



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

**O TEXTO DRAMÁTICO E O FOLHETO DE CORDEL: A LITERATURA
POPULAR EM SALA DE AULA**

Thalyta Costa Vidal

Orientador: Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves

Campina Grande- PB

Julho - 2017

THALYTA COSTA VIDAL

**O TEXTO DRAMÁTICO E O FOLHETO DE CORDEL: A LITERATURA
POPULAR EM SALA DE AULA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com concentração na linha de pesquisa Literatura e Ensino, para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves

Campina Grande – PB

Julho – 2017

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

V648t

Vidal, Thalyta Costa.

O texto dramático e o folheto de cordel : a literatura popular em sala de aula /

Thalyta Costa Vidal. – Campina Grande, 2017.

177 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de
Campina Grande, Centro de Humanidades, 2017.

"Orientação: Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves".

Referências.

Literatura – Estudo e Ensino. 2. Literatura Dramática. 3. Literatura de Cordel. I. Alves, José
Helder Pinheiro. II. Título.

CDU 82(07)012

FOLHA DE APROVAÇÃO

THALYTA COSTA VIDAL

O TEXTO DRAMÁTICO E O FOLHETO DE CORDEL: A LITERATURA POPULAR EM SALA DE AULA

Trabalho dissertativo apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande.

Aprovado em ____/____/____

Prof.Dr. José Hélder Pinheiro Alves – UFCG

Orientador

Prof^a.Dra. Naelza de Araújo Wanderley – UFCG

Examinadora

Prof.^a Dra. Valéria Andrade – UEPB

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha fortaleza, por me dar muito além do que eu mereço;

Aos meus pais, os alicerces que me trouxeram até aqui;

A professora Josilene Pinheiro, por ter me apoiado e me incentivado;

A minha irmã Thacyla por ter estado sempre comigo;

A Irving pelo carinho e compreensão;

Aos meus amigos Egberto, Denilma e Andressa, por alegrarem o caminho que percorremos até aqui e pelas incontáveis palavras de incentivo e força;

Em especial, ao Prof. Dr. Hélder Pinheiro, pela paciência, por ser um orientador exemplar que esteve presente sempre que precisei e por compartilhar um pouco da sua tamanha sabedoria;

A Prof. Dr^a. Naelza Wanderley, por aceitar o meu convite e ter contribuído para minha pesquisa antes mesmo de se tornar membro da banca;

A Prof. Dr. Valéria Andrade, pela doçura, gentileza e por contribuir para o enriquecimento deste trabalho;

Aos amigos que torceram por mim;

Aos alunos do 3^o ano pelo aprendizado mútuo.

RESUMO

Nesta pesquisa realizamos e relatamos um experimento de leitura do texto dramático *O casamento suspeito*, de Ariano Suassuna e do folheto *Vida e testamento de Cancão de Fogo*, em uma turma de terceiro ano do ensino médio de uma escola pública localizada na cidade de Campina Grande – PB. O objetivo do experimento foi geral refletir sobre como se dá a recepção de obras consideradas canônicas e populares, a partir das seguintes problemáticas: Como se dá a recepção do folheto *Vida e testamento de Cancão de Fogo* e do texto dramático *O casamento suspeito* no terceiro ano do ensino médio? Os alunos são capazes de observar a relação existente entre as duas obras? A cultura popular, presente nas duas obras, poderá, de algum modo, ser espaço de projeção e reflexão dos leitores?. Os principais instrumentos para coleta de dados foram gravações de áudio de todos os encontros, questionários respondidos pelos alunos e pela professora de Língua Portuguesa responsável pela turma e diário de pesquisa da mediadora. Como referenciais teóricos, utilizamo-nos das reflexões de teóricos como Jauss (1979), Iser (1999), no que se refere à recepção do texto literário; Marinho e Pinheiro (2012), Cosson (2006), Rouxel (2013), Silva (2016), Paulino e Cosson (2009) Costa (2004), no que se refere ao ensino de literatura; Abreu (1999); Ayala (1997), Curran (1886), Diégues Júnior (1986), Ribeiro (1987), no que se refere ao folheto de cordel, Nuñez e Pereira (1999), Magaldi (1985), Santini (2005), Campos (2011), Rosenfeld (1996), Tavares (2007, Bender (1996) no que se refere ao texto dramático, entre outros. Os resultados dessa pesquisa nos indicam que o trabalho com o texto dramático e o folheto de cordel é bastante recompensador, proporcionando aos alunos relacionarem sua realidade com o mundo ficcional. Por meio de ambos os gêneros literários é possível que a diversão se faça presente em sala de aula através do riso e ludicidade que a comédia é capaz de desencadear, sem deixar de lado temas pertinentes a nossa sociedade como corrupção, hipocrisia e o caráter humano, temas atemporais que nos levam a pensar sobre o contexto no qual estamos inseridos. Os resultados nos mostram, ainda, que a metodologia que privilegia o texto literário é capaz de desencadear experiências ricas de aprendizado - uma vez que os alunos são capazes de fazerem inferências que retomam aspectos discutidos por vários estudiosos - e despertar o gosto pela leitura. Através do experimento é possível afirmar que os alunos são autônomos em interpretar o texto e fazer relações com o conhecimento de mundo e suas próprias vivências, ressaltando, portanto, o caráter humanizador da literatura.

Palavras-chave: Ensino de literatura; Texto Dramático; Folheto de Cordel; Ariano Suassuna; Leandro Gomes de Barros.

ABSTRACT

In this research we performed and reported an experiment on reading the dramatic text *O casamento suspeito* by Ariano Suassuna and the booklet *Vida e testamento de Cancão de Fogo*, in a high school senior class of a public school located in the city of Campina Grande - PB. The aim of the experiment was generally to reflect on how is the reception of works considered canonical and popular, from the following problems: How is the reception of the booklet *Vida e testamento de Cancão de Fogo* and the dramatic text *O casamento suspeito* in a high school senior class? Are students able to observe the connection between the two works? Can popular culture, present in both works, somehow be a space for the readers' projection and reflection? The main instruments for data collection were audio recordings of all the meetings, questionnaires answered by the students and the Portuguese Language teacher who was responsible for the class and mediator's research journal. As theoretical references, we used the reflections of theorists as Jauss (1979), Iser (1999), regarding the reception of the literary text; Marinho and Pinheiro (2012), Cosson (2006), Rouxel (2013), Silva (2016), Paulino and Cosson (2009) Costa (2004), regarding literature teaching; Abreu (1999); Ayala (1997), Curran (1886), Diégues Júnior (1986), Ribeiro (1987), with regard to the cordel booklet, Nuñez and Pereira (1999), Magaldi (1985), Santini), Rosenfeld (1996), Tavares (2007, Bender (1996) as regards the dramatic text, among others. The results of this research indicate the work with the dramatic text and the cordel booklet is quite rewarding, allowing students to relate their reality to the fictional world. Through both literary genres it is possible for the fun to be present in the classroom through the laughter and playfulness that comedy is capable of unleashing, without neglecting pertinent issues to our society such as corruption, hypocrisy and human character, timeless topics that lead us to think about the context in which we are inserted. The results also show that the methodology that privileges the literary text is capable of triggering rich learning experiences - once the students are able to make inferences that take up aspects discussed by several scholars - and awaken the taste for reading. Through the experiment it is possible to affirm that the students are autonomous in interpreting the text and connecting the knowledge of world and their own experiences, emphasizing, therefore, the humanizing character of the literature.

Keywords: Literature teaching; Dramatic Text; Cordel Booklet; Ariano Suassuna; Leandro Gomes de Barros.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I	13
A LITERATURA NA ESCOLA	13
1.1 Literatura e ensino	13
2.1.1 A interação entre texto e leitor nas aulas de literatura	16
1.2 Algumas reflexões sobre a literatura de cordel e o ensino	19
1.2.1 Percurso histórico sobre o cordel e reflexões sobre o seu ensino.	19
1.2.2 O cordel na sala de aula	23
1.3 O gênero dramático: leitura e encenação.	27
1.3.1 Literatura Dramática e o Movimento Armorial: alguns pontos.....	29
1.3.2 O trabalho com o texto dramático em sala de aula.....	32
CAPÍTULO II	36
CANCÃO NO TEATRO E NA POESIA POPULAR.....	36
2.1 O casamento suspeito	36
2.2 <i>Vida e testamento de Cancão de Fogo</i>	41
2.3 Uma leitura intertextual	45
2.4 Os personagens Cancão	47
CAPÍTULO III	62
A INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA	62
3.1 Percurso metodológico.....	62
3.2 Conhecendo a professora	63
3.3 Um pouco mais de perto	67
3.4 O primeiro encontro	69
3.4.1 Mas o que é LITERATURA?	71
3.4.2 Observando as respostas do questionário.....	74
3.4.3 As aulas de Língua Portuguesa.....	81
3.5 O segundo encontro	83
3.6 A leitura do primeiro ato de <i>O casamento suspeito</i>	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127
ANEXOS	131
APÊNDICES	142

INTRODUÇÃO

Se o ensino de literatura no nível médio concordasse com os postulados das *Orientações Curriculares Para o Ensino Médio* (2006), muitas debilidades poderiam ser resolvidas, considerado que o documento pondera que a literatura não está posta no currículo de maneira aleatória. Os OCEM observam que mudada a perspectiva de que o ensino que viria após o fundamental deveria possuir um caráter técnico e profissionalizante, passou-se a considerar a formação ética e crítica, apresentando um ensino que estivesse voltado para o aprimoramento da pessoa humana e o desenvolvimento de sua autonomia intelectual.

Neste sentido, é possível afirmar que a leitura de textos literários dos mais diversos gêneros, temáticas e mídias possibilita ao aluno a formação de um senso crítico, o conhecimento mais amplo da língua, assim como “transcender o simplesmente dado, mediante o gozo que só a fruição estética permite.” (BRASIL, 2006, p.52-53). Acreditamos nessa perspectiva por considerar a literatura como um instrumento de humanização, reconhecendo sua função social e por considerar que o aluno é capaz de se autodescobrir através das relações que estabelece com essa manifestação artística.

Entretanto, ao nos atualizarmos sobre as pesquisas acerca do ensino de literatura, assim como ao refletirmos sobre as experiências que já vivenciamos enquanto alunos e, posteriormente, como professores, visualizamos uma prática de ensino que não tem privilegiado a leitura. Ao contrário, o texto literário, muitas vezes, é utilizado ainda como pretexto para o estudo gramatical, assim como, encontramos metodologias que se baseiam em um modelo de historiografia bastante problemático.

Tal postura tem afastado os alunos, que na maioria das vezes afirmam não gostar de literatura, reconhecendo as aulas como chatas ou monótonas. Pois, não conseguem vivenciar o prazer que o texto literário proporciona e, conseqüentemente, não conseguem relacioná-la às suas vivências e sentimentos. De modo diferente, precisam decorar características de escolas literárias e períodos, vivenciando, assim, aulas sobre escolas literárias ao invés de experimentar a interação com obras literárias.

Foi pensando no ensino da literatura que privilegie o encontro efetivo do leitor com o texto que o trabalho com a peça *O casamento suspeito*, de Ariano Suassuna, e o cordel *Vida e testamento de Cancão de fogo*, de Leandro de Barros, surgiu. Através dessa pesquisa é possível ponderar sobre dois gêneros distintos que, por suas riquezas culturais, possibilitam aos alunos refletirem criticamente sobre o texto literário e a cultura popular relacionando-os às suas experiências de vida.

Nesta perspectiva, surgiram as questões que nortearam esse trabalho: Como se dá a recepção do folheto *Vida e testamento de Cancão de Fogo* e do texto dramático *O casamento suspeito* no terceiro ano do ensino médio? Os alunos serão capazes de observar a relação que existe entre as duas obras? A cultura popular, presente nas duas obras, poderá, de algum modo, ser espaço de reflexão dos leitores?

Por meio da busca por respostas a esses questionamentos, tentamos, através dessa pesquisa, contribuir para o trabalho com gêneros literários que são pouco utilizados pelos professores em sala de aula, pois, a literatura de cordel e o texto dramático vêm sendo estudados com mais frequência na academia, havendo ainda uma limitação do trabalho com esses textos na maioria das escolas.

Nesse sentido, acredita-se que a importância deste trabalho se dá, primeiro por utilizar uma metodologia que coloca a leitura em evidência, possibilitando aos alunos a reflexão acerca do teatro e da literatura popular por meio de um olhar crítico-reflexivo que foge ao que aprenderam/decoram com a perspectiva historicista abordada pelos livros didáticos.

Por enxergar a escola como um ambiente de construção de saberes e que os conhecimentos que os alunos trazem com eles devem ser valorizados pelos docentes, encontramos em *O casamento suspeito* e *Vida e testamento de Cancão de Fogo* uma porta para um olhar diferente da realidade, sendo possível, através dela, uma relação entre a poesia, a literatura dramática e a realidade sócio-cultural nordestina. Como afirma Araújo (2007, p.207), “o cordel educa através do lúdico, sendo, desta maneira, uma excelente alternativa de ensino-aprendizagem e de educação do conhecimento”, assim, é possível, por meio dele, dar espaço à imaginação e suscitar o interesse pela leitura dos alunos.

Dessa maneira, esse estudo tem como objetivo geral refletir sobre como se dá a recepção de obras consideradas eruditas e populares por meio das obras *Vida e testamento de Cancão de Fogo* e *O casamento suspeito*, em turma do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública. Para que possa ser alcançado, nosso objetivo se desdobra em quatro específicos: Realizar um estudo analítico das obras literárias selecionadas para o corpus da pesquisa; analisar aproximações e distanciamentos entre as duas obras, sobretudo no que concerne ao diálogo com a cultura popular; observar temas que serão destacados pelos leitores no decorrer da experiência leitora; constatar se os leitores percebem o diálogo que se estabelece entre as duas obras em estudo.

O nosso trabalho encontra-se dividido em três capítulos. O primeiro tem por objetivo levantar uma reflexão teórica sobre o ensino de literatura, a leitura literária em sala de aula e sobre os gêneros literários texto dramático e folheto de cordel. Também buscamos explorar alguns conceitos da estética da recepção, uma vez que a leitura literária é o principal foco da nossa pesquisa.

O segundo capítulo destina-se à leitura analítica das obras *O casamento suspeito*, de Ariano Suassuna e *Vida e testamento de Cancão de Fogo*, de Leandro Gomes de Barros, assim como ao intercruzamento entre ambas. Procuramos situar o nosso leitor sobre o enredo de cada obra e realizar uma análise comparativa entre ambas.

O terceiro capítulo dedica-se ao compartilhamento da experiência de leitura e recepção dos textos de Ariano Suassuna e Leandro Gomes de Barros. Nele descrevemos todos os encontros, refletimos sobre a metodologia utilizadas e também sobre as inferências dos alunos durante a leitura. Por fim, ponderamos sobre os resultados em nossas considerações finais, seguidas dos anexos e apêndices.

CAPÍTULO I

A LITERATURA NA ESCOLA

1.1 Literatura e ensino

A forma como a literatura vem sendo abordada e discutida em sala de aula desde os anos iniciais até o ensino médio tem sido objeto de reflexões por parte de muitos(as) pesquisadores(as).

A experiência com a escola, como alunos e como professores da área de letras, permite-nos afirmar que a formação de leitores não foi e nem tem sido o foco principal das aulas de literatura. Observamos constantemente uma preocupação excessiva em ensinar essa disciplina através de um método apenas historicista ou biográfico, dando importância maior às características das escolas literárias, aos autores que se enquadram em cada uma delas em detrimento da leitura de obras dos autores trabalhados, como pondera Alves (2012).

Nesse sentido, estudar literatura, muitas vezes, se torna decorar períodos históricos e enquadrar autores em escolas literárias, fazendo com que o aluno não reflita sobre a diversidade de temas e abordagens que um autor considerado parnasiano, por exemplo, pode ter escrito.

Quando levantamos essa problemática, o livro didático se constitui como um dos principais contribuintes, pois apresenta fragmentos de textos literários e muitos quadros e concepções restritivos sobre o autor ou sua obra, além de solicitar respostas mecânicas nos exercícios, nos quais os alunos são levados a escrever algo que já está dado no livro do professor, sem que possa refletir sobre o significado do

texto literário em si, mas apenas são condicionados a lembrarem dos quadros e características apresentadas como única alternativa pelo próprio livro.

Esse, portanto, constitui-se como apenas um dos problemas que envolvem a escolarização da literatura. A escola em si é vista como o lugar da seriedade, do conhecimento, um lugar de normas a serem seguidas e não como o lugar do prazer ou do lúdico. São colocados como opostos o prazer e a rotina, o estudo e a brincadeira, o trabalho e a diversão e, assim, a escola vai se tornando o lugar da obrigação e não da experimentação do prazer, dessa forma, constrói-se, portanto, o não lugar do prazer literário, da experiência estética.

Em seu artigo, Silva (2016) narra uma situação vivenciada na fase escolar quando solicitou à professora a leitura de uma obra literária e recebeu como resposta que ali não era o lugar para aquelas leituras. O autor reflete que a escola continua aplicando na atualidade um ensino de literatura baseado nas concepções anteriores à década de oitenta. De acordo com ele:

Estudar a época em que o autor viveu, bem como sua biografia, tinha mais importância do que a obra com seus inúmeros temas sobre a aventura e desventura de nossa frágil e bonita humanidade. A periodização literária era o único caminho nessa formação, e, assim, seria impossível ao aluno entender realismo sem ter passado antes pelo quinhentismo, seiscentismo, setecentismo (arcadismo) e romantismo, assim mesmo, cronologicamente. Ou adorávamos o deus da cronologia e das simplificações, ou seríamos encarados como subversivos pela recusa em ver aquele modelo de ensino como herança cultural, um bem para a humanidade (SILVA, 2016, p.32)

Nota-se, a partir das proposições de Silva (2016), que embora esse método de ensino seja ultrapassado, alguns professores continuam a utilizá-lo, uma vez que, como aponta, devemos pensar um ensino de literatura que tenha como foco o prazer,

“mas parece que estamos tão mergulhados numa sociedade da excitação instantânea que alguns dirão que ler é um ato enfadonho” (SILVA, 2016, p.36).

Assim, podemos dizer que outro fator primordial para que as aulas de literatura se constituam da forma discutida até aqui diz respeito à formação dos professores. Como o livro didático não contribui para a formação de leitores, a importância da experiência de leitura do professor se faz fundamental, , uma vez que, se não for um bom leitor, provavelmente não será capaz de escolher os textos que melhor se adequem às suas turmas, de propor metodologias que privilegiem a interação entre os alunos e o texto e de mediar as experiências leitoras.

É devido aos problemas aqui discutidos e muitos outros que envolvem a leitura literária na escola que podemos refletir sobre as discussões de Paulino e Cosson (2009). Eles constatam que o número de leituras realizadas pelos jovens no Brasil se encontra muito abaixo do esperado. Para os autores, uma pessoa amplia seu letramento literário a cada nova obra lida, se transformando durante toda a vida a cada experiência leitora que realizamos, no entanto, se a escola não prioriza a leitura nas aulas em que deveria ela contribuir para que o número de jovens leitores seja cada vez menor.

Toda essa problematização em torno da literatura e sua escolarização é bastante antiga e ainda permanece evidente na maioria das salas de aula até hoje. Segundo Jauss (1979), os estudos teóricos sobre a literatura se basearam desde a antiguidade clássica através de Aristóteles, passando pela Hermenêutica e chegando a muitas críticas da contemporaneidade sem que a experiência da leitura fosse pensada, mesmo considerando a interpretação, a comunicação entre leitor e autor através do texto era abandonada.

2.1.1 A interação entre texto e leitor nas aulas de literatura

Para que os problemas ligados ao ensino de literatura sejam minimizados é de suma importância, como já discutido, que se vivencie e experimente a leitura das obras literárias liberta de normas premeditadas. Nesse sentido, não há como falar em texto e leitor sem considerar o que é leitura, assim como sem ponderar sobre as contribuições que a estética da recepção trouxe para que o texto literário seja visto em relação àquele que realiza o ato de ler. Iser (1999) reflete que a leitura acontece quando há interação entre texto e leitor.

A interação a que o autor se refere só terá êxito se o leitor sofrer algumas mudanças, porém, ressalta que isso pode ser dificultado pela complexidade do texto, dessa forma, o texto se impõe sobre o leitor. Assim, o horizonte de referência do leitor vai sendo modificado e contornado segundo suas novas percepções diante do texto.

Segundo Iser (1999), para que a interação se estabeleça, é necessário que se realize um *processo de comunicação* que acontece quando há uma movimentação do texto percebida pelo leitor, isto é, diante do que aparece e do que se esconde no texto, servindo um de estímulo para o outro através de um movimento dialético, uma vez que o que foi dito controla o que não foi.

Portanto, é necessário que o leitor preencha os vazios presentes na obra com a sua experiência de vida, suas impressões sociais, culturais e outras leituras anteriormente realizadas, assim, o leitor se torna um novo autor da obra ao transferir um pouco de si sobre ela e ao ter também suas percepções quebradas pelo estranhamento ocasionado pela leitura.

Pensar por meio das proposições feitas por Iser (1999) faz com que o professor venha a refletir sobre como pode ser positiva a experiência de leitura em sala de aula, uma vez que o aluno se sente independente para interpretar o texto conforme sua particularidade acrescentando novos olhares que podem suscitar discussões produtivas no ambiente educacional.

Ao situar-se sobre a complexidade que alguns textos proporcionam, o leitor poderá sair da sua zona de conforto para uma quebra do que Jauss (1994) chamou de *horizonte de expectativa*. Para ele, o horizonte de expectativa envolve um saber prévio que se atrela à obra experienciável. Nessa perspectiva, a nova obra que se forma após a leitura de um indivíduo não é totalmente nova sobre um espaço vazio, mas algo familiar ao que a obra predispõe, não sendo possível que se considere coerente uma interpretação que fuja inteiramente ao que é sugerido pelo texto.

O interlocutor amplia o seu horizonte de expectativa, ou seja, a sua visão sobre o mundo que o cerca e quanto mais modificada essa visão for por meio da obra, mais ele irá alargar seus horizontes, afirma Jauss (1994). É por meio desse fator que o valor estético de uma obra será mensurado, isto é, a partir das mudanças e reflexões que ela provocará no leitor:

A maneira pela qual uma obra literária, no momento histórico de sua aparição, atende, supera, decepciona ou contraria as expectativas de seu público inicial oferece-nos claramente um critério para a determinação de seu valor estético. A distância entre o horizonte de expectativa e a obra, entre o já conhecido da experiência estética anterior e a “mudança de horizonte” exigida pela acolhida à nova obra, determina, do ponto de vista da estética da recepção, o caráter artístico de uma obra literária. À medida que essa distância se reduz, que não se demanda da consciência receptora nenhuma guinada rumo ao horizonte da experiência ainda desconhecida, a obra se aproxima da esfera da arte “culinária” ou “ligeira” (JAUSS, 1994, p.31-32).

Considerar o valor estético de uma obra por meio das provocações que ela despertará no leitor constitui-se como um caminho para que se desconstrua a ideia de que apenas o que foi considerado como “alta literatura” seja valoroso. Dessa forma, é possível que discussões e debates sobre a grandeza estética de uma obra, a variação temática e suas relações com cada aluno leitor em particular surjam e encontrem, assim, a riqueza que uma leitura pode proporcionar.

Sob tal ótica, julgar uma obra literária por meio de autores considerados maiores e menores e cronologicamente seria um equívoco. Pois, quando a reconstrução do horizonte de expectativa acontece, possibilita-se a formulação de perguntas novas e respostas novas às antigas perguntas formuladas por leitores de épocas anteriores, aponta Jauss (1994).

Por meio dessas reflexões é possível perceber que o papel do leitor é tão importante quanto o da própria obra. Assim, o prazer em ler um texto é capaz de fazer com que o leitor saia da sua zona de conforto e se depare com novos desafios através da leitura, ampliando suas percepções e enriquecendo suas experiências.

Nesse sentido, essa teoria crítica contribui não somente para o estudo teórico do texto, mas para formulação de novas metodologias que privilegiem o leitor e o texto em detrimento do enquadramento das obras em escolas literárias sem que o leitor possa por si só chegar a essas conclusões.

1.2 Algumas reflexões sobre a literatura de cordel e o ensino

1.2.1 Percurso histórico sobre o cordel e reflexões sobre o seu ensino.

No momento em que nos referimos à literatura de cordel, muitas vezes ouvimos sobre a sua relação com os folhetos lusitanos. Muitas destas afirmações declaram o fato do cordel nordestino ser originário das produções portuguesas. Entretanto, Abreu (1999) conclui em seu estudo que não podemos atribuir, de forma absoluta, às *folhas volantes* portuguesas a origem dos folhetos nordestinos.

Ao justificar/apontar as grandes diferenças entre esse tipo de literatura produzida no Brasil e em Portugal, a autora atenta para questões interessantes que podem ser consideradas para refletirmos sobre o trabalho com o cordel em sala de aula.

Diferentemente da produção nordestina, a literatura de cordel lusitana não apresentava uma forma fixa. Ao contrário, em Portugal, podiam ser encontrados em textos em prosa, em forma de texto dramático, assim como em versos. Porém, também, muito costumeiramente, eram encenados, chegando Abreu (1999) a citar o teatro de cordel.

Tal fato chama atenção para a transposição desses textos para a oralidade, pela facilidade que proporcionavam em serem representados e, embora no Brasil não se tenha reconhecido totalmente o valor desse tipo de literatura por parte dos intelectuais por muito tempo, em Portugal, o público ao qual o cordel se destinava ia desde a população mais aristocrata, até os menos favorecidos.

O conjunto de textos divulgados sob a forma de folhetos vendidos a baixo preço, nos locais públicos das cidades e das vilas, atingiam, portanto, um público amplo e de condição econômica bastante diversa. Como se sabe, a possibilidade de acesso à chamada “alta

literatura” não é facultada a todos aqueles que pertencem às elites econômicas, pois há barreiras culturais que não necessariamente coincidem com as barreiras sociais. (ABREU, 1999,p.47)

Pensar em um público tão variado nos leva a refletir sobre a variedade temática que esses textos abordavam, capaz de envolver pessoas das mais diversas camadas sociais, culturais, de idades variadas, de diferentes profissões. Este aspecto não se restringe aos folhetos portugueses, sendo também observado em relação ao folheto nordestino.

No Brasil o Cordel se desenvolveu como um gênero literário com características únicas, escrito geralmente em sextilhas com versos de rimas alternadas do tipo XAXAXA, versos heptassílabos ou décimas, enquanto nas terras lusitanas se constituiu como “uma fórmula editorial de baixo custo” (ABREU, 1999,p.46). Embora apresentem diversas diferenças quanto à estrutura, uma marca os une: a oralidade.

O folheto de cordel ganha bastante força ao ser lido em voz alta, o que lhe atribui maior expressividade. No Brasil, essa literatura chamava atenção do público ao ser recitada pelos poetas que a produziam e oralizavam a sua leitura acompanhando-a geralmente com violas nas feiras e estações por toda a região Nordeste do país.

A forma como contavam as histórias escritas em versos encantou durante muito tempo crianças, adultos e idosos, pessoas que compravam o folheto, mesmo sem saber ler e as decoravam passando-as através da oralidade para outras pessoas:

O folheto vai para as ruas e praças e é vendido por homens que ora declamam os versos, ora cantam em toadas semelhantes às tocadas pelos repentistas. São nordestinos pobres e semianalfabetizados que entram no mundo da escrita, das tipografias, da transmissão escrita e não apenas oral. (MARINHO e PINHEIRO, 2012. p.18)

Porém, o cordel não foi apenas instrumento de ludicidade e de deleite para o público, mas, alfabetizou pessoas e, muito além, se constituiu como um meio de reflexão política. Por meio dos folhetos, os autores criticavam o governo, satirizavam as instituições poderosas e informavam aos seus leitores e ouvintes o que acontecia no cenário social e político do país. Este aspecto foi muito bem explorado por Leandro Gomes de Barros, que, mesclando humor e crítica, escreveu sobre vários problemas sociais, consolidando-se como um dos cordelistas que mais apresentou denúncias sociais em suas obras, embora não se dirigisse diretamente a algum político específico, como bem pondera Curran (1986):

Essencialmente, Leandro lamenta uma situação que ele não pode resolver. Não critica tanto um político ou partido específico, mas acredita que nenhum deles ajuda o povo. Não oferece solução outra que a resignação e uma atitude irônica. Esta atitude refletida na poesia de Leandro é encontrada hoje em dia. Com exceção de uns pouquíssimos folhetos impressos por agentes pagos de poder. (CURRAN, 1986,p.330)

Nesse sentido, o cordel, além de divertir os leitores, une à ficção os problemas e acontecimentos sociais da realidade que nos cerca, o que o coloca como um aporte literário a ser lido e discutido em sala de aula, uma vez que, ao mesmo tempo em que o humor envolve os jovens, muitos folhetos também possuem ironia e sátira, capazes de suscitar diversos debates em sala de aula proporcionando o desenvolvimento crítico dos alunos leitores.

Quando nos referimos ao folheto de cordel costuma-se, muitas vezes, de prontidão considerá-lo um gênero popular escrito para uma camada social menos favorecida economicamente. Durante muito tempo a literatura de cordel foi vista, e, de certa forma, continua sendo, como um texto de valor literário incipiente, sem grandes construções estéticas e concebida por meio de uma linguagem inferior.

Porém, nas últimas décadas o folheto tem sido objeto de muitas pesquisas que buscam desconstruir esse pensamento e reconhecer o seu valor estético. Mesmo com um número considerável de estudiosos nessa área, o cordel ainda não faz parte das aulas de literatura em muitas escolas e até mesmo dos cursos de Letras no Brasil.

Ao ser abordado nas aulas de língua portuguesa, o cordel é utilizado com frequência como pretexto para o estudo gramatical, assim como, para correção de palavras consideradas inadequadas à norma culta. Tal utilização compromete o valor desses textos, pois são trabalhados como exemplo de escrita inadequada, ou, como refletem Marinho e Pinheiro (2012), para o ensinamento de cuidados com a saúde, de ensino para a preservação do meio ambiente, entre outros usos que não o literário.

Nesse sentido, o conhecimento estético do referido gênero literário, as diversas abordagens temáticas que ele traz, seu caráter social, humorístico, satírico, entre todas as discussões suscitadas pelos poetas que escrevem folhetos são ignorados. Deste modo, o que acontece, repetidamente, é de encontrarmos professores que desconhecem esse tipo de literatura e apenas o tratam através do “mito” de que a palavra cordel originou-se do fato desses livretos serem vendidos pendurados em cordas, teoria desmistificada no estudo realizado Abreu (1999¹).

Há também o equívoco de muitos professores relacionarem os folhetos nordestinos ao cordel lusitano, acreditando que em Portugal se produziam cordéis da mesma forma em que se escreve no Brasil. Assim, a falta de conhecimento ou o preconceito com essa literatura impedem que ela seja trabalhada em sala de aula do modo como deveria.

¹ Mais adiante nos remeteremos de modo mais aprofundado sobre do folheto de cordel.

1.2.2 O cordel na sala de aula

A Literatura de Cordel produzida no Brasil apresenta uma vasta diversidade de temas que vai desde romances (folhetos longos, com mais de 32 páginas, com narrativas de amor e aventura) e novelas, contos maravilhosos, estórias de animais, até folhetos de tradições religiosas (a vida e as ações de beatos, padres, festas de padroeiro, festa de santos), narrações sobre anti-heróis, sobre problemas sociais, o cangaço e seus mais diversos personagens e alguns que retratam a esperteza dos pobres, outros de caráter fescenino, etc.

De acordo com Diégues Júnior (1986), os folhetos apresentam temas “tradicionais”, isto é, aqueles que conservam a história de uma época e os temas “circunstanciais”, aqueles que envolvem o cotidiano e acontecimentos da contemporaneidade. No segundo caso é “quando a literatura de cordel se transforma em jornal escrito e falado e em crônica ou fixação dos acontecimentos”. (p.51).

A diversidade temática desse tipo de literatura sinaliza para uma pluralidade de metodologias que podem ser desenvolvidas em sala de aula a partir da leitura dessas obras, assim como, à diversidade de turmas em que os folhetos podem ser trabalhados pelos professores, como bem observam a professora Ana Cristina Marinho juntamente com o professor Hélder Pinheiro no trabalho *O cordel no cotidiano escolar*, no qual apresentam propostas metodológicas com diversos cordéis para públicos de diferentes idades.

Os referidos autores realçam a proximidade entre os folhetos de cordéis e a literatura infantil, apontando principalmente para a presença do fantástico nessas obras. Observa-se que, assim como em outros diversos gêneros literários, a presença de animais que falam, de animais que se transformam em pessoas, de pessoas que

se transformam em animais entre outros elementos fantásticos, são capazes de despertar o interesse das crianças.

Além das temáticas, os cordéis utilizam as xilogravuras como ilustração, porém, atualmente, são muitos os folhetos que ganharam nova editoração mantendo o traço desse tipo de imagem, mas unindo-o às cores e novos recursos que envolvem bastante os jovens leitores, podendo este também se constituir como mais um modo de trabalhar o cordel com crianças.

Ainda no que se refere à leitura dessa literatura com crianças, Marinho e Pinheiro (2012) também ressaltam os temas que envolvem afetividade trabalhados em alguns poemas populares e exemplificam com o poema “A morte de Nanã”, de Patativa de Assaré, que narra a história da morte de uma criança e a dor do pai ao lembrar-se da filha que se foi com apenas seis anos. Os autores refletem que “em um tempo em que o sofrimento e a morte estão cada vez mais banalizados, sobretudo o sofrimento dos mais pobres, a leitura de poemas tão contundentes como este pode ajudar na reeducação da sensibilidade de muitos leitores”. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p.98).

Porém, os pesquisadores não se detêm, como já citado, ao trabalho com crianças, mas refletem como muitos outros temas podem ser trabalhados com jovens adolescentes e até mesmo com o público adulto. Um exemplo se dá a partir da ponderação dos professores acerca do humor, considerando-o como uma marca na literatura de cordel. O humor se faz de formas diferentes, podendo aparecer através do inusitado, da inversão de papéis sociais, da “falsa” realização dos sonhos e até mesmo por meio de personagens malandros, como exemplo de João Grilo e de Cancão de Fogo.

É interessante o fato que os cordelistas sempre partem de temas da realidade e de acontecimentos que se situam no contexto atual da produção, isto é, apresentam um valor histórico e documental. Entretanto, Marinho e Pinheiro (2012) atentam para a necessidade dos mediadores de leitura na sala de aula não trabalhá-los apenas como um relato jornalístico, mas levar os leitores a perceberem como a realidade é transformada em ficção nos folhetos, em como os autores podem transformar um fato triste em um evento cômico, uma situação política em sátira e todas as outras possibilidades que encontramos nos cordéis.

Nesse sentido, os referidos autores desconstruem a ideia de que o cordel deve ser utilizado em sala de aula como instrumento didático, ensinando as crianças sobre temas como ecologia, história, saúde, entre outros. Mas ressaltam o fato do cordel apresentar temáticas interdisciplinares que a partir da sua leitura é possível suscitar diversas temáticas através da ficção, uma vez que:

Uma prática pedagógica que lança mão da literatura de cordel apenas como fonte de informação (pesquisas sobre fatos históricos, sobre determinados personagens – Getúlio Vargas, padre Cícero, etc. – sobre fatos da linguagem), que retoma esta produção cultural apenas como objeto de observação, parece-me inadequada para a sala de aula – sobretudo para o Ensino Fundamental. Ela não consegue oportunizar um encontro com a experiência cultural que está ali representada e, de certo modo, como que esvazia o objeto estético. (MARINHO; PINHEIRO, 2012,p.126).

Desse modo, conclui-se que o trabalho com essa literatura na sala de aula não busca uma superestimação da literatura popular, mas a consideração dos folhetos de cordéis como um texto literário que possui o mesmo valor estético dos textos considerados eruditos, necessitando, dessa forma, pensar em metodologias que explorem esse viés e não que tratem o folheto como instrumento para aprender normas gramaticais, como se tem encontrado em muitos livros didáticos.

A experiência com o cordel deve, além de priorizar a leitura literária, despertar o debate em sala de aula, proporcionando, portanto, uma reflexão cultural por parte da turma, assim como o aprimoramento da criticidade diante do texto literário, considerando-se, dessa forma, a literatura como um agente transformador e não apenas como objeto do estudo historiográfico ou cronológico.

Por fim, para que a leitura de folhetos em sala de aula seja realizada, é necessário que o professor faça uma autorreflexão sobre o seu letramento literário relacionado aos textos populares, que conheça bem o objeto de estudo que trabalhará e que analise qual o seu pensar sobre o texto popular, pois, “trata-se de se perguntar: o meu olhar sobre a cultura popular é aquele, predominante na escola brasileira, que a vê como folclore, como algo exótico [...]?” (MARINHO; PINHEIRO, 2012,p.142).

É preciso que o professor possa se desvincular de qualquer preconceito, seja um admirador da cultura popular, para que, só assim, possa desenvolver metodologias transformadoras capazes de levar os alunos à experimentação da literatura, desenvolvendo seus *horizontes de expectativa*, vivendo, desde modo, uma *experiência estética* a partir dos folhetos.

Várias referências vêm sendo realizadas com o cordel na sala de aula, como se pode observar em dissertações defendidas, no POSLE – UFCG, todas utilizando o cordel como instrumento lúdico e de reflexões sobre temas sociais. O que nos permite observar que a academia tem se comprometido em propor metodologias que privilegiem a leitura desse gênero literário em sala de aula. Os resultados dessas experiências literárias mostraram o quão rica a leitura do folheto em sala de aula pode ser.

1.3 O gênero dramático: leitura e encenação.

Quando nos referimos ao texto dramático, é comum que estudantes e alguns professores não tenham uma ideia formada sobre o seu significado ou concepções. Desse modo, para o entendimento mais claro sobre o trabalho com o texto dramático, é necessário que reflitamos sobre as características desse gênero e as relações que ele tem com o teatro, assim como seus distanciamentos, de modo que, ao levar um texto dramatúrgico para ser lida em sala de aula, não venhamos a cometer equívocos e confundir os alunos sobre o que significa literatura dramática.

Em um dos seus trabalhos sobre o teatro, Rosenfeld (1996) pondera sobre as concepções de teatro e de literatura dramática. O autor chama atenção para o fato de que, muitas vezes, há uma superestimação da literatura em detrimento do teatro. Nesse sentido, a partir da análise de ambas as esferas, ele realiza um percurso comparativo por meio do qual enfatiza a importância do texto e também da encenação.

A princípio, Rosenfeld (1996) reflete sobre como a visão exclusivamente literária do teatro desconsidera a grandeza que o espetáculo teatral e todas as particularidades que propicia à obra. Desta forma, segundo o autor, é necessário que se enxergue a produção performática de forma tão legítima quanto se visualiza a literatura. Porém, ele critica o fato de que, de um lado, pesquisadores, através de suas teses, defendem o valor da literatura dramática por meio de uma unilateralidade, assim como, de outro lado, estudiosos do teatro buscam, igualmente, colocar o teatro, de forma extremista, como maior do que o texto.

A partir de sua visão dialógica, Rosenfeld (1996) discute que, quando consideramos o teatro por meio apenas do literário, cometemos o equívoco de

enquadrá-lo em apenas uma das possibilidades que ele abrange, como exemplo: a dança, a música, dentre outras artes. Assim:

O que importa verificar é que a peça como tal, quando lida e mesmo recitada, é literatura; mas quando representada, passa a ser teatro. Trata-se de duas artes diferentes, por maior que possa ser sua interdependência. A literatura teatral vira teatro literário; o que era substantivo passa a ser adjetivo, o que era substância torna-se acidente. Não é o jogo de palavras. O fato descrito marca a passagem de uma arte puramente “temporal” (a literatura) ao domínio de uma arte ‘espácio-temporal’ (o teatro). (ROSENFELD, 1996, p.24)

Observa-se, por meio do que pondera o autor, que a diferenciação entre teatro e literatura dramática está na forma que a obra é experimentada, portanto, não se deve considerar uma arte maior que a outra, mas sim como representações artísticas diferentes que apresentam cada uma suas peculiaridades e riquezas.

Um fator muito importante sobre o qual o autor chama atenção se refere ao papel das palavras para cada uma das manifestações em estudo. Segundo Rosenfeld (1996), as unidades significativas propostas por cada palavra será o que constituirá a obra literária, uma vez que a partir delas o leitor cria um universo imaginário por meio dos sentidos que as palavras desempenham em diferentes enunciados. Destoando, o teatro tem como elemento constitutivo a percepção inicial, isto é, o espectador não imaginará o que as palavras propõem, mas irá vivenciá-las de modo imediato através da representação dos atores.

No teatro, “o mundo imaginário apresenta-se de uma forma quase direta, sem as numerosas mediações da literatura” (ROSENFELD, 1996, p.25). Nesse sentido, na literatura “a palavra constitui o personagem”, enquanto no teatro é “o personagem que constitui a palavra”.

Visto do ângulo da literatura, o ator interpreta o que já está pronto, considerado que nele o ator tem todos os recursos e caminhos (o apoio das rubricas) para tornar o texto em encenação, uma vez que a mediação do mundo imaginário se faz por meio das palavras. Visto do ângulo do teatro, o texto constitui apenas a ideia que ganhará vida através do ator, será ele quem moldará o texto através de sua criatividade, modificando-o quando necessário, atualizando-o e preocupando-se com o seu público, aproximando a encenação das expectativas (ou quebra delas) da plateia.

Entretanto, nosso objetivo ao pensar sobre a literatura dramática em paralelo à representação teatral não é de definir qual dentre as duas esferas é mais complexa esteticamente, mas sim de entendermos as diferenciações entre ambas para que enxerguemos que tanto a encenação quanto a leitura do texto dramático podem contribuir para a experimentação do lúdico e para construção de novos olhares críticos dessas formas artísticas, sendo capazes de envolver os alunos de diferentes formas quando levadas para sala de aula.

Assim, as possibilidades de preenchimentos dos vazios que o texto proporciona ao ser lido podem contribuir para formação de novos leitores e proporcionar uma experiência que venha a romper com o horizonte de expectativas dos alunos, como a criação de um novo texto por meio da encenação teatral pode levar esses mesmos jovens a envolver-se com a obra e uni-la aos seus conhecimentos para atualizá-la, transformando-a em um novo espetáculo.

1.3.1 Literatura Dramática e o Movimento Armorial: alguns pontos

Ariano Suassuna junto a outros dramaturgos, como Martins Pena, teve em sua escrita uma nova forma de se fazer teatro no Brasil, embora grande parte de suas

obras tenham sido escritas anteriormente ao Movimento Armorial, muitas delas trazem características do que o movimento trouxe como inovação. Assim, é necessário que entendamos quais as contribuições desse movimento para a literatura dramática no país e como ele reflete muito da obra do autor paraibano.

A Literatura Dramática produzida no Brasil passou por um longo período para que de fato tivéssemos uma produção eminentemente brasileira. Como pondera Cabral (2007), é na primeira metade do século XX, durante o governo de Juscelino Kubitschek, que os dramaturgos do país, assim como as companhias de teatro passam a construir no teatro a nossa linguagem, assim como, os textos produzidos passam a desenvolver temáticas dentro do contexto brasileiro, refletindo a política brasileira e trazendo o costume do nosso povo.

Dando início a essa produção moderna, encontra-se Nelson Rodrigues com *Vestido de noiva*, seguido por Gianfrancesco Guarnieri com o famoso *Eles não usam black-tie*. A partir de então, a comédia produzida no Brasil desvincula-se dos moldes europeus, inaugurando, aponta Cabral (2007), uma nova era na dramaturgia.

Com isso, eventos, seminários e encontros passam a ser mais frequentes em todo o Brasil, principalmente no Nordeste Brasileiro, que foi palco de grandes construções estéticas e nomes que revolucionaram o nosso teatro, como exemplo Cabral (2007) cita Ariano Suassuna, Dias Gomes, Hermilo Borba Filho, Osman Lins, entre outros.

Tamanho produção motivada pelos temas que envolviam a sociedade brasileira proporcionou o desenvolvimento de uma literatura dramática mais original e brasileira, uma vez que não apenas a linguagem apresentava traços da cultura de cada região, mas a ambientação, os personagens e suas características retomavam na maioria das

obras o imaginário e a sociedade brasileira, como se vê de forma evidenciada nas obras do dramaturgo paraibano Ariano Suassuna.

É buscando essa constituição de um teatro independente que surge, em outubro de 1970, o Movimento Armorial, que, segundo Tavares (2007) tem origem em Recife em um evento que uniu música, artes plásticas e literatura. O movimento inicia-se motivado pelo trabalho que Suassuna vinha desenvolvendo enquanto diretor do Departamento de Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco.²

Assim, o dramaturgo paraibano buscou unir artistas que trabalhavam distantes e em diferentes áreas para uma nova criação estética. Havia o objetivo de unir a literatura de cordel, as músicas com instrumentos populares, como a rabeca, e as xilogravuras. Com esse movimento, defendia-se as origens populares da arte, buscava-se no cordel inspiração para o desenvolvimento de um novo teatro brasileiro que partisse das raízes do seu povo, como afirma o ensaísta Braúlio Tavares:

O movimento armorial foi (embora não tenha sido apenas isto), um movimento que incluía professores e estudantes universitários tentando estabelecer uma ponte entre a Tradição, que presa entre as paredes dos Conservatórios e das universidades tendia a se fossilizar e 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)

Observa-se, portanto, que esse movimento, idealizado por Ariano Suassuna, foi integrador não apenas nas instâncias envolvidas ou nas artes engajadas, mas,

² A maioria das obras de Ariano Suassuna precede o Movimento Armorial e já apresentava muito do que o movimento trouxe como inovação para a produção de literatura dramática no Brasil, como exemplo temos: *Uma mulher vestida de sol* (1947); *Cantam as harpas de Sião* (1948); *Os homens de Barro* (1949); *O auto de João da Cruz* (1950); *Torturas de um coração* (1951); *O arco desolado* (1953); *O castigo da soberba* (1953); *O rico avarento* (1954); *O auto da compadecida* (1955); *O casamento suspeito* (1957); *O santo e a porca* (1957); *O homem da vaca e o poder da fortuna* (1958), entre outras.

também, no que diz respeito à riqueza temática, intelectual e cultural que construiu, constituindo-se como um ponto de partida para novos olhares para a cultura popular brasileira junto à cultura erudita e para o Teatro Popular Brasileiro.

Santini (2005) chama atenção para a presença da tradição no teatro popular promovido a partir desse movimento, afirmando que ele:

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 brasileiros, permite esse encontro do regional com o universal, aspecto fundamental da dramaturgia de Suassuna. (SANTINI, 2005,p.64-65)

Nesse sentido, a partir das inovações trazidas pelo Movimento Armorial, tem-se a soma do elemento cultural em suas diversas manifestações contribuindo para uma riqueza ainda maior para a leitura desses textos e sua encenação. Com isso, temos uma aproximação entre leitor e texto que pode contribuir de forma positiva para a introdução da leitura do teatro brasileiro nas escolas do país, propiciando aos alunos a possibilidade de criar inferências e identificações com texto.

1.3.2 O trabalho com o texto dramático em sala de aula

Nossa experiência enquanto professores atuantes no Ensino Médio Brasileiro permite-nos afirmar que, dentre os gêneros literários estudados em sala de aula, o texto dramático se enquadra entre os que são menos trabalhados na escola. Os motivos para essa realidade são vários, passando desde a presença diminuta desse texto nos livros didáticos, ou pela falta de leitura desse gênero por parte dos

professores, ou pela “necessidade” de foco nos conteúdos mais explorados pelos vestibulares, dentre outros problemas.

Além desta ausência encontrada na maioria das escolas, há o problema que envolve a mediação do texto, isto é, quando explorado pelo livro didático ou enquadrado no programa da escola, o texto dramático aparece muito brevemente e “resume-se a um recurso didático-pedagógico, cujo objetivo principal é promover a aprendizagem de conteúdos programáticos de várias disciplinas” (COSTA, 2004,p.99).

Essa postura diante do teatro diminui as possibilidades enriquecedoras que esse gênero pode trazer para os jovens leitores, uma vez que por caracterizar-se como um texto dinâmico, como bem pondera Costa (2004), possibilita o envolvimento e a interação entre os próprios alunos, assim como entre os alunos e o texto literário, sendo capaz de trabalhar o envolvimento com a disciplina e o olhar para os próprios sentimentos, trato com a timidez e o prazer que a representação pode proporcionar.

As metodologias que podem ser formuladas a partir do texto dramático são as mais diversas, podendo envolver apenas a leitura, mas também partir para a encenação, sendo também capaz de envolver outras artes, como o uso da música, da dança, da pintura corporal, entre outras, viabilizando, portanto, a descoberta de sensibilidades e novos posicionamentos críticos.

Embora as possibilidades de trabalho sejam amplas e os resultados possam ser, em sua maioria, positivos, a falta de espaço para essa literatura na escola ainda é real, visto que:

A escola não considera os textos dramáticos como literatura, de modo que possam ser simplesmente lidos em sala de aula. Esta visão redutora decorre de outra – a utilitária, que vê a literatura de forma pragmática, isto é, os alunos devem ler um livro para fazer determinada atividade, por exemplo: a prova do vestibular. Dessa maneira, a literatura desaparece quase que completamente do Ensino Fundamental, visto que os alunos dessas séries ainda não estão na fase preparatória para o vestibular. (COSTA, 2004, p.100)

Refletindo sobre o que a autora pondera, voltamos ao ponto inicial das discussões que foram realizadas até aqui acerca da escolarização da literatura. A escola continua a priorizar o estudo cronológico e biográfico da literatura, enquadrando-a em momentos e escolas literárias em detrimento da leitura de textos literários. Nesse sentido, reiteramos a necessidade de pesquisas e metodologias que levem a leitura dos mais variados gêneros para a sala de aula, para que, então, a literatura possa cumprir a sua verdadeira função, que segundo Paulino e Cosson (2009), é de “arrotear os sentimentos”.

Assim, vislumbramos no texto dramático um aporte para que as aulas de literatura contribuam para formação de leitores, o desenvolvimento da criticidade dos alunos e para a reflexão sobre a sua humanidade e a sociedade que o rodeia. Servindo também como um meio de desconstruir a visão normativa das escolas, visão da qual a diversão e o prazer estão desvinculados.

Dessa forma, acreditamos que o texto dramático não só é capaz de formar leitores, mas também de trazer a ludicidade para a escola e de inserir os alunos no mundo das mais diversas manifestações artísticas, o que só a organização de aulas que partam do próprio texto literário, não de teorias que o antecedam, pode propiciar.

Calzavara (2009) reitera a importância do lúdico na escola e discute como a partir do teatro, a diversão pode adentrar na educação, uma vez que argumenta que desde a antiguidade o teatro fazia parte e alegrava pessoas das mais diversas esferas

sociais. Ao refletir sobre Platão e Aristóteles, a autora explica a importância do jogo presente no teatro, ponderando sobre o quão necessário o lúdico é “enquanto fator de equilíbrio físico e emocional para o crescimento humano” (CALZAVARA, 2009,p.151)

A autora ressalva que, por meio da leitura do texto dramático, temos a ampliação do que se propõe apenas como instrumento didático, passando, portanto, para o objetivo maior de desenvolvimento social do aluno, proporcionando a ele o olhar para o outro, saindo da individualidade. Neste segmento, o aluno amplia seus olhares sobre o outro através da própria ficção.

Desta forma, concluímos que considerar o texto dramático como leitura necessária em sala de aula possibilita ao aluno tanto distanciar-se de si para perceber o universo do outro, seja do personagem, seja dos “outros” que constituem o social ficcional e suas relações com a realidade que o cerca, como também aproximar-se de si, passando a pensar sobre seus sentimentos, sua visão crítica dos temas desenvolvidos nas obras lidas e, portanto, através de uma experiência estética, desenvolver suas relações com o mundo que o cerca.

CAPÍTULO II

CANCÃO NO TEATRO E NA POESIA POPULAR

2.1 O casamento suspeitoso

O texto dramaturgico *O casamento suspeitoso*, de Ariano Suassuna, publicada pela primeira vez em 1961, foi a terceira obra do autor, apresentando hoje mais de quinze edições publicadas. Segundo Ariano, essa foi a sua produção mais atacada pela crítica, falava-se em vulgaridade, em imitação, porém, o dramaturgo explica que tais visões não dialogavam com o estilo de teatro produzido por ele. O autor pondera que fez recriações muito comuns na comédia e baseou-se no Romanceiro Popular Nordestino³.

A obra narra a tentativa de um casamento por interesse. Lúcia vive em Recife e mantém um noivado com Geraldo que mora no interior da Paraíba. Filho de família bastante rica, Geraldo vive apenas com a sua mãe Dona Guida e seus empregados em um casarão na cidade, aparentando ser um homem bastante apaixonado por Lúcia. Porém, sua noiva não nutre o mesmo sentimento por ele, pretendendo casar-se apenas para conseguir parte da sua riqueza e viver com o seu amante, Roberto.

Para que o casamento aconteça o mais rápido possível, Lúcia, juntamente com sua mãe Suzana e seu “primo” Roberto planejam uma viagem para a casa de Geraldo onde afirma que o casamento terá de ser realizado nos dias próximos, uma vez que justifica que sua mãe é muito fiel à moral e que há riscos de que seu nome circule entre as pessoas da cidade por estar hospedada na mesma casa que o noivo sem que o casamento tenha sido realizado.

³ Comentários presentes em uma nota feita pelo autor publicada no próprio texto dramático (SUASSUNA, Ariano. *O casamento suspeitoso*. 15ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015).

Geraldo concorda com o casamento, entretanto, os planos de Lúcia começam a dar errado a partir do personagem Cancão. Empregado da mansão e amigo de Geraldo, percebe o que está por trás das atitudes da pernambucana e decide fazer com que o casamento não aconteça. Para isso, usa toda sua inteligência e arte com as palavras para enganar a todos e desmascarar Lúcia, sua mãe e seu primo. O personagem conta com a ajuda de Gaspar, também empregado no casarão e amigo de Cancão, e convence o juiz Nunes, o padre conhecido como Frei Roque e a mãe do noivo Dona Guida a ajudá-lo em diversas ações, mesmo que, na maioria das vezes, convença-os por meio de artimanhas que os enganam.

São as atitudes de Cancão que se concretizarão como fio condutor do texto dramático, constituindo-se como a porta de entrada para todas as ações dos demais personagens, assim como para o humor que permeará toda a obra.

As temáticas desenvolvidas pelo dramaturgo envolvem o amor ao dinheiro em detrimento do amor verdadeiro, o jogo de interesses, a vingança, a infidelidade e a amizade verdadeira para que, ao final, Ariano, através da fala de um dos personagens, convide seus leitores a refletirem sobre os sentimentos humanos e a hipocrisia que ronda a sociedade.

Nesse sentido, no decorrer da peça é perceptível a presença da sátira, muito comum ao gênero comédia e, principalmente, voltada à igreja, à justiça, ao casamento e à sociedade como um todo.

D'Onófrio (1968) em sua discussão sobre os motivos da sátira romana, pondera sobre a sátira social romana e a sátira de costumes. Para exemplificar tais tipos satíricos, o autor recorre às sátiras escritas por Juvenal, poeta romano. Por meio da análise desses textos realizadas por D'Onófrio, observa-se que o poeta sobre o qual reflete critica em seus textos a desonestidade dos detentores do poder do dinheiro.

Segundo D'Onofrio (1968), percebe-se nos textos de Juvenal o seu desprezo pelos nobres mediante a presença constante da crítica à desonestidade dos poderosos em suas obras.

O autor, ao discutir a sátira de costumes, observa que existia forte presença de hostilização da mulher rica da época do Império Romano, citada por Juvenal como mulher promíscua, cheia de amantes, apegada ao dinheiro e aos vícios. O adultério também aparece nas ponderações do estudioso como um dos motivos da sátira romana.

É interessante observarmos que os motivos encontrados por D'Onofrio (1968) também aparecem no texto de Ariano Suassuana, uma vez que aqueles que ocupavam cargos importantes na sociedade eram facilmente corrompidos pelas propostas que envolviam dinheiro. A corrupção é um dos temas que aparecem em *O casamento suspeito*. Ariano também retrata a figura feminina, através de Lúcia e sua mãe Susana, como ligada à ambição, como mulheres adúlteras e interessadas apenas no próprio benefício, mulheres ligadas ao dinheiro.

D'Onofrio (1968) conclui que a sátira latina:

se afirma como poesia de oposição às mudanças sociais, consequências naturais da assimilação romana da civilização helenística. No campo literário tal oposição se manifesta na crítica aos declamadores de poemas épico-trágicos: os assuntos mitológicos são banidos, em nome de uma poesia realista, aderente ao momento histórico. (D'ONÓFRIO, 1968,p.152)

Observa-se, dessa forma, que embora esteja se referindo à sátira romana em especial, pode-se dizer que os assuntos que envolvem a sociedade em seu momento histórico tornam-se o principal motivo da sátira, assim como os seus problemas, que são levantados no texto, uma vez que a realidade é trazida com suas imperfeições e problemas.

Muitos desses problemas são desenvolvidos na peça a partir das práticas do empregado, as personalidades dos demais personagens vão sendo reveladas e as questões até aqui discutidas são engendradas. De início temos como tema mais abrangente o casamento por interesses, como já citado, popularmente conhecido como “golpe do baú”, a partir da figura de Lúcia, mulher sem escrúpulos que busca a riqueza através de um casamento sem amor.

Por meio desse tema, observa-se na obra a presença constante da traição, uma vez que não apenas a noiva é desleal a Geraldo, mas a maioria dos personagens trai e mente para os demais por interesses próprios ou por outras razões. Observa-se que o juiz, aquele que deveria representar o cumprimento da lei, vende-se e entra no plano de Cancão para conseguir alguma vantagem financeira: “NUNES – (*Entrando.*) Eu fiz um juiz desonesto, e juntei-me aos outros, nesse concerto de imoralidade. Tudo isso forma um conjunto com o autor.” (SUASSUNA, 2015, p.125).

Igualmente, Cancão, embora busque defender o seu amigo, também organiza situações nas quais terá vantagens: “CANCÃO – Eu e Gaspar éramos amigos fiéis dele e isso não impediu que cobiçássemos seu dinheiro. E, ao primeiro apelo da carne, eu o traí com sua noiva. Isto é errado, foi o que aprendi.” (SUASSUNA, 2015, p.124)

Geraldo, o personagem mais enganado e que demonstra boa índole, também apresenta infidelidade, pois, na primeira peripécia armada por sua noiva o jovem desconfia do seu amigo e é injusto com ele. Tal fato demonstra que até o melhor dos seres humanos comete erros, como é verificável no discurso do personagem ao final do terceiro, e último, ato:

GERALDO – O dia terminou! Que dia! Quem levou a paulada foi Frei Roque, mas quem está sentindo tudo sou eu. E as contas, as ambições, a mesquinha... Estou me sentindo como se minha casa tivesse se transformado numa barraca de cigano. Estou me sentindo capaz de vender e trocar tudo! (SUASSUNA, 2015, p.123)

A enganação e manobras desleais se mostram presentes em toda a peça, circulando entre todos os personagens. Devido a este fator, a vingança também aparece através da briga que se estabelece entre Lúcia e seus cúmplices contra Cancão e seu fiel Gaspar.

O desenvolver dessas ações leva o dramaturgo a convidar o leitor a refletir sobre a hipocrisia presente no mundo, em que até um padre age de forma inadequada quando se encontra em determinados momentos. Através do texto dramático, o autor chama o público a pensar sobre quão facilmente corrompível é o ser humano e apela para o viés religioso, também fortemente presente nas páginas desse livro, para que tire o “pecado” do mundo.

Nesse momento a figura do autor é diretamente trazida para o texto juntamente com suas convicções sobre aquilo que acredita, suas crenças são transportadas para a ficção e o recado é dado diretamente ao leitor, traçando, desta forma, uma aproximação com seu público leitor e fazendo com que este o conheça através da fala de Geraldo: - “Espectadores, o autor é um moralista incorrigível e gostaria de acentuar a moralidade de sua peça” (SUASSUNA, 1957, 124).

Tal postura faz com que o encerramento da peça leve o espectador à introspecção e apresenta uma moral sobre tudo que foi apresentado no texto literário até então:

GERALDO – Por isso lanço um olhar melancólico a nosso conjunto e convido todos a um apelo. É uma invocação humilde e confiante, a única que pode brotar sem hipocrisia desse pobre rebanho que é o nosso. E assim, juntando-me aos outros atores e ao autor, peço que digam comigo:

TODOS – Que o Cordeiro de Deus, que tira o pecado do mundo, tenha misericórdia de todos nós. (SUASSUNA, 2015, p.125).

Ao encerrar a peça, notamos que há uma preocupação do autor ao explicar ao seu leitor o que aconteceu até ali e o que as ações desenvolvidas refletem. Nesse momento, palco e plateia se dissolvem, a ficção dá espaço à realidade e os personagens aos atores, o que traz um tom de seriedade e de reflexão para o desfecho da obra.

2.2 *Vida e testamento de Cancão de Fogo*

Como vimos, *O casamento suspeito* tem como protagonista o personagem Cancão, nome que também protagoniza o folheto de cordel de Leandro Gomes de Barros, intitulado *Vida e testamento de Cancão de Fogo*. O folheto narra a história da vida de um personagem, como o próprio título indica, chamado Cancão de Fogo.

Anterior à peça de Ariano Suassuna, o cordel não apresenta uma data exata de sua publicação, porém, podemos situá-lo no início do século XX, uma vez que seu autor faleceu em 1918. *Vida e testamento de Cancão de Fogo* chama atenção inicialmente devido à sua grande extensão. O cordel divide-se em duas partes que somam o total de vinte páginas, sendo a primeira delas organizada em 156 sextilhas que envolvem quatorze páginas e a segunda em sessenta e oito sextilhas que ocupam seis páginas, todas as sextilhas apresentam rimas alternadas do tipo XAXAXA.

Além de o folheto constituir-se por meio de uma grande extensão, um dos maiores escritos pelo autor, Leandro ainda escreveu outra obra na qual Cancão aparece. O cordel *Testamento de Cancão de fogo* configura-se como a continuidade de *Vida e testamento de Cancão de Fogo*. Dessa forma, um dos folhetos narra a vida do personagem, desde a infância até a vida adulta, enquanto o segundo nos apresenta o testamento de morte de Cancão de Fogo.

Na primeira obra de Leandro, Cancão, ainda aos sete anos de idade, vivencia uma experiência de quase morte e, ao chegar em casa, percebe que seus irmãos e mãe não se entristeceram com sua morte. Crescendo sem demonstrações de amor e afeto, aos dez anos o personagem perde o pai e toma para si a responsabilidade pela família.

Nessa situação, também tentando trazer algum sustento para sua mãe e irmãos, Cancão sai em viagens, inicialmente pelo Nordeste, à procura de trabalho. Porém, como sempre necessitou tomar suas próprias decisões para sua criação, o jovem era muito esperto, e como o próprio folheto diz:

Pois ele desde criança
Sabia a tudo iludir,
Estradeiro muito velho
Não o pôde competir;
O Cancão nunca armou laço
Que alguém pudesse sair
(BARROS, s/d,p.3)

Portanto, o protagonista sempre conseguia aquilo que desejava através de sua lábia, da esperteza com a qual ludibriava as pessoas e conquistava o sustento de sua família. Nessa vida de estradas, fugindo daqueles que lograva, Cancão conhece um parceiro chamado Alfredo, que será seu companheiro de artimanhas e aprendiz do protagonista, ajudando-o nas suas mentiras para conseguir sempre o alimento de cada dia.

Assim como em *O casamento suspeito*, Cancão de Fogo se constitui como fio condutor das ações que são narradas em verso. É por meio do personagem que as temáticas que envolvem a peça são apresentadas ao leitor. Na referida obra, através do humor, o cordelista descreve algumas dificuldades do povo nordestino, os problemas que muitos enfrentam para garantir o sustento da família e como este lida

com as adversidades para sobreviver. Por meio do protagonista, Leandro leva seu leitor a pensar sobre o amor ou ausência dele no seio familiar:

Fui um menino enjeitado
 Fui triste logo ao nascer,
 Nem uma ave noturna
 Tão triste podia ser!
 Eu sou igual ao deserto
 Onde ninguém quer viver.
 (BARROS, s/d, p.11)

O autor pondera também sobre a grande quantidade de filhos que eram concebidos na sociedade contemporânea a ele e brinca com a pobreza satirizando as organizações e instituições sociais. Desse modo, pondera sobre o despreparo de muitos profissionais que ocupam cargos fundamentais para sociedade, como o exército e a polícia, facilmente enganados por um adolescente sem estudos.

A garra do povo nordestino é ressaltada não apenas pelas ações do personagem, mas por sua personalidade, uma vez que mesmo sem estudos, sem emprego fixo e sem o amor da família, ele se importa com seus familiares, sempre abrindo mão do luxo ou de algum conforto para sustentá-los sem obter nenhuma recompensa por isso:

Ao cabo de sete meses
 O Cancão tinha juntado
 Sessenta e quatro mil réis,
 Quase todo o ordenado.
 O dinheiro que ganhou
 O tinha todo guardado.

Um dia, disse consigo:
 <<Minha mãe tem precisão,
 Talvez não tenha mais roupa
 Ou até lhe falte o pão;
 Vou mandar-lhe este dinheiro,
 Ela me agradeça ou não.>>
 (BARROS, s/d,p.7)

Por não possuir outros meios, Cancão tem as palavras como seu principal recurso para a sobrevivência. Por meio dessa característica do personagem é possível que haja uma associação e uma exaltação à inteligência do povo, a forma como vivencia situações extremas e consegue vencê-las. Há, portanto, uma espécie de louvor à sabedoria popular.

É por meio da disposição desse jovem em vencer todos os obstáculos que a vida lhe proporcionou que o leitor não consegue ter algum sentimento de raiva despertado pelas ações protagonista, ao contrário, desperta o desejo de que se saia bem das situações que arma para enganar aos outros. Embora seja um mentiroso enganador, Cancão envolve o público e é querido pelo leitor.

Segundo Farias (2010) Cancão não é considerado um pícaro, embora haja como um enganador, ele busca a sobrevivência e tem sempre um motivo para mentir ou trapacear. A autora observa que o personagem de Leandro Gomes de Barros está sempre disposto a trabalhar, o que se constitui como outro ponto a partir do qual ele destoa dos pícaros e afirma ainda:

Outro ponto que chama nossa atenção é a diferença entre os objetivos do pícaro, apresentados por Severo (2006) e os de Cancão, visto que o personagem de Leandro não apresenta uma preocupação em ascender socialmente, em ocupar um lugar mais privilegiado na sociedade estratificada em que vive. Algo que não se pode esquecer é que Cancão não trapaceia para ascender socialmente, mas aplica “quengos” para resolver pequenos problemas imediatos, que não dizem respeito apenas a ele, que trilha seu caminho sem esconder quem é. (FARIAS, 2010, p.54)

São essas características que destoam do personagem pícaro que fazem com que o leitor se envolva e tenha afeição pelo protagonista da obra. Pois há sempre uma justificativa para que ele aplique o que a autora chama de “quengos” naqueles com quem se depara no caminho.

2.3 Uma leitura intertextual

De acordo com Koch e Elias (2006), a intertextualidade acontece quando em um texto encontramos a presença de outro anteriormente produzido. Para os autores, ela é “componente decisivo das condições de um texto, pois há sempre um já-dito prévio a todo dizer”. (KOCH; ELIAS, 2006,p.86).

Refletindo a partir da literatura, Samoyault (2008) pondera que a intertextualidade se caracteriza como um empréstimo não declarado e sua percepção resulta no reconhecimento da relação entre obras. Apoiada em Gérard Genette, a autora analisa que a hipertextualidade e a intertextualidade nos permitem perceber que a história da literatura se faz por transformação. (SAMOYAULT, 2008,p.33)

Por meio da reflexão acerca dos conceitos de intertextualidade, é possível notar que Ariano Suassuna retoma alguns aspectos da obra de Leandro Gomes de Barros, fato evidenciado não apenas pelo personagem Cancão, mas pelo uso da linguagem e pelo tempo escolhido para escrita das obras.

Como já afirmamos, o texto dramático, por sua vez, afirma o próprio dramaturgo paraibano, foi alvo de muitos comentários negativos por parte da crítica. Suassuna foi acusado de repetições do que já havia criado anteriormente e de vulgaridade para alcançar o humor. Porém, a resposta dada pelo escritor é de que não repetiu os personagens mudando apenas seus nomes, mas que fez recriações dos personagens cômicos existentes nas comédias populares, principalmente nos romances populares, assim como inspirou-se também em grandes obras da alta literatura dramática universal.⁴

⁴ Informação encontrada em uma nota do autor presente na própria obra, na edição: SUASSUNA, ARIANO. *O casamento suspeito*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

De acordo com Nuñez e Pereira (1999, p.80), o gênero dramático tem seu próprio tempo e espaço, pode uma única obra ser modificada inúmeras vezes, tornando-a viva e atual quando lida e/ou encenada, se constitui, assim, como uma das "mais perfeitas formas naturais de poesia."

Nesse sentido, visualiza-se na obra do dramaturgo e na Literatura de Cordel um meio riquíssimo de conhecimento não apenas da literatura ou das idiossincrasias de gêneros literários distintos. Além disso, é uma possibilidade de perceber e refletir sobre a cultura que nos rodeia e como ela se deu nas mais diversas épocas.

Ao considerar as reflexões até aqui realizadas, quando se pondera sobre a obra de Ariano Suassuna, é muito comum relacioná-la aos folhetos, uma vez que o escritor sempre enfatizou em entrevistas, artigos e aulas magnas a importância desta para composição de sua produção artística. No entanto, algumas obras do dramaturgo não foram devidamente estudadas por este viés, a exemplo tem-se a peça *O casamento suspeito*, a qual apresenta fortes laços com o cordel do grande cordelista Leandro Gomes de Barros, intitulado *Vida e testamento de Cancão de Fogo*.

Baseando-se nos folhetos, Ariano reconhece a importância da poesia popular para construção da sua obra e traz a riqueza dos textos populares para a escrita de um gênero literário que é caracterizado, no Brasil, como alta literatura, declarando, assim, os valores culturais, estéticos e temáticos que os cordéis detêm. Como bem observa Magaldi (1975, p.53), Ariano Suassuna, através de seus textos, une duas tendências que raramente caminham juntas em outros autores, conseguindo, dessa forma, "um enriquecimento maior de sua matéria prima". O dramaturgo alia "o espontâneo ao elaborado, o popular ao erudito, a linguagem comum ao estilo terso e o regional ao universal."

Essa relação entre o erudito e o popular se constitui de forma muito profunda em *O casamento suspeito*, posto que durante a leitura de toda a obra é possível constatar o diálogo existente com a obra *Vida e testamento de Cancão de Fogo*.

Descrita como uma comédia de costumes, que “caracteriza-se pela criação de tipos e situações de época, com uma sutil sátira social e proporciona uma análise dos comportamentos humanos e dos costumes num determinado contexto social” (AGUIAR,2003, p.17), essa obra realça a cultura nordestina a partir dos seus personagens e dos espaços nos quais se desenvolve, figuras muito pertinentes do Nordeste Brasileiro, como um padre, um escrivão e um delegado aparecem no texto de Ariano de forma muito bem humorada. Mas também é por meio deles que o escritor denuncia a corrupção existente na Igreja, na justiça, etc., principalmente por aqueles que exercem cargos consideráveis nas pequenas cidades. Este diálogo com a cultura popular também se faz também em outra obra dramaturgo, *O auto da compadecida*.

O mesmo acontece com o folheto em estudo. Por meio do humor, Leandro leva seu leitor a refletir criticamente sobre a corrupção e como ela se faz presente em diversas instâncias da sociedade. A correlação, a princípio, se faz notável pelo nome do protagonista das histórias, conhecido como Cancão, em Ariano, e Cancão de Fogo, em Leandro, mas também envolve a personalidade do personagem, caracterizado em ambos por sua esperteza.

2.4 Os personagens Cancão

Em ambas as obras, o personagem Cancão é de origem humilde e desde cedo precisou trabalhar, utilizando-se sempre da esperteza para alcançar seus objetivos e conseguir um pouco mais do que a vida lhe ofereceu. A arma do protagonista é a

linguagem, o jogo com as palavras. É por meio delas que ele engana e convence aqueles com os quais se depara para conseguir o que quer.

Apesar de tamanha capacidade, a narrativa deixa claro que ele nunca roubou ninguém, porém, "em negócio com ele/nunca ninguém se salvou." Assim como no cordel, logo de início percebe-se a malandragem e inteligência do personagem também no texto dramático, visto que é iniciado com o jovem tentando convencer o juiz a dar entrada no inventário da família para a qual trabalha com a justificativa de que Geraldo, filho da matriarca do casarão, não quer casar-se naquele dia e apenas a abertura do inventário faria com que o casamento não acontecesse, pois, o juiz não estaria na cidade.

Para convencer o juiz Nunes, Cancão durante o diálogo enfatiza a grandiosidade do valor que o documento lhe proporcionaria e deixa transparecer para o juiz que o seu interesse é também em ganhar algum dinheiro com tal acontecimento:

CANCÃO – Bem, se o senhor garante segredo... Meu interesse é o inventário. O senhor sabe que Geraldo e dona Guida têm toda confiança em mim. Pois bem, eu arranjo que eles requeiram o inventário, mas em troca o senhor vai nomear a mim e a Gaspar como avaliadores nele. Assim, a gente entra também no dinheiro das custas. (SUASSUNA, 1957,p.31).

Porém, tudo que o protagonista revela é aquilo que ele quer que pensem ser sua intenção, essa, portanto, é a artimanha utilizada por ele para que ninguém desconfie de suas ações e verdadeiros propósitos. Através das ações desenvolvidas adiante percebe-se um protagonista em ambas as obras com personalidade marcante que nos faz lembrar outros heróis da literatura como Malasartes⁵ e outros que

⁵ Ressaltamos que concordamos com Farias (2010) que Cancão não é um pícaro, mas apenas apresenta traços que o aproxima desses personagens.

ostentam traços do pícaro⁶. Embora em Ariano tenhamos um personagem supostamente adulto e no folheto de Leandro Gomes de Barros encontrarmos Cancão com aproximadamente dez anos de idade, os dois são marcados por características muito peculiares.

Como protagonistas, temos personagens marcados pela capacidade de mentir e ludibriar aqueles que os rodeiam, perfil que em outras construções literárias poderia fazer com que o leitor não desejasse que ele se desse bem em suas peripécias. Porém, o humor que os homônimos produzem a partir de suas atitudes e os princípios que consideram para enganar alguém fazem com que o leitor, em ambas as obras, deseje que os Cancãos sempre sejam bem sucedidos de suas trapaças.

A situação de o referido personagem pertencer a uma classe social desprivilegiada e o modo como supera as situações de dificuldade através do esforço, seja com o trabalho ou por meio de estratégias é capaz de envolver o leitor fazendo com que se alegre quando o protagonista consegue enganar as pessoas que lhe rodeiam.

Após realizar a leitura de *O casamento suspeito* e de *Vida e testamento de Cancão de Fogo*, é possível perceber que a intertextualidade existente entre as obras não é uma mera coincidência que envolve o nome do personagem em torno do qual as ações se desenvolvem. Muito além do nome “Cancão”, da personalidade dessa

⁶ Observa-se que Cancão é um personagem bastante singular, um herói que mente e que engana aos seus próximos. Cancão ilude ciganos, delegados, padres e inúmeros tipos de personagens, é capaz de ludibriar os bons, os espertos, os ladrões e os maus intencionados. Ele não assume características de homem bom que é enganado pelos outros, mas de alguém que busca sobreviver e que, para isso, utiliza os recursos que tem: a arte das palavras, fazendo lembrar o conhecido Pedro Malasartes, muito conhecido na literatura. De acordo com Câmara Cascudo: “Pedro Malasartes é figura tradicional nos contos populares da Península Ibérica, como exemplo de burlão invencível, astucioso, cínico, inesgotável de expedientes e de enganos, sem escrúpulos e sem remorsos.” (CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. Belo Horizonte & São Paulo: Itatiaia & EDUSP, 1988, p.54)

figura, a linguagem e os espaços sociais são fatores muito relevantes na construção da obra de Ariano Suassuna, retomado a todo momento, afirmando, mais uma vez, a importância que os folhetos de Leandro Gomes de Barros tiveram para que a literatura produzida pelo dramaturgo se efetivasse.

Percebe-se o conhecimento adquirido nas ruas, por meio das experiências vivenciadas, e a cultura nordestina como pano de fundo das composições dos autores. Constatação que envolve as simples vestimentas dos personagens, percorrendo a organização cronológica dos acontecimentos e os espaços, como já ressaltado, nos quais a obra se desenvolve.

Ao percebermos a intertextualidade existente entre os textos em análise, temos uma reafirmação de que “o estudo da poesia popular não pode dissociar-se do das obras escritas, pela razão fundamental de que tem havido e continua a haver uma constante interação entre a literatura oral e escrita” (RIBEIRO,1987,p.52), assim como, entre o popular e o erudito.

Um fator que difere entre as obras se refere ao espaço físico, considerando que no texto dramático em questão o espaço no qual Cancão vive e apresenta moradia fixa, que é o interior da Paraíba. Já no cordel, nos deparamos com um protagonista viajante que passa por várias cidades, embora, observe-se que as paisagens nordestinas e as cidades citadas por Leandro Gomes para o desenvolver das ações do protagonistas são principalmente cidades nordestinas.

Esta errância se concretiza quando, no folheto, Cancão abandona a família após a morte do pai em busca de dinheiro e emprego para sustentar os sete irmãos e a mãe. O personagem vive sem luxos para que possa juntar o máximo de dinheiro

possível para o sustento de sua família. Nessa busca, o protagonista trabalha em diversas cidades e para diversos patrões até superar a infância.

Nesse sentido, pode-se pensar no Cancão de Ariano Suassuna como o mesmo de Leandro, mas que, já em fase adulta, tem a história vivida em um único emprego na casa de Geraldo, esse bastante duradouro, apresentada ao leitor. Ou seja, Ariano cria uma nova obra envolvendo o protagonista do folheto de cordel, trazendo, assim, um personagem da literatura popular para a literatura dramática sem dissociá-lo da cultura, das características e do contexto em que foi encontrado, o que afirma a importância do caráter popular para a produção do dramaturgo pernambucano.

A crítica social também é um meio pelo qual as obras coadunam-se, como já ponderado. Observa-se que os autores se posicionam de modo crítico perante a lei, refletindo, por meio dos personagens que a representam, sobre a corrupção exercida por quem deveria combatê-la.

Em Suassuna, encontramos a justiça sendo representada por meio do juiz Nunes, personagem bastante representativo do interior nordestino na década de 50, quando era comum que delegados, juízes, escrivães e outros representantes circulassem nas casas das pessoas da alta sociedade. Porém, Ariano, de forma cômica, mostra os interesses que estavam por trás dessas figuras, levando o seu leitor a refletir sobre a controvérsia existente em muitas instâncias sociais envolvidas por interesses particulares e pouco pautadas na ética e moral.

Logo de início, o dramaturgo mostra a ausência de respeito das pessoas com o juiz Nunes através da alocação de Dona Guida, proprietária de um casarão da cidade em que vivem:

DONA GUIDA- Cancão, meu filho, como vai você? Que é que está fazendo ai com esse ladrão?

NUNES – Dona Guida gosta de tirar umas brincadeiras com a Justiça!

DONA GUIDA – Ele já roubou você?

NUNES – Rá, rá, rá! Essa Dona Guida é ótima, diz cada brincadeira... (SUASSUNA, 2015,p.32)

Constata-se que o respeito e afeto da matriarca são maiores pelo personagem pobre Cancão do que pelo juiz, que é chamado de ladrão e finge encarar como uma brincadeira. Mais adiante, o lado corrupto do juiz se confirma através de suas próprias atitudes e acordos que faz com Cancão para conseguir dinheiro nas causas em que se envolve.

Assim como no texto dramático, no folheto de Leandro Gomes de Barros encontram-se representantes da lei, porém, na figura de policiais e delegados. Cancão consegue a todos ludibriar. No primeiro momento, ao chegar à cidade de Igaráçu, o personagem recebe a proposta do subdelegado para se tornar membro da marinha. Contudo, ele não deseja aceitar o cargo, mas, por ser bastante inteligente, o obtém para não contrariar aquele homem e, ao ser levado para o quartel por um soldado, espera todos dormirem para, em seguida, roubar suas roupas, os objetos e valores que possuem, e seguir viagem. Ao se dar conta do acontecido, o alferes acorda ensimesmado, sem vestimentas e logo é demitido pelo chefe de polícia.

Essa é apenas a primeira passagem na qual o protagonista encontra policiais e consegue distraí-los com suas artimanhas. Mais adiante, ao chegar no Ceará, o jovem é reconhecido, recebendo ordem de prisão do delegado. Neste momento, afirma que não foi preso por ser filho de um empregado. Diante da situação, o delegado pede que vá buscar seu pai e leve uma bengala para entregar ao

subdelegado como prova de que foi ele quem mandou que acompanhasse Cancão e o pai para certificar-se de que viriam. Todavia, de Cancão deve-se esperar sempre uma nova forma de livrar-se das situações nas quais se põe.

O protagonista utiliza-se da bengala para dizer ao subdelegado que o delegado solicita cem mil réis. O subdelegado, convencido da ordem do superior, entrega o valor a Cancão, que mais uma vez segue seu destino:

Então disse o delegado:
 -- espere um pouquinho aí
 deu a bengala a Cancão
 e disse: leve isso aí
 diga ao subdelegado
 que traga seu pai aqui

O Cancão saiu sorrindo
 e disse: estou arrumado
 chegou onde estava o moço
 deu-lhe o seguinte recado:
 está aqui esta bengala
 que mandou lhe o delegado

Êle me ordena que eu
 diga a vossa senhoria
 que lhe mande cem mil réis
 que êle já aparecia
 e mandou essa bengala
 que o senhor conhecia.
 (BARROS, s/d,p.27-28)

Observa-se, portanto, que, embora lidando com diferentes profissionais que trabalham com a justiça, nas duas obras em análise o personagem, que não possui estudos, consegue convencê-los a fazerem o que é de seu interesse enganando-os muito facilmente, o que se constitui como mais um aspecto da intertextualidade presente entre *O casamento suspeito* e *Vida e testamento de Cancão de Fogo*.

O enredo da peça de Suassuna assemelha-se ainda ao folheto de Leandro por possuir um personagem que, no cinema, é conhecido como *personagem-escada*,

Gaspar, que está sempre com seu amigo Cancão, dá sempre o espaço para que o protagonista tenha suas ações incentivadas, podendo também ser considerado um *personagem-orelha*: “aquele que mais ouve do que fala, pergunta mais do que responde, aplaca mais do que instiga” (CAMPOS,2011,p.146).

Gaspar sempre está próximo a Cancão e serve como apoio para que o protagonista faça o público leitor/espectador ficar ciente do que está por trás das suas ações e da forma como pretende agir. Este personagem também pode ser relacionado à arte do circo – da qual Ariano tanto faz referência como influência para os seus escritos – pois, podemos comparar a dupla Cancão e Gaspar ao palhaço e o bobo, uma vez que o primeiro sempre explica tudo como deve ser feito para o último que muitas vezes é apresentado na peça como medroso e aprendiz do protagonista.

Gaspar também aparece como um ajudante de seu amigo, com menos astúcia que o esperto protagonista, que o ajuda a concretizar seus planos e fazer que tudo ocorra como o combinado, como se pode perceber em um diálogo entre ambos:

GASPAR – Cancão, eu vou embora! Estou em tempo de morrer de medo.

CANCÃO – Não, precisamos de alguma coisa para dizer a Geraldo. Fique escondido aqui. De acordo com o que eles disserem, a gente faz o plano.

GASPAR – E se eles não vierem?

CANCÃO – Não se incomode não, que eles vêm me procurar.

GASPAR – E se depois eles não quiserem mais sair?

CANCÃO – Ah, minha Nossa Senhora! Será possível que eles passem o resto da vida aqui?

GASPAR – A impressão que tenho é que vou enfrentar de uma vez só a finada safada e a finada velhaca.

CANCÃO – Esconda-se homem de Deus! Assim está bom. Depois, corra e vá me contar tudo.

GASPAR – Se me deixarem com vida, eu vou! Adeus, Cancão, até o dia do juízo! (SUASSUNA, 2015, p.45)

O mesmo acontece na obra de Leandro Gomes de Barros, o poeta usa o recurso que mais tarde é utilizado pelo citado dramaturgo em seu folheto, processo este muito comum na produção do teatro popular, como percebe-se na *Commedia dell'arte*⁷. Nesse caso, Cancão tem como apoio o personagem Alfredo, o qual só passa a ser conhecido do leitor mais adiante do início da história narrada. Alfredo, assim como Gaspar no texto dramático, se constitui no cordel como um aprendiz e companheiro fiel do protagonista. Ele o ajudará a concretizar suas peripécias e juntos vão enganar as pessoas para conseguir o dinheiro necessário para sobrevivência, configurando-se como um personagem escada ou/e orelha.

Da mesma forma que o protagonista, Alfredo fora rejeitado por sua família e sentia-se bastante sozinho e sem expectativa de vida até conhecer o esperto personagem. Este lhe sugere parceria e amizade numa nova jornada que logo é aceita por Alfredo:

Quer ir comigo, acompanhe-me.
 Faço-lhe observação:
 Não há de insultar ninguém,
 E nem há de ser ladrão.
 Ser esperto nos negócios
 Isso é uma obrigação.
 (...)
 Disse o Alfredo: - Pois vamos.
 Porém, eu quero saber:
 Nós, ainda tão pequenos,
 De que podemos viver?
 Disse Cancão: - Ora essa!
 Vivemos do que comer.
 (BARROS, 19-- , p.12)

⁷ A *Commedia dell'arte* se caracterizava pela criação coletiva dos autores, que elaboram um espetáculo improvisando gestual ou verbalmente a partir de um canevas, não escrito anteriormente por um autor e que é sempre muito sumário (indicações de entradas e saídas e das grandes articulações da fábula). Os atores se inspiram num tema dramático, tomado de empréstimo a uma comédia (antiga ou moderna) ou inventado. (PARVIS, 1999, p.61)

Observa-se nesse excerto que a postura de Cancão é a mesma do protagonista de Ariano Suassuna, pois, ainda que em conjunturas destoantes, ambos buscam instruir seus companheiros sobre como devem agir, alertando-os para a necessidade da esperteza em lidar com o outro para que suas atitudes sejam bem sucedidas. Assim como Gaspar, Alfredo está sempre atento aos ensinamentos do protagonista, tentando realizar suas propostas e ficando cada vez melhor na prática de vencer os que atrapalham os seus caminhos.

Quando nos direcionamos à análise dos dois pares de amigos e das pessoas com as quais lidam, observa-se que há um ponto em comum no que diz respeito à religiosidade. Em ambas as obras os protagonistas demonstram respeito a Deus, porém, quando necessário, abrem uma exceção para agir com seus representantes na terra.

Assim como na peça, Cancão e Gaspar enganam Frei Roque para conseguirem que o casamento de Geraldo e Lúcia ocorra da forma que combinaram; no folheto Cancão e Alfredo ludibriam um vigário em um momento oportuno para que, por meio de sua atestação, consigam o dinheiro que querem:

Quadro 1

<i>O casamento suspeito</i> (p.71-72)	<i>Vida e testamento de Cancão de Fogo</i> (p.15)
<p>CANCÃO – Eu fui esperar o senhor a mando desse Roberto Flávio que veio com a noiva de Geraldo. É para dar uma extrema-unção, Frei Roque.</p> <p>...</p> <p>FREI ROQUE – E como é que eu vou?</p>	<p>Cancão disse a Alfredo: -Amanhã vá preparado, Converse com o vigário, Mas assim como aleijado, Pregue-lhe uma das minhas E peça-lhe um atestado.</p> <p>Você diz: Senhor vigário,</p>

<p>CANCÃO – Foi o que eu disse, mas Roberto Flávio aconselhou o rapaz a alugar um cavalo para o senhor.</p> <p>FREI ROQUE – Mas minha Nossa Senhora, cinco léguas a cavalo, na boca da noite, depois de vinte no ônibus de Salustino?</p> <p>...</p> <p>CANCÃO – Quer dizer que o senhor não vai não? Acho que não vale a pena não, um defunto safado desse de pé-de-serra.</p> <p>...</p> <p>FREI ROQUE - ... Você sabe quem é o defunto?</p> <p>CANCÃO – É Severino Emiliano, Frei Roque. Seus paramentos estão aqui.</p> <p>FREI ROQUE – Então me dê, obrigado. E com a vontade que eu estou de dar uma galopada, Pelo-Fino que se aguenta. Adeus, Gaspar. Adeus, Cancão.</p> <p>CANCÃO – Até logo, Frei Roque. Deus o leve. (Sai FREI ROQUE.) Só um santo mesmo! Cinco léguas a cavalo numa hora dessa! É um santo!</p> <p>GASPAR – É, mas quando esse santo descobrir a mentira! Por que você inventou essa confusão toda?</p> <p>CANCÃO – Com a história do suplente, o casamento civil de Geraldo pode se fazer. Mas com Frei Roque fora, quero ver como é que essa mulher casa com ele no religioso.</p>	<p>Venho aqui lhe consultar: Minha mãe, antes da morte, Me pediu para pagar Uma promessa que fez Para um santo festejar.</p> <p>Pedir pelo mundo, esmola, Exposto a todo rigor, Para São Sebastião E entregar ao senhor. Vossa mercê não estando Eu desse a outro pastor.</p> <p>Se ele der o atestado Já vê que aí não há nada, Você peça uma coroa E a toalha emprestada Nós com esses documentos Faremos boa jornada.</p> <p>O Alfredo arrumou tudo Quando o Cancão esperava. Disse o vigário consigo: - Atrás de ti eu andava. Um conto de réis de esmolas O vigário projetava.</p>
---	---

Fonte: O autor.

Observa-se, portanto, que há sempre uma mentira inventada em ambas as obras literárias para que se alcance o pretendido por parte do protagonista que não poupa imaginação no momento de formulá-las e, por serem tão bem contadas, de imediato têm suas propostas acatadas por aqueles para os quais as enunciam.

Ariano e Leandro também retratam a figura religiosa como aquela que tem interesses por trás de todas as ações que executam, seja financeiro ou social, fazendo, de certo modo, uma crítica à igreja e às atitudes de seus representantes no interior nordestino, pois, Frei Roque não titubeia ao agredir fisicamente outro

personagem e tecer palavras rudes, assim como o vigário escreve um atestado devido ao valor que foi proposto por ele. Nesse sentido, ambos demonstram condutas impróprias a um cumpridor das leis de Deus.

No que se refere aos espaços físicos, ainda que no folheto tenhamos um protagonista que só apresenta moradia fixa no início da narrativa e se configure como um viajante na maior parte do cordel, no texto dramático *Cancão* apresenta emprego e moradia permanente. Verifica-se que há um diálogo entre as obras por serem contextualizadas no Nordeste, pois ambos os *Cancões* são paraibanos e ambos os autores fazem referência às cidades de Campina Grande e Recife.

Em *O casamento suspeito* o espaço principal é o casarão de Dona Guida e suas proximidades, já em *Vida e testamento de Cancão de Fogo* não se pode estipular um único espaço, pois o protagonista viaja da Paraíba para várias cidades de Pernambuco, depois se desloca para o estado do Ceará e só então parte para o sul do país. Como se percebe, os espaços destoam por um apresentar um espaço fixo e o outro não, porém, ambas as histórias são contextualizadas no interior nordestino o que traz traços dessa cultura na totalidade nos dois textos literários.

A linguagem utilizada por Ariano em *O casamento suspeito* se aproxima bastante da que se faz presente não apenas no referido cordel, mas em todos os outros de Leandro Gomes, ao mesmo tempo simples e poética, fazendo com que os seus leitores se aproximem da poesia.

Logo no primeiro ato, Gaspar faz uma reflexão sobre a vida e a conclui com uma expressão popular: "GASPAR - Nada, foi coisa da mocidade! Pau seco não dá embira, nem corda velha dá nó./ SUZANA – Mas coisa triste na vida é ficar no mundo só." (SUASSUNA, 2015, p.96). Em outros momentos do texto dramático a linguagem

se faz de forma eminentemente nordestina, com expressões muito utilizadas na região:

"DONA GUIDA – Ave Maria, se Gaspar não me avisa, eu nunca assinaria a procuração, mas tem certeza que a moça não presta?
 GASPAR - Certeza plena, Dona Guida. Tomei todas as informações que a senhora pediu a meu cunhado que mora em Recife. A mulher tanto é ruim como não presta. Toda decepada, toda descabriolada. Tem um falaço danado.
 DONA GUIDA – Falaço?
 GASPAR – Sim, todo mundo fala dela. Só não pude descobrir se é capiongueira" (SUASSUNA, 2015,p.97)

Percebe-se forte presença de expressões típicas da fala popular nos termos utilizados por Ariano Suassuna em *O casamento suspeito*. Além das acima citadas, são recorrentes na peça expressões como “está com a gota serena? (p.69); “ave maria” (p.54), entre outras, assim como se faz presente na poesia de Leandro Gomes de Barros.

Ademais, as imagens prendem a atenção do leitor na peça, aproximando-se em demasia das xilogravuras utilizadas nos folhetos, todas utilizam apenas a tinta preta como eram feitos em cordéis, além dos traços e dos acessórios utilizados pelos personagens nas imagens.

Outro aspecto por meio do qual as obras interagem está na organização temporal, visto que em ambas visualizamos um tempo cronológico, em razão de que são as ações que vão sendo desenvolvidas que marcam a temporalidade das obras. Porém, nos dois textos encontramos fragmentos dos pensamentos e da premeditação das ações do personagem principal, mas estas não se sobrepõem à organização cronológica de ambas.

A observação desses procedimentos comprova que a dramaturgia que se desenvolveu no Brasil teve nos textos de Ariano Suassuna um reflexo da produção de folhetos que vinham sendo produzidas no Nordeste há muito tempo por Leandro Gomes de Barros. Louvando a literatura popular produzida nessa região e abrangendo-a para todo o país, afirma o dramaturgo:

Meu teatro procura se aproximar da parte do mundo que me foi dada; um mundo de sol e de poeira, como o que conheci em minha infância, com atores ambulantes ou bonecos de mamulengo representando gente comum e às vezes representando atores, com cangaceiros, santos, poderosos, assassinos, ladrões, palhaços, prostitutas, juízes, avaros, medíocres, homens e mulheres de bem - enfim, um mundo de que não estejam ausentes - senão no teatro, que não é disso, mas na poesia ou na novela – nem mesmo os seres da vida mais humilde, as pastagens, o gado, as pedras, todo este conjunto de que o sertão está povoado. (SUASSUNA, 1976,p.7)

Ariano optou por construir em sua obra um teatro popular que transfigurasse o contexto em que viveu durante sua infância até a fase adulta com inspiração nas representações e histórias que lhes foram contadas através de folhetos e nas feiras livres, reafirmando as ponderações de Ribeiro (1987), ao discorrer sobre a interação da poesia popular com a literatura culta:

Como a pipa que se eleva com facilidade e leveza, que vulteia, sobe, desce, mergulha e torna a erguer-se, mas que se perderia num abrir e fechar de olhos não fosse o cordão que a prende à terra, do mesmo modo, todo aquele que pretende fazer arte desligando-se das suas vivências, do espaço, do tempo, dos seres de sua infância e de sua juventude, por mais genial que seja, não poderá explorar toda a força do seu gênio criador. (RIBEIRO, 1987, p.76)

Assim o fizeram Ariano e Leandro, trazendo para sua literatura temas que envolviam as suas realidades e que se aproximavam dos seus leitores, o que não transforma seus textos em uma literatura inferior como alguns ainda pensam sobre o cordel. Mas utilizando de maestria e apresentando além de riqueza temática, crítica e sátira aos membros da igreja e da justiça, traição, religiosidade, interesses pessoais,

grande riqueza estética, "elevando-se à celebridade sem tirar os pés do chão, do chão sertanejo, força continuamente renovadora da seiva que alimenta o espírito criador."(RIBEIRO, 1987,p.76)

Ao refletir sobre as obras estudadas até aqui, verifica-se um entrelaçamento entre a literatura erudita e a literatura popular, de modo que aspectos de uma se encontram em outra. Nesse sentido, não há como determinar maior magnitude em apenas uma delas, pois, como se percebeu com esse estudo, o erudito recorre ao popular até mesmo por parte dos grandes nomes da literatura. Assim o fez Ariano Suassuna em muitas de suas obras, partindo do conhecimento da poesia popular para produção da literatura dramática que foi e é valorizada por muitos críticos e estudiosos.

As malandragens do jovem Cancão são realçadas em *O casamento suspeito* e em *Vida e testamento de Cancão de Fogo*, utilizadas para enganar os poderosos representando uma inversão de papéis, na qual os grandes são diminuídos pela sabedoria de um homem do povo. Dessa forma, há uma denúncia social em ambos os textos por meio do personagem Cancão, denúncia feita por escritores do cânone da Literatura Brasileira, como o próprio Ariano Suassuna, mas também a exemplo de Graciliano Ramos, José Lins do Rêgo, entre outros.

Igualmente, a cultura nordestina se torna o principal meio para se renovar temas discutidos pela "literatura culta" adequando-a ao seu público leitor. Assim, acreditamos que o folheto de Leandro e a peça de Ariano se inter cruzam e se relacionam em diversos aspectos, não podendo, desse modo, uma ser considerada menor que a outra.

CAPÍTULO III

A INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA

3.1 Percurso metodológico

De acordo com Lucke e André (2004), o estudo de caso é um recurso pedagógico que auxilia a estimular o debate na sala de aula, sendo hoje uma das ferramentas de aprendizagens, em qualquer disciplina, que proporciona a qualificação do aluno por envolver a prática e a teoria.

Desta maneira, realizamos uma pesquisa que seguiu este viés, pelas suas características que envolvem dinamicidade e participação dos alunos, uma vez que para efetivação desse trabalho, foi necessário levar as obras *Cancão de fogo* e *O casamento suspeito* para a sala de aula.

Salientamos ainda, que esse trabalho constitui-se como uma pesquisa qualitativa, considerando que os eventos que se desenvolveram durante a leitura dos textos propostos em sala de aula não puderam ser observados apenas segundo quantidades, mas, segundo a interpretação, explicação e descrição dos dados colhidos durante a experiência literária.

Como uma pesquisa qualitativa, a leitura dos textos escolhidos nesse estudo foi importante para que se analise a eficácia da leitura da literatura popular em sala de aula e como ela pode contribuir para a formação de leitores e para uma reflexão por parte do alunado sobre a riqueza que a leitura proporciona.

A pesquisa foi realizada com alunos do 3º ano do Ensino Médio do turno da tarde na E.E.E.F.M. Senador Agemiro de Figueiredo, localizada na Av. Elpídio de Almeida, no bairro de Catolé, na cidade de Campina Grande, Paraíba. Para tanto, escolhemos desenvolver esse estudo a partir da Sequência Básica, proposta por Cosson (2012), que se divide em quatro fases. Porém, a utilizaremos com algumas modificações para que o objeto de estudo seja contemplado em sua totalidade.

Antes de adentrarmos na execução do projeto, foi realizada uma inserção etnográfica, na qual buscamos dados sobre os livros disponíveis na biblioteca da escola, a metodologia adotada pelo professor para lecionar as aulas e o contato dos alunos com a leitura em sala de aula foram observados.

A intervenção foi registrada em um caderno de pesquisa, assim como algumas observações ocorridas durante a execução da experiência. Para esta última, utilizaremos a gravação de vídeo para que fosse possível a observação não apenas das colocações feitas pelos alunos, mas também suas reações físicas durante a leitura. O caderno de pesquisa foi útil também na execução, uma vez que serviu para apontar nossas impressões sobre cada aula e sobre as discussões que foram fruto de diálogos com o professor.

Para a execução das leituras, foram necessários oito encontros de 110 minutos que ocorreram nas quartas e sextas-feiras entre os meses de maio e junho do ano de 2016.

3.2 Conhecendo a professora

Ao realizarmos nossa inserção na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Senador Agemiro de Figueiredo, procuramos a professora de Língua

Portuguesa, Glenda Hinara, responsável pelo 3º ano do ensino médio, turma com a qual realizaríamos a experiência, para uma conversa sobre sua vivência com a turma e para que pudesse responder a um questionário contendo dez perguntas sobre seu contato com a literatura dentro e fora da escola e a forma como organizava suas aulas. As conversas foram realizadas via redes sociais, como Facebook, Whatsapp e email, assim como por encontros presenciais na UFCG.

A professora se graduou em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande no ano de 2011 e concluiu o mestrado em Linguagem e Ensino pela POSLE, na mesma instituição no ano de 2014. E já atuou em duas escolas públicas na cidade de Campina Grande.

Após perguntar-lhe sobre sua formação, formulamos algumas questões relacionadas ao livro didático. A primeira dessa segunda parte do questionário indagava sobre o fato de apenas o livro didático ser utilizado em sala de aula. Através das respostas dadas, pudemos perceber que ela tinha um grande compromisso com suas turmas, buscando sempre levar material extra, variados gêneros textuais, afirmando que os outros materiais utilizados variavam conforme o conteúdo a ser trabalhado, mas que nunca utilizava apenas o livro didático como suporte para a aula.

Ao ser questionada sobre o uso do livro didático, a professora afirmou:

GH - Os livros didáticos configuram-se como suporte, material auxiliar para o professor, não podendo, portanto, ser considerado o único recurso que possuímos para o desenvolvimento do conteúdo em sala de aula. Nas escolas estaduais, o trabalho com livro didático torna-se ainda mais complicado pela (não) disponibilidade para todos os alunos, além do fato dos alunos também, quando recebem, não levarem para as aulas, como deveria, o que acaba dificultando essa utilização. Dessa maneira, busco trabalhar atrelando materiais extras em sala de aula, pesquisa e atividades do LDP em casa.

Pelo início do comentário feito pela professora, vimos que apresentava compromisso com a turma, uma vez que considera que é necessário expandir as possibilidades, acrescentando sempre outras oportunidades de conhecimento que possam ir além do que, muitas vezes, não é explorado da maneira desejada pelo livro didático.

A próxima questão indagava sobre o que a professora achava do livro didático adotado por aquela escola. Ela o reconhece como um bom livro, uma vez que leva em consideração que a maioria das escolas públicas da cidade o adota, porém, atenta para um fator muito importante:

Q- A partir da sua visão enquanto professora, você considera bom o livro didático abordado pela escola?

GH- O material é bom, entretanto ainda apresenta a realidade do sudeste do país, desconsiderando alguns gêneros, temáticas e linguagens próprios de nossa região, acabando por algumas vezes distanciar ou dificultar o trabalho que está sendo desenvolvido.

Observa-se a partir do comentário realizado pela mediadora que há uma atenção por parte dela para que os contextos social e cultural dos alunos sejam considerados e explorados nas aulas, por isso, utiliza o livro apenas como um dos suportes para realização de suas aulas. A professora, ao situar o uso do livro didático no 3º ano em especial, atenta para dois fatores: a forma como os assuntos são discutidos não contempla todo o conteúdo exigido pelo ENEM; a parte de literatura não é suficiente para que os alunos tenham uma compreensão total da obra ou da dimensão da literatura em si.

Ao adentrar no assunto específico da literatura, procuramos saber sobre como se dava a leitura na turma. Ela afirmou que sempre procurava levar textos para serem lidos em sala de aula, mas, ressaltou que muitos dos alunos daquela sala

apresentavam desinteresse em relação à prática de leitura, especificando que, por timidez, se recusavam a realizar leituras em voz alta quando solicitados e tinham dificuldades nas leituras dos mais diversos gêneros que já foram trabalhados em sala, como contos, crônicas, poemas, canções, entre outros.

Buscando conhecer mais sobre as leituras realizadas pela professora e pelos alunos que tivessem uma proximidade maior com as obras literárias que seriam lidas no experimento, perguntamos à educadora se o cordel, o texto dramático e alguma obra de Ariano Suassuna ou de Leandro Gomes de Barros já haviam sido lidos por ela ou trabalhados em sala de aula.

A professora afirmou que conhecia *O cachorro dos mortos*, de Leandro G. de Barros e *O auto da compadecida*, de Ariano Suassuna. Entretanto, embora o texto dramático fosse abordado no livro didático, ainda não tivera oportunidade de trabalhá-lo, assim como não fora possível realizar a leitura de nenhum cordel com os alunos.

Segundo ela, o trabalho naquela turma havia iniciado aproximadamente três meses antes da nossa intervenção na escola, o que não lhe deu oportunidade de desenvolver nenhum trabalho com obras mais longas, uma vez que durante esse curto período a docente fora transferida para outra turma, ficando aqueles alunos sem contato com ela.

Acreditamos que a metodologia utilizada pela educadora, segundo a conversa que tivemos, e as respostas dadas ao questionário, são bastante proveitosas e valorizam o aluno, distanciando-se assim do modelo de aulas expositivas que consideram o professor como único detentor do saber. Observamos dinamicidade em cada aula, diversidade de usos de materiais e aulas organizadas de forma que

valorizam sempre o texto, pois, para o estudo de língua a professora sempre partia de textos literários e outros textos.

3.3 Um pouco mais de perto

Ao decidir, junto à professora, como o experimento seria realizado, marcamos de assistir a uma aula ministrada por ela e também de conhecer a escola. No primeiro contato com o espaço percebemos que os professores tinham muitos recursos para desenvolver variados trabalhos, uma vez possui sala de vídeo equipada com aparelho de DVD, datashow, televisão e equipamento de som que podia ser utilizada por qualquer professor.

A escola também dispõe de salas de aula amplas, com cadeiras suficientes para todos os alunos, um grande pátio para atividades fora da sala de aula e também uma biblioteca. Porém, ao perguntarmos sobre a biblioteca, fomos informados de que estava fechada. A professora também nos informou que a biblioteca não funciona no período da tarde, podendo ser reservada por algum professor apenas no turno da manhã.

Desse modo, seguimos para assistir à aula da professora na turma com a qual trabalharíamos. Ao dar início à aula, a educadora apenas comunicou aos alunos que uma colega estaria com ela em sala durante suas duas aulas, porém, não os situou sobre a experiência que seria realizada mais adiante e não os informou o real motivo daquela presença em sala.

Antes de desenvolver o conteúdo, a professora apresentou o tema daquela aula, que seria “Vanguardas”. Tal atitude em informar o conteúdo demonstrou preocupação em situar os alunos para que não ficassem perdidos. Outro ponto

positivo foi a sua atitude em não expor conceitos e informações antecipadas, mas esperou que a discussão partisse da própria classe.

Em seguida, a educadora solicitou que a turma organizasse as cadeiras formando grupos de três pessoas para que analisassem uma imagem referente a cada vanguarda sem saberem ainda que cada uma se referia a um movimento. Pediu também que os alunos anotassem as impressões que tiveram acerca da imagem (cada uma era uma tela pintada por algum pintor conhecido). Os alunos mostraram-se bastante engajados ao tentarem reconhecer algo em cada imagem, participando bem da proposta e solicitando sempre a presença da professora para discutirem as interpretações realizadas.

A seguir, a professora requisitou que cada grupo expusesse para a turma a imagem e as inferências feitas sobre ela. A turma foi questionada inicialmente sobre a imagem dada ao Grupo I. Os alunos foram lendo a imagem e descrevendo o que viam nela. Quando um aluno reconhece que aquela era um dos quadros de Pablo Picasso, a professora valorizou aquela informação, continuando a questioná-los sobre sentimentos transmitidos pela imagem e buscando mais contribuições da turma.

As interpretações dadas pela turma e em particular pelo grupo eram colocadas no quadro e depois comentadas pela professora como características de movimentos que influenciaram muito a Literatura Brasileira. Assim, por meio das leituras dos alunos e de cada grupo por vez a professora foi explicando sobre Cubismo, Futurismo, Surrealismo e Dadaísmo, perguntando também o que os alunos achavam desses nomes e dialogando com as respostas dadas.

Prosseguindo, ela conversou com os alunos sobre como esses movimentos se realizaram na literatura, discutindo também sobre a tela “O grito”, que não havia sido

entregue à turma, mas que, quando mostrada, teve seu título reconhecido por alguns alunos e muitos outros afirmaram já tê-la visto, fato este que surpreendeu a professora.

Por meio dessa aula, foi possível observar que a turma era bastante participativa, sempre respondendo aos incentivos dados pela professora; alguns poucos alunos respondiam com piadas, ou diziam que não viam nada nas imagens por não querer observá-las, mostrando certo desinteresse, porém, a educadora sempre contornava bem e buscava trazer esses alunos para a discussão, não os excluindo.

A turma não apresentava medo de dar respostas erradas e, de modo geral, não se omitia das discussões, o que comprova que a metodologia escolhida para aqueles alunos era muito adequada e enriquecedora.

Durante essa aula não tivemos leitura de textos literários, mas tivemos a presença da leitura de obras de artes plásticas que tiveram participação de tendências literárias. Desse modo, a forma como a aula foi desenvolvida nos fez lembrar um pouco a Sequência Básica, proposta por Cosson (2006), por envolver algumas fases citadas pelo estudioso.

3.4 O primeiro encontro

Após observarmos a aula da professora, iniciamos o nosso trabalho com a turma na semana seguinte, no dia 04 de maio de 2016. O encontro, que durou uma hora e quarenta minutos, aconteceu na sala de vídeo da escola e com a ausência de cinco alunos da turma. Todos já estavam cientes de que participariam de uma

experiência de leitura. Embora a turma fosse composta por dezenove alunos, apenas dezessete participaram das aulas e apenas doze autorizaram a pesquisa e mantiveram frequência regular durante todo o experimento.

Ao nos encontrarmos, situamos novamente os alunos a respeito dos objetivos das aulas e como eles contribuiriam para que o experimento fosse realizado. Passado o momento de apresentações, explicamos que os alunos responderiam a um questionário, e, posteriormente, discutiríamos sobre suas respostas e apresentaríamos os autores, entretanto, não foi o que aconteceu.

No momento em que entregamos o questionário a ser preenchido, os alunos, por iniciativa própria, dividiram-se em grupos para discutirem sobre o que lhes estava sendo perguntado, mostrando-se bastante envolvidos. Assim, não interferimos, deixando-os livres para compartilharem suas experiências e se posicionarem criticamente diante do que lhes fora perguntado.

O debate se estendeu durante todo o encontro; eles falavam sobre as aulas que a atual professora lhes havia dado até o momento, sobre as outras professoras de língua portuguesa que tiveram, assim como também discutiram sobre o fato de nunca terem parado para olhar o livro didático que utilizavam por inteiro, não saberem dos seus conteúdos. Lembraram-se dos textos que leram com a atual professora de língua portuguesa, debateram sobre os que mais gostaram e seguiram preenchendo o questionário.

Até então, a maioria da turma mostrava-se bastante envolvida com a atividade que realizava, exceto o aluno I que se mostrou desinteressado, não terminou de responder ao questionário e questionou sobre a possibilidade de poder ser liberado caso terminasse de preencher o questionário.

3.4.1 Mas o que é LITERATURA?

Durante o preenchimento dos questionários e as discussões estabelecidas pelos alunos, algo nos chamou atenção. Quando chegou o momento em que precisariam responder sobre as aulas de literatura, um aluno questionou “o que é literatura?”. Tal pergunta deixou os outros alunos intrigados, pois não conseguiam chegar a uma conclusão sobre a resposta.

Eles se preocupavam em saber o conceito de literatura para que pudessem responder se tinham essas aulas e como elas eram, não conseguindo chegar a uma definição. Outro questionamento foi suscitado por um dos grupos: “será que já tivemos alguma aula de literatura?”. Foi unânime a resposta negativa ainda cheia de dúvidas. Até que a aluna V respondeu: “Eu acho que quando tem leitura é aula de literatura”.

Embora afirmassem que nunca tiveram aula de literatura, a aluna V. tem a ideia de literatura associada à leitura. Ela chama atenção sobre um fato que tem sido motivo de diversas discussões acadêmicas e pesquisas, pois, se estamos lidando com o texto literário, ele deve ser o objeto primeiro de nossas aulas, sendo a leitura o melhor caminho para compreendê-la e relacioná-la aos nossos conhecimentos de mundo, modificando, assim, nosso *horizonte de expectativas*.

Candido (2011) discute a literatura como um dos direitos humanos. O autor reflete sobre a necessidade de fantasia para nossa humanização e a exemplifica a partir dos sonhos, que nos ajudam com a saúde de nossas mentes. Nesse sentido, o autor pondera que “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante” (CANDIDO, 2011, p.182).

Esse direito a que Candido (2011) se refere foi negado para todos os jovens daquela turma, segundo afirmavam, nenhum professor, anterior a então educadora, parou para ler um romance, um poema ou um conto com eles, o que fez com que não soubessem responder ao questionário e levantassem uma discussão acerca do conceito de literatura.

Como não havia nenhuma opinião discrepante, os demais seguiram a linha de raciocínio da colega e, ao conversarem, começaram a recordar dos textos que haviam lido nas aulas de língua portuguesa após a chegada da nova professora de LP, para isso, aproveitaram a presença dela (que estava próxima a eles) para discutirem sobre as aulas que tiveram, recordando textos literários e também não literários.

Na conversa com a professora, os alunos recordaram da aula que havíamos observado sobre as Vanguardas Europeias, uma vez que não sabiam se aquela aula poderia ser considerada uma aula de literatura. A fim de esclarecer, mas de não apresentar nenhuma resposta, a professora começou a falar de outras aulas, visto que os alunos só conseguiam lembrar-se do encontro sobre as Vanguardas.

Após a extensa conversa, as inúmeras dúvidas, as tentativas de esclarecimento e a solicitação da ajuda da professora para chegar a alguma conclusão, eles partiram para formular as respostas do questionário novamente.

Tal discussão e o impacto que uma pergunta considerada simples por nós causou nos alunos nos trouxe resultados inesperados, antecedendo até mesmo o momento no qual debateríamos o questionário com os alunos. Percebemos por meio de tal indagação que, mesmo estando no último ano escolar, aqueles alunos vinham de uma formação leitora diminuta.

O fato de a maioria da turma não saber o que vem a ser uma aula de literatura, ou o que está relacionado à literatura, constitui-se como uma questão importante a ser considerada, uma vez que significa que em nenhum momento, pelo que podiam lembrar, algum professor chegou a conversar com aqueles jovens sobre leitura e literatura. As lembranças de leituras em sala de aula estavam ligadas à atual professora que estava há apenas três meses com eles, no mais não conseguiam recordar de outras vivências com textos literários.

Devido à interação existente entre os alunos por meio do questionário, optamos por modificar o que havia sido planejado para o primeiro encontro e deixá-los com tempo livre para que discutissem as aulas, as questões e experiências que foram compartilhadas entre si em sala de aula.

Buscamos não interferir nos grupos para que respondessem sozinhos sem conversar com os colegas, como também planejado anteriormente, considerando que percebemos que a forma como os alunos escolheram se organizar foi bem mais proveitosa, nos rendendo dados muito importantes para reflexão do ensino de literatura naquela escola. Assim, a discussão mediadora/alunos foi deixada para o próximo encontro.

Muitas lacunas da formação dos alunos enquanto leitores foram percebidas nesse primeiro momento, principalmente advindas, provavelmente, das diferentes escolas frequentadas por eles anteriormente. Embora tivéssemos alunos bastante participativos, as aulas de língua portuguesa durante toda a sua formação não privilegiaram o texto literário e nem a formação de leitores, o que é um dado preocupante.

3.4.2 Observando as respostas do questionário.

O questionário que elaboramos foi dividido em duas partes: a primeira apresentava perguntas pessoais e a segunda apresentava perguntas relacionadas às aulas da atual professora de português e à escola.

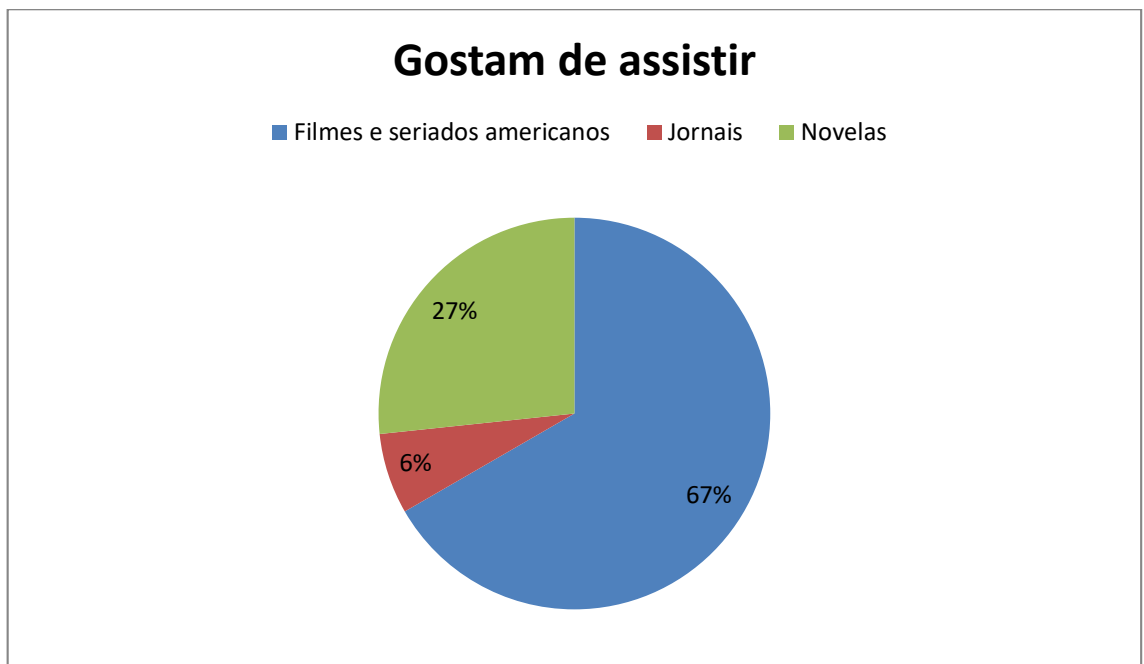
Antes de questionarmos os alunos em relação à leitura, numa tentativa de aproximação, realizamos perguntas relacionadas aos hábitos ligados a televisão, sobre os gêneros que costumavam assistir e se gostavam de assistir, para só em seguida questioná-los sobre os livros que haviam lido e o que gostavam de ler.

No que se refere à idade da turma variava entre 16 e 21 anos: 3 alunos com 16 anos, 6 com 17, 1 com 18 anos, 1 com 20 e 1 com 21 anos. Desses 12 alunos que estavam presentes no primeiro encontro e que preencheram o questionário, 6 foram reprovados, dos quais três foram reprovados no ensino médio e três no ensino fundamental dois. Todos esses alunos, exceto um que pretende fazer ensino técnico, pretendem cursar ensino superior.

Embora metade da turma já tenha sido reprovada em algum momento, encontramos um grupo de estudantes ainda muito jovens, em sua maioria na idade adequada ao 3º ano do ensino médio.

Como já citado acima, antes de adentrarmos no campo da leitura, perguntamos aos alunos se gostam de assistir TV e o que costumam assistir, as respostas confirmaram nossas expectativas: 83,3% da turma afirmou gostar de assistir, enquanto 7,7% da turma (2 alunos) afirmaram não assistir. Desses alunos que afirmaram positivamente para a televisão como atividade de lazer:

Gráfico 1



Fonte: gráfico elaborado com base no questionário respondido pelos alunos (Anexo 1).

Nota-se através do gráfico que a turma de modo geral costuma assistir filmes e séries de ficção. Dentre os filmes e seriados mais citados pelos alunos estavam os policiais, medievais, dramas, romances e aqueles que envolviam tráfico de drogas:

Quadro 2

Filmes e Seriados citados pelos alunos
1. The 100 (ficção científica)
2. The Original (vampiros e lobisomens)
3. Breaking Bad (tráfico de drogas)
4. Carga explosiva (ação)
5. The walking dead (zumbis)

6. The Flash (ficção científica/super-heróis)
7. O homem da máscara de ferro (ficção científica)
8. Game of trones (medieval)
9. Orange is the new black (policial/ comédia e drama)

Fonte: quadro elaborado com base no questionário respondido pelos alunos (Anexo 1).

No momento em que foram responder a pergunta relacionada ao gênero televisivo, alguns alunos se mostraram confusos em relação ao que era gênero, sem saber quais poderiam ser citados, havendo necessidade de perguntarem a professora o modo como responderiam.

Partindo da televisão para a leitura, questionamos os alunos sobre gostar de ler e o resultado nos surpreendeu, uma vez que, como gostavam bastante de ficção e hoje temos inúmeros livros que foram transformados em filmes e muitos desses filmes têm grande número de espectadores jovens, acreditamos que os alunos poderiam gostar da leitura de *best sellers* que dialogassem com seu gosto pelo entretenimento na televisão. Porém, dos doze alunos, oito afirmaram gostar de ler, enquanto quatro disseram não gostar. Aqueles que afirmaram gostar de ler, citaram as seguintes obras:

Quadro 3

Livros citados pelos alunos como lidos
1. <i>O Pequeno Príncipe</i> , de Antoine de Saint-Exupéry;
2. <i>Percy Jackson</i> (saga completa), de Rick Riordan;
3. <i>A farsa</i> , de Christopher Reich;
4. <i>A bússola de ouro</i> , de Philip Pullman;
5. <i>O filho de Netuno</i> , de Rick Riordan;

6. <i>O lado bom da vida</i> , de Matthew Quick
7. <i>O colecionador de lágrimas</i> , de Augusto Cury;
8. <i>A cabana</i> , de Willian P. Young
9. <i>Obscuro coração</i> , de Erika Alves
10. <i>Ladrão de almas</i> , de Alma Katsu
11. <i>Refém da obsessão</i> , de Alma Katsu
12. <i>Quem é você Alasca?</i> , de John Green
13. Mangás japoneses.
14. <i>Apocalypse</i> (não encontramos o autor)
15. <i>Hércules</i> (provavelmente alguma adaptação do conto grego)
16. <i>Harry Potter</i> , de J.K. Rolling
17. <i>Romeu e Julieta e vampiros</i> , de Willian Shakespeare, adaptado por Cláudia Gabel;
18. <i>Guerra dos tronos</i> , de Gerge R. R. Martins;
19. <i>O menino do pijama listrado</i> , de John Boyne;
20. <i>Marley e eu</i> , de John Grogan;
21. <i>Jogos vorazes</i> (saga), de Suzanne Collins

Fonte: quadro elaborado com base no questionário respondido pelos alunos (Anexo 1).

Questionamos os alunos sobre o motivo para gostarem ou não de ler, as respostas dos que afirmaram positivamente foram as seguintes:

Quadro 4

<u>Sim, eu gosto de ler ...</u>
1. “porque é bom.”

2. “pois é uma aventura, você pode viver várias coisas.”
3. “porque é bom.”
4. “porque lendo desenvolvo mais a minha escrita, sem contar no aperfeiçoamento do meu vocabulário.”

Fonte: quadro elaborado com base no questionário respondido pelos alunos (anexo 1).

Nas duas respostas mais elaboradas, percebemos que os alunos têm consciência de que o ato da leitura vai além de uma simples obrigação. O aluno número 4 (quadro4) reconhece a importância da leitura para sua linguagem e explica como ela pode contribuir para sua escrita e fala. Já o de número 2 (quadro 4) ao ser questionado sobre a leitura, a relaciona mais a uma atividade prazerosa e reconhece que mesmo não estando em movimento, através do ato da leitura ele pode se aventurar e viver experiências diferentes, trazendo, de certo modo, um pouco do que Jauss discute sobre o *prazer estético*.

Os alunos 1 e 3 apenas afirmam gostar de ler por ser “bom”, o que nos leva a concluir que consideram a leitura uma atividade prazerosa e não algo relacionado apenas ao conhecimento e às obrigações da escola. Quando questionados sobre as leituras que já realizaram, as respostas confirmam que os quatro alunos costumam ler livros de autores estrangeiros. Todos eles citaram entre dois e seis títulos já lidos, incluindo sagas completas e sendo a maioria de livros contemporâneos.

No que se refere aos que afirmaram não gostar de ler, tivemos as seguintes respostas:

Quadro 5

Não gosto de ler...

1. "Não muito."

2. "Porque é chato!"

3. "Não."

4. "Não. Pois não tenho paciência nem imaginação para tornar aquilo 'real'."

5. "Não gosto de ler."

6. "Não muito na maioria das vezes."

7. "Não frequente."

8. "Não."

Fonte: quadro produzido com base nas respostas dos alunos ao questionário (anexo 1).

Observamos que os alunos que afirmaram não gostar de ler não conseguiram formular justificativas precisas para isso. Apenas um aluno justificou coerentemente, afirmando que "é chato", ou seja, mais uma vez a prática de leitura relacionada ao prazer ou não prazer nessa atividade.

As discussões que foram motivadas pelo questionário em sala de aula por parte dos alunos, nas quais afirmavam não saber o que era literatura e que tinham dificuldades de lembrar-se de alguma obra literária ter sido lida em sala de aula junto ao professor, mostra que a escola tem uma considerável responsabilidade por esses alunos chegarem ao terceiro ano do ensino médio afirmando não gostar de ler, pois, como bem enfatizaram, os professores não levavam, durante toda a formação, obras a serem lidas pelos alunos.

Considerando que ao serem questionados sobre os livros que já leram, dos 8 alunos, 3 afirmaram nunca terem lido um livro; 2 afirmaram ter lido 1 livro apenas; 1 afirmou ter começado a leitura de *O Pequeno Príncipe* mas não terminou; e apenas 1

aluna citou 4 títulos de livros já lidos, percebemos que até o final dos anos escolares a leitura de obras literárias foi pouca ou nula para a maioria daquela turma, um dado que nos leva a refletir sobre os problemas existentes nas aulas de língua portuguesa em algumas escolas públicas, da literatura ser colocada em segundo plano ou de não haver presença alguma de leitura de obras.

Outra pergunta que buscava saber sobre a biblioteca da escola nos surpreendeu e confirmou a ausência de leitura por parte dos alunos. Apesar de possuir uma biblioteca, os alunos confirmaram o que a professora já havia dito: que a biblioteca não funcionava. Todavia, não procuramos a direção da escola para obter informações mais precisas e confirmar o que os alunos diziam.

Durante a realização da atividade os alunos conversaram sobre o uso da biblioteca, discutiam o fato de nunca terem ido à biblioteca, exceto em uma aula de história uma única vez. Durante tal conversa, um dos alunos demonstrou espanto, fazendo a seguinte indagação aos colegas: “A escola tem biblioteca?” (Aluno R), os demais responderam que sim e concordaram com uma aluna que afirmou: “Tem, mas eles não gostam quando nós vamos, eles ficam com raiva.” (Aluna V).

Assim, quando analisamos as respostas sobre a existência de biblioteca na escola e se alguma professora de Língua Portuguesa já os havia levado para a biblioteca, todos os alunos responderam que não foram levados e alguns disseram que a escola possuía uma biblioteca sem uso.

3.4.3 As aulas de Língua Portuguesa

Todos os alunos afirmaram gostar das aulas ministradas pela professora de língua portuguesa e confirmaram ela utiliza materiais além do livro didático, citando como exemplo textos e imagens. Um dos alunos concluiu que “são aulas muito bem planejadas”.

No que diz respeito à leitura, a resposta que prevaleceu foi que já trabalharam gêneros textuais, mas nenhum gênero literário. Tal resposta se mostrou contraditória, pois ao serem questionados pela professora responsável pelo experimento, os alunos afirmaram já terem lido alguns contos. Acreditamos que tal contradição, deve-se à falta de conhecimento que os alunos apresentaram ter acerca dos conceitos que envolvem literatura, de não saberem com precisão quais são os gêneros literários.

Buscando nos aproximarmos mais do objeto de estudo, perguntamos aos alunos se os textos selecionados pela professora apresentavam temáticas comuns às vivências dos nordestinos e se o Cordel já havia sido trabalhado em alguma aula, sete alunos afirmaram que esse tema não foi discutido em nenhuma das aulas; quatro afirmaram não lembrar se havia sido trabalhado e apenas um aluno disse que a professora já havia abordado esse tema. Quanto à leitura do Cordel, todos os alunos responderam que nunca foi lido e debatido em sala de aula.

Além de indagarmos os alunos acerca das leituras que foram realizadas pela professora e os gêneros literários já trabalhados por ela, questionamos os alunos acerca dos autores Ariano Suassuna e Leandro Gomes de Barros. Quando perguntados sobre o cordelista paraibano, todos afirmaram não conhecê-lo, com exceção de apenas um aluno que afirmou já ter lido cordel, mas não soube informar se foi escrito por Leandro.

Dedicamos o segundo encontro para a discussão das respostas do questionário, deixamos que eles ficassem com as respostas em mãos. No momento em que foram questionados sobre Ariano Suassuna, todos afirmaram não conhecer nenhuma obra do autor e alguns disseram que já ouviram o nome dele, mas não sabiam quem ou “o que” ele era. Isso confirma que muitos jovens não costumam lembrar-se de nome de autores, mas das obras, visto que quando perguntados sobre os livros que já leram, nenhum dos alunos citou o autor, mas apenas os títulos das obras.

Após obter tal resposta, perguntamos se eles já haviam ouvido falar em *O auto da compadecida*, todos afirmaram conhecer o filme. Dissemos, então, que o filme foi baseado na obra de Ariano. Portanto, acreditamos que a resposta foi modificada no questionário após tal discussão.

Assim, ao analisarmos a resposta posta no papel, dez alunos afirmaram conhecer Ariano Suassuna; um afirmou conhecer pelo nome e um aluno disse não conhecê-lo. Quanto ao conhecimento de algum título escrito pelo autor, três disseram conhecer *O auto da compadecida*, dois afirmaram não lembrar e seis responderam que não conheciam nenhum título.

De modo geral, o que se pôde observar nas respostas dadas no questionário foi que a leitura era pouco presente na vida extraescolar e escolar da maioria dos alunos. Mesmo aqueles que afirmaram gostar de ler, tinham pouco conhecimento acerca da literatura brasileira e menos ainda da literatura escrita por paraibanos. As obras citadas pela maioria consistiam em sagas e trilologias contemporâneas que têm inspirado filmes nos últimos anos. A literatura citada por eles é de autores estrangeiros, inúmeros *best sellers*.

Isso se deve à indústria cultural, enquanto os *best sellers* têm seus títulos e sinopses circulando pelas redes sociais, na mídia, nos grupos de leitura, em vídeos que circulam em canais na internet e no cinema, os clássicos literários, a literatura produzida no Brasil que os alunos poderiam ter um acesso mais fácil se encontra na biblioteca da escola, ambiente este que não era frequentado por aquela turma, segundo afirmaram.

3.5 O segundo encontro

Como já citado anteriormente, modificamos a metodologia que havia sido pensada para os primeiro e segundo encontros, uma vez que os alunos discutiram muitos pontos interessantes durante o preenchimento do questionário que nos serviria mais adiante como dados no decorrer do experimento. Assim sendo, o encontro no qual deveria ser iniciada a leitura do primeiro ato da peça *O casamento suspeito* foi dedicado a uma conversa sobre as respostas que foram dadas e o aprofundamento de algumas questões que despertaram nossa curiosidade.

Da mesma forma que pensamos a formulação das perguntas, agimos para levantar a discussão. Questionamos os alunos sobre seus gostos relacionados à televisão de modo muito rápido, com o propósito de compará-lo ao gosto pela leitura.

Nesse primeiro momento, enquanto discutíamos sobre filmes e novelas, alguns alunos citaram uma novela que estava sendo exibida na época⁸, ambientada no Nordeste brasileiro. Aproveitando tal citação, indagamos os alunos sobre a temática ali presente, quais aspectos remetiam ao Nordeste, sobre a linguagem utilizada e a proximidade ou distanciamento com a realidade de vida de cada um ali presente.

⁸ Novela *Velho Chico*, exibida pela Rede Globo de Televisão.

Os alunos envolveram-se bastante nesse momento, citando figuras típicas como o padre, fazendeiros ricos, pessoas fofoqueiras das bancas de vendas, comentaram sobre as bodegas, os delegados e outros personagens da novela que, sem saberem ainda, estão presentes no texto de Ariano Suassuna.

Aproveitando o envolvimento dos alunos, seguimos para o debate sobre a leitura, e, um pouco diferente do que haviam escrito, apenas três alunos afirmaram não gostar. Insistimos em indagar o motivo para não gostarem de ler e eles, sem justificativas mais firmes, afirmaram ser chato e tedioso.

Tentando levar os alunos a refletirem sobre suas preferências, perguntamos se o ato de ler que era chato ou o que eles selecionavam para a leitura era que não os agradava e mesmo assim eles persistiram com a resposta negativa. Comparamos então os livros à TV tão citada por eles: “Se vocês gostam de um certo filme e de repente resolvem assistir a um outro gênero de filmes e não se agradam desse novo escolhido, isso quer dizer que o ato de assistir filme é ruim?”. Os alunos disseram que não. Assim, prosseguimos: Então será que ler é que não é bom ou que o livro que você tentou ler não lhe agradou? Será que não são nossas escolhas para leitura que não têm sido tão boas?”.

Após tal questionamento, os alunos pararam e ficaram pensativos, notamos que uma dúvida surgiu ali. Portanto, deixamos essas questões no ar e partimos para o que os outros alunos já haviam lido, como já citado, a maioria escrita por autores não brasileiros. Desse modo, seguimos perguntando se eles já haviam lido alguma obra integralmente na escola e a resposta foi diferente do que escreveram mais uma vez. Um dos alunos respondeu ter lido *Uma noite na taverna*, no 2º ano do ensino médio em outra escola que estudou; e outro aluno, que afirmou não gostar de ler,

disse que já havia lido um livro na 7ª série (8º ano) do ensino fundamental, porém, não recordava nem da trama desenvolvida e nem do título.

Prosseguimos então para a pergunta que mais foi discutida por eles na aula anterior: as aulas de literatura. Os alunos calaram-se, e lá do fundo, do aluno que disse não gostar de ler, que disse ter lido uma obra na 7ª série, ouvimos uma palavra apenas: “Parnasianismo”.

Surpreendidos com aquela palavra naquele momento, buscamos saber um pouco mais sobre o que ele tinha a dizer, perguntamos, então, o que era parnasianismo. O jovem afirmou não saber, explicando que lembrava de ter visto algo sobre literatura relacionado à palavra “parnasianismo”, mas que não lhe trazia nada a mente.

Perguntamos para o restante da turma sobre se conheciam a palavra, se lembravam de alguma aula relacionada a esse tema, mas todos negaram. Assim, citamos também o Romantismo, o Realismo, o Naturalismo e outras escolas literárias buscando saber um pouco se algum professor pelo qual passaram deu aulas de literatura baseadas na historiografia, nas escolas literárias. Mas as palavras pareciam não fazer parte da vida escolar daquela turma.

Alguns ainda arriscaram falar que romantismo tinha a ver com histórias românticas, que, segundo eles, “eram cheias de romantismo”. Essas respostas nos trouxeram muitas dúvidas, pois ficamos sem saber se eram os alunos que nunca deram a importância necessária às aulas de literatura ou se realmente os professores de Língua Portuguesa pelos quais passaram dedicaram-se apenas ao estudo gramatical e de gêneros textuais, distanciando-se da literatura.

Aqueles alunos mostravam-se bastante participativos, pudemos confirmar durante as observações das aulas da professora G.H. e naqueles poucos encontros que tivemos. Tínhamos ali alunos que conversavam sobre o tema das aulas, que problematizavam as questões.

Terminado o primeiro momento, buscando aproximar os alunos das obras que seriam lidas e dos autores que eram pouco conhecidos por eles, dedicamos o segundo momento da aula a discussão sobre as obras dos autores e um pouco sobre eles. Assim, preparamos alguns slides com a seguinte capa:

Imagem 1



Fonte: o autor.

No decorrer da apresentação das imagens buscamos não levar informações muito detalhadas sobre as obras que seriam lidas, para que, mais adiante, os alunos produzissem significados e interpretassem as obras sem serem movidos por uma leitura já apresentada a eles anteriormente. Assim, colocamos como título os nomes dos autores que seriam trabalhados e o subtítulo "O Nordeste na literatura".

Explicamos aos alunos que as obras que leriam adiante foram escritas cada uma por um dos autores e iniciamos os slides com uma parte do filme *O auto da compadecida*.

Nessa passagem, o personagem João Grilo morria e chegava ao seu julgamento no céu, onde também estavam Jesus, o Diabo e a mãe de Jesus Nossa Senhora. Lá, Jesus relembra os pecados e as mentiras do personagem, afirmando que ele não merece ser salvo, o Diabo também intervém querendo levá-lo ao inferno. Embora tenha sido um mentiroso durante toda a vida, João reconhece seus pecados e diz merecer o inferno, porém, não esperava com a ajuda de Nossa Senhora. Ela intercede por ele e pede para que seu filho dê ao jovem outra chance de voltar a viver, justifica para isso, que ele sempre foi um lutador, fazendo de tudo para sobreviver, fugindo da seca e garantindo um dia de sustento por vez.

Escolhemos essa passagem por três motivos: 1. Por retratar a religiosidade muito presente na obra do dramaturgo paraibano; 2.o filme já foi assistido por todos os alunos; 3. o protagonista João Grilo tem muitas semelhanças com o personagem Cancão do texto dramaturgico que seria lida adiante.

Após o vídeo, colocamos as seguintes questões no slide: “Quais são os personagens da obra?”; “Quem são os personagens principais?”; “Qual o principal tema de *O Auto da Compadecida*?”; “Se fossemos classificar em algum gênero, qual você escolheria?”.

Prosseguimos anotando no quadro todas as respostas dos alunos. Eles citaram como personagens Jesus, o Diabo, Nossa Senhora, Chicó, João Grilo, Lampião e o grupo dele, “a cachorrinha”, o “padre corrupto”, “a mulher do padeiro que colocava chifre nele”, o padeiro.

Conforme os alunos apontavam os personagens, íamos anotando as informações no quadro. A próxima pergunta do slide buscava saber quais eram os protagonistas da obra, obtivemos como resposta da turma: Chicó e João Grilo, aproveitando a oportunidade, os questionamos quanto às características desses protagonistas.

Nesse momento, houve grande participação da turma, que citou: mentirosos, pobres, inteligentes, safados, engraçados e aproveitadores. Utilizando-nos dessas características, perguntamos se os alunos, durante a execução do filme, desejam que eles se dessem mal ou bem? A resposta foi unânime, nenhum dos alunos desejava que a dupla fosse prejudicada, todos afirmaram gostar dos protagonistas.

A próxima pergunta se referia ao tema da obra, a questão fez com que os alunos hesitassem em falar, tinham dúvidas ao determinar o tema, porém, insistimos, melhorando a pergunta para obtermos a participação, até que o aluno M citou: religiosidade. Questionamos-lhe sobre como esse tema era trabalhado, o aluno afirmou:

Aluno M: Com a morte de João Grilo. Ele morre e encontra com Jesus, o Diabo e Nossa Senhora, que representam a Igreja Católica. Também tem a parte do padre que ele enterra a cachorra em latim.

O aluno estava correto quanto à presença da religiosidade, da ideia de céu e inferno e de salvação que se faz presente na obra não só pelo personagem João Grilo, mas pelos demais, incluindo até um cangaceiro e seu bando. Prosseguimos buscando mais respostas e retomando os personagens que haviam citado e relembando passagens do “filme”, surgindo então um novo tema: traição. Conforme fomos instigando mais os alunos, conseguimos que encontrassem a pobreza, a corrupção,

a seca e o Nordeste. Acreditamos que esse levantamento foi muito importante para que mais adiante viessem a compreender a peça *O casamento suspeito*, uma vez que partimos do conhecimento que os alunos já possuíam de uma obra com características próximas as do texto dramático que leriam adiante.

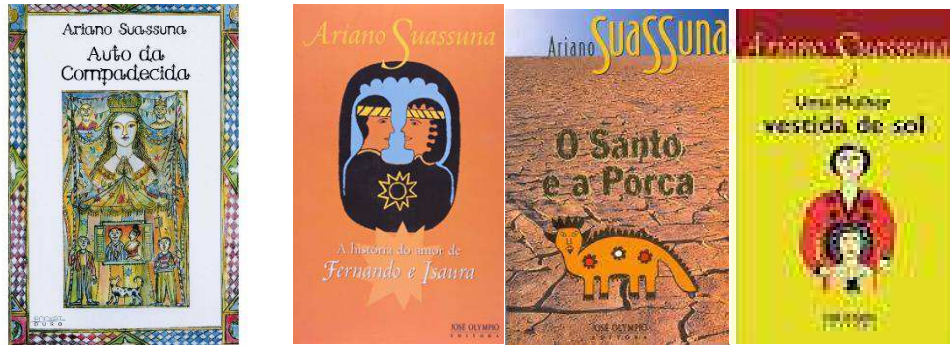
Também os questionamos quanto ao gênero: “se vocês precisassem enquadrar a obra *O auto da compadecida* em algum gênero literário, qual seria?”. Nesse momento o silêncio se fez e mais uma vez se estabeleceu, até que o aluno R. questionou um pouco intimidado: “É uma comédia?”; respondemos fazendo um novo questionamento: “Por que você acredita ser uma comédia?” ; o aluno afirmou: “Porque é engraçado. A gente ri das coisas que Chicó e João Grilo aprontam o tempo todo.”

Valorizamos a colocação do aluno, dizendo que a obra em análise apresenta o humor como um dos seus principais traços, podendo sim ser classificado como uma comédia. Seguimos, portanto, adiante, apresentando um pouco sobre o autor Ariano Suassuna, uma vez que já conheciam uma de suas obras, concretizando a fase que Cosson (2006) chama de *Motivação*.

Para tanto, utilizamos um vídeo no qual o dramaturgo concede uma entrevista ao Programa do Jô. Selecionamos apenas seis minutos e vinte e nove segundos da entrevista, nos quais o autor falava sobre seus gostos, histórias de vida, sua aversão em conhecer o exterior, cita algumas questões religiosas e deixa bem claro suas raízes.

Os alunos riram bastante da conversa de Ariano Suassuna com Jô Soares, os alunos dedicaram muita atenção; o riso foi frequente do início ao fim. Passado o vídeo, conversamos sobre a naturalidade do autor e seu bom humor. Em seguida, mostramos as capas de quatro obras muito conhecidas escritas por Ariano:

Imagens 2



Fonte: <https://www.google.com.br/#q=capas+obras+ariano+suassuna>

Fizemos junto aos alunos uma leitura das imagens presente nas quatro capas de livros selecionadas, perguntando-lhes sobre a possível relação entre elas, e, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 6

Respostas sobre as imagens da capa
1. "Imagens simples, tirando a do Auto da Compadecida". M.V.
2. "Parecem desenhos de pessoas comuns e não de desenhistas." C.C.
3. "Elas lembram aquelas esculturas de barro." R.C.
4. "Tem sempre a imagem de um sol" I.

Fonte: quadro elaborado pelo autor a partir das respostas dos alunos.

Desse modo, prosseguimos para a segunda parte dos slides, intitulado *A Poesia Popular*, momento este também incluído na fase da *Motivação*. Demos início perguntando à turma sobre o que era poesia para eles. Mais uma vez eles em responder, até que, ao insistirmos, o aluno R. respondeu: "Se escreve em versos". Indagamos-lhe sobre o que eram versos, e ele afirmou: "São aquelas linhas dos

poemas, eles tem versos e estrofes.” Perguntamos, portanto, quem costumava ler poesia e apenas uma aluna afirmou que sim, então a questionamos sobre o que era poesia e obtivemos a seguinte resposta:

Aluna A.: Eu não sei dizer o que é, mas eu gosto de poesia porque ela me faz relaxar, eu vou pra outro lugar quando ‘tô’ lendo, tem imagens muito bonitas, sensibilidade. É um texto mais suave, profundo e também exige muito da gente.

A aluna diz ter dificuldades em conceituar a poesia, compreendendo, neste sentido, a complexidade deste gênero literário. Ao tentar explicar o que sente ao ler, ela se aproxima um pouco do que Bosi (1998) discute sobre a interpretação da obra literária. O autor retoma Benedetto Croce para ponderar sobre o texto poético “O centro vivo do texto será sempre ‘um complexo de imagens e sentimentos que o anima’” (BOSI, 1998, p.286). O estudioso relaciona a interpretação desses textos à sensibilidade, afetividade e imagens e discute as relações do texto com o intérprete e ponderando sobre a complexidade existente nesse processo.

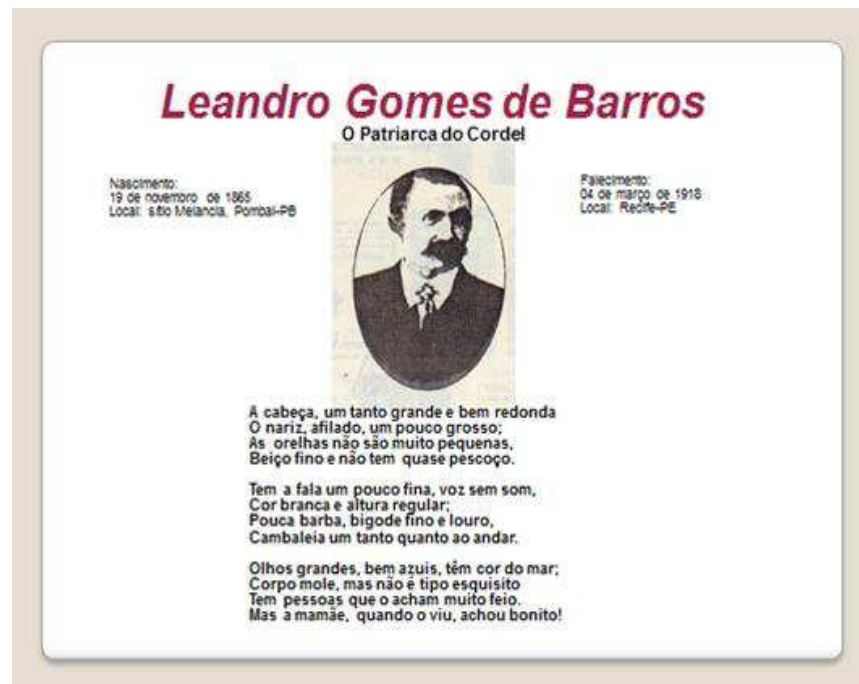
Achamos muito interessante a forma como a aluna descreveu a poesia e a parabenizamos pela participação. Outros alunos disseram que poesia era “melosa” e “romântica”, que “falava sobre amor”. Explicamos, portanto, que a poesia poderia sim ter o amor como um dos seus temas, mas que abrangia muitos outros, que não estava relacionada apenas ao romantismo e citamos Augusto dos Anjos e Carlos Drummond de Andrade como exemplos.

Dando continuidade ao planejado, perguntamos aos alunos o que poderia ser considerado poesia popular. Um deles respondeu que “deveria ser uma poesia feita pelo povo” (Aluno R.). Insistimos na pergunta e uma jovem respondeu: “acho que é uma poesia mais simples”, indagamos sobre o que significava “simples” para ela, que

disse: “é mais fácil de entender, sem palavras muito difíceis.”. Anotamos, portanto, as colocações deles no quadro e, não havendo mais nenhum conceito, prosseguimos.

Utilizamos uma imagem com um desenho e alguns versos que descrevem bem a imagem física de Leandro Gomes de Barros:

Imagem 3



Fonte: <http://slideplayer.com.br/slide/1252696/>

Perguntamos se alguém da turma poderia ler e R. iniciou a leitura, dando sempre uma pequena pausa de um verso para o outro. Falamos sobre o cordelista paraibano, suas origens, seus escritos, e trouxemos, então, a palavra “cordel”. Apenas um aluno afirmou já ter lido cordel, mas todos disseram saber o que era um folheto de cordel, chamando-o de “aqueles livrinhos pequenos de papel”.

Dessa forma, apresentamos aos alunos algumas capas de cordéis de Leandro Gomes de Barros:

Imagens 4



Fonte: <http://google.com.br/capas+cordéis+leandro>

Informamos um pouco sobre essa editoração, a diversa possibilidade de temas que podem abordar, tratamos um pouco sobre as dificuldades de autoria e dos apóstrofos deixados nos finais dos versos, falando também sobre as inúmeras produções do autor. A turma envolveu-se bastante e mostrou-se muito curiosa acerca dos cordéis.

Apresentamos para os alunos algumas imagens de cordéis mais modernos:

Imagens 5



Fonte: <http://google.com.br/capas+cordéis+leandro>

Pedimos para que os alunos comparassem as imagens dos primeiros folhetos com essas outras capas. Eles citaram muitos elementos, como modernização da imagem, imagem computadorizada, uma diversidade de cores inexistente nas primeiras capas, traços mais próximos à realidade, desenho mais bonito e maior atratividade. Um dos jovens gostava muito de desenhar e já possuía alguns desenhos premiados em competições, mostrando-se, dessa forma, muito envolvido com a comparação das imagens.

Indagamos-lhes se sabiam o que era xilogravura, mas nenhum deles conhecia esse tipo de desenhos; mostramos, assim, mais algumas e explicamos o seu processo de produção e sua presença nos folhetos de cordel, para tornar mais clara a relação do cordel com as xilogravuras, a riqueza de rimas presentes nesse gênero literário e a organização dos versos, levamos um vídeo de um cordel ilustrado por J. Borges e musicado intitulado *A moça que dançou depois de morta*⁹.

Após a exibição analisamos a história ali contada juntamente com a classe, eles trouxeram muitas informações sobre os temas, perceberam a moral que se faz presente, a punição que é dada à moça por não ser recatada como a sociedade impunha, entre outros aspectos bastante relevantes. A participação nessa atividade foi quase unânime, a maioria da turma se envolveu e disse ter gostado do vídeo.

Terminada essa discussão, apresentamos as obras que seriam lidas e explicamos que realizaríamos a leitura nos próximos encontros.

⁹ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Y3nUM08IR3g>>

3.6 A leitura do primeiro ato de *O casamento suspeito*.

A leitura de *O casamento suspeito* foi organizada de modo que cada encontro com duração de 110 minutos fosse destinado a um ato. A leitura do primeiro ato aconteceu no dia 06 de maio de 2016. Iniciamos a aula apresentando novamente o livro aos alunos e solicitando que se organizassem em duplas, uma vez que não conseguimos encontrar exemplares suficientes para todos.

Realizadas as escolhas dos parceiros de leitura, pedimos para que os alunos folheassem o livro, observassem a forma como ele era dividido, como era escrito, para que olhassem as imagens em um primeiro contato. Prosseguindo, propusemos uma leitura em voz alta, deixando claro que nenhum deles era obrigado a ler em voz alta, mas precisavam acompanhar com atenção.

Embora alguns tenham demonstrado timidez, todos os alunos leram, exceto o aluno I. que disse a princípio que não iria ler. Cada um lia a fala de um personagem. A princípio, percebemos uma mecanicidade na leitura, talvez por medo de “errar” ou por timidez; apenas o aluno R.C. apresentava espontaneidade interpretando sempre o que lia, ajustando a entonação de sua voz de acordo com a frase que era lida.

Algo que nos chamou atenção foi o fato de que o aluno I. desde o início demonstrou desinteresse em realizar as atividades do experimento, sempre solicitando sair mais cedo, não querendo responder ao questionário e não quis participar da leitura oral do primeiro ato. Porém, quando os demais alunos concluíram a segunda rodada de leitura, ele solicitou ao aluno ao seu lado que não lesse, pois ele iria entrar na roda de leitura.

Ao ler pela primeira vez o aluno adequou a sua voz e seu tom à frase dos personagens que “interpretava”, colocando um sotaque bastante forte, imitando voz feminina, quando lia a frase de algum personagem feminino; havia certo humor na sua fala o que fazia com que, cada vez que lesse, provocasse o riso da turma, como se entendessem melhor o humor do texto dramático a partir da leitura daquele jovem.

Outros quatro alunos também se destacaram mais adiante durante a leitura, sempre se preocupando em ler interpretando o que estava no papel. Outro ponto que chamou nossa atenção foi a leitura do aluno G. Ele demonstrou muita dificuldade de leitura, inclusive de juntar as sílabas e muita lentidão para conseguir ler pequenos trechos. Isso fez com que os outros alunos, inicialmente, rissem da sua forma de ler. No entanto, ele persistiu e leu até o final, não quis desistir em nenhum momento.

De modo geral, a primeira leitura atingiu as nossas expectativas, os alunos mostraram-se participativos, envolveram-se com o texto e ficaram muito empolgados. Embora tenhamos optado por não levar informações teóricas sobre os textos dramáticos ou informações sobre como deveria ser lido, sobre as rubricas e os personagens, apenas um aluno leu o nome do personagem antes de ler a frase, os demais ignoraram.

Tal atitude demonstrou quão capazes os alunos são de descobrirem o texto por si só, sem necessitarem de informações ou regras introduzindo o ato da leitura. Grande parte da turma também ignorou a leitura das rubricas que estavam entre parênteses após a fala dos personagens.

Terminada a leitura, perguntamos à turma o porquê de não terem lido tais elementos constitutivos do texto e eles responderam que não viram necessidade de leitura. Ao tentarmos entender melhor os motivos e questionando-os mais, eles

afirmaram que ali estava o nome de quem falava e, numa conversa, quem fala não diz o seu próprio nome.

Já no que diz respeito às rubricas, disseram que acreditavam que elas se referiam mais à entonação, à forma como os personagens deveriam se portar em um palco, como orientações para encenação do texto. O aluno E. exemplificou os pontos de vista dos alunos com um fragmento do texto. Disse:

Aluno E: Por exemplo, professora. Aqui nós vemos escrito “voz de choro”, a gente sabe que é pra ler com a voz como se *tivesse* chorando e não que isso faz parte da conversa. É pra gente entender os sentimentos que estão envolvidos naquela hora da conversa.

Segundo Falabella (2007), o trabalho com o texto dramático requer uma apresentação inicial da obra e explicação sobre sua estrutura, devido à sua organização em atos e a presença das rubricas. Porém, a partir do depoimento do Aluno E, visualiza-se que a própria leitura foi capaz levar os jovens a refletirem sobre o objetivo das rubricas e a descobrirem o texto sozinhos, mostrando, nesse sentido, que o texto dramático pode ser lido em sala de aula sem a necessidade de explicações sobre sua estruturação, desconstruindo, portanto, o que a autora afirma sobre o as aulas com esse gênero.

Observamos, portanto, que aqueles alunos apresentavam muita independência na leitura, a maioria conseguiu gerar significado não apenas para a história que se passava no texto dramático, mas para os recursos utilizados, a estrutura textual, a linguagem, entre outros. Comprovando que a obra literária deve ser o principal meio para se estudar literatura.

Ao terminarmos a leitura, os alunos realizaram espécie de resumo oral da obra motivados por nós, para sabermos se os alunos conseguiram entender tudo o que foi lido. Perguntamos, então, sobre quais eram os personagens que apareciam no primeiro ato e fomos anotando no quadro os nomes que nos eram ditos. Em seguida, indagamos os alunos sobre as características de cada um deles, obtendo o seguinte quadro com as respostas dadas:

Quadro 7

Personagens	Características
Cancão	Mentiroso; engana a todos; empregado do casarão.
Gaspar	Amigo de Cancão; tinha muitos casamentos.
Dona Guida	Velha rica; mãe de Geraldo; chata.
Eduardo	Noivo enganado.
Suzana	Mãe de Lúcia; “atirada”; velha; mentirosa.
Lúcia	Noiva de Geraldo.

Fonte: quadro elaborado com base nas contribuições feitas pelos alunos durante o encontro.

Os alunos conseguiram entender bem o perfil de cada personagem por meio de suas ações, comportamento e falas expressos no primeiro ato, o que nos diz que fizeram uma ótima leitura oral mesmo que nenhuma leitura prévia tenha sido realizada fora da sala de aula. Terminado o nosso tempo, recolhemos os livros e situamos os alunos sobre o próximo encontro.

3.7 A leitura do segundo ato

Assim como no encontro anterior, destinamos os 110 minutos de aula para a continuidade da leitura da obra *O casamento suspeito*, desta vez, iniciando o segundo ato que se constitui entre as páginas 67 e 94. Explicamos aos alunos o que seria realizado naquele encontro e solicitamos que, novamente colocando as cadeiras em forma de círculo, formassem duplas para dividirem o livro.

Perguntamos, portanto, se algum aluno não se sentia confortável em participar de leitura oralizada como foi feito na aula anterior. A aluna M. informou que apenas iria acompanhar a leitura no livro, mas não participaria oralmente, assim como o aluno G. não quis participar.

Em seguida, foi iniciada a leitura que fluiu muito bem e teve a participação de todos os que quiseram fazer parte daquele momento, porém, alguns alunos mostraram-se desatentos com a leitura, precisando que parássemos para que encontrassem a fala que deveria ser lida. Isso atrapalhou um pouco, uma vez que era motivo para os outros alunos reclamarem e para que se estabelecessem conversas paralelas que atrapalhavam a continuidade da atividade. No entanto, notamos que a turma estava mais confortável, adaptada àquela forma de texto literário, ambientados com os personagens e, portanto, realizaram uma boa interpretação das falas.

Concluída a roda de leitura, passamos para a discussão sobre os elementos que constituíam a obra e da interpretação que fizeram, visto que dessa vez os alunos já tinham se aprofundado mais na leitura e podiam tecer comentários sobre os personagens, a organização da obra e suas características. Começamos perguntando o que estavam achando da obra de modo mais geral e o que acharam desse novo ato. Um dos alunos respondeu:

Aluna V.M.

Continua sendo bem cômica. É engraçado um padre querer mostrar aos outros que o santo dele era *arroxado*, que arranjava briga e confusão, que ele batia nas pessoas. Isso é o contrário de um santo e o padre também não parece muito com os padres, ele bate em Gaspar pra mostrar como o santo era. (risos).

A partir do depoimento da aluna, percebemos que embora não citasse o gênero comédia e não tivesse estudado sobre ele, ela reconhece suas características, apontando para elementos que propiciavam o riso na obra. A aluna percebe o que Bender (1996, p.42) aponta como um dos elementos propiciadores do riso, que se constitui a partir do *nonsense* ou absurdo, ou seja, aquilo que não tem coerência com a realidade.

V.M. vê o *nonsense* nas atitudes do padre, pois a agressividade e violência não condizem com a realidade, podendo ser considerado um absurdo. Ela observa através de seu depoimento o que gera a comicidade no texto dramático lido: “se o homem é o único animal que ri, ele é, por outro lado, o objeto primeiro do riso... A marca assim deixada deverá ser relevadora de alguma falha, no sentido amplo, ou revelar um padrão de gosto que fuja à norma vista como adequada.” (BENDER, 1996,p.53). O

padre, figura humana que representa a igreja, age de modo inadequado, fugindo aos padrões sociais e V.M. aponta isso após falar sobre o cômico presente na obra.

Prosseguimos questionando sobre o que achavam daquilo que a colega havia dito, levando-os a refletir sobre a figura do padre e as temáticas que envolviam a obra e como isso se interligava. Os jovens, em suas respostas, se direcionaram mais ao lado do humor, afirmando que, por se tratar de uma comédia, os personagens tinham alguns valores inversos. Continuamos conversando e pedindo para os alunos se posicionarem criticamente, até que tivemos a seguinte resposta:

Aluno M.C.

Eu acho que a figura do padre é uma das formas que o autor usa de falar da hipocrisia também pra dentro da igreja. Porque a gente vê que a maioria dos personagens tem valores que se corrompem, enganam os outros personagens e são corruptos. Acho que é uma ironia. Ele quer mostrar que nem todos os padres são santos e diz isso pelo que o padre fala sobre o santo.

M.C. nota que as figuras sociais têm atitudes hipócritas, faz menção à presença da ironia, reconhecendo, portanto, características da sátira. Tal dado confirma que o texto literário em si é capaz de suscitar nos alunos além do prazer, a capacidade crítica e reflexiva sobre a obra.

Rocha (2006), em sua tese de doutoramento, pondera sobre as dificuldades em definir a sátira, afirmando que, embora tenha sido considerada um gênero em épocas diferentes, atualmente, “a crítica” inclina-se a tratar a sátira mais como uma tonalidade do que como uma forma literária delineada solidificada pelos preceitos de um gênero” (ROCHA, 2006, p.15).

O aluno percebe as características que constituem a sátira dentro de um outro gênero literário, assim como aponta o autor, ela percebe o viés satírico do texto

dramático por meio do texto de Ariano Suassuna, mesmo que, talvez, não saiba que a presença da hipocrisia atrelada à ironia, como cita, assim como, a “ridicularização” de certos tipos da sociedade a partir do humor seja reconhecido como “sátira”. O texto literário em si forneceu aparatos suficientes para que ele entendesse as questões intrínsecas presentes na obra. Ou seja, a prática precedeu o entendimento da teoria, comprovando que o texto literário funciona como objeto primeiro das aulas de literatura, antes de qualquer outro “enciclopedismo da literatura”, como reflete (PINHEIRO,2003,p.131).

Prosseguindo com o encontro, continuamos buscando saber se os demais alunos concordavam com o posicionamento do colega sobre a presença de ironia e da crítica do autor em relação à igreja e a maioria afirmou concordar com a opinião do aluno. R.C. complementou:

Aluno R.C.

Professora, em *O auto da compadecida* acontece algo parecido, pois o padre é contra enterrar a cachorra, mas quando sabe que vai ganhar dinheiro com aquilo ele aceita, ele também é corrupto. E tudo acontece porque João Grilo e Chicó convencem ele a benzer ela e aqui são Cancão e Gaspar que armam tudo pra o padre. Ele ter essas características que não são normais pra um padre faz a gente lembrar disso em *O auto da compadecida também*.

O aluno conseguiu fazer uma ponte entre a escrita do autor em suas duas obras conhecidas por ele, relacionando, portanto, o conhecimento de mundo ao que leu naquele momento. Vemos, nesse sentido, a importância do que Kleiman (2002) aponta como *conhecimentos prévios*, isto é, o aluno aciona seu conhecimento anterior àquela leitura e faz associações entre elas. As experiências que o aluno já havia vivenciado no contexto extra-escolar – assistir a um filme – contribuíram para que

fizesse inferências no texto a partir de uma experiência sociocultural, chamado pela autora de *conhecimento de mundo*.

Partimos, portanto, para uma discussão mais relacionada aos personagens, buscando conhecê-las a partir das suas ações em *O casamento suspeito*. Começamos fazendo um quadro com os nomes dos personagens, dividindo-o em dois grupos, o primeiro com aqueles que os alunos achavam que eram próximos a Geraldo, o segundo com os que eram próximos a Lúcia:

Geraldo	Lúcia Renata
Gaspar	Suzana Cláudia
Dona Guida	Roberto Flávio
Cancão	
Frei Roque	
Nunes	

Perguntamos a diferença que percebiam entre os nomes, os alunos notaram que a “família” de Lúcia possuía nomes compostos, enquanto os amigos de Geraldo apresentavam nomes simples, curtos e que alguns se assemelhavam a apelidos, como Cancão e Guida. Seguimos perguntando sobre as principais diferenças entre os grupos. Os alunos perceberam que aqueles que apresentavam nomes compostos eram os que moravam na capital Recife, já os nomes simples eram daqueles que moravam no sertão da Paraíba. Notaram também a diferença das roupas usadas pelos personagens de cada grupo ao analisarem as rubricas:

Aluna M.V.

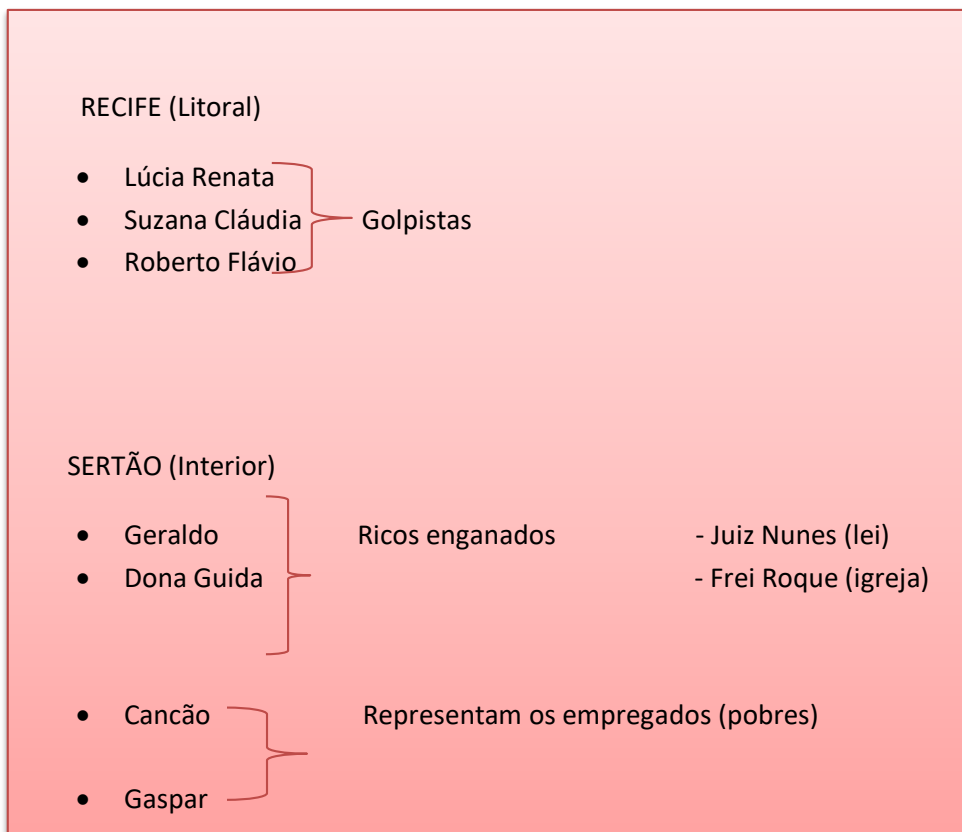
Lúcia e Suzana usavam vestidos chiques, como pessoas de épocas antigas, já os personagens relacionados a Geraldo se vestiam de forma mais simples, como Cancão e Gaspar que usavam roupas velhas e rasgadas e Dona Guida e Geraldo como são ricos se vestem com roupas melhores, mas diferentes dos vestidos rodados das outras duas personagens. Como aqui Lúcia diz na página 76 (inicia leitura): *Meu filho, o pobre me explicou tudo, a culpa foi minha. Ele não estava habituado a ver gente vestida assim e ficou olhando. Eu, que não esperava isso, fiquei pensando que era má intenção. Coitado, ele ficou tão agoniado!*

O aluno observa como se dá a relação entre o rural e o urbano, ressaltando, por meio do modo de vestir dos personagens o fato de sentirem-se superiores. Martins (2013), ao analisar a obra de Monteiro Lobato discute um pouco sobre essa relação que também pode ser aplicada à obra de Ariano Suassuna, a estudiosa afirma que:

Personagens que transitam entre o ambiente urbano e o rural trazem consigo elementos de urbanidade e modernidade. [...] A inserção de um elemento urbano não se dá, necessariamente, por elementos materiais de um progresso técnico, mas por marcas mais sutis ou abstratas. (MARTINS, 2013, p.159)

Nesse caso, a aluna percebe a urbanidade através das roupas dos personagens vindos do litoral, vestimentas que eram estranhas ao modo simples de se vestir das pessoas que viviam no interior. O fato de Lúcia, sua mãe e Roberto tentarem enganar a Geraldo e seus amigos reflete um elemento muito comum aos que vivem em ambientes mais modernos, o fato de acreditarem possuir alguma superioridade devido ao progresso que lhes rodeia.

Anotamos no quadro a observação da colega e seguimos com as perguntas para que os alunos refletissem mais sobre os personagens, ao final, após as considerações feitas pela turma, o quadro ficou da seguinte maneira:



Com a conclusão do quadro, os alunos perceberam que a enganação na obra formava um ciclo entre os personagens. Pois, embora as intenções de cada um fossem diferentes, cada personagem enganava outros de alguma forma para alcançar seus objetivos. A turma também ressalta a ingenuidade de Geraldo em meio a tanta enganação, pois sempre permite ser manipulado pelos demais personagens.

Observa-se nas colocações dos alunos questões já levantadas por teóricos no que diz respeito às características da comédia, uma vez que percebem no texto apontamentos discutidos teoricamente até mesmo por Aristóteles em *Poética* ao explicar a comédia em oposição a tragédia, quando afirma:

A comédia é, como dissemos, uma imitação de caracteres inferiores, não contudo em toda a sua vileza, mas apenas na parte do vício que é ridícula. 35 O ridículo é *um defeito e uma deformação nem dolorosa nem destruidora*, tal como, por exemplo, a máscara cômica é feia e deformada mas não exprime dor (ARISTÓTELES, 1961, p.45-6).

Ao apontarem os defeitos da maioria dos personagens, a enganação existente entre eles e até mesmo pelo protagonista, os alunos retomam o pensamento de outro crítico que se refere à comédia: “a peça cômica é imitação de personagens inferiores e que aparecem, comumente, sob a figura de bufões, fanfarrões, *impostores* e pessoas que representam estupidez.” (BENDER, 1996,p.26).

Pensando nas discussões, retomamos outros aspectos do texto literário, pensando junto à turma sobre a organização da obra. A aluna N.M. ressaltou a presença das rubricas: “agora no segundo ato apareceram menos rubricas do que no primeiro. Quando aparecem são pequenas junto da fala deles”. Perguntamos o que ela achava dessa diminuída no número de rubricas, ela afirma:

Aluna N.: Não precisou mais. A leitura ficou mais fácil, já conhecemos melhor eles pelas falas, é como se a gente já conhecesse o jeito de cada um. Por isso, eu acho que não precisa da presença de explicações direto, porque a gente vai lendo e lendo, elas só aparecem quando realmente precisa pra entender os detalhes.

A aluna demonstra aproximação com a obra, afirmando já conhecer os personagens. Continuamos a discussão sobre a escrita de Ariano Suassuna, pensando junto aos alunos como ele utiliza esse recurso em seus textos e como a organização do diálogo contribui para que a leitura possa ser considerada “fácil”. Mais uma vez, um dos jovens mencionou a linguagem escolhida pelo autor:

R.C.

O texto também é fácil de ler por conta da linguagem que é o que também traz o *humor pra peça*. Ele usa expressões *engraçadas que só a gente conhece*. Também não faz como outros escritores que usam palavras difíceis, ou escrevem frases que a gente tem que pensar muito pra entender. A leitura simplesmente acontece. Como aqui na página 75, que Cancão diz *Gaspar é que é feio que só a peste!*. “que só a peste” é uma expressão muito comum nas nossas falas aqui no Nordeste, é como se fosse a gente conversando.

Nota-se, a partir do fragmento acima, que mais uma vez os alunos percebem que o texto é uma comédia, visto que sempre levam suas percepções sobre a obra para o viés do humor, assim como o riso foi muito frequente durante toda a leitura. Ao associar o “humor pra peça” a “expressões engraçadas que só a gente conhece”, o aluno reconhece que o riso na comédia também se faz a partir da linguagem e dos dialetos, percebendo, a partir do texto dramático, o que Bender (1996) afirma ao refletir sobre Aristóteles:

A dicção ou a maneira de falar é o quarto elemento apontado por Aristóteles. O pensador sugere que a dicção dramática se aproxime do falar cotidiano... A presença do dialeto é outra possibilidade propiciadora de riso, no âmbito da linguagem... Um sucedâneo para o dialeto é o emprego do sotaque (BENDER, 1996,p.26-7)

Proseguimos perguntando aos demais alunos se também percebiam os aspectos colocados pelo companheiro de classe, explicando como Ariano contribuiu, por meio de suas obras, para uma nova forma de teatro no Brasil. Juntamente com outros grandes dramaturgos, utilizava a nossa cultura como ponto de partida. Discutimos juntamente com a turma como a linguagem também é um meio através do qual refletimos a nossa identidade e como isso se faz presente no texto dramático em questão. Assim encerramos nosso encontro, uma vez que foi concluído o tempo estipulado, ao final das discussões explicamos o que aconteceria na próxima semana.

3.8 Leitura do terceiro ato

A leitura do terceiro ato aconteceu na sala de aula do terceiro ano, enquanto as outras se deram na sala de vídeo. Para esse encontro, decidimos modificar o método escolhido para leitura. Dividimos a sala em quatro pequenos grupos e dividimos o ato em sete páginas para três grupos e oito páginas para o grupo quatro.

Solicitamos que os alunos realizassem a leitura e combinassem com o grupo quem leria cada passagem do texto, ou quem representaria cada personagem para que ao final fosse realizada uma leitura mais interpretativa. Nesse encontro tivemos a presença de dois jovens de outra turma que estava sem professor naquele horário. Ambos afirmaram ter escutado sobre o experimento e perguntaram se podiam participar. Informamos que estávamos na leitura do último ato da obra de Ariano Suassuna e os convidamos para participar do momento.

Nesse encontro em especial, os alunos encontravam-se um pouco dispersos, conversando bastante no momento em que explicávamos como seria realizada a leitura do último ato do texto dramático. Assim, houve um engano ao dividirmos as

páginas pelas quais cada grupo se encarregaria. Desse modo, devido ao erro da mediadora, os dois últimos grupos leram em algum momento a mesma passagem.

O tempo estipulado para que os grupos organizassem a leitura foi de quinze minutos. Todos se envolveram no planejamento e ensaiaram a apresentação. O objetivo era que a leitura fosse o mais expressiva possível, que durante a troca de um personagem para outro eles não se perdessem, de modo que retirassem da obra o máximo que ela pode oferecer segundo a interpretação de cada um.

Passado o tempo determinado, organizamos o círculo de leitura e os grupos iniciaram suas interpretações. O grupo 1 e o grupo 4 foram os que mais se destacaram, dividindo bem os componentes e deixando a apresentação bem equilibrada entre os membros. Porém, todas as apresentações os alunos ainda realizaram uma leitura mais tímida ao invés de mais performática. Mesmo assim, ficamos satisfeitos em ver o avanço e o esforço da maioria da turma no decorrer de todos os encontros.

Devido ao problema inicial na divisão das partes, as últimas páginas não foram lidas por nenhum grupo. Dessa forma, pedimos para que voluntários realizassem da maneira que achassem mais adequada ao término do livro. O aluno M.C. iniciou a parte que faltava e os demais foram acompanhando, alguns apenas em leitura silenciosa, outros entrando em momentos estratégicos para que não apenas R.C. ficasse a leitura em voz alta.

O que nos chamou atenção foi a leitura do trecho referente à última fala de Geraldo na obra que foi lida de modo muito expressivo por M.C.:

Geraldo – Por isso lanço um olhar melancólico a nosso conjunto e convido todos a um apelo. É uma invocação humilde e confiante, a única que pode brotar sem hipocrisia desse pobre

rebanho que é o nosso. E assim, juntando-me aos outros atores e ao autor, peço que digam comigo... (SUASSUNA, 2014,p.125)

O trecho levou todos que estavam presentes a refletirem sobre o que haviam vivenciado através daquela obra. Tal leitura foi encerrada com um coro de toda a turma lendo a última fala de *O casamento suspeito*: “que o Cordeiro de Deus, que tira o pecado do mundo, tenha misericórdia de todos nós” (SUASSUNA, 2015).

Encerrada a leitura da primeira obra, perguntamos aos alunos o que acharam. De início recebemos apenas respostas do tipo “foi bom”, “foi engraçada”, porém, ao lançarmos novas perguntas sobre o último ato e se havia alguma diferença entre esse e os demais, o aluno M.C respondeu:

Aluno M.C.

O pano entre ator, autor e plateia cai.

Mediadora: e em que isto implica?

M.C.: Nada mais separa as reflexões de cada um, o ator se torna expectador e autor dos pensamentos pelo que viveu na peça. Aqui é quando que cada um expressa seus pensamentos.

Mais uma vez as colocações dos alunos condizem com observações teóricas acerca da comédia no que consiste no à parte do texto dramático: “O à parte implica a quebra da ilusão cênica: tal sucede porque a personagem rompe o universo ficcional e transita para a realidade do expectador, colocando-se, muitas vezes, no mesmo plano do público” (BENDER, 1996,p.45)

Aproveitamos o comentário do aluno para questionar os demais sobre o que eles pensavam sobre essa reflexão feita ao final do texto dramático e o aluno R.C. ponderou: “*É como se o autor quisesse mostrar ao público o que ele pensa, o motivo dele ter escrito a peça e o que ele queria com cada personagem*”. Desse modo, prosseguimos perguntando sobre

as impressões deles após ler o depoimento dos personagens e como isso se refletiu durante a peça.

Assim, durante a conversa que se estabeleceu (poucos alunos opinaram), eles concluíram que a sociedade refletida em *O casamento suspeito* é aquela na qual ninguém pode ser considerado totalmente bom ou totalmente mal, afirmaram que o texto reflete uma sociedade hipócrita, na qual muitos julgam, mas ninguém está livre de “pecados”. Porém, a aluna M.V. ressaltou que os personagens do interior mesmo usando de artimanhas para enganar aos demais, representam a esperança da sociedade, pois agem buscando defender uns aos outros; ela exemplifica com o personagem Cancão, que, segundo ela, ao armar para se dar bem também se preocupava com o amigo Geraldo.

Embora poucos alunos tenham participado da discussão ao final da leitura, as colocações dos que fizeram parte da discussão foram bastante proveitosas. Foi possível ver que a leitura havia deixado algo nos alunos, que o texto os havia levado a refletir sobre a sociedade e seus problemas, as relações pessoais e sobre o próprio texto literário. Considerado que em diversas ocasiões os alunos expuseram sentimentos e opiniões em relação aos personagens e suas atitudes, refletiram sobre temas que permeavam a obra por meio das ações que eram realizadas e puderam compreender o texto dramático esteticamente.

Nesse sentido, encerramos o encontro discutindo um pouco sobre a presença da modernidade na escrita de Ariano Suassuna e como suas obras foram importantes para constituição de uma nova forma de se produzir literatura dramática no Brasil, uma vez que houve a valorização da cultura brasileira e o teatro passou a dar mais espaço

e visibilidade aos textos de dramaturgos do nosso país, deixando um pouco de lado a encenação apenas de peças de autores estrangeiros.

3.9 A leitura do folheto *Vida e testamento de Cancão de Fogo*.

Assim como aconteceu com a obra de Ariano Suassuna, a leitura do cordel de Leandro Gomes de Barros foi iniciada de forma oral com as cadeiras dispostas em círculo. Iniciamos falando um pouco sobre a capa e o título, perguntando aos alunos o que eles esperavam ler adiante se pensassem naquele desenho:

Imagem 6



Fonte: [google.com.br/imgens+vida+e+testamento+cancao+de+fogo](https://www.google.com.br/imgens+vida+e+testamento+cancao+de+fogo)

Os alunos de imediato relacionaram o folheto ao personagem do texto dramático, afirmando que possivelmente veriam a história da vida de Cancão depois que ele saiu da casa de Geraldo, visto que na imagem da capa há um garoto com algumas roupas penduradas em um cabo de vassoura e envoltas em um lençol. Eles também citaram uma possível morte de Cancão devido à palavra “testamento” presente no título.

Iniciamos, portanto, a leitura oralizada. O primeiro a fazê-la foi R.C. que leu as três primeiras estrofes, em seguida, cada aluno leu mais três estrofes. Ao terminarmos a primeira rodada, pedimos uma pausa e perguntamos se eles perceberam que havia um ritmo que estava se repetindo na maioria das suas leituras orais e perguntamos o motivo de cada um ler daquela forma. R.C. respondeu:

R.C.: Não sei, professora. Eu fui lendo e sendo levado a fazer assim.

Mediadora: Você percebeu que a maioria dos demais fez o mesmo que você? Acha que existe algum motivo para isso ter acontecido?

R.C.: Não sei, mas tem ritmo, é como se fosse uma música. A gente não consegue falar as partes sem cantar. Aqui eu fiz automaticamente. Acho que são as rimas.

Ao perceber a característica “musical” existente no folheto *Vida e testamento de Cancão de Fogo*, o aluno atenta para a relação que os cordéis têm com a oralidade, que, para Abreu (2004), é o motivo do sucesso dos folhetos (p.199). A autora retoma uma entrevista dada pelo poeta Manoel de Almeida Filho, na qual afirma: a grande maioria dos nossos fregueses lê o livro cantando. Como a gente lê, eles aprendem as músicas dos violeiros, e eles cantam aquilo. [...] O folheto tem essa doçura do verso. E o povo nordestino se acostumou a ler verso. (ALMEIDA, 1979, f.202 *apud* ABREU, 2004, p.200).

Abreu (2004) reitera, com ajuda das palavras do poeta popular, que a beleza dos versos, a musicalidade e as rimas são parte da grandeza dos folhetos, pois, embora tratem, muitas vezes, de notícias veiculadas em jornais, de temas sociais, até mesmo polêmicos, os trabalham com uso de artifícios que trazem a “doçura” para o texto e, segundo a autora, isso é capaz também devido à forma como os versos estão organizados.

Segundo Pinheiro e Marinho (2012):

[...] música e literatura de cordel sempre andaram muito próximas. São inúmeros os cordéis que aceitam com facilidade a realização musical. Violeiros cantam e recitam seus poemas. Folhetos escritos para serem lidos ou recitados receberam melodia. E em qualquer das situações revelam-nos sua beleza. Nem é preciso apurar muito o ouvido para perceber que determinadas canções populares estão no ritmo de algumas formas de cantorias. (PINHEIRO; MARINHO, 2012,p.83)

Ao lermos ambos posicionamentos teóricos sobre os folhetos de cordel, podemos dizer que R.C. percebe através da leitura um pouco do que a crítica tem observado. A percepção desse aluno nos mostra que o texto literário é capaz de suscitar diversas reflexões mesmo que em um primeiro contato.

Dando continuidade, falamos então na organização do texto literário, em que ele se distinguia do texto dramático lido anteriormente. De imediato grande parte da turma afirmou que o outro era feito por diálogos, sem a presença de rimas, apenas com as falas dos personagens e as rubricas. Assim, falamos sobre o texto em questão, discutindo sobre o que eles tinham a dizer sobre essas diferenças. A aluna G.D. pontuou: *“Ele é como os poemas, tem estrofes e rimas. Mas conta a história de Cancão, ao invés de ter versos que falem de amor, paixão, essas coisas.”* Com as palavras de G.D. fomos motivados a perguntar se aquele texto poderia ser considerado poesia. Houve um grande silêncio e olhares entre a turma. Prossequimos com a pergunta. I.O. opinou: *Não, ele não fala de amor.*

Continuamos: *então poesia só apresenta como temática o amor?* A turma ficou pensativa e alguns responderam que não. Instigamos, portanto, a falarem sobre outros temas sobre os quais a poesia pode tratar. Mais uma vez, o silêncio prevaleceu, até que M.V. citou: *A natureza, a tristeza.* Pedimos que dissessem mais alguns e

ninguém respondeu, dessa forma, retomamos a pergunta inicial: “se poesia também pode falar sobre natureza, sobre tristeza, entre outros temas, esse texto pode ser considerado poesia?”. Eles não souberam responder. Porém, discutir mais profundamente sobre poesia não constituía o nosso objetivo primeiro, assim, seguimos com o planejado.

Como percebemos que alguns alunos apresentavam dificuldades em entender a obra quando lida em grupo de forma oral, pedimos para que os garotos contassem o que leram até ali como uma forma de ajudar os que não conseguiam acompanhar os acontecimentos ocorridos no folheto de cordel. A turma se empolgou bastante e muitos participaram recontando o que haviam lido. O aluno I.P., que se mostrava um pouco relutante com as aulas e as leituras, foi muito participativo e realizou a leitura com muito entusiasmo, provocando o riso da turma enquanto contava as peripécias de Cancão. Todos aparentavam muito conforto em realizarem a leitura da obra literária.

Nota-se que a rejeição de I.P. vai diminuindo no decorrer dos encontros, sempre que lia, ele despertava o riso da turma, que aparecia de forma recorrente, percebemos que o humor trazia aquele aluno para ambas as obras, sempre que percebia que algo poderia soar “engraçado”, I.C. usava de toda sua expressividade para provocar o riso dos colegas. Ou seja, o aluno nota a presença do humor no folheto e se utiliza dessa marca para chamar atenção dos demais.

I.P. percebe uma das características dos cordéis, uma vez que, segundo Pinheiro e Marinho (2012, p.102), “a riqueza do humor, embora se apresente de modo mais destacado em alguns folhetos, é marca da literatura de cordel.”, e utiliza-se desse recurso para tornar o encontro mais divertido.

Esse encontro foi mais curto que os demais, uma vez que a turma demorou para retomar à sala após o intervalo e para se organizarem nas cadeiras. A professora de língua portuguesa também precisou de um tempo para entregar as provas que eles haviam feito anteriormente e explicar como a prova de recuperação aconteceria. Destarte, discutimos mais sobre as estrofes, observando junto à classe o número de versos por estrofe, sobre como as rimas estavam dispostas nos versos, quais versos rimavam entre si e fomos anotando no quadro para mostrar como aquele tipo de rima funcionava, assim como para discutir sobre as sextilhas presentes nos cordéis a fim de concluir o encontro.

3.10 Leitura do folheto: uma nova estratégia.

Para encerramos a leitura do folheto de Leandro Gomes de Barros, levamos em consideração a dificuldade que alguns alunos apresentaram em adequar as entonações da voz quando liam em voz alta. Desse modo, decidimos dispor as cadeiras em círculo e solicitar que a turma a finalizasse de forma silenciosa e individual.

O processo se deu de forma muito espontânea, observarmos as faces dos alunos e havia sorrisos e expressões de surpresa enquanto liam. Segundo Zumthor (2007) existe uma presença invisível existente entre o texto e o leitor durante o processo de leitura, a performance. A intensidade dessa presença irá variar entre a leitura oralizada e a leitura silenciosa, embora nessa segunda ela marque um grau mais fraco, como situa o autor, ainda existem sentimentos de experimentações.

Podemos perceber a performance a partir das expressões faciais que vimos no rosto de cada aluno, como os sorrisos já citados, o que confirma que, mesmo com

menos dados do que a leitura oralizada, a leitura silenciosa também provoca o leitor e pode ser percebida de forma corporal.

Observávamos os alunos e lembrávamos que havia um entrave em relação ao tempo para o término do folheto, assim como para a discussão sobre a leitura, uma vez que o período de férias se aproximava e a professora precisava concluir provas e conteúdos com a turma. Nos preocupava que o planejado não fosse cumprido devido o limite de tempo.

Para nossa surpresa, a leitura se deu muito rapidamente. Todos se envolveram bastante e afirmaram ter adorado a experiência leitora. Devido à ausência de tempo já citada, determinamos apenas a leitura da primeira parte do folheto, deixando a parte do “testamento” para que lessem em casa, caso tivessem curiosidade.

Após todos terminarem a atividade, I.C. continuava a ler. Perguntamos, portanto, se poderíamos prosseguir com a discussão e se faltava muito para que terminasse. O aluno levantou a cabeça espantado, pois estava muito envolvido com o texto e disse: *Faz tempo que terminei, mas eu não quis parar e tô lendo a outra parte.*(Aluno I.C.). Dissemos, então, que ficávamos felizes em ele ter gostado e pedimos que terminasse a segunda parte em casa. Dessa forma, prosseguimos com a discussão sobre a leitura.

Perguntamos o que haviam achado sobre o cordel, as vozes se inter cruzavam, todos responderam de imediato. Diziam que “foi muito bom”, que gostaram demais e demonstravam “alegria” em afirmar o gosto pelo texto, encontravam-se eufóricos. Indagamos sobre o protagonista do texto, buscando traçar relações entre o texto dramático e o folheto. G. então, disse:

Professora, esse Cancão existe mesmo? Por que eu não sei como alguém consegue fazer tudo isso que ele faz, não. Só pode ser mentira! Como é que ele ia conseguir enganar tanta gente em tanto canto?(risos)

Utilizamos a pergunta feita por ele e a lançamos de volta para G., que franziu as sobrancelhas e não soube o que dizer. Perguntamos, então, à classe o que achavam. Surgiram muitos “não sei”, “acho que sim”, “acho que não”. R.C. afirmou: *É mentira, porque eu acho que literatura é ficção, os personagens são inventados*. M.D. interveio: *Não, mas como a professora tava dizendo no começo sobre o autor do outro livro, ele se inspirava em gente conhecida pra escrever as histórias. Cancão pode ter existido sim*.

Os alunos riem e se envolvem com o texto literário, mas também o relacionam ao mundo real sentindo a necessidade em fazer pontes com a realidade que os cerca. G. se envolve com a fantasia e se surpreende com ela, pois, através da leitura que fizeram eles perceberam o caráter lúdico, uma vez que riam e se divertiam com as peripécias de ambos os Cancãos; mas também veem um viés mais social, percebem as questões sérias que envolvem a sociedade.

Assim, persistimos na questão: *Sendo assim, vocês acham que literatura trata de ficção?* Muito tímidos, alguns afirmaram com a cabeça positivamente, outros se abstiveram em responder. Insistimos. Porém, ninguém quis falar, aparentava existir um medo de falar de algo que pouco conheciam e errar, talvez a mesma vergonha que possuíam em ler em voz alta, estavam inibidos.

Embora pudéssemos discutir sobre essas questões acerca da literatura, não poderíamos fugir ao nosso objetivo e adentrar numa discussão sobre “o que é literatura?”, também não tínhamos interesse em definir esse termo, mas de vivenciá-

lo através daquelas obras. Portanto, quando a questão foi levantada e os alunos não quiseram opinar, dissemos que aquela era uma questão para que eles refletissem à posteriori, que quando chegassem em casa parassem para ler algum livro que gostassem, ou até mesmo a segunda parte do folheto e pensassem novamente sobre “o que é literatura?” de uma forma individual.

Logo, prosseguimos mudando um pouco o foco da discussão. Indagamos a turma sobre qual tipo de leitura eles gostaram mais e conseguiram interpretar e entender melhor. A maioria afirmou que a leitura silenciosa foi mais “fácil”, exceto pelo aluno R.C que disse ter gostado de ambas. Perguntamos, portanto, o motivo de preferirem a leitura silenciosa.

A turma concordou que se sentia mais à vontade, uns diziam conseguir se concentrar melhor quando liam sozinhos, outros que ficavam preocupados quando liam em voz alta e por isso se perdiam na leitura ou não “entendiam” o que liam. Assim, acreditamos que os alunos se divertiram mais com a leitura do folheto do que com o texto dramático pela mudança feita na metodologia de leitura que os deixou mais confortáveis. Porém, achamos que foi necessário que a leitura em voz alta fosse feita, uma vez que proporcionou aos jovens uma nova experiência e que se for realizada mais vezes trará resultados bem mais positivos e menos entraves e timidez por parte dos alunos. Possivelmente, poderão ter o mesmo conforto que tiveram quando realizaram a leitura silenciosa.

Continuamos a perguntar sobre o que acharam da leitura e dos personagens. Os alunos apresentaram quase as mesmas impressões que tiveram do outro Cancão, afirmando que ele era muito esperto, que conseguia enganar a todos, que mesmo

sendo mais novo que todos com quem se deparava, Cancão sempre se mostrava mais inteligente, pois tinha “lábria.

A aluna R.C disse:

É como se fosse o outro Cancão quando era pequeno, ai depois ele começa a trabalhar na casa de Geraldo, porque ele é muito esperto. E tem também Alfredo que é como se fosse Gaspar, os dois ficam armando as coisas junto que nem no outro texto Cancão planeja tudo com Gaspar.

R.C. percebe a intertextualidade existente entre as obras, assim como a presença dos “duplos”, ou seja, nota que o protagonista tem um personagem que lhe serve de apoio e de companheiro para executar os planos, percebendo que não é mera coincidência que ambos se chamem Cancão, mas que existem outros fatores que relacionam aqueles textos.

Perguntamos, então, se alguém conseguia ver outras relações entre os textos. M.V. se pronunciou: “professora, não falando de Cancão, mas aqui no começo ele fala *‘leitor, não me enfadar dessa minha narração’*, num é quase a mesma coisa do final do livro que Geraldo fala com o leitor?”. O aluno chama atenção para o fato do autor quebrar a ficção e tratar diretamente com o leitor ao afirmar algo sobre a obra antes que o enredo seja iniciado no folheto e após seu término no texto dramático.

Prosseguimos, portanto, incentivando os alunos a expor suas opiniões sobre o folheto, todos demonstravam mais encantamento com o protagonista do que atenção aos detalhes formais do cordel ou a situações específicas, chamavam atenção para o fato de Cancão ser “mala”, “esperto”, dentre outros adjetivos que atribuíram ao personagem.

Ao final desse encontro, a turma refletiu sobre como as temáticas desenvolvidas nas obras dos escritores paraibanos estavam presentes na sociedade atual, R.C. observa que os maridos enganados, o “golpe do baú”, a corrupção e hipocrisia estão presentes na nossa sociedade, segundo ele, como nunca estiveram e completa:

O que a gente vê na televisão de político safado sendo preso, de policial que recebe dinheiro pra não multar o povo e que pega dinheiro dos traficantes pra não denunciar, de padre e pastor envolvido em escândalo não tá na história. Tudo por conta de dinheiro, mulher que se casa por interesse e homem também. O que a gente viu aqui é a mais pura verdade. Cancão é o único certo no final das contas, pelo menos ele é pobre, tem motivo pra fazer o que faz.

Fica evidente, pelo depoimento do aluno, que ele estabelece relações entre os textos lidos com o conhecimento que tem acerca do mundo que o cerca. Ele parte do seu horizonte de expectativas e o reconstrói através da nova experiência leitora.

R.C. não direciona suas observações para um viés mais pessoal, ou sentimental, mas, para o olhar crítico da sociedade, uma vez que, a comédia, assim como a sátira, utiliza-se da sociedade como um dos aportes para construção do enredo, o aluno faz inferências que refletem a sociedade na qual se insere.

Observamos que, não apenas R.C., mas, todos que refletiram sobre o folheto e sobre o texto dramático foram levados a dimensões externas às obras, isto é, não permaneceram apenas na análise interior do texto, mas refletiram sobre como o que acontecia no texto estava presente em outras obras, assim como na sociedade vigente. Nesse sentido, o horizonte de expectativas dos alunos é ampliado através do texto literário, visto que são transportados pelo texto para o mundo que o cerca, vivenciando assim uma experiência estética que ocorre por meio da *aisthesis*.

Acreditamos que as relações que os alunos fizeram entre as obras não foram direcionadas mais às suas experiências pessoais também devido à metodologia abordada, pois, não fizemos perguntas que os direcionassem para este campo, o que pode ter feito com que muitas reflexões por parte dos alunos fossem perdidas, perdendo um pouco a experiência com o texto literário e não permitindo que a turma fizesse observações mais afetivas, direcionadas ao campo da *karthasis*, isso se deve também pelo gênero comédia tratar de questões sociais e não individuais.

Observamos que todos afirmavam “gostar” muito de Cancão por motivos diversos quando leram o folheto. O gosto pelo protagonista se dava por ter sido rejeitado pela família, por não ter o amor dos pais e dos irmãos, pela ausência da figura paterna desde muito cedo, o que, segundo eles, o levou a assumir uma responsabilidade na infância que não deveria existir para uma criança, entre outros.

Reconhecemos que poderíamos ter explorado mais essas relações afetivas que estabeleceram para que os alunos se sentissem confortáveis a expor se também partilhavam de alguma experiência parecida ou se conheciam alguém que já passou por alguma situação parecida. Deste modo, não podemos afirmar nada mais aprofundado sobre a afetividade dos alunos em relação às obras lidas durante o experimento.

3.11 O último encontro: algumas mudanças.

O último dia do experimento ocorreu no dia 17 de junho de 2016, um dia após a data de aniversário de Ariano Suassuna, portanto, aproveitamos a ocasião para festejarmos o aniversário do dramaturgo e também tudo o que foi vivenciado no período que estivermos juntos. Assim, organizamos uma festa surpresa para os alunos e fizemos daquele encontro algo mais informal.

Ornamentamos a sala com folhas de árvore, levamos fotos e imagens de Leandro Gomes de Barros e Ariano Suassuna, várias xilogravuras e decoramos o bolo de forma que lembrasse os escritores e suas obras. Os alunos demonstraram muito entusiasmo ao entrar na sala naquele dia, observavam cada pequeno detalhe com alegria e faziam comentários sobre as obras e sobre o que viam delas ali refletido.

Após todos sentarem, informamos que aquele seria nosso último dia juntos e que gostaríamos de saber as opiniões de cada um sobre as leituras e a forma como organizamos os encontros.

A turma afirmou que as leituras foram ótimas e que seria interessante que as aulas de língua portuguesa algumas vezes fossem pensadas daquela forma, pois, segundo eles, as aulas foram dinâmicas, eles se envolviam por ser algo diferente do de sempre, por poderem falar sobre o que liam, rir e discutir os textos livremente.

Relembramos, então, do nosso primeiro encontro, de como eles discutiram entre si sobre o que era literatura e se após a experiência que tivemos eles possuíam uma visão mais clara sobre. As respostas foram bastante parecidas, afirmavam que literatura era uma arte, outros que era a leitura de obras de grandes escritores. Mesmo através das poucas palavras, se reconhece que há um novo olhar para a literatura, as palavras eram poucas, mas notamos que houve uma mudança naqueles alunos sobre a importância do texto literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como discutimos até aqui, o folheto de cordel e o texto dramático são ainda pouco lidos em sala de aula por motivos dos mais diversos, seja por termos professores que não são leitores desses gêneros literários, por haver ainda um certo preconceito no que diz respeito ao cordel, por superestimação de outros gêneros ou porque a leitura de textos literários não tem sido priorizada na maioria das escolas.

Nesse sentido, devemos explicitar que, a literatura dramática e o folheto de cordel constituem excelentes meios de refletirmos sobre a sociedade que nos rodeia, sobre nossa cultura e humanidade. Sendo, portanto, de fundamental importância que ambos estejam na escola e sejam lidos e discutidos por nossos jovens e crianças.

Ao adentrarmos na análise da nossa experiência de leitura, é possível afirmar que o trabalho com o texto dramático e o folheto permitiu a desconstrução de uma sala de aula passiva. Alunos que inicialmente mostraram-se tímidos e que apresentavam um certo medo de expor seus pensamentos e sentimentos, revelaram-se autônomos durante o processo de leitura das obras.

A autonomia revelada se deu inicialmente ao descobrirem o texto dramático, discutirem sobre uma forma de leitura nova para eles, um texto diferente que lhes permitia não só pensar sobre o que ali encontravam a cada nova página, mas a problematizar junto à turma as temáticas que permeavam o texto de Ariano Suassuna e trazê-las para a realidade social, refletindo sobre ela por meio da arte.

A atividade com o folheto de cordel permitiu àqueles jovens a experimentação do lúdico na escola, do musical, do inusitado. O riso foi elemento constante, marcando presença em todos os encontros. A metodologia abordada foi capaz de romper o silêncio na sala da aula. Revelou alunos capazes de mergulhar em novos

conhecimentos e de partir do individual, acionando conhecimentos de outras leituras ou de outras experiências, para o coletivo, expondo seus sentimentos em relação ao texto.

Os resultados do experimento evidenciaram ainda mais a importância que ambos os gêneros têm para a formação de leitores. A leitura do cordel e o texto dramático se mostrou capaz de despertar nos alunos o objetivo da literatura em levar seus leitores a refletirem sobre o mundo no qual estão inseridos, o que, neste caso foi pensado mais em relação à coletividade do que ao âmbito mais individual.

Nossa pesquisa nos levou a pensar ainda mais sobre o motivo da ausência da leitura desses gêneros na escola. O que acreditamos que é uma enorme perda não só para os leitores em formação, mas também para os professores, uma vez que foi possível visualizar um considerável poder de crítica dos alunos, assim como a capacidade de concentração e de interpretação dos textos, assim como o divertimento e relaxamento dos jovens. O que acreditamos que aulas baseadas em livros didáticos ou em estudo histórico da literatura jamais será capaz de suscitar.

No que concerne aos pontos negativos, refletimos que nossa prática de mediação atribuiu uma consideração exacerbada as características formais do texto teatral, sempre levantando questionamentos voltados à estruturação principalmente do texto dramático. Quando - como foi possível perceber ao final do experimento - tínhamos alunos capazes de ponderar sobre as obras de forma muito mais aprofundada, relacionando-as mais às suas vivências particulares.

Concluimos, portanto, que é de suma importância que o gênero dramático e o cordel estejam nas escolas para serem lidos. Pois, é possível constatar que, quando há leitura de literatura na escola, os gêneros narrativos têm tido maior privilégio em

detrimento da poesia e do quase não aparecimento do drama e dos folhetos. Se a escola busca formar leitores, os jovens não podem sair do ambiente escolar sem que tenham realizado leitura de gêneros literários diversos, o que inclui os dois gêneros aqui trabalhados, visto que é difícil formar leitores falando sobre obras ou sobre autores e sem vivenciar a experimentação da leitura literária. Para isso, é necessário que se ofereça aos alunos o máximo de tipos de texto, de temáticas e de gênero, assim, só a escola não estará negligenciando a função humanizadora da literatura.

A escola não precisa ser apenas o lugar da normatividade em que se é obrigado a estar. Mas deve ser o lugar de descobertas de sensibilidades, de humanidade, de criticidade e, porque não, de diversão. Tudo isso pode ser possibilitado e vivenciado se repensarmos o que estamos fazendo com as aulas de literatura, se deixarmos de falar sobre ela e passarmos a experimentar a arte literária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Márcia, *Histórias de cordéis e folhetos*. Campinas: Mercado das Letras: ALB, 1999.
- AYALA, Maria Ignez. Riqueza de pobre. In: *Literatura e sociedade*. Revista de teoria literária e literatura comparada, n.2. São Paulo, 1997.
- BARROS, Leandro Gomes de. *Vida e testamento de Cancão de Fogo*. São Paulo: Luzeiro, s/d.
- CABRAL, Otávio. *O riso subversivo*. Maceió: EDUFAL, 2007.
- CAMPOS, Flávio de. *Roteiro de cinema e televisão: a arte técnica de imaginar, perceber e narrar uma estória*.3.ed. Rio de Janeiro: Zahar,2011.
- CÂNDIDO, Antônio. *Direito à literatura*. 5.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre o azul, 2011.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006b.
- COSTA, Kelly Sheila I. Costa. *Teatro na escola: Despertando o prazer de ler e o gosto pela arte*. In: José Helder Pinheiro (Org). *Território da linguagem*. Campina Grande: Bagagem, 2004, p. 99-106.
- CURRAN, Mark J. A sátira e a crítica social na literatura de cordel. In. *Literatura popular em versos: estudos*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1986.
- DIÉGUES JÚNIOR, Manuel. Ciclos temáticos na literatura de cordel. In. *Literatura popular em versos: estudos*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1986.

FARIAS, Alyere Silva. *Encontro com Lalino e Cancão: estranhamentos e parecenças na vivência do texto literário em sala de aula*. Campina Grande, 2010.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. vol.2. ed.34. 34 Ltda: São Paulo, 1999.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Ática: São Paulo, 1994.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In.: *A literatura e o leitor: textos da estética da recepção*. Paz e terra: Rio de Janeiro, 1979.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MAGALDI, S. *Iniciação ao teatro*. 2ª Ed. São Paulo: Ática, 1985.

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

MARTINS, Milena Ribeiro. Lobato de olho na modernidade brasileira. In.: BUENO, Luís; SALES, Germana; AUGUSTI, Valéria. (Orgs). *A tradição literária brasileira: entre a periferia e o centro*. Chapecó: Argos, 2013. p.157-168.

NUÑEZ, Carlinda Fragale Pate; PEREIRA, Victor Hugo Adler. *O Teatro e o Gênero Dramático*. In.: Introdução aos termos literários. Org. José Luís Jobim. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999. p.61.

PINHEIRO, Helder. (org.) *Pesquisa em literatura*. Campina Grande: Bagagem, 2003. (p.129-139)

RIBEIRO, Lêda Tâmega. A poesia popular. In.: *Mito e poesia popular*. Rio de Janeiro: FUNARTE/Instituto Nacional do Folclore, 1987

ROCHA, Rejane Cristina. *Da utopia ao ceticismo: a sátira na literatura brasileira contemporânea*. 2006. 226 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/102414>>.

SANTINI, Alexandre. *Teatro e cultura brasileira no século 20 – Ariano Suassuna e o Movimento Armorial*. In: *Teatro e comididades: estudos sobre Ariano Suassuna e outros ensaios*. Beti Rabetti (org) Rio de Janeiro: 7 letras, 2005.

SAMOYAUULT, Tiphaine. *A intertextualidade*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SUASSUNA, Ariano. *O casamento suspeito*. 15ªed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

TAVARES, Braúlio. *ABC de Ariano Suassuna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

VICTOR, Adriana. *Ariano Suassuna: um perfil bibliográfico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac e Naify, 2007.

.

.

Anexos

ANEXO A**QUESTIONÁRIO 1****PROFESSOR**

1- Em suas aulas você utiliza:

- a) apenas o livro didático
 faz uso de outros textos e materiais

b) Caso você utilize outro material, o que você costuma levar para os alunos?

O material extra utilizado é dependente da situação, do conteúdo a ser trabalhado, da proposta estabelecida para cada aula. De maneira geral, contos, crônicas, músicas, reportagens, telas, são alguns desses materiais.

2- Qual a sua opinião sobre os livros didáticos?

Os livros didáticos configuram-se como suporte, material auxiliar para o professor, não podendo, portanto, ser considerado o único recurso que possuímos para o desenvolvimento do conteúdo em sala de aula. Nas escolas estaduais, o trabalho com livro didático torna-se ainda mais complicado pela (não) disponibilidade para todos os alunos, além do fato dos alunos também, quando recebem, não levaram para as aulas, como deveria, o que acaba dificultando essa utilização. Dessa maneira, busco trabalhar atrelando materiais extras em sala de aula, pesquisa e atividades do LDP em casa.

a) A partir da sua visão enquanto professora, você considera o livro utilizado pela escola:

ótimo bom regular ruim

b) Por que?

Na verdade, o material utilizado pela escola é o utilizado pela maioria das escolas estaduais, sobretudo pelo espaço que já ganhou no mercado. O material é bom, entretanto ainda

apresenta a realidade do sudeste do país, desconsiderando alguns gêneros, temáticas e linguagens próprios de nossa região, acabando por algumas vezes distanciar ou dificultar o trabalho que está sendo desenvolvido.

c) Você acredita que o uso do livro didático é suficiente para o trabalho com língua e literatura no ensino médio? Por que?

De maneira alguma o LDP deve ser entendido como único material. No ensino médio, sobretudo no último ano (3º Ano), uma vez que estão focados no ENEM, há conteúdos cobrados por esse exame que não são abordados no material, por exemplo, além dos materiais/conteúdos/obras abordados serem restritos. Quanto à literatura, percebemos a necessidade dos alunos, muitas vezes, terem contato com a obra, da maneira como foi materializada, pois somente o contato oportunizado pelo livro didático não é suficiente para garantir a aproximação deles com o texto.

3- Quais os recursos didáticos são utilizados em suas aulas? (Ex. Slides, apenas livro didático, vídeos, imagens)

Dependendo do conteúdo a ser trabalhado, slides, vídeos/filmes, imagens/ fotografias, panfletos, cordéis, livro didático etc.

4- A leitura é uma prática comum durante suas aulas?

(X) Sim

() Não

5- Os alunos apresentam alguma resistência à leitura em sala de aula?

(X) Sim

() Não

a) Caso haja resistência, quais são os tipos de leitura que os alunos menos se sentem motivados a realizarem?

Alguns alunos, por timidez, não participam das leituras orais quando são solicitados a fazer, outros por dificuldades na leitura, em qualquer que seja o gênero ou atividade.

6- Quais gêneros literários são mais trabalhados em sala de aula?

Contos, crônicas, poemas, canções e peças teatrais.

7- A literatura de cordel já foi tema para alguma discussão em sala de aula? Caso sim, como foi abordada?

Até o presente momento não, sobretudo pelo tempo curto que tivemos desde o início das aulas.

8- O texto dramático é discutido no livro didático da escola? Você já discutiu esse gênero literário em sala de aula?

Há, sim, no livro didático o texto dramático, mas não foi trabalhado ainda esse ano.

9- Você já leu alguma obra de Ariano Suassuna? Em caso afirmativo, qual?

Sim, “Auto da Compadecida”.

10- Você já leu algum folheto de cordel de Leandro Gomes de Barros? Em caso afirmativo, qual?

Sim, “O cachorro dos mortos”.

APÊNDICE B**QUESTIONÁRIO DO ALUNO****Um pouco sobre você**

Qual a sua idade? _____

Você já foi reprovado? Em caso afirmativo, em qual série/ano?

Você pretende fazer algum curso superior? Em caso afirmativo, qual?

Você gosta de assistir televisão? O que costuma assistir com frequência (séries, filmes, novelas, desenhos, documentários, etc.)? Cite exemplos.

Quais são os temas que mais lhe interessam para selecionar o que você gosta de assistir?

Você gosta de ler? Por quê?

Quantos livros você já leu? Quais?

Os temas que lhe interessam para selecionar filmes, novelas, etc., são os mesmos que lhe levam a ler um livro?

Qual o tipo de livro que mais lhe interessa? Por quê?

Nas aulas de língua Portuguesa

1. Como costumam ser as aulas de literatura? Você gosta da forma como a professora as organiza?

2. A escola tem biblioteca que possa ser frequentada pelos alunos? Com que frequência você costuma ir à biblioteca nas aulas de língua portuguesa?

3. A professora indica a leitura de livros da biblioteca para vocês fora do horário das aulas? Em caso afirmativo, quais já indicou?

4. Nas aulas de Língua Portuguesa, a professora utiliza:

- a) () apenas o livro didático.
() faz uso de outros textos e materiais.

b) Caso a professora utilize outro material, qual outro material ela leva para as aulas?

5. Qual a sua opinião sobre o livro didático de Língua Portuguesa? Justifique.

6. Quais os recursos didáticos são utilizados nas aulas de LP? (Ex. Slides, apenas livro didático, vídeos, imagens).

7. A leitura é uma prática comum durante as aulas de LP?

8. Quais gêneros literários são mais trabalhados pela professora em sala de aula?

9. Você gosta quando há leitura de obras em sala de aula? Por quê?

a) Quais tipos de leitura você menos gosta de realizar? Por quê?

10. Os textos que a professora leva para você e os demais alunos lerem tem aproximação com a sua realidade de vida? Por que eles se aproximam (ou se distanciam) de você?

11. Quais autores são mais trabalhados nas aulas de literatura?

12. As aulas e os textos selecionados pela professora de LP costumam apresentar temáticas e autores regionais? Em caso afirmativo, quais?

13. A literatura de cordel já foi tema para alguma discussão em sala de aula? Caso sim, como foi abordada?

14. O texto dramático é discutido no livro didático da escola? A professora já discutiu esse gênero literário em sala de aula?

15. Você sabe quem é Ariano Suassuna? Sabe algum título de uma de suas obras? Qual?

16. Você já leu alguma obra de Ariano Suassuna? Em caso afirmativo, qual?

17. Você já ouviu falar em Leandro Gomes de Barros? O que sabe sobre ele? Conhece alguma obra do escritor?

18. Você já leu algum folheto de cordel de Leandro Gomes de Barros? Em caso afirmativo, qual?

ANEXO C

SLIDES PRIMEIRO ENCONTRO



1



2



7



8

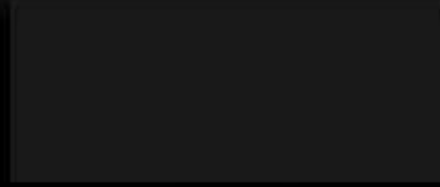
O AUTO DA COMPADECIDA

- Quais são os personagens da obra?
- Quem são os protagonistas?
- Qual o principal tema de *O Auto da Compadecida*?
- Se fossemos classificar em algum gênero, qual você escolheria?

3

★

DIALOGANDO COM ARIANO



4

MODERNIZAÇÃO



9

XILOCRAVURA



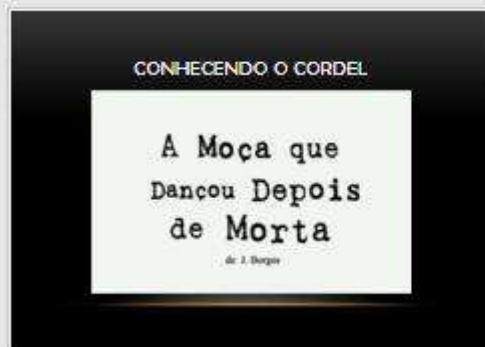
10



5



6



11



12

APÊNDICES

APÊNDICE A

Foto 1



Fonte: dados da pesquisa.

Foto 2



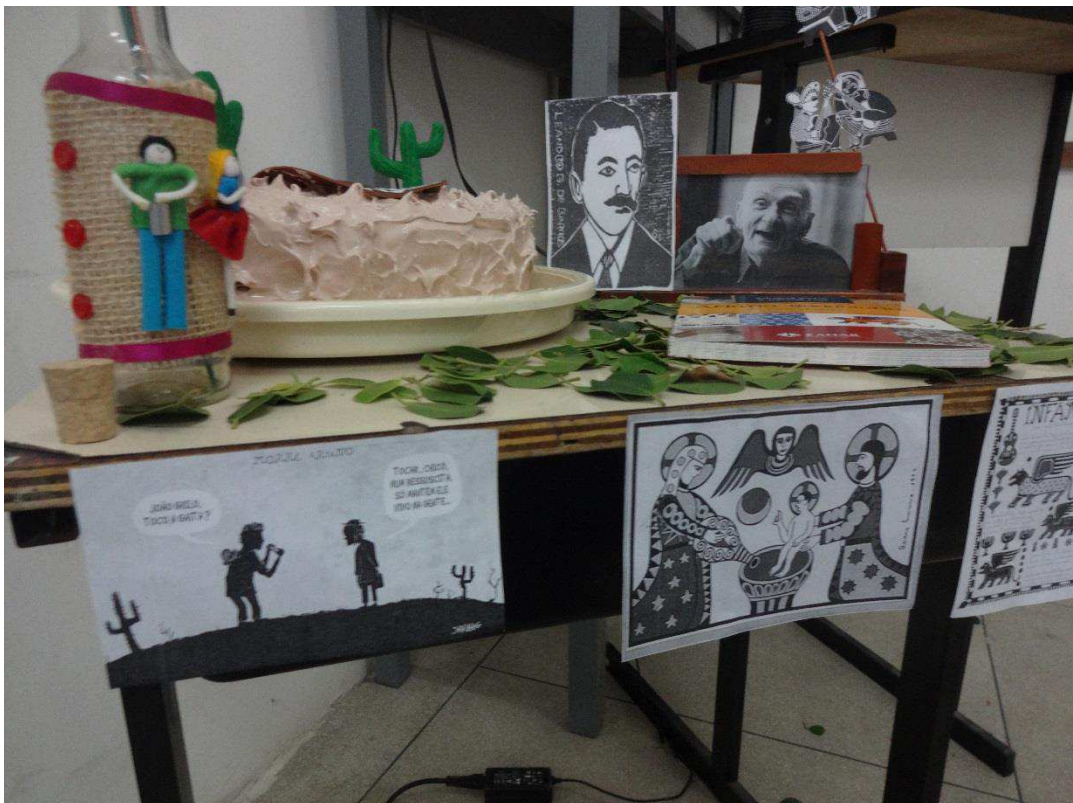
Fonte: dados da pesquisa.

Foto 3



Fonte: dados da pesquisa.

Foto 4



Fonte: dados da pesquisa.

Foto 5



Fonte: dados da pesquisa.