

CAMILA RITA LELIS

**DO TEATRO AO CORDEL: TRANSPOSIÇÃO DE MEIOS E CULTURAS**

Dissertação apresentada à  
Universidade Federal de Viçosa,  
como parte das exigências do  
programa de Pós-Graduação em  
Letras, para obtenção do título de  
*Magister Scientiae*.

VIÇOSA  
MINAS GERAIS – BRASIL  
2016

Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade Federal  
de Viçosa - Campus Viçosa

T

L541d Lelis, Camila Rita, 1989-  
2016 Do teatro ao cordel : transposição de meios e culturas / Camila  
Rita Lelis. - Viçosa, MG, 2016.  
vii, 74f. : il. ; 29 cm.

Orientador: Sirlei Santos Dudalski.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.  
Referências bibliográficas: f.71-74.

1. Literatura de cordel brasileira. 2. Teatro (Literatura). 3.  
Shakespeare, William, 1564-1616, Na literatura. I. Universidade  
Federal de Viçosa. Departamento de Letras. Programa de Pós-  
graduação em Letras. II. Título.

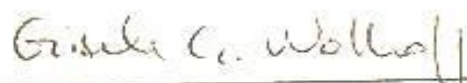
CDD 22 ed. 398.5

CAMILA RITA LELES

DO TEATRO AO CORDEL: TRANSPOSIÇÃO DE MEIOS E CULTURAS

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiarum*.

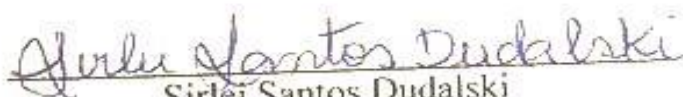
APROVADA: 25 de Novembro de 2016.



Gisele Giandoni Wolkoff



Adélcio de Sousa Cruz



Sirlêi Santos Dudalski  
(Orientadora)

*Aos meus amados pais, José Henrique e Elenice.*

## AGRADECIMENTOS

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sirlei Santos Dudalski, por suas observações, reflexões e sugestões. Além de sua segura orientação e seu incentivo constante! Agradeço pelo carinho e pela sensibilidade com que sempre me acolheu e compreendeu em todos os momentos. Obrigada por me aceitar, me apoiar e contribuir para minha formação. Agradeço também pelos ótimos lanches, conversas e risadas.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gisele Wolkoff, pela atenção e pelas valiosíssimas contribuições dadas na qualificação e ao longo desse processo de construção e elaboração da pesquisa.

À equipe docente do Mestrado em Letras da Universidade Federal de Viçosa, que direcionaram minha formação.

À Adriana pela força e competência.

Aos meus amigos do mestrado, da Coeducar e de vida, obrigada pela paciência e pelo apoio em todos os momentos.

À minha família pela compreensão de meu momentâneo afastamento, por todo cuidado e amor incondicional.

A todos que souberam compreender o significado desse sonho, minha gratidão e reconhecimento!

E a Deus, sustentação da minha vida.

*“Não te deixes destruir...  
Ajuntando novas pedras  
e construindo novos  
poemas.  
Recria tua vida, sempre,  
sempre.  
Remove pedras e planta  
roseiras e faz doces.  
Recomeça.  
Faz de tua vida  
mesquinha  
um poema.(..).”  
Cora Coralina*

## SUMÁRIO

RESUMO .....	vi
ABSTRACT.....	vii
INTRODUÇÃO.....	1
<b>CAPÍTULO 1: A adaptação e suas vertentes .....</b>	<b>7</b>
1.1 Teorias da adaptação .....	8
1.2 As fronteiras entre a Cultura popular e a Cultura erudita .....	14
1.3 O teatro e o cordel: a força da voz viva.....	21
<b>CAPÍTULO 2: Shakespeare e a adaptação de clássicos infanto-juvenis.....</b>	<b>28</b>
2.1 Adaptações Shakespearianas e a formação do leitor .....	29
2.2 Sobe a cultura popular na escola.....	38
<b>CAPÍTULO 3: A comédia shakespeariana (re) criada no cordel .....</b>	<b>46</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>64</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>71</b>

## RESUMO

LELIS, Camila Rita, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, Novembro de 2016. **Do Teatro ao Cordel: Transposição de Meios e Culturas**. Orientadora: Sirlei Santos Dudalski.

Este estudo discute o percurso intertextual das comédias *A megera domada* e *Muito Barulho por nada*, de William Shakespeare, adaptadas para os cordéis de Marco Haurélio e José Santos, respectivamente. A pesquisa busca mostrar como o texto fonte ganha novas feições cada vez que é reinterpretado e recriado. As mudanças ocorridas nesse processo de transculturação ocorrem desde o plano da linguagem à inserção de elementos da cultura popular nordestina ao texto adaptado. O principal objetivo dessa pesquisa é refletir sobre esse processo, classificado por Linda Hutcheon (2011) como indigenização, ocorrido na adaptação das peças para o cordel. Além disso, a recriação dramática feita pelos cordelistas assume importantes funções sociais no contexto da cultura, dentre elas o estabelecimento da relação entre uma arte erudita e uma arte popular brasileira, ou seja, a partir das raízes das manifestações artísticas populares, a arte erudita é recriada. Este processo de adaptação se mostra também pertinente no que se refere ao acesso à leitura de textos literários e à formação de leitores. Para alcançar tais objetivos, foram utilizadas as teorias da Adaptação de Linda Hutcheon e Robert Stam, além dos estudos de Bakhtin e Julia Kristeva e o debate sobre cultura pautado nos estudos de Raymond Williams, Terry Eagleton e Alfredo Bosi. Por fim, sobre o cordel, foram agregadas as pesquisas de Márcia Abreu e Sylvia Nemer.



## ABSTRACT

LELIS, Camila Rita, M.Sc.,. Universidade Federal de Viçosa, November, 2016. **From Theater to Cordel: Means and Culture transposition.** Adviser: Sirlei Santos Dudalski.

This study discusses the intertextual path of the comedies *The Taming of the Shrew* and *Much Ado About Nothing*, by William Shakespeare, adapted to cordels by Marco Haurélio and José Santos, respectively. The research aims at showing how the source text gains new characteristics each time it is reinterpreted and recreated. The changes which occurred in this transculturation process occurred from the language plan to the insertion of Northeastern popular culture elements in the adapted text. This research's main goal is to reflect upon this process, classified by Linda Hutcheon (2011) as indigenization, which occurred in the plays adaptation to cordel. Besides this, the drama recreation done by cordelists assume important social functions in culture context, such as the establishment of a relation between an erudite art and a popular Brazilian one, in other words, from the roots of popular artistic manifestations, the erudite art is recreated. This adaptation process also shows itself pertinent concerning the access to reading of literary texts and to readers' formation. In order to achieve such goals, Linda Hutcheon's and Robert Stam's theories were used, besides the studies by Bakhtin and Julia Kristeva and the debate about culture lined by Raymond Williams, Terry Eagleton and Alfredo Bosi's studies. Finally, about cordel, Márcia Abreu's and Sylvia Nemer's researches were aggregated to the research as well.

## INTRODUÇÃO



A literatura de cordel, ou literatura popular em verso, chegou até nós no século XVII via Portugal. Essa denominação, até a década de 1960, no Brasil, era conhecida apenas pelo público intelectualizado que tinha acesso às manifestações literárias e culturais ibéricas. Os próprios poetas populares desconheciam a expressão que foi aos poucos se disseminando até consolidar-se hoje com algumas derivações como: cordelesco, cordelista, e cordelianamente.

Vale destacar também que, hoje, os poetas populares já não são todos semiletrados e não vivem mais de cidade em cidade narrando as novidades e os novos costumes. Além disso, o público não é formado somente por gente do povo, vaqueiros, lavradores ou comerciantes.

O folheto, hoje, já ocupa o espaço universitário e tornou-se tema de dissertações, de teses e de pesquisas especializadas, por exemplo, a de Mark Curran, que deu origem ao livro *História do Brasil em cordéis* (2009), o qual explora como a história do nosso país foi contada nos folhetos. Porém, segundo Idelette Muzart-Fonseca dos Santos (2008), o cordel continua constituindo um objeto cultural à parte, flutuando entre o folclore ou a cultura popular. Mais importante do que classificar é integrar os textos de cordel à literatura e à cultura brasileira sem restringir ou separá-lo da literatura clássica ou “boa”. Conforme Edilene Matos (2008),

os folhetos realimentam e renovam, do ponto de vista poético e narrativo, a tradição oral dos contos, das cantorias improvisadas, das histórias de amor, valentia ou aventuras, das vidas de santos, de guerreiros, personagens singulares – imaginários ou não- ou auxiliares mágicos; da eterna luta, enfim, do bem contra o mal (MATOS, 2008, p.76).

Portanto, estudar o cordel é estudar uma cultura viva em arquivos e na memória. Segundo Roberto Benjamin (2008), na atualidade, os cantadores estão mais profissionalizados e se apresentam, em geral, em duplas de parceiros permanentes, o que desfez a fase das agressões poéticas. Além disso, surgiram muitos poetas com educação formal superior que se dedicam a escrever versos ao modo dos poetas populares.

Na contemporaneidade, os poetas populares estão diante de tecnologias como a televisão e a internet e utilizam esses recursos. Assim, para ganhar visibilidade social, eles ressignificam as narrativas tradicionais apropriando-se das novas tecnologias de comunicação.

De acordo com Osvaldo Meira Trigueiro (2008), essa estratégia de incorporar bens simbólicos contemporâneos pelos produtores das culturas populares não é tão nova assim. No cordel, foram reinventadas as histórias de Carlos Magno, de Bocaccio, de Padre Cícero, de Getúlio Vargas e de João Paulo II, além de tantos outros, consideradas atuais em determinados momentos históricos.

Desse modo, os temas tradicionais ou contemporâneos continuam bem presentes no cordel, isso justifica “essa visão folclórica que sempre, de um modo ou de outro, cheira a resgate e a salvação das marcas anedóticas de uma mente particular, de um espírito específico que seria o do povo” (SANTOS, 2008, p.18).

Segundo Idelette Muzart-Fonseca dos Santos (2008), a literatura de cordel ultrapassou de várias maneiras suas limitações, pois atingiu uma originalidade e uma amplitude tais que a qualificam como uma das mais ricas manifestações culturais brasileiras. Essa prática traduz a capacidade do povo brasileiro de se adaptar à novidade e de integrá-la ao seu cotidiano.

Um exemplo dessa atualização citada por Santos (2008) se relaciona à circulação dos folhetos. De acordo com a autora, quando a circulação do automóvel começou a dominar o Brasil, as rodoviárias começaram a ser o ponto de articulação da rede de automóveis e se transformaram em um novo palco de venda de cordéis. O mesmo ocorreu com as universidades, pois quando um público leitor mudou para esse espaço, a comercialização e distribuição começaram a ocorrer neste local por meio de feira de livros, de congressos e de encontros. Além disso, hoje contamos com o espaço virtual, uma vez que através da rede os autores criam, expõem e vendem seus folhetos. Isso comprova a

capacidade dessa arte de viver e estar no mundo contemporâneo, de dominar seus instrumentos e sua modernidade.

Prova disso é a nova geração de cordelistas que tiveram acesso a um novo mundo e, principalmente, receberam uma formação escolar e acesso ao conhecimento construído. Estes escritores buscam inspiração em fontes da chamada cultura popular, nos acontecimentos e descobertas atuais bem como em temáticas e textos classificados como pertencentes a uma cultura erudita.

Nesta pesquisa, vamos estudar este câmbio cultural a partir das obras dos autores/cordelistas Marco Haurélio e José Santos. O primeiro lançou *A Megera Domada*, versão em cordel da peça clássica de William Shakespeare. O segundo publicou a adaptação para o cordel da comédia de Shakespeare, *Muito Barulho por nada*, cuja apresentação foi produzida por Marco Haurélio.

Logo, para que a sobrevivência seja possível, o indivíduo aprende a criar e a transformar, de várias maneiras, o mundo em que vive. Por isso, mesmo nossa natureza humana sendo uma só, as culturas se tornam múltiplas e diferentes. Assim, pode-se afirmar que a natureza humana é uma só, porém as culturas humanas foram e seguem sendo múltiplas. Segundo o autor Carlos Rodrigues Brandão (2008),

Culturas não envolvem apenas as coisas materiais do mundo com que criamos o entorno fabricado de nossas sociedades: casas, casacos, canetas, comidas, carros e computadores. Sim, em boa parte a experiência da cultura está no que nós fazemos ao transformarmos as coisas da natureza em objetos da cultura, através do trabalho. A cultura está contida em tudo, está entretecida com tudo aquilo em que nós nos transformamos ao criarmos nossas formas próprias -simbólicas e reflexivas- de convivermos uns com os outros, em e entre as nossas vidas. Vidas vividas, de um modo ou de outro, dentro de esferas e domínios de alguma vida social (BRANDÃO, 2008, p.31).

Portanto, de acordo com o autor, a cultura existe nas diversas maneiras por meio das quais criamos e recriamos as teias sociais dos

símbolos e dos significados que atribuímos a nós próprios e ao nosso mundo.

Este mundo globalizado, segundo Eleonora Gabriel (2008), é marcado por um supermercado cultural que idealiza desejos homogêneos de estilos, lugares e imagens, buscando uma massificação que auxilia a dinâmica incontável do capitalismo. Para a autora, essa intercomunicação possui efeito sobre as identidades culturais, ou seja, influencia as representações individuais e coletivas. Por isso é difícil saber quem somos e às vezes não entendemos o valor cultural e artístico da nossa formação e tudo que ela reuniu. Ao mesmo tempo, essa mesma globalização nos impulsiona a reforçar a nossa identidade local e nacional e a promover encontros entre tempos e espaços, juntando o velho e o novo para que um complete o poder do outro.

É fato que a cultura possui limites indistintos, pois é impossível dizer onde começa e termina a cultura popular, erudita e massiva. Tentamos entender a cultura popular, nesta pesquisa, como cultura dinâmica presente no meio rural e urbano que junta tradição e atualidade sempre em transformação. Trata-se de um encontro entre tempos e espaços que se completam.

Segundo Alfredo Bosi (1992), “Uma filosofia da educação brasileira não deveria ser elaborada abstratamente fora de uma prática da cultura brasileira e de uma crítica da cultura contemporânea” (BOSI, 1992, p.342). Para o autor, é importante fazer a descrição e a interpretação dos subconjuntos cultura erudita, popular, de massa, por exemplo, e ver como se interpenetram em formas históricas concretas, pelo dinamismo dos grupos ou pela individualidade dos criadores e receptores de várias culturas. Bosi (1992) lança então uma pergunta que dá margem as reflexões iniciais desta pesquisa: educar sim, mas para qual cultura? Estamos educando e sendo educados em qual cultura?

Em todas as manifestações artísticas é difícil separar o que Bosi (1992) chama de subconjuntos erudito, popular e de massa. Logo, para o autor, essa comunicação produz uma forma nova de arte que aspira

superar as barreiras da divisão social. Sabemos que a uniformidade cultural não existe e nem existirá, mas as pontes entre as culturas estão sempre lançadas, principalmente na literatura.

Balizado nessas questões, este estudo busca refletir sobre a importância desse diálogo cultural e como essa comunicação entre as culturas é estabelecida a partir da adaptação. Portanto, vale destacarmos: o que é preservado e o que é alterado no momento da adaptação de um clássico literário para um folheto de cordel? Quais critérios norteiam as alterações e preservações? Ao mesmo tempo, quando estudamos as alterações que ocorrem de um texto para outro, fica claro que os dois grupos de textos – originais e adaptações – requerem habilidades bastante distintas para sua compreensão e apreciação, por isso cada texto, sendo fonte ou adaptado, se torna uma experiência nova e única para o leitor.

No primeiro capítulo deste trabalho serão abordadas teorias como a da Adaptação, de Linda Hutchen e Robert Stam, bem como os conceitos de intertextualidade de Júlia Kristeva e o Dialogismo de Bakhtin, além de uma discussão a respeito das fronteiras entre o Popular e o Erudito e um estudo sobre as relações entre o Cordel e o Teatro Elisabetano. Já o segundo capítulo tratará do papel das adaptações no contexto escolar e na formação de um público leitor. Por fim, o terceiro capítulo é composto pela análise dos cordéis adaptados e das alterações ocorridas no processo de *indigenização* ou transposição cultural.

## CAPÍTULO I

### A ADAPTAÇÃO E SUAS VERTENTES



*Essa penetração na alma de um povo, de uma cultura, de uma visão de mundo, de um imaginário que se confunde com o real, ou vice versa, é um entendimento, ou uma dádiva dessa Literatura que não esgota o seu conteúdo.*

*(Orlando Senna)*



Neste capítulo, será realizada, em primeiro lugar, uma discussão sobre algumas perspectivas teóricas a respeito do estudo da adaptação a partir, principalmente, das abordagens de Robert Stam, Linda Hutcheon e Gerard Genette. Em segundo lugar, este texto proporá traçar considerações sobre a conceituação do termo cultura e suas ramificações eruditas e populares. Por fim, serão exploradas as relações entre o teatro e cordel.

### **1.1. Teoria da Adaptação**

Na contemporaneidade, cada vez mais são desenvolvidos mecanismos que multiplicam as possibilidades de apropriação e de ressignificação de uma obra literária, ou seja, os textos são reinventados e ganham nova identidade.

Na Inglaterra do século XVII, Shakespeare já realizava a transposição de histórias populares para o palco. Hoje, as peças desse autor compõem a gama de textos da Literatura Clássica e sempre são fontes de adaptações. Desse modo, a obra de Shakespeare passa por um processo de renovação contínua, pois são adaptadas nas diferentes mídias na contemporaneidade como cinema, teatro, televisão, HQs e cordel.

Segundo Sirlei Santos Dudalski (2015), Shakespeare é visto como um ícone literário e é indubitável a importância da leitura de suas obras, consideradas clássicos da literatura. Porém, para a autora, as outras artes e as outras mídias contemporâneas também enriquecem os clássicos, uma vez que, através delas, podemos resgatá-los. De acordo com Dudalski (2015), “muitos jovens irão ler uma ou mais peças de Shakespeare por causa de um quadrinho, um filme, um programa de televisão ou um jogo de vídeo game” (DUDALSKI, 2015, p.104).

Portanto, a partir das construções e desconstruções da linguagem ou das próprias mídias, o texto não deve ser visto com algo acabado, pois “os signos, instáveis como são, movem-se incessantemente em uma

proliferação de alusões que transitam, de texto a texto, em um movimento de espiral.” (STAM, 2013, p.203). Essa premissa se pauta na teoria pós-estruturalista, arraigada na década de 1960, cujo desígnio principal era a negação do sentido unívoco do texto, da identidade instável do signo e da presença da intertextualidade. Logo, um texto adaptado tem uma relação declarada com o seu texto fonte, visto que há uma persistência temática mesmo com a variação de mídia.

De acordo com Robert Stam (2008), qualquer texto literário pode gerar uma infinidade de leituras, assim como uma série de adaptações, logo uma adaptação “é uma volta num processo dialógico em andamento” (STAM, 2008, p. 21). Para Linda Hutcheon (2011), a adaptação é uma repetição, porém sem replicação. Segundo a autora,

Em primeiro lugar, vista como uma entidade ou produto formal, a adaptação é uma transposição anunciada e extensiva de uma ou mais obras em particular. Essa transcodificação pode envolver uma mudança de mídia ou gênero, ou uma mudança de foco, e, portanto, de contexto. Recontar uma mesma história de um ponto de vista diferente, por exemplo, pode criar uma interpretação visivelmente distinta [...] Em segundo, como um processo de criação, a adaptação sempre envolve tanto uma (re-)interpretação quanto uma (re)criação; dependendo da perspectiva, isso pode ser chamado de apropriação ou recuperação (HUTCHEON, 2011, p. 29).

Portanto, a adaptação é um processo de apropriação do material adaptado. De acordo com Hutcheon (2011), “em vários casos, por envolver diferentes mídias, as adaptações são recodificações, ou seja, traduções em forma de transposições Intersemióticas de um sistema de signos para outro.” (HUTCHEON, 2011, p. 40). As mídias são os meios e materiais de transmissão, por isso um deslocamento dentro de uma mesma mídia ou entre mídias diferentes significa mudança, visto que cada uma tem sua própria especificidade, sua disposição e suas formas de expressão da linguagem. Sendo assim, o texto muda seu caráter de acordo com o espaço físico pelo qual é apresentado.

Além da mudança de mídia, devemos considerar que uma adaptação, assim como uma obra adaptada, está sempre inserida em um contexto, um

tempo e um espaço, uma sociedade e uma cultura e esses elementos formadores do contexto também condicionam o significado. Segundo Hutcheon (2011),

A adaptação intercultural não é simplesmente uma questão de traduzir palavras. Para os públicos que experienciam uma adaptação nos modos mostrar ou interagir, o significado cultural e social deve ser expresso e adaptado para um novo ambiente através do que Patrice Pavis (1989) chama de corpo linguagem. O intercultural, ele diz, é o Inter gestual: o visual é tão importante quanto o auditivo (HUTCHEON, 2011, p.201).

Sendo assim, as adaptações também constituem transformações de obras passadas em novos contextos e, a partir dessa transformação, as particularidades locais são transplantadas para um novo contexto cultural. Segundo Hutcheon (2011), o resultado desse processo será a criação de algo novo e híbrido. A autora usa o termo *Indigenização* para caracterizar esse processo de transposição cultural, ou seja, “encontro e acomodação intercultural” (HUTCHEON, 2011, p.230).

De acordo com Linda Hutcheon (2011), a adaptação cultural conduz a uma migração do texto para condições mais favoráveis, ou seja, as histórias trafegam para diferentes culturas e mídias. “Em resumo, as histórias tanto se adaptam como são adaptadas” (HUTCHEON, 2011, p 58).

Nós nos engajamos no tempo e no espaço, dentro de uma sociedade em específico e de uma cultura maior. Os contextos de criação e recepção são tanto materiais, públicos e econômicos quanto culturais pessoais e estéticos. Isso explica por que, mesmo no mundo globalizado de hoje, mudanças significativas no contexto –isto é, no cenário nacional ou no momento histórico, por exemplo- podem alterar radicalmente a forma como a história transposta é interpretada, ideológica e literalmente (HUTCHEON, 2011, p. 54).

Assim, ao trocar a mídia, a cultura e, por conseguinte, em alguns casos, também a língua, as adaptações fazem alterações que revelam muito sobre os contextos mais amplos não só da produção, mas também

da recepção. Logo, o processo de *indigenização* revela sobre o momento em que uma obra é criada e recebida.

Ainda segundo Hutcheon (2011), há um diálogo entre a sociedade na qual as obras são produzidas e aquela na qual as obras são recebidas e ambas estão em diálogo com as próprias obras. Assim, diferentes aspectos da história vêm à tona dependendo do modo de apropriação e da mídia selecionada. No caso do cordel, por exemplo, a força da oralidade e os aspectos da cultura nordestinos se destacam quando uma história é contada ou lida.

Segundo Denise Guimarães (2012), as adaptações são entendidas como releituras singulares de um texto “recebido”. Logo, cabe ao analista tentar perceber o que é recebido, o que é transformado e como isso ocorre, bem como preocupar-se com o que fica no terreno da inventividade.

Ademais, tendo em vista o processo de recepção, a adaptação é uma forma de intertextualidade, visto que outras obras ressoam dentro de uma única obra. Segundo Hutcheon (2011),

Para o leitor, espectador ou ouvinte, a adaptação como adaptação é inevitavelmente um tipo de intertextualidade se o receptor estiver familiarizado com o texto adaptado. É um processo dialógico contínuo, conforme Mikhail Bakhtin teria dito, no qual comparamos a obra que já conhecemos aquela que estamos experienciando (HUTCHEON, 2011, p. 45).

Aliado às ideias de Hutcheon (2011), Guimarães (2012) afirma que o intertexto está sempre em latência no texto mesmo que as referências intertextuais não sejam conscientes ou explícitas. Portanto, o enunciado é representado por ecos, ou seja, é um elo da corrente da comunicação verbal entre outros discursos que carregam marcas sociais e ideológicas. Foi a partir dessa compreensão do texto como colisão de diversas vozes no interior de cada enunciado que Julia Kristeva, em 1960, estabeleceu o conceito de intertextualidade. De acordo com a autora,

[...] todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade instala-se a de intertextualidade, e a linguagem poética lê-se pelo menos como dupla (KRISTEVA, 2005, p. 68).

Para Kristeva (2005), o intertexto também é definido pela transposição, ou seja, quando há passagem de um sistema de signo para outro, do gênero dramático para a poesia de cordel, por exemplo. Além disso, nas adaptações podem ocorrer mudanças de significado bem como a inserção de outras vozes (históricas, culturais, ideológicas, teatrais ou de outros textos literários).

Conforme Gerard Genette (2006), a intertextualidade é uma relação de co-presença entre dois ou vários textos, isto é, a presença de um texto em outro. Como ramificação da teoria de Júlia Kristeva (2005), Genette (2006) cunhou um termo mais inclusivo, a transtextualidade, ou transcendência textual do texto, que definiria já, a grosso modo, como “tudo que o coloca em relação, manifesta ou secreta com outros textos.” (GENETTE, 2006, p. 8).

De acordo com o autor, existem cinco tipos de transtextualidade e, nesta pesquisa, vale destacar o quinto tipo que ele denomina de hipertextualidade. “Entendo por hipertextualidade toda relação que une um texto B (que chamarei hipertexto) a um texto anterior A (que, naturalmente, chamarei hipotexto) do qual ele brota, de uma forma que não é a do comentário” (GENETTE, 2006, p. 12). De acordo com o teórico, o hipertexto é “todo texto derivado de um texto anterior por transformação ou por transformação indireta: diremos imitação.” (GENETTE, 2006, p. 15).

Dessa forma, as teorias da intertextualidade literária contribuem para esta pesquisa e para os estudos de adaptação, visto que, a partir dela, é possível buscarmos encruzilhadas entre vozes e culturas distintas. Além disso, é possível compreendermos que cada texto é único, por mais que tenha alguma relação com outro antecessor ou, como denomina Genette (2006), hipotexto.

Segundo Robert Stam (2006), a teoria da intertextualidade de Júlia Kristeva (2005) enfatiza a interminável permutação de textualidades e refuta a ideia de fidelidade de texto adaptado em relação à fonte. Por isso, é errôneo supormos que uma adaptação é necessariamente inferior ao texto original, ou seja, um texto transposto da cultura erudita para cultura popular ou uma adaptação fílmica de um romance não devem ser vistas como criações inferiores, pois, como afirma Linda Hutcheon (2011), a adaptação é a possibilidade “de ser se, uma só vez, o mesmo e outro” (HUTCHEON, 2011, p.230).

Quando a obra passa a ser vista como um construto de vários discursos já existentes, ou seja, das relações com outros textos, o conceito de Dialogismo criado por Mikhail Bakhtin na década de 30 é fundamental para que possamos compreender a produção e apropriação de um texto adaptado. De acordo com Bakhtin (2000),

Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem autossuficientes, conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunidade verbal (BAKHTIN, 2000, p.317).

O conceito de dialogismo sugere, segundo Stam (2013), que qualquer texto constitui uma interseção de superfícies textuais. “De maneira mais direta: qualquer texto que tenha dormido com outro texto, dormiu também necessariamente com todos os outros textos com os quais este tenha dormido” (STAM, 2013, p. 226).

De acordo com Robert Stam (2006), o “dialogismo bakhtiniano se refere às infinitas e abertas possibilidades geradas por todas as práticas discursivas da cultura [...]” (STAM, 2006, p.29). Segundo o autor, as noções de dialogismo e intertextualidade, então, nos ajudam a transcender as contradições insolúveis da fidelidade e de um modelo didático que exclui não apenas todos os tipos de textos suplementares, mas também a resposta dialógica do leitor/espectador. Portanto, ao compreendermos os conceitos de Intertextualidade e Dialogismo, é

possível afirmar que toda adaptação é um processo dialógico e intertextual.

O fenômeno da intertextualidade relaciona o texto aos vários sistemas de representação. Segundo Stam (2013), para discutir a relação de uma obra com circunstâncias históricas devemos situar o texto no interior do seu intertexto para então relacionarmos ambos aos outros sistemas e séries que constituem seu contexto. Portanto, o autor afirma:

Bakhtin investigou o que costumava denominar 'matriz gerativa profunda' em literatura, isto é, o dialogismo complexo e multidimensional, arraigado na história e na vida sociais, contendo tanto os gêneros primários (orais) como os secundários (cultos), responsáveis pela geração da literatura como um fenômeno cultural (STAM, 2013, p. 227).

Por fim, "a intertextualidade não se limita a único meio, ela autoriza relações dialógicas com outros meios e artes, tanto populares quanto eruditos" (STAM, 2013, p.227). De acordo com a afirmação do teórico, fica evidente que o fenômeno da intertextualidade opera no interior de qualquer produção cultural, seja ela culta ou inculta, verbal ou não verbal, intelectualizada ou popular.

## **1.2. As fronteiras entre a Cultura erudita e a Cultura popular**

Para estudar o texto literário enquanto produção cultural é necessário, inicialmente, conceituar cultura. Em primeiro lugar, devemos compreender este termo como um sistema com limites muito indefinidos. Desse modo, Raymond Williams (1992) enfatiza a dificuldade de conceituar o termo e defende que, na contemporaneidade, cultura pode ser considerada como um *sistema de significações*. Neste sistema existe uma ordem social vivenciada, reproduzida e estudada. Ainda segundo o autor,

[...] há certa convergência prática entre os sentidos antropológico e sociológico de cultura 'como modo de vida global' distinto, dentro do qual percebe-se, hoje, um 'sistema de significações' bem definido não só como essencial, mas como essencialmente

envolvido em *todas* as formas de atividade social, e o sentido mais especializado, ainda que também mais comum, de cultura como 'atividades artísticas e intelectuais', embora estas, devido à ênfase em um sistema de significações geral, sejam agora definidas de maneira muito mais ampla, de modo a incluir não apenas as artes e as formas de produção intelectual tradicionais, mas também todas as 'práticas significativas' – desde a linguagem, passando pelas artes e filosofia, até o jornalismo, moda e publicidade – que agora constituem esse campo complexo e necessariamente extenso (WILLIAMS, 1992, p.14).

Para este autor, cultura é entendida enquanto processo, produção e produto da sociedade, “como um sistema de significações realizado” (WILLIAMS,1992, p. 206). Sob este entendimento, o termo se relaciona ao modo e viver de um povo. Logo, a natureza cultural se liga às tradições, às memórias e ao coletivo.

Em adição, cultura é quase tudo que pode ser apreendido em uma sociedade: comer, beber, andar, falar. Ao estudar esse termo, estamos pesquisando a história das ações ou noções subjacentes a vida cotidiana que variam de sociedade a sociedade e mudam de um século a outro. Conforme Peter Burke (1989), a cultura “é construída socialmente e, portanto, requer explicação e interpretação social e histórica” (BURKE, 1989, p.21). Ainda segundo este autor, o consumo cotidiano pode ser considerado um tipo de criação ou produção cultural, pois envolve as pessoas imprimindo significado aos objetos. Sendo assim, é relevante estudarmos os modos específicos pelos quais os conjuntos culturais são apropriados pelos indivíduos.

Tais características citadas anteriormente, de acordo com Eagleton (2005), fazem com que a cultura se torne viva, dê espaço e encoraje ativamente todo e qualquer um que possa contribuir para o avanço em consciência que é a necessidade comum. Para o autor,

Uma cultura comum envolve a construção participativa de todos esses significados, com a participação efetiva de todos os seus membros. A participação coletiva, sem níveis de distinção, daria mote à cultura comum de Williams (EAGLETON, 2005, p. 169).



Através da discussão de Williams, Eagleton (2005) destaca que uma cultura comum é aquela continuamente refeita e redefinida pela prática coletiva de seus membros e não aquela na qual os valores criados pelos poucos são depois assumidos e vividos passivamente pelos muitos.

Na maioria das civilizações existia, e ainda existe, uma estratificação cultural e social, pois havia uma minoria que sabia ler e escrever e uma maioria analfabeta. Essa estratificação fez com que, nas sociedades, existissem duas tradições culturais: a grande tradição, da minoria culta, e a pequena tradição dos demais. Por isso, hoje, ainda nos deparamos com as conceituações de Cultura Erudita e Cultura Popular.

Segundo Williams (1992), o que se chama “Cultura erudita” ou “Cultura de elite” esteve relacionado à produção artística e intelectual das classes mais favorecidas, da classe burguesa, e a “Cultura popular” foi confundida com a “cultura de massa” produzida pela burguesia. Entretanto, este autor rejeita a ideia de uma “Cultura de massa” enquanto sinônimo de uma “Cultura popular”, pois a primeira surgiu em resposta à industrialização, ao avanço dos meios de comunicação e à transformação dos produtos culturais em mercadorias destinadas ao povo. Por outro lado, de acordo com Betti Rabeti (2005),

A cultura popular, hoje, poderia identificar-se também como aquele conjunto de produções ou manifestações que, inseridas nos atuais contextos de produção e comunicação de massa, preservam ainda -ao menos no campo simbólico- consistentes dimensões de aspectos e valores e características das culturas tradicionais. A título de síntese, pode-se recuperar aqui os elementos fundamentais daquelas culturas ligadas às correntes de longa duração (que envolvem persistências e variações), à transmissão oral, a hegemonia da festa, a mistura do sagrado e do profano, ao rústico, a eleição de praças e ruas como espaço de convívio entre manifestações artísticas diversificadas, ao riso, à procura de manutenção de parâmetros coletivos de produção, ao anonimato prevalecendo sobre a autoria, ao profuso em detrimento do específico, à aparente espontaneidade. No entanto, sabe-se também que estas culturas tradicionais originais são, hoje, primordialmente contadas e cantadas, sobrevivendo substancialmente em veios de rememorações (RABETI, 2005, p. 4).

Apesar de entender a importância da lembrança para a permanência de determinada cultura, sabemos que, hoje, restam poucos espaços de conservação, de geração e de reprodução destas manifestações culturais. A memória é o acervo mais rico e privilegiado que encontramos para emergência de variadas versões de contos, lendas, mitos e músicas, por exemplo. Segundo Rabeti (2005), “o espaço das lembranças é o mais fecundo para o fortalecimento de campos simbólicos do produtor e do receptor” (RABETI, 2005, p. 4). No entanto, esse patamar é flutuante, pois as histórias são contadas e recontadas de geração em geração e, portanto, podem sofrer alterações.

Além disso, podemos falar sobre a existência de muitas variedades da cultura popular. Segundo Burke (1989), “uma cultura é um sistema de limites indistintos, de modo que é impossível dizer onde termina uma e começa outra” (BURKE, 1989, p.56), a cultura do mineiro, do pastor e do agricultor, por exemplo. Para este autor, a região era uma das unidades que diferenciava essas culturas, pois o ambiente físico favorece modos diferentes de vida. Segundo Burke (1989), quando um conto folclórico migrava de uma região para outra ele poderia ser modificado tornando-se mais significativo, visto que eram introduzidas referências das atividades locais. Isso porque há um repertório comum em uma comunidade, ou seja, elementos a partir dos quais se formaram os padrões locais.

Vale ressaltar ainda que a cultura popular não deve ser pensada somente como tradição, hábitos e crenças adotados em uma região ou simplesmente como textos produzidos pelo povo e para o povo, mas como uma manifestação cultural na qual os membros se exprimem e se reconhecem mutuamente em sua humanidade e em suas condições sociais. Segundo Ferreira Gullar (1965),

A expressão cultura popular surge como uma denúncia dos conceitos culturais em voga que buscam esconder o seu caráter de classe. Quando se fala em cultura popular acentua-se a necessidade de por a cultura a serviço do povo, isto é, dos interesses efetivos do país. O que define a cultura popular é a consciência de que a cultura tanto pode ser instrumento de conservação como de transformação social. E cultura popular é

uma tomada de consciência da realidade brasileira (GULLAR, 1965, p. 3).

Neste caso, os autores participam da solução dos problemas do país, eles se defrontam com problemas sociais e usam o texto como porta-voz de um grupo. Como exemplo, vale citar a obra do cordelista nordestino Patativa do Assaré que demonstra esse papel do autor engajado, pois, através de seus cordéis, ele denuncia as mazelas sofridas pelos nordestinos, como a miséria, a seca e a prostituição infantil.

Vale ressaltar ainda que, no Brasil, no século XIX houve uma busca por estabilização política e afirmação da identidade nacional, por isso recorreu-se à cultura e à literatura populares, visando construir uma poética popular brasileira. Segundo Alfredo Bosi (1992), a partir da independência, a cultura erudita passa a exaltar o nativismo e, para tal, se vale dos mitos e da imagem do índio para a construção do nacional. Por isso, neste período, “a voz do poeta popular, ampliada pela coletividade, pôde levar o necessário em termos de literatura a uma população em sua maioria ágrafa.” (HAURÉLIO, 2010, p.15).

De acordo com Bosi (1992), “a cultura erudita sente um fascínio pelo que lhe parece ser o inconsciente dos povos selvagens e das populações iletradas: energia que se estaria perdendo no processo de civilização” (BOSI, 1992, p.332). Esse cruzamento de culturas é proposto especificamente por alguns escritores modernistas como Mario de Andrade, Oswald de Andrade, Raul Boop e Cassiano Ricardo. Mario de Andrade, por exemplo, pesquisou o folclore e mundo dos mestiços. Já os autores da Geração de 1930 retrataram o universo dos gaúchos e nordestinos.

Segundo Peter Burker (1989), nos séculos XV e XVI a elite participava da pequena tradição, mas o povo comum não participava da grande tradição. Essa assimetria surgiu porque as duas tradições eram transmitidas de maneiras diferentes. Enquanto a grande tradição se caracterizava por ser fechada e era transmitida formalmente nos liceus e nas universidades, a pequena, por outro lado, era transmitida

informalmente e estava aberta a todos em espaços como igrejas, tavernas, praças e mercados. Portanto, a elite tinha acesso às duas culturas, uma grande e uma segunda, enquanto o povo somente a uma.

Como exemplos dessa assimetria, podemos pensar nos palhaços, populares tanto na corte quanto nas tavernas, ou nas canções e nos livros que eram lidos pela Nobreza e pelo Clero. Obviamente, segundo Burke (1989), membros destes grupos não ouviam as canções folclóricas nem liam os livros de balada da mesma forma ou pela mesma razão que os artesãos e camponeses. Por isso, nesta pesquisa, não pensamos em cultura popular como uma simples distribuição de objetos culturais como o cordel, porque esses objetos poderiam ser usados e apropriados por diversos grupos sociais, como os nobres ou artesãos.

É importante refletirmos sobre o tráfego de mão dupla que sempre existiu entre as culturas popular e erudita. Assim, para Rabeti (2005), os vários níveis de cultura se dão simultaneamente. Segundo a autora,

As duas tradições foram diluindo paulatinamente, misturando-se às vezes entre si, transformando-se ao longo do processo, gerando uma multiplicidade de formas, tanto orais como escritas e, finalmente eletrônicas, como a cultura de massa, circulando pelas varias camadas sócias (RABETI, 2005, p. 27).

Fica evidente então que o ideal é a união dessas culturas. Goethe foi um excelente exemplo usado por Rabeti (2005), pois ele aprendeu a arte das marionetes, juntamente com um repertório de histórias que incluía a lenda do Doutor Fausto. Assim, Goethe conseguiu produzir uma obra que unia a mitologia grega, a tradição cristã e uma lenda folclórica. Através de obras como essa, a tradição popular cresce e mantém vivo o espírito coletivo, fonte de inspiração e estímulo. Além disso, a cultura erudita pode expressar os anseios de todos os seres humanos, justificando sua pretensão de universalidade.

No caso do cordel, vale citar a predominância da redondilha menor e da maior que remete aos clássicos portugueses como Gil Vicente. De acordo com Marco Haurélio (2010), “apesar das divisões levadas a feito

pelos estudiosos de literatura, e da fronteira ilusória entre o erudito e o popular, tudo é continuidade [...]” (HAURÉLIO, 2010, p.20). Outro exemplo citado pelo autor é a versão de Zé Duda em cordel da novela *Decameron*, de Boccaccio, conhecida pelos cantadores da feira. Além dessa obra, Zé Duda também recriou a *Viuvinha*, de Jose de Alencar, rebatizada como *Martírios de Jorge Carolina*. Logo, é preciso repensar as fronteiras culturais, pois os poetas não se restringem a produzir formas poéticas apreendidas somente através de processos de aquisição informais, eles também tentam se apropriar do erudito.

Podemos pensar, então, que existe um desejo de apropriação de bem simbólico que foi negado a esse povo. É necessário, ainda, refletir como o popular e o erudito estão em constante diálogo. Ademais, Dudalski (2015) destaca que há uma relação mútua entre cultura popular e a obra de Shakespeare, pois a cultura popular emoldurou a arte de Shakespeare e a arte deste autor continua a emoldurar a cultura popular. Conforme a autora,

Sabemos que a arte de Shakespeare era diversa socialmente. Em suas peças, há os rústicos, os soldados, os marinheiros, os pescadores, os cidadãos, os serviçais, os bobos, entre outros, em meio à monarquia e aos generais. Não há como negar a presença das vozes populares no drama shakespeariano, que é extremamente polifônico. O dramaturgo era um artista popular de sua época e suas peças agradavam tanto aos nobres como ao povo (DUDALSKI, 2015, p.105).

Portanto, segundo Dudalski (2015), quando estudamos Shakespeare e a cultura popular, é fundamental nos interessarmos pelas indústrias do entretenimento, pela reinvenção, pela adaptação, pela citação e pela apropriação das peças, dos mitos e das histórias que circulam através de uma ampla variedade de mídias e culturas.

Essa apropriação e transformação que as manifestações populares operam nos textos classificados como pertencentes à cultura erudita, e vice-versa, são fundamentais nesta pesquisa, visto que se busca estudar uma relação entre um texto dramático canônico, tido como literatura

erudita e sua adaptação para um novo gênero literário, a poesia de cordel.

### **1.3. O Teatro e O Cordel: a força da voz viva**

No Brasil, o nome cordel surgiu no ambiente acadêmico entre 1960-1970 para denominar a literatura de folhetos que era produzida. Segundo Marco Haurélio (2010), os primeiros registros impressos datam do século XIX, em 1893, a partir das publicações do poeta Leandro Gomes de Barros. A origem do cordel no Brasil é apontada, muitas vezes, como sendo da península Ibérica, porém, em sua obra *Histórias de cordéis e folhetos* (1999), Márcia Abreu opõe-se explicitamente a essa perspectiva. Para a autora, o cordel brasileiro não é visto somente como uma continuação do português, mas também não se pode dizer que ele nega essas origens. Conforme Maria Isaura Pinto (2009), essa relação pode ser estudada a partir do conceito de Dialogismo.

Enquanto conceito operatório da teoria e da crítica o dialogismo se coaduna com a concepção de que as manifestações culturais, incluindo aí a literatura, mantêm entre si permanentes diálogos/confrontos. Nutrindo-se de retomadas do passado e articulações com outros domínios discursivos, a literatura se constitui como espaço de intersecção, onde o Mesmo e o Outro interagem e travam negociações (PINTO, 2009, p. 119).

De acordo com a autora, temos, nesse caso, um modelo que contraria a ideia de que o cordel brasileiro é um prolongamento do cordel português, pois a manifestação da literatura de folhetos possui suas raízes múltiplas a significar “os fluxos e choques culturais, bem como a possibilidade de as culturas periféricas darem respostas emancipatórias a modelos hegemônicos” (PINTO, 2009, p. 120), isto é, um modelo que se define pela conservação e renovação.

Segundo Pinto (2009), o cordel brasileiro nasce das vozes silenciadas e, além da cultura lusitana, passam a marcar presença fatores e circunstâncias de apropriação de elementos da cultura local nordestina. Sendo assim, mais do que relação com a cultura europeia, “o cordel é um espelho social de seu tempo” (HAURÉLIO, 2010, p.16).

Inicialmente, a literatura que vigorava no nordeste era a oral e em versos. Somente em um segundo momento, com a chegada da Família Real no Brasil, essas manifestações foram impressas, mas ainda assim mantinham o vínculo com a oralidade. Então, essa literatura entra no cotidiano do povo nordestino como fator de memória, prazer e instrução.

Conforme Abreu (1999), apesar de ser pautada numa proposta editorial suscitada por um modelo europeu, visto que em Portugal o cordel não é um gênero, mas uma forma editorial, produzida a baixo custo, a prática literária vai além da mera imitação do esquema europeu, pois ela abarca valores de uma cultura popular que não é indiferente às suas memórias coletivas, às experiências e às práticas sociais. Portanto, o imaginário do cordel é construído a partir de múltiplas relações entre culturas distintas. Marcia Abreu (1999) estabelece uma distinção entre a literatura de cordel produzida aqui e a produzida em Portugal.

Aqui, havia autores que viviam de compor e vender versos; lá [em Portugal], existiam adaptadores de textos de sucesso. Aqui, os autores e parcela significativa do público pertenciam às camadas populares; lá, os textos dirigiam-se ao conjunto da sociedade. Aqui, os folhetos guardavam fortes vínculos com a tradição oral, no interior da qual criaram sua maneira de fazer versos; lá, as matrizes das quais se extraíam os cordéis pertenciam, de longa data, à cultura escrita. Aqui, boa parte dos folhetos tematizavam o cotidiano nordestino; lá, interessavam mais as vidas de nobres e de cavaleiros. Aqui, os poetas eram proprietários de sua obra, podendo vendê-la a editores, que por sua vez também eram autores de folhetos; lá, os editores trabalhavam fundamentalmente com obras de domínio público (ABREU, 1999, p. 104).

Segundo Abreu (1999), os cordéis portugueses eram considerados populares devido à sua materialidade e ao preço acessível. Já no Brasil, os versos eram declamados em feiras, havia a cantoria, o espetáculo e os desafios, veículos retratavam a memória de um povo. Ademais, abordavam temas locais nordestinos como o ciclo do boi, quando o animal é retratado como herói, além de temas relacionados à realidade sofrida do povo.

Desse modo, os folhetos representam a cultura popular, uma junção de uma tradição do passado com peculiaridades locais, no caso,

nordestinas. Portanto, o cordel brasileiro não é uma imitação, mas sim uma criação específica. Além disso, Abreu (1999) destaca o fato dos cordelistas nascerem de grupos subalternos e se apoiarem em textos clássicos medievais, recriando-os para a realidade da população. Assim, para autora, fica evidente que o cordel é a voz de um povo que lutava pela aquisição de uma cultura que lhe foi negada.

Outra questão a ser destacada é a composição. De acordo com Pinto (2009), o arranjo do cordel brasileiro possui uma organização discursiva épica e não dramática. Além disso, o lirismo não é predominante da literatura de cordel, ainda que possa estar presente. Tais questões se diferem da manifestação europeia que tinha destaque na produção de folhetos dramáticos. Segundo Pinto (2009), essa característica brasileira de narrar tem herança cultural e literária dos povos indígenas e africanos. A autora afirma que

são as formas enraizadas no imaginário popular que ganham relevo nesse universo híbrido. A própria estrutura enunciativa de vários folhetos também se nutre da tradição, quando se firma na exploração de recursos que remetem a antigas formas de relatos orais. Imprimir oralidade à escrita é um dos procedimentos que marca, sobremaneira, a composição dos textos de cordel brasileiro, em que se dá a confluência entre poema e prosa. Nessa literatura, a par dos poemas que exibem bravatas, desafios, são frequentes os que se valem, mais precisamente, da chamada “enunciação comunitária” (PINTO, 2009, p. 128).

A literatura oral no Brasil se alimentou de folhetos ou da literatura popular escrita que chegava de fora. Segundo Pinto (2009), “não é a poesia oral (o folclore) que encontra espaço numa literatura impressa, submetida, em solo nacional, a uma prática de vulgarização do que vem de cima, dando origem a um novo popular” (PINTO, 2009, p.123). Logo, para a autora, houve, no Brasil, um processo inverso no que diz respeito à ressignificação, pois a literatura oral do Nordeste se apropria de uma produção literária vinda de Portugal, fruto de uma operação editorial planejada para fins lucrativos cuja ação popularizou e nacionalizou modelos em circulação no espaço europeu.



Ademais, a literatura de cordel estabelece um vínculo com o teatro, inicialmente pela forte influência da oralidade, pois esta era a forma de difusão de ambas as manifestações artísticas para o público ouvinte. Segundo Abreu (1999), “pode-se entender a literatura de folhetos como mediadora entre o oral e o escrito” (ABREU, 1999, p.118). Além dessa questão, Pinto (2009) destaca que os folhetos portugueses foram responsáveis por uma ampla circulação de gêneros e tradições, sendo que, no conjunto, sobressaem os gêneros teatrais que circulavam continuamente no espaço Ibérico do século XVI ao XVIII. Portanto, é relevante pensar nas confluências entre as características do cordel e a produção dramática. Nesta pesquisa, vamos nos ater a produção teatral inglesa veemente marcada pela influência de William Shakespeare.

O florescimento da dramaturgia inglesa acontece durante o renascimento nos períodos elisabetano (1558-1603) e jaimesco (1603-1625). Em Londres, Shakespeare vivenciou essas eras quando o teatro se sobressaia no panorama cultural. Foi na Itália que se deu a primeira separação entre o popular e o erudito. Segundo Bárbara Heliodora (2004), “o teatro de grande montagem ficou com as cortes e os diletantes; o teatro popular, com os profissionais, que sabendo que em teatro só há duas coisas baratas, ator e texto, ficaram ao ar livre.” (HELIODORA, 2004, p.48). Porém, de acordo com a autora, foi na Espanha e na Inglaterra que se desenvolveu uma dramaturgia verbalmente rica, uma vez que eles transformaram as antigas carroças que levavam o espetáculo medieval de um lugar a outro.

Agora, a dramaturgia episódica e religiosa do século XVI se transformou em uma dramaturgia de estrutura flexível e rica totalmente voltada pra a experiência contemporânea. Conforme Heliodora (2004), o teatro elisabetano não usava cenografia. Desse modo, a ação não era focalizada, por isso os artistas e o texto são responsáveis pela ambientação. Logo, tal característica provoca a imaginação do espectador. Além disso, o espetáculo era iluminado pela luz do sol, os palcos podiam ser utilizados em toda a sua área e por isso permitiam que os atores, todos do sexo masculino, tivessem ampla mobilidade e

aparecessem em maior número. As companhias se apresentavam em praças ou nos pátios internos das hospedarias. Heliodora (2008) assevera que

O teatro era popular e frequentado por todas as classes, em um tempo de analfabetismo de 50 por cento da população, na escassez de livros de jornais, concertos o teatro era a caixa mágica onde se podia ouvir histórias de aventuras, descobertas, lugares remotos, que atendiam a uma sede imensa de informações de toda natureza (HELIODORA, 2008, p.79).

Por isso, em 1576, James Burbage afirmou que os espetáculos e a população de Londres já justificavam a construção de um edifício dedicado ao teatro, o então chamado Giles Allen. Segundo Heliodora (2008), “com um público habituado às carroças do teatro medieval, toda a estrutura do palco continuava a ser neutra, mas imaginativamente transformada nos mais diversos lugares graças às informações inseridas no diálogo.” (HELIODORA, 2008, p. 68). Nesse período, William Shakespeare entrou como sócio de uma companhia que deu origem, em 1599, ao teatro Globe. Portanto, ele se tornou autor, ator, sócio da companhia de atores e sócio da casa de espetáculo.

Segundo Marlene Santos (2008), o teatro elisabetano dependia das palavras, ao contrário do teatro dos séculos seguintes, do cinema e da televisão. Por isso, Shakespeare se servia da linguagem para transmitir as informações, visto que as peças eram apresentadas durante o dia, ao ar livre e sem cenário. De acordo com Santos (2008),

Em uma época em que se ia ao teatro para ouvir uma peça, os espectadores eram gentis ouvintes e os dramaturgos, poetas é fácil deduzir a importância da poesia para a criação teatral. Para M.C Bradbrook, a estrutura essencial do drama elisabetano se encontra nas palavras, e os maiores poetas são, também, os maiores dramaturgos. Shakespeare é o exemplo mais óbvio dessa afirmação, havendo momentos da história da crítica em que o prestígio do poeta excedeu o do dramaturgo (SANTOS, 2008, p.170).

Portanto, na linguagem dramática Shakespeariana, a poesia é a forma dominante como ocorre em *Rei João e Ricardo II*, peças escritas

em versos. Ademais, segundo Santos (2008), para a composição de suas obras, Shakespeare recorria às narrativas de várias procedências como as lendas, os mitos, os romances gregos, as histórias de cavalaria, os contos populares e eruditos. Além disso, inspirava-se em diversas tradições teatrais como o teatro medieval, a comédia antiga e a italiana renascentista. Para tal, ele utilizava uma fonte principal à qual acrescenta ideias, situações e personagens oriundas de outras leituras.

Na idade média, o entretenimento não era diferente do que se via em Londres, a diversão se dava através das festas e de louvores promovidos pela igreja católica. Segundo Aimará da Cunha Resende (2008), nessas peças as figuras alegóricas representavam as atitudes humanas e levavam a plateia a considerar seu comportamento no mundo. De acordo com a autora a dramaturgia da Idade Média é resgatada pelo teatro renascentista, em especial a figura do Vício que, no caso de Shakespeare, reaparece com muito mais vigor e realismo em *Falstaff*, *Ricardo III* e *Iago e Edmundo*, por exemplo.

Fica nítida, então, a influência da cultura popular no teatro renascentista, conseqüentemente, nas peças de Shakespeare. Assim, figuras como o homem selvagem que era frequente nos desfiles reais, a crença em bruxas, as danças dos festejos populares e outras expressões folclóricas eram marcantes nas obras do período. Além disso, vale destacar a importância das feiras locais que davam lugar às manifestações artísticas populares. De acordo com Resende (2008),

Por que Shakespeare não poderia iniciar *A tempestade* com um navio afundando devido a uma tempestade causada pelo mágico Próspero, cujos livros lhe forneciam os meios para possuir um poder sobrenatural? Shakespeare está, apenas, lançando mão de imagens corriqueiras na vida de seus contemporâneos, que ele ilumina, com sua capacidade criadora (RESENDE, 2008, p.111).

Outro elemento da cultura popular citado por Resende (2008) é o Dia de Maio, esta talvez seja a celebração mais marcante da época e a mais encontrada em diversos tipos de literatura, como os panfletos, baladas e livrinhos populares até os dramas urbanos e cortesões.

Shakespeare faz referência a essa festa na comédia *Sonho de uma noite de verão*, quando destaca as danças e as brincadeiras do dia. Logo, segundo Resende (2008), “William Shakespeare recriou a vida, pintou o homem em todas as suas nuances, legando-nos um verdadeiro patrimônio cultural.” (RESENDE, 2008, p.132).

Além dos elementos da cultura popular, conforme Bárbara Heliadora (2004), nas comédias Shakespearianas são examinadas as relações interpessoais, expressas principalmente por intermédio do amor. Estes textos, normalmente, têm o início triste e um final alegre. Em Shakespeare, porém, nem sempre é assim, pois o sorriso é via de regra, mas nem sempre o início é infeliz. Além disso, em todas as comédias está presente o lado mais sombrio da vida, o mal, a tristeza e a morte sempre tocam o processo da comédia, tornando-a mais rica e complexa.

Por fim, de acordo com Heliadora (2004), as comédias de Shakespeare podem ser agrupadas em blocos: as comédias de aprendizado, de maturidade e as sombrias. As peças estudadas, *A Megera Domada* e *Muito Barulho Por Nada* estão no primeiro e no segundo grupo, respectivamente. Porém, mesmo em blocos distintos, o aspecto comum entre as comédias é a resolução dos conflitos e o final harmônico.

CAPÍTULO II  
SHAKESPEARE E ADAPTAÇÃO DE CLÁSSICOS INFANTO-  
JUVENIS



*O que é um livro se não o abrimos? Simplesmente um cubo de papel e couro, com folhas; mas se o lemos acontece algo especial, creio que muda a cada vez.*  
(Jorge Luís Borges)

## **2.1. Adaptações Shakespearianas e a formação do leitor**

Quando se estabelece um estudo das comédias Shakespearianas, da adaptação destas para o cordel e de como estes textos se formam, é importante conjecturarmos a respeito do papel da literatura, visto que esta permite que o leitor construa a significação do texto e se construa a partir dele. Nesta pesquisa, buscamos refletir como a adaptação permite que haja um diálogo entre o universo do leitor, ou seja, suas preferências, cultura, linguagem, e o texto fonte.

Primeiramente, vale destacar que todos os povos e sociedades criam manifestações poéticas, dramáticas e folclóricas de acordo com as crenças e valores vigentes. A literatura é e sempre foi instrumento de educação, pois está relacionada tanto a questões culturais, afetivas, quanto intelectuais. Segundo Antônio Candido (1995), “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 1995, p.175). Por isso ela é indispensável e deve integrar o estado de coisas predominantes.

Antônio Candido (1995) chama de literatura todas as criações poéticas, ficcionais ou dramáticas presentes em todos os níveis de uma sociedade e em todos os tipos de cultura, desde o folclore às mais complexas produções das grandes civilizações. Devido a isso, o autor afirma que a literatura é uma manifestação universal, logo não há possibilidade de viver sem entrar em contato com ela.

De acordo com o autor, “toda obra literária é, antes de mais nada, uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção” (CANDIDO, 1995, p.245). Portanto, para o autor, literatura está relacionada à humanização, ou seja, instiga traços essenciais do homem como a reflexão e aquisição do saber. Desse modo, é evidente que a literatura exerce papel fundamental na construção de uma sociedade, faz parte de sua cultura e

expressa pensamentos de uma época. Ainda conforme Antônio Candido (1995),

Portanto, a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos' e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável (CANDIDO, 1995, p.191).

De acordo com o autor, o texto literário é humanizador, porque nos faz vivenciar diferentes realidades e situações. A humanização, de acordo com Antônio Candido, é

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 1995, p. 117).

Portanto, a partir das obras literárias, além de desenvolver a imaginação, aquisição do saber e reflexão, podemos ter acesso a uma parte dessa herança cultural. Somos contemplados por um imenso patrimônio cultural e literário do Brasil e da humanidade e todos têm o direito de conhecer obras clássicas como *Dom Quixote*, *Odisseia*, *Dom Casmurro*, *Romeu e Julieta*, *A megera domada* e *Muito barulho por nada*, por exemplo.

Em sua obra *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*, Ana Maria Machado (2009) destaca a importância de pensar a literatura como uma rede universal que vincula os mais distantes pontos, acoplados por adjacências, substituíveis uns aos outros. Os textos literários oferecem inúmeros caminhos em um mundo infinitamente aberto para todas as possibilidades.

Em sua obra *Por que ler os clássicos?* Ítalo Calvino (1993) defende que

Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los (CALVINO, 1993, p.8).

Hoje os jovens compõem o mundo da pressa, da imagem e da impaciência e isso reflete em sua prática leitora. De acordo com Calvino (1993), mesmo que os jovens façam leituras inexperientes ou profícuas, ao reler o livro na idade madura, o adulto reencontra aquilo de que havia se esquecido, mas que acabou deixando sua semente na memória afetiva do leitor.

Devido a isso, o autor afirma que “Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual.” (CALVINO, 1993, p.8). Portanto, conforme o autor, os clássicos são as obras que trazem as marcas que são locais ou que atravessam culturas pela linguagem e pelos costumes.

Sobre a leitura do clássico, Ana Maria Machado (2009) assevera:

A leitura proporciona o gosto pela imersão no desconhecido do outro, pela exploração da diversidade. A satisfação de se deixar transportar para outro tempo e espaço, viver outra vida com experiências diferentes do cotidiano. Mas a leitura dos bons livros de literatura traz também ao leitor o outro lado dessa moeda: o contentamento de descobrir em um personagem alguns elementos em que ele se reconhece plenamente (MACHADO, 2009, p.20).

Logo, considerando o valor dos clássicos literários, é importante refletir que eles devem ser lidos por amor, e é papel da escola apresentar e instigar o gosto por essas leituras. No entanto, o que é observado, muitas vezes, é a utilização da leitura dos clássicos como material conteudístico para a produção de avaliações escolares formais. Segundo



Machado (2009), o clássico é eterno e não sai de moda, mas tentar criar gosto pela leitura por meio de provas a respeito das obras lidas cria horror ao livro em qualquer um.

Conforme Paulo Freire (1986), a linguagem e a realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto, porém muitos professores pedem para alunos devorarem bibliografias e não lê-las ou estudá-las. Segundo Freire (1986), essa insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a ser compreendidos faz com que a visão mágica da palavra se perca. Essa afirmação do autor se justifica na medida em que para ele “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1986, p.22).

Logo, é preciso compreender que é importante ler o mundo, mas também escrevê-lo, ou seja, entender de que forma podemos transformá-lo com nossas práticas. Freire (1986) também destaca que as palavras devem vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, seus anseios, reivindicações, significações, experiências pessoais e não a experiência do educador.

Um caminho para estabelecer o contato dos alunos com os clássicos, segundo Machado (2009), seria a partir das adaptações. A autora afirma que o primeiro contato de um aluno com um clássico não precisa ser com a obra original, pois isso pode ser feito a partir de uma adaptação bem elaborada e atraente. De acordo com Machado (2009),

Não é necessário que essa primeira leitura seja um mergulho nos textos originais. Talvez seja até desejável que não seja, dependendo da idade e da maturidade do leitor. Mas creio que o que se deve proporcionar é a oportunidade de um primeiro encontro. Na esperança de que possa ser sedutor, atraente, tentador. E que possa redundar na construção de uma lembrança que fique por toda a vida. Mas ainda: na torcida para que, dessa forma, possa equivaler a um convite para a posterior exploração de um território muito rico, já então na fase das leituras por conta própria (MACHADO, 2009, p.12).

Desse modo, se o leitor conhecer um bom número de obras clássicas, desde pequeno, os encontros futuros com os clássicos originais irão ocorrer provavelmente, de maneira natural e seletiva, pois o leitor conseguirá identificar quais são os seus clássicos preferidos.

Apesar das mudanças ocorridas na sociedade contemporânea e no ensino, não podemos “achar que qualquer leitura de clássicos pelos jovens perdeu o sentido e, portanto, deve ser abandonada nestes tempos de primazia da imagem e domínio das diferentes telas sobre a palavra impressa no papel.” (MACHADO, 2009, p.12).

Cabe à família e à escola a função de mediadoras do contato entre o leitor e a obra. Sobre a função da escola como agente formadora de gosto e responsável pelo ensino de literatura, Regina Zilberman (1989) afirma que

A literatura precisa se redescobrir, considerando as novas circunstâncias, em que consiste sua natureza educativa. Compete hoje ao ensino da literatura não mais a transmissão de um patrimônio já construído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. [...] A experiência da leitura decorre das propriedades da literatura enquanto forma de expressão, que utilizando-se da linguagem verbal, incorpora a particularidade dessa de construir um mundo coerente e compreensível; esse universo se alimenta da fantasia do autor, que elabora suas imagens interiores para se comunicar com o leitor (ZILBERMAN, 1989, p.18).

Sendo assim, esse espaço social da leitura deve considerar que a nova conjuntura da sociedade, ou seja, a era da pressa, da tecnologia, do multiculturalismo não representa uma ameaça no processo de incentivo à leitura e ensino da literatura. Segundo Cláudia Arruda Campos e Maria Lúcia Zoega de Souza (1999), às vezes, víamos como perigosos concorrentes a internet, a TV e outros meios tecnológicos. No entanto, esses meios servem para divulgar os livros e fazer com que sejam conhecidos pelo público. Logo, hoje convivemos com linguagens diferentes e isso não quer dizer que uma tomará o lugar da outra “desvendar o funcionamento de uma e outra só nos abre possibilidades de reconhecer e produzir sentidos” (CAMPOS E SOUZA, 1999, p. 145).

A vida dos jovens é marcada pela cultura da simultaneidade de informação, mobilidade de interesses e a inserção social. Tais questões parecem fazer com que o interesse pela leitura de clássicos diminua. No entanto, os adolescentes leem, eles sempre estão em contato com blogs, notícias, séries, filmes e best sellers, porém precisamos fazer com que essa leitura seja significativa. De acordo com Campos e Souza (1999), é necessário formarmos um leitor que seja capaz de retirar da leitura cada vez mais elementos significativos à própria vida. Estes devem se incorporar a outros e fundamentar o processo de crescimento emocional, intelectual e social do aluno.

Esse encontro depende da ação de mediadores que propiciem a interação com outras linguagens, estimulando e complementando as leituras. Portanto, a escola deve redescobrir formas de proporcionar ao aluno o contato com o texto literário, seja ele de que materialidade ou natureza for e utilizar essa diversidade de produção para tentar incorporar a experiência da leitura na vida do sujeito.

Para tal, precisamos apresentar possibilidade de leituras para os alunos. Ana Maria Machado (2009) destaca em sua obra o nome de grandes autores da literatura mundial, dentre eles está William Shakespeare, o maior escritor do período elisabetano que deixou sua marca na literatura e cultura mundial. Muitas peças dele podem encantar adolescentes quando lidas em adaptações, sejam impressas ou na tela. Hoje, cada vez mais, surgem adaptações das obras deste autor em várias editoras, em formatos e gêneros variados como prosa, HQs e cordel, importantes por favorecerem o contato com a poética de Shakespeare.

No quadro abaixo foram elencadas algumas obras de William Shakespeare adaptadas para o público infanto-juvenil.

Título da obra	Editora	Ano
Historias de Shakespeare V. 01 - Romeu e Julieta / a Megera Domada / a Tempestade	Ática	2015
Hamlet- Coleção Clássicos Universais	Rideel	2002
Shakespeare para Todos Hamlet	Manole	2002
Hamlet - em Quadrinhos	Grafset	2012
Hamlet - em Quadrinhos	Nemo	2013
Rei Lear- clássicos universais	Rideel	2002
Rei Lear – coleção reencontro	Scipione	2006
Sonho de uma noite de verão	Objetivo	1999
Sonho de uma noite de verão	Melhoramentos	2003
Sonho de uma noite de verão coleção reencontro	Scipione	2006
Sonho de uma noite de verão coleção recontar	Escala Educacional	2005
Shakespeare para Todos Sonho de uma Noite de Verão	Manole	2002
Sonho de uma noite de verão em quadrinhos	Nemo	2013
Macbeth	Grafset	2012
Macbeth - coleção reencontro	Scipione	2002
Macbeth em quadrinhos	Nemo	2013
Shakespeare para Todos Macbeth	Manole	2002
Macbeth em Hq	Larousse	2010
Romeu e Julieta	Paulinas	2008
Romeu e Julieta- coleção reencontro	Scipione	2005
Romeu e Julieta- coleção reviver	Escala Educacional	2004
Romeu e Julieta – coleção clássicos universais	Rideel	2002
Romeu e Julieta	Melhoramentos	1980
Romeu e Julieta em quadrinhos	Nemo	2013
Romeu e Julieta em HQs	Larousse	2010
Muito Barulho por nada	Cereja	2014
Muito Barulho por Nada – coleção reencontro	Scipione	2003
Alegres Comadres de Windsor- coleção reencontro	scipione	2011
A Megera Domada – coleção recontar	Escala Educacional	2005
A Megera Domada- coleção reencontro	Scipione	2007
A tempestade – coleção reencontro	Scipione	2001
A tempestade em quadrinho	Nemo	2013
A tempestade em HQ	Larousse	2010
Mercador de Veneza – coleção reviver	Escala Educacional	2007
Otelo - coleção Reencontro	Scipione	2005
Otelo – coleção Reviver	Escala Educacional	2002
Shakespeare para todos - Otelo	Manole	2002

Fonte: [www.livronauta.com.br](http://www.livronauta.com.br)

De acordo com Barbara Heliadora (2008), Shakespeare possui uma paixão sem limites pela humanidade e isso resulta em uma viagem pelo corpo e pela alma do homem, seu semelhante. Logo, a pesquisadora destaca a relevância da leitura das obras de Shakespeare e argumenta que

Se for necessário apresentar motivos pelos quais se deva ler Shakespeare, hoje em dia, todos eles poderão ser encontrados em sua capacidade de investigar e compreender a fundo os processos do ser humano, tanto em sua condição de indivíduo como de integrante de um grupo social. Nessas palavras estão incluídos não só o grupo social imediato, em que o sujeito vive seu dia a dia, mas também o quadro mais amplo no qual esse grupo imediato se insere, pois o bem da comunidade é o primeiro referencial de todas as obras teatrais shakespearianas, sejam elas comédias, peças históricas ou tragédias (HELIODORA, 2008, p.8).

A discussão de Heliadora justifica as tantas versões adaptadas das obras do autor Inglês, tanto para as telas, quanto para os palcos e livros.

Além das obras adaptadas citadas no quadro acima, reescritas em prosa e algumas em HQ para o público infanto-juvenil, há ainda aquelas recriadas em forma de cordel. A editora Manole publicou *Rei Lear em cordel* do autor Marco Haurélio com ilustrações de Jô Oliveira. A obra faz parte das comemorações dos 450 anos de nascimento de William Shakespeare. Além dela, já foi publicada, pela mesma editora, *Sonhos de uma noite de verão* de Arievaldo Viana e *Muito barulho por nada* de José Santos.

Além dos autores citados, vale mencionar os cordelistas cearenses Klévison Viana e Rouxinol do Rinaré. Cada um, a sua maneira, vem realizando várias produções dessa natureza. Atualmente, estão lançando três novas adaptações: *A ambição de Macbeth e a maldade feminina* de Arievaldo Viana (Cortez Editora); *Os Miseráveis* de Klévison Viana e *O Alienista* de Rouxinol do Rinaré, ambas pela editora Nova Alexandria.

É importante ressaltar também a publicação da obra *Shakespeare nas rimas do cordel*, publicado em 2014 pela editora Giramudo, na qual o autor Stélio Torquato Lima transporta para os versos do cordel onze

clássicos da literatura universal - as tragédias *Romeu e Julieta*, *Hamlet*, *Otelo*, *Macbeth*, *Rei Lear*; as comédias *Sonho de uma noite de verão*, *Muito barulho por nada*, *O mercador de Veneza*, *A megera domada*, *A tempestade*; além do drama histórico *Ricardo II*.

A literatura de cordel tem se mostrado um importante instrumento pedagógico capaz de facilitar o processo de ensino-aprendizado de jovens e crianças. Reconhecendo o potencial desse gênero, o Ministério da Educação vem incorporando a poesia dos cordéis em sala de aula na sua política de formação de leitores e democratização do acesso de alunos e professores à cultura e à informação através do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Os *Miseráveis* de Klévisson Viana e *A ambição de Macbeth e a maldade feminina* de Arievaldo Viana fizeram parte do programa em 2009.

O Cordelista Arievaldo Viana é criador do Projeto *Acorda Cordel na Sala de Aula*. No blog *Mundo Cordel*, o autor afirma que a poesia popular, por todas as suas características (linguagem simples, jogo de rima e bom-humor), desperta o desejo de jovens, crianças e adultos pela leitura e até mesmo pela escrita de suas próprias histórias. Segundo Arievaldo, o cordel atrai os leitores principalmente em leituras em grupo. Também no blog, o cordelista Klévisson Viana destaca que vem crescendo o interesse das editoras em publicar cordel em formatos diferentes do habitual, com a presença de capa dura, papel couchê e gravuras coloridas não necessariamente seguindo os moldes das xilogravuras. O formato gráfico pode ser diferente, mas o texto se mantém com as mesmas características: métrica, rima, linguagem simples, narrativa e poesia popular.

Sendo assim, as adaptações para o cordel, através da linguagem poética, coloquial, oral, rítmica e musical, além de atrair a atenção dos leitores jovens mostram-se como um primeiro contato com mundo shakespeariano por meio da transposição da forma do texto dramático para o poema, mas também pelo contato com a cultura e linguagem nordestina.

Segundo Formiga e Barbosa (2005), ao adaptar, o novo autor se depara com fenômenos como as variedades linguísticas, culturais e temporais que constituirão outro texto, resultado de uma relação entre a fonte e o estabelecido pelo adaptador. Logo, não existe uma fidelidade entre os textos e sim uma aproximação. De acordo com as autoras, são essas relações entre elementos linguísticos, culturais e históricos dos textos que configuram um trabalho de adaptação. Sobre a relevância das adaptações, as autoras afirmam que

Conceder a importância das versões condensadas que circulam em nosso país é reconstituir os espaços possíveis de cada indivíduo ou de uma comunidade de leitores que constrói suas próprias formas de ler, e mais: é conceder o papel fundamental que desempenha a história dos suportes dos textos, da leitura e dos leitores na literatura. Além de valorizar outras práticas que não só reconhecem o estatuto do leitor aos do texto canônico literário (FORMIGA, BARBOSA, 2005, p.5).

Além disso, os professores podem consultar os catálogos das editoras e as listas de seleções feitas anualmente pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Esses títulos nos oferecem variados temas e adaptações que podem ser trabalhadas de acordo com cada segmento e com a série que o aluno está cursando.

É fato que existe muita resistência em relação aos textos adaptados, mas isso não deve impedir seu fortalecimento, principalmente no ambiente escolar, onde o próprio Ministério da Educação indica a leitura de clássicos adaptados da coleção literatura em minha casa. Portanto, é inegável que as adaptações circulam no nosso país e movimentam o comércio do livro.

## **2.2. Sobre a cultura popular na escola**

De acordo com Eliana Yunes (2003), a leitura é um precioso instrumento de reaproximação à vida. Por meio da leitura é possível o deslocamento de horizontes provocado pelo texto que ressitua o leitor e faz com ele possa atualizar o texto no ângulo da sua historicidade, de sua

experiência, dando também vida nova ao lido. Vale destacar que, ao utilizar o termo leitura, me refiro não somente à leitura da palavra, mas à leitura do mundo, das imagens, das danças, do teatro, das músicas entre outros.

Segundo René Mac da Costa Silva (2008), organizador do livro *Cultura popular e educação: um salto para o futuro*, hoje existe uma lógica dominante que hierarquiza, a partir do valor financeiro e do mercado, as diversas formas de expressão simbólica existentes no nosso país e lidas por nós. Logo, essas desigualdades estão também refletidas em aspectos como a literatura e cultura.

Em seu livro *Cultura letrada literatura e leitura*, Márcia Abreu (2006) assegura que, por trás da definição de literatura, estão um ato de seleção e de exclusão cujo objetivo é separar alguns textos escritos por alguns autores do conjunto de textos em circulação. De acordo com a autora, essa seleção obedece aos critérios como a literariedade imanente aos textos, ou seja, os elementos que fazem de um texto qualquer uma obra literária são internos a ele e dele inseparáveis, não tendo qualquer relação com questões externas à obra escrita, tais como o prestígio do autor ou da editora que o publica, por exemplo. Entretanto, sabemos que muitas vezes isso não ocorre, pois o que se verifica é o espaço que a crítica e a própria escola destina para uma obra determinando seu valor estético.

Neste contexto, Márcia Abreu (2006) argumenta que, na maior parte do tempo o gosto estético erudito é usado para avaliar o conjunto das produções, decidindo o que merece ser literatura e o que deve ser apenas popular, marginal, trivial ou comercial. Portanto, a escola acaba sendo difusora das chamadas hierarquias literárias. Isso é questionável se considerarmos que “o termo literatura é um fenômeno cultural e histórico, portanto passível de receber diferentes definições” (ABREU, 2006, p. 41).

Não devemos considerar, então, que a apreciação estética é universal, pois ela depende da inserção cultural dos sujeitos. Uma mesma



obra pode ser lida e avaliada de diferentes maneiras por diferentes grupos sociais, visto que estes possuem critérios de avaliação próprios para examinar histórias, poesias, encenações, músicas e outros. O cordel, por exemplo, já foi muitas vezes julgado pela crítica como um texto simples e pouco elaborado, mas para os nordestinos desde sempre essa é uma produção de excelência.

Infelizmente, conforme Carlos Rodrigues Brandão (2008), muitas vezes o ensino faz com que haja uma cientificação do conhecimento e a desqualificação de outras culturas, principalmente da popular, além de uma valorização apenas das formas ditas civilizadas e eruditas dos saberes. Por isso, existe a crença de que apenas esse conhecimento é válido, útil e confiável e, portanto, apenas isso deve ser ensinado. No entanto, outros sistemas também podem ser fonte de conhecimento e significação. Sobre isso Brandão (2008) afirma que

Tal como acontece com as diversas culturas dentro de uma mesma cultura, a física nuclear, a poesia, a música e a matemática não são formas hierarquicamente desiguais de conhecimento. São experiências igualmente diferentes de sentir, de compreender e de interpretar o real e, nele, a vida e a condição humana. Se existe alguma diferença, ela esta em que com a física nuclear podemos fazer bomba atômica, enquanto que com a poesia podemos criar apenas poemas que lamentem os seus resultados ou que bradem contra os seus senhores (BRANDÃO, 2008, p.37).

Segundo Silva (2008), devemos, portanto, recusar a subalternidade da cultura popular, recuperar sua importância e conceder a ela um lugar de onde se possa pensar e ver criticamente o mundo e principalmente a nossa história.

A partir da cultura popular podemos, por exemplo, pensar sobre nosso país de diferentes maneiras. “Isso porque a cultura popular brasileira é um estoque inesgotável de conhecimentos, sabedorias, tecnologia, maneiras de fazer, pensar e ver nossas relações sociais” (SILVA, 2008, p. 9). Sendo assim, devemos, enquanto educadores, partir do pressuposto de que a escola precisa ser o caminho para que exista uma comunicação entre o centro e a periferia eliminando as oposições

relacionadas à hierarquia. Os alunos devem enxergar as diversidades como algo característico de uma sociedade. Assim, a escola passa a ter um papel fundamental na defesa e na difusão das várias manifestações culturais.

De acordo com Silva (2008), as manifestações culturais populares, quando integradas ao sistema educacional, tem o poder de revolucioná-lo, pois nos permitem pensar algo mais amplo, “quem sabe uma nova e mais humanizada estratégia de educação” (SILVA, 2008, p. 15).

Nessa perspectiva, ao trabalhar com a cultura popular, permitimos que os alunos explorem recursos menos utilitários e instrumentais, pois eles conseguirão resgatar sua experiência de diferentes formas e, assim, compreender melhor o mundo e a condição humana.

Segundo Brandão (2008), a cultura de uma gente, de um povo, de uma família realizada na vida e na experiência única de uma pessoa faz dela um ser social. A educação tem nisso um papel fundamental, pois de acordo com o autor “nós somos a educação que criamos e que criaremos, para que ela continuamente nos recrie” (BRANDÃO, 2008, p.29). Para explicar, Brandão afirma:

Ora, quase tudo o que constitui uma entre as muitas e muitas culturas humanas envolve aquilo através do que nós aprendemos uns com os outros [...]. Dessa forma, a cultura está presente nas maneiras como criamos: entre nós mesmos, sobre nós mesmos e para nós mesmos, as palavras, as ideias, as crenças e as fábulas, a respeito de quem nós somos; do porque somos, de como devemos ser uns com os outros, e como os outros que não são como nós (BRANDÃO, 2008, p.32).

Através da literatura podemos adquirir tudo o que foi exposto acima por Brandão (2008), pois o texto leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências. Conforme Regina Zilberman (1990), “a leitura estimula o diálogo por meio do qual se trocam experiências e confrontam-se gostos” (ZILBERMAN, 1990, p.19).

De acordo com Paulo Freire (1987), as práticas de ensino conduzem os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado.

Além disso, a narração os transforma em vasilhas, em recipientes a serem encheidos pelo educador. Por esta razão, a educação libertadora tem seu impulso na busca pela superação da contradição educador-educandos, ou seja, a falsa ideia de superioridade daquele sobre estes.

Na concepção bancária de educação, educar é um ato de depositar, de transferir, transmitir valores e conhecimentos, ou seja, não se verifica a superação proposta por Paulo Freire. Pelo contrário, “refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da cultura do silêncio a educação bancária mantém e estimula a contradição” (FREIRE, 1987, p. 59).

Como educadores, não devemos considerar no processo de formação do leitor que os alunos são seres vazios e que precisamos enchê-los de leituras e conteúdos, mas sim que são seres conscientes, que possuem um repertório cultural e que, por isso, devemos instigar a problematização dos homens em sua relação com o mundo. Para Freire (1987), a educação problematizadora propõe que o educador esteja em constante diálogo com o educando e este, ao ser educado, também educa.

Como afirma Antônio Candido (1995), quando, compreendemos a literatura como prática humanizadora, estamos considerando também que podemos modificar e sermos modificados pelo mundo. Segundo Freire (1987), quando o professor desvela a realidade e descobre o que pode ser feito pela leitura, ele desenvolve nos alunos o espírito crítico e humanizador. Ele defende ainda que “Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 1987, p.78). Portanto, para o autor, uma educação autêntica não se faz do educador para o educando, mas do educador com o educando.

Esse modelo de educação problematizadora é fundamental na prática de ensino de literatura, pois a relação da arte literária em seus vários gêneros com o meio social e cultural é importante para que o aluno, no momento de interpretar, possa realizar uma análise

contextualizada até mais reflexiva. No entanto, muitas vezes o ensino de literatura serve apenas para o estudo gramatical e o texto é usado como pretexto. Segundo Regina Zilberman (1990), “ao ser integrada no currículo escolar, a literatura perdeu sua força educativa, a comunicação foi institucionalizada e passa a adquirir cunho linguístico” (ZILBERMAN, 1990, p.15).

Sobre o ensino de literatura, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, PCN (2006), indagam o motivo pelo qual a leitura literária não é para muitos alunos um prazer e sim trabalho. Além disso, outra questão levantada é que “[...] faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária.” (PCN, 2006, p.55). Logo, os responsáveis por isso são os professores e a escola.

Assim, antes de ensinar literatura é importante despertar, nos alunos, o interesse pela leitura do texto literário, para que construam e reconstruam os sentidos do texto. Para tal, devemos considerar as leituras de mundo deles, seus gostos, bem como trabalhar com variações de autores e gêneros literários. Dessa forma, poderemos ter mais sucesso quanto ao ensino de literatura em sala de aula.

Por fim, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006) enfatizam uma reflexão sobre o texto literário e o não literário.

Qual seria então o lugar do *rap*, da literatura de cordel, das letras de músicas e de tantos outros tipos de produção em prosa ou verso, no ensino da literatura? [...] certamente deverão ser considerados no universo literário: Patativa do Assaré, por exemplo, e tantos outros encontrados no nosso rico canção popular (PCN, 2006, p.56/57).

No entanto, ainda é perceptível a pouca abordagem realizada sobre a literatura popular nas aulas de literatura. De acordo com Josivaldo Custódio da Silva (2007),

A presença da literatura popular em sala de aula, além de revelar as especificidades desta produção cultural, permite aos professores, juntamente com os alunos, trabalhar com a cultura popular e refletir sobre seus princípios e sua realidade, ou melhor, sua própria identidade (SILVA, 2007, p.24).

Para o autor, o texto literário pode ser trabalhado na sala de aula de uma maneira que seja convidativo para que o aluno participe da atividade compartilhando as experiências que teve. De acordo com Silva (2007), a literatura de cordel pode proporcionar o diálogo entre texto e contexto social no qual o aluno está inserido. Os folhetos oferecem uma gama variada de possibilidades de trabalho em sala, pois muitas vezes recorrem a fatos reais, outras vezes irreais, mitológicos e utópicos.

Por fim, esta pesquisa se mostra pertinente, pois, a partir dela, podemos refletir sobre o papel dos clássicos literários, classificados como texto erudito, e o do cordel, considerado como cultura popular, na formação de um público leitor. Aqui, buscamos uma comparação entre os dois não para mostrar como os textos clássicos são superiores aos de origem popular, mas para entender e analisar como diferentes grupos culturais lidam com questões semelhantes.

Desse modo, o estudo das adaptações dos clássicos *A megera domada* e *Muito Barulho por nada* para o cordel é um meio de diálogo entre duas culturas que pode ser usado como instrumento de ensino na medida em que o professor contemplará dois contextos, vivências, linguagens e gêneros literários diferentes.

Assim, o professor apresentará o texto de Shakespeare para os alunos, o estudante terá o contato com um clássico literário e, ao mesmo tempo, conhecerá e valorizará a cultura popular por meio do cordel.

Quando o aluno gosta do que lhe é apresentado com certeza faz maior aproveitamento do conteúdo. Neste contexto, Sirlei Santos Dudalski (2009) reforça a importância da performance aliada ao ensino. Ao trabalhar o cordel, por exemplo, o professor pode explorar a oralidade, a música e a figura do cordelista, contador de causos. Entretanto, para autora, as aulas devem ser bem elaboradas para que instiguem a

discussão e o posicionamento ativo dos alunos e não uma mera reprodução de cenas ou gestos.

De acordo com Freire (1987), o aluno deve estar convencido de que a sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo. Para o autor, nesta busca inaugura-se o diálogo da educação como prática da liberdade. “É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores” (FREIRE, 1987, p.87). Portanto, o importante é que os alunos se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo e manifestando suas sugestões, pensamentos e práticas culturais, ou seja, o aluno deve participar dialogicamente com o educador da elaboração do programa pedagógico e não ser mero ouvinte.

### CAPÍTULO III

#### A COMÉDIA SHAKESPEARIANA (RE)CRIADA NO CORDEL



*Cordel quer dizer barbante  
Ou senão mesmo cordão,  
Mas Cordel-Literatura  
É a real expressão  
Como fonte de Cultura  
Ou melhor: poesia pura  
Dos poetas do sertão.  
(Rodolfo, Coelho Cavalcante)*

Marco Haurélio nasceu no sertão da Bahia, em Ponta da Serra, e é uma das grandes referências nacionais da literatura popular como poeta e estudioso. É formado em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB e, atualmente, coordena, pela editora Nova Alexandria, a Coleção Clássicos em Cordel pela qual lançou *A Megera Domada*. O autor também adaptou *O Conde de Monte Cristo*, de Alexandre Dumas, que foi umas das obras ganhadoras do Prêmio Mais Cultura de Literatura de Cordel 2010 do Ministério da Cultura na categoria Produção (livros e CDs). Ele também escreveu e editou *História da moura torta*, *Presepadas de Chicó e astúcias de João Grilo*, *A História de Belisfronte- o filho do pescador*, entre outros.

Marco Haurélio é o Idealizador da Antologia do Cordel Brasileiro que reúne representantes de todas as gerações da poesia popular brasileira. É também colaborador do Centro de Estudos Ataíde Oliveira da Universidade do Algarve, Faro, Portugal.

O autor é pesquisador de Cordel, profere palestras e ministra oficinas sobre a Literatura de folhetos e o Folclore Brasileiro em espaços culturais, feiras de livro e escolas. Desde 2010, Marco Haurélio é o curador do tradicional Cordel da Cortez, evento coordenado pelo também cordelista Moreira de Acopiara e promovido pela Livraria Cortez de São Paulo.

Em sua obra, observa-se a forte influência de cordelistas do passado, a exemplo de Leandro Gomes de Barros. Marco traz em muitos cordéis as raízes da tradição no campo da cultura popular em especial o da tradição oral. Ele também segue os passos de estudiosos como Luís da Câmara Cascudo e Sílvio Romero. O autor possui um blog chamado *cordel atemporal* no qual encontramos artigos, pesquisas, biografias, folhetos e informação sobre a literatura de cordel.

A obra *A Megera Domada em cordel* foi publicada pelo autor em 2007. No folheto, os personagens da obra fonte de Shakespeare são todos mantidos, inclusive com mesmo nome. O cordel aborda a história de duas irmãs: uma rabugenta, chamada Catarina, e outra doce,



chamada Bianca. Ambas são filhas de Batista Minola que não permite o casamento da caçula antes de a filha mais velha se casar. Petróquio é um corajoso que chega à cidade de Pádua e decide domar a megera. Assim, nos versos, acompanhamos as desventuras de Petróquio tentando conquistar Catarina que, de forma grosseira, tenta afugentar qualquer pretendente.

O cordel, assim como a comédia Shakespeariana, termina com o casamento de Catarina e Petróquio, este, com seus métodos, consegue a transformação da esposa em uma mulher menos geniosa e que não carrega mais a característica de megera. Paralelamente, nos versos, também conhecemos os conflitos que envolvem Bianca, pretendida por Grêmio, Hortêncio e Lucêncio. O último fazia o coração da garota bater mais forte. No entanto, Batista Minola somente permite o casamento da filha mais jovem caso Catarina encontre um Marido. Hortêncio, então, incentiva Petróquio a investir no noivado com Catarina com o objetivo de se casar com Bianca, que por sua vez é apaixonada por Lucêncio com quem se casa no final da trama.

O autor do segundo cordel estudado, José Santos, é mineiro de Santana do deserto (MG), mas, atualmente, vive em São Paulo. Ele é autor de vários livros de poesia para crianças e jovens e publica regularmente pela Editora Peirópolis que lançou *Viagem às terras de Portugal*, *Rimas da floresta* e *Maluquices musicais* e outros poemas.

O escritor também é diretor do Museu da Pessoa onde trabalha desde 1993 pesquisando a vida e obra de autores brasileiros. Ele organizou Memórias de brasileiros e recontou depoimentos de infância destes e, atualmente, coordena o projeto Memória da Literatura Infanto-juvenil pelo qual já entrevistou dezenas de escritores, ilustradores e editores, além de realizar oficinas de rimas para crianças.

Em 2005, José Santos começou a publicar os primeiros livros para crianças. Seus textos tratam de assuntos muito variados como animais em extinção, folclore, astronomia, cultura portuguesa, futebol, assombrações, além do universo do cordel. Publicou *O Cordelzinho do*

*menino Wolfgang Amadeus Mozart*. Em seguida, numa parceria com Jô Oliveira e Marco Haurélio, lançou *Histórias de combates, amores e aventuras do valoroso cavaleiro Palmeirim de Inglaterra*. Sua pesquisa sobre o dinheiro na cultura popular foi recentemente divulgada no livro *O menino do dinheiro em cordel* em parceria com Reinaldo Domingos.

A obra *Muito Barulho por nada em cordel* foi publicada em 2015. Os versos mantêm o enredo original de forma resumida, assim como ocorreu no Cordel *A Megera Domada* de Marco Haurélio. Além disso, personagens como Balthasar, criado de Dom Pedro; Dogberry, condestável; Verges, funcionário; A Sexton, o juiz do julgamento de Borachio e The Watch, sentinelas de Messina, não aparecem nos versos.

O cordel retrata a história de Cláudio e Hero que tiveram consentimento para se casar. Benedito, melhor amigo de Claudio, está apaixonado pela bela, porém rebelde, Beatriz que está na mesma situação. Os dois vivem discutindo e brigando. Assim, Claudio, Hero, Dom Pedro de Aragão, entre outros resolvem divertir-se com a situação dos apaixonados. Eles dizem para Beatriz que Benedito está apaixonado por ela e dizem para Benedito que Beatriz está apaixonada por ele. Logo, os dois acabam se tornando namorados. No entanto, Dom João, irmão bastardo de Dom Pedro, planeja beijar Margarida na frente de Cláudio para que ele achasse que era Hero. No final, tudo fica esclarecido e Cláudio e Hero se casam, assim como Beatriz e Benedito.

Ambos os cordéis apresentam para o leitor a figura de duas megeras. Logo, fica evidente, na leitura dos cordéis, que a essência de megera das duas personagens shakespearianas é mantida na adaptação. Como verificado nos trechos abaixo:

SANTOS, <i>Muito Barulho por nada em cordel</i>	HAURÉLIO, <i>A Megera Domada em cordel</i> .
<i>Apresento Dom Antônio De Leonato, um irmão, Ele é pai de Beatriz Que tem um jeito brigão A sua língua afiada Causa muita confusão. (p.6)</i>	<i>Ali, Batista Minola Era um rico mercador Pai da bela catarina De semblante encantador Porém de um gênio terrível Que a todos causava horror (p.15)</i>

As personagens são descritas pelo narrador/cordelista como moças mal-humoradas e donas de um discurso e de uma postura autoritários. Nos cordéis, assim com nas comédias de Shakespeare, encontramos personagens femininas que são antagônicas. Em *Muito Barulho por nada* o comportamento de Beatriz se diferencia da conduta de Hero. Já na obra *A megera domada* as irmãs Catarina e Bianca são figuras totalmente opostas quanto à personalidade.

Segundo Marlene Soares dos Santos (2008), as comédias apresentam histórias que se entrelaçam uma com a outra como é o caso das irmãs da obra *A megera domada* e das primas em *Muito barulho por nada*. As personagens nos mostram dois modelos femininos da época, um idealizado pela família patriarcal, representado por Bianca e Hero, e outro criticado pela sociedade da época, visto que fugia aos padrões de referência feminina, representado por Catarina e Beatriz.

Conforme Aimara da Cunha Resende (2008), na Itália Renascentista a mulher era inferior e incapaz de assumir posições políticas ou administrativas. Além disso, a figura feminina era objeto de troca nas negociações entre os homens, os pais principalmente. Sobre essa questão, Rita de Cassia Marinho Paiva (2004) afirma que

Dentro dessa sociedade que começava a experimentar o capitalismo, as mulheres eram equacionadas com bens de consumo, assim, elas poderiam ser negociadas da forma que melhor aprovesse a seus pais. A palavra grega para casamento, *ekdosis* (empréstimo), reflete bem a realidade da mulher dentro desta instituição naquela época (PAIVA, 2004, p.59).

Isso pode ser verificado, sobretudo na figura de Batista Minola e Petróquio da obra *A Megera Domada*. Catarina era para Petróquio fonte de renda e ao mesmo tempo um desafio a ser conquistado. Através da negociação, a mulher sai do domínio masculino do pai para o domínio também masculino do marido de acordo com a ideologia patriarcal vigente.

De acordo com Paiva (2004), a megera foi uma figura real da sociedade inglesa elisabetana que tinha como principal característica a subversão manifestada, principalmente, pelo uso impróprio que fazia da linguagem. Catarina e Beatriz viviam em um contexto em que a mulher ideal era aquela silenciosa, meiga e submissa, por isso a megera era um símbolo de resistência e ameaçava o sistema com seu comportamento. O julgamento social feito a respeito da figura feminina que fugia aos ideais da época pode ser verificado neste fragmento da obra *A megera domada em cordel*:

*Uma mulher irritada  
É igual um furacão  
Que destrói a formosura  
De uma rosa em botão.  
Quem age de tal maneira  
Não possui reputação.*

*Porque a mulher indócil,  
Rebelde, mal-humorada,  
É uma seara estéril,  
Que não produzirá nada  
E nunca por seu marido  
Merecerá ser amada. (HAURÉLIO, 2007, p. 45)*

Desse modo, ser megera era uma característica revolucionária, visto que na sociedade patriarcal o modelo feminino ideal era o de mulher submissa. Tanto Beatriz quanto Catarina fazem uso impróprio da linguagem e usam esta como forma de empoderamento e resistência, pois, através do discurso, desafiavam o poder machista. No entanto, o modelo feminino ideal era o da personagem Bianca e da personagem Hero, fracas, submissas e recatadas.

Segundo Paiva (2004) Shakespeare buscou nas tradições populares os diferentes modelos de Mulheres faladeiras e de gênio indomável.

Contudo, através de sua genialidade o bardo pôde perceber a força dessas personalidades, o brilho de suas inteligências e suplantar a banalidade da imagem pejorativa dessas mulheres, amplamente divulgada pela ideologia patriarcal vigente (PAIVA, 2004, p. 61).

Outro uso da cultura popular, inclusive mantido no cordel, é a cena do banquete festivo presente na obra *A megera domada*. No banquete de casamento, Petrúquio usa de seu poder para domar a megera e permite que ela tenha uma rápida visão do festejo matrimonial, pois não permite que a noiva participe da festa.

Segundo Resende (2008), é importante observar que Shakespeare faz, constantemente, uso das culturas tradicional e popular em suas peças, mas de forma indireta, subvertendo costumes ao criar o mundo às avessas. De acordo com a autora,

Saturado de ironia, construindo com isso, a ambiguidade que permite mais de uma leitura, ou seja, que da oportunidade a um texto subliminar, subversivo e contundente, de se alinhar, em um segundo nível, ao texto primeiro, que parece apoiar o sistema dominante. Tal construção textual leva a possibilidades variadas de encenação e recepção das peças, resultantes do momento e da situação sócio-político-cultural em que as mesmas são produzidas (RESENDE, 2008, p.109).

Conforme Paiva (2004), Shakespeare mostra a realidade, mas desestabiliza o sistema vigente, pois as mulheres são, na comédia, heroínas fortes e inteligentes, essência que se mantém no cordel tanto na figura de Catarina quanto na de Beatriz.

A partir da cerimônia de casamento, Catarina tem sua imagem transformada, pois sua identidade desconstrói-se. Ao invés do discurso e comportamento violento, ela se rende ao poderio do marido e da sociedade que a oprimia. De acordo com Paiva (2004), essa submissão foi uma forma de sobreviver naquele contexto.

Do mesmo modo, segundo Paiva (2004), Benedito, que era um misógino assumido, fazia parte do grupo dos homens honrados e tinha aversão ao casamento, pois para ele a mulher era leviana. De maneira semelhante, Beatriz também rejeitava a ideia do casamento e usava da linguagem ofensiva, muitas vezes, para defender seu posicionamento. No entanto, diferente de Catarina, uma vez que ela não era violenta e não foi obrigada a se casar.

Para Paiva (2004), em *Muito Barulho por Nada*, o contexto será o responsável pela desconstrução dos dois personagens que, juntos, enfrentarão as leis vigentes e, diferente de Pádua, em Messina, ambos cedem. Portanto, conclui-se que, assim como na *Megera Domada*, a ordem prevalece e o casamento é o caminho para o final harmônico:

SANTOS, <i>Muito Barulho por nada em cordel.</i>	HAURÉLIO, <i>A Megera Domada em cordel.</i>
<i>Com muitos cantos e danças A história é terminada O amor vence a maldade Na Messina ensolarada (p.52)</i>	<i>Os que ali se encontravam Admirados ficaram. E eles durante a vida Do amor compartilharam (p.46)</i>

Sendo assim, observa-se que as personagens fazem parte de uma sociedade patriarcal e refletem a realidade desse contexto, visto que são figuras desconstruídas ao longo da narrativa. Desse modo, os cordéis trazem uma visão idealizada do amor e do casamento, pois são eles os responsáveis pela mudança das personagens. Elas se renderam ao sentimento e deixaram a personalidade de megera.

Por outro lado, considerando o caráter ambíguo da obra de Shakespeare, vale destacar como ele satiriza essa sociedade patriarcal e destaca a figura da megera como heroína, mais astuta e esperta do que os personagens masculinos. Assim, não enxergamos uma total mudança de identidade, mas uma transformação que pode ser resultado da opressão da figura masculina e da sociedade como um todo.

Vale destacar também que a leitura das obras, seja no cordel ou na peça shakespeariana, estabelece um diálogo não só com a sociedade renascentista, mas também com o momento atual, visto que a mulher lutou e ainda luta para não ser silenciada pelo sistema e para adquirir seus espaços.

Por conseguinte, podemos perceber que os poetas mantêm fielmente o enredo, a caracterização das personagens e o espaço, pois as histórias ainda se passam em Pádua e Messina. No entanto, o ambiente

nordestino se faz presente através do linguajar, dos elementos culturais nordestinos e da nova configuração do texto no que tange ao gênero, visto que há uma transposição do Gênero Dramático para a Poesia de Cordel.

De acordo com *Sábato Magaldi (1965)*, o veículo do dramaturgo é o diálogo. O romance pode também valer-se do diálogo, mas neste caso ele não abarca toda a narração. Sabe-se que grande parte da dramaturgia clássica foi construída a partir do verso, o que não se observa mais na contemporaneidade. Segundo Magaldi (1965),

*Drama*, etimologicamente, significa ação. A simples conversa, entabulada como diálogo, não constitui ação, e por isso carece de teatralidade. Para se facilitarem a tarefa de fixar personagens agindo, os autores antepõem-lhes obstáculos, cuja transposição conduz ao desfecho. Os obstáculos colocam-se no íntimo ou no exterior das personagens, e caracterizam o conflito, que a maioria dos teóricos julga essencial ao conceito de drama (MAGALDI, 1965, p.7).

Para o autor, o diálogo teatral requer um encadeamento próprio, porque deve ser transmitido pelo ator. Logo, sua concretização se dá no decorrer do espetáculo, pois instaura-se o universo teatral por intermédio da ação dos personagens em cena.

Já a Literatura de cordel “é a literatura oral, em verso, feita para ser cantada ao som da viola, ou recitada, e, que, quando impressa, mantém intacta característica oralidade.” (NEGRÃO, 1975, p.135). Esta manifestação teve como solo de expansão o nordeste brasileiro e encontra suas raízes na oralidade, sua matriz e motivação.

De acordo com Mark Curran (2009), a literatura de cordel consiste, basicamente, em longos poemas narrativos, chamados romances ou histórias, impressos em folhetins que falam de amores, sofrimento ou aventuras, num discurso heroico de ficção. É consumido por um número expressivo de leitores numa área geográfica ampla e, enquanto exhibe métricas, temas e performance da tradição oral, conta também com a

participação da plateia. Hoje essa arte já transita não só o espaço da voz, mas também o da letra.

Portanto, conforme Linda Hutcheon (2011), para que uma adaptação seja experienciada como adaptação, o reconhecimento da obra fonte tem de ser possível justamente pela mudança das mídias e do contexto. Tal questão pode ser observada em ambos os folhetos estudados no que se refere ao enredo.

Segundo Márcia Abreu (2004), os cordelistas apresentam a obra adaptada com as "regras" de composição de folhetos, já que o interesse pelo tema ou pelo enredo não é suficiente para que o público habitual dos folhetos aprecie um texto de literatura erudita. De acordo com a autora, a primeira alteração é a transposição da prosa para o verso, no caso estudado adaptando o texto dramático à forma poética dos folhetos. Nas obras lidas, mesmo quando há uma transcrição praticamente literal do texto fonte, alguns cortes são realizados a fim de respeitar as rimas e a musicalidade do texto, como no trecho abaixo:

SHAKESPEARE, A <i>Megera Domada</i> <sup>1</sup>	HAURÉLIO, A <i>Megera Domada em cordel</i> .
<i><b>Petrúquio:</b> Eu lhe garanto, pai, sou tão peremptório como ela é orgulhosa; e quando dois fogos violentos se defrontam, consomem logo tudo que lhes alimenta a fúria. Embora um fogo fraco se atice e aumente com um vento fraco, os vendavais maiores destroem o fogo e tudo. Sou vendaval e ela que se curve. (p.54)</i>	<i>-Meu senhor-disse Petrúquio, Sua filha é orgulhosa? Saiba que sou mais teimoso Do que a mula mais teimosa. E saberei ser enérgico Enquanto ela for nervosa</i>  <i>Porque quando o vento é brando, Soprando constantemente, Acende mais a fogueira, Porem será diferente Com um furacão porque O apaga rapidamente. (p.19)</i>

Marcia Abreu (2004) assevera que a maior parte dos folhetos nordestinos é composta em versos setessilábicos, o que se relaciona à fala, visto que, segundo os estudos linguísticos, no português falado no

<sup>1</sup> Tradução de Millôr Fernandes



Brasil faz-se uma pausa a cada sete sílabas aproximadamente. De acordo com a autora, a sintaxe também se aproxima da fala coloquial, privilegiando a ordem direta na construção das orações.

De acordo com Negrão (1975), a elaboração das rimas também obedece a rígidas regras. Nas sextilhas, constroem-se rimas de tipo ABCBDB como ocorre nas obras *Megera Domada em cordel* e *Muito Barulho por nada em cordel*:

SANTOS, José. <i>Muito Barulho por nada em cordel</i>	HAURÉLIO, Marco. <i>A megera Domada em cordel</i>
<p><i>O intriguento Boráquio A</i>  <i>É o criado de João B</i>  <i>Mais tarde virão um frade, C</i>  <i>Policial, escrivão, B</i>  <i>Aia, pajem e soldado D</i>  <i>No mínimo, um batalhão! B</i>  <i>(p.08)</i></p>	<p><i>Tendo morrido seu pai A</i>  <i>Petrúquio sem mais demora B</i>  <i>Deixando a velha Verona C</i>  <i>A cidade em que ele mora B</i>  <i>Com seu criado Grúmio D</i>  <i>Segue pelo mundo afora. B (p.17)</i></p>

As estrofes rimadas produzem, muitas vezes, o cômico e o ritmo que faz a narrativa se aproximar de uma contação de história. Entretanto, segundo Abreu (2004), o fundamental é selecionar palavras que constituam, além da sonoridade, uma relação semântica, ou seja, não basta que os termos contenham o mesmo som final, importa que eles remetam a um mesmo universo de significação. Essa também é uma tendência de sempre adaptar-se à plateia, visto que o vocabulário é familiar e cotidiano.

Em alguns trechos, constatou-se que os autores produzem alterações no léxico, ou na ordem dos elementos para obter a métrica ou a rima esperada. Conforme Abreu (2004),

A versificação é a mais fundamental das alterações introduzidas, pois acomoda textos produzidos no interior da cultura escrita aos padrões da literatura de folhetos, permitindo sua compreensão e memorização por parte das comunidades nordestinas, envolvidas em práticas orais menos ou mais marcadas. Vertidas em versos, as histórias podem ser lidas oralmente ou cantadas segundo as práticas de leitura coletiva. As histórias originais pecam, do ponto de vista do público dos folhetos, por sua forma, de modo que sua apreciação requer a

intervenção de um poeta para traduzir em trovas o que ele em prosa falou (ABREU, 2004, p.200).

Além da versificação, é necessário também adequar a sintaxe e o léxico, no caso das obras, para o ambiente nordestino, como se verifica abaixo. Termos como *bocó* ou *mula* são termos populares e característicos da linguagem oral:

SHAKESPEARE, <i>Muito Barulho por nada</i> <sup>2</sup>	HAURÉLIO, <i>Muito Barulho por nada em cordel</i>
<b>Beatriz:</b> [...] <i>Prefiro ouvir meu cachorro latindo para uma gralha a ter de escutar as juras de amor de um homem. [...] Tivesse um cavaleiro uma cara como a sua, lanhá-la não a deixaria pior. (p.17)</i>	<i>Beatriz logo aproveita E mostra a língua afiada Diz: - Os homens são bocós Não servem pra quase nada! Por exemplo, o Benedito Só sabe lustrar espada (p.10)</i>

Além disso, o folheto é mais sucinto, pois simplifica a estrutura dos períodos. No trecho acima, observamos a supressão da fala da personagem Beatriz quando trasposta para o cordel. Esse mecanismo aproxima o texto das referências dos leitores através da utilização de termos conhecidos por eles.

Segundo Abreu (2004), é preciso um roteiro de história desembaraçada e, mesmo tendo muitos episódios, no caso atos, o ideal é que um não se confunda com o outro. Em *Muito Barulho por nada* foram criados 15 subtítulos que nasceram das 17 cenas contidas nos 5 atos do texto fonte. Já na *Megera Domada* foram 158 estrofes oriundas dos 5 atos da obra fonte.

Além disso, uma história desembaraçada pressupõe poucos personagens. Desse modo, os folhetos concentram-se nas histórias de Catarina e Petróquio; Bianca e Lucêncio; Hero e Cláudio e Beatriz e Benedito, desprezando todas as informações alheias a estas relações.

---

<sup>2</sup> Tradução de Beatriz Viegas Faria

A descrição dos protagonistas também é relevante. Catarina, por exemplo, é apresentada como a garota de gênio terrível; Beatriz é a que tem um jeito brigão e Dom João é descrito como cruel, ranheta e malvado. Essa caracterização antecipa para leitor o desenrolar da trama e o possível final de cada personagem no cordel

Ademais, vale destacar que, de acordo com Abreu (2004), o narrador, nos folhetos, vale-se de algumas fórmulas para facilitar a composição e a leitura. Como exemplo, as expressões "*deixo aqui... para falar de...*"; "*vamos deixar... falamos de...*" ou "*deixamos ficar... seguimos...*". Por meio dessas fórmulas, o narrador sintetiza as informações e introduz acontecimentos relativos a diferentes personagens. Essa estratégia pode ser verificada no fragmento abaixo da obra *A megera domada*:

*“Deixemos Trânio e o velho  
Engabelando Batista,  
E voltemos a falar  
No casal protagonista  
Para saber se Catarina  
Mudou seu ponto de vista” (HAURÉLIO,2007,p.36)*

Além disso, conforme Abreu (2004), o narrador também interpreta as atitudes dos personagens e o sentido geral da narrativa, principalmente no início e no final do texto quando se dirige ao leitor para tecer considerações. Isso pode ser observado no início dos folhetos lidos e também no final. Além disso, nos trechos abaixo pode ser observado que o cordel referencia sua origem. Assim, mesmo que não seja necessário conhecer o texto fonte para compreender o cordel, o cordelista lança mão desse recurso.

SANTOS, José. <i>Muito Barulho por nada</i>	HAURÉLIO, Marco. <i>A Megera Domada</i>
<b>Início:</b> <i>Eu vou conta uma historia Sem aumentar ou mentir, Escrita faz muitos séculos</i>	<b>Início:</b> <i>Eu vou contar uma história Há muito tempo passada Na época em que a Itália</i>

<p><i>Por William Shakespeare, Farei de modo ligeiro Para o leitor não dormir. [...] Mas chega de enrolação, Vai começar a comédia. (p.7/9)</i></p>	<p><i>Não estava unificada[...] (p.15)</i></p>
<p><b>Final:</b> <i>Com muitos cantos e danças A história é terminada. O amor vence a maldade Na Messina ensolarada Viva o mestre Shakespeare! Viva o barulho por nada! (p.52)</i></p>	<p><b>Final:</b> <i>Meus bons amigos, agora Eu devo me despedir. Graças a sua atenção, Em frente posso seguir, Riscando do meu caderno A palavra desistir. (p.47)</i></p>

De acordo com Câmara Cascudo (1984), as narrativas orais possuem uma fórmula usual de início, como *Era uma vez... diz-se que era uma vez.. houve um rei que tinha 3 filhos, e a estória é finda.. quem quiser saber vá lá*, dentre outros. Segundo o autor, o diálogo entre narrador e público, além da gesticulação, são marcas frequentes. Assim, todos esses elementos, juntos, complementam a entonação. Tais características reforçam a relação entre oralidade e escrita, visto que o cordel nasce de narrativas orais e depois ganha o espaço do folheto, por isso os versos escritos carregam as marcas da narrativa oral, principalmente pela presença de uma voz que narra, chamada nos poemas de eu-lírico. Segundo Edilene Matos (2008),

No caso da literatura de folhetos, a influência da escrita dá-se de forma parcial, pois nela as marcas da oralidade se afirmam, e a força da voz viva se impõe de modo indelével. No espaço cambiante da oralidade escrita, distingue-se um movimento textual transgressor, uma vez que o texto escrito transgride o espaço da escritura, ultrapassa-o, sai dos limites do papel, move-se e aspira e se fazer voz. Ponto de intersecção entre a oralidade e a escritura, a literatura de folhetos permite que a cena oral não se restrinja à voz, mas, muito mais que isso, se insinue como corpo e gestos, faz a coreografia de suas narrativas (MATOS, 2008, p.75).

Logo, conclui-se que o papel desse eu-lírico nos folhetos lidos é apresentar o enredo, tecer comentários e ditar as ações dos personagens, visto que os diálogos quase não aparecem.

Vale destacar também que ambos os cordéis apresentam façanhas cujo final é feliz e trazem algum ensinamento como no trecho final de *A megera domada*:

*“Quem se mostra orgulhosa  
Colherá somente a dor.  
A mão que conduz a lança  
Deve portar uma flor  
Pra que se possa pagar  
O tributo do amor” (p.46)*

Sobre isso, Marcia Abreu (2004) afirma:

As histórias veiculadas nos folhetos de cordel têm, em geral, caráter exemplar: apresentam um mundo organizado em que pessoas boas e más medem forças, para chegar a um desfecho em que, invariavelmente, prevalece a justiça: recompensam-se os esforços dos que agem corretamente; condenam-se os malfeitores ao sofrimento, à morte, ao abandono, à miséria. A narrativa, com seu caráter moral, pode ser proposta como um modelo de conduta (ABREU, 2004, p.216).

Ademais, o comportamento do narrador também se deve à forte relação dos folhetos com a oralidade, visto que as histórias são contadas ao público. Inclusive, em muitos folhetos, os erros lexicais relacionados à pronúncia das palavras são mantidos, por isso, ao transpor uma obra erudita para o contexto popular nordestino, o autor deve reconhecer quais as marcas textuais da obra fonte a afastaria do leitor de cordel. Desse modo, é necessário que o autor do cordel aproxime o clássico dos padrões nordestinos de escrita, pois a convivência entre estes princípios é nítida. Sobre esse processo, Bráulio do Nascimento (2000) afirma:

A passagem através da oralidade, por culturas diversificadas, altera-lhe a estrutura, no nível da expressão, por influência ou determinação de condicionantes culturais de varia natureza, que possibilitam sua reprodução e aceitação na comunidade. Tais modificações, por exigência da própria sociedade, são às vezes superficiais, sem afetar de modo algum a estrutura fabular, outras vezes são profundas, afetando e dando um novo sentido ou orientação a fabula, sem desprender-se totalmente do arquétipo tradicional (NASCIMENTO, 2000, p.42).

Para o autor, as transformações lexicais são frequentes, porém sem comprometer a semântica. Eles se dão pelo processo de substituição, de comutação, inerente a literatura oral. Além disso, a adaptação permite que personagens sejam mais livres, exagerados, inclusive para reforçar a comicidade. Isso pode ser observado nesta cena no Baile de máscaras em *Muito Barulho por nada*.

*Entre tantos convidados,  
Um tem cara de gambá.  
Será que é Boráquio,  
Com capa cor de fubá? (SANTOS, p.15)*

Ou na cena do casamento de Petróquio e Catarina quando o noivo diz ao padre:

*“...essa peste  
Encheu a cara de pinga!  
E deu-lhe um tapa apumado  
Bem no meio da moringa” (HAURÉLIO, 2007, p.30)*

Os autores trazem características da região nordestina como lamparina, urubus, vermes e icterícia, elementos citados na obra *A Megera domada*, além de mesclas culturais, descritas, principalmente, através das particularidades da linguagem como nestes fragmentos de *Muito barulho por nada*: “*me fala de urucubaca a todo e qualquer momento*” (p. 17); “*Barba mais grossa que piaçava*” (p.19); “*Irei revelar a marmelada*” (p. 27); “*A confirmar o ditado/ Que paredes tem ouvido*” (p.11); “*Falava pelos cotovelos*” (p.30) e nestes de *A megera domada* “*agarrou a noiva pelo gargalo*” (p.30); “*que pergunta do cão!*” (p.29).

Além da linguagem, ainda encontramos os costumes dos festejos ou marcas da religiosidade que podem ser observados nestes trechos de *Muito Barulho por nada*: “*Ah, se ainda houvesse um homem de muita fé,/Que vingasse minha prima*” (p.39); “*A dama esta no quarto rezando a ultima prece*” (p.47).

Logo, o uso desses elementos atribui verossimilhança às adaptações. Essa mudança na tradição cultural proporciona, segundo Simone Mendes

(2008), um imbricamento discursivo gerador do texto, “o que nos leva a tentar perceber a emergência desse domínio na materialidade textual, como um engendramento de vozes orquestradas pelo cordelista” (MENDES, 2008, p. 142).

Ademais, nos folhetos, mesmo que os autores façam referência à Pádua e Messina, cidades Italianas, observamos a busca por uma correta readaptação local, o que é uma forma de transculturação, de acordo com Hutcheon (2011). Assim, os cordelistas fazem a transculturação, pois transpõem as histórias para o ambiente nordestino por meio dos vários elementos como vocabulário, religião e hábitos. Isso leva o leitor/ ouvinte a reconhecer a cena em sua realidade. Tal mudança é denominada por Hutcheon (2011) de *indigenização*.

Esse conceito é relevante no processo de recepção, pois, de acordo com Hutcheon (2011), há um tipo de diálogo entre a sociedade na qual as obras são produzidas e aquela na qual elas são recebidas e ambas estão em diálogo com as próprias obras. Logo, percebemos que na adaptação do clássico para o popular não há apenas uma mudança de forma ou de construção de rimas de maneira mecânica. Os elementos são recriados sem que haja perda da essência do texto fonte, no entanto, a imaginação criadora mantém os laços com a cultura popular nordestina, ou seja, um processo de *transculturação*.

Segundo Hutcheon (2011), as adaptações podem ser construídas a partir de uma mudança de contexto, as particularidades são transplantadas para um novo terreno e o resultado será algo novo e híbrido, como ocorre com os cordéis. Esse fenômeno da *indigenização* ocorre, pois houve uma acomodação intercultural, visto que os adaptadores exercem poder sobre o que adaptam. A energia cultural acumulada nas obras de Shakespeare pode ser adaptada e adotada pelo cordel para literatura britânica, portuguesa ou brasileira e cada resultado será único.

Os cordéis *A megera domada* e *Muito barulho por nada* representam um processo dialógico entre a voz de Shakespeare, as

outras vozes contidas no discurso do autor inglês e a voz do cordelista nordestino. Para Stam (1992), de acordo com a teoria dialógica de Bakhtin,

os enunciados não são indiferentes uns aos outros, nem autossuficientes; são mutuamente conscientes refletem um ao outro. Cada enunciado é pleno de ecos e reverberações de outros enunciados, com os quais se relaciona pela comunhão da esfera da comunicação verbal (STAM, 1992, p.74).

Logo, essa recodificação da obra de Shakespeare parte da orientação dialógica do discurso. O que foi dito e que se deixou de dizer aplica-se a relação entre línguas, literaturas, gêneros e culturas. Conforme Stam (1992), o dialogismo nasce das diversas possibilidades abertas pelas práticas discursivas de uma cultura. Nesse sentido, a adaptação dos cordéis é dialógica e se mostra relevante não somente para explorarmos o texto canônico de Shakespeare, mas também a prática cultural popular do sertão.

A narrativa popular “revela informações históricas etnográficas, sociológica, jurídica, social. É um documento vivo, denunciando costumes ideias, mentalidade, decisões, julgamentos” (CASCUDO, 1984, p.236) e, de acordo com o autor, elas são o nosso primeiro leite intelectual. Portanto, de acordo com Nascimento (2000), as obras estudadas representam um cultivo, ou seja, um mergulho e uma aprendizagem das várias tradições que representam uma luta contra a homogeneização e a favor da valorização das diversas manifestações culturais, as quais, muitas vezes, ainda se encontram à margem do grande circuito comercial de produção.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS



Inicialmente, podemos afirmar que a adaptação das obras de Shakespeare para o cordel, ou seja, a adaptação intercultural, não se caracterizou simplesmente pela transposição de palavras de um contexto para outro. Verificamos a adaptação do texto para um novo ambiente, por isso ele se torna único e ganha um novo significado cultural e social.

Os textos de Marco Haurélio e José Santos carregam ecos do discurso de Shakespeare e também vozes contidas na obra do autor inglês. Portanto, a adaptação é um elo da corrente da comunicação verbal entre outros discursos, que carregam marcas sociais e ideológicas. Os mecanismos dialógicos estão presentes na cultura popular, pois neste estudo constatamos como o cordel usa dialogicamente o material de Shakespeare. Assim, o dialogismo se aplica tanto ao cotidiano quanto à tradição literária, ou seja, observamos como popular penetra o erudito e vice-versa. Segundo Stam (1992),

[...] este encontro dialógico de duas culturas não deveria implicar uma perda de identidade de nenhuma delas, em vez disso, cada uma conserva sua unidade e sua totalidade aberta, porém ambas se enriquecem mutuamente (STAM, 1992, p.76).

Dessa forma, as teorias da intertextualidade literária de Kristeva (2005) e a do Dialogismo de Bakhtin (2000) contribuíram para este trabalho, visto que a partir dos estudos é possível buscarmos encruzilhadas entre vozes e culturas distintas. Além disso, compreendemos que cada texto é único, por mais que tenha alguma relação com outro antecessor, por isso Robert Stam (2006) refuta a ideia de fidelidade de texto adaptado em relação à fonte. Sendo assim, é errôneo supormos que uma adaptação é necessariamente inferior ao texto original, ou seja, um texto transposto da cultura erudita para cultura popular não deve ser visto como criação inferior. Maria Betânia Pereira (2008) argumenta que

A originalidade do cordel reside na maneira com que se manejam velhos temas, com que se reordena o material, muito mais do que a superação de velhas formas e temas pela introdução de elementos desconhecidos. Situação semelhante se verifica em culturas de oralidade residual, nas quais a

escrita, embora conhecida, não era franqueada a grande parte da comunidade, como era o caso do nordeste no começo do século (PEREIRA, 2008, p.96).

Segundo Márcia Abreu (1999), na zona rural os cordéis eram apreciados em engenhos, pequenas propriedades e em fazendas de gado não só pelos trabalhadores, mas também pelos proprietários das terras que patrocinavam cantorias e liam ou escutavam as histórias. Isso demonstra como as distinções clássicas entre campo e cidade, cultura popular e cultura de elite parecem diluir-se perante os folhetos.

Desse modo, verifica-se que a produção de folhetos no nordeste situa-se na encruzilhada entre a escrita e a oralidade, por isso é impossível fixá-la de maneira definitiva em qualquer um desses polos. Embora os poetas registrem seus textos sob forma gráfica, não quer dizer que eles adiram completamente às convenções do discurso escrito e também o registro gráfico não implica acesso ao universo da escrita. Os poetas escrevem como se estivessem contando a história e o público quando lê identifica um narrador oral. Assim, entendemos a composição dos folhetos como mediadora entre o oral e o escrito.

Igualmente, o cordel se aproxima da oralidade, pois também trata de temas diários ou atuais, reporta eventos da própria comunidade e da região, opina sobre eles e leva para o público local. Essas mensagens são recodificações de uma cultura de massa ou da própria cultura erudita. Conforme Mark Curran (2009), a cosmovisão essencial do cordel mostra quase total identificação com as crenças e os valores do nordestino. “Ele é, antes de mais nada, poesia popular.” (CURRAN, 2009, p. 18).

Embora a tradição tenha diminuído, atualmente o cordel sobrevive, cumprindo ainda as funções de informar, ensinar e divertir o público a partir de uma perspectiva popular de construir a história. Em 1922, Mário de Andrade já estava convencido de que a nova cultura brasileira e a literatura deveriam basear-se na realidade total do Brasil tanto popular e folclórica quanto elitista. Assim, o cordel é uma produção que exemplifica a busca iniciada pelo autor modernista. Os folhetos, em sua composição, demonstram criatividade ficcional, linguística, formal, além da mitificação

de um evento ou personagem. Sendo assim, devemos aplicar à essa arte os mesmos princípios que regem o comentário de outros textos literários .

A história literária considerou a literatura popular como uma manifestação simples e até grosseira, porém, hoje, estas manifestações estão sendo mais pesquisadas e consideradas por alguns estudiosos da área. Dentro dessas manifestações está o cordel que é um tipo de texto imaginativo e se aproxima daqueles considerados textos literários. Logo, não existe diferença de essência entre um e outro tipo de produção já que ambos possuem, independente da tradição vinculada, a capacidade de criar formas significativas, expressivas e reveladoras da existência humana. De acordo com Osvaldo Meira Trigueiro (2008),

A cultura aqui compreendida como processo de negociação de troca simbólica operando em diferentes instancias dos mundos das experiências tradicionais e modernas, interligadas com os mundos da realidade, da ficção e do lúdico. Os espetáculos fazem parte das diversidades e das diferenças culturais e através dos acontecimentos ganham visibilidade em proporções maiores na sociedade midiaticizada (TRIGUEIRO, 2008, p.114).

Para o autor, na sociedade globalizada, os espetáculos estão infiltrados nas manifestações culturais tradicionais e modernas. Assim, o cordel não deixa de ser um produto do processo de modernização que marcou a atividade cultural brasileira. Conforme Vilma Mota Quintela (2008), no caso do nordeste, especialmente a partir do final do século XIX, o processo expansionista que deu ensejo ao estabelecimento de vias ferroviária se caracterizou pela intersecção de diferentes perspectivas históricas, resultando também do diálogo, da negociação entre forças tradicionais e modernizadoras. Assim, também observamos que o cordel hoje ganha novos espaços na sociedade modernizada como, por exemplo, a internet. Os próprios autores Marco Haurélio e José Santos utilizam desse meio para divulgar pesquisas e obras. Além disso, muitos folhetos, antigos e contemporâneos, criticam ou citam a atualidade, a política, as músicas e a tecnologia vigente.

Esses processos de incorporação e apropriação demonstram que o cordel decorre como um produto da cultura. Erroneamente, consideram que o popular é permanente, fixo ou invariável. Esta pesquisa demonstra, a partir do cordel, que existem diversas possibilidades de apropriação que são possíveis pelas condições sociais e históricas. Isso ocorre porque “a cultura se efetiva em um terreno mutável no qual as relações de domínio e subordinação se articulam” (QUINTELA, 2008, p.132), pois as tradições se renovam pela sua inscrição na atualidade.

Conforme Alfredo Bosi (1992), toda cultura dominante é absorvida e decodificada pela dominada. É o exemplo do cordel, todo cantador, homem que domina o alfabeto e está nos confins da cultura escola e da cultura de massa, volta-se para um público, muitas vezes iletrado ou semianalfabeto, para explorar conteúdos e valores do homem rústico, já não em estado puro, mas em contato com a vida urbana. Ele também reinterpreta, em termos mágicos ou religiosos, os acontecimentos exteriores à esfera estritamente sertaneja como ocorreu com as adaptações estudadas, visto que elas se constroem a partir de um texto fonte caracterizado como erudito e que não constitui o universo de saberes do sertanejo, constatando, desse modo, articulação entre subordinados e dominantes proposta por Quintela (2008).

Para Bosi (1992), a Cultura é o modo de ser, viver, pensar e falar de um povo e não apenas o mundo da produção escrita provindo das intuições de ensino e pesquisa superiores. Portanto, vale ressaltar que, neste trabalho, compreendemos que as culturas humanas são diferentes e qualquer hierarquia estabelecida é indevida. Logo, incorporar os saberes populares ao conhecimento acadêmico é uma necessidade, pois na constituição do conhecimento deve existir uma relação entre a valorização da experiência de vida de cada indivíduo com o processo de ensino aprendizagem bem como a democratização do saber. Isso se reforça, pois a cultura brasileira possui múltiplas manifestações artísticas, porém essa relação cultura/educação é uma barreira que precisamos ultrapassar.

A leitura e a escrita são instrumentos que garantem ao indivíduo a capacidade para desenvolver-se, além de fortalecer a capacidade de expressão da diversidade cultural dos povos, o que favorece os câmbios culturais. Essas trocas são indispensáveis para alcançarmos condições educativas mais plenas e reflexivas. Assim, entre os estudantes, mas também entre os cidadãos pouco escolarizados, essas trocas são uma possibilidade de abertura ao universo literário em geral.

Enfim, essa relação entre obra adaptada e texto original abre muitas possibilidades de leitura, porém é fundamental a presença de um mediador que ofereça diversas formas de recepção da obra para os leitores. Inclusive, mesmo a adaptação sendo independente do texto fonte, isso não impede que o original também faça parte da prática de leitura do público, pois acrescentará novas leituras aos leigos leitores de Shakespeare, por exemplo.

Conforme Bosi (1992), a educação colabora grandemente para a transformação e humanização da sociedade. Ela é o motor do processo social, pois sempre deve objetivar a atualização da pessoa humana.

Por fim, a resposta à pergunta inicial desta pesquisa sobre que cultura devemos ensinar é: se temos uma proposta de ensino que seja democrática e socializadora, a resposta deverá ser educar para repensar a tradição cultural, educar para criar novos valores de solidariedade e “no momento atual por em prática o ensinamento do maior mestre da educação brasileira, Paulo freire: educar para liberdade” (BOSI, 1992, p.342).

De acordo com a perspectiva dialógica de Freire (2002), o direito da palavra não é de um ou de outro, mas é direito de todos os homens. Reconhecida a instituição escolar como gestora da sua própria prática educativa, é importante que a escola se firme como um corpo que se desenvolve a partir de um movimento dialógico que convida a todos a participar e a transformar o mundo vivido e compartilhado.

Essa dimensão dialógica inerente à escola desafia os membros de cada segmento a potencializarem a construção de uma vivência escolar plural e democrática que valorize a trajetória de vida de cada sujeito e reconheça o espaço escolar como uma oportunidade de todos, juntos, tornarem-se pessoas melhores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Márcia. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 10, n. 22, p. 199-218, jul./dez.2004.
- ABREU, Márcia. *Então se forma a história bonita – relações entre folhetos de cordel e literatura erudita*. Porto Alegre, ano 10, n. 22, jul./dez. 2004 p. 199-218.
- ABREU, Márcia. *Histórias de cordéis e folhetos*. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1999.
- ABREU, Márcia. *Cultura Letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- ALMEIDA, Mauro William Barbosa de. *Folhetos (a literatura de cordel no Nordeste brasileiro)*. Dissertação (Mestrado em Antropologia)–PPG do Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras. Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1979.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BENJAMIN, Roberto. Os folhetos populares intermediários no processo de comunicação 40 anos depois. In: NEMER, Sylvia. *Recortes contemporâneos sobre o cordel*. Rio de Janeiro: edições Casa de Rui Barsosa, 2008.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Viver de criar cultura, cultura popular, arte e educação. In: SILVA, René Marc da Costa. *Cultura popular e educação: salto para o futuro*. Brasília: SEED/MEC, 2008.
- BURKE, Peter. *A Cultura Popular na Idade Moderna (Europa, 1500-1800)*. Rio de Janeiro: Companhia das letras, 1989.
- CALVINO, Ítalo. *Por ler os clássicos?* São Paulo: Companhia das letras,1993.
- CAMATI, Anna Stegh; MIRANDA, Célia Arns de (org.). *Shakespeare sob múltiplos olhares*. Curitiba, Ed. Solar do Rosário, 2009.
- CAMPOS, Cláudia Arruda; SOUZA, Maria Lúcia Zoega de. Adolescentes e livros: a mediação da escola. In: DIETZSCH, Mary Julia Martins (org). *Espaços da Linguagem na educação*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Literatura oral no Brasil*. 3ª ed. Belo Horizonte / São Paulo, Editora Itatiaia / Editora da Universidade de São Paulo, 1984.
- CURRAN, Mark J. *História do Brasil em Cordel*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.



DUDALSKI, Sirlei Santos. “*Você nos livrará da tirania de William Shakespeare?*” - *Hamlet na HQ Kill Shakespeare*. Blucher Arts Proceedings, Número 1, Volume 1, setembro de 2015, p.102-111.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. Tradução de Sandra Castello Branco, revisão; Cezar Mostari. São Paulo: Editora- UNESP, 2005.

FORMIGA, Girlene Marques, BARBOSA, Socorro de Fátima Pacífico. As adaptações de textos literários no Brasil: um gênero em discussão in: *15º congresso de leitura do Brasil*, 2005, Unicamp, Campinas.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: autores associados: Cortez, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Edição 27ª. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GABRIEL, Eleonora. Linguagens da cultura popular. In: SILVA, René Marc da Costa. *Cultura popular e educação: salto para o futuro*. Brasília: SEED/MEC, 2008.

GENETTE, Gerard. *Palimpsestos a literatura de segunda mão* – Tradução de Cibele Braga et. al. Belo Horizonte: Viva Voz, 2010.

GUIMARÃES, Denise. *Teorias da adaptação e as aporias da fidelidade*. Revista ciência e cultura, nº45, Curitiba, 2012, p 59-75.

GULLAR, Ferreira. *Cultura posta em questão*. Rio de Janeiro: Editora civilização brasileira, 1965.

HAURÉLIO, Marco. *Breve história da literatura de cordel*. Rio de Janeiro: Claridade, 2010.

HAURÉLIO, Marco. *A Megera Domada em Cordel*. Rio de Janeiro: Nova Alexandria / Clássicos do Cordel, 2010.

HELIODORA, Bárbara. *Reflexões shakespearianas*, Lacerda Editores, Rio de Janeiro, 2004.

HELIODORA, Barbara. *Por que ler Shakespeare*. Rio de Janeiro: Agir, 2005

HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da adaptação*. Florianópolis: UFSC, 2011. 15

KRISTEVA, Julia. *Introdução à semiótica*. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. 2ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LEÃO, Liana de Camargo; SANTOS, Marlene Soares dos (Orgs.) *Shakespeare, sua época e sua obra*. Curitiba: Beatrice, 2008

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

- MAGALDI, Sábato. *Iniciação ao Teatro*. São Paulo: Burity, 1965.
- MARTINS, A.P. et al. *Visões e identidades brasileiras de Shakespeare*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. Cultura popular urbana e educação: o que a escola tem a ver com isso? In: SILVA, René Marc da Costa, *Cultura popular e educação: salto para o futuro*. Brasília: SEED/MEC, 2008.
- MATOS, Edilene. A voz do cordel: um diálogo com o mundo. In: NEMER, Sylvia. *Recortes contemporâneos sobre o cordel*. Rio de Janeiro: edições Casa de Rui Barbosa, 2008.
- MENDES, Simone. Interfaces entre os discurso literário e midiático: a interdiscursividade no cordel midiaticizado. In: NEMER, Sylvia. *Recortes contemporâneos sobre o cordel*. Rio de Janeiro: edições Casa de Rui Barbosa, 2008.
- NASCIMENTO, Bráulio do (2000). *Teatro e cultura popular*. Revista de teatro crítica e estética. Ano 08. 2000.
- NEGRAO, M.J.T. *introdução à literatura de cordel*. Letras, Curitiba. p.135-152, jun, 1975.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE ENSINO MÉDIO. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. Trad. sob a direção de J. Guinsburg; Maria Lúcia Ferreira. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- PINTO, Maria Isaura. *O cordel do Brasil e o cordel de Portugal: possíveis diálogos, Linguagem em (Re)vista*. p.10-18, 2009.
- QUINTELA, Vilma Mota. Cordel, mídias e mediações culturais. In: NEMER, Sylvia. *Recortes contemporâneos sobre o cordel*. Rio de Janeiro: edições Casa de Rui Barbosa, 2008.
- RABETTI, Beti. (Org.). *Teatro e comichades: estudos sobre Ariano Suassuna e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Letras, 2005.
- SANTOS, José. *Muito Barulho por nada em cordel*. Barueri, São Paulo: Amarilys, 2015.
- SANTOS, Idelette Muzart-Fonseca dos. Narrativa e Imaginário na literatura de cordel brasileira: o cruzamento das linguagens e das modernidades. In: NEMER, Sylvia. *Recortes contemporâneos sobre o cordel*. Rio de Janeiro: edições Casa de Rui Barbosa, 2008.
- SANTOS, Idelette Muzart Fonseca dos. O conde de Monte Cristo nos folhetos de cordel: leitura e reescrituras de Alexandre Dumas por poetas populares. Estudos Avançados, nº 39, vol.14, São Paulo, Maio/Agosto, 2000.
- SHAKESPEARE, William. *A Megera Domada*. Tradução de Millôr Fernandes.. Porto Alegre: L&PM Pocket, 1998.

SHAKESPEARE, William. *Muito barulho por nada*. Tradução de Beatriz Viégas Faria. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2002.

SILVA, René Marc da Costa, Cultura popular, linguagens artísticas e educação. In: SILVA, René Marc da Costa. *Cultura popular e educação: salto para o futuro*. Brasília: SEED/MEC, 2008.

STAM, Robert. *A literatura através do cinema: realismo, magia e arte da adaptação*. Tradução de Marie–Anne Kremer e Gláucia Renate Gonçalves. Belo horizonte: editora UFMG, 2008.

STAM, Robert. *Introdução à teoria do cinema*. Tradução de Fernando Mascarello – 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

STAM, Robert. *Bakhtin da teoria literária à cultura de massa*. Tradução de Heloísa Jahn. São Paulo: Editora Ática, 1992.

STAM, Robert. *Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade*. Revista Ilha do Desterro Florianópolis nº 51, jul./dez. 2006, p. 019- 053.

THEODORO, Ezequiel. Literatura e pedagogia: reflexão com relances de depoimento. In: ZILBERMAN, Regina; THEODORO, Ezequiel (orgs) *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

TRIGUEIRO, Osvaldo Meira. O acontecimento midiático na literatura de cordel. In: NEMER, Sylvia. *Recortes contemporâneos sobre o cordel*. Rio de Janeiro: edições Casa de Rui Barbosa, 2008.

WILLIAMS, Raymond. *Palavras-Chave* (um vocabulário de cultura e sociedade). São Paulo: Boitempo, 2007.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

YUNES, Eliana. Leitura experiência e cidadania. In: YUNES, Eliana. OSWALD, Maria Luiza (orgs). *A experiência da Leitura*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina. Teorias e vivências. In: ZILBERMAN, Regina; THEODORO, Ezequiel (orgs). *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

O conde de Monte Cristo nos folhetos de cordel: leitura e reescrituras de Alexandre Dumas por poetas populares. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v14n39/v14a39a14.pdf> >. Acesso em: 29 out. 2015. 16

PELLISSARI, Paulo Roberto. Longa jornada sertão adentro : a história do amor de romeu e julieta de ariano Suassuna. 2008. 171 f. Dissertação (mestrado em Teoria Literária)- Centro Universitário Campos de Andrade – UNIANDRADE, Curitiba.

Blog mundo Cordel, disponível em: [www.mundocordel.blogspot.com.br](http://www.mundocordel.blogspot.com.br). Acesso em setembro de 2015.