do nordeste sentimos a adaptação de Verona para Recife, por exemplo*”. Como se vê, a aluna destaca a referência brasileira que faz Suassuna às cidades da narrativa – Verona e Mântua, tratadas na rubrica como sendo, respectivamente, Recife e Olinda. Há, de fato, um sentimento de identificação que podemos encontrar nos diários, conforme o Quadro 37, a seguir, demonstra:

Quadro 37 – Identificação dos estudantes com a região nordestina

COD.	INFORMAÇÕES QUE CONSIDEREI INTERESSANTE:	MINHAS REAÇÕES OU OBSERVAÇÕES AO RECEPCIONAR O TEXTO LITERÁRIO:
M35	<i>A localidade e/ou espaço da história.</i>	<i>Melo Resende, Os lugares onde foram citadas as passagens da história me tocam, pois, se passam na Região Nordeste, do Brasil, onde também eu moro.</i>
F17	<i>Verona e Mântua como Recife e Olinda</i>	<i>Suassuna, achei interessante o fato de Verona e Mântua terem se tornado Recife e Olinda, de certo modo valorizando a cultura nordestina.</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Por outro lado, entre os participantes, também há aqueles que preferem os clássicos, conforme dois exemplos que achamos na amostra, em relação à Pergunta 13 do Questionário 2: F05 prefere ler os clássicos diretamente, embora julgue que os folhetos também sejam interessantes; F09, por sua vez, tem uma opinião semelhante, declarando que prefere “*ler livros normais*”, em relação ao cordel, e, desta forma, acaba por repetir um pressuposto ligeiramente preconceituoso em relação aos folhetos nordestinos, a saber, que não se constituem como um texto literário normal. Esse estigma ou estereótipo acerca da literatura popular é construído pela falta de contato com o gênero e pela maneira como a escola a recupera, basicamente, em momentos de comemoração folclórica ou por ocasião das festas juninas, estabelecendo um ligeiro *status* de inferioridade em referência à literatura estudada durante o ano inteiro.

Destacamos um dado interessante em relação à questão das adaptações de romances para o folheto, a saber: o desconhecimento dos alunos em relação aos folhetos narrativos ou romances. De fato, muitos dos estudantes não conheciam esse subgênero do cordel. A estudante F19, por exemplo, respondendo à Pergunta 13 do Questionário 2, se surpreende com a trama narrativa do romance de cordel e diz que seria interessante fazer outras adaptações “*pois é uma coisa diferente do que o povo estar acostumado de ver em cordel*”. A participante estranha o tipo de folheto que descobriu, provavelmente porque está acostumada com o cordel

paradidático que chega à escola, a serviço de um conteúdo interdisciplinar.

De fato, muitas vezes, a escola apresenta a literatura de folhetos a partir do modelo de panfletagem paradidática, omitindo o que há de melhor nessa tradição literária que possui diversas narrativas de valor estético, plenamente dialogais com as mais diversas tramas literárias universais. Por esta razão, Alves (2013), ao tratar sobre a leitura do cordel na escola, insiste que o cordel tem de ser trabalhado na sala de aula como literatura, pois somente assim pode colaborar para a formação de leitores, ao invés de meramente servir ao propósito metodológico de ser útil a outras disciplinas que não seja o estudo literário.

Assim, embora não tenhamos ensinado noções teóricas de intertextualidade e interdiscursividade, a exposição planejada, por meio do método recepcional, proporcionou naturalmente a comparação dos textos literários e a identificação destes processos entre o folheto de Athayde, a peça de Suassuna, bem como com o folheto de Resende, não deixando de demonstrar também que esses textos se tornaram herdeiros de uma tradição literária que tematiza o amor contrariado, pois eles perceberam que o autor se torna um intérprete que realiza mudanças deliberadas no texto. É neste sentido que M18 admite que ocorre “mudanças e interpretações diferentes” e avalia isso como sendo “muito bacana”. Como resultado disso, é possível concluir que esse trabalho representa coerentemente uma ampliação dos horizontes de expectativas dos estudantes, tendo em vista a compreensão do novo a partir do conhecimento anterior, ampliando o seu conhecimento de mundo e internalizando os novos conhecimentos.

Por fim, o percebimento dessas relações intertextuais ou interdiscursivas, discernindo as convergências e as divergências entre as três obras estudadas, e com outras obras literárias, demonstra que os participantes da pesquisa compreenderam uma herança literária que tematiza o amor contrariado ou mesmo que assimila obras anteriores na perspectiva de construir novos textos literários. Dessa maneira, os estudantes foram levados também a descobrir que essa temática persegue o ser humano e, por sua vez, se expressa em suas produções artísticas, especialmente na literatura, enquanto arte da palavra. Acerca disso, Rougemont (1988, p. 9) já afirmara que “os homens e as mulheres aceitam perfeitamente que se fale de amor e, aliás, nunca se cansam disso, por mais vulgar que seja o discurso; mas *temem* que se defina a paixão, por menos rigorosa que seja a definição.”.

Ao relacionar os textos tendo em comum as contrariedades que enfrenta o amor, os jovens participantes da pesquisa descobrem que o amor tematizado na literatura se relaciona com o sofrimento. É por isso que Rougemont (1988, p. 43) afirma que “amar o amor mais que o objeto do amor [...] é amar e procurar o sofrimento”. O estudioso argumenta que preferimos a narrativa de um amor impossível a qualquer outra porque “amamos a ardência e a consciência

do que arde em nós”. Então, Rougemont define o romântico ocidental como alguém “para quem a dor, especialmente a dor amorosa, é um meio privilegiado de conhecimento”. Para tal, a literatura amorosa que nos impacta produz o desejo da continuidade da história e narra um tipo de felicidade que nos comove exatamente por causa da ameaça de infelicidade que ronda os amantes. Rougemont (1988, p. 44) explica isso:

É necessária esta ameaça da vida e das realidades hostis que a afastam para longe. A saudade, a lembrança, e não a presença, nos comovem. A presença é inexprimível, não possui uma duração sensível, só pode ser um instante de graça — o dueto de Don Juan e Zerlina. Ou então caímos num idílio de cartão-postal. O amor feliz não tem história na literatura ocidental. E, se não for recíproco, o amor não é considerado um verdadeiro amor. O grande achado dos poetas da Europa, o que sobretudo os distingue na literatura mundial, o que exprime mais profundamente a obsessão do europeu é conhecer através da dor

Naturalmente, como veremos na próxima subseção, os próprios alunos são conduzidos a produzirem textos em que o tema do amor contrariado é também esboçado nas novas propostas de continuidade do cordel de Athayde, mesmo entre os rapazes que, por incrível que pareça, admitiam precocemente não gostar da temática. A seguir, perceberemos como que os textos populares estudados em nossa experiência puderam contribuir para a formação leitora dos participantes da pesquisa.

6 CAPÍTULO 5 – A LITERATURA DE ATHAYDE, SUASSUNA E RESENDE NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Neste capítulo, discutiremos o trabalho com a leitura integral dos textos literários, partindo da percepção de como estes podem contribuir para a formação de leitores durante a experiência realizada, tendo em vista que os participantes não foram levados a ler trechos selecionados pelo professor; ao invés disso, cada participante, tendo acesso aos textos na íntegra, pôde, por si mesmo, fazer a seleção do que julgou mais marcante e ter noção da obra completa e não fracionada.

No que diz respeito à capa do folheto de Athayde, alguns estudantes recepcionaram o texto não verbal remetendo ao aspecto palimpséstico em relação intermediática com adaptações cinematográficas. A aluna F03 parece referir-se a isso, embora confunda o processo artístico com a xilogravura: “*A capa é um clássico de Romeu e Julieta, onde eles estão na varanda do quarto de Julieta. A capa também remete a xilogravura dos cordéis*”. Desde a leitura da capa dos cordéis, os estudantes tentaram estabelecer noções de significado, com antecipações, suposições e levantamento de hipóteses, como vimos na leitura da referida aluna. Normalmente, a capa de um texto é o primeiro convite que o leitor encontra para a leitura de uma obra, configurando-se, então como o primeiro contato ou a porta de entrada para o texto. Assim, a leitura da obra literária inclui e, em geral, começa pela sua capa⁶⁸, enquanto materialidade do suporte textual, por meio da qual o leitor elabora previsões e suposições interpretativa do texto, podendo se confirmar ou não, de acordo com a leitura integral a ser feita. Às vezes, após a leitura da obra o leitor se volta para a capa a fim de estabelecer novos sentidos. Podemos perceber que os alunos participantes da pesquisa atentaram para os sentidos da capa, como podemos atestar lendo os comentários dos diários de M08, conforme o Quadro 38, a seguir:

⁶⁸ A editora Luzeiro, especializada em publicar e distribuir nacionalmente cordéis, percebeu a importância da capa para a divulgação e venda dos folhetos e empreendeu uma mudança na impressão das capas de seus cordéis, utilizando capas coloridas e ricamente ilustradas para sua época.

Quadro 38 – M08 comentando as capas dos cordéis

INFORMAÇÕES QUE CONSIDEREI INTERESSANTE:	MINHAS REAÇÕES OU OBSERVAÇÕES AO RECEPCIONAR O TEXTO LITERÁRIO:
<i>1. Capa do livro</i>	<i>1. Olhando a capa do livro da pra ter uma ideia do que se trata, analisando me vem uma ideia de um romance, mas parece ser um romance proibido, onde a mulher é da alta realeza, enquanto o duque, parece ser um cavaleiro do reino (Não achei muito interessante, não teria vontade de ler, aliás, não me interessa por cordel).</i>
<i>1 - Capa do livro</i>	<i>1 - Achei curioso a imagem representada, parece que a mulher esta morrendo, achei interessante também o título, como assim coco verde? Melancia?, se são pessoas, porque se chamam assim, quero saber o porque.</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Os comentários de F14 no seu diário de leitura também demonstram uma recepção que constrói suposições diferentes em relação ao desenho da capa do *Romance de Romeu e Julieta*, de Athayde. Em sua leitura, como se pode ver, a estudante revela uma visão crítica e compreende o efeito de dupla perspectiva que a linguagem verbal pode produzir no leitor a depender do seu perfil, caso conheça ou não a história, respectivamente, com estranhamento ou surpresa. Além disso, a estudante ainda critica a escolha da imagem para a capa por seguir, segundo ela, uma ideia já recorrente no modelo clássico com o beijo do casal, conforme pudemos observar no Quadro 39, a seguir:

Quadro 39 – F14 comentando perspectivas sobre a capa do *Romance de Romeu e Julieta*

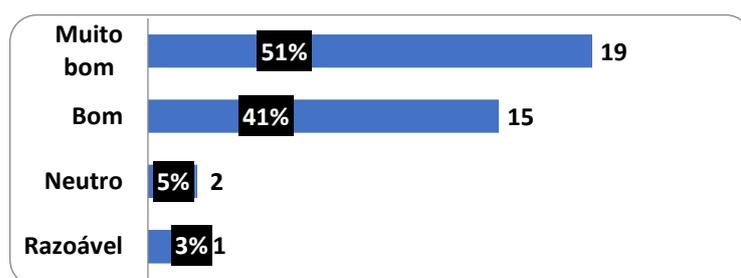
INFORMAÇÕES QUE CONSIDEREI INTERESSANTE:	MINHAS REAÇÕES OU OBSERVAÇÕES AO RECEPCIONAR O TEXTO LITERÁRIO:
<i>1. O Desenho da capa</i>	<i>1. Athayde, a capa do seu cordel me traz a sensação do “Felizes para sempre”. E isso me leva a duas perspectivas: A primeira é a contradição para quem já conhece a história de Romeu e Julieta, deixando a ênfase do romance. E a segunda é a surpresa de quem não conhece a história e acaba por se deparar com a ideia trágica e envolvente do romance. 1. Athayde, a capa do seu livreto me lembrou outras versões de Romeu e Julieta, vejo que você não procurou ousar na capa e usou a ideia clássica do beijo intenso dos dois.</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Com vistas a levar o estudante a avaliar esse trabalho com a leitura integral das obras em nossas aulas, indagamos, na Pergunta 6 do Questionário 2, o que eles acharam da leitura integral das obras. De modo geral, os estudantes declararam gostar da experiência e destacaram que a prática produziu união, pela participação de todos com o texto, como destaca a estudante F01, ou mesmo diversão e mudança de rotina, conforme F05 e F09. No Gráfico 30, construímos uma categorização de suas respostas subjetivas numa escala de classificação, que, como se pode

ver, foi quase unânime numa avaliação positiva em relação à leitura integral dos textos nas aulas, excetuando dois participantes que estabeleceram respostas neutras e um outro que tratou a experiência como “razoável”, pois entendeu que a leitura da turma e o barulho não ajudou na sua compreensão, afirmando: *“Sinceramente gostei da participação de todos porém a leitura automática foi algo que impossibilitou meu entendimento em relação ao que estava sendo apresentado. Além disso nem todos lê-em de maneira clara sendo isso um ponto negativo durante uma leitura integral”*⁶⁹.

Gráfico 30 – O que você achou da leitura integral das obras na escola?



Fonte: Dados da pesquisa

Somado a isso, avaliamos as sensações experimentadas pelos participantes na leitura dos três textos populares trabalhados em sala e foi perceptível as reações subjetivas, envolvendo sentimentos favoráveis. Lemos as respostas dos 37 participantes à Pergunta 6 do Questionário 2 e categorizamos em substantivos ou adjetivos que representassem as sensações. Em seguida, com ajuda do site <https://wordcloud.online/pt>, montamos uma nuvem de palavras para expressar os sentimentos dos participantes com o trabalho desenvolvido em sala, conforme a Figura 40:

⁶⁹ Percebe-se que a estudante entendeu, por leitura integral, não apenas a leitura da obra completa, mas a participação de todos os alunos, numa leitura colaborativa, o que também realizamos durante as intervenções.

Figura 40 – Nuvem de palavras com as sensações dos estudantes em relação à leitura dos textos populares trabalhados em sala de aula



Fonte: Dados da pesquisa

Como se percebe, há um misto de sentimentos positivos resultantes do trabalho com os textos populares, expressando o bem estar e o desenvolvimento emocional dos participantes, com ênfase de palavras recorrentes, como alegria, agradável, prazer, interesse, surpresa, entre outras sensações, havendo também espaço para poucos que avaliaram o texto em parte ou no todo como “chato”, “entediante”, *etc.* Tais sensações remetem ao que Candido (2004) denomina de “função humanizadora da literatura”, posto que ela desenvolve a nossa humanidade, tal como ocorreu com estes alunos. O participante M05, por exemplo, testemunha que sentiu “alegria, pois eu sabia que se não tivesse sido trabalhado na sala, eu não iria ficar sabendo e por que o professor nos fez ler o que eu achei bastante interessante”. A capacidade imaginativa também foi destacada, pelo estudante M16: “Me senti na época da história como se eu tivesse vivendo aquilo”. Essa capacidade imaginativa permitida pela leitura, de um outro lugar ou um outro tempo, é um dos elementos que está em jogo na leitura, conforme atesta Michèle Petit (2009, p. 79), em sua pesquisa com jovens franceses:

Os livros, e em particular os de ficção, nos abrem as portas para um outro espaço, para uma outra maneira de pertencer ao mundo. Os escritores nos presenteiam com uma geografia, uma história, uma paisagem onde retomamos o fôlego. Eles nos abrem as portas também para um outro tempo, em que a capacidade de sonhar tem livre curso e permite imaginar, pensar outras possibilidades. Insisto sempre na importância desta elaboração de um tempo para si mesmo, tempo de disponibilidade, de ócio. Tempo de reflexão, em que se evita a precipitação.

A leitura do texto literário proporciona o encadeamento de sentimentos diversos nos estudantes e isso contribui para sua formação humana. Por vezes, sentem amor, alegria, e até raiva com os eventos da trama, construindo um mundo verossímilante que brinca com a imaginação, mas sente como se fosse real. M02, em seu diário, por exemplo, exterioriza múltiplas emoções sobre a estrofe em que Capuleto assassina a mulher de Montéquio: “*Esse trecho expressa em mim varias cois tipo medo, e risos, atração pela leitura essa leitura do cordel é vingativa e rima tras uma atração ao lutar achei muito peculiar*”. Também podemos perceber, no Quadro 40, extratos do diário de leitura de M13, em que o estudante expressa emoções diferentes, como raiva ou felicidade, ao avaliar ações diversas de personagens: do Padre, que propõe a aparente morte de Julieta sem que Romeu saiba; de Tiago Agostinho, ao recusar o pedido de casamento de Armando; e o desfecho feliz da narrativa, concretizando o amor do casal.

Quadro 40 – Extratos do diário de leitura de M13 expressando emoções diferentes sobre os textos

INFORMAÇÕES QUE CONSIDEREI INTERESSANTE:	MINHAS REAÇÕES OU OBSERVAÇÕES AO RECEPCIONAR O TEXTO LITERÁRIO:
4. <i>O Padre e o desespero de Romeu</i>	<i>Algo que e achei burrice nessa história Weber, o Padre fez uma morte forjada para Julieta fugir, Porém o Padre diz que Julieta morreu para Romeu – vontade de gritar –, que raiva meu caro, para Romeu após aquela notícia, seu mundo caiu, aquela que era uma luz na escura vida do garoto se abalou, no ato de desespero, vendo que não tinha mais aquela que era sua luz, seu amor, sua vida se vá, então já que não possuía mais motivo para viver (já que ele esqueceu da vingança) ele se mata, ela acorda vê ele morto, tem a mesma explicação que eu já falei e se mata no punhal que pertencia a seu pai, dava para evitar isso se o padre o avisasse antes, pois Romeu avia jurado aos céus que morreria junto a amada.</i>
3. <i>Indignado</i>	<i>3. Simplesmente fico com raiva pelo fato de Tiago não ter recusado o pedido de Armando a mão de filha, ele o aceitou e forjou uma punhalada no garoto.</i>
4. <i>O desenrolar</i>	<i>4. Fico feliz ao ver que um final feliz de história de romance não foi tedioso, pelo contrário, foi épico. Principalmente pelo fato de Armando mandar uma carta a Tiago falando o que houve com a filha. Isso foi coragem ou respeito?</i>

Fonte: Dados da pesquisa

O texto literário oportuniza a reflexão sobre nossos anseios e sobre nossas desesperanças. Por ele somos levados a pensar sobre o que não temos, mas poderíamos ter, sobre a utopia e a esperança de algo que não é, mas seria bom se fosse. Diante disso, a utopia passa a ser um ideal desejado, mesmo quando não experimentado. Em nossa experiência, foi possível também contribuir para essa formação do leitor. Encontramos estratos textuais que

revelaram algum grau de desencanto com o mundo, em antítese ao tipo de amor narrado nos folhetos. Um exemplo disso ocorre no diário do estudante M07, no qual o participante encontra liberdade de desabafar seu desencantamento com o amor na vida real, conforme lemos no Quadro 41:

Quadro 41 – Desencanto no diário de leitura de M07 sobre o *Romance de Romeu e Julieta*

INFORMAÇÕES QUE CONSIDEREI INTERESSANTE:	MINHAS REAÇÕES OU OBSERVAÇÕES AO RECEPCIONAR O TEXTO LITERÁRIO:
<i>“A declaração de Montéquio ao duque”</i> pg. 4	<i>Montéquio demonstra o seu amor pela sua esposa, e sua disposição de morrer por. Infelizmente, para mim esse tipo de amor só existe em conto de fadas.</i>
<i>O Amor a primeira vista de Romeu pg. 16</i> <i>O pensamento de Romeu</i>	<i>Não faz sentido para mim o amor entre eles.</i> <i>“Já não pensava na jura, que fizera ao velho pai, O amor é a gota d’água, que quando em nossa alma cai os intuitos da vingança como a fumaça se esvai”</i> <i>Concordo plenamente, com isto! O amor é como uma droga.</i>
<i>A triste solidão de Julieta pg. 18</i>	<i>“Julieta estremece nos seus olhos azulados Um certo prazer os via Romeu viera tirar-lhe Da tristeza em que vivia”</i> <i>Um dos motivos para não gostar de romance, é: quando se está só está triste, como Julieta. A solidão deveria ser vista como uma oportunidade de melhorar.</i>
<i>O Amor a Julieta. pg. 25</i>	<i>“Correu para junto da esposa Que amava mais que a vida Pois era até perigoso Fazer esta despedida”</i> <i>Romeu estava disposto a dar sua vida por Julieta; amar alguém a ponto de dar sua vida é a verdadeira vitória. Mas hoje, só compensa mais perder.</i>

Fonte: Dados da pesquisa

As descrições céticas em relação ao amor por parte do estudante, ao confessar total desencanto com as promessas amorosas, refletem sua visão de mundo que pode ser produto inclusive de experiências vividas, relatadas, ou assistidas. Não é para menos que o estudante concorda com o narrador de Athayde e de Suassuna, em não gostar da história. Evidentemente, não cabe ao mediador vaticinar, julgar ou mesmo intervir. O fato é que o aluno desenvolve algum grau de identificação com o texto, mesmo sendo de negação, tal como o narrador. Os folhetos com tramas de amor contrariado sempre desafiarão o leitor a uma identificação positiva ou negativa, de aceitação ou rejeição, como se não aceitassem a neutralidade como resposta.

Essa visão negativa de desencanto demonstra também identificação, tanto que o próprio texto literário lhe serviu de escape para que pensasse sobre seus sentimentos, para que desabafasse sua visão pessimista, ao passo que encontra um contraponto para o qual ele admite uma verossimilhança, pois, como pensa, *“esse tipo de amor só existe em conto de fadas”*. Ainda

assim, a existência desse amor nos contos de fadas e na ficção, de modo geral, produz no humano o sonho de um mundo (im)possível, e, às vezes, levam-no a buscar torná-lo possível ou, no mínimo, menos impossível. Às vezes, o texto literário nos oferece uma viagem em que conhecemos um mundo diferente do que encontramos em nosso redor, o que nos leva a pensar o quanto que seria bom se esse mundo fosse possível. Ana Maria Machado (2002, p. 19,20), ao discutir o papel de uma obra clássica, admite a viagem que o texto literário pode nos conduzir por mundos diferentes do que normalmente encontramos:

Existe, por exemplo, o gosto pela viagem – um prazer muito especial, que não deve ser confundido com fuga, evasão ou escapismo. É o gosto pela imersão no desconhecido, pelo conhecimento do outro, pela exploração da diversidade. A satisfação de se deixar transportar para outro tempo e outro espaço, viver outra vida com experiências diferentes do cotidiano. Mas a leitura dos bons livros de literatura traz também ao leitor o outro lado dessa moeda: o contentamento de descobrir em um personagem alguns elementos em que ele se reconhece plenamente. Lendo uma história, de repente descobrimos nela umas pessoas que, de alguma forma, são tão idênticas a nós mesmos, que nos parecem uma espécie de espelho. Como estão, porém, em outro contexto e são fictícias, nos permitem um certo distanciamento e acabam nos ajudando a entender melhor o sentido de nossas próprias experiências. Essa dupla capacidade de nos carregar para outros mundos e, paralelamente, nos propiciar uma intensa vivência enriquecedora é a garantia de um dos grandes prazeres de uma boa leitora.

Embora nos encontremos no texto literário como por espelho, conforme Machado (2002), é verdade também que podemos nos encontrar ou encontrar os outros também por contraste, vislumbrando na viagem literária um caleidoscópio que consegue colorir o mundo acinzentado em que vivemos⁷⁰. Em outras palavras, quando falta amor neste mundo, podemos encontrar uma dimensão literária que revela o amor e mostra como seria a vida aqui, se fosse como lá. É o anseio por esta dimensão que alimenta a nossa utopia literária, assemelhando-se ao que desfrutam aqueles que têm fé na eternidade e, em face da desesperança da morte, consolam-se com a esperança da vida eterna, a promessa do céu e, em razão disso, cultivam o consolo no presente, tal como exemplifica as seguintes palavras do apóstolo Paulo:

Por isso não desanimamos. Embora exteriormente estejamos a desgastar-nos, interiormente estamos sendo renovados dia após dia, pois os nossos sofrimentos leves e momentâneos estão produzindo para nós uma glória eterna que pesa mais do que todos eles. Assim, fixamos os olhos, não naquilo que se vê, mas no que não se vê, pois o que se vê é transitório, mas o que não se vê é eterno. (Bíblia, 2 Co 4, 16-18)

⁷⁰ Enfatizamos o efeito auspicioso dos textos esperançosos e utópicos, mas não anulamos, obviamente, o efeito catártico de algumas obras literárias que nos assustam em face do mal inesperado, da violência, das injustiças e de tantas outras mazelas possíveis na vida humana, acinzentando o mundo colorido do leitor utópico ao fazê-lo pensar no trágico possível.

No Quadro 42, M07 tece comentários, em seu diário, sobre o folheto *Coco Verde e Melancia*. Nele, podemos encontrar também resquícios desse desabafo do desencanto, numa espécie de existencialismo pessimista, que duvida da existência desse amor hoje. Ainda assim, haja definições de amor, como o ato de sacrificar-se, com a admissão de que isso é raro de se ver. Por incrível que pareça, aquilo que é belo no mundo fictício, e é utópico para ele no mundo real, é também aquilo que ele prefere, a saber a concretização do amor, razão pela qual, ele encerra seu diário absorvendo esse desfecho como lhe sendo mais agradável.

Quadro 42 – Desencanto no diário de leitura de M07 sobre *Coco Verde e Melancia*

INFORMAÇÕES QUE CONSIDEREI INTERESSANTE:	MINHAS REAÇÕES OU OBSERVAÇÕES AO RECEPCIONAR O TEXTO LITERÁRIO:
<i>Velha Infância</i>	[...] José faz menção ao primeiro amor, de quem nunca esquecemos. (pg. 2)
<i>Amores geram sacrifícios</i>	“Rosa tinha por Armando uma grande simpatia. De forma que quando a morte dava nela, ela sentia...” Sim, amar é sacrificar e sentir a dor do outro, pena que isso é raro de se ver.
<i>A verdadeira vitória</i>	Acredito que a verdadeira vitória não é ganhada nem superando alguém mais forte que você. É encontrado algo no mundo que você vai amar tanto que não vai se importar em da a vida pra proteger. “Juro mais que te pertence meu coração e juro também por ti desconhecer a razão, porque, para defender-te, me sujeitarei a prisão”.
<i>Não confia</i>	Acredito que hoje não se dá pra confiar em ninguém, nem no seu sogro. “Com dois meses depois disso, ele falou pra compra o sítio de Constantino para Armando se mudar”
<i>O amor sincero</i>	“O amor, quando é sincero, ganha do seu imigo” A grande questão é, existe amor sincero hoje?!
<i>O fim</i>	O final da história de amor entre Coco-verde e melancia, em minha opinião foi melhor que o de Romeu e Julieta.

Fonte: Dados da pesquisa

A expressividade positiva dos estudantes, ao serem expostos ao gênero, deve ser considerada como uma experiência possível no trabalho da formação do leitor, pois, embora tenham sido conduzidos à leitura dos textos por uma proposta da escola, em grande medida expressaram algum grau de satisfação positiva. Isso se fortalece ainda mais quando relacionamos esse dado com o resultado da pesquisa nacional *Retratos da Leitura no Brasil*, a qual aponta que, entre os leitores de literatura, 38%⁷¹ declararam o seu gosto como principal motivação para ler o seu último livro. Embora não seja uma condição prévia absoluta como regra geral, sobretudo ao considerarmos a subjetividade humana e histórica, há uma grande possibilidade de, ao construirmos este gosto pelo contato com a leitura de temática amorosa, seja em cordéis, romances ou peças, poderemos formá-los enquanto leitores de literatura. Na 5ª

⁷¹ Na faixa etária de 14 a 17, essa também é a principal motivação para esse público ler um livro, com 24%, competindo com o motivo “distração” (22%).

edição da pesquisa *Retratos da Leitura do Brasil*, acrescentou-se uma nova investigação sobre o interesse por literatura, em que se constatou que 52% desses leitores começaram a se interessar pela leitura literária por causa da indicação da escola ou de um(a) professor(a) (Failla, 2021, p. 279). Então, o trabalho do docente na inclusão de obras da literatura popular também, como texto a ser mediado na escola, é fundamental para formar esse tipo de leitor.

Um outro aspecto destacável na recepção dos estudantes ao folheto e à peça de Suassuna que pôde contribuir para sua formação como leitor foram as reflexões construídas em torno da maturidade dos personagens e as escolhas assumidas. Analisamos diários de leitura em que jovens leitores, naturalmente imaturos pela própria faixa etária, estão refletindo sobre a imaturidade dos personagens da trama *romejulietiana*, a exemplo do que fazem F14 e F35 nos extratos que constam no Quadro 43, abaixo:

Quadro 43 – F14 e F35 comentando a imaturidade dos jovens no romance

COD.	INFORMAÇÕES QUE CONSIDEREI INTERESSANTE:	MINHAS REAÇÕES OU OBSERVAÇÕES AO RECEPCIONAR O TEXTO LITERÁRIO:
F14	9. <i>As juras de Amor</i> (p. 26-28)	<i>Athayde, diante do Romance de Romeu e Julieta podemos perceber que o proibido é sempre mais atraente e instigante e com isso é notório a questão da imaturidade do casal e eu até consigo acreditar que eles podem ter se amado loucamente, mas não consigo deixar de lado o fato do Romeu ter morrido de amores por outra (A Rosalina – que não cita neste livreto) e ao ver Julieta ter se apaixonado tão rápido ao ponto de fazerem juras de amor no dia seguinte. E mais uma vez podemos observar a impulsividade juvenil.</i>
F35	6 – <i>Minha opinião sobre esse Romance.</i>	<i>Athayde, concordo com você, eu também não gosto dessa história, acho ela um show de imaturidade, deixando um rastro de sangue por pura rebeldia. Apesar de você não nos falar, fiquei curiosa e pesquisei a idade de Julieta, que é 13 anos, um absurdo. Romeu com 17 se envolvendo com Julieta de 13, realmente não é de se espantar que iria dar errado.</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Nos diversos instrumentos que produzimos, encontramos muitos questionamentos em relação à idade das personagens dos folhetos, aos compromissos assumidos em tenra juventude, e às decisões precipitadas. Tais reflexões produzidas naturalmente pela leitura, sem qualquer provocação do mediador, pelo próprio contato com o texto, sem dúvida colaboram para a formação humana destes jovens indivíduos e os auxilia nas suas próprias escolhas no percurso de suas vidas.

Assim, assumimos a ideia de que o ensino de leitura associado à dramatização e à declamação pode contribuir para formar leitores, visto que possibilita a expressividade e a oralidade, razão pela qual encontramos participantes que apontam ter perdido algumas “vergonhas” devido ao trabalho feito, como M36 (Pergunta 7 – Questionário 2).

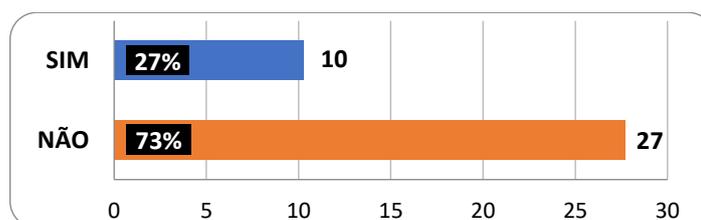
O trabalho de mediação do professor no ensino de literatura é destacado na leitura com os estudantes, em sala, como algo que pôde contribuir para essa realidade. O aluno M18, comentando a leitura integral das obras e suas sensações (Perguntas 6 e 7 – Questionário 2), explica: “*Achei incrível, principalmente pelo fato do professor Weber ter participado da leitura conosco. [...] a partir das leituras em sala, estou mais curioso e interessado com a leitura no geral.*”. Semelhantemente, F19 destaca o trabalho como interessante, “*pois o professor através disso teve um engajamento com a turma, debates e leitura em conjunto*”. O aluno M20, por sua vez, diz que as aulas foram legais e que “*poderia ter um ano todo com essa forma de aula*” e que se sentiu “*muito animado, a continuar lendo livros, cordeis*” (Perguntas 6 e 7 – Questionário 2). Na mesma compreensão, a aluna F04, por sua vez, diz que a leitura integral lhe “*ajudou muito a ter um gosto pela leitura*”.

Uma sensação que chamou a atenção foi a do estudante M07 que expressou “*recusa, monotonicidade [monotonia] e convicção*”. Ele explica: “*Pois recusei a ideia de ler um romance, achei monótono e tinha convicção de que sabia o que iria acontecer*”. Esse estudante, contudo, expressou que o folheto *Coco Verde e Melancia* foi o melhor que já leu, “*não é monótono e comum como Romeu e Julieta*” (Pergunta 11, Questionário 2), e confessou que as aulas lhe motivaram a ler outras obras literárias “*para poder refletir e descobrir mais sobre os sentimentos humanos*” (Pergunta 11, Questionário 2).

A aluna F13 declara: “*nunca tinha trabalhado a fundo em obras de cordéis, que é mais legal do que imaginei*” (Pergunta 7 – Questionário 2). A exposição ao gênero, que é lúdico e descontraído, como a própria estudante testifica, quebra as noções preconcebidas que se tem sobre os folhetos e permite ao estudante se identificar. Como resultado do trabalho, F17 não só se sente motivada a ler livros, mas passa a nutrir interesse pelos cordéis, que antes não conhecia nos moldes como estudamos em sala (Perguntas 6 – Questionário 2).

Considerando que tínhamos falado anteriormente aos estudantes sobre as versões de Shakespeare e de Bandello, na Pergunta 16 (Questionário 2), indagamos se, após a leitura do cordel, o aluno sentira algum interesse em ler integralmente uma destas obras *romejulietianas* e, com base em suas respostas, produzimos o Gráfico 31, conforme segue:

Gráfico 31 – Depois da leitura do cordel, você sentiu algum interesse para ler integralmente *Romeu e Julieta*, de Matteo Bandello, ou de William Shakespeare? Por quê?

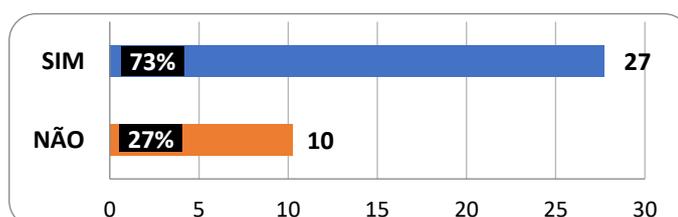


Fonte: Dados da pesquisa

Como se percebe, factualmente, mais de dois terços dos participantes (73%) não revelaram interesse pela leitura dos textos originais, sobretudo pelo argumento de que já estavam cansados e que seria uma leitura repetitiva, considerando que já conheciam a história com base no cordel e na peça lida durante as aulas, além daqueles que já haviam assistido ao filme, à semelhança das respostas de F06 e F19, respectivamente: “[...] não tive interesse por que já sei da história e já é sem graça”, “[...] Eu amo ler livro de romance, mas de romeu e Julieta não pois não aguento mais essa historia”. Nessa linha de raciocínio, M18 afirma que já leu bastante: “Só na sala foram o cordel e o texto da peça”. Entre os estudantes que demonstraram interesse em ler a história, como respectivamente M20 e F17, destaca-se a curiosidade em saber as diferenças, considerando o processo de adaptação: “fiquei com vontade de ler a obra mais conhecida de Romeu e Julieta para ver qual seriam as diferenças” e “pretendo ler nas férias, pois sinto que apesar de termos lido duas vezes textos parecidos, de qualquer forma é uma adaptação, que é diferente do original, e eu queria lê-lo”.

Por outro lado, quando perguntamos sobre outras obras literárias (Pergunta 18 – Questionário 2), seja em cordel ou outros gêneros, há o mesmo percentual de estudantes (73%) admitindo que as aulas ministradas lhes motivaram a ler novos textos, conforme o Gráfico 32:

Gráfico 32 – As aulas ministradas motivaram você a ler outras obras literárias, seja de cordel ou de outros gêneros literários?



Fonte: Dados da pesquisa

No Quadro 44, destacamos as razões estabelecidas por estes estudantes para confirmar

a motivação que ganharam ao participarem das aulas de leitura com os textos de literatura popular com temática de amor contrariado (Pergunta 18 – Questionário 2). Nesse quadro, estabelecemos uma coluna que categoriza os motivos em quatro séries, a saber: desenvolvimento da leitura – para descrever aqueles que apresentaram motivos associados a uma nova perspectiva sobre a experiência da leitura; desinibição – para uma descrição de algum desenvolvimento no caráter comunicativo, envolvendo a vergonha ou timidez, por exemplo; interesse pelo gênero/temática – para motivos associados à descoberta ou aumento do gosto pela temática ou pelos gêneros estudados; reflexão sobre sentimentos humanos – para descrever motivos ligados ao aumento na percepção dos sentimentos humanos. Segue, então, o quadro com os referidos motivos dos estudantes para terem desenvolvido o desejo por ler outras obras depois da nossa experiência:

Quadro 44 – Motivos para sentir o desejo de ler obras depois das aulas ministradas

SEXO	CÓD.	MOTIVO	CATEGORIA DE MOTIVO
SEXO MASCULINO	M01	<i>Achei interessante.</i>	Desenvolvimento da Leitura
	M06	<i>Porque tinha me esquecido como era bom ler e agora voltarei.</i>	
	M08	<i>Me trouxe mais interesse pela leitura, a sensação que anta coisa é diferente, inspiradora.</i>	
	M09	<i>Pois nem é tão ruim assim.</i>	
	M11	<i>Por que a leitura nos faz conhecer novos mundos.</i>	
	M16	<i>Eu comecei a ler alguns contos e histórias, achei legal e quero continuar.</i>	
	M17	<i>Mesmo que eu não goste muito de ler, quando é de algo que eu gosto, eu leio.</i>	
	M18	<i>Pois me fez ficar curioso para saber como é esse mundo da leitura.</i>	
	M33	<i>deu vontade de ler de novo.</i>	
	M35	<i>Só de me motivar a ler, me cativou, fazendo com que me dê vontade de ler mais tipos de obra, independente do gênero.</i>	
	M36	<i>Qualquer gênero, perdi muito a vergonha.</i>	Desinibição
	M05	<i>Pois eu conheci obras de outros gêneros que não havia lido.</i>	Interesse pelo gênero/temática
	M14	<i>porque nunca mais havia lido histórias com conflitos e aventura.</i>	
	M19	<i>Eu não imaginava que era bom ler essas obras literárias.</i>	
	M20	<i>sempre gostei de ler, novas leituras sempre são boas.</i>	Reflexão sobre os sentimentos humanos.
M07	<i>Para pode refletir e descobrir mais sobre os sentimentos humanos.</i>		
SEXO FEMININO	F13	<i>porque é sempre bom desbravar coisas novas.</i>	Desenvolvimento da Leitura
	F14	<i>pois é interessante propriedade no assunto, além de entender o que cada um pensa.</i>	
	F19	<i>pois eu já lia agora vou continuar lendo</i>	
	F21	<i>Me gerou curiosidade sobre alguns filmes que o professor gostou, então provavelmente vou procurar o livro</i>	
	F01	<i>Pois percebi que são histórias interessantes e que tratam do amor.</i>	Interesse pelo gênero/temática
	F02	<i>me interessei mais por história do tipo.</i>	
	F03	<i>me interessei mais por histórias do tipo</i>	

SEXO	CÓD.	MOTIVO	CATEGORIA DE MOTIVO
	F04	<i>me interessei mais por histórias desse tipo.</i>	
	F17	<i>principalmente o cordel, que eu anteriormente não tinha interesse</i>	
	F25	<i>Achei interessante, pois são leituras rápidas.</i>	

Fonte: Dados da pesquisa

Dentre os 22 estudantes do sexo masculino, 17 deles⁷² (77%) afirmam ter desenvolvido motivos para ler outras obras. Já entre as 16 estudantes do sexo feminino, 10 (67%) confirmam o mesmo fenômeno, embora duas das que negaram tenham dito que já eram motivadas à leitura. Esse retrato registra a ampliação dos horizontes de expectativa dos participantes da pesquisa, visto que, anteriormente, em resposta à Pergunta 6 do Questionário 1, apenas 68% dos rapazes haviam declarado gostar de ler e, após a execução, 77% declararam ter ganhado vontade para a leitura, o que aponta para um crescimento do interesse. A experiência acrescentou mesmo para quem já apresentava interesse pela leitura, como é o caso do estudante M13, que negou ter ganho motivação à leitura de novas obras por já ter a prática de leitura: “*Mas me mostraram que outras obras são legais, eu já leio livros, então não fui motivado, a ler, mas motivado a continuar*”. Entre as meninas, contudo, não é possível aferir algum adendo nesse quesito, pois, anteriormente, todas confirmaram gostar de ler.

Esses dados nos apontam que a leitura não pode se restringir aos limites iniciais do estudante, isto é, a mediação do ensino de leitura não pode se limitar ao interesse inicial dele, mas, partindo disso, desenvolver novos horizontes para o leitor iniciante. O Quadro 44 nos mostra a ampliação dos horizontes desses estudantes, sob diversos aspectos: as capacidades cognitivas foram aumentadas, a curiosidade pelo novo, a timidez, como aponta M36, foi rompida e o conhecimento de novos gêneros assimilado. Além disso, o caso de M07, ao declarar que a leitura dos textos lhe permitiu descobrir mais sobre os sentimentos humanos, ilustra bem o que Candido (2004) designa acerca do poder humanizador do texto literário. Michèle Petit (2009), apresentando os resultados de sua pesquisa sobre leitura com jovens franceses em bairros periféricos, mostra que, nas suas entrevistas, constatou, entre outros aspectos, que seus jovens interlocutores mencionavam o poder que a leitura tem de promover a construção de si próprio no indivíduo. Nesse sentido, a nossa incapacidade de nomear o que somos ou vivemos nos impede de viver absolutamente para transformar nossa realidade e, num caminho inverso, nos torna potencialmente capazes do enfrentamento violento, uma vez que estamos inabilitados a simbolicamente avaliarmos a nós mesmos. Sobre o potencial de intervenção da literatura nesse

⁷² No Quadro 44, só constam 16 participantes, porque um deles (M03) respondeu positivamente, mas não apresentou seu motivo para desejar ler outras obras.

contexto degradante, Petit (2009, p. 71,72) argumenta:

Nesses bairros periféricos não são apenas as construções que estão em más condições, não é somente o tecido social que pode estar em dificuldade. Para muitos que vivem ali, também está danificada a capacidade de simbolizar, de imaginar e, a partir daí, de pensar um pouco por si próprio, em si próprio e ter um papel na sociedade. E a construção psíquica, ou a reconstrução psíquica, revelam-se tão importantes como a recuperação dos bairros.

Ora, a leitura pode ser, em todas as idades, justamente um caminho privilegiado para se construir, se pensar, dar um sentido à própria experiência, à própria vida; para dar voz a seu sofrimento, dar forma a seus desejos e sonhos.

É como se os livros se tornassem os companheiros que nos mostram quem somos e permitem que nos entendamos melhor, porque expressam sentimentos que encontramos em nós, no mais profundo de nosso ser. Ademais, a “solitude” dos livros oferece uma interiorização compartilhada em que dividimos nossos sentimentos com o texto. Petit (2009, p. 74-75) argumenta ainda que

Na adolescência ou na juventude – e durante toda a vida – os livros também são companheiros que consolam e às vezes neles encontramos palavras que nos permitem expressar o que temos de mais secreto, de mais íntimo. Pois a dificuldade para encontrar um lugar neste mundo não é somente econômica, mas também afetiva, social, sexual e existencial. [...] Nas cidades, como também no campo, nem sempre se tem alguém com quem dividir as tristezas, as angústias, as esperanças; podem faltar palavras para expressá-las e o pudor pode amordaçar a pessoa. Então, quando estamos na companhia de um livro, às vezes percebemos, para falar como o poeta belga Norge, que “felizmente somos muitos a estarmos sós no mundo”. E na literatura, em particular, encontramos palavras de homens e mulheres que permitem dizer o que temos de mais íntimo, que fazem aparecer, à luz do dia, aquele ou aquela que não sabíamos que éramos. Palavras, imagens, nas quais encontramos um lugar, que nos acolhem e que desenham nossos contornos. Palavras que fazem pensar, como dizia Breton em *O amor louco*: “é realmente como se eu estivesse perdido e alguém viesse, repentinamente, me dar notícias de mim mesmo”. Textos que revelam a pessoa que lê, “revelar” no sentido de revelar uma foto, que mostram o que até então se encontrava oculto e não podia ser dito.

Essa capacidade da literatura em desbravar a alma humana e produzir reflexão é validada na Pergunta 17 do Questionário 2, em que os estudantes são levados a expressarem os pensamentos que tiverem diante da leitura e discussão dos cordéis. Quase em unanimidade, os participantes abordam reflexões sobre diversos sentimentos e atitudes humanas, produzidas no texto literário, tais como: o amor, o ódio, a inveja, o egoísmo, a esperteza, o esforço, a razão, as incertezas, *etc.*, conforme elencamos, no Quadro 45, aquelas que se destacaram por uma explicação mais acentuada:

Quadro 45 – Amostra das reflexões provocadas pela leitura e discussão dos cordéis

CÓD.	REFLEXÕES PROVOCADAS PELA LEITURA E DISCUSSÃO DOS CORDEIS
M01	<i>De como as pessoas podem chegar ao ponto de impedir um amor genuíno só porque isso não seria benéfico para eles.</i>
M03	<i>O amor é difícil mas ele sempre acha um jeito</i>
M04	<i>Que finge se matar, resolve muita coisa</i>
M07	<i>Não confio em ninguém, cumpra sempre sua palavra e que não demonstra amor; ele vai acabar te matado literalmente.</i>
M16	<i>Que precisamos ser mais racionais e não pensar tanto com o coração.</i>
M20	<i>Que mesmo que duas pessoas se amem, pode ou não dá certo, devido ser acontecimentos da vida, etc.</i>
F01	<i>De lutar e nunca desistir do amor, independente das circunstâncias.</i>
F05	<i>Que o amor tem o poder de matar e salvar ao mesmo tempo.</i>
F06	<i>Que os sentimentos entre duas pessoas ou mais ultrapassa os pensamentos racionais.</i>
F17	<i>Que conversar é a coisa mais importante para resolver as coisas e que nunca devemos fazer algo por impulso.</i>
F21	<i>Que amar machuca e mata</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Essas compreensões juvenis dos estudantes, embora pareçam, não são produto de uma mera tentativa de encontrar uma moral para as histórias lidas. Ao invés disso, mesmo que não estejam plenamente conscientes disso, o texto literário é tomado por eles em sua verossimilhança, enquanto produto artístico que refrata as relações e sentimentos humanos, e produz no imaginário dos adolescentes inquietações sobre a própria vivência amorosa, pondo em xeque as próprias contrariedades da vida humana que exigem dos apaixonados uma resposta.

O diário de leitura serviu para canalizar a expressão das suas subjetividades dos estudantes e, quiçá, contribuir para sua formação como leitores, na medida em que se sentiam livres para expressar seus sentimentos, fazer suposições e levantamento de hipóteses, pois esse gênero permite a exposição da intimidade, pela qual o leitor expõe suas emoções. Como demonstração disso, podemos ver a sensibilidade de estudantes, interpretando trechos dos folhetos, como o exemplo de F02, que expressa o sentimento de tristeza diante de uma cena: “*A despedida de Romeu (p. 27-28). João, fiquei muito triste pela despedida de Romeu, ele ama tanto Julieta. Prometeram amarem-se eternamente.*”

Além de expor suas emoções, os discentes também compartilham experiências pessoais na privacidade dos seus diários. No Quadro 46, temos a leitura figurada que o estudante faz da flor que Julieta ofereceu a Romeu e que foi beijada por ele; o participante interpreta o elemento como um símbolo da mulher e, em seguida, exterioriza uma experiência privada de também ter

beijado uma mulher:

Quadro 46 – M02 comentando a assinatura de Resende

INFORMAÇÕES QUE CONSIDEREI INTERESSANTE:	MINHAS REAÇÕES OU OBSERVAÇÕES AO RECEPCIONAR O TEXTO LITERÁRIO:
<i>O jovem beijando a flor de perfume delicado ele no mesmo instante guardou-a com bem cuidado como se fosse uma joia que ele tivesse achado (p. 17)</i>	<i>Essa estrofe fala sobre as mulher que são pessoas delicadas, uma. Joia rara eu assino em baixo as mulher são pessoas incríveis como irmãs, mães, esposas, namoradas, e etc. E eu já beijei uma flor de perfume delicado</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Também encontramos casos de leitores realizando suposições com encadeamento lógico e levantamento de hipóteses, como F01, por exemplo, que tenta entender os motivos de Capuleto ao matar de forma cruel a mulher de Montéquio e cogita que este poderia ter feito antes algum mal à família daquele: *“por uma parte Capuleto poderia está certo pois não se sabe se Montéquio tinha machucado a família de Capuleto”*. Já F04, ao se deparar com a ideia do padre com o veneno, antecipa fatos trágicos sobre o enredo: *“O frasco (p. 32): Assim que o padre dá o frasco a Julieta, já fico imaginando que não é um bom plano, tudo por pensar na reação de Romeu”*. As diversas expressões pessoais dos alunos nos diários lembram a conclusão de Michèle Petit (2009, p. 20) em suas pesquisas na França: *“Ora, para os rapazes e moças que encontrei, a leitura representava tanto um atalho para elaborar sua subjetividade quanto um meio de chegar ao conhecimento. E não acredito que isto seja uma especificidade francesa”*.

Destacamos a assimilação de aspectos textuais dos gêneros pelos alunos. A aluna F02, em seu diário, comenta o fato da capa de Athayde e de Resende não serem em xilogravura e admira a interpelação feita pelo autor com o leitor para descrever as horas de despedida do casal. M01, por sua vez, destaca o nome do autor no final: *“as iniciais na última parte”* que *“formam ‘José Camelo’*. Tudo isso perfaz um conjunto de aprendizados sobre o gênero que ocorre em contato com o texto e não somente elucidado pelo professor ou por terceiros, embora não anule a mediação do docente, como ilustra F35, no Quadro 47, comentando o aprendizado do acróstico como forma possível de assinar os folhetos por alguns cordelistas:

Quadro 47 – F35 comentando a assinatura de Resende

INFORMAÇÕES QUE CONSIDEREI INTERESSANTE:	MINHAS REAÇÕES OU OBSERVAÇÕES AO RECEPCIONAR O TEXTO LITERÁRIO:
<i>8. Acróstico final (p. 43)</i>	<i>8 – Resende, ceu José Camelo, adorei esse detalhe final, já tinha visto antes mas não sabia o real motivo, só soube quando o professor Weber explicou. E uma forma discreta e inteligente de assinar a obra.</i>

Fonte: Dados da pesquisa

A leitura dos folhetos também favoreceu a percepção de metáforas em elementos textuais, ampliando a interpretação. A pedra em que o casal Armando e Rosa se encontrava foi interpretada pelos estudantes como um elemento metafórico da força do amor, como comenta a estudante F35: “*Resende, achei muito interessante você escolher um lugar como símbolo do amor resistente deles. A pedra é eterna, assim como o amor deles. Ela também conecta eles com o passado, com a infância, o que é muito legal*”. Os apelidos das personagens também foram interpretados metaforicamente, tal como comenta M14, em seu diário de leitura:

Outrossim, o estudante M36, em seu diário de leitura sobre a *História de Romeu e Julieta*, de Suassuna, reflete sobre o suposto desgosto dos autores nordestinos em torno do enredo da história. No Quadro 48 a seguir, temos seu questionamento:

Quadro 48 – Interpretação metafórica de M14 sobre os nomes das personagens de *Coco Verde e Melancia*

INFORMAÇÕES QUE CONSIDEREI INTERESSANTE:	MINHAS REAÇÕES OU OBSERVAÇÕES AO RECEPCIONAR O TEXTO LITERÁRIO:
<i>Os apelidos</i>	<i>Weber! O fato de Armando ser apelidado de Côco é interessante porque é como se representasse o como é ser um homem: duro por “fora” mais amável e adorável por “dentro” assim como a água de côco que fica dentro do côco. Já Rosa ser a Melancia, é como a mulher, cheia de características que ah dentro dela, assim sendo o amor como o principal, e que quando é dividida ou aberta pode-se experimentar de seus gostos.</i>

Fonte: Dados da pesquisa

O diário também auxiliou os jovens leitores para perceberem suas limitações e dificuldades, servindo como um espaço apropriado para os estudantes exporem suas dificuldades de leitura, interpretação e entendimento. O estudante M05, em seu diário, expressa-se confuso quanto a um uso intertextual de Suassuna: “*Às vezes ficou bem confuso, pois eu não sei qual foi a primeira frase do ‘Romance da Minervina’ e eles mencionaram ele em algumas partes*”. Um outro exemplo é o caso da estudante F02, que revela sua dificuldade em entender o cordel de Resende por causa de muitas palavras que julgou difíceis, conforme podemos atestar no Quadro 49:

Quadro 49 – Dificuldades de leitura para F02

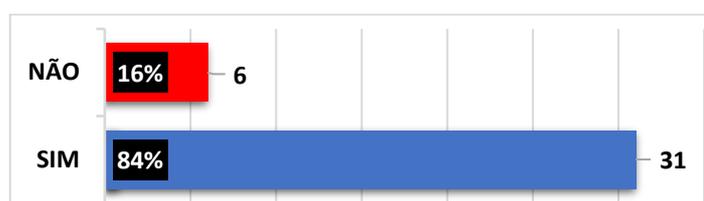
INFORMAÇÕES QUE CONSIDEREI INTERESSANTE:	MINHAS REAÇÕES OU OBSERVAÇÕES AO RECEPCIONAR O TEXTO LITERÁRIO:
<i>13. Considerações sobre o cordel</i>	<i>13. Neste cordel à escrita não tão boa de se entender, porque tem muitas palavras difíceis.</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Entre estas dificuldades, consideremos as próprias lacunas textuais de sentido, que ficam no texto, às quais o leitor não consegue preencher pelos limites estabelecidos pelo autor, mantendo os hiatos entre a tríade “texto”, “autor” e “leitor”. Em seu diário, por exemplo, F35 questiona ao autor a falta de revelação de um detalhe necessário, para ela, a saber, a razão da indisposição de Thiago Agostinho com Armando, talvez pelo fato desse elemento ser um ponto definido no *Romance de Romeu e Julieta*. Vejamos o que diz a estudante: “Resende, sei que o pai da Rosa era contra o casamento, mas acho que você não deixou tão claro os motivos. O que o deixa tão revoltado com Armando que o faria mentir a morte da própria filha? Confesso que não consegui entender essa parte.”

Quando perguntados se conheciam a história de Romeu e Julieta (Pergunta 1 – Questionário 2, obtivemos uma absoluta maioria de respostas que indicavam o conhecimento da trama, resultando no Gráfico 33:

Gráfico 33 – Percentual de alunos que conheciam o enredo *romejulietiano*



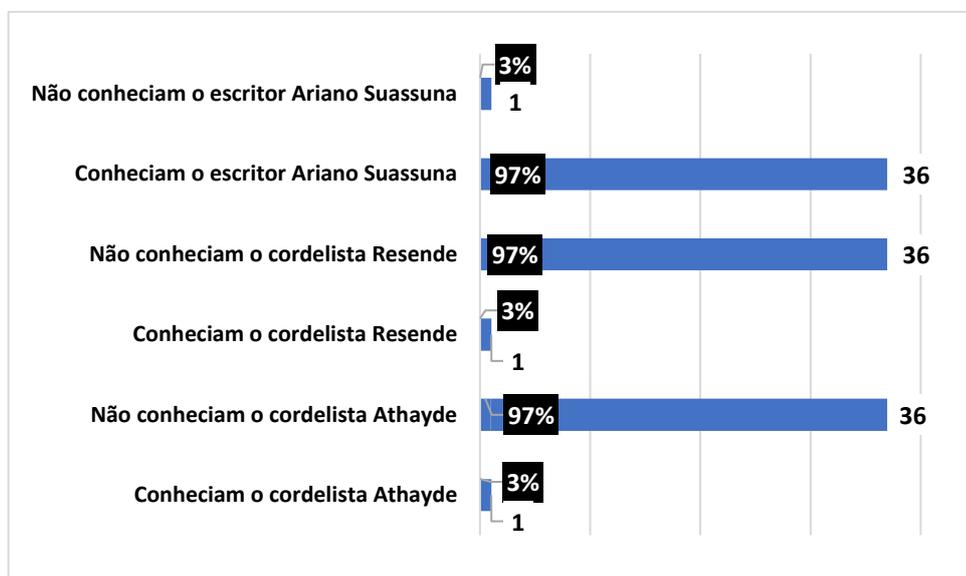
Fonte: Dados da pesquisa

Esse percentual de conhecimento, contudo, não equivale a leitores da peça, pois apenas três estudantes, justificaram que teriam tido acesso à obra em algum momento e a teriam lido. Uma delas confessou ter lido por indicação de sua mãe, após ter assistido a um filme. Então, as respostas positivas à Pergunta 1 do Questionário 2 são justificadas pelo acesso ao enredo a partir de comentário de terceiros, filmes ou adaptações. A adaptação mais apontada foi a animação *Gnomeu e Julieta*, que alguns apontaram como “*mais ou menos parecido com a história de Romeu e Julieta*” (M06). Ainda acerca dessa animação, o estudante M08 afirma: “*Mais ou menos, devido a um filme que assisti muitas vezes na infância, chamado Gnomeu e Julieta, porém não tinha associado a verdadeira historia [sic]*” (M08). Mesmo nesses casos, o acesso ao folheto de Athayde revelou uma ampliação de sua visão de mundo.

O Gráfico 34 apresenta o conhecimento dos alunos acerca dos autores estudados em sala, e, nele, percebemos que, no que tange aos cordelistas, apenas um aluno marcou que já conhecia Athayde e Resende, embora não tenha lido nenhuma de suas obras; de maneira inversa, quanto a Ariano Suassuna, apenas um entre os 37 respondentes marcou não conhecer

o escritor. Uma parte dos alunos associou o dramaturgo à peça *Auto da Compadecida*, havendo alguns que indicaram terem lido, enquanto a maioria afirmou ter assistido ao filme da citada peça, admitindo que nunca havia lido nada do autor.

Gráfico 34 – Conhecimento dos Autores



Fonte: Dados da pesquisa

Na experiência leitora dos estudantes, o conhecimento de Suassuna não equivale necessariamente à leitura do referido escritor, como uma demonstração das carências no ensino de leitura que foca na informação sobre o autor, ao invés do conhecimento pessoal de sua obra. Por razões diversas, que ultrapassam os limites escolares, muitos estudantes conhecem autores sem nunca terem conhecido sua obra. M08, por exemplo, admite, acerca de seu conhecimento de Ariano Suassuna: *“já tinha ouvido falar, muitas vezes, durante aula de português, porém nunca parei para ler uma de suas obras.”*

Esse estudante M08, no Questionário 1, havia declarado que *“não lia com frequência”* e não se considerava um leitor, *“porém queria ser um grande leitor”*. Também declarou acerca de aproximadamente 20 livros que havia lido em sua vida: *“até o momento nenhum livro que já li me motivaram a ler mais”*. Disse ainda que nunca havia lido cordéis, e o estudo desse gênero em sala de aula realizado anteriormente não havia lhe comovido: *“fiz apenas por nota”*. Também confessou que, entre as leituras feitas em aula, aquelas que menos gostava eram os *“livros que envolvesse rimas”*; isso se mostrava, de fato, um desafio para a nossa proposta com os cordéis. Entretanto, incrivelmente, após a participação nas aulas, esse aluno revela a ruptura positiva em favor de letramento literário, conforme segue um corolário de diversas de suas

respostas ao Questionário 2:

Achei muito legal [leitura integral das obras na escola], todas lendo e conhecendo uma nova história juntos, realmente, traz uma vontade maior de ler, mais e mais. [...] Romeu e Julieta, achei uma história mais comovente, uma história que meche com o leitor. [...] Sim, me trouxe mais interesse pela leitura, a sensação que esta coisa é diferente, inspiradora.

Como se percebe, os folhetos se revelaram potenciais instrumentos de construção do gosto literário dos estudantes. Um outro exemplo que revela ampliação no horizonte de expectativas é do estudante M09. No Questionário 1, ele havia declarado que não gostava de ler devido a questões de “*paciência e preguiça*”. Também admitiu que nunca havia lido cordéis, não gostava de livros ou filmes com histórias de amor contrariado, inclusive assinalando que um conflito envolvendo a experiência amorosa não fazia falta numa obra literária ou fílmica, “*pois estragaria a experiência*”. Esse mesmo aluno, quando perguntado se conhecia alguma obra que tivesse uma história de amor envolvendo conflitos para os apaixonados, afirmou não conhecer nenhuma, demonstrando, assim, não conhecer obras literárias com esta temática.

Entrementes, após as aulas, em resposta ao Questionário 2, o estudante M09 revela uma concepção diferente da anterior, pois achou Romeu e Julieta legal, e na perspectiva de Suassuna, “*bem interessante*”; no caso do folheto *cocomelanceico*, disse que era “*diferente, pois não é que nem os romances tradicionais*”. O estudante achou legal a leitura integral das obras e confessou que, durante a leitura, teve uma sensação de “*interesse nas obras*”. Ademais, embora tenha dito que as histórias eram “*bem clichê, porque meio que fica chato, repetitivo e previsível*”, admitiu que, depois da leitura do cordel, sentiu algum interesse para ler Romeu e Julieta na versão de “*Matteo Bandello, porque Shakespeare é muito famoso*” e tem mais preferência por obras menos conhecidas. Por fim, o estudante ainda conclui que, depois das aulas ministradas, ficou motivado a ler outras obras literárias, de cordel ou outros gêneros, “*pois nem é tão ruim assim*”.

O conjunto de informações fornecidas pelo aluno nos mostra que há um certo preconceito com a leitura do gênero e temática, estabelecido sem a experiência de contato direto com as obras; percebemos, então que, em grande medida, quando submetidos às obras, o resultado pode ser significativo. Esse tipo de preconceito pode ser questionado com os textos literários populares durante o trabalho em sala de aula, ampliando, assim, os horizontes de expectativas dos envolvidos, permitindo que eles mesmos pudessem se conhecer melhor, pois a leitura literária oferece uma troca entre o leitor e o texto, o leitor e o escritor, e, nessa troca, crescemos, mudamos, nos desenvolvemos e nos conhecemos melhor, tal como demonstra Petit

(2009, p. 37):

[...] de um modo mais abrangente, mesmo que a leitura não faça de nós escritores, ela pode, por um mecanismo parecido, nos tornar mais aptos a enunciar nossas próprias palavras, nosso próprio texto, e a ser mais autores de nossas vidas. Nessa leitura, o escritor e o leitor constroem-se um ao outro; o leitor desloca a obra do escritor, e o escritor desloca o leitor, às vezes revelando nele um outro, diferente do que acreditava ser.

É essa epifania da leitura, que, à semelhança de uma experiência religiosa, permite-nos um conhecimento mais amplo acerca de nós mesmos, enquanto pessoas, nossos gostos, experiências e visão de mundo. Não apenas expomos nossa visão, mas somos influenciados pela visão do autor, de forma que lemos o texto literário e somos lidos por ele. Sobre isso, Petit (2009, p. 38-39) explica que

É o texto que ‘lê’ o leitor, de certo modo é ele que o revela; é o texto que sabe muito sobre o leitor, de regiões dele que ele mesmo não saberia nomear. As palavras do texto constituem o leitor, lhe dão um lugar. [...] Os escritores nos ajudam a nomear os estados pelos quais passamos, a distingui-los, acalmá-los, a conhece-los melhor, a compartilhá-los. Graças a suas histórias, escrevemos a nossa, por entre as linhas. E, porque tocam o mais profundo da experiência humana – a perda, o amor, o desespero da separação, a busca de sentido – não há razão para que os escritores não toquem cada um de nós.

O trabalho de leitura integral das obras na escola pretendeu garantir que todos os estudantes tivessem a experiência com os textos literários de forma completa, evitando impedir que alguns não realizassem a leitura doméstica, embora tenhamos estimulado que o texto fosse lido em casa. A disponibilidade individual dos textos e a leitura integral das obras foi fator preponderante para isso, e o gênero cordel, dado seu custo e tamanho, pela dimensão do suporte, evidencia o potencial destas obras para a formação leitora dos participantes. Outros gêneros, como o romance, a novela, e outros de volume maior, conquanto possam também formar o leitor, deparam-se com o entrave do custo de aquisição e a limitada quantidade de volumes na biblioteca escolar. Assim, ao disponibilizar individual e materialmente os folhetos na sua forma original, e requerer a leitura individual e pública, escolar e doméstica, nutríamos duas expectativas básicas com a realização da leitura integral: a motivação para a leitura e a quebra de expectativas.

Por um lado, queríamos motivar para formar o leitor, produzindo a fruição literária que estimula o indivíduo a querer mais. Isso foi alcançado em alguma medida, pois alguns participantes foram conduzidos a ler novas obras, como aconteceu, por exemplo com a estudante F01 que respondeu assim à Pergunta 6 do Questionário 2: “*Achei legal [a leitura*

integral], *me fez ler mais cordéis, além disso teve mais união com toda a turma*". Percebemos que o trabalho realizado motivou a estudante a ler outras obras, conforme ela admite em resposta à Pergunta 18 do Questionário 2: "*Sim; pois percebi que são histórias interessantes e que tratam do amor*".

Por outro lado, promovemos a quebra de expectativas dos leitores. A instrumentalidade do cordel quebrou a própria expectativa simplista que o aluno tinha da própria narrativa *romejulietiana*, conforme M13, respondendo à Pergunta 2 do Questionário 2: "*Não o conhecia e nunca tinha nem ouvido falar, a Primeira obra dele que li foi justo o folheto e o achei interessante Pois quebrou a minha vaga visão sobre a história*". Quanto ao cordel *Coco Verde e Melancia*, dado o conhecimento em torno da trama *romejulietiana*, seja por informações anteriores, ou pela leitura do folheto de Athayde ou a da peça de Suassuna, os alunos esperavam um final trágico para o folheto de Resende. Então, a leitura do folheto *cocomelanceico*, por si só, trouxe a quebra dessa expectativa trágica e ofereceu um prazer diferenciado. M13 expressa esse sentimento, quando opina sobre o folheto de Resende, em resposta à Pergunta 3 do Questionário 2: "*Não o conhecia, sua obra me surpreendeu, afinal eu achava que 'Melancia' morreria ou 'Coco-verde', tendo o mesmo final de Romeu e Julieta; Seu final me surpreende quando ele é um final feliz*".

Numa opinião inversamente contrária, o estudante M20, em resposta ao Questionário 2, declara que achou o final desse folheto de Resende muito feliz e concluiu: "*não me atri tanto*", ao passo que, quanto a Romeu e Julieta, declara: "*achei muito bom, pois eu tive uma visão diferente da história*". A nova percepção do estudante, em contato com a leitura pessoal, comprova, como afirma Petit (2009, p. 86), que "a leitura e a biblioteca são [...] lugares onde alguns encontram armas que os encorajam na afirmação de si mesmos, onde se distanciam do que haviam conhecido até então".

Em linhas gerais, a leitura da peça de Ariano Suassuna foi recepcionada pela maioria dos estudantes com bons olhos, por clarear a leitura do cordel de Athayde e por oferecer detalhes ampliados; outros alunos, contudo, julgaram-na grande e cansativa, porém, quando apresentada em forma de espetáculo, trouxe um novo prazer, pois eles julgaram que o texto ganhou vida em sua encenação.

Foi possível constatar evoluções que representam tomadas de atitude e posturas dos participantes em face da experiência em sala de aula. Estudantes, como M02, que admitem não terem qualquer interesse pelo cordel, mediante o trabalho de leitura oral realizado em sala, reconhecem que a leitura integral e compartilhada, ajudou-lhes a vencer a inibição: "*Achei muito boas [referência à leitura integral das obras na escola], particularmente eu gostei por que*

eu fui perdendo a vergonha, uma coisa que a professora não fez” (resposta à Pergunta 6 do Questionário 2). Curiosamente, esse mesmo estudante, em resposta ao Questionário 1, havia respondido que não gostava de fazer leitura em voz alta.

O trabalho de leitura do cordel exige esse ato performático que permite o leitor/ouvinte se encontrar enquanto leitor. É este o sentido em que Ayala define o folheto nordestino como uma literatura escrita que exige ser oralizada. Era assim que a literatura ganhava voz entre os públicos (semi)analfabetos que se tornavam leitores ao ouvirem e decorarem trechos inteiros de folhetos, tornando-se livros ambulantes para outros públicos. Ayala (2016, p. 13-14) comenta este potencial de construção da leitura socializada do cordel:

Os poemas narrativos passaram a ser lidos por diferentes públicos, tanto leitores individuais, quanto aqueles que recorriam à leitura socializada, isto é, quando as narrativas em verso ganhavam voz, através de algum leitor alfabetizado, que lia os poemas, em voz alta, dizendo ou cantando os versos para os ouvintes. O gosto pelos poemas-narrativos, desenvolvido por um público de leitura “de ouvido”, formava multiplicadores, capazes de memorizar tanto as narrativas curtas, quanto as bem longas, que chegavam a 48 páginas impressas ou mais. Surgem, deste modo, uma espécie de homens-livro, de mulheres e crianças-livro, lendo, dizendo de cor ou cantando todos os versos, sem falhar. Desde sempre esses poemas narrativos, que são reconhecidos como folheto, histórias e romances, foram destinados a um público leitor/ouvinte ou ouvintes/leitores, procedimento que dá a peculiaridade desta literatura: a de ser uma literatura que se quer oral. A existência deste público leitor tradicional ainda hoje, comprova o hábito de ouvir ou cantar diante do público.

Esse efeito da oralidade no texto literário popular não pode ser desprezado, tendo em vista a natureza melódica dos versos, o que exige uma performance da voz, que, por sua vez, potencializa o significado para quem lê e para quem escuta, sendo uma característica própria do gênero. Ademais, Petit (2019, p. 26) argumenta que, “por muito tempo, as culturas orais, bem mais que as escritas, forneceram a uma grande parte da população as referências e os recursos necessários para vincular sua experiência singular às representações culturais”. Obviamente, resultados como o de M02, que se desenvolveu pelo ato performático da oralidade, constataam ainda a virtude do trabalho com a oralidade para formar o leitor, pois o indivíduo se desinibe, abre portas para exteriorizar seus sentimentos na voz do outro. Além disso, consideramos que o contato com os colegas, imbuídos do mesmo propósito com o texto literário favorece uma participação mútua na construção dos leitores, pois os colegas acabam também se tornando agentes de transmissão cultural e, quando não, ao menos receptores que se constroem em dignidade e humanidade. Em suas pesquisas, Petit (2019, 9, p. 27) reconhece a importância desses diversos agentes na formação do leitor: “para essa transmissão cultural, literária, artística, são necessários diversos lugares, diversos agentes. A família e os amigos, por

exemplo [...] Mas também pessoas externas ao círculo familiar, profissionais.”

Ao compararmos as respostas apresentadas pelos estudantes aos Questionários 1 e 2, considerando a distância e a execução da experiência entre elas, é possível perceber avanços nos estudantes em razão da realização das experiências nas aulas. Podemos exemplificar com o estudante M06 que, no Questionário 1, havia afirmado que não se considerava leitor: “*Não, pois gosto de ler, mas não tenho o hábito de ler*” e quando vai à biblioteca, é somente para estudar para provas, “*mas nunca para ler*”. Após a nossa experiência, contudo, o estudante conclui que as aulas o motivaram a ler outras: “*tinha esquecido como era bom ler e agora voltarei*”. Inegavelmente, a postura assumida pelo estudante se dá com a colaboração do cordel, pois prefere ler adaptações pelo folheto: “*porque eu sinceramente acho mais interessante a literatura de cordel*”.

Em resposta ao Questionário 2, o estudante M07 expôs suas sensações na leitura dos textos populares propostos. Ele admite que, de início, sentiu uma recusa para ler um romance, achando que seria monótono e que já saberia o que iria ocorrer; porém, após a leitura do folheto *cocomelanceico* ficou admirado, como afirma: “*Sinceramente, o romance escrito por ele foi um dos melhores que eu já li. Apesar de ainda não ter sido o melhor romace [sic] que conheço*”.

Pelo Questionário 2, constatamos mudanças de concepção dos estudantes em relação ao gênero cordel, o que contribuiu para a formação de leitores desse gênero. Para exemplificar, a aluna F05, que já se julgava leitora antes da experiência, inclusive indicando a leitura de cerca de 30 obras, nunca havia lido um cordel, até as aulas que realizamos. A participante prefere ler os clássicos, mas, tendo participado da experiência, julga que “*os cordéis também são bons*”. A aluna F06, por outro lado, julgou interessante a adaptação, “*porque normalmente os clássicos são difíceis de entender e na forma de cordel, além de ficar mais interessante é mais fácil*. Semelhantemente, a participante F13 confessa que “*nunca tinha trabalhado a fundo em obras de cordéis*” e que é mais legal do que imaginava.

Obviamente, o grupo de *WhatsApp* também concedeu alguns dados sobre as impressões dos alunos acerca dos textos estudados e a relação disso com a sua formação leitora. Curiosamente, um número de alunos havia expressado no Questionário 1 que não gostava do gênero cordel, mas, talvez eles estivessem pensando em algum tipo de cordel sem teor literário-narrativo⁷³, visto que, após a leitura do *Romance de Romeu e Julieta*, eles revelaram algum interesse por este gênero. No *WhatsApp*, um dos alunos comentou que, no mesmo dia da entrega

⁷³É comum, principalmente no ensino fundamental, muitos professores submeterem os alunos à mera apresentação do cordel, a partir dos folhetos paradidáticos com conteúdo interdisciplinar, a exemplo daqueles que tratam de DST's, Diabetes, fatos históricos, etc. Muitos alunos nunca chegam a ler romances de cordel, embora, muitas vezes, sejam estimulados à produção aleatória de folhetos, a partir de oficinas para elaboração de estrofes e rimas.

do folheto, leu todo o texto com o fim de se distrair, conforme se percebe na conversa a seguir:

25/11/2022 10:33 - Estudante 03: eu li tudo no dia q ele entregou já kkkkkk. tava cansado, aí fui ler pra distrair
 25/11/2022 11:04 - Prof. Weber: O que vcs acharam da leitura individual, gente?
 25/11/2022 11:05 - Estudante 03: pra ser sincero, gostei
 25/11/2022 11:05 - Prof. Weber: Queria saber por aqui o que vcs acharam
 25/11/2022 11:05 - Estudante 03: acho mais rápido e de compreensão melhor
 25/11/2022 11:05 - Prof. Weber: Vi que alguns de vcs nao gostaram do texto quando entreguei
 25/11/2022 11:05 - Estudante 03: sou bem ansioso então **gosto de ler tudo de uma vez**
 25/11/2022 11:05 - Prof. Weber: E alguns disseram no questionário que não gostavam de cordel
 25/11/2022 11:05 - Estudante 16: gosto , e bom
 25/11/2022 11:06 - Estudante 03: então eu li até enquanto o pessoal estava na frente lendo e aproveitei mais a história do que quando eles leram
 25/11/2022 11:06 - Prof. Weber: Que legal.... Que bom. Vamos falar um pouco sobre isso hoje
 25/11/2022 11:06 - Estudante 03: eu gosto, prefiro livros convencionais, mas **cordéis são mais ágeis então pode ser considerado mais como um passatempo** na minha opinião do que uma leitura continua, sabe professor?
 25/11/2022 11:06 - Prof. Weber: Precisarei de voluntarios para a leitura de hoje
 25/11/2022 11:06 - Estudante 03: certo. por mim, estarei lá!
 25/11/2022 11:07 - Prof. Weber: Podem se voluntariar. Ou voluntariarei vcs.... rrsrsra
 25/11/2022 11:07 - Estudante 03: rrsrs (grifo nosso)

Interessante perceber a recepção que o aluno faz acerca do cordel ao contrastá-lo com os livros convencionais, pois, segundo ele, os “*cordéis são mais ágeis*”, razão pela qual, julga servir de “*passatempo*”. O estudante aponta também para a condensação do cordel que favorece uma leitura rápida. O fato é que, devido a essa concisão, os folhetos concedem o acesso à literatura de modo geral e apontam para aquilo que o jovem sugere como livros convencionais, visto que, conforme outro discente, antes da leitura do folheto, não conhecia, de fato, a história. Seu acesso à trama pela via do cordel e depois por assistir aos diversos trailers que oferecemos, fê-lo concluir que, antes disso, conhecia apenas uma versão subjetiva que havia construído com base nos resumos que tivera acesso. Conforme extrato do *WhatsApp*, é possível perceber a descoberta pessoal que o jovem leitor faz perante o texto:

25/11/2022 11:27 - Estudante 09: Eu achei muito interessante. Peço perdão aos que já conheciam a história de Romeu e Julieta, mas eu nunca sequer havia lido uma única versão. Eu **só conhecia um resumo** que dizia que eram jovens num amor proibido e que no final se mataram. N sabia enredo nenhum. N sabia o motivo das famílias se odiarem nem nada. Eu **criei uma versão minha de Romeu e Julieta e dizia que conhecia a história**. E ela é totalmente diferente da q tem no cordel e nos trailers. Foi interessante até
 25/11/2022 12:53 - Prof. Weber: Que massa, Estudante 09. muito boa sua contribuição [...] (grifo nosso)

O aluno revela que conhecia o resumo da história sem conhecimento de fato, o que só pode acontecer com as descobertas que teve pessoalmente após a leitura pessoal integral. Tais conclusões foram expressas depois da aula em que apresentamos o texto de Athayde, iniciando a leitura e entregando o diário de leitura para as observações pessoais dos alunos, na medida em que fossem lendo em casa. Durante a aula seguinte, houve a oportunidade dos estudantes exporem verbalmente seus pontos de vistas. A pedido nosso, alguns registraram no *WhatsApp*, como segue:

26/11/2022 18:29 - Estudante 09: Boa noite, professor. Aqui é [...] M35. O senhor havia me pedido para comentar sobre algo relacionado ao que eu havia visto no cordel... Não me recordo direito, mas digamos assim: Eu entendi que, no cordel, o autor, *além de mostrar sua opinião sobre a história em si, meio que falava com o leitor...* Na página 26 do cordel, se não me engano, *ele questiona o leitor sobre o que pensaria em relação a cena triste da despedida de Romeu e Julieta...* Acho um tanto quanto cativante o autor fazer isso. Envolver quem lê ou ouve o cordel é interessante... *Deixa o leitor mais interessado na história.* Eu, particularmente, escolheria mil vezes ler algo que me envolve do que algo que só conta um história
[...]

26/11/2022 18:49 - Prof. Weber: Muito bem Estudante 09 (grifo nosso)

O jovem leitor confessa se sentir atraído à leitura pela maneira como o cordelista interpõe o leitor a pensar na cena, isto é, pela provocação interpelativa ao leitor. Essa cena envolvente que o estudante faz referência é o momento da noite de núpcias do casal, quando os noivos se envolvem maritalmente e também se despedem. De fato, o narrador dialoga com o leitor nos seguintes termos:

O que passou-se ali
Vos digo, caro leitor
É impossível descrever-se
Aquela cena de amor
As horas de despedida
Foram momentos de dor.

Avaliem o que passou-se
Nesta noite de noivados
Quantas juras e promessas
E quantos beijos trocados
Quantos tempos não estiveram
Aqueles jovens abraçados? (Athayde, 1975a, p. 26)

Muitas vezes, em aulas de literatura realista, gastamos tempo, tentando mostrar essa interpelação ao leitor, como uma marca presente na escrita de Machado de Assis em seus romances (tenha como exemplo *Memórias Póstumas de Brás Cubas*), mas não nos apercebemos que este mesmo recurso é realizado, com nuances diferentes, por nossos autores

populares, a exemplo do que faz Athayde. O recurso chamou a atenção dos estudantes. F02 destacou em seu diário: “*O autor falando com o leitor. (p. 26): João, achei muito interessante que você no cordel falou com o leitor ao descrever às horas de despedida. [...] fiquei muito triste pela despedida de Romeu, ele ama tanto Julieta. Prometeram amarem-se eternamente.*” A técnica também foi discernida por M35 que atribui ao recurso a sensação de aproximar o leitor *ad aeternum* do escritor, senão vejamos o que ele escreve em seu diário:

Na página 26, o autor faz uma pergunta citando o leitor. Isso põe o leitor na posição de “personagem do presente”, como se o leitor falasse com o autor e vice-versa. Independente do dia que estivermos lendo o cordel, o leitor pensará que o autor está falando com ele no mesmo instante, dando mais vida a história (M35, diário de leitura).

Provocado por nós, o estudante também registra de modo escrito o comentário que fizera na sala de aula em relação ao juízo de valor do narrador sobre a tomada de decisão de Romeu, que não atende ao desejo de vingança do pai, optando por ficar com Julieta, em detrimento ao ódio que sentira antes. O diálogo sobre a opinião em torno da atitude de Romeu desemboca em pontos de vistas que ora divergem, ora concordam com o que pensa o narrador. No entanto, em todos esses casos, a leitura e discussão também avultam a formação destes leitores, pois lhes garante o direito de posicionar-se sobre o ponto de vista do narrador de Athayde, de maneira que o Estudante 09 acha interessante a opinião do narrador, mas manifesta uma opinião diferente. No texto, o juízo de valor do narrador enseja a oportunidade de que o leitor também possa ter uma “contrapartida diferente”. Além disso, quando vai opinar sobre as escolhas de Romeu, o participante tenta conciliar ações entre a vingança e o amor, como se ele pudesse agir às escondidas. Constrói-se então uma polêmica em torno das motivações de Romeu ao escolher não se vingar da morte da mãe, seja por covardia, por descompromisso, por paixão, *etc.*, como podemos perceber no diálogo:

26/11/2022 18:49 - Prof. Weber: Vc tinha falado tambem algo sobre a opinião do narrador. Poderia registrar aqui tambem? Além disso, a turma de modo geral, poderia registrar aqui o que falaram na sala sobre as diferenças entre o enredo do cordel e do que conheciam da história de Romeu e Julieta?

26/11/2022 19:10 - Estudante 09: Em relação a isso, creio que foi comentado em sala. *O autor em si acha que foi covardia de Romeu por não ter cumprido com o juramento que fez ao pai... É legal que o autor mostra a opinião dele.* Boa parte dos livros costumam apenas mostrar a história (como falei no comentário anterior)... Mas se o autor mostra a opinião dele, mostra o ponto de vista dele sobre a história, seja na atitude de um personagem ou num conflito que ocorre no decorrer da história. E é até interessante mostrar a opinião dele porque ela pode ter uma contrapartida diferente do que muitos leitores opinam... Se pegar uma história romântica como a de Romeu e Julieta, muitos vão apoiar a decisão deles por conta da intensidade do amor que ambos tinham, mostrando que "o amor não tem limites"; isso diferentemente do *que o autor*

viu, que foi mais um ato de covardia da parte de Romeu, do que um ato romântico de amor à primeira vista.

[...]

26/11/2022 21:31 - Prof. Weber: Todos concordam com Estudante 09 ?

26/11/2022 21:31 - Estudante 06: Com certeza

26/11/2022 21:31 - Prof. Weber: Concordam com o narrador do folheto?

26/11/2022 21:32 - Estudante 09: Eu nem criei uma opinião sobre...

26/11/2022 21:32 - Estudante 15: .

26/11/2022 21:33 - Estudante 06: E como é que tu falou tudo aquilo

26/11/2022 21:33 - Estudante 09: Eu n diria que foi covardia, mas foi falta de compromisso com o juramento... Se pelo menos ele tivesse buscado vingar antes de se apaixonar. Mas tbm n diria que ele teve culpa de se apaixonar. Se fosse eu, eu fazia alguma coisa pra vingar sem que me descobrissem e ia atrás de Julieta. Simples. Mas se for parar pra pensar que mataram a mãe de Romeu. Pelo menos Romeu poderia ter feito algo em relação

26/11/2022 21:34 - Prof. Weber: Tem razão, Estudante 09! Refazendo a pergunta, vcs. concordam com a posição do narrador?

26/11/2022 21:35 - Estudante 09: Isso foi algo que notei no cordel... N dei minha opinião sobre a história em si

26/11/2022 21:35 - Estudante 15: Ss (grifo nosso)

O aluno consegue perceber o juízo de valor do narrador e estabelece também uma opinião pessoal sobre esse ato e o fato descrito pelo narrador, reconhecendo, então, a possibilidade de uma “contrapartida” diferente da que tem o autor. Novamente, o aluno faz por si só um contraponto entre a literatura comum e o cordel. Este ponto de vista do aluno foi importante para provocar a reflexão em torno do desfecho, bem como mobilizar novas possibilidades para efeito da própria reescritura dos estudantes como atividade final da disciplina, quando os participantes foram instruídos a produzirem um novo final para o enredo, tornando-se também protagonistas na construção de um novo desfecho.

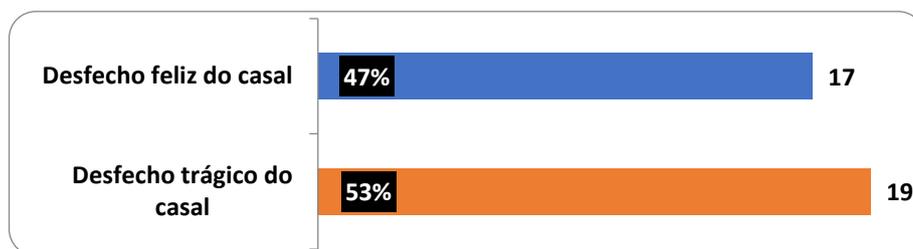
Então, propomos aos estudantes uma atividade escrita que pudesse registrar tanto a criatividade deles, como o aprendizado dos conteúdos expostos durante as aulas. Para tanto, os participantes receberam uma folha em branco com Proposta de Produção Textual (Apêndice G). Nessa proposta, o aluno era dirigido a escrever uma mudança para o final do cordel *Romance de Romeu e Julieta*, seguindo, ao menos, duas orientações: escrever em verso, tal como o modelo de estrofes do cordel, ou em prosa; alterar o juízo de valor que o narrador estabeleceu e/ou o final da história do casal. A proposta não visava meramente manipular o texto como um pretexto para a produção de um novo texto, como se exigisse do participante a mesma fluência do cordelista. A ideia da produção se baseia exatamente na deixa concedida pelo próprio cordelista que manifesta seu juízo de valor sobre a obra, desgostando-se pela decisão de Romeu em não honrar o voto de vingança feito ao pai.

Nesse sentido, o estudante é levado a expressar também sua própria subjetividade. Ao invés de tratar o estudante como uma folha branca, resolvemos lhe conceder uma lauda para que este pudesse se expor ao risco de abrir-se para a narrativa conforme sua própria visão de

mundo, tal como assevera Petit (2009, p. 32), ao defender que o leitor “não é uma página em branco onde se imprime o texto: desliza sua fantasia entre as linhas, a entremeia com a do autor. As palavras do autor fazem surgir suas próprias palavras, seu próprio texto”. Por isso que, em meio às produções dos estudantes, houve criatividade, liberdade, concordância ou discordância com a posição de Athayde.

Dentre quarenta estudantes participantes da pesquisa, apenas 36 realizaram a produção textual. Os trabalhos realizados foram criativos e aprazíveis, no que tange ao interesse pela publicidade entre os colegas, revelando, assim, tanto o grau de criatividade da turma como o interesse e ansiedade por mostrar o texto produzido ao professor ou à turma como um todo. A leitura atenta dos textos permitiu-nos construir um gráfico, considerando a prevalência do tipo de desfecho escolhido pelos estudantes. O Gráfico 35 nos mostra uma divisão equilibrada entre os estudantes em relação ao tipo de desenlace da história, havendo pouco mais da metade da turma que optou por um desfecho trágico (53%) e o restante por um desfecho feliz (47%):

Gráfico 35 – Tipo de desfecho desenvolvido pelos estudantes em sua produção textual

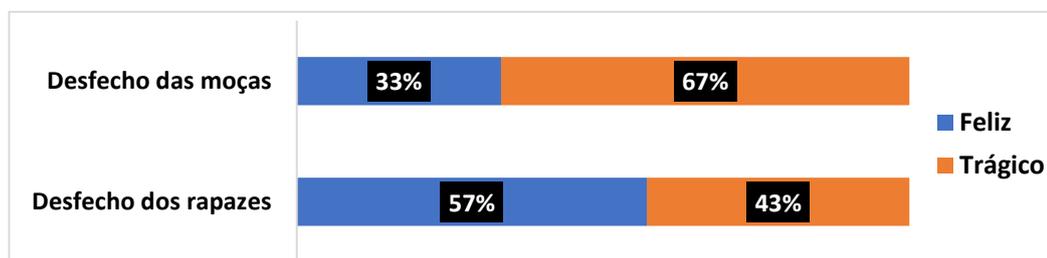


Fonte: Dados da pesquisa

Quando comparamos esse perfil entre rapazes e moças, surpreendemo-nos com o fato de que, entre eles, houve uma maior prevalência de construção de desfechos com finais felizes (57%), conforme podemos ver no Gráfico 36. Curiosamente, lembramos que os estudantes do sexo masculino, no Questionário 1, expressaram alguma relutância ou uma rejeição maior com a temática amorosa, admitindo, de início, que o tema não lhes era atrativo. Porém, após a experiência das aulas com a leitura dos textos, houve uma mudança de perspectiva, pois a produção textual desse público tendenciou para finais felizes. Esse fato aponta, ao menos, três possibilidades: ou os estudantes não se conheciam suficientemente; ou resistiram à temática com receio de que o tema sensível poderia comprometer sua masculinidade ou maturidade perante os pares; ou a leitura do texto ampliou seus horizontes de expectativa sobre a temática amorosa. Com base nos dados que temos apresentado, somos propensos a acreditar que a última possibilidade seja a mais fidedigna com os resultados obtidos. Entre as estudantes do sexo

feminino, contudo, o percentual de desfechos com final feliz foi menor (33%), havendo mais de dois terços delas que escreveram finais trágicos (67%), conforme podemos também conferir no Gráfico 36:

Gráfico 36 – Tipo de Desfecho comparado entre rapazes e moças



Fonte: Dados da pesquisa

Portanto, diante dos dados apresentados, consideramos que os folhetos nordestinos e a peça de Suassuna que veiculavam a temática do amor contrariado contribuíram para a formação dos jovens leitores da turma do 1º ano do curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio do IFPB – *Campus* Campina Grande-PB. A mediação com os textos estimulou a interpretação, exigindo antecipações, suposições e levantamento de hipóteses sobre o enredo. Acreditamos que foi possível perceber o estímulo ao desenvolvimento de sentimentos diversos que apontam para a função humanizadora do texto literário; ademais, houve o incentivo para expressão da opinião e da subjetividade, especialmente, nos diários de leitura, nos quais vimos os alunos confessarem suas experiências pessoais, seus anseios e desesperanças em relação à temática do amor, escreverem reflexões provocadas pelo texto, registrarem suas dúvidas e dificuldades, interpretar pessoalmente metáforas do texto e elaborar antecipações e suposições sobre o enredo.

Além disso, estamos convencidos de que a mediação com os textos colaborou para a perda de timidez e vergonha na leitura pública, a quebra de preconceitos acerca do cordel pela leitura pessoal do gênero e o aumento da motivação para a leitura do texto literário. Tudo isso justifica nossa convicção de que houve a ampliação dos horizontes de expectativas desses participantes, indicando, por sua vez, a formação de leitores pela mediação da literatura popular nordestina, o que fica muito claro quando observamos curiosamente a evolução dos estudantes do sexo masculino que, embora tenham expressado alguma rejeição com a temática, foram, em grande medida, surpreendidos pela leitura, e ganharam mais motivação para lerem obras com essa temática.

A formação desses leitores também perpassa pela produção textual que passaremos a

examinar em seguida. A atividade proposta considera a realização de uma produção textual que visasse elaborar uma mudança para o final do cordel *Romance de Romeu e Julieta*, de Athayde, em que o estudante pudesse escrever em verso ou em prosa, podendo o estudante optar por alterar o juízo de valor ou mesmo o final da história, dando evasão à sua criatividade (*vide* Apêndice G). Dentre os 40 estudantes participantes da experiência, 36 realizaram a produção textual, perfazendo um percentual de 90% do universo. Obviamente, não há como analisar detalhadamente todos os textos para os propósitos desta tese, mas apresentaremos um curto resumo deles, separando, primeiramente, os três textos selecionados pelos alunos em votação secreta; depois, observaremos um resumo dos outros textos, estabelecendo, para fins da análise, uma classificação que considerará dois critérios, para os quais houve duas possibilidades em cada: a realização da vingança (realizada ou renegada) e o desfecho (trágico ou feliz).

6.1 Os três textos mais bem votados pelos estudantes

O Anexo C, o Anexo D e o Anexo E apresentam os três textos escolhidos pela turma entre todos os que foram produzidos, sugerindo novos finais para as narrativas. Entre eles, há em comum a característica de terem sido construídos com estrofes em sextilhas, numa tentativa de manter a rima em “XAXAXA”, seguindo o mesmo modelo do cordel de Athayde. Isso por si só já revela um vínculo que estes estudantes – sejam os produtores ou aqueles que escolheram seus textos – assumiram com o popular, pois, quando eles escolheram um novo desfecho para o enredo, preferiram entre aqueles, cuja estrutura se submetia à forma do folheto nordestino.

Essas três produções – enquanto instrumentos de coleta de dados – foram de extrema relevância para a pesquisa, seja porque resultaram de uma votação dos próprios estudantes, como representação do que eles consideram melhor em termos de produção textual e desfecho para a narrativa, ou porque todos os três textos foram escritos por alunos do sexo masculino. Embora os rapazes tenham tido uma certa rejeição em relação às narrativas de amor/românticas, foram exatamente três textos deles que ocuparam o topo dos mais bem aceitos pelo conjunto total de estudantes. Além disso, cabe informar que a mudança realizada nestes três desfechos permite o enlace feliz do casal, ao invés de culminar na sua morte trágica, seguindo a mesma tendência do Gráfico 36, a saber a prevalência de desfechos felizes.

Diante disso, esses três textos que constam nos referidos anexos, como amostra material da turma, são muito importantes enquanto instrumento de coleta de dados para avaliação do processo de recepção nesse experimento, pois revelam uma identificação com o gênero e com a temática do amor contrariado. Neles perceberemos, a criatividade, a assimilação das rimas e

das estrofes no padrão tradicional comum dos folhetos, a conexão com a trama *athaydiana* e a intenção de dar continuidade ao enredo, preenchendo lacunas diegéticas e mantendo a coerência interna da obra, embora com um novo desfecho, que, notadamente, preserva a vida de Romeu e Julieta, ainda que sustente a realização e/ou o sentimento de vingança por parte de personagens.

No Anexo C, temos o enredo construído pelo estudante M17, com 22 estrofes. Segunda a trama do aluno, Romeu se apaixona por Julieta, os dois namoram. O rapaz acaba confessando sua intenção de vingar-se do pai da jovem, Capuleto:

*Romeu por fim falou
– Escuta, loura criança
Venho atrás de teu pai
Aquele ser de arrogância
Cuja minha mãe matou
Então farei minha vingança*

*Peço que me entenda
Pois não é minha culpa
Foi seu pai quem começou
Aquele fela da ****
Eu terei que matalo
Por favor me desculpa*

*Depois de escutar tudo
Julieta o respondeu:
– Vivo sempre em tristeza
Lhe ajudarei Romeu
Farei isso por você
E por sua mãe que morreu*

Então, Julieta se une a Romeu na vingança contra seu pai, armando um encontro no quarto, onde Romeu crava-lhe o punhal no peito. Em seguida, arrasta-lhe o corpo pela cidade e o lança no mar, tal como Capuleto fizera com sua mãe. Nessa cena, vemos que a construção do estudante realiza uma conexão entre a produção de Athayde e o seu desfecho, pois a vingança ocorre à semelhança do ato maldoso de Capuleto, desde a morte ao vilipêndio com o corpo do velho. Os guardas de Capuleto procuraram Romeu que se escondeu numa ponte, de onde também se jogou, fingindo que morreu. Romeu passou a mandar cartas para Julieta e dois meses depois veio buscá-la escondido para viverem juntos noutra cidade. Trata-se, então, de um enredo que envolve a vingança e a felicidade do casal.

O Anexo D, por sua vez, desenvolve a história do estudante M35 que apresenta um Capuleto arrependido pelo que fizera no passado. Ao saber da paixão de Romeu e Julieta, manda chamar o jovem e seu pai Montéquio para pedir perdão e propor um fim na rixa. Montéquio, contudo, vai ao jantar armado com o punhal, arquitetando vingar-se do seu rival.

Enquanto Romeu e Julieta se enamoram, Capuleto propõe uma bebida em particular, a fim de apaziguar Montéquio:

*Capuleto nervoso
Tenta apaziguar
Pega o vinho da mesa
E na taça põe-se a colocar
– Creio que estás com raiva.
Vamos conversar?*

*Nossos filhos estão felizes
E isso deve durar
Por favor, eu te peço
Que possas me perdoar
Eu sei que errei
Mas posso mudar*

*Mataste a minha esposa
E queres meu perdão?
Eu respondo aqui e agora
A resposta é não!
Assim, cravo o punhal
No teu coração.*

Nesse ínterim, percebendo o monstro que se tornou, arrependido e frustrado, Montéquio mata Capuleto e depois se suicida com o mesmo punhal que sua esposa fora assassinada. Trata-se de um desfecho que estabelece arrependimentos, tanto de Capuleto, como de Montéquio. Há contudo uma conexão com o enredo *romejulietiano* ao manter uma cena de suicídio, mas não o casal de amantes. O pai de Romeu leva adiante a vingança e realiza o suicídio, enquanto que Romeu e Julieta permanecem preservados em vida para realização de seu amor. O aluno, então concilia vingança e amor, pois o casal termina junto, conforme as últimas estrofes do discente, que também estabelecem uma moral propositiva:

*No final de tudo
A paz surge com grandeza
Romeu e Julieta agora
São duque e duquesa
Juntos no amor
Viveram em grande beleza*

*Para suas vidas
Levaram um grande dilema
Mediante a tudo
A vingança nunca é plena
E como se não bastasse
Mata a alma e a envenena.*

Enquanto no cordel de Athayde os jovens terminam mortos e o narrador lamenta que

Romeu não levou adiante a vingança requisitada pelo pai, razão pela qual admite não gostar da história, na construção moral do texto produzido por M35, a vingança é levada adiante e o casal termina junto, mas o aluno admite uma moral discrepante de que “*a vingança nunca é plena e como se não bastasse mata a alma e a envenena*”, ou seja, sendo coerente com a empreitada de Montéquio que tanto mata, como se mata.

Por fim, no Anexo E, encontramos o desfecho de M07. O estudante continua a história a partir do momento em que Romeu está prestes a tomar o veneno. Repentinamente, Montéquio chega ao cemitério, orientado por Mecútio, e impede o filho de continuar o ciclo de ódio, explicando a origem do conflito de Capuleto e Montéquio. Trata-se de uma trama que preenche a lacuna *romejulietiana* da raiz do conflito inicial entre as famílias. Como sabemos, no caso do folheto de Athayde, não há uma razão explícita para Capuleto desejar a morte da esposa de Montéquio, exceto a vingança contra seu esposo. Esse é o eixo de conexão que o estudante resolve suprir, construindo um desfecho e um enredo justificante a partir do preenchimento dessa lacuna, como segue:

*Esta história é sobre tua mãe
Abre bem teus ouvidos
Tudo começou a mais 18 anos
Quando Capuleto era meu amigo
Éramos como irmãos
Andávamos sempre unidos*

*Crescemos na vida juntos
Protegendo um ao outro do perigo
Oh, maldito pesado
Tornou-nos inimigos
Inveja Maligna!
Separa até irmãos queridos*

*Eramos apaixonados por uma garota
Oh, como era formosa
Deleitava-me em seus beijos
Oh, jóia preciosa
Agora só lembranças
Da minha amada saudosa*

*Nossa briga foi porque à amava-me
Não o Capuleto
A inveja o corrompeu
Terço por terço
Mergulhado na escuridão
Capuleto, não era o mesmo*

*Já não eramos tão amigos
Capuleto vivia se queixado
Por não ser correspondido
Tu tinha dois anos
E tua irmã, agora falecida*

Ainda estava no colo mamando

*Dominado pela inveja
O pobre Capuleto
Encendiou a minha casa
Deixou-me em desespero
Lançou-me na prisão
Por dias fiquei preso*

*Tirou a vida da minha esposa
E não pude detê-lo
Como se não fosse o bastante
Roubou minha filha do berço
Vou morrer um fracasso
No meu passado imerso*

*E como por um milagre
Julieta volta a vida
Montéquio chora
E abraça o filho querido
Transformou-se em reencontro
O que era despedida*

Diante do despertar de Julieta e da revelação de que ela era filha de Montéquio com sua antiga esposa e, portanto, irmã de Romeu, Capuleto reaparece e pretende matar a jovem. Porém, Montéquio se põe à frente e protege Julieta, recebendo o ferimento mortal da espada, despedindo-se dos filhos reunidos, não mais como amantes, mas como irmãos. Então, Montéquio morre como herói e seus filhos fogem para uma terra distante, com a promessa de vingarem o velho pai.

*Romeu e Julieta fogem
Pra longe da terra da lembrança
O coração ardendo
Com chamas de Vingança
Sobrou só os dois
Uma nova família uma nova esperança*

Interessa-nos nesta versão a captação da lacuna narrativa *athaydiana* e a construção inventiva do estudante que não só preenche o vácuo, mas estabelece novos conflitos, deixando também um novo hiato para o leitor, a saber, a curiosidade de como o “casal” lidou com a relação incestuosa do tempo da ignorância e de como passaram a viver como irmãos de sangue. Nesse caso, percebemos que o estudante constrói uma nova contrariedade para o amor do casal e muito mais séria, a saber, a condição de relação incestuosa, para a qual, a própria diegese do aluno silencia, pois não apresenta continuidade que esclareça o novo final, deixando, então, o leitor curioso, em um novo vácuo.

Tendo conhecido esses desfechos escolhidos majoritariamente pela turma, a seguir,

passaremos a resumir e analisar as outras produções dos demais alunos, independente do resultado da votação dos participantes.

6.2 Análise dos novos desfechos produzidos pelos alunos

Os outros textos produzidos pelos alunos foram escritos em prosa ou verso, havendo uma preferência pelo texto poético, inclusive tentando manter a estrutura de sextilhas do cordel. Conforme será possível perceber, a maior parte dos estudantes escolheu um momento da trama de Athayde para continuar a história, embora tenha ocorrido também alguns casos em que o estudante resolveu reconstruir completamente o enredo, dando inclusive outros encaminhamentos ao romance do casal.

De todo modo, para fins classificatórios, resolvemos relacionar os textos em quatro categorias que consideram dois aspectos: a concretização ou não da vingança e o enlace final do casal trágico ou feliz. Essa leitura permitiu-nos, então, classificar os textos como segue: textos que apresentam um desfecho com a realização da vingança e com final trágico; textos que apresentam desfecho com a realização da vingança e final feliz; textos sem a realização da vingança e final trágico; e, por fim, textos sem a realização da vingança e final feliz. A seguir, passaremos a resumir e analisar cada um desses textos, conforme essas categorias.

6.2.1 Textos que apresentam desfecho com vingança e com final trágico

Neste conjunto de textos, encontramos produções textuais que conciliam a vingança planejada e o final trágico. São desfechos em que Romeu conseguiu executar o intento do pai, vingando-se de Capuleto, alinhando, então, o percurso narrativo à discordância do narrador de Athayde, uma vez que havia uma prevalência da realização da vingança. Além disso, estas produções também coincidiram com o desfecho do romance de Athayde, visto que, tal como no cordel original, mantiveram um final trágico.

Nessa linha de raciocínio, M01 constrói a seguinte sequência de fatos: Romeu mata Capuleto com a ajuda de Mercúcio; tempos depois, casa-se com Julieta, mas acaba confessando que era o responsável pela morte de Capuleto; Julieta, foge de Romeu, mas volta para vingar-se, matando seu esposo também. M02, por sua vez, empreendeu a vingança de Romeu, descrevendo também o orgulho que Montéquio teve do filho e a incrível festa que fez para ele. Na sua narrativa, Romeu amava Julieta, mas, ainda assim, a matou e se suicidou.

O participante M04 constrói uma trama em que o sentimento do casal não é

correspondido de início, havendo apenas o amor de Julieta, embora Romeu finja gostar dela e se case, fugindo com a esposa para uma terra distante. A vingança aqui é empreendida no falso sentimento de Romeu por Julieta e o interesse de casar com ela para depois voltar para sua família Montéquio. Porém, Julieta morre no parto, quando dá à luz a uma menina, ficando Romeu obrigado a criar a filha sozinho, denominando-a também de Julieta, pois acabou descobrindo que se apaixonara pela esposa. Uma epidemia assola a terra dos pais e todos morrem, levando Romeu a herdar as duas heranças, embora termine triste com a filha.

A trama de M16 desenvolve uma narrativa em que Romeu se apaixonou por Julieta e mente para o pai dizendo que a havia assassinado, com a pretensão que pudesse ficar com ela. Contudo, Montéquio descobre e mata a jovem com o punhal. Como resultado, temos um novo final trágico em que Romeu se mata com o mesmo punhal cravado no peito de sua amada. Neste caso, a vingança foi empreendida por Montéquio tendo como alvo a filha de Capuleto, também como expressão do desgosto do pai de Romeu, em razão do filho ter se casado com a filha do assassino de sua mãe.

O estudante M20 constrói um conflito em que Romeu, julgando a morte de Julieta, resolve matar Capuleto. No embate, Capuleto é morto com o punhal cravado no peito, mas Romeu é ferido na perna, vindo também a morrer no quarto do sogro. Julieta, ao despertar e encontrá-los mortos, suicida-se.

A aluna F01, por sua vez, elaborou um desfecho em que Julieta se suicida com veneno e Romeu, sabendo do mal que lhe fizera Capuleto, foi ao castelo e o matou com o punhal, vingando a mãe e sua esposa.

Na proposta de F05, enreda-se a desistência da vingança de Romeu ao deparar-se com Julieta, ao passo que o casal passa a namorar escondido, até que Capuleto descobre e afasta os dois. Julieta, tal como na trama de Athayde, bebe a dormideira, mas, ao acordar com Romeu, depara-se com o pai no cemitério. Ocorre uma luta entre Capuleto e Romeu e, quando o pai atacou Romeu, Julieta adiantou-se para defendê-lo, recebendo, então, o golpe mortal, nos braços de Romeu. Diante disso, Romeu enfrentou o velho Capuleto, cravando-lhe o punhal, vingando-se da mãe e da esposa. Por fim, o jovem se suicida com o veneno junto ao corpo de sua amada.

Destacou-se a criatividade da estudante F02, com uma narrativa parecida com o que foi desenvolvido pelo estudante M07, que consta no Anexo E. A estudante iniciou seu desfecho com o suicídio inexplicável de Julieta, que só pôde ser justificado ao final, quando entendemos que Romeu, indo vingar-se de Capuleto, soube que este era seu verdadeiro pai. Assim, fica implícito que Julieta matou-se por não suportar amar o seu irmão. Nessa trama, Montéquio

havia se casado quando a mãe de Romeu já estava grávida de Capuleto. Nesse sentido, a estudante deixou implícito que os requintes de crueldade cometidos por Capuleto, no início da trama de Athayde, eram produtos de um crime passionai, preenchendo assim a lacuna que resta do conto de Athayde, a saber: Por que Capuleto matou a esposa de Montéquio e não o próprio inimigo?

O novo desfecho de F06 desenvolve uma trama semelhante com um caso de triângulo amoroso também. A aluna deixa claro que realiza mudanças desde o início do cordel, embora faça menção a algumas partes do texto clássico. A estudante escreve no gênero carta, em primeira pessoa, contando os fatos. Neste caso, porém, Julieta é quem pretende vingar-se, pois soube através de seu pai que sua mãe havia sido assassinada por Montéquio. Então, em acordo com o pai, ela decidiu desaparecer e ressurgir como Rosalina, na condição de sobrinha de Capuleto. No seu baile de 16 anos, Rosalina planeja conquistar Romeu com a intenção de matá-lo. Tempos depois, quando jantava na casa de Montéquio, a jovem usou veneno para enfraquecê-los, e cravou o punhal que matara sua mãe no peito de Romeu, perante a vista enfraquecida de Montéquio. Porém, ao chegar em casa, Julieta notou que faltava um pedaço do cabo da adega, cuja estrutura se parecia com o porta joias de sua mãe. Ao notar que se encaixava, a moça descobriu que abria a caixa, na qual encontrou cartas trocadas entre sua mãe e Montéquio, provando um caso amoroso que ambos tiveram, bem como que seu pai havia descoberto e pretendia matá-la. Em seu texto, F06 narra:

Mesmo muito feliz pelo acontecido, ainda estava triste por ter matado alguém amava, fiquei olhando a Adaga em que tirei a vida dele e notei que tinha um pedaço faltando e que era parecido com um pedaço de madeira que minha mãe tinha em seu porta joias, e algo olhem só sabia certinho, fiquei em choque quando vi isso, sem contar de ter encontrado uma fechadura na caixa, e não se surpreendem se encaixa perfeitamente com a Adaga, quando os encaixei uma parte secreta se abriu no porta joias onde encontrei várias cartas que minha mãe trocou com o duque dos montéquios. UM MONTÉQUIO PODE ACREDITAR NISSO? Li e reli várias delas mas a que mais me quebrou foi a que ela dizia que o pai tinha descoberto a traição deles e que estava furiosa, tanto que estava ameaçando de mata-la, foi quando tudo fez sentido, a expressão que o duque tinha feito de espanto quando disse que ele tinha matado ela, meu pai nunca me contando com detalhes o que realmente tinha acontecido. O meu pai tinha a matado por ciúmes e ainda fez com que eu acreditasse que quem matou foi o montéquio, por causa dele minha mãe morreu e eu matei o meu amado.

Neste enredo, Capuleto permanece, tal como na trama *athaydiana*, como aquele que desencadeia o mal do conflito. Então, tal descoberta leva a jovem ao suicídio, que fica registrado na carta. Após sua assinatura, há uma nota do narrador de que Capuleto surtou ao ler o texto, ao tempo em que também foi preso pelos guardas de Montéquio para pagar pelo que fizera.

No texto de F09, temos uma proposta vinculada à ficção científica em que Julieta propõe a Romeu usar uma máquina do tempo que Capuleto estava construindo com o auxílio de um cientista. Ambos voltam ao passado, impedindo a morte da mãe de Romeu e pondo fim às rivalidades das famílias. Contudo, ao voltar ao futuro, Romeu, ainda assim, ciente de que não amava Julieta de fato, resolve vingar-se de Capuleto pelo outro passado conhecido, embora não mais realizado. Ele põe veneno na bebida durante um jantar na casa de Capuleto, sabendo que poderia matar o pai ou a filha. Julieta ingere a bebida envenenada e cai como morta perante o pai. Em seguida, Romeu anuncia sua vingança, pretendendo apunhalar Capuleto. Contudo, antes de executar seu intento, Julieta, com um resíduo de vida que lhe restava, golpeou o jovem pelas costas, resultando, então, na trágica morte dos dois jovens.

A estudante F17 costurou um desfecho em que, a despeito do sentimento de Romeu por Julieta, ele leva adiante o plano de assassinar Capuleto na noite do baile, utilizando um veneno. Quanto ao punhal, Romeu presentou a Julieta, com quem também se casou. Cinco anos se passaram e o jovem passa a conviver com uma profunda culpa. Diante disso, ele resolveu contar tudo à sua esposa. Porém, antes de sua confissão, Julieta encontrou em casa um frasco de veneno que produzia os mesmos efeitos que seu pai tivera na noite de sua morte. Então, quando Romeu confessou seu crime, Julieta o abraçou e o apunhalou com a mesma adaga com a qual a mãe do jovem fora morta. Em seguida, Montéquio vingou-se matando também Julieta. Depois disso, as famílias nunca mais tiveram paz.

F35 constrói uma continuidade do folheto com uma beleza exemplar, com 22 estrofes, mantendo a rima em “xaxaxa” e com expressiva coerência narrativa. Em sua trama, Romeu apaixona-se na festa por Julieta, mas não hesita em cumprir a missão que recebera do pai, matando Capuleto com o punhal, conforme descreve:

*– A nossa diferença, Capuleto
Vou agora te falar
É que eu te odeio eternamente
E também te quero matar
Na sua vida agora
Hei de minha mãe vingar*

*Encerrou sua frase
Cravando o punhal no seu peito
Que caiu aos seus pés
Com esse malfeito
Finalmente Capuleto
Morreu de um jeito perfeito*

*Romeu o deixou prostrado
Com uma sensação de dever cumprido
Saiu lodo dali*

*Para não ser percebido
Voltou para o castelo
Como se nada tivesse acontecido*

Depois do feito, na mesma festa, Romeu e Julieta se relacionam e acabam se casando. Com o tempo, porém, Julieta descobre que o homem a quem amava era também o assassino do seu pai. Decidiu então vingar o pai, matando Romeu e se matando em seguida, consumando a história com um desfecho ainda mais trágico:

*Beijou-o pela última vez
E em seu peito fincou
O mesmo punhal
Que o seu pai matou
Ele sabia que merecia
Então nem protestou*

*Romeu caiu morto
E como último ato de amor
Julieta também quis,
Sem nenhum temor
Morrer pela mesma lâmina
Para completar o horror.*

*E é assim que acaba
A tragédia de Julieta e Romeu
Esse casal apaixonado
Que só mau lhes aconteceu
Parece que pra eles
O final bom nunca ocorreu*

*Deixo aqui minha observação
Sobre essa história questionável
Não sei pra vocês
Mas eu acho lamentável
Tanta gente que morreu
Por esse casal irresponsável.*

Percebe-se que, ao final de seu desfecho, a estudante construiu uma estrofe à semelhança de Athayde, com um juízo de valor negativo sobre a trama, questionando a história e lamentando a quantidade de pessoas que morreram pelas atitudes do casal. Nesse sentido, além de fazer um juízo de valor, a aluna faz uma relação interdiscursiva, na qual lemos nas entrelinhas o palimpsesto de Athayde, uma vez que “para eles o final bom nunca ocorreu”, dando a entender que haveria outros finais. De acordo com a teoria de Genette (2010), estamos diante de uma hipertextualidade, isto é, um tipo de transtextualidade que ocorre numa relação que une o texto de F35 ao texto anterior de Athayde. Então, o novo desfecho da estudante configura-se como um hipertexto que recupera o folheto do poeta nordestino, sendo este o hipotexto da nova produção. O novo desfecho de F35 nasce sob a influência transformadora do

texto de Athayde, como uma nova produção de segunda mão, porque o pressupõem em suas entrelinhas, tal qual um palimpsesto, cuja inscrição anterior, mesmo raspada e apagada no couro do pergaminho, ainda pode ser lida nas entrelinhas da nova escrita. Assim, o conhecimento prévio da clássica trama *romejulietiana* naturalmente é resgatado, havendo uma predisposição para a versão do folheto *athaydiano*, pelo fato de que a produção da aluna é escrita em sextilhas de cordel e sua estrofe final é, tal como lá, um juízo de valor condenatório.

Por fim, o estudante M13 construiu uma continuidade para a narrativa no formato de prosa, um texto com 8 laudas, detalhadamente explicando as cenas. Romeu chega ao sepulcro e o padre estava escondido lhe esperando. Desconsolado, o jovem pretendia suicidar-se, mas, antes de levar adiante seu plano, o padre estranhou que ele não soubesse da falsa morte de Julieta e lhe avisou; nesse ínterim, a jovem acordou do efeito da dormideira. Enquanto o padre lhe explicava o plano, Páris ouviu tudo e se pôs a enfrentar Romeu, ferindo-lhe o braço; Romeu, então, o atingiu com a cruz do punhal, evitando matá-lo a pedido do padre. Enquanto fugia levando Julieta aos braços, foram vistos por Capuleto, o qual julgou que alguém roubava o corpo da filha. Ao chegar com seus soldados no cemitério, Capuleto viu o padre com o frasco de veneno e pensou que ele havia envenenado sua filha, prendendo-o com o seu auxiliar. Mesmo torturado, o padre não informou o destino de Julieta, e acabou morrendo na prisão; o auxiliar do padre, porém, acabou confessando o que sabia, mas, ainda assim, foi executado por ordem de Capuleto.

Então, julgando que a filha fora raptada por Romeu para executar alguma vingança da morte da mãe, Capuleto foi até a casa de Montéquio e também o matou. Enquanto isso, Romeu e Julieta viviam felizes com a filha que nascera e recebera o nome da falecida mãe do jovem. Quando Capuleto soube onde o casal estava, foi em busca deles para matar Romeu e a neta que considerava de sangue impuro. Desencadeou-se uma luta em que Capuleto feriu Romeu e matou a própria filha, quando tentava assassinar a filhinha do casal. Enquanto o velho lamentava a tragédia, Romeu lançou-lhe em rosto a sua maldade e decepou-lhe a cabeça com o punhal. Ao fim, Romeu ficou apenas com a filha e decidiu encerrar o ciclo de mortes, sem exigir qualquer tipo de vingança da menina, fazendo o oposto do que pedira seu pai, no passado. O texto encerra com um parágrafo que estabelece a moral:

A garota crescerá para cessar a batalha de anos iniciada, como uma última homenagem a sua mãe, faria isso futuramente, mas claro, espero que não fique triste. Por que essa longa história chegou ao seu limite, um dia terá continuação, mas até lá, não sei o que acontecerá com Romeu e a garotinha, mas de uma coisa tenho certeza; essa história só será contada na parte 2 do Romance de Romeu e Julieta.

Estamos diante de um texto com encadeamento diverso, uma trama complexa em que o aluno, inclusive, se propõe a continuar a narrativa posteriormente. Tal dado é importante no sentido de expressar uma recepção produtora a longo prazo, uma ampliação dos horizontes de expectativas do estudante, contribuindo, inclusive, para a sua criatividade e interesse na escrita para além do tempo de execução de nossa experiência. Além disso, essa estratégia nos lembra a própria experiência dos cordelistas que, por vezes, dividiam suas histórias em dois folhetos ou mesmo anunciavam, nas últimas estrofes de uma obra, o próximo folheto, criando uma expectativa de produção e estrategicamente divulgando a próxima obra.

6.2.2 Textos que apresentam desfechos com vingança e com final feliz

Também encontramos desfechos que mesclaram, simultaneamente, a vingança e o final feliz, mediante a realização amorosa do casal. São resoluções em que Romeu conseguiu executar o intento do pai, vingando-se de Capuleto, mas, ainda assim, desenlaçam com a realização amorosa do casal, seja ocultando de Julieta a represália de Romeu ou tornando-a participante do seu plano.

A exemplo disso, o aluno M06 continua a história a partir da chegada de Romeu no cemitério, dando tempo de Mecúcio lhe avisar do plano do padre, havendo tempo de Julieta acordar. O jovem encaminhou a esposa com o padre para a cidade onde iam morar e voltou ao castelo de Capuleto e vingou a morte de sua mãe, cravando-lhe o punhal no peito, sem que Julieta soubesse do modo como o pai morreu. Numa linha semelhante, F03 desenvolve a vingança de Romeu cravando o punhal em Capuleto, tal como prometera ao seu pai, ao tempo em que vive feliz com Julieta, sem nunca lhe revelar o que havia feito. O participante M08 também desenvolve a mesma linha de raciocínio, com o assassinato de Capuleto e o romance com Julieta no mesmo baile de máscaras. O jovem, depois de assassinar secretamente o velho algoz da mãe, conquista Julieta, oferecendo-lhe consolo, sem que ela saiba que ele era o assassino do pai. Ambos se casam e vivem felizes para sempre.

O estudante M14, por sua vez, construiu uma narrativa que rememora o folheto *Coco Verde e Melancia*, de Resende, no sentido de que Capuleto forja a morte de Julieta para separar o casal. Nesse aspecto, o desfecho da aluna realiza uma hipertextualidade em torno do folheto de Resende, que, por sua vez, nesse mesmo aspecto, recorre hipertextualmente a outras narrativas, como já comentamos anteriormente nesta pesquisa. Assim, ao construir um enredo palimpséstico, que recupera outras tramas, o aluno não somente percebe a herança literária da qual os textos fazem parte, mas se inclui como produtor e herdeiro de uma tradição literária

ocidental. Na continuidade do texto de M14, Romeu pretende suicidar-se à beira de uma montanha próximo ao mar, quando Capuleto aparece e os dois começam a lutar, sendo que Julieta chega a tempo e assassina o pai com uma facada nas costas. Neste caso, a vingança é, então, concretizada com ação direta de Julieta. Em seguida, o casal se casa e herda a fortuna das duas famílias, pondo fim ao conflito.

Por fim, a estudante F21 construiu uma narrativa desconsiderando o enredo do cordel de Athayde e elaborando uma nova história que envolve preconceito racial. Nessa trama, Romeu é negro e Julieta, branca, não havendo menção a conflitos familiares anteriores, como no cordel de Athayde. Nesse sentido, a contrariedade do amor assume contornos do preconceito racial. A participante traz à tona uma importante questão relacionada à diversidade racial e ao racismo, temas tão caros num país miscigenado e ainda objeto de preconceito racial como o Brasil. Aqui encontramos o poder humanizador do texto literário, como discute Candido (2004), integrado à produção textual da aluna e não apenas como elemento influenciador nos textos de terceiros. No novo enredo, Romeu vem à festa e traz um presente especial para a moça; ambos se apaixonam nessa noite, mas Capuleto, ao perceber a aproximação, expulsa o rapaz da festa devido a cor escura de sua pele e proíbe qualquer contato da filha com Romeu. Entretanto, em nome do amor, os dois passam a namorar escondidos, mantendo encontros sigilosos. Quando Capuleto descobre, atira em Romeu por trás, enquanto o jovem abraçava Julieta, que também foi ferida de raspão. Romeu lançou-se ferido contra Capuleto, cuja arma caiu no chão. Julieta, então, apanhando a arma, atirou no pai, matando-o. Diante disso, os jovens sobreviveram e Julieta foi inocentada por agir em legítima defesa. O conto termina com os dois vivendo juntos até a morte.

6.2.3 Textos que apresentam desfechos sem vingança e com final trágico

Também encontramos alguns textos em que os alunos deslocaram a vingança, mas mantiveram o final trágico para o casal. Nessas produções, os desfechos mantêm a tragédia como desenlace, com mortes e suicídios, mas não há, por parte de Romeu, o intento por vingar-se de Capuleto, como exigira seu pai.

Um exemplo disso ocorre com o texto de M09, cujo desfecho se desenvolve sem a ocorrência de vingança e os jovens terminam se casando. Porém, Julieta trai o marido com o sogro; ao descobrir, Romeu se suicida e, diante da culpa, Julieta também põe fim à sua vida. Nessa trama, contudo, o estudante constrói a personalidade má de Montéquio, pois mesmo diante da tragédia, o pai de Romeu vive sem remorso em relação ao filho. Assim, o jovem

parece equiparar Montéquio, como uma personalidade egoísta e sem compaixão, ao gênio maligno de Capuleto, conforme versão de Athayde. Além disso, a traição de Julieta com o pai de Romeu parece significar uma ilação punitiva como consequência do jovem não levar adiante o apelo do pai em vingar-se pela morte da mãe, ou por não cumprir sua missão.

Encontramos também o desfecho trágico de M19 em que Capuleto, chegando ao cemitério e deparando-se com a briga entre Romeu e Páris, atira contra o filho de Montéquio, sendo que a flecha atinge o coração de Julieta que acabara de acordar. Enquanto o pai corre para sua filha, Romeu mata Páris e foge angustiado, pondo fim à sua vida com o punhal em que pretendia vingar a mãe. A trama do aluno encerra-se com um “silêncio gritante” acerca do pai de Julieta, deixando o leitor curioso com os fatos que lhe sucederiam em face da tragédia.

A estudante F14, por sua vez, desenvolve uma história em que Romeu não se vinga e se mata ao chegar no cemitério. Julieta, contudo, ao acordar do efeito da dormideira, não se suicida, como ocorre na tradição *romejulietiana*. Ao invés disso, a jovem resolve honrar a memória de Romeu, reconciliando suas famílias. O texto da aluna pressupõe, à semelhança da avaliação de outros participantes acerca da narrativa, a ideia de que as escolhas dos jovens são resultantes de sua imaturidade. Então, o desfecho proposto pela discente estabelece também um juízo de valor, conforme ela escreve:

[...]

Levando-a se indagar se todo esse sofrimento poderia ser evitado, se ela e seu amado não tivesse se portado de maneira submissa e impulsiva como os foi demonstrado. Abominada com a circunstancia Julieta parte daquele recanto malcontente, determinada a unir essas famílias descontentes e honrar o nome de Romeu que não morreu valdamente, deixando o singelo ensinamento de que a morte não é o caminho para a resolução dos problemas que encontramos no nosso destino.

De outro modo, encontramos a produção de F25, envolvendo um triângulo amoroso entre os pais dos jovens, na mesma perspectiva de preencher a lacuna deixada pelo narrador de Athayde, acerca da razão da morte da mãe de Romeu. A estudante não altera o cerne do final do folheto, mas constrói uma trama não contada sobre o verdadeiro culpado pela morte da esposa de Montéquio. Nessa narrativa oculta, Montéquio teria assassinado a sua esposa enquanto tentava matar Capuleto, por descobrir que os dois estavam tendo um caso amoroso. Diante desse fato, Montéquio culpou Capuleto pelo crime passional que ele mesmo cometera, conforme descrição da aluna:

*Enfurecido
e sem dó nem piedade
partiu para a cama de Capuleto com um punhal*

*só que acabou acertando sua própria esposa
Ela se jogou na frente de Capuleto
e foi acertada pelo punhal.*

*Capuleto sai de lá inconsolável
pois ele realmente a amava
e Montéquio chora em cima do corpo de sua esposa
e clama por vingança
culpando Capuleto
pelo crime que não cometeu.*

Mais uma vez nos deparamos com uma produção de desfecho em que o leitor preenche os vazios deixados no enredo de Athayde, especificamente, no que tange à causa da morte da esposa de Montéquio, tendo em vista que o narrador do folheto nordestino não expõe uma razão convincente da crueldade de Capuleto contra Montéquio, matando a esposa deste, com intuito de vingar-se. Nessa proposta, somos levados a entender o início, apenas quando chegamos ao fim, levando-nos a dar novos significados em face das cartadas que o texto nos oferece, como diria Iser (2002). Na sua discussão sobre o jogo do texto, esse estudioso nos lembra que o significado do texto é o resultado do movimento do jogador, ou seja, é uma tomada de decisão, ou a suspensão de um movimento, como num tabuleiro, devido a busca quase infinita da “estabilidade do movimento interpretativo” do texto. É exatamente isso que fazem os estudantes que buscam preencher esse hiato deixado no texto de Athayde.

Como vimos anteriormente, na análise dos textos que *apresentam desfecho com vingança e final trágico*, os estudantes F02, M07 e F06 produziram algo semelhante ao que fez F25, conforme extrato acima, sendo que Capuleto era o antagonista da trama – tal como na narrativa *athaydiana* – e, além disso, havia a realização da vingança e um final trágico. No entanto, na trama produzida por F25, o antagonista passa a ser Montéquio, diferente do que fez Athayde. Porém, nesse caso, o desfecho se alia à proposta do cordelista nordestino, apresentando ausência de vingança e a manutenção do final trágico, com a morte do apaixonado casal.

Encontramos dois textos na direção de estabelecer alguma culpa sobre o representante religioso da narrativa, a saber, o padre. O enredo de F22 segue essa linha, atribuindo culpa ao sacerdote sobre a tragédia. A aluna continua o conflito da trama de Athayde no momento em que Julieta desperta e vê Romeu morto. Ao invés de suicidar-se, como ocorre na trama *romejulietiana* tradicional, a jovem resolve vingar-se do Frei Lourenço, cravando-lhe o punhal no coração, por ter mentido no seu plano trágico, posto que Romeu não fora notificado. Em seguida, Julieta foge da família e vive desolada, tentando ser feliz.

O aluno M12 construiu uma urdidura narrativa semelhante, com 21 estrofes em sextilhas

e rima em “xaxaxa”, tal como fez Athayde. O estudante considera o final trágico do romance nordestino, desenvolvendo um novo conflito entre Montéquio e Capuleto, na continuidade, a partir do desencadeamento de uma guerra entre as famílias, seus amigos e aliados, alimentada ainda mais pelo padre, que pretendia lucrar, tendo em vista a morte dos herdeiros, o que lhe deixaria rico. Trata-se de versos bastante criativos, como segue o extrato a seguir:

[...]

*Montéquio e Capuleto
Iam uma guerra começar
Esse ódio entre as famílias
Iria apenas aumentar
Amigos e aliados
Já foram se preparar!*

*Lá nas Ruas de Verona
Haveria um carmesim
Do sangue de inimigos
Que pra guerra dizem sim
Quem diria que a tragédia
Seria da guerra estopim!*

*Neste mundo há gente Ruim
Gente que só quer lucrar
Só aproveita de desgraças
Onde muitos vão sangrar
Enquanto alguns guerream
Outros só aproveitar!*

[...]

*Se os patriarcas morressem
Suas fortunas deixariam
Mas sem os seus herdeiros
Ninguém as receberiam
Pois morreram dois amantes
Que o dinheiro ganhariam!*

[...]

*Com a morte sem herdeiros
As fortunas podiam ficar
Apenas com um pessoa
Que as deveria administrar
Essa pessoa é o padre
Quem com isso ia ganhar!*

*Eu te contei a história
Da desdita de Romeu
Essa guerra em Verona
Foi assim que sucedeu
Por intriga de famílias
Muita gente padeceu!*

Nesse desfecho, o estudante faz do representante da religião o maior interessado no

conflito, expressando a corrupção do sistema religioso, imbricado de sentimentos de interesse e inveja, numa trama marcada de amor e ódio.

6.2.4 Textos que apresentam desfechos sem vingança e com final feliz

Outros estudantes escolheram um percurso narrativo conflituoso completamente diverso da proposta de Athayde, sem a ocorrência de vingança e com um desenlace feliz para o casal. Em geral, são desfechos em que Romeu desiste de executar o intento do pai, e o casal busca a todo custo a realização amorosa. Nesse conjunto de produções, percebe-se uma aproximação interdiscursiva com a trama *cocomelanceica* de Resende, sob diversos pontos de vista. Por vezes, deparamo-nos com a aparente morte de Julieta, um padre que medeia e salva a relação do casal – à semelhança do caboclo da trama *cocomelanceica* –, uma fuga misteriosa, o arrependimento do pai da moça e, acima de tudo, a felicidade do casal.

O aluno M15, por exemplo, segue a trama de Athayde, sendo que, ao retornar, devido à suposta morte de Julieta, Romeu não se suicidou, pois soube do estratagema, isto é, sua amada não estaria morta. Então, quando Julieta acordou, os dois fugiram e ficaram juntos para sempre.

Um pouco semelhante a esta trama, embora com um desenvolvimento mais amplo, encontramos a produção de M11, o qual permite que o recado do padre chegue a Romeu em tempo hábil, de modo que este recebe Julieta e a conduz para a casa do pai do jovem, onde passam a viver com a aceitação de Montéquio. Quando o pai morre, Romeu enriquece com a herança e acaba ficando mais rico que Capuleto, o qual descobre que a filha está viva e casada com o filho do seu antigo inimigo. Finalmente, Capuleto procura o casal e ocorre a reconciliação das famílias.

O desfecho de F16, contudo, não permitiu que o recado do padre chegasse a Romeu a tempo, mas encontrou uma forma de permitir o enlace do casal. Quando Romeu chegou ao cemitério e bebeu o veneno, derramou uma lágrima de esperança que acordou Julieta. Então, desesperada, a jovem encontrou um antídoto que salvou seu marido. Depois disso, os dois fugiram e viveram felizes para sempre.

Na proposta de M03, por sua vez, Romeu sequestra Julieta com ajuda de Mecútio e exige um pagamento a Capuleto, quando pretende matá-lo, mas acaba desistindo; contudo, quando vai resgatar Julieta, Mecútio a esfaqueia, culminando numa luta entre os dois antigos amigos. Romeu salva a jovem e a leva a um convento, onde casam, jurando se proteger e se amar.

Encontramos também propostas mais simples como a que foi elaborada pelo aluno M05,

o qual desenvolve um desfecho objetivo em que Romeu e Julieta fogem escondidos em nome do amor e vivem felizes longe de seus pais, que negavam o relacionamento dos filhos.

De maneira inusitada, M18 constrói um desfecho com viés religioso, que considera a conversão de Romeu à fé evangélica. Ao se apaixonar por Julieta e contar seus planos de vingança, a jovem convence Romeu a não matar seu pai, levando-a à igreja, onde ele “aceita Jesus e vira crente”. Em seguida, o jovem casa com Julieta e se torna pastor num vilarejo distante.

Na produção de F04, o aluno narra a falsa morte de Julieta e a vinda de Romeu para seu sepultamento, ocasião em que Capuleto desembainha a espada para lutar com ele. Nesse ínterim, Julieta desperta do sono e grita, declarando seu amor e a intenção de viver com Romeu, independente da disposição do pai. Diante disso, Capuleto tem um infarto e morre, restando à senhora Capuleto consentir no relacionamento do jovem casal que foge para viver na Península Hebraica, onde vivem felizes para sempre. A aluna termina seu desfecho, citando a Bíblia, com uma passagem que relaciona o amor ao sofrimento: “O amor tudo sofre, tudo crer, tudo espera, tudo suporta” (Bíblia, 1Co, 13,7).

A estudante F13 desenvolveu um final com a reconciliação das famílias, a partir do entendimento provocado com o desaparecimento do casal, que resolveu se distanciar para um penhasco distante. Enquanto procuravam os filhos por vários dias, as famílias foram se aproximando, até que, com o retorno dos dois jovens, depois de duas semanas, as famílias se desculparam e aceitaram o casamento de Romeu e Julieta.

Por fim, o estudante M36, ao invés de elaborar apenas um novo desfecho para o enredo de Athayde, resolveu construir uma nova narrativa entre Romeu e Julieta, desconsiderando o enredo que estudamos em sala de aula. Nessa trama, as famílias são inimigas, mas os jovens se conhecem junto a um lago, sem saberem que suas famílias são rivais. Acabam se apaixonando, mas são impedidos pelas famílias, devido aos conflitos existentes. Ocorre que, diante da tristeza dos filhos, as famílias encerraram o conflito e se reconciliaram, de modo que o casal pôde se casar e construir uma família feliz.

Todas essas produções, em algum grau, refletem também o processo de formação do leitor, como uma demonstração do letramento literário e da ampliação dos horizontes de expectativa desses participantes, uma vez que houve o desenvolvimento de sua imaginação, ponto de vista, criticidade e criatividade, sem que o participante fosse constrangido a uma leitura unívoca ou monossignificativa. Ao invés disso, os textos literários foram lidos, comentados, sendo objeto de reflexão, para a própria construção narrativa pessoal, de modo que o aluno pudesse também se sentir autor de sua própria história, em diálogo com o que leu, num

processo interdiscursivo.

Esse instrumento de avaliação teve também uma importância significativa para este pesquisador, pois representou o retorno material do trabalho ao longo do semestre, além de demonstrar claramente o engajamento da turma, uma vez que houve absoluta e massiva participação de todos os estudantes, mesmo em meio ao final do ano letivo, quando todos estavam repletos de atividades de outras disciplinas, sem contar aqueles que já despontavam como fortes candidatos à prova final, em algumas matérias. Essas questões poderiam ser elementos desmotivadores para a participação, mas houve exatamente o contrário, demonstrando que havíamos motivado adequadamente a turma. Além disso, o nível de criatividade dos textos e o envolvimento visível com a produção e, acima de tudo, com a leitura pública para votação, fez-nos perceber que os participantes tinham sido conquistados para a atividade. Tudo isso nos fez perceber que a experiência de mediação tinha obtido a façanha de encantar os estudantes, pois o interesse em escrever um novo desfecho para o cordel, por si só, já representava alguma sedução por parte deles, principalmente, no caso específico dos rapazes que, como dito, apresentaram, a princípio, alguma resistência às histórias de amor contrariado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos dias em que se costuma dizer que os livros estão sendo substituídos pelas telas mais diversas: smartphones, tablets, notebooks, Tvs, *etc.* Qualquer que seja a situação, não há dúvidas de que as novas tecnologias associadas à revolução digital têm desafiado ainda mais a transmissão cultural da leitura e a formação de leitores de literatura, em todo o mundo. Michèle Petit (2019), por exemplo, menciona uma pesquisa no seu país em que a proporção de pessoas que leram um livro em doze meses em 2008 foi a mesma de 1973, isto é 70%, mas a proporção dos grandes leitores, que liam mais de vinte livros no mesmo período, diminuiu sensivelmente, especialmente entre os homens. Entre os jovens, o dado deve ser ainda mais trágico, pois eles estão ainda mais absorvidos pelas telas. Desde os anos de 1980⁷⁴, que os jovens de 15 a 24 anos, os quais sempre compuseram o maior número de leitores de livros, revelaram um interesse inferior em relação à geração antecedente. A autora considera, inclusive, o fechamento de livrarias como prova desta queda. Tal fato, contudo, não deve ser tomado como referência para criarmos discursos de lamentação e culpabilização dos jovens. Diante disso, nossa pesquisa se propôs também a demonstrar que o ser humano, a despeito desses novos desafios, ainda continua carente da literatura como um instrumento de construção de sua humanidade, de prazer e de imaginação e, por isso, permanece sensível à sua exposição.

Entre os meses de novembro e dezembro de 2022, passamos a frequentar o IFPB – *Campus* Campina Grande com o fito de realizar este experimento de mediação com textos populares para formação de leitores numa turma do 1º ano do curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio. Já éramos familiarizados com a instituição, tendo em vista nossa função como professor efetivo da casa. Desta vez, contudo, nossa missão seria diferente, pois dividiríamos nossa atenção enquanto professor e como pesquisador, por um lado na intenção de ensiná-los, por outro, como investigador que precisava desenvolver um olhar objetivo, para perceber os efeitos da aplicação de um método e de textos específicos sobre determinado público.

Não conhecíamos a turma antecipadamente, mas, logo nos primeiros dias, descobrimos que, devido à quantidade de estudantes matriculados (mais de 40) e ao seu perfil de comportamento agitado, não seria um ambiente fácil de atuação, embora houvesse mútuo respeito e uma convivência agradável. Nossas atividades tinham o objetivo geral de investigar nesses estudantes a recepção de textos nordestinos com a temática do amor contrariado, numa

⁷⁴ Importante considerar que os dados apresentados pela autora são de 2008, uma década em que as redes móveis e a difusão de smartphones e tablets era ainda menor.

perspectiva de mediação para a formação leitora a partir de três obras: os cordéis *Romance de Romeu e Julieta*, de João Martins de Athayde, e *Grandes aventuras de Armando e Rosa conhecidos por “Coco Verde” e “Melancia”*, de José Camelo de Melo Resende; e a peça *A história do Amor de Romeu e Julieta*, de Ariano Suassuna. O teor desses textos já sugere um trabalho com a literatura popular em colóquio direto com o cânone da literatura erudita, a saber o clássico enredo *romejulietiano*. De fato, os estudiosos têm apontado que os possíveis diálogos entre obras da “literatura popular” e da chamada “literatura erudita” é um procedimento comparativo recomendável e a escolha do público alvo (alunos da 1ª série do ensino médio) segue, inclusive, orientações neste sentido, conforme afirma Pinheiro (2008, p. 23): “O trabalho de leitura da comédia de Suassuna e comparação com os folhetos parece-me mais adequados ao ensino médio”.

A nosso ver, tal relação entre o clássico e o popular, de fato, representou um profícuo exemplo de mediação para formação do leitor, dado o recorte temático do amor contrariado, com o público adolescente e juvenil do ensino médio. Os textos lidos pelos estudantes, por meio do método recepcional planejado em harmonia com a sequência didática expandida, foram recepcionados por eles, produzindo a ampliação dos seus horizontes de expectativas. A partir dos dados coletados, concluímos, sob diversos pontos de vista, que o trabalho realizado com os romances de cordel e com a peça de temática de amor contrariado, por meio do método recepcional, pode de ter contribuído para a formação desses jovens leitores envolvidos na pesquisa.

A recepção da temática do amor contrariado nos folhetos nordestinos e na peça de Ariano Suassuna produziu nos estudantes uma importante ruptura em torno da temática e do gênero cordel, ao considerarmos o rompimento do preconceito que diversos participantes nutriam em relação a essas duas nuances. No que diz respeito ao gênero, constatamos que o preconceito do público com o cordel se dava, em grande medida, por não conhecer os romances, cuja narração é tão empolgante como outros textos literários. De início, descobrimos que apenas 20% dos alunos admitiam gostar de ler cordel. Foi possível descobrir que o hegemônico desgosto se dava exatamente pela falta de informação e conhecimento, afinal, apenas uma aluna, entre todos os participantes, teve aula com o cordel no ensino fundamental e, para além disso, 38% dos participantes nunca tinham lido cordéis, e, mesmo entre aqueles que diziam ter lido, nenhum conseguiu apontar sequer um título de qualquer folheto efetivamente publicado. De fato, eles desgostavam dos folhetos, sem conhecê-los.

Pelas respostas dos envolvidos, parece que o acesso dos participantes ao universo da literatura de cordel ocorreu pelo viés dos cordéis paradidáticos com o propósito de ensiná-los

algum conteúdo. Dessa forma, não se pode esperar que estes alunos ganhem gosto pela literatura popular de cordel, pois, normalmente, o gosto por essa obra de arte se desenvolve com a leitura integral dos folhetos, e que seja por aqueles romances que se constituem como artefatos artísticos, por brincarem com o universo das palavras, e por narrarem histórias que sempre formaram leitores pela inata capacidade de encantamento.

No que tange à temática amorosa, descobrimos que, entre o público estudado, havia um interesse muito mais acentuado das alunas (83%) por livros de histórias de amor do que por parte dos rapazes (14%). Certamente por esta razão, houve um interesse maior pela temática do amor contrariado por parte das estudantes do sexo feminino (89%), do que dos estudantes do sexo masculino (36%). Ainda assim, nossa experiência rendeu frutos positivos e curiosos entre eles, pois obtivemos descrições positivas em torno da leitura realizada dos cordéis, especialmente do folheto *cocomelanceico*, cujo final feliz agradou muito mais a eles.

Então, embora os rapazes tenham apresentado alguma resistência ao tema, quando expostos a ele, acabaram aflorando um interesse maior do que suspeitavam, como podemos perceber nos novos desfechos para o romance de Athayde, conforme nossa proposta de produção textual. Sobre esse trabalho escrito, enfatizamos que as três produções mais bem votadas pela turma foram de estudantes do sexo masculino, e todas elas apresentavam um desfecho com final feliz para o casal Romeu e Julieta. De modo geral, entre todas as produções textuais, a prevalência de desfechos com final feliz foi muito maior entre rapazes (57%), enquanto entre as meninas o percentual foi menor (33%). Assim, identificamos que houve uma ampliação nos horizontes de expectativas desses leitores, gerando motivação para a leitura de textos com essa temática e até mesmo para a produção de textos literários.

Parece-nos que estes estudantes revelavam não gostar de histórias de amor, tal como o narrador de Athayde, que diz não gostar da história de Romeu e Julieta, mas insiste em contar-nos no seu folheto, o que, paradoxalmente, aparenta revelar um certo gosto interior, porque, normalmente, contamos aquilo que, de alguma forma, nos oferece algum tipo de interesse ou prazer. Talvez a história narrada expresse alguma disposição pessoal em preservar a tradição ou, quiçá, expõe o desejo de narrar uma dada visão de mundo, ainda que diferente da nossa, mas que, finalmente, aponta para algum grau de fascínio que o fato narrado tem para o narrador, nem que seja de provocar o leitor ou manter uma tradição. Assim, nossos estudantes também revelaram um paradoxo nesse mesmo sentido, pois alguns declararam não terem interesse por leituras com a temática do amor contrariado, nem interesse em ler cordéis, mas, ao final das leituras, descreveram positivamente a experiência amorosa das personagens e reconheceram sua importância na narrativa, além de revelar que a leitura do texto trouxe mais vontade de ler.

Percebemos, então, que, embora a temática não represente um grande foco de interesse para alguns rapazes, a declarada rejeição desses estudantes ao tema e ao gênero é, antagonicamente, incompatível com a maneira positiva como acabaram recepcionando bem as obras estudadas.

Para além disso, acreditamos que a recepção dos textos de Athayde, Suassuna e Resende ampliou os horizontes de expectativas dos participantes, mobilizando neles reflexões diversas sobre a vida, a experiência amorosa, o texto literário e até as ações das personagens. Ademais, percebemos que a recepção performática nas leituras públicas, nos ensaios e, sobretudo, na dramatização da peça permitiu que os alunos experimentassem o texto literário e comunicassem performaticamente ao público, encarnando as palavras, dando vez, voz e movimento à obra.

A recepção dos textos também concedeu a oportunidade de os participantes problematizarem o juízo de valor contido nas obras, especialmente no cordel e na peça *romejulietiana*. Os estudantes puderam revelar seu ponto de vista, em concordância ou discordância, com o viés narrativo proposto pelos narradores. Eles avaliaram moralmente as escolhas dos personagens em nome do amor e sentiram-se livres para expor seus pontos de vista, revelando a subjetividade de cada um. Os participantes encontraram lacunas narrativas nos textos e realizaram construções interpretativas de modo a estabelecer sentidos. Eles questionaram as atitudes dos personagens, as opções de enredo do narrador e os juízos que somos levados a ter com base na trama, pois entenderam o juízo moral do narrador que demoniza personagens e inocenta outros, levando-nos a tomar partido por uma causa. Assim, estamos convencidos de que a experiência se mostrou eficiente com o público, demonstrando a plausibilidade do trabalho com o texto literário popular e com o tema do amor contrariado na sala de aula, visando formar leitores.

Em referência às relações palimpsésticas, os estudantes perceberam relações intertextuais ou interdiscursivas, discernindo as convergências e as divergências entre as três obras estudadas, e com outras obras literárias. Desse modo, os participantes da pesquisa compreenderam uma herança literária que tematiza o amor contrariado ou mesmo que assimila obras anteriores na perspectiva de construir novos textos literários. Dessa maneira, os estudantes foram levados também a descobrir que essa temática acompanha o ser humano e, por sua vez, se expressa em suas produções artísticas, especialmente na literatura. Ademais, ao relacionar os textos, tendo em comum as contrariedades que o amor enfrenta, os jovens participantes da pesquisa descobriram que esse sentimento tematizado na literatura se relaciona com o sofrimento que exige a continuidade da diegese na expectativa da concretização da felicidade.

No que tange às produções textuais dos alunos em torno de um novo desfecho para a

trama *romejulietiana* de Athayde, cremos que elas também refletem a formação desse jovem leitor, através desse experimento de mediação. Constatamos que houve o desenvolvimento da imaginação, do ponto de vista, da criticidade e da criatividade dos participantes, por vias de uma leitura plurissignificativa do texto literário, o que abriu portas para muitas produções com desfechos diversos. A atividade foi realizada quase com a turma completa, mesmo em meio ao final do ano letivo, quando todos estavam repletos de compromissos escolares. Pela dedicação da turma, a criatividade das produções e a atenção dos colegas na leitura dos textos elaborados, percebemos que a experiência de mediação obteve a façanha de encantá-los.

Do ponto de vista do resultado desta pesquisa para a academia, almejamos que ela represente uma contribuição motivadora sob diversos aspectos propositais: para que se dê voz aos jovens leitores; para que não subestimemos o poder de formação leitora dos folhetos nordestinos; para que não desistamos de apresentar a temática amorosa, ainda mais quando exposta às contrariedades, como um caminho possível para a mediação nos processos de formação dos leitores e de construção humana no ambiente escolar, especialmente no ensino médio. Michèle Petit (2009, p. 183) nos lembra o caminho desse alvo, ao afirmar:

Para democratizar a leitura, não existem receitas mágicas. Apenas uma atenção especial às crianças, aos adolescentes, às mulheres e aos homens. Um questionamento diário sobre o exercício de sua profissão. Uma determinação. Uma exigência. Um pouco de imaginação. É um trabalho a longo prazo, paciente, muitas vezes ingrato, na medida em que é pouco mensurável, pouco “visível” na mídia, e do qual os profissionais quase nunca têm um retorno, a menos que algum pesquisador passe por ali e estude precisamente esse impacto.

Dessa maneira, as limitações que nos são impostas na prática da escola não podem ser desculpas para que deixemos de exercer nossa função, enquanto mediadores entre os estudantes e os textos, especialmente o texto literário. Os folhetos nordestinos se apresentam diante de nós como um gênero promissor neste sentido e o método recepional como uma rica possibilidade.

Encerramos o trabalho convencidos de que a formação do leitor é um trabalho árduo atribuído ao professor – embora não lhe seja exclusivo –, para o qual não existe uma fórmula mágica que se possa aplicar em qualquer lugar com a promessa de efeitos promissores, afinal, não existe uma regra absoluta para todas as pessoas, em todos os tempos. Essa não é uma daquelas situações para as quais recorreremos às técnicas de autoajuda ou aos vídeos prontos do *Youtube*, do *TikTok* ou do *Instagram* com as promessas ilusórias de resolver nossos problemas. De fato, não há como diminuir as diferenças subjetivas que existem entre os milhares de leitores em formação, com gostos, históricos e dificuldades diferentes. Por isso, o nosso trabalho não se propõe a apresentar uma receita sensacionalista pronta com garantia de sucesso *sine qua non*.

Ao invés disso, realizamos um experimento que apresentou resultados positivos em boa parte dos participantes, podendo ser reproduzido em outros contextos, com as devidas adequações locais.

Há algum tempo, um colega das ciências ditas exatas “questionou-me” porque a universidade realizava pesquisas humanas que não poderiam ser aplicadas universalmente. Questionava o reduzido universo, a falta de experimento estatístico local, *etc.* “Expliquei-lhe” que essa é a proposta das pesquisas no campo da linguagem, visto que tratar com pessoas em termos dos estudos da linguagem, no que tange à literatura, exige considerarmos todas elas como tendo em comum uma dimensão psíquica que garante, em algum grau, a necessidade da imaginação, e, portanto, o sonho, a invenção, a arte. Porém, não é possível esperar que todos pensem igualmente, desejem as mesmas histórias, ou tenham os mesmos interesses de gêneros literários.

Assim, embora não cheguemos a conclusões absolutas, relativamente admitimos que estes resultados podem ser exemplificados por outros colegas, com uma grande chance de alcançarem um público considerável. Não esperamos que outros professores se sintam obrigados a repetir a experiência com os mesmos textos, pois não há listas de obras universais para todas as pessoas, mas não há dúvida de que todos os homens estão sujeitos a amar e, certamente, estão sujeitos a enfrentar contrariedades diversas, razão pela qual o tema nunca será totalmente estranho para todos os leitores. Então, com base em tudo o que demonstramos, estamos convencidos de que ainda há muito espaço para a realização de outros trabalhos e pesquisas, com esses e com outros textos da literatura popular, bem como com outros temas, utilizando o método recepcional, visando a formação de jovens leitores, tendo em vista os resultados favoráveis que acreditamos ter alcançado, ao ampliar os horizontes de expectativa do público participante desta pesquisa.

Ao concluir todas as etapas planejadas do experimento, consideramos avaliar o que poderia ser feito com mais eficácia, caso tivéssemos de replanejar e reiniciar o trabalho. Certamente, reconfigurariamos algumas ações, como a quantidade de instrumento para coleta de dados, tendo em vista que isso exigiu uma análise de dois questionários (antes e depois da experiência), os diários de leitura de quase 40 alunos, os diálogos de *WhatsApp*, a produção textual dos estudantes e a culminância da montagem da peça teatral exibida na escola. Há de convir que essa quantidade de informações ainda permite muitas outras análises que poderão render vários artigos.

Além disso, também optariamos por realizar os questionários através de um formulário do *Google Forms*, no laboratório de informática do *campus*. Dessa maneira, além de ganharmos

tempo com a digitação dos dados, teríamos acesso a respostas mais completas, pois percebemos que, de forma manuscrita, vários estudantes evitaram justificar respostas a algumas perguntas intimistas, basicamente respondendo “sim”, “não” ou “talvez”, sem apresentar suas razões. Um formulário com condições de preenchimento para prosseguir, certamente, reduziria esse problema.

Finalmente, do ponto de vista dos alunos, ao terminarmos esse experimento, esperamos que nossa proposta tenha, factualmente, contribuído para a formação leitora daqueles estudantes, e, mais do que isso, que eles tenham sido tocados com a experiência do amor que transcorre nos textos que estudamos, pois o trabalho de um professor é um trabalho de construção do ser humano. Outrossim, do nosso ponto de vista, enquanto docentes, estamos convictos de que essa experiência foi também produtiva para nossa própria formação humana e profissional, pois nos fez refletir sobre o desafio de ser um mediador e não apenas um transmissor de informações. Aprendemos na prática um método que antes só conhecíamos na teoria. O desafio de lidar com uma turma grande, inquieta e, ao mesmo tempo, ativa para a aprendizagem foi um divisor de águas, pois exigiu que ensinássemos como quem queria aprender a melhor ensinar e, no final, fomos tão enriquecidos quanto os alunos. Aprendemos a lidar com o diferente, construimos leituras juntos e compartilhamos significados com leituras que não havíamos percebido, resultando em memórias, emoções e aprendizados com ampla troca de experiências. Como pesquisadores, ansiamos que esse experimento inspire outros colegas professores a perceberem que dispõem todos os dias de um poderoso artefato cultural, o texto literário, seja ele popular ou canônico, que pode formar para toda a vida as gerações às quais temos acesso na escola.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. “Então se Forma a História Bonita” – Relações entre Folhetos de Cordel e Literatura Erudita. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 10, n. 22, p. 199-218, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/ha/a/QL9WD98KHC5wQFZY7CZ6LMK/?lang=pt>. Acesso em: 27 maio 2021.

ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas: Mercado e Letras, 1999.

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

ALVES, José Hélder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. *In*: DALVI, Maria Amélia; RESENDE, Neide Luzia de.; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ANDRADE, Mário. Romanceiro de Lampião. *In*: ANDRADE, Mário. **O baile das quatro artes**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

APOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa**. 2.ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012..

ATHAYDE, João Martins de. **Romance de Romeu e Julieta**. Juazeiro do Norte: João Martins de Athayde, 1975a.

ATHAYDE, João Martins de. **O estudante que se vendeu ao diabo**. Juazeiro do Norte: João Martins de Athayde, 1975b. Disponível em: <https://docvirt.com/DocReader.net/DocReader.aspx?bib=cordelfcbr&pagfis=7630> Acesso em: 22 nov. 2024

AYALA, M. I. N. Riqueza de pobre. **Literatura e Sociedade**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 160-169, 1997. DOI: 10.11606/issn.2237-1184.v0i2p160-169. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ls/article/view/15694>. Acesso em: 8 fev. 2022.

AYALA, M.I.N. Do Manuscrito ao Folheto de cordel: uma literatura escrita para ser oralizada. **Leia Escola: Campina Grande**, v. 16, n. 2, p. 12-46. 2016. Disponível: <https://ch.revistas.ufcg.edu.br/index.php/Leia/article/view/710/444> Acesso em: 15 mar.2024

AZULÃO: Memória da cantoria, de ponteios e cantadores parte04, 2001a. Direção: Ignez Ayala. Artista: João José dos Santos (Azulão). 1 vídeo (10min). Publicado pelo canal Acervo Ayala. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yuKUTbWogIc&t=627s>. Acesso em: 25 jul.2024.

AZULÃO: a chegada de Lampião no inferno parte01, 2001b. Direção: Ignez Ayala. Artista: João José dos Santos (Azulão). 1 vídeo (11min). Publicado pelo canal Acervo Ayala. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oTfMTyXKx60&t=23s>. Acesso em: 25 jul.2024.

BAJARD, Elie. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. São Paulo: Cortez,

1994.

BANDELLO, Matteo. **Romeu e Julieta**. São Paulo: Paulus, 2012.

BENJAMIN, Roberto. João Martins de Athayde: Biografia. **Fundação Casa de Rui Barbosa**, 2023. Disponível em: http://antigo.casaruibarbosa.gov.br/cordel/JoaoMartins/JoaoMartinsdeAthayde_siteCordel_FCRB.pdf Acesso em: 30 jan. 2023.

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

BEZERRA, Sandra Nancy Ramos Freire. **A sedução da gravura: a trajetória da xilogravura no Ceará**. Fortaleza: UFC, 2023.

BÍBLIA. **Bíblia Sagrada**: Antigo e Novo Testamentos. Tradução de João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada no Brasil. 2.ed. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

BOCCACCIO, G. **Decameron**. Porto Alegre: L&PM, 2013. Disponível em: <https://www.escolahenriquemedina.org/bibdigital/download/2158/Decameron%20-%20Boccaccio%2C%20Giovanni.pdf> Acesso em: 13 maio 2023.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. 4.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRANDÃO, Théo. **Seis contos populares do Brasil**. Maceió: MEC-SEC-Funarte, Instituto Nacional do Folclore, UFAL, 1982.

BRANDÃO, Théo. Especial para o “Diário de Notícias”. **Diário de Notícias**, 8 maio de 1960, suplemento literário 3. Disponível em: <http://ibamendes.org/coco-grande%20melancia%20theo%20brandao.jpg> Acesso em: 06 fev.2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1879078200/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-de-1996-lei-9394-96#art-32> Acesso em: 06 jun.2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Acesso em: 07 jun. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério de Educação e Cultura. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf Acesso em: 06 jun. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal.pdf Acesso em: 06 jun.2024.

BRASIL. **Plano Pedagógico de Curso de Técnico em Edificações (Integrado)**. Disponível

em:

https://estudante.ifpb.edu.br/media/cursos/155/documentos/PPC_Edifica%C3%A7%C3%B5es_Vers%C3%A3o_2019_com_corre%C3%A7%C3%B5es.doc Acesso em: 25 fev.2023.

BRASIL. **Resolução-CS nº 71, de 13 de dezembro de 2019.** Convalida a Resolução-AR nº 22, de 05/10/2016, que dispõe sobre a autorização de funcionamento do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, a ser ofertado no Campus Campina Grande e aprovação do Plano Pedagógico do curso em tela. Disponível em: https://estudante.ifpb.edu.br/media/cursos/155/atos_regulatorios/Resolucao_CS_n_71_2019.pdf Acesso em: 24 fev.2023.

BURKE, Peter. **Cultura popular na Idade Moderna.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia: histórias de deuses e heróis.** 26.ed. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações, 2002.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem.** Petrópolis: Vozes, 2017.

CAMÕES, Luís Vaz de. Soneto 005. *In*: CAMÕES, Luís Vaz. **Sonetos.** Disponível em: https://www.curso-objetivo.br/vestibular/obras_literarias/Luis_de_Camoes/sonetos.pdf Acesso em: 03 fev. 2023.

CANDIDO, Antonio. Literatura comparada. *In*: **Recortes.** São Paulo: Cia das Letras, 1996.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade.** 8.ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000; Publifolha, 2000.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** 5.ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191

CARDOSO, Inês. A história do amor de Romeu e Julieta de Ariano Suassuna: a peça e a reelaboração de fontes matriciais. *In*: RABETTI, Beti. **Teatro e comicitàdes: estudos sobre Ariano Suassuna e outros ensaios.** Rio De Janeiro: 7 letras, 2008.

CARVALHAL, Tânia Franco. Teorias da literatura comparada. *In*: **O próprio e o alheio: Ensaios de literatura comparada.** São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2003.

CARVALHAL, Tânia Franco. Intertextualidade: a migração de um conceito. **Via Atlântica**, [S. l.], n. 9, p. 125-136, 2006. DOI: 10.11606/va.v0i9.50046. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50046>. Acesso em: 5 fev. 2022.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Cinco livros do povo.** 3.ed. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1994.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro.** 10.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999. p. 515-517

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil.** São Paulo: Global Editora, 2012. p. 12-25

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

DIÉGUES JÚNIOR, Manuel. Ciclos Temáticos na literatura de cordel. *In*: SILVA, Maximiano de Carvalho e. **Literatura popular em verso**. Estudos. Tomo I. Rio de Janeiro: MEC/ Fundação Casa de Rui Barbosa, 1973. p. 1-151

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 5**. Rio de Janeiro: Sextante/IPL, 2021. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos_da_leitura_5_o_livro_IPL.pdf Acesso em: 06 de jun. 2024.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Cordel leitores e ouvintes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GENETTE, Gerard. **Palimpsestos: a literatura de segunda mão**. Belo Horizonte: Edições Viva Voz, 2010. Disponível em: <http://paginapessoal.utfpr.edu.br/cantarin/literatura-e-meios-digitais-ppgel/11-de-abril/Palimpsestos%20-G.%20Genette-%20em%20portugues.pdf/view> Acesso em: 28 jan. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, José Eugenio. **Os trágicos e jovens amantes veroneses de Shakespeare, por Franco Zeffirelli**. Disponível em: <http://cineugenio.blogspot.com/2016/10/os-tragicos-e-jovens-amantes-veroneses.html> Acesso em: 21 jan. 2023.

HAURÉLIO, M. **Contos e fábulas do Brasil (org.)**. 5.ed. São Paulo: Nova Alexandria, 2021.

HELIODORA, Barbara. **Shakespeare: o que as peças contam: tudo o que você precisa saber para descobrir e amar a obra do maior dramaturgo de todos os tempos**. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Florianópolis: UFSC, 2013.

IBGE. **Agência IBGE, 2024**. Censo 2022: Taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem> Acesso em: 04 jun. 2024

INAF. **Indicador de alfabetismo funcional**, 2018. Resultados Inaf. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/>. Acesso em: 04 jun. 2024.

INEP. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes: PISA, 2022 – Resultados**. Brasília: Inep/MEC, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/apresentacao_pisa_2022_brazil.pdf Acesso em: 05 jun. 2024.

INEP. **Planilhas do IDEB:** Taxa de aprovação, notas do SAEB, Ideb e Projeções. Brasília: Inep/MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados> Acesso em: 16 ago. 2024.

INEP. **Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2019:** resumo técnico [recurso eletrônico]. Brasília : Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resultados_indice_desenvolvimento_educacao_basica_2019_resumo_tecnico.pdf. Acesso em: 05 de jun. 2024.

INEP. **Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2021.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados> Acesso em: 05 jun. 2024.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura:** uma teoria do efeito estético. Vol.2. São Paulo: Editora 34, 1999.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. *In:* LIMA, Luis Costa. **A literatura e o leitor:** textos de estética da recepção. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

INGARDEN, Roman. **A obra de arte literária.** 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1965.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** São Paulo: Ática, 1994.

KONDER, Leandro. **Sobre o amor.** São Paulo: Boitempo, 2007.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1993.

LEWIS, C.S. **Os quatro amores.** Traduzido por Estevan Kirschner. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017.

LEMAIRE-MERTENS, Ria. Ancestralidades. **Revista Épicas.** Ano 8, NE 7, Mai 2024, p. 240-259. ISSN 2527-080-X. DOI: <http://dx.doi.org/10.47044/2527-080X.2024.ne7.240259>

LIMA, Ana Lucia. O analfabetismo funcional e os não leitores: Um diálogo entre as pesquisas INAF e Retratos da Leitura sobre avanços e retrocessos na formação de leitores. *In:* FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 5.** Rio de Janeiro: Sextante/IPL, 2021. p. 56-65 Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos_da_leitura_5_o_livro_IPL.pdf. Acesso em: 06 de jun. 2024.

LIMA, Stélio Torquato. Os PCN e as potencialidades didático-pedagógicas do cordel. **Revista Acta Scientiarum**, Maringá, v. 35, n. 1, p. 133-139, jan.-june, 2013. Disponível em: Acesso em: 20 jun. 2024.

LIMA, Stélio Torquato. Um *show man* chamado Santaninha. **Revista Épicas**, ano 8, n. 7, p. 128-142, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.47044/2527-080X.2024.ne7.128142> Disponível em: <https://www.revistaepicas.com/n%C3%BAmero-especial-7>. Acesso em: 5 nov. 2024.

LOPES, Graça Videira; FERREIRA, Manuel Pedro *et al.* **Cantigas medievais galego portuguesas** [base de dados online]. Lisboa: Instituto de Estudos Medievais, FCSH/NOVA. Disponível em: <http://cantigas.fcs.unl.pt> Acesso em: 25 abr. 2024.

LOPES NETO, João Simões. **Contos gauchescos**. 9.ed. Porto Alegre: Globo, 1976. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000121.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2022.

LOPES, Rogério. A trajetória de Romeu e Julieta: do teatro inglês renascentista ao teatro popular brasileiro. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 11, n. 19, p. 155-168, jul.-dez. 2009. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/11281/7112> Acesso em: 09 ago. 2024.

LUYTEN, Joseph M. **Sistemas de comunicação popular**. São Paulo: Ática, 1988.

LUNA E SILVA, Vera Lúcia de. Primórdios da literatura de cordel no Brasil – um folheto de 1865. **Graphos**, João Pessoa, v. 12, n. 2, p.74-80, dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/10909> Acesso em: 13 nov. 2024.

MACHADO, A. R. Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. **Linha D'Água**, [S. l.], n. 18, p. 61-80, 2005. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v0i18p61-80. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37279>. Acesso em: 11 ago. 2023.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

MAIOR, Mário Souto. Autor e obra. In: ATHAYDE, João Martins de. **João Martins de Athayde: tipógrafo, editor e poeta**. João Pessoa: Mundial Edições, 2016. p. 126-145

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

MELANCIA e Coco Verde. Intérprete: Vinícius de Moraes, Marília Medalha. Compositor: Vinícius de Moraes. In: **Como dizia o poeta**. Intérprete: Vinícius de Moraes, Marília Medalha, Toquinho. Rio de Janeiro: RGE, 1971. LP, faixa 12. Disponível em: <https://discografia.discosdobrasil.com.br/discos/como-dizia-o-poeta> Acesso em: 15 jun. 2023.

MELO, Veríssimo de. Literatura de cordel; visão histórica e aspectos principais. In: LOPES, Ribamar. (Org.). **Literatura de cordel: antologia**. Fortaleza: BNB, 1982. p. 7-50.

MORAIS FILHO, José Nascimento. **Maria Firmina dos Reis: fragmentos de uma vida**.

São Luís: Governo do Estado do Maranhão, 1975.

MORAIS, G.M; MACHADO, R.C.M.S. O ensino de literaturas na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: apontamentos críticos. **Caletroscópio**, [S.l.], v. 9, n. 2 p. 126-138, 2021. ISSN: 2318-4574 Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletroscopio/article/view/5110/3905> Acesso em: 07 jun. 2024.

MOREIRA, Thiers Martins. Prefácio. *In*: PROENÇA, Manuel Cavalcanti. **Antologia** – tomo I. Rio de Janeiro: Gráfica Olímpica Editora, 1964.

NORDESTINO, Franklin Maxado. **O cordel do cordel**. São Paulo: [s. n.], 1982.

OLIVEIRA, Carlos Jorge Dantas de. **A formação da literatura de cordel brasileira**. 2012. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura e Literatura Comparada) – Faculdade de Filologia, Universidade de Santiago e Compostela, Santiago de Compostela, 2012. 380f. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/21920754/a-formacao-da-literatura-de-cordel-brasileira-repositorio-> Acesso em: 14 nov. 2024.

OLIVEIRA, Eliana Kefalás. O jogo do texto no ensino de literatura: por uma metodologia Performativa. *In*: CARVALHO, Aluska Silva; *et al.* (org.). **Literatura e outras artes: interfaces, reflexões e diálogos com o ensino**. João Pessoa: Editora da UFCG, 2018. p. 241-262.

OLIVEIRA, Elinês de A. V. e. **Romeu e Julieta na história da literatura ocidental**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019. p. 995-1004. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/Ebooks/Web/978-85-397-0198-8/Trabalhos/29.pdf> . Acesso em: 06 ago. 2021

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Resultados do PISA 2022 (Volume II)**. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-ii_a97db61c-en/full-report/component-7.html#section-d1e1623-925ba339f1 Acesso em: 17 out. 2022.

OVÍDIO, Públio Naso. **Metamorfoses**. Porto Alegre: Concreta, 2016.

PAIVA, P.J.B. As capas de cordel em xilogravura na tipografia São Francisco (1932-1982). *In*: Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design, 11., 2014, Gramado. **Anais**, vol.1, n.4. Gramado: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <https://pdf.blucher.com.br/designproceedings/11ped/00645.pdf> Acesso em: 21 nov. 2024.

PAIVA, P. J. B. Memória gráfica: os folhetos de cordel no Brasil. **Transverso**, [S. l.], n. 3, p. 89–101, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/transverso/article/view/5413> Acesso em: 23 nov. 2022.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje**. São Paulo: Editora 34, 2019.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PINHEIRO, Hélder. Literatura popular e ensino: leituras, atitudes e procedimentos. *In*: PINHEIRO, Hélder; ARAÚJO, Miguel Leocádio; SILVA, Maria Valdenia (Org.). **Literatura e formação de leitores**. Campina Grande: Bagagem, 2008. p. 15-28

PLATÃO. **O banquete**. Petrópolis: Vozes, 2017.

RAMOS, Everardo. José Camelo de Melo Resende – Biografia. **Fundação Casa de Rui Barbosa**, 2023. Disponível em: http://cordel.casaruibarbosa.gov.br/JoseCamelo/JoseCamelodeMeloRezende_siteCordel_FCRB.pdf Acesso em: 30 jan. 2023.

RESENDE, José Camelo de Melo. **Côco verde e Melancia ou Armando e Rosa**. Fortaleza: Ed. Prop. Joaquim Batista de Sena, 1975. Disponível em: <https://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=cordelfcbr&pagfis=52830> Acesso em: 25 maio 2021.

RIBEIRO, Lêda Tâmega. A poesia popular. *In*: **Mito e poesia popular**. Rio de Janeiro: FUNARTE/Instituto Nacional do Folclore, 1987.

ROMERO, Sílvio. **Contos populares do Brasil**. 2 ed. Jundiaí: Cadernos do Mundo Inteiro, 2018.

ROMÉRO, Sylvio. **Contos populares do Brazil**. Lisboa: Nova Livraria Internacional, 1885.

ROMÉRO, Sylvio. **Estudos sobre a poesia popular do Brazil**. Rio de Janeiro: Laemmert, 1888. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/6851> Acesso em: 21 ago. 2024.

ROUGEMONT, Denis de. **O amor e o Ocidente**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. *In*: DALVI, Maria Amélia (Org.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SAMOYAULT, Tiphaine. **A intertextualidade**. São Paulo: Aderaldo e Rothschild, 2008.

SANTINI, Alexandre. Teatro e cultura brasileira no século 20 – Ariano Suassuna e o Movimento Armorial. *In*: RABETTI, Beti (org.). **Teatro e comicitàes**: estudos sobre Ariano Suassuna e outros ensaios. Rio de Janeiro: 7 letras, 2005.

SANTOS JÚNIOR, Arinélcio Lacerda dos. **Literatura e cultura popular**. João Pessoa: IFPB, 2015, *mimeo*.

SHAKESPEARE, William. **Romeu e Julieta**. São Paulo: Peixoto Neto, 2017.

SOBRINHO, José Alves. **Cantadores, repentistas e poetas populares**. Bagagem, Campina Grande, 2003.

SOUZA, Maurílio Antonio Dias de. **A estrela da poesia**: impressões de uma trajetória. 2009. 498f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/27269/3/Maur%C3%ADlio%20Ant%C3%B4nio%20Dias%20de%20Souza%20DISSERTA%C3%87%C3%83O.pdf> Acesso em: 10 Abr.2024

SUASSUNA, Ariano. A história de amor de Romeu e Julieta. *In*: SUASSUNA, Ariano. **Teatro completo de Ariano Suassuna**: entremezes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018. v.3.

SUASSUNA, Ariano. A compadecida e o romanceiro nordestino. *In*: SUASSUNA, Ariano. **Almanaque armorial**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

TAVARES, Bráulio. **ABC de Ariano Suassuna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

TAVARES, Bráulio. **O estudante de praga**. Disponível em:
<https://mundofantasma.blogspot.com/2009/02/0847-o-estudante-de-praga-3122005.html>
Acesso em: 29 jan.2023.

WANDERLEY, Naelza de Araújo. A matéria carolínea no Sertão: A cavalaria em rimas e versos nordestinos. **Boitatá**, Londrina, n.17, jan.-jul. 2014 Disponível em:
<http://www.uel.br/revistas/uel//index.php/boitata/article/view/31664> Acesso em: 21 jun. 2021.

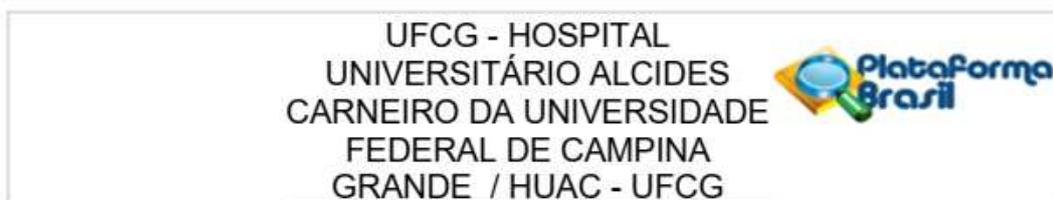
WISNIK, José Miguel. A paixão dionisíaca em Tristão e Isolda. *In*: CARDOSO, Sérgio. **Os sentidos da paixão**. São Paulo: Companhia das letras, 1987. p. 195-226

XIDIEH, Oswaldo Elias. Cultura popular. *In*: XIDIEH, Oswaldo Elias. *et al.* **Feira nacional de cultura popular**. São Paulo: SESC, 1976, p. 1-6.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. 2.ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A TEMÁTICA DO AMOR CONTRARIADO NA LITERATURA POPULAR DE ATHAYDE, SUASSUNA E MELO RESENDE: LEITURA E RECEPÇÕES EM SALA DE AULA

Pesquisador: WEBER FIRMINO ALVES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56221222.8.0000.5182

Instituição Proponente: Universidade Federal de Campina Grande

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.467.003

Apresentação do Projeto:

Projeto em nível de doutorado, que seguindo o pesquisador: "Trata-se de uma pesquisa sobre a aplicabilidade do método recepcional, em uma sala de aula do 1º ano do Ensino Médio, com obras da literatura popular escritas no século XX, por três autores paraibanos: João Martins Athayde, Ariano Vilar Suassuna, e José Camelo de Melo Resende. As obras selecionadas dialogam interdiscursivamente com a temática do amor contrariado. A pesquisa visa investigar a recepção de três textos populares destes autores com a temática do amor contrariado, numa perspectiva de mediação para a formação leitora".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Investigar, em uma turma da 1ª série do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, do IFPB – Campus Campina Grande, a recepção de textos populares nordestinos com a temática do amor contrariado, numa perspectiva de mediação para a formação leitora a partir dos seguintes textos: o cordel Romance de Romeu e Julieta (sem data), de João Martins de Athayde, sua adaptação na peça A história do Amor de Romeu e Julieta (1998), de Ariano Suassuna, e o cordel Grandes aventuras de Armando e Rosa conhecidos pôr "Côco Verde" e "Melancia" (sem data), de José Camelo de Melo.

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.			
Bairro: São José		CEP: 58.107-670	
UF: PB	Município: CAMPINA GRANDE		
Telefone: (83)2101-5545	Fax: (83)2101-5523	E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br	

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 5.467.003

Objetivos Específicos:

- a) Investigar com os alunos, por meio de uma atitude comparativa entre as convergências e divergências que compõem o corpus da pesquisa, a maneira como as três obras se tornaram herdeiras de uma tradição literária, a qual tematiza o amor contrariado;
 - b) Problematizar com os estudantes o juízo de valor estabelecido pelos autores nordestinos, ao final dos cordéis, no que tange à tomada de decisão das personagens;
 - c) Identificar com os estudantes a intertextualidade e a interdiscursividade existente entre o cordel de João Martins Athayde e a peça de Ariano Suassuna;
- Avaliar a recepção da temática do amor contrariado na visão dos estudantes diante das possibilidades de desfechos diferentes entre os enredos dos cordéis de Athayde e de José Camelo de Melo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: O pesquisador informa que pode haver constrangimentos e desconforto. O constrangimento pela perda de privacidade, desconforto ao disponibilizar suas produções escritas e ao responder os questionários nas entrevistas;

Para minimizar os riscos, o pesquisador adotará medidas cautelosas, tais como: estar atento a sinais verbais e não verbais de constrangimento e desconforto, assegurar liberdade de não resposta às perguntas e garantir confiabilidade, privacidade e proteção da imagem dos(as) participantes.

Quanto aos benefícios: A realização e participação da pesquisa contribuirá para a formação acadêmica e formação profissional dos estudantes ao promover a aprendizagem e a formação do leitor literário a partir da leitura e estudo de textos de literatura popular.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma necessária pesquisa, que realiza uma investigação sobre a aplicabilidade em sala de aula do método recepional com obras da literatura popular escritas no século XX, por três

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 5.467.003

autores nordestinos paraibanos, cujas obras selecionadas dialogam interdiscursivamente com a temática do amor contrariado. É

uma pesquisa do tipo qualitativa que pode estimular a leitura de autores da região.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos apresentados foram:

- Projeto completo
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- Termo de Anuência Institucional
- Instrumento de coleta de dados
- Cronograma
- Orçamento
- Folha de Rosto
- Termo de compromisso dos pesquisadores

Recomendações:

Uma revisão de língua portuguesa se faz necessária.

Sugiro também que o pesquisador reveja o seu objetivo geral.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que o pesquisador corrigiu as inadequações e pendências, o projeto está aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1892494.pdf	19/04/2022 17:26:23		Aceito
Outros	12_Sequencia_didatica.docx	19/04/2022 17:20:38	WEBER FIRMINO ALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	8_Projeto_de_Pesquisa_para_Tese.docx	19/04/2022 17:18:28	WEBER FIRMINO ALVES	Aceito

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
 Bairro: São José CEP: 58.107-670
 UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
 Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 5.467.003

Cronograma	9_Cronograma.docx	19/04/2022 17:17:38	WEBER FIRMINO ALVES	Aceito
Orçamento	10_Orcamento.docx	19/04/2022 17:16:32	WEBER FIRMINO ALVES	Aceito
Outros	7_Instrumento_de_Coleta_dos_Dados.docx	19/04/2022 17:15:05	WEBER FIRMINO ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	6_TCLE_Termo_consentimento_responsavel_por_menor.docx	19/04/2022 17:14:20	WEBER FIRMINO ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	5_TALE_Termo_Assentimento.docx	19/04/2022 17:13:15	WEBER FIRMINO ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	4_TCLE_Termo_Consentimento_aluno_de_maior.docx	19/04/2022 17:12:49	WEBER FIRMINO ALVES	Aceito
Folha de Rosto	1_Folha_de_rosto_Weber_assinado.pdf	14/02/2022 13:25:29	WEBER FIRMINO ALVES	Aceito
Outros	2_Declaracao_de_Divulgacao_dos_resultados.docx	14/02/2022 13:24:19	WEBER FIRMINO ALVES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	9_Termo_de_Compromisso_de_Divulgacao_dos_Resultados.pdf	14/02/2022 13:12:17	WEBER FIRMINO ALVES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	3_Termo_de_Anuencia_Institucional_UFCG_assinado.pdf	14/02/2022 09:56:03	WEBER FIRMINO ALVES	Aceito
Declaração de concordância	3_Termo_de_Anuencia_Institucional_IFPB_assinado.pdf	14/02/2022 09:51:08	WEBER FIRMINO ALVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 13 de Junho de 2022

Assinado por:

**Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 5.467.003

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

ANEXO B – FORMULÁRIOS DE REPOSIÇÃO DE AULAS

 <p>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA PARAÍBA Campus Campina Grande</p>	<p>Diretoria de Ensino e Desenvolvimento</p>
--	--

FORMULÁRIO DE REPOSIÇÃO DE AULA

ESPAÇO A SER PREENCHIDO PELA COORDENAÇÃO

Coordenação:		Nome do(a) Professor(a)	
Linguagens e Códigos		Welson Fimino Alves / Edilene Brito	
Curso:		Disciplina:	
Técnicas Integradas em Edificação		Língua Portuguesa e Literatura	
Turno:	Período:	Nº Aulas:	Data:
Diurno / Tarde	2022.2	01	02/12/2022

ESPAÇO A SER PREENCHIDO PELO PROFESSOR

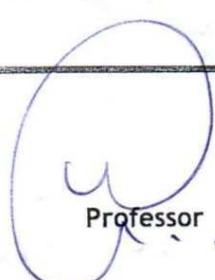
Reposição de Aula em razão do ponto facultativo concedido no IFPB por causa de jogo da Seleção Brasileira contra a Camarões no dia 02/12/2022; embora tenhamos ministrado 2 aulas, apenas 1 ocorreu como reposição.

DADOS DA REPOSIÇÃO

Data:	07/12/2022	Hora de Início:	09h 50m	Hora de Término:	11h 40m
Sala:	24	Número de aulas:	02		

OBSERVAÇÕES RESERVADAS À COORDENAÇÃO DE TURNO

Coordenador(a) de Turno



Professor

Coordenador

LISTA DE PRESENÇA		
Nº	Discentes	Frequência das Aulas de Reposição
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		
16.		
17.		
18.		
19.		
20.		
21.		
22.		
23.		
24.		
25.		
26.		
27.		
28.		
29.		
30.		
31.		
32.		
33.		
34.		
35.		
36.		
37.		
38.		
39.		
40.		

Campina Grande, 07 de 12 de 2022.

 <p>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA ESPIRITO SANTO Luz e Saber em Construção</p>	<p>Diretoria de Ensino e Desenvolvimento</p>
---	---

FORMULÁRIO DE REPOSIÇÃO DE AULA

ESPAÇO A SER PREENCHIDO PELA COORDENAÇÃO

<p>Coordenação: <i>Engenharia e Tecnologia</i></p>		<p>Nome do(a) Professor(a): <i>Welson Firmão Alves / Edlane Costa</i></p>	
<p>Curso: <i>Técnico Integrado em Edificações</i></p>		<p>Disciplina: <i>língua Portuguesa e Matemática</i></p>	
<p>Turno: <i>Matutino / tarde</i></p>	<p>Período: <i>2022.02</i></p>	<p>Nº Aulas: <i>02</i></p>	<p>Data: <i>09/12/22</i></p>

ESPAÇO A SER PREENCHIDO PELO PROFESSOR

Reposição de 1 aula devido ao ponto facultativo referente ao jogo do Brasil contra a Croácia no dia 03/12. Embora faltasse a necessidade de repor apenas 1 aula, ministramos duas.

DADOS DA REPOSIÇÃO

<p>Data: <i>15/12/2022</i></p>	<p>Hora de Início: <i>08h40m</i></p>	<p>Hora de Término: <i>10h40m</i></p>
<p>Sala: <i>24</i></p>		<p>Número de aulas: <i>02</i></p>

OBSERVAÇÕES RESERVADAS À COORDENAÇÃO DE TURNO

Coordenador(a) de Turno

Professor

Coordenador

LISTA DE PRESENÇA		
Nº	Discentes	Frequência das Aulas de Reposição
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		
16.		
17.		
18.		
19.		
20.		
21.		
22.		
23.		
24.		
25.		
26.		
27.		
28.		
29.		
30.		
31.		
32.		
33.		
34.		
35.		
36.		
37.		
38.		
39.		
40.		

Campina Grande, 15 de 12 de 2022.

ANEXO C – PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL 1

CÓDIGO ALFANUMÉRICO DO ALUNO(A): M 17 - DATA: 06/12/2022

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

01) Desenvolva uma mudança para o final do cordel "Romance de Romeu e Julieta", de João Martins de Athayde, a partir das seguintes orientações:

- Escreva em verso, seguindo o modelo de estrofes do cordel, ou em prosa;
- Altere o juízo de valor que o narrador estabelece e/ou o final da história do casal.

~~Após~~ A partir da pag. 18)

Logo então lembrou do juramento
Que fizera ao velho pai
Mesmo estando apaixonado
O pensamento não sei
De dizer a sua mãe
Que morreu a um tempo atrás

Deu a lição a Julieta
Considero-o a porcos
Dizendo: Eu tenho um segredo
Que quero lhe declarar;
Pediu a ela que fosse
Para vela o espírito

Noquele momento a jovem
Tornou-se cor de carminha
E disse para Romeu:
Desce-me para o jardim
E lá poderás dizer
O que quiser não de mim

Desceram os dois de lição
Julieta estremeou
Nos seus olhos apalador
Um certo pranto se via
Romeu disse então-lhe
Da tristeza em que vive

Chegaram então ao jardim
Em um leão se sentaram
Unidos um ao outro
Brandamente se estreitaram
E durante alguns instantes
Numa voz mais doce falaram

Romeu por fim falou
-Creto, leura criança
Venho atrás de teu pai
Aquele rei de arrogância
Cujos filhos não mata
Então farei minha desgraça

Pelo que me entendo
Pai não é minha culpa
Foi seu pai quem cometeu
Aquele feio de ****
Eu terei que matá-lo
Por fazer me desculpa

Depois de escutar tudo
Julieta o respondeu:
-Vale sempre em tristeza
Lhe agradeço Romeu
Farei isso por você
E por sua mãe que morreu

CÓDIGO ALFANUMÉRICO DO ALUNO: M17 - DATA: 01/12/2022

Romeu estava feliz
 Láir ficou tudo perfeito
 Nem estava nos seus planos
 Mas por ser homem direito
 Ficou com Julieta
 E matou Capuleto

Capuleto então falou:
 Tu não sabes o que fiz
 Trão atrás de ti
 Sussurrou nunca mais
 Si deitado num sofá
 Que tu encontraria por

Quando chegou em casa
 Contou tudo ao seu pai:
 - Conheci uma garota
 Que eu amo demais
 Mas em minha ingenuidade
 Não vi saltar atrás

Romeu falou a Capuleto:
 - Já conheces quem sou eu?
 E entregou-lhe o punhal
 Dizendo: - Este ferro é teu.
 Guarde na tua lembrança
 Quem te matou foi Romeu

O carol se encontrou
 Pra empreitada começar
 Julieta então chamou
 O seu pai pra conversar
 Disse que ia pra quarto
 E viu o agouador

Com a dor da punhalada
 Capuleto arremeceu
 Foi dizendo a Julieta
 E apontou pra Romeu:
 - Não esperava isso de ti
 Deu um gemido e morreu

Quando seu pai chegou
 Ela pediu que entrasse
 O distraiu um pouco
 E depois de apertar-se
 Deu um bruto arisco
 Foi que Romeu o matou

Romeu pegou o corpo
 Porém não quis sepultar
 Foi rumo da cidade
 Começou a correr
 Depois porou de arrepiar-lo
 Foi sacudi-lo no mar

Ali tirou um punhal
 Que na cinta carregava.
 Cravou-o no peito do homem
 Dizendo: - Tu liem que juraste!
 O punhal se congelou
 Com a força que ele usou

Os guardas de Capuleto
 Foram atrás de Romeu
 Foi conseguir fugir deles
 Num ponto se escondia
 E de repente se jogou
 Para fingir que morreu

CÓDIGO ALFANUMÉRICO DO ALUNO(A): M 17 - DATA: 06 / 10 / 2022

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

01) Desenvolva uma mudança para o final do cordel "Romance de Romeu e Julieta", de João Martins de Athayde, a partir das seguintes orientações:

- Escreva em verso, seguindo o modelo de estrofes do cordel, ou em prosa;
- Altere o juízo de valor que o narrador estabelece e/ou o final da história do casal.

Deixar morrer se pensarem
 Com Romeu a mandador portar
 E Julieta sem saber
 Onde é que ele estava
 Com os pensamentos do tempo
 Mais preocupada ficava

Mas escute um leuculho
 Vindo de uma janela
 Um pensamento, talvez
 Deste seu pensamento ela
 E quando Julieta vê
 Romeu quem estava nela

Os dois se beijaram
 E consideraram bastante
 Romeu a explicar
 Que se iam em lugares distintos
 Depois ela fosse atrás
 Para reencontrar seu amante

Então assim ele fez
 Aos os costar e portar
 Julieta com herança
 Fez os malos e reuniu
 Alameda a cidade
~~E Romeu se~~
 E a Romeu se uniu

ANEXO D – PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL 2

CÓDIGO ALFANUMÉRICO DO ALUNO(A): M35 - DATA: 29 / 11 / 2022

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

01) Desenvolva uma mudança para o final do cordel "Romance de Romeu e Julieta", de João Martins de Athayde, a partir das seguintes orientações:

- Escreva em verso, seguindo o modelo de estrofes do cordel, ou em prosa;
- Altere o juízo de valor que o narrador estabelece e/ou o final da história do casal.

(Continuação da pág. 21)

Julieta já descontente
Foi ao pai contar
Que naquela festa
Por alguém foi se apaixonar
Mas por birra de descendente
Essa pessoa, não pode amar

O nervo correndo
Foi a Romeu avisar
Que o pai de Julieta
Mandou-os chamar
Para finalizar a ficha
E a paz reinar

Capuleto ficou surpreso
E curioso, indagou:
— Quem é este homem
Que teu coração roubou?
É Romeu, filho de Montéquio
Cuja família, tu arruinou

Romeu contente
Foi ao pai contar
Mas este, por sua vez
O duque queria matar
Para viver em paz
E sua esposa vingar

Quando a ficha caiu
Capuleto começa a chorar
Ele foi um homem ruim
E isso não pode negar
Pois algo é certo:
O passado não mudará.

Montéquio cauteloso
Decidiu ir sem exitar
Para pôr um fim nisso
É o duque matar
Com o punhal escondido
Perto de seu calcanhar

Traga Romeu aqui
Chame seu pai também
Já chega de birra
Não irá mais além
Fora ódio e tristeza
Disse nada nos convém.

Chegando no ducado
Recebidos com grandeza
O cozinheiro grita:
— O banquete está na mesa!
Uma grande festa
Digna de realeza.

CÓDIGO ALFANUMÉRICO DO ALUNO: M35 - DATA: 23/11/2022

Capuleto chama Montéquio
Para beber em particular
Assim colocaram em dia
O que iam conversar
Enquanto Romeu e Julieta
Se beijavam sem parar.

Capuleto ensanguentado
Começa a falar:
- Eu tentei, eu tentei
Eu tentei mudar
Por Julieta e Romeu
Que logo irão casar

No escritório de Capuleto
Um vinho decidiram abrir
Montéquio com raiva diz:
- O que queres discutir?
Dependendo de você
Sua morte está por vir

Nunca esperei
Que posses me perdoar
Sei peço-te uma coisa
Não deixes o ódio dominar
Ele suspira com dor
E para sempre, foi descansar

Capuleto nervoso
Tenta apaziguar
Pega o vinho da mesa
E na taça põe-se a colocar
- Creio que estás com raiva
Vamos conversar?

Montéquio logo viu
O monstro que se tornou
De sangue e vinho
Suas mãos sujou
Arrependido e frustrado
Com o punhal se matou

Vossos filhos estão felizes
E isso deve durar
Por favor, eu te peço
Que possas me perdoar
Eu sei que errei
Mas posso mudar

No final de tudo
A paz surge com grandeza
Romeu e Julieta agora
São duque e duquesa
Juntos no amor
Viveram em grande beleza

Montéquio

Mataste a minha esposa
E queres meu perdão?
Eu respondo aqui e agora
A resposta é não!
Assim, cravo o punhal
No teu coração.

Para suas vidas
Levaram um grande dilema
Mediante a tudo
A vingança nunca é plena
E como se não bastasse
Mata a alma e a envenena

ANEXO E – PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL 3

CÓDIGO ALFANUMÉRICO DO ALUNO(A): M07 - DATA: 07/12/22

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

01) Desenvolva uma mudança para o final do cordel "Romance de Romeu e Julieta", de João Martins de Athayde, a partir das seguintes orientações:

- Escreva em verso, seguindo o modelo de estrofes do cordel, ou em prosa;
- Altere o juízo de valor que o narrador estabelece e/ou o final da história do casal.

Trouxe de longe um romancinho
 O qual se trata de
 Desapareceu e fugiu seu pai
 Que logo foi diferente:
 - Quando veio cheio de ódio
 Para que vivas em sussego
 Por causa disso veio de ódio
 A minha amada perdi
 Foi um péssimo pai
 Não se soube instaurar
 Não fora esta barbaridade
 Viva por ele e por ti!
 - Pai?! Ainda não entende
 Como tu aqui chegou?
 - Não te presunças filho
 Meu amigo Meécio me avisou
 Escuta o que tenho a dizer
 Implora-te, por favor
 Esta história é sobre tua mãe
 Abre bem seus ouvidos
 Nunca conheceu o meu JB
 Quando Copuleto era meu amigo
 Eramos como irmãos
 Andávamos sempre unidos
 Crescemos no lado juntos
 Crescendo um ao outro de perto
 Oh, malditos peccados
 Tornou-nos inimigos
 Inveja Malícia!
 Deixou-se de irmãos queridos
 Eramos apaixonados por uma poeta
 Oh, como era fiavelosa
 Delitava-me em seus beijos
 Oh, já o presenciei
 Apesar de lembranças
 De minha amada saudosa
 Nesse longo foi porque o amor me
 Não o Copuleto
 A inveja se esvaneceu
 Terço por Terça
 Impulso no esquecimento
 Copuleto, não era o mesmo
 Já não eramos tão amigos
 Copuleto viu o queixado
 Por não ser correspondido
 Tu tenho dois anos
 E tu irmão, quero falasda
 Ainda estão no colo monamde
 Denunciado pelo amigo
 O pobre Copuleto
 Encerrou o mundo coisa
 Deixou-me em desespero
 Comprei-me no preséio
 Por isso fiquei preso

Virou o rosto do mundo, espasa
 E não pode detê-lo
 Como se não fosse o bastante
 Adulterou minha filha de berço
 Usou meu nome um fracasso
 No meu passado imenso

E evasive por um milagre
 Julieta, volta o rosto
 Montepius chora.
 E abraça o filho querido
 Transformou-se em reencontro
 O que era despedida.

Chegou então Capuleto
 Avisado pelos subordinados
 - Ueste atentar-me demora?!
 Ah, Montepius despropósito
 Virarei também o rosto de Julieta
 Ero que fiques atenta

Desentorrou o espada defenestrado:
 - Matarei a Julieta
 Olha bem seus olhos
 Para que tu não choro ao pensar
 Levrou em direção a ela
 Foi matar Julieta

No frente de Julieta
 Montepius spero, ensanguentado
 De deu pelo filho
 Pelo velho amigo apunhalado
 Com o espada no peito desse:
 - Não, minhas lágrimas não serem de dor
 No meu último suspiro, a Ronu
 Esse é o meu recado!
 Cuida do irmão por mim
 Eu vou morrer como um homem que sempre se despede
 Isso foi o meu trabalho.

CÓDIGO ALFANUMÉRICO DO ALUNO(A): MO7 - DATA: / /

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

01) Desenvolva uma mudança para o final do cordel "Romance de Romeu e Julieta", de João Martins de Athayde, a partir das seguintes orientações:

- Escreva em verso, seguindo o modelo de estrofes do cordel, ou em prosa;
- Altere o juízo de valor que o narrador estabelece e/ou o final da história do casal.

Me considere um sábio

Julieta me desculpe
 Não votarei pro cuído do trase
 Romeu me desculpe
 Mas para se desuarei viver
 Copulato me desculpa
 Na execução não se pode deter

Joi sei como esse história vai acabar
 Na fim estáu feliz
 Não choro
 Issoo acou
 Romeu, Julieta
 Me desculpem por partir

Mantigueis minha
 Como o herói do estado
 Romeu jurou:
 - Você vai pagar o mundo
 Eu vou oím vingar
 Você sabe

Romeu e Julieta fugem
 Pra longe da Terra do Sombria
 O coração ardendo
 Com chamas de vingança
 Debruou só os dois
 Uma nova família uma nova esperança

ANEXO F – CORDEL PRODUZIDO PELOS ALUNOS EM AULAS DA PROFESSORA

O trabalho foi realizado por sete alunos orientados pela professora Dr. Edilane Moreira. Sendo esses alunos:

O tema escolhido para a confecção do cordel foi baseado na obra "O auto da compadecida" do ilustre Escritor e roteirista, Ariano Suassuna. No trabalho foi realizado um pequeno resumo dessa obra.



**Taperoá, uma cidade,
normal, calma e tranquila.**



Lá num canto muito longe
Na cidade de Taperoá,
Dois marmenjos intrigantes
Alguns golpes a armar,
Um tal grilo meliante
E um mentiroso a traquinar.

Com o padre, meu amigo,
Muitas missas a rezar,
Um padeiro muito como
E Dorinha a lhe chifrar
Um cantinho bem tranquilo
Era bem tranquilo nas bandas de lá

-1-

A cachorra de Dorinha
 Teve ontem o seu fim,
 No enterro o padre vinha
 Pra fazer tudo em latim,
 Pois o Grilo em mente tinha
 Um plano que terminara assim.

A cadela inteligente
 Deixou até um testamento
 Para o padre exigente,
 Essa história teve engajamento
 Até o bispo saliente
 Cobrou seu adiantamento.

-2-

João Grilo um doido bem esperto
 Suas ideias a aprontar,
 Gato que descome dinheiro
 Para uns contos ganhar,
 Soube que até um morto
 Ele fez ressuscitar.

Na cidade de repente
 O cangaço de arma na mão
 Bota medo em muita gente
 Temendo bala no coração
 João grilo, um cabra inteligente
 Engana até o capitão.

-3-

Na cidade tinha um cabra arretado
 Um Major de Coragem e respeito,
 Com sua filha tem cuidado
 Só aceitava noivo direito,
 Mas Chicó dele tinha medo
 Já que lhe devia dinheiro.

A filha do Major muito bonita
 Corações fez abalar
 Chicó até virou valente
 Para ela conquistar
 Por causa dela foi competir
 Por ela foi brigar.

-4-

Os seus rivais eram dois safados
 Que só queriam se mostrar,
 Era um tal de Vicente
 E um cabo militar,
 Soube que esses "pimbas-mole"
 Queriam Rosinha conquistar.

Quando o cangaço voltou matando
 Não sobrou ninguém pra ajudar
 Severino não perdoa
 De Taperoá foi se vingar
 Mas dois valentes "abestalhados"
 Foram pra cidade salvar.

-5-

O cangaço aterrorizava
 E Severino bem durão,
 E para a cidade salvar
 O Grilo bolou a encenação
 Levou severino ao "Padim Pade
 Ciço"
 E veio a comemoração.

Pra atíçar a curiosidade
 Não vou contar o fim
 Se você achou maldade
 Por favor não culpe a mim
 E mesmo se pedir que eu fale
 Não sei! Só sei que foi assim.

O Grilo foi realizado por
 este grupo orientado pelo
 professor Dr. Ezequiel Moraes
 Santo esse grupo possui
 Swain, Guilherme, Ouzong,
 Miguel Nascimento, Paulo C.
 Miguel, Samuel Nascimento,
 Victor R. Farias e Wilton Silva. O
 texto escrito para a contação
 de cordel foi baseado no cordel
 auto da companhia de teatro
 Escola e teatro. A
 Susanna foi adaptado por
 realizado no período de
 de 2014.

ANEXO G – EXTRATOS DE CONVERSAS NO *WHATSAPP* PARA PLANEJAMENTO DO ESPETÁCULO

18/12/2022 17:08 - Prof. Weber: Olá, queridos! Passando aqui para iniciarmos a tratativa para o fechamento de nosso espetáculo da próxima terça. O sucesso dele depende de todos nós. Estamos divulgando nas redes do campus. Peço que compartilhem em suas redes sociais privadas.

18/12/2022 17:08 - Estudante 03: ja estou ensaiando minha falan
[...]

18/12/2022 17:09 - Prof. Weber: Por favor, ensaiem amanhã. Não estarei no Campus, mas vcs podem assumir o protagonismo disso

18/12/2022 17:09 - Estudante 04: ok

18/12/2022 17:09 - Estudante 05: Certo

18/12/2022 17:09 - Prof. Weber: Lembrem, se fizermos feio, todos ficaremos tristes com o insucesso. Se acertarmos, teremos razão para uma grande festa. Encomendei uma torta para nossa confrã após. Vou comprar alguns refrigerantes também.

18/12/2022 17:10 - Estudante 03: okok

18/12/2022 17:10 - Prof. Weber: Precisamos dos seguintes objetos:

- Corda ou corrente para prender Montéquio - Vinícius de Sena ficou de conseguir;
- Sangue falso para perfurar a Condessa - Sofia ficou de conseguir;
- Punhal para furar a Condessa e entregar a Romeu - Ícaro ficou de conseguir;
- 2 Espadas e 1 lança para os carrascos - Guilherme, João Gabriel e Sérgio ficaram de conseguir;
- Malhas ou tecidos grosso para fazermos cortinas para os dois palcos: o palco grande (que pode ser improvisado por alunos em movimento) e outra para o pequeno teatro de mamulengos;
- Leque para Julieta - Vitória ficou de conseguir;
- 1 Espada para Teobaldo - Sérgio ficou de conseguir;
- Sangue Falso para Teobaldo - Sérgio ficou de conseguir;
- Frasco para remédio que o Padre entregar a Julieta - Guilherme Queiroga ficou de conseguir.

18/12/2022 17:11 - Prof. Weber: Encaminhei estas demandas para Sara a fim de que ela possa cobrar de vcs e tentar resolver pendências. Essas foram as coisas que anotei conforme a disponibilidade dos alunos em resolver.

18/12/2022 17:11 - Estudante 05: Pessoal: *Importante*:

Qual hora vocês acham melhor para o ensaio, Depois da prova de filosofia?

Por favor não faltem, principalmente os aue têm papéis protagonizados

18/12/2022 17:13 - Estudante 06: Pode ser corda professor?!

18/12/2022 17:13 - Estudante 07: Pode

18/12/2022 17:13 - Estudante 05: Eu dou um jeito de fazer as máscaras minha e de Mickael

18/12/2022 17:13 - Estudante 06: Então ok

18/12/2022 17:13 - Estudante 05: Vou fazer um espada pra mim tb, n sou bobo nem nada [...]

18/12/2022 17:26 - Estudante 06: Professor, eu mandei mensagem no PV pra falar da corda. Tenho duas. Uma verde e a outra branca. Eu acho a branca melhor por ser maior e ser mais "parecida" com a cor das correntes

18/12/2022 17:29 - Estudante 08: Professor amanhã irei para o ensaio. Eu fiquei com Dom Pantero mesmo. Já tenho tudo pronto. Já estou decorando umas partes da fala.

18/12/2022 17:36 - Estudante 09: Boa. A boina é que cor que tu tem? Vou arranjar alguma coisa pra fazer, mas eu vou fazer

18/12/2022 17:37 - Estudante 05: É preta, vou ver se realmente consigo

18/12/2022 17:38 - Estudante 09: Blz

18/12/2022 17:38 - Estudante 06: Faz minha roupa [...]

18/12/2022 17:38 - Estudante 09: Pq o professor pediu pra arranjar uma pra mim
 18/12/2022 17:38 - Estudante 05: N é ctz
 18/12/2022 17:38 - Estudante 09: Oxi kkkk eu vou fazer minha espada
 18/12/2022 17:39 - Estudante 05: Tu vai se vestir como? Pra eu te imitar
 18/12/2022 17:40 - Estudante 07: Vocês querem que eu leve minha boina? Alguém vai precisar?
 18/12/2022 17:40 - Estudante 15: Uiuí
 18/12/2022 17:41 - Estudante 05: Dava certo em icaro se ele usasse do jeito certo
 18/12/2022 17:41 - Estudante 07: Ok
 18/12/2022 17:52 - Estudante 09: Todo preto
 18/12/2022 17:52 - Estudante 10: Emo
 18/12/2022 17:52 - Estudante 09: Pq é o jeito galã, medieval, sorrateiro e não muito rico. E o sapato social que acho que vai ser um marronzinho. Vou ver se consigo confeccionar a minha espada.
 18/12/2022 17:54 - Estudante 06: Mickael. Tu tem papelão?! [...]
 18/12/2022 18:02 - Estudante 03: ENQUETE:
 Horário do ensaio
 OPÇÃO: após a prova de filosofia (16:40) (13 votos)
 OPÇÃO: antes da prova de filosofia (13 até 14:40) (0 voto)

18/12/2022 18:08 - Estudante 07: Gente, quem tiver papelão, como caixa e taus, pode levar amanhã por favor? Vai ajudar pra confeccionar algumas coisas
 18/12/2022 18:14 - Estudante 05: Professor, o senhor pode mandar a lista de personagens com as atualizações do ultimo ensaio. Pq como ainda faltam personagens teve gente que veio falar cmg pra saber qual tá livre
 18/12/2022 19:09 - Estudante 07: AS PESSOAS DRAMÁTICAS DA PEÇA:
 ANTERO SAVEDRA, 1º CORO - Gabriel Vieira
 DOM PANTERO, 2º CORO - Maria Eduarda
 O DUQUE CAPULETO - Ícaro vasiljevic
 O CONDE MONTÉQUIO - Vinícius de Sena
 CONDESSA - Beatriz Nicolly
 ROMEU, MENINO -
 TRÊS CARRASCOS - Guilherme Nogueira, João Gabriel, Sergio Lucas
 ROMEU, ADULTO - Mickael Pacheco
 MERCÚCIO - Miguel Nascimento
 MÚSICOS, BAILARINOS E BAILARINAS - Beatriz Nicolly
 JULIETA - Vitória Fernandes
 TEOBALDO - Sérgio Lucas
 O PADRE - Guilherme Queiroga
 A CRIADA -
 FIGURANTES - Mirely, Guilherme Queiroga, fagner Micael, Letícia Gabriel Vieira, Felipe, Wilder, Madyson
 PÁRIS: Paulo
 [...]
 19/12/2022 10:22 - Estudante 03: professor, infelizmente não poderei participar do ensaio e muito provavelmente da peça. recebi a notícia hoje de manhã do falecimento do meu bisavô e terei que ir até natal para ficar com a família, provavelmente volte amanhã de tarde ou quarta feira. desculpe atrapalhar agora, mas não é evitável.
 19/12/2022 12:07 - Estudante 11: meus pêsames, Ícaro ❤️
 [...]

19/12/2022 15:12 - Prof. Weber: Eita, Ícaro, meus sinceros sentimentos. Estudante 07 veja alguém que possa substituir Ícaro [...]

19/12/2022 16:29 - Estudante 12: Madyson. Já q vc tá sem papel. Tu vai ser Capuleto. Td mundo tem q participar de algo e tá faltando capuletp. Professor, estamos saindo já. Da sala. Só ficaram algumas pessoas q precisam ensaiar mais

[...]

19/12/2022 17:52 - Estudante 13: Acabamos o ensaio!! Conseguimos ir até a ultima frase

[...]

19/12/2022 18:02 - Prof. Weber: Que bom Graças a Deus [...]

19/12/2022 19:09 - Estudante 14: Descobri que meu pai tenho um cabo de conexão direta com o celular, o que já nos polpa o trabalho de ter que baixar as músicas num pendrive

19/12/2022 19:11 - Estudante 03: mas talvez seja melhor baixar Samuel evitar anúncios no meio da peça

19/12/2022 19:12 - Estudante 14: Sim, e eu vou baixar

E deixar salvo no whatsapp mesmo

[...]

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)
PARA ALUNO COM MAIORIDADE**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
PROJETO DE PESQUISA: A TEMÁTICA DO AMOR CONTRARIADO NA
LITERATURA POPULAR DE ATHAYDE, SUASSUNA E MELO RESENDE: LEITURA
E RECEPÇÕES EM SALA DE AULA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA ALUNO COM MAIORIDADE)**

Eu, _____, portador(a) da cédula de identidade RG _____ e inscrito(a) no CPF _____, nascido(a) em ___/___/_____, abaixo-assinado(a), fui convidado(a) a participar como voluntário (a) no estudo A TEMÁTICA DO AMOR CONTRARIADO NA LITERATURA POPULAR DE ATHAYDE, SUASSUNA E MELO RESENDE: LEITURA E RECEPÇÕES EM SALA DE AULA, coordenado pelo professor WEBER FIRMINO ALVES e vinculado ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Após obter todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas, declaro que concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do referido estudo. Estou ciente que:

- a) Esta pesquisa atende às exigências das resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), as quais estabelecem diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas envolvendo seres humanos;
- b) A presente pesquisa tem o seguinte objetivo geral: investigar, em uma turma da 1ª série de algum curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, do IFPB – Campus Campina Grande, a recepção de textos populares nordestinos com a temática do amor contrariado, numa perspectiva de mediação para a formação leitora a partir dos seguintes textos: os folhetos Romance de Romeu e Julieta, de João Martins de Athayde, Grandes aventuras de Armando e Rosa conhecidos por “Côco Verde” e “Melancia”, de José Camelo de Melo Resende e a peça A história do Amor de Romeu e Julieta, de Ariano Suassuna;
- c) A pesquisa possui os seguintes objetivos específicos:
 - o Investigar com os alunos, por meio de uma atitude comparativa entre as convergências e divergências das três obras, a maneira como elas se tornaram herdeiras de uma tradição literária que tematiza o amor contrariado;
 - o Problematizar com os estudantes o juízo de valor estabelecido pelos autores nordestinos, ao final dos cordéis, no que tange à tomada de decisão das personagens;
 - o Identificar com os estudantes a intertextualidade e a interdiscursividade existentes entre o cordel de Athayde e a peça de Suassuna;
 - o Avaliar a recepção da temática do amor contrariado na visão dos estudantes diante das possibilidades de desfechos diferentes entre os enredos dos cordéis de Athayde e de Resende.
- d) Todos os procedimentos serão explicados e esclarecidos antes de serem realizados;
- e) A metodologia da pesquisa é exploratória e descritiva, o que permite um contato com os participantes e a subsequente descrição do público com base na interpretação dos dados coletados via questionários, interações em sala de aula com captura de imagens em câmera, conversas instantâneas pelo grupo de Whatsapp e produção textual do Diário de Leituras e atividades propostas;
- f) A intervenção em sala de aula ocorrerá durante a execução de 8 encontros com 2 aulas de 50 minutos, cada, totalizando 16 horas/aula;

- g) As aulas a que serei exposto(a) englobarão três obras da literatura popular: o cordel Romance de Romeu e Julieta (sem data), de João Martins de Athayde; a peça A História de Amor de Romeu e Julieta (1996), de Ariano Suassuna; o cordel Grandes aventuras de Armando e Rosa conhecidos pôr “Côco Verde” e “Melancia” (1947), de José Camelo de Melo Resende.
- h) No que diz respeito ao procedimento, trata-se de uma pesquisa ação, envolvendo o pesquisador e os estudantes participantes”, permitindo intervenção participativa entre sujeito pesquisador e os sujeitos pesquisados, na perspectiva de mediação do texto literário para a formação leitora através do Método Recepcional;
- i) A pesquisa pode apresentar alguns riscos ou desconforto aos(às) participantes, a saber:
- o Constrangimento pela perda de privacidade, desconforto ao disponibilizar suas produções escritas e ao responder os questionários nas entrevistas;
- j) O pesquisador adotará medidas cautelosas para evitar e minimizar os possíveis riscos e desconfortos, tais como: estar atento a sinais verbais e não verbais de constrangimento e desconforto, assegurar liberdade de não resposta às perguntas e garantir confiabilidade, privacidade e proteção da imagem dos(as) participantes;
- k) Em termos de benefícios, a realização e participação da pesquisa contribuirá para a formação acadêmica e profissional dos estudantes, ao promover a aprendizagem e a formação do leitor literário a partir da leitura e estudo de textos da literatura popular nordestina;
- l) Caso eu deseje, poderei desistir ou interromper minha participação, sem a necessidade de qualquer explicação e sem nenhum tipo de penalização e/ou prejuízo;
- m) Os dados gerados e coletados seguirão mantidos em sigilo e a privacidade dos(as) participantes será respeitada. Somente os pesquisadores terão livre acesso aos dados;
- n) Os resultados da pesquisa poderão ser publicados, assegurando-se a não utilização de informações que possibilitem a identificação dos(as) participantes da pesquisa;
- o) Caso deseje, qualquer participante da pesquisa poderá receber informações quanto aos resultados obtidos;
- p) Quaisquer dúvidas sobre a realização dessa pesquisa poderão ser sanadas a partir do e-mail: weber.firmino@estudante.ufcg.edu.br.

Estou ciente também de que, caso me sinta prejudicado(a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFCG, localizado no Hospital Universitário Alcides Carneiro (HUAC), situado à rua Dr. Carlos Chagas, s/n, São José, CEP 58401-490, Campina Grande-PB, tel 2101-5545, e-mail cep@huac.ufcg.edu.br.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar do estudo, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar, por esse fato. Assim, assino o presente termo em duas vias, recebendo uma delas.

Campina Grande-PB, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do Participante

Prof. Ms. Weber Firmino Alves - Matrícula 1116727

Pesquisador / E-mail: weber.firmino@estudante.ufcg.edu.br / Tel.: 83.988359092

Profª. Dra. Naelza de Araújo Wanderley

Orientadora

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PARA RESPONSÁVEL DE ALUNO MENOR DE IDADE**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

**PROJETO DE PESQUISA: A TEMÁTICA DO AMOR CONTRARIADO NA LITERATURA
POPULAR DE ATHAYDE, SUASSUNA E MELO RESENDE: LEITURA E RECEPÇÕES EM
SALA DE AULA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA RESPONSÁVEL POR MENOR DE IDADE)**

Eu, _____,
portador(a) da cédula de identidade (RG) _____ e inscrito(a) no CPF
_____, abaixo-assinado(a), responsável pelo(a) menor
_____,
portador(a) da cédula de identidade (RG) _____ e inscrito(a) no CPF
_____, nascido(a) em ____/____/_____, fui convidado(a) a autorizar a sua
participação como voluntário (a) no estudo A TEMÁTICA DO AMOR CONTRARIADO NA
LITERATURA POPULAR DE ATHAYDE, SUASSUNA E MELO RESENDE: LEITURA E
RECEPÇÕES EM SALA DE AULA, coordenado pelo Prof. Me. WEBER FIRMINO ALVES e
vinculado ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal
de Campina Grande (UFCG), sob a orientação da Profa. Dra. Naelza de Araújo Wanderley.

Após obter todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos
quanto às dúvidas por mim apresentadas, declaro que concordo, de livre e espontânea vontade, em
permitir a participação do(a) referido(a) menor como voluntário(a) do citado estudo. Estou ciente que:

- a) Esta pesquisa atende às exigências das resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), as quais estabelecem diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas envolvendo seres humanos;
- b) A presente pesquisa tem o seguinte objetivo geral: investigar, em uma turma da 1ª série de algum curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, do IFPB – Campus Campina Grande, a recepção de textos populares nordestinos com a temática do amor contrariado, numa perspectiva de mediação para a formação leitora a partir dos seguintes textos: os folhetos Romance de Romeu e Julieta, de João Martins de Athayde, Grandes aventuras de Armando e Rosa conhecidos pôr “Côco Verde” e “Melancia”, de José Camelo de Melo Resende e a peça A história do Amor de Romeu e Julieta, de Ariano Suassuna;
- c) A pesquisa possui os seguintes objetivos específicos:
 - o Investigar com os alunos, por meio de uma atitude comparativa entre as convergências e divergências das três obras, a maneira como elas se tornaram herdeiras de uma tradição literária que tematiza o amor contrariado;
 - o Problematizar com os estudantes o juízo de valor estabelecido pelos autores nordestinos, ao final dos cordéis, no que tange à tomada de decisão das personagens;
 - o Identificar com os estudantes a intertextualidade e a interdiscursividade existentes entre o cordel de Athayde e a peça de Suassuna;
 - o Avaliar a recepção da temática do amor contrariado na visão dos estudantes diante das possibilidades de desfechos diferentes entre os enredos dos cordéis de Athayde e de Resende.
- d) Todos os procedimentos serão explicados e esclarecidos antes de serem realizados;
- e) A metodologia da pesquisa é exploratória e descritiva, o que permite um contato com os participantes e a subsequente descrição do público com base na interpretação dos dados coletados via questionários, interações em sala de aula com captura de imagens em câmera, conversas instantâneas pelo grupo de Whatsapp e produção textual do Diário de Leituras e das

atividades propostas;

- f) A intervenção em sala de aula ocorrerá durante a execução de 8 encontros com 2 aulas de 50 minutos, cada, totalizando 16 horas/aula;
- g) As aulas a que o menor será exposto(a) englobarão três obras da literatura popular: o cordel Romance de Romeu e Julieta (sem data), de João Martins de Athayde; a peça A História de Amor de Romeu e Julieta (1996), de Ariano Suassuna; o cordel Grandes aventuras de Armando e Rosa conhecidos pôr “Côco Verde” e “Melancia” (1947), de José Camelo de Melo Resende;
- h) No que diz respeito ao procedimento, trata-se de uma pesquisa ação, envolvendo o pesquisador e os estudantes participantes”, permitindo intervenção participativa entre sujeito pesquisador e os sujeitos pesquisados, na perspectiva de mediação do texto literário para a formação leitora através do Método Receptional;
- i) A pesquisa pode apresentar alguns riscos ou desconforto aos (às) participantes, a saber:
 - o) Constrangimento pela perda de privacidade, desconforto ao disponibilizar suas produções escritas e ao responder os questionários nas entrevistas.
- j) O pesquisador adotará medidas cautelosas para evitar e minimizar os possíveis riscos e desconfortos, tais como: estar atento a sinais verbais e não verbais de constrangimento e desconforto, assegurar liberdade de não resposta às perguntas e garantir confiabilidade, privacidade e proteção da imagem dos(as) participantes;
- k) Em termos de benefícios, a realização e participação da pesquisa contribuirá para a formação acadêmica e profissional dos estudantes, ao promover a aprendizagem e a formação do leitor literário a partir da leitura e estudo de textos da literatura popular nordestina;
- l) Posso recusar a participação no estudo, ou retirar o consentimento de participação do menor por quem sou responsável a qualquer momento, sem precisar justificar, ou sofrer qualquer prejuízo;
- m) Os dados gerados e coletados seguirão mantidos em sigilo e a privacidade dos(as) participantes será respeitada, pois somente os pesquisadores terão livre acesso aos dados;
- n) Os resultados da pesquisa poderão ser publicados, assegurando-se a não utilização de informações que possibilitem a identificação dos(as) participantes da pesquisa;
- o) Caso deseje, qualquer participante da pesquisa poderá receber informações quanto aos resultados obtidos;
- p) Quaisquer dúvidas sobre a realização dessa pesquisa poderão ser sanadas a partir do e-mail: weber.firmino@estudante.ufcg.edu.br.

Estou ciente também de que, caso me sinta prejudicado(a) pela participação do(a) menor por quem respondo nesta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFCG, localizado no Hospital Universitário Alcides Carneiro (HUAC), situado à rua Dr. Carlos Chagas, s/n, São José, CEP 58401-490, Campina Grande-PB, tel 2101-5545, e-mail cep@huac.ufcg.edu.br.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em permitir a participação do(a) referido(a) menor, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar, por esse fato. Assim, assino o presente termo em duas vias, recebendo uma delas.

Campina Grande-PB, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do(a) Responsável pelo(a) participante Menor de Idade

Prof. Ms. Weber Firmino Alves
Pesquisador / E-mail: weber.firmino@estudante.ufcg.edu.br
Tel.: 83.988359092

Prof. Dra. Naelza de Araújo Wanderley
Orientadora / E-mail: naelzanobrega@gmail.com

Impressão Dactiloscópica
Responsável não
alfabetizado

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)



COMITÊ DE
ÉTICA EM
PESQUISA
CFP/UFPG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

PROJETO DE PESQUISA: A TEMÁTICA DO AMOR CONTRARIADO NA LITERATURA
POPULAR DE ATHAYDE, SUASSUNA E MELO RESENDE: LEITURA E RECEPÇÕES EM
SALA DE AULA

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA PARTICIPANTE MENOR DE 18 ANOS)

Eu, _____,
menor, estou sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada A TEMÁTICA DO AMOR CONTRARIADO NA LITERATURA POPULAR DE ATHAYDE, SUASSUNA E MELO RESENDE: LEITURA E RECEPÇÕES EM SALA DE AULA. Esse estudo tem como objetivo investigar, em uma turma da 1ª série de algum curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, do IFPB – *Campus* Campina Grande, a recepção de textos populares nordestinos com a temática do amor contrariado, numa perspectiva de mediação para a formação leitora a partir dos seguintes textos: os folhetos Romance de Romeu e Julieta, de João Martins de Athayde, Grandes aventuras de Armando e Rosa conhecidos pôr “Côco Verde” e “Melancia”, de José Camelo de Melo Resende e a peça A história do Amor de Romeu e Julieta, de Ariano Suassuna.

Fui informado(a) pelo pesquisador Prof. Me. Weber Firmino Alves (E-mail: weber.firmino@estudante.ufcg.edu.br e Celular: 83.988359092), de maneira clara e detalhada de todas as etapas da pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novos esclarecimentos e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que aceito participar do estudo, sabendo que tenho liberdade de recusar a responder qualquer questionamento sem que haja qualquer de prejuízo seja ele físico, psicológico ou financeiro, bem como de retirar meu consentimento a qualquer momento.

Se me sentir prejudicado (a) durante a realização da pesquisa, poderei procurar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP para esclarecimentos no endereço abaixo discriminado:

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/ HUAC
Rua.: Dr. Carlos Chagas, s/ n, - São José, Campina Grande – PB,
E-mail.: cep@huac.ufcg.edu.br - Telefone.: (83) 2101 – 5545.

Campina Grande-PB, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do(a) Participante Menor de 18 Anos

Assinatura do(a) Participante Menor de 18 Anos

Prof. Ms. Weber Firmino Alves - Matrícula 1116727

Pesquisador / E-mail: weber.firmino@estudante.ufcg.edu.br / Tel.: 83.988359092

Profa. Dra. Naelza de Araújo Wanderley

Orientadora / E-mail: naelzanobrega@gmail.com

Impressão Dactiloscópica
Responsável não
alfabetizado

**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO 1 PARA SONDAÇÃO E DETERMINAÇÃO DO
HORIZONTE DE EXPECTATIVAS DOS ALUNOS**



**A TEMÁTICA DO AMOR CONTRARIADO NA LITERATURA POPULAR DE
ATHAYDE, SUASSUNA E MELO RESENDE: LEITURA E RECEPÇÕES EM SALA
DE AULA**

PROFESSOR: Weber Firmino Alves

TURMA: 1º Ano B - Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio

IDENTIFICAÇÃO ALFANUMÉRICA: _____

**QUESTIONÁRIO 1 PARA SONDAÇÃO E DETERMINAÇÃO DO HORIZONTE DE
EXPECTATIVAS DOS ALUNOS**

I – APRESENTAÇÃO PESSOAL E EXPERIÊNCIA ESCOLAR

1. Qual a sua idade?

2. Em que escola você estudou no ensino fundamental? () Pública () Privada

Nome da Escola: _____

3. Você já foi reprovado? Em caso afirmativo, em qual série/ano?

4. Você pretende fazer algum curso superior? Em caso afirmativo, qual?

II – EXPERIÊNCIA COM LEITURA

5. Assinale as alternativas que indicam os tipos de leitura que você mais gosta:

- () Conto () Jornais e revistas () Crônicas () Poesia () Cordel
 () Histórias em quadrinho () Bíblia () Outros Livros religiosos () *Best Sellers*
 () Livros de autoajuda () Histórias de terror () Histórias de Amor
 () Ficção científica () Outro: _____

6. Você gosta de ler? () Sim () Não

Por quê?

7. **Você gosta de ler em voz alta? Por que?**

8. **Você tem dificuldades para compreender o que lê? Se positivo, quais suas maiores dificuldades?**

9. **Você se considera um leitor de literatura?**

10. **Quais são os motivos que você levou em conta para chegar à conclusão da questão anterior?**

11. **Quantos livros você já leu? Quais poderia citar?**

12. **Quais são as obras literárias que mais marcaram a sua experiência como leitor?**

13. **Com que frequência você costuma ir à biblioteca da escola?**

14. **Algum professor já ministrou aula de Literatura de Cordel?**

Se positivo, como foram suas experiências com o cordel? Detalhe as experiências.

15. Você já leu cordéis?

Se positivo, quais você destaca como tendo sido marcantes?

16. Durante aulas de Língua Portuguesa, é comum que os seus professores leiam as obras literárias integrais na sala de aula ou apenas em parte?

III – TEMÁTICA DE LIVROS/FILMES

17. Você gosta de assistir filmes ou séries? Justifique sua resposta.

18. Em caso positivo, assinale a classificação de gênero que você mais gosta:

Romance Terror Drama Documentário Épico Comédia

Animação/Desenho Aventura Ficção Ação Suspense

Musical Outro: _____

19. Indique um filme que lhe marcou? Justifique sua resposta para sua indicação.

20. Indique uma série que lhe marcou? Justifique sua resposta para sua indicação.

21. Os temas que lhe interessam para selecionar filmes ou séries são os mesmos que lhe levam a ler um livro?

22. Quais são os temas que mais lhe interessam para selecionar o que você gosta de assistir ou ler? Por quê?

23. Qual o tipo de leitura que você não gosta de fazer nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?

24. Quais os tipos de livros que você mais gosta de ler? Por quê?

25. Você gosta de livros ou filmes que apresentem histórias de personagens que enfrentam dificuldades para experimentar o amor? Se positivo, quais livros você mais se lembra?

26. Você acha que um conflito envolvendo a experiência amorosa faz falta numa obra literária ou fílmica? Por quê?

27. Você conhece alguma obra literária ou fílmica que contenha uma história de amor envolvendo conflitos para os apaixonados? Se positivo, cite e comente o que você achou da narrativa.

**APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO 2 PARA AVALIAÇÃO DA AMPLIAÇÃO DO
HORIZONTE DE EXPECTATIVAS DOS ALUNOS**



**A TEMÁTICA DO AMOR CONTRARIADO NA LITERATURA POPULAR DE
ATHAYDE, SUASSUNA E MELO RESENDE: LEITURA E RECEPÇÕES EM SALA
DE AULA**

PROFESSOR: Weber Firmino Alves

TURMA: 1º Ano B - Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio

IDENTIFICAÇÃO ALFANUMÉRICA: _____

**QUESTIONÁRIO 2 PARA AVALIAÇÃO DA AMPLIAÇÃO DO HORIZONTE DE
EXPECTATIVAS DOS ALUNOS**

1. Você já conhecia a história de *Romeu e Julieta*? Se positivo, como a conheceu?

2. Você já conhecia João Martins de Athayde? Já tinha lido alguma obra dele? O que achou do folheto escrito por ele?

3. Você já conhecia José Camelo de Melo Resende? Já tinha lido alguma obra dele? O que achou do folheto escrito por ele?

4. No caso de você já ter lido cordéis anteriormente, conseguiu perceber alguma diferença entre eles e os dois folhetos trazidos pelo professor? Quais?

5. Você já conhecia Ariano Suassuna? Já tinha lido alguma obra dele? O que achou da peça escrita por ele?

6. O que você achou da leitura integral das obras na escola?

7. Quais as sensações que você teve na leitura dos textos populares trabalhados em sala de aula?

8. Durante as aulas, você conseguiu perceber alguma semelhança entre a história dos folhetos (gênero Cordel) e a peça de Ariano (gênero Dramático)? Se positivo, quais?

9. Você identificou alguma diferença entre o cordel *Romance de Romeu e Julieta*, de João Martins de Athayde e a peça *A história de amor de Romeu e Julieta*, de Ariano Suassuna? Se positivo, quais?

10. Você consegue perceber alguma semelhança entre a história de Romeu e Julieta, e de Armando e Rosinha? Se positivo, quais?

11. Entre a história de Romeu e Julieta e a de Armando e Rosinha, qual destes enredos chamou mais a sua atenção? Por quê?

12. Você acha que existe diferenças entre ler o cordel e ler o texto da peça? Justifique sua resposta.

13. Você acha que uma adaptação de grandes clássicos da literatura para o cordel é interessante? Por quê?

14. Na sua opinião, como você avalia a experiência amorosa das personagens e o modo como elas agem para lidar com a contrariedade e com as dificuldades? Esse elemento do enredo nas histórias é importante para a narrativa?

15. Que outras histórias da literatura você acha que seria interessante adaptá-las para o cordel? Por quê?

16. Depois da leitura do cordel, você sentiu algum interesse para ler integralmente *Romeu e Julieta*, de Matteo Bandello, ou de William Shakespeare? Por quê?

17. Que reflexões a leitura e discussão com o cordel *Romeu e Julieta* e *Coco Verde e Melancia* trouxeram para você?

18. As aulas ministradas motivaram você a ler outras obras literárias, seja de cordel ou de outros gêneros literários? Por quê?

APÊNDICE F – DIÁRIO DE LEITURA





DIÁRIO DE LEITURA






A TEMÁTICA DO AMOR CONTRARIADO NA LITERATURA POPULAR DE ATHAYDE, SUASSUNA E MELO RESENDE: LETURA E RECEPÇÕES EM SALA DE AULA
PROFESSOR: Weber Firmino Alves
ALUNO(A): _____
TURMA: 1º Ano B
CURSO: Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio







A TEMÁTICA DO AMOR CONTRARIADO NA LITERATURA POPULAR DE ATHAYDE, SUASSUNA E MELO RESENDE: LETURA E RECEPÇÕES EM SALA DE AULA

INSTRUÇÕES SOBRE O PREENCHIMENTO DE SEU DIÁRIO DE LEITURA

O QUE É UM DIÁRIO DE LEITURA?

No diário de leitura, o leitor se põe num diálogo com o autor do texto lido, trazendo à tona suas impressões, dúvidas e opiniões. Machado (2019, p. 64) o define como “um texto produzido por um leitor, à medida em que lê, com o objetivo maior de dialogar, de ‘conversar’ com o autor do texto, de forma reflexiva”.

O QUE VOCÊ ESCREVE NO SEU DIÁRIO?

Escreva sempre frases completas sobre qualquer coisa que lhe vier à mente sobre os textos lidos. Quando se referir a uma parte do texto, apresente os trechos do livro e procure sempre referenciar as páginas para que você encontre mais facilmente posteriormente.

Entre as várias situações que você pode comentar, exemplificamos as seguintes:

1. ANTES DE LER O TEXTO:

- Observe o título do texto: você gostou? Deu vontade de ler? Antes de ler, que tipo de texto você esperava encontrar?
- Observe as informações verbais e não verbais na capa e contracapa: o que a capa lhe fez pensar? Sugerem algo sobre a história? Há algo na contracapa que o ajuda a entender alguma coisa sobre a história? Há alguma informação bibliográfica sobre o autor? Anote tudo o que for interessante sobre o texto que vai ler.

2. À MEDIDA QUE FOR LENDO:

- Expresse a compreensão sobre o que o autor (nosso interlocutor) lhe diz;
- Parafraseie ou sintetize sua compreensão acerca do texto/autor;
- Como quem não ouve bem, peça que o autor repita o que disse a fim de que você entenda melhor;
- Peça esclarecimentos ou pergunte, diante de uma palavra, trecho ou conteúdo global;
- Peça justificativas para uma posição numa controvérsia admitida pelo autor;

- Expresse suas reações racionais diversas diante de afirmações: Você concorda? Você discorda? Você pode comparar com as normas vigentes hoje? Como você julga a exposição do autor? Etc.;
- Expresse suas emoções e julgamentos pessoais diversos sobre os conteúdos e a forma como o texto foi exposto ou construído;
- Relacione as ideias do texto com experiências pessoais ou de outras pessoas que você conhece;
- Compare ou exemplifique com situações similares que você conhece;
- Relacione com outros conhecimentos que você já tenha: livros, textos, peças, músicas, filmes, páginas da internet, aulas, experiências de vida, etc.
- Perceba se existe alguma estrutura padrão na forma do texto.

3. DEPOIS QUE LER:

- Registre contribuições que o texto trouxe para a sua vida: aprendizados que lhe trouxe; desenvolvimento para sua prática de leitura; ideias para produção de textos; apontamentos para sua futura profissão; sugestão de pesquisas ou trabalhos a realizar;
- Aponte dificuldades de leitura que você encontrou, anotando trechos que não compreendeu ou que (não) gostou;

COMO PREENCHER MEU DIÁRIO?

Antes de tudo, escreva os dados da obra que você está lendo: título e autor. Depois, destaque a informação que lhe chamou atenção, expressando em seguida como você recebeu esse aspecto do texto literário, ou seja, suas reações ou observações. Essa parte do seu comentário pode ser feita em diálogo com um interlocutor imaginário: o autor, o professor, um amigo, ou o seu diário personificado. Lembre também de numerar cada informação e cada reação, associando uma coisa à outra, conforme o modelo abaixo:

TÍTULO DA OBRA: Auto da Compadecida	
AUTOR DA OBRA: Ariano Suassuna	
MINHAS REAÇÕES OU OBSERVAÇÕES AO RECEPCIONAR O TEXTO LITERÁRIO:	
1. Desenho da capa	1. Suassuna, a capa do seu livro me lembrou a xilogravura dos cordéis. Pesquisei na internet e vi que já houve outros modelos de capas para seu livro.
2. Aparecimento de um Jesus negro para julgar os mortos. (p. 90)	2. Suassuna, achei muito interessante um Cristo negro, pois combate o preconceito racial.

APÊNDICE G – PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

CÓDIGO ALFANUMÉRICO DO ALUNO(A): _____ - DATA: __/__/____

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

01) Desenvolva uma mudança para o final do cordel “Romance de Romeu e Julieta”, de João Martins de Athayde, a partir das seguintes orientações:

- Escreva em verso, seguindo o modelo de estrofes do cordel, ou em prosa;
- Altere o juízo de valor que o narrador estabelece e/ou o final da história do casal.

CÓDIGO ALFANUMÉRICO DO ALUNO: _____ - DATA: __/__/____

Lined writing area with horizontal blue lines and vertical red margin lines.

APÊNDICE H – SEQUÊNCIA DIDÁTICA EXPANDIDA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA EXPANDIDA

Pesquisador: Weber Firmino Alves

Para o cumprimento desta sequência didática, o professor pesquisador tentará viabilizar um acordo com o professor da turma para atribuir uma pontuação do bimestre em relação às atividades propostas para as aulas.

Público-alvo: Alunos do primeiro ano do ensino médio Integrado do IFPB – Campus Campina Grande-PB

Duração: 16 aulas de 50m

Tema: O Amor Contrariado na Literatura Popular de João Martins de Athayde, Ariano Suassuna e José Camelo de Melo Resende.

Corpus das Aulas: *Cordel Romance de Romeu e Julieta* (1975a), de João Martins de Athayde; peça *A história do Amor de Romeu e Julieta* (1998), de Ariano Suassuna; e o cordel *Grandes aventuras de Armando e Rosa conhecidos por “Coco Verde” e “Melancia”* (1975), de José Camelo de Melo.

Objetivos:

- Contribuir para a formação de leitores a partir da literatura popular nordestina;
- Levar o aluno a perceber as confluências e divergências entre os textos que compõem o corpus da pesquisa;
- Possibilitar que os alunos percebam a maneira como as três obras populares se tornaram herdeiras de uma tradição literária ocidental;
- Problematizar com os estudantes o juízo de valor estabelecido pelos autores nordestinos, ao final dos cordéis, no que tange à tomada de decisão das personagens protagonistas;
- Identificar com os estudantes a intertextualidade e a interdiscursividade existente entre o cordel de João Martins Athayde e a peça de Ariano Suassuna;
- Observar a recepção da leitura dos textos escolhidos.

Metodologia:

Uso do método recepcional adaptado à distribuição estrutural da sequência expandida de Rildo Cosson, com o uso dos seguintes procedimentos: leitura em voz alta; discussão oral dos textos; registro do diário de leitura; e produção escrita de atividades propostas.

AULA	ETAPA	AÇÕES DESENVOLVIDAS
<p style="text-align: center;">1º ENCONTRO Duração: 2 aulas</p>	<p>Motivação / Determinação do Horizonte de Expectativas</p>	<p>1º Momento: 08/11</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conduzir apresentação do professor pesquisador e dos alunos; • Socializar os motivos da intervenção e explicação do período de execução; • Solicitar que os alunos respondam ao “Questionário 1”, visando conhecer os gostos dos alunos (Apêndice A – Sondagem dos alunos); • Propor a criação de um grupo de WhatsApp para interação instantânea sobre as aulas e atividades propostas.
		<p>2º Momento: 08/11</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entregar diário de leitura para os alunos e explicar o seu uso diário para registro das leituras e discussões da aula; • Proceder com uma tempestade de perguntas sobre experiências amorosas conhecidas pelos estudantes, envolvendo suas vidas, famílias e conhecidos; <ul style="list-style-type: none"> ○ Alguém da sua família teve alguma história de amor interessante? ○ Conhece a história de alguém que se apaixonou e enfrentou dificuldades ou contrariedades? ○ Você já viveu alguma experiência de amor marcante? • Trazer à tona discussão sobre filmes e séries, do gênero romântico ou comédia romântica que envolva amores não realizados ou não concretizados; <ul style="list-style-type: none"> ○ O Guarda Costas: Frank Farmer (Kevin Costner), um guarda-costas altamente eficiente e caro, é contratado para proteger Rachel Marron (Whitney Houston), uma grande cantora e atriz, que está recebendo cartas anônimas e ameaçadoras. Frank é um ex-agente do Serviço Secreto que ainda não se perdoou do sentimento de culpa em relação à sua inabilidade de proteger o presidente Reagan, que quase foi assassinado por John Hinckley. Frank e Rachel se apaixonam mas ele não deixa este amor evoluir, pois quando estão juntos Rachel fica vulnerável. Paralelamente, novos atentados acontecem. ○ Ghost – Do Outro Lado da Vida: Sam Wheat (Patrick Swayze) e Molly Jensen (Demi Moore) formam um casal muito apaixonado que tem suas vidas destruídas, pois ao voltarem de uma apresentação de "Hamlet" são atacados e Sam é morto. No entanto, seu espírito não vai para o outro plano e decide ajudar Molly, pois ela corre o risco de ser morta e quem comanda a trama, e o mesmo que tirou sua vida, é quem Sam considerava seu melhor amigo. Para poder se comunicar com Molly ele utiliza Oda Mae Brown (Whoopi Goldberg), uma médium trambiqueira que consegue ouvi-lo, para desta maneira alertar sua esposa do perigo que corre. ○ Doce Novembro: Nelson Moss (Keanu Reeves) é um atarefado executivo que só pensa em seu trabalho e parece ter se esquecido o que é ser amado por alguém. Até que conhece Sara Deever (Charlize Theron), que lhe traz novamente um sentimento de romantismo à sua vida. Ela termina convencendo-o a passarem um mês juntos e depois se separarem, pois considera este um tempo suficiente para que possam resolver seus problemas emocionais. Porém, com o passar dos dias Nelson se apaixona cada vez mais por Sara e busca descobrir qual é o motivo pelo medo de compromisso que ela possui.

AULA	ETAPA	AÇÕES DESENVOLVIDAS
		<ul style="list-style-type: none"> ○ Meu Primeiro Amor (1991) ○ Titanic (1997): Jack Dawson (Leonardo DiCaprio) é um jovem aventureiro que ganha uma passagem para a primeira viagem do transatlântico Titanic em uma mesa de jogo. No imponente navio, anunciado na época como inafundável, também está Rose DeWitt Bukater (Kate Winslet), a jovem noiva de Caledon Hockley (Billy Zane). Rose está infeliz com sua vida, já que sente-se sufocada pelos costumes da elite e não ama o homem com quem vai se casar para manter o bom nome da família, que está falida. Desesperada, Rose ameaça se atirar do Titanic, mas Jack consegue impedir; situação que os aproxima e, logo, faz com que se apaixonem. ○ Uma Linda Mulher (1990): Magnata perdido (Richard Gere) pede ajuda uma prostituta (Julia Roberts) que "trabalha" no Hollywood Boulevard e acaba contratando-a por uma semana. Neste período ela se transforma em uma elegante jovem para poder acompanhá-lo em seus compromissos sociais, mas os dois começam a se envolver e a relação patrão/empregado se modifica para um relacionamento entre homem e mulher ○ Um Lugar Chamado Notting Hill: Will (Hugh Grant), pacato dono de livraria especializada em guias de viagem, recebe a inesperada visita de uma cliente muito especial: a estrela de cinema americana Anna Scott (Julia Roberts). Dois ou três encontros fortuitos mais tarde, Will e Anna iniciam um relacionamento tenro, engraçado e cheio de idas e vindas. ○ Como Eu Era Antes de Você: Rico e bem sucedido, Will (Sam Claflin) leva uma vida repleta de conquistas, viagens e esportes radicais até ser atingido por uma moto, ao atravessar a rua em um dia chuvoso. O acidente o torna tetraplégico, obrigando-o a permanecer em uma cadeira de rodas. A situação o torna depressivo e extremamente cínico, para a preocupação de seus pais (Janet McTeer e Charles Dance). É neste contexto que Louisa Clark (Emilia Clarke) é contratada para cuidar de Will. De origem modesta, com dificuldades financeiras e sem grandes aspirações na vida, ela faz o possível para melhorar o estado de espírito de Will e, aos poucos, acaba se envolvendo com ele. ○ A Culpa é Das Estrelas: Diagnosticada com câncer, a adolescente Hazel Grace Lancaster (Shailene Woodley) se mantém viva graças a uma droga experimental. Após passar anos lutando com a doença, ela é forçada pelos pais a participar de um grupo de apoio cristão. Lá, conhece Augustus Waters (Ansel Elgort), um rapaz que também sofre com câncer. Os dois possuem visões muito diferentes de suas doenças: Hazel preocupa-se apenas com a dor que poderá causar aos outros, já Augustus sonha em deixar a sua própria marca no mundo. Apesar das diferenças, eles se apaixonam. Juntos, atravessam os principais conflitos da adolescência e do primeiro amor, enquanto lutam para se manter otimistas e fortes um para o outro. ○ Como Se Fosse a Primeira Vez: Henry Roth (Adam Sandler) é um veterinário paquerador, que vive no Havaí e é famoso pelo grande número de turistas que conquista. Seu novo alvo é Lucy Whitmore (Drew Barrymore), que mora no local e por quem Henry se apaixonou perdidamente. Porém há um problema: Lucy sofre de falta de memória de curto prazo, o que faz com que ela rapidamente se esqueça de fatos que acabaram de acontecer. Com isso Henry é obrigado a conquistá-la, dia após dia, para ficar ao seu lado. ● Discutir com o aluno o significado do amor na perspectiva deles. ○ O que é o amor para vocês? ○ Há diferença entre o amor que alguém sente por seus familiares (pai, mãe, irmãos, etc.) e o amor romântico? ○ Há diferença entre amor e paixão?

AULA	ETAPA	AÇÕES DESENVOLVIDAS
2º ENCONTRO Duração: 2 aulas	Introdução / Atendimento do horizonte de Expectativas	<p>1º Momento: 11/11</p> <ul style="list-style-type: none"> • Audição da música “Eduardo e Mônica”, da banda Legião Urbana com clipe oficial da Vivo; • Exibição do trailer do filme “Eduardo e Mônica”, dirigido por René Sampaio e lançado em 08/03/2020, baseado na canção homônima de Renato Russo, para a banda Legião Urbana; • Realizar tempestade de perguntas sobre o que eles supõem ser enredo do filme; • Apresentar trailer e/ou trechos do filme “Tristão e Isolda”, dirigido por Kevin Reynolds (2006); • Realizar tempestade de perguntas sobre a relação do enredo dos dois filmes. <p>2º Momento: 18/11</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar pergunta de transição sobre histórias clássicas de amor impossível, de modo a conduzir à chegada no clássico Romeu e Julieta; • Procurar saber o que os estudantes conhecem da trama clássica; • Discutir a teia de versões clássicas de onde tenha brotado a narrativa de Romeu e Julieta, desde “Píramo e Tisbe”, registrado por Ovídeo, na sua obra <i>Metamorfoses</i>; • Entregar uma versão individual do cordel <i>Romance de Romeu e Julieta</i>, de João Martins Athayde e motivar os alunos para lerem em casa registrando suas observações no diário; • Encaminhar via Whatsapp o trailer de algumas adaptações para o cinema da obra Romeu e Julieta, de William Shakespeare.
	Introdução / Ruptura do horizonte de Expectativas	<p>1º Momento: 22/11</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionar os alunos sobre a leitura doméstica do cordel e como anda o registro do diário de leitura; • Realizar a leitura oral do cordel com a participação dos estudantes; • Explicar a importância da oralidade e da performance na leitura do cordel. <p>2º Momento: 22/11</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perceber com os alunos os elementos estruturais do gênero cordel presentes na obra, interpretando capa, divisão de estrofes, rima dos versos, entre outros elementos; • Conduzir perguntas sobre o enredo do cordel; • Refletir com os alunos sobre as diferenças do cordel quanto ao conhecimento que eles tinham da história; • Pedir que os alunos realizem registro no seu diário de leitura; • Propor que as meninas pensem nas ações de Romeu e que os rapazes pensem nas ações de Julieta para a próxima aula.
3º ENCONTRO Duração: 2 aulas	Leitura / Ruptura do horizonte de expectativas	<p>1º Momento: 25/11</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discutir com os alunos a tomada de decisão dos personagens do cordel e o juízo de valor do narrador. <p>2º Momento: 29/11</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura da peça “A história de amor de Romeu e Julieta”, de Ariano Suassuna; • Pedir que os alunos realizem registro no seu diário de leitura; • Propor a produção de uma mudança no final do enredo de Romeu e Julieta para apresentar na próxima aula com recompensa para a proposta mais bem votada pela turma. As propostas serão apresentadas sem a designação dos autores para um voto público e democrático;
	Interpretação / Questionamento do horizonte de expectativas	<p>1º Momento: 25/11</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discutir com os alunos a tomada de decisão dos personagens do cordel e o juízo de valor do narrador. <p>2º Momento: 29/11</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura da peça “A história de amor de Romeu e Julieta”, de Ariano Suassuna; • Pedir que os alunos realizem registro no seu diário de leitura; • Propor a produção de uma mudança no final do enredo de Romeu e Julieta para apresentar na próxima aula com recompensa para a proposta mais bem votada pela turma. As propostas serão apresentadas sem a designação dos autores para um voto público e democrático;
4º ENCONTRO Duração: 2 aulas	Interpretação / Questionamento do horizonte de expectativas	<p>1º Momento: 25/11</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discutir com os alunos a tomada de decisão dos personagens do cordel e o juízo de valor do narrador. <p>2º Momento: 29/11</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura da peça “A história de amor de Romeu e Julieta”, de Ariano Suassuna; • Pedir que os alunos realizem registro no seu diário de leitura; • Propor a produção de uma mudança no final do enredo de Romeu e Julieta para apresentar na próxima aula com recompensa para a proposta mais bem votada pela turma. As propostas serão apresentadas sem a designação dos autores para um voto público e democrático;

AULA	ETAPA	AÇÕES DESENVOLVIDAS
5º ENCONTRO Duração: 2 aulas	Interpretação / Questionamento do horizonte de expectativas	1º Momento: 29/11 <ul style="list-style-type: none"> • Ler com os alunos as respostas encaminhadas para o professor, com propostas de mudança da narrativa de Romeu e Julieta, sejam em prosa ou em verso; • Discutir e votar com os alunos a proposta ganhadora, premiando os três novos finais considerados mais envolventes pela turma. • Entregar aos alunos o cordel <i>As grandes aventuras de Armando e Rosa conhecidos por "Coco Verde" e "Melancia"</i>, de José Camelo de Melo Resende. 2º Momento: <ul style="list-style-type: none"> • Ouvir a canção "Melancia e Coco Verde", de Vinícius de Moraes, e provocar a interpretação dos alunos; • Leitura oral conduzida pelos alunos do cordel <i>As grandes aventuras de Armando e Rosa conhecidos por "Coco Verde" e "Melancia"</i>, de José Camelo de Melo Resende; • Provocar interlocução do cordel com a canção de Vinícius de Moraes. • Pedir que os alunos realizem registro no seu diário de leitura; • Propor com os alunos as atividades de culminância da sequência didática, incluindo a atribuição de uma dramatização do cordel de José Camelo de Melo Resende para toda a turma e/ou escola..
	Leitura / Ruptura do horizonte de expectativas.	
6º ENCONTRO Duração: 2 aulas	Interpretação / Ampliação do horizonte de expectativas	1º Momento: <ul style="list-style-type: none"> • Discutir, em grupo de cinco componentes, o cordel de José Camelo de Melo Resende, através de atividade participativa com o registro em cartolina, das informações formais sobre o gênero cordel e os elementos do enredo que diferenciam a história dos textos. 2º Momento: <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação das produções dos alunos acerca das observações sobre as diferenças e semelhanças entre textos.
7º ENCONTRO Duração: 2 aulas	Leitura / Ampliação do horizonte de expectativas	1º Momento: <ul style="list-style-type: none"> • Promover encontro entre estudantes num espaço diferente da sala de aula com vistas a refletir sobre as aulas; • Realizar leitura de trechos dos três textos e conceder a fala aos estudantes a fim de que reflitam sobre o aprendizado da disciplina ao final das oficinas. 2º Momento: <ul style="list-style-type: none"> • Dramatização dos cordéis; • Promover clima de congraçamento com lanche e confraternização.
	Interpretação / Ampliação do horizonte de expectativas	
8º ENCONTRO Duração: 2 aulas	Leitura / Ampliação do horizonte de expectativas	1º Momento: <ul style="list-style-type: none"> • Parabenizar a turma pela participação e engajamento; • Agradecer a participação de todos; • Recolher os diários de leitura dos estudantes. 2º Momento: <ul style="list-style-type: none"> • Solicitar aos estudantes que respondam ao Questionário 2 de verificação de aprendizagem (Apêndice B); • Perceber com os estudantes a tomada de consciência das alterações e aquisições dos conteúdos estudados; • Ouvir os estudantes com relação aos conteúdos, às aulas e às atividades.
	Interpretação / Ampliação do horizonte de expectativas	

