



PROFLETRAS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
CAMPUS IV – MAMANGUAPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

RODRIGO DO NASCIMENTO PESSOA

**OS CLÁSSICOS ADAPTADOS COMO SUBSÍDIO PARA O LETRAMENTO
LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

MAMANGUAPE-PB

2015

RODRIGO DO NASCIMENTO PESSOA

**OS CLÁSSICOS ADAPTADOS COMO SUBSÍDIO PARA O LETRAMENTO
LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letramentos

Linhas de Pesquisa: Leitura e produção textual:
diversidade social e práticas docentes

Orientadora: Prof^a Dr^a Luciane Alves Santos

MAMANGUAPE-PB

2015

P475c Pessoa, Rodrigo do Nascimento.
Os clássicos adaptados como subsídio para o letramento
literário no ensino fundamental / Rodrigo do Nascimento
Pessoa.- Mamanguape-PB, 2015.
90f.

Orientadora: Luciane Alves Santos
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCA
1. Linguística. 2. Linguagens e letramentos. 3. Produção
textual. 4. Adaptações literárias. 5. Letramento literário.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
CAMPUS IV – MAMANGUAPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –
PROFLETRAS

Aprovada em _____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Luciane Alves Santos
Orientador (Universidade Federal da Paraíba – **UFPB**)

Prof. Dr. Carlos Augusto de Melo
Examinador (Universidade Federal de Uberlândia – **UFU**)

Prof^ª Dra. Maria Auxiliadora Fontana Baseio
Examinadora (Universidade de Santo Amaro – **UNISA**)

MAMANGUAPE-PB
2015

DEDICATÓRIA

À minha família, fonte maior de inspiração para todas as conquistas, em especial, meus filhos, pais e à minha saudosa irmã, Iara Patrícia, que tão cedo nos deixou. Dedico.

AGRADECIMENTOS

- A Deus, todo poderoso, que me concedeu a graça de chegar até aqui.

- Aos meus filhos, Matheus, Lucas e João, por servirem de motivação nos momentos de dificuldades e a todos da família que estiveram torcendo por mim.

- Aos professores e colegas do Profletras, que me proporcionaram momentos de alegria e muito aprendizado.

- À CAPES, pelo suporte financeiro da pesquisa.

- Aos alunos, sujeitos da pesquisa, pela colaboração e contribuições oferecidas.

- À professora Luciane Alves Santos, pelo apoio e paciência, sem os quais este trabalho não seria concluído.

“A literatura, a cultura e a arte não são um suplemento para a alma, uma futilidade ou um monumento pomposo, mas algo que nos apropriamos, que furtamos e que deveria estar à disposição de todos, desde a mais jovem idade e ao longo do caminho, para que possam servir-se dela quando quiserem, a fim de discernir o que não viam antes, dar sentido a suas vidas, simbolizar suas experiências”

Michèle Petit

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 LETRAMENTO E LETRAMENTO LITERÁRIO.....	12
1.1 Aspectos gerais do letramento.....	12
1.2 Questões relacionadas ao letramento literário.....	13
1.3 A escola como principal agência do letramento literário.....	17
1.4 Manuais didáticos, professor e família: agentes ou empecilhos ao letramento literário?.....	19
2 O CLÁSSICO NA ESCOLA: DIÁLOGO ENTRE A TRADIÇÃO E O NOVO.....	25
2.1 Cânone literário: um conceito de múltiplas interpretações.....	34
2.2 Adaptações: por que não defendê-las?.....	40
2.3 A adaptação dos clássicos.....	47
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	50
3.1 Contexto da pesquisa.....	50
3.2 A obra escolhida.....	53
3.3 Sujeitos da pesquisa.....	55
3.4 Apresentando o projeto de leitura.....	57
3.5 Conhecendo a narrativa clássica.....	59
3.6 Analisando as impressões dos alunos.....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	71

RESUMO

A leitura literária torna-se cada vez mais escassa na escola, e o trabalho com os textos considerados clássicos encontra resistência dos estudantes, e, até mesmo, entre alguns professores, que adotam uma postura sacralizadora diante das obras canônicas, difundindo a falsa ideia de que a literatura é algo reservado apenas para as mentes mais brilhantes. O presente trabalho discute a utilização das adaptações literárias no ensino fundamental como uma forma de estimular práticas de letramento literário que despertem o interesse pelo texto de ficção. Reconhecemos que a leitura de uma reescritura jamais substituirá a leitura da obra em sua integralidade, porém, acreditamos também que é dever da escola, enquanto principal agência de letramento e espaço privilegiado para abordagem literária, tornar conhecido de seus alunos o maior número de narrativas possíveis, desde as séries iniciais. Ao final da discussão, apresentamos uma proposta de trabalho com um clássico em versão condensada, buscando atestar, na prática, a relevância do trabalho com as reescrituras para o desenvolvimento de novas abordagens da literatura em sala de aula, tornando possível a sua discussão nos diferentes níveis de ensino. O trabalho destina-se, portanto, a todos que se interessam pela problemática da formação de leitores literários na escola e pela utilização das reescrituras como materiais de incentivo à leitura.

Palavras-Chave: Adaptações Literárias; Clássicos; Letramento Literário

ABSTRACT

The literary reading becomes increasingly scarce in school, and the work with the classic texts face resistance from students, and even among some teachers, who take a sacralized attitude before the canonical work, spreading the false idea that literature is something reserved only for the brightest minds. This paper discusses the use of literary adaptations in elementary school as a way to stimulate literary literacy practices that arouse interest in the fiction texts. We recognize that reading a rewriting never replace the reading of the work in its integrality, however, we also believe that it is a school's duty, as the main literacy agency and privileged space for literary approach, make known to his students as many possible narratives, from the early grades. At the end of the discussion, we present a pedagogical proposal with a classic condensed version, seeking attest the relevance of the work with the rewriting for the development of new approaches to literature in the classroom, making possible to discuss it in the different levels of education. The work is intended, therefore, to all who are interested in the issue of literary readers formation in school and in the use of rewriting as reading incentive materials.

Keywords: Literary Adaptations; Classics; Literary Literacy

INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute questões relacionadas à escassez da leitura literária na escola, em especial, à leitura dos textos de referência, consagrados ao longo do tempo como clássicos da literatura. Mas será mesmo que um clássico é sempre um livro “intocável” do ponto de vista estético-literário? E como se dá essa classificação? O uso desse termo sempre teve a mesma significação ao longo do tempo? Esses são alguns dos questionamentos que nortearão a discussão aqui apresentada, visto que o conceito de livro clássico pode ser muito variável, dependendo sempre da época em que foi empregado e do contexto histórico envolvido.

Discorreremos também sobre práticas de letramento literário, que visam tornar o texto de ficção algo presente na vida dos estudantes, ultrapassando os limites da escola, e desfazendo a ideia de que sua apreciação deve sempre vir acompanhada de exercícios avaliativos, como a produção de resumos e resolução de fichas de leitura. Apontamos alguns dos problemas relacionados à leitura, como a formação limitada dos professores, a inexistência de leitores no convívio familiar e a imposição das obras canônicas (em sua forma integral) como única possibilidade de leitura literária na escola.

Suscitamos a discussão da leitura dos textos clássicos por meio das reescrituras (textos adaptados para um público específico), como uma forma de introduzir, desde as séries iniciais, o universo das narrativas que atravessaram o tempo e se mantêm ainda atuais, preservando seu caráter de essencialidade. Mais importante do que a constatação à rejeição do texto ficcional na escola é o desenvolvimento de novas estratégias de leitura, que aproximem os jovens das grandes obras produzidas pela humanidade ao longo da sua história. Por isso, propomos uma experiência de leitura com uma versão adaptada de um dos grandes textos da literatura universal, *Frankenstein*, de Mary Shelly, que, desde sua publicação, encanta diferentes leitores em todo mundo. As adaptações são defendidas como uma forma de aproximar os jovens dos grandes textos literários, servindo como um suporte para a apropriação das habilidades de leitura exigidas pelos clássicos.

Ao longo do trabalho, discutimos os conceitos de letramento e letramento literário, bem como suas implicações para o trabalho de leitura em sala de aula. Evidenciamos como a formação de um cânone literário é algo instável, pois nem sempre se relaciona à qualidade dos textos abordados, mas ao prestígio conferido pelas instâncias de legitimação, como a

universidade e a crítica especializada, que promovem o padrão erudito de escrita, em detrimento das variadas manifestações literárias de cunho popular. Pontuaremos que não é possível falar na existência de apenas um cânone, pois toda e qualquer tentativa de reunir obras literárias, seja sob qual for o critério utilizado (histórico, estético, poético, etc.), sempre excluirá obras merecedoras desse status. Essa discussão perpassa o próprio conceito de literatura, uma vez que, para classificar uma obra como digna de um cânone, é preciso definir o que lhe confere a chamada literariedade.

O trabalho fundamentou-se, primordialmente, nas obras de Calvino: *Por que ler os clássicos*, Cosson: *Letramento literário: teoria e prática*, Machado: *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo* e Amorim: *Tradução e adaptação*, que discutem o conceito de clássico literário e a construção de um cânone a partir do prestígio que escritores e obras passaram a receber, bem como a linha tênue que separa os textos tidos como adaptações e traduções, especialmente quando analisados sob o ponto de vista da intertextualidade.

Esperamos que esse trabalho contribua para a reflexão de todos aqueles que se interessam pela abordagem do texto literário na escola, especialmente os professores, que, nos diferentes níveis de ensino, precisam reconhecer a importância de repassar as narrativas clássicas às futuras gerações de leitores, valendo-se para isso de variadas estratégias de apresentação dos textos. A parte prática da nossa investigação fundamenta-se basicamente na metodologia da pesquisa-ação, conforme depreendida por Thiollent (2008), e visa atestar a viabilidade do trabalho com as adaptações no ensino fundamental.

1 LETRAMENTO E LETRAMENTO LITERÁRIO

1.1 Aspectos gerais do letramento

O termo letramento foi, aos poucos, sendo introduzido na educação brasileira e hoje já é bastante difundido e relativamente conhecido por aqueles que se propõem a trabalhar com o ensino de leitura e escrita. De maneira geral, podemos relacionar o conceito de letramento com a participação efetiva dos indivíduos nas práticas sociais que utilizam a escrita para transmissão da informação e do conhecimento. Devido à sua amplitude, o termo letramento passou a ser aplicado, de maneira específica, a determinadas áreas do conhecimento, que se materializam, inclusive, fora do ambiente escolar. Por isso, tornou-se comum a utilização de expressões como letramento digital, letramento acadêmico, letramento em EJA e, em especial, a ocorrência que é do nosso interesse nesse trabalho: o letramento literário. Antes de adentrarmos a questão literária propriamente dita, faremos um apanhado geral do termo letramento e de sua utilização ao longo do tempo. Segundo Soares:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura escrita. (SOARES, 2006, p 39-40).

Acrescentamos que, atualmente, o conceito de letramento extrapola os limites da prática escrita, podendo ser utilizado até mesmo para os indivíduos que não se apropriaram do sistema alfabético, porém, de alguma forma, interagem socialmente com o mundo letrado, ainda que, às vezes, não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever, como, por exemplo, pegar um ônibus, compreender o significado de uma placa de trânsito, ou mesmo reconhecer a importância da escrita na sociedade grafocêntrica em que vivem.

O sentido aqui exposto para o letramento é relativamente recente, pois sua utilização só passou a ser considerada quando passamos a minimizar os altos índices de analfabetismo, que, ainda hoje, refletem um grave problema social brasileiro, relacionando-se diretamente com a desigualdade social em nosso país. Apesar da melhoria no acesso à escola, o analfabetismo funcional, aquele revelado quando o indivíduo é capaz de decodificar um texto escrito, no entanto não consegue compreender o seu sentido, ainda é presença marcante nas pesquisas que buscam aferir o grau de letramento dos brasileiros. Durante algum tempo, os

conceitos de letramento e de alfabetização foram utilizados como equivalentes, mas aos poucos foram sendo esclarecidas as diferenças entre os termos e as situações a que ambos se referem.

É questionável a tentativa de classificar um indivíduo como letrado ou não, pois, de acordo com o conceito acima exposto por Soares (2006), mesmo aqueles que não dominam o código escrito, podem interagir por meio dele. Ao mesmo tempo em que indivíduos capazes de decodificar uma mensagem escrita, podem vir a não compreender o seu significado. Sobre a complexidade desta classificação, é esclarecedora a postura indicada por documento da UNESCO, publicado ainda em 1957, ao afirmar:

É difícil especificar, de uma maneira não arbitrária, uma linha divisória que separaria o indivíduo letrado do não-letrado (...), pois o conceito de letramento é muito flexível e pode cobrir todos os níveis de habilidades, de um mínimo absoluto a um máximo indeterminado. (UNESCO, 1957, p. 19).

A despeito da flexibilidade do que vem a ser um indivíduo letrado, Cosson pondera:

um indivíduo pode ter um grau sofisticado de letramento em uma área e possuir um conhecimento superficial em outra, dependendo de suas necessidades pessoais e do que a sociedade lhe oferece ou demanda. (COSSON, 2014, p.12).

Observamos uma mudança no significado do termo e do seu uso ao longo do tempo. Sua origem vem do inglês *literacy*, e era empregado para designar o estado ou condição daquele que sabia ler e escrever, em oposição ao significado atual, que considera as práticas sociais envolvidas com as habilidades de leitura e escrita. Dada a complexidade do conceito e de sua utilização, não vamos aqui nos deter à discussão do que torna um indivíduo letrado, porém, nos interessa o que vem a ser um conceito específico relacionado ao termo, o letramento literário.

1.2 Questões relacionadas ao letramento literário

Se o letramento envolve as habilidades de interagir socialmente por meio da escrita, o letramento literário seria ampliado para a capacidade de se apropriar efetivamente da leitura de textos em prosa ou versos, atribuindo a estes um significado, seja histórico, social ou estético. Como melhor define Paulino e Cosson (2009, p.67), o termo letramento literário se refere ao “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Fica evidente que o conceito, conforme concebido pelos autores, se configura como uma habilidade de leitura, e como toda habilidade, só é adquirida mediante a prática, que vem do

contato direto com os textos literários. Quanto maior é esse contato e mais cedo se inicia, maior também será a capacidade de interação do leitor com os textos.

Sabemos que a literatura apresenta uma série de benefícios, independente da idade ou do nível escolar em que seja apreciada. Mas, é notório também que o seu ensino, e, por consequência, a leitura literária, perdem cada vez mais espaço na escola, visto que o trabalho com outros gêneros textuais tem sido cada vez mais priorizado. Além disso, devemos lembrar que o texto literário não é, em sua essência, um objeto didático, o que leva alguns críticos a defenderem a ideia de que a literatura não poderia ser ensinada, pelo menos da maneira como a escola a instituiu. Partilha dessa visão Matos, quando afirma:

o ensino da literatura é, em rigor, impossível, pela simples razão de que a experiência não se ensina. Faz-se. Mas podem e devem criar-se as condições para essa experiência: removendo obstáculos e proporcionando ocasiões. (MATOS, 1987, p. 20).

Somado ao problema pedagógico já mencionado, contribuem para o enfraquecimento das práticas de leitura literária no âmbito escolar, problemas como o abandono das bibliotecas, que, na maioria das vezes, funciona apenas como depósito de livros e outros materiais, a formação literária inadequada dos professores, a escassez de livros de boa qualidade, e a própria falta de incentivo que hoje se confere à leitura, pois, a atual sociedade de consumo prioriza outras formas de entretenimento, como a televisão e a internet. Nas palavras de Machado (2002, p.33), “vivemos na civilização da imagem, repleta de tentações visuais e muitos outros meios de cada um se informar”.

Salientamos que o processo de massificação da educação no Brasil, que se efetivou em um período relativamente recente da nossa história, há apenas algumas décadas, apresentou a difícil tarefa de democratizar também o acesso da população ao conhecimento da tradição literária, saber antes restrito à elite da sociedade, que enxergava na literatura um traço distintivo em relação às classes desfavorecidas. A escola, que nasce elitista, ainda não conseguiu se desprender das amarras do passado e reproduz um sistema de exclusão, que é evidenciado por meio do acesso aos textos literários. Não é absurdo conceber a existência de escolas que ainda não conseguiram fazer da literatura algo conhecido dos seus alunos, como constatam Zilberman e Rösing, discorrendo sobre a necessidade da escola de promover práticas efetivas de leitura literária, extrapolando os limites da alfabetização e da mera decodificação dos textos:

Da alfabetização, tarefa que a escola desempenhou burocraticamente desde seus inícios, passou-se à necessidade de letramento, sobretudo de letramento

literário. A leitura de textos apresenta-se como prática inusitada, e a literatura, como um alienígena, em boa parte das escolas nacionais, sobretudo nas que atendem os segmentos populares, mesmo em grandes centros urbanos. (ZILBERMAN e RÖSING, 2009, p. 14).

De fato, o texto literário pode ser utilizado como um instrumento de segregação, principalmente se considerarmos que suas instâncias de legitimação, como a crítica especializada, as editoras, as universidades e o próprio mercado editorial, estão a serviço das classes dominantes. Nesse sentido, devemos promover ações que tornem esse saber, antes elitizado, acessível aos alunos das escolas públicas, que vivem à margem do processo de leitura literária. Ações como a do Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), que distribuiu milhares de obras literárias da melhor qualidade, incluindo alguns clássicos universais, em sua forma integral ou adaptada às escolas públicas do país, contribuem para a difusão do valor atribuído à literatura, que nas palavras de Paulino e Cosson (2009, p.70), “proporciona uma forma singular, diferenciada, de dar sentido ao mundo e a nós mesmos”.

É preocupante constatar que muitas escolas têm, inclusive, reformulado seus currículos, deixando o ensino de literatura de lado, privando seus alunos do contato com o universo encantador da ficção. Lajolo evidencia a necessidade da leitura literária nesse ambiente:

É a literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos, através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro. (LAJOLO, 2000, p. 106).

Se o texto literário assume uma importância tão grande para a formação plena dos indivíduos, devemos, então, nos preocupar em encontrar formas de aproximá-lo dos jovens, desde cedo, inclusive fazendo uso das novas tecnologias da informação, que expandem a sua possibilidade de divulgação. Como lembra Zilberman (2009, p. 29), “os suportes da literatura são flexíveis e mutáveis, adaptando-se às novas condições”. A autora salienta que a argila, o papiro e o pergaminho já se apresentaram como tecnologias às quais a literatura se adaptou. Desenvolver atividades que promovam o letramento literário e mudar o discurso dominante de que as grandes obras literárias são coisas relacionadas à educação do passado, se apresenta como um dos grandes desafios que a escola atual precisa enfrentar, pois a literatura continua, ainda, sendo fundamental para a compreensão e a transformação das estruturas sociais vigentes, e das diferentes culturas que a humanidade produziu.

Algo que a escola precisa esclarecer aos estudantes é que a literatura se utiliza de forma peculiar da linguagem comum, empregada no cotidiano dos usuários de uma língua, criando assim uma espécie de mundo à parte, em que a subjetividade e a criatividade do leitor contribuem para a construção dos sentidos propostos pelo autor da obra. Não apenas o leitor tem o poder de agir sobre o texto, já que o interpreta e lhe atribui sentido, mas o texto literário age também sobre si, pois, segundo Candido (1972, p. 805), uma das funções da literatura é a contribuição para a formação dos indivíduos. “A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial. (...) Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (...) ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela”.

Em outro célebre texto, “O direito à literatura”, Candido evidencia que o acesso aos textos literários deve ser encarado como um direito humano, ou seja, um bem cultural necessário para a plena formação cidadã, e que, portanto, não pode ser negado a ninguém. Nas palavras do autor, o processo de humanização, promovido pela literatura, realize-se com a revelação de valores que nos tornam mais sensíveis aos outros e ao mundo que nos cerca:

Entendo aqui por humanização (...) 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. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995, p. 249).

Reconhecida a importância da literatura, devemos buscar alternativas que oportunizem o contato das crianças e dos jovens com os textos literários já nos primeiros anos de sua escolarização, seja por meio de textos adaptados ou originalmente destinados a esse público. O conceito de letramento relacionado à literatura não se restringe apenas à capacidade do indivíduo de somente compreender textos escritos em diferentes gêneros literários, mas, principalmente, ao prazer que encontra ao debruçar-se sobre o texto ficcional, que, por opção própria, passa a desfrutar dos benefícios que a literatura lhe oferece. O letramento literário surge, portanto, da circulação de textos que atendam à necessidade humana de fabulação, invenção, necessidade esta, tão antiga quanto o próprio homem, e que independe de idade para se manifestar. A este respeito, Coelho afirma que:

A formação do pequeno leitor deve começar bem cedo, e prosseguir em gradativo aprofundamento, até o final do seu ciclo de estudo na Escola. Disso depende que o seu convívio essencial com o livro possa continuar fecundo pela vida afora. Daí a atual preocupação dos estudiosos e organismos educacionais com a Literatura Infantil (COELHO, 1991, p. 9).

Práticas de letramento serviriam para desenvolver o gosto pelos textos ficcionais, fazendo os estudantes reconhecer as especificidades da linguagem literária, que se utiliza da língua cotidiana, diferenciando-se pela organização peculiar que o artista da palavra atribui ao seu texto. A escola se apresenta, desta maneira, como um espaço privilegiado para a leitura, ou apresentação dos textos literários, visto que, neste ambiente, estaria disponível o conhecimento teórico, histórico e social que serve como suporte à leitura de tais textos. O fato é que a escola não tem cumprido plenamente o seu papel de principal agência de letramento, pois muitos dos alunos que terminam hoje o ensino básico declaram ter muita dificuldade em ler os textos literários, quando não assumem também possuir certa aversão à leitura literária.

Caberia à escola esclarecer alguns dos conceitos que são fundamentais para o trabalho com a literatura, como as noções de gênero, estilo, enredo, verossimilhança e outros, que permeiam o estudo e análise de qualquer texto literário. Fazer conhecer minimamente alguns destes conceitos é uma das funções da escola, quando se propõe a trabalhar com textos de ficção. Mais importante, porém, do que explicar questões de ordem técnica, relacionadas à estrutura dos textos, é oportunizar o contato com as obras literárias, pois ainda segundo Candido (1995, p.186) “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza”. Desta forma, apesar de não ficar restrito ao ambiente escolar, pois o texto literário não traz em sua essência a marca da educação formal, apontamos a escola como o lugar “ideal” para o descobrimento e o encantamento pelo universo da literatura.

1.3 A escola como principal agência do letramento literário

Ao tratarmos de literatura na escola, geralmente nos remetemos aos textos clássicos, àqueles que foram reconhecidos ao longo da história pelas suas qualidades estético-literárias, pois continuam suscitando novas discussões e trazendo sempre a marca da novidade devido ao seu caráter atemporal. Nas palavras de Calvino (1993, p.12) “Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos”. No entanto, é importante destacar que as práticas de letramento literário não se restringem apenas aos textos consagrados pelo cânone, pois a literatura pode ser apreendida sob diferentes perspectivas, como a da ficcionalidade ou a da subjetividade presentes nos textos. É um erro atribuir essas características apenas às obras canônicas,

devendo outros textos literários também ser utilizados para despertar o interesse dos alunos pela literatura.

Práticas de letramento literário passam pela leitura de textos concebidos como “menores” pela crítica, que considera sempre como ideal de leitura as grandes obras clássicas. Portanto, promover o trabalho com gibis, contos, crônicas, textos digitais e os chamados romances da moda (*bestsellers*) é essencial para despertar nos jovens o gosto pela leitura, mostrando-lhes, inclusive, a existência de cânones relacionados a estes segmentos. Existe em nossas escolas certo repúdio ao trabalho com a leitura de textos não-canônicos, partindo principalmente de professores não-leitores, que enxergam na tradição a sua zona de conforto, pois sabem que, ao indicar um livro consagrado, terão sempre o respaldo de alguém para refutar qualquer oposição as suas sugestões, mesmo que a contestação parta dos alunos, que serão “presenteados” com a leitura de um livro que não atende as suas expectativas.

Percebe-se que a leitura do que é contemporâneo interessa mais aos nossos alunos que, inconscientemente influenciados pela cultura consumista dos dias atuais, enxergam as obras do passado como objetos ultrapassados e desinteressantes. É importante distinguir, a exemplo de Cosson (2012, p. 36) “que as obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação”. Dessa forma, muitas obras que são publicadas e escritas nos dias de hoje podem não ser significativas para o leitor, ao passo que as obras do passado podem ser altamente atuais, dependendo da maneira como são apresentadas e dos temas suscitados.

A escola deve agir contra essa impressão culturalmente construída de que as obras do passado não atendem aos interesses dos mais jovens, e uma das alternativas para promover essa reaproximação seria a apresentação das obras canônicas por meio das releituras (adaptações, quadrinhos, filmes) que, vistas sob um novo modelo, contribuiriam para o desejo de conhecer mais a fundo os textos originais, como bem nos lembra Machado:

Não é necessário que essa primeira leitura seja um mergulho nos textos originais. Talvez seja até desejável que não o seja dependendo da idade e da maturidade do leitor. Mas creio que o que se deve propiciar 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. (...) Se o leitor travar conhecimento com um bom número de narrativas clássicas desde pequeno, esses eventuais encontros terão boas probabilidades de vir a acontecer quase naturalmente. (MACHADO, 2002 p. 12-13).

Muitas vezes, a simples modificação da capa, ou mesmo a introdução de uma ilustração colorida, é capaz de despertar o interesse do aluno para um texto de ficção. Nesse

sentido, as adaptações desempenham um papel fundamental para a prática de atividades de letramento literário, pois quando bem produzidas, se ajustam à linguagem do aluno a que pretendemos “letrar”, possibilitando a leitura literária, desde as séries iniciais, de textos que não foram originalmente escritos para o público infanto-juvenil, mas que, pela sua riqueza, podem e devem ser conhecidos pelo leitor em formação. Para muitos, o trabalho com as reescrituras/adaptações é uma forma de distorcer a literatura em sala de aula. Não discutimos que a leitura de uma obra original em nada se compara ao de uma reescritura, mas, do ponto de vista do letramento literário, esses textos se apresentam como instrumentos valiosos, na medida em que servem para o conhecimento dos alunos sobre as narrativas que construíram muitos dos valores e costumes da sociedade em que vivem.

Dessa forma, a identificação com as narrativas consagradas poderia acontecer durante todo o processo educacional, não apenas no ensino médio, como geralmente acontece, sendo resguardado apenas para o fim da vida escolar de grande parte dos jovens brasileiros o contato com as narrativas ditas clássicas, visto que muitos encerram os seus estudos com a conclusão da Educação Básica.

O trabalho com a literatura na escola não pode se reduzir ao cânone, que é apenas uma das formas de sistematização das obras literárias, baseado quase sempre em questões políticas, relacionadas aos juízos de valor de pessoas e de instituições que exercem (ou exerceram) influência no meio literário. Cosson apresenta uma visão dialética no que se refere ao trabalho com as obras do passado, em paralelo com as obras mais atuais, que cumprem, sim, um papel fundamental para as atividades de letramento literário:

Aceitar a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada não implica prender-se ao passado em uma atitude sacralizadora das obras literárias. Assim como a adoção de obras contemporâneas não pode levar à perda da historicidade da língua e da cultura. (COSSON 2012, p. 34).

A escola deve valorizar a diversidade de manifestações literárias, reconhecendo que o cânone constitui apenas uma representação de algumas das obras e autores que, por algum motivo, se notabilizaram entre os demais, pois a construção de um cânone é algo instável, não existindo, portanto, uma unanimidade a respeito das obras que seriam verdadeiramente dignas de constituir a “grande literatura”. Obras que hoje são tidas como de qualidade duvidosa, podem ocupar um lugar de destaque futuramente, sendo possível a sua inserção no rol das obras consideradas canônicas.

1.4 Manuais didáticos, professor e família: agentes ou empecilhos ao letramento literário?

Nossa discussão, até aqui, tem evidenciado a necessidade urgente da escola em renovar suas posições no que diz respeito à leitura literária, uma vez que a prática estabelecida, baseada, quase sempre, na leitura de obras canônicas e a consequente aplicação de questionários e fichas de leitura, não tem contribuído para despertar o interesse dos estudantes pela leitura dessas obras. Mas o problema da leitura no ambiente da escola não se relaciona apenas à imposição de certos livros, tem relação direta com aqueles que se submetem à aceitação do cânone de forma passiva e descontextualizada e modo pelo qual passa a ser abordado frente aos alunos.

Um fator primordial para a criação de novos leitores na escola é a própria formação dos professores, que, em geral, não são leitores assíduos de textos literários, tendo um conhecimento superficial do assunto, quase sempre relacionado à historiografia ou às nomenclaturas técnicas de análise textual (metrificação, figuras de linguagem, etc.); esses saberes específicos não são capazes de fomentar, por si só, o interesse pela leitura de ficção.

Para Todorov (2012, p.41) a educação básica “não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo: o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários”. Pouco importa ao aluno saber a quantidade de sílabas poéticas presentes em um verso ou a figura de linguagem empregada em determinada parte do romance, se, ao final da leitura, o sentido proposto pelo poeta ou romancista não for compreendido.

A leitura se constitui também como um hábito, e a sua prática depende, em grande parte, da observação de que essa atividade é valorizada por diferentes setores da sociedade, em especial, a escola. Muitos professores, pela formação inadequada a que foram submetidos, ou mesmo pela falta de uma “vivência literária”, recorrem, quase sempre, às listas canônicas ou às tendências do mercado editorial para a indicação de textos aos seus alunos, sob o beneplácito de “enriquecer” a sua formação literária. Esse caráter de obrigatoriedade contribui para que os alunos reconheçam a literatura como uma mera disciplina escolar, exigindo a sua participação não pela contribuição emancipatória e transformadora da obra literária, mas pela avaliação que será imposta após a sua leitura.

Ainda sobre a formação docente, destacamos que esse é um problema bem mais profundo, e que precisaria ser melhor analisado, a começar pelo próprio perfil do aspirante a professor na área de Letras, que mudou muito nas últimas décadas. Em geral, as licenciaturas

são atualmente procuradas pelos filhos das classes sociais mais baixas, ou seja, aquelas que não reconhecem a literatura como um bem necessário para a formação plena dos indivíduos, não apresentando, portanto, o perfil desejado para o incentivo à prática de leitura na escola. A universidade tenta cumprir, com muito esforço, o trabalho simultâneo de formar leitores literários e os futuros docentes, que terão a missão de estimular os jovens para a apreciação das obras literárias. Chiappini (2005, p.222) aponta que os acadêmicos “destacam o potencial transformador e humanizador da literatura, mas se distanciam dos problemas do uso dos textos literários na escola por conta de sua relação distante da realidade escolar”. Como bem nos adverte Silva, é imprescindível que o professor seja um profundo conhecedor daquilo que pretende ensinar e, acima de tudo, um amante do conteúdo que leciona:

Quem se dispõe a entrar numa sala de aula para ensinar tem que saber satisfatoriamente aquilo que ensina, tem que dominar os conteúdos e suas disciplinas, para orientar a leitura, o professor tem que ser leitor, com paixão por determinados textos ou autores e ódio por outros. (SILVA, 2002, p. 14).

Há de se destacar também os manuais didáticos utilizados na escola como um fator complicador para a elaboração de efetivas práticas de letramento literário na escola, pois, salvo algumas exceções, tratam muito pouco dos textos literários, principalmente os dirigidos ao ensino fundamental. É recorrente o uso de fragmentos textuais nesses materiais, geralmente aparecendo seguidos de exercícios de “compreensão”, que em nada estimulam o aluno, atribuindo um significado meramente avaliativo para a leitura.

A natureza utilitária dos manuais adotados na escola busca fazer com que os alunos obtenham as mesmas interpretações sobre o que lêem, o que se mostra impossível diante da multiplicidade de sentidos inerentes à literatura. Estes materiais cumprem outra função, que não é a de formar o leitor literário. Martins faz duras críticas aos manuais, que em muitas escolas continuam sendo o principal meio de apresentação dos textos ficcionais:

na verdade resultam em manuais de ignorância; mais inibem do que incentivam o gosto de ler (...).Subjaz a intenção de manipular a leitura, a ponto de seus organizadores deturparem os textos transcritos, num franco desrespeito aos autores e leitores, sob o pretexto de resguardar princípios ditos inabaláveis, mas que a realidade revela inconscientes. (...) enquanto a educação formal vai por água abaixo, a “máfia do livro didático” como a caracteriza Osman Lins, prospera francamente. (MARTINS, 2012, p.26).

Pelas razões acima apontadas por Martins, fica evidente que os professores não podem se submeter, passivamente, ao conteúdo dos manuais didáticos que lhes são apresentados, pois muito do que tais materiais se propõem a oferecer, encontra-se a serviço de certas ideologias, que visam apenas à manutenção de um sistema de educação que favorece uma

classe social privilegiada. Como o livro didático é, muitas vezes, a única “fonte literária” a que o aluno tem acesso, pois as escolas equipadas com bibliotecas e internet são, ainda, privilégio para poucos, cabe ao professor fazer a seleção dos textos que farão parte do seu planejamento, adequando suas escolhas às necessidades que sua turma apresenta, e aos temas que possam despertar-lhes maior interesse.

Um dos aspectos, passíveis de críticas, presentes nos manuais didáticos é a exclusão da interpretação do leitor, que se apresenta em oposição à própria condição do texto ficcional, que sugere um diálogo aberto e constante para a construção dos sentidos. Segundo Zilberman:

O livro didático exclui a interpretação e, com, isso, exila o leitor. Propondo-se como autossuficiente, simboliza uma autoridade em tudo contrária à natureza da obra de ficção que, mesmo na sua autonomia, não sobrevive sem o diálogo que mantém com o seu destinatário. E, enfim, o autoritarismo se apresenta de modo mais cabal, quando o livro didático se faz portador de normas linguísticas e do cânone literário. (ZILBERMAN, 2009, p.35).

Em algumas situações, entretanto, o uso exclusivo e quase “sagrado” do livro didático não advém da escassez de outros materiais de suporte ou obras literárias, mas do próprio professor, que reconhece as limitações de sua formação e passa a enxergar o manual como seu fiel (e indispensável) companheiro para o trabalho em sala. Situação condenada por Silva, ao discutir o desconforto de alguns professores causado pela ausência do livro didático:

Se não se estriba na muleta chamada livro didático, não sabe o que fazer em sala de aula. Se não repete sempre as mesmas ladainhas ou mazelas pedagógicas, as gramatiquices, as fichas padronizadas de leitura, as interpretações cristalizadas no tempo, os protocolos autoritários da leitura escolar, não sabe o que colocar no lugar. (SILVA, 2002, p. 12).

O discurso pedagógico, presente nos manuais didáticos, acaba por se repetir durante toda a vida escolar do aluno, tornando-se repetitivo e desestimulante. Os professores deveriam partir dos seus conhecimentos prévios e, aos poucos, propor novas leituras, esta seria uma forma de atrair os jovens leitores para a construção do seu próprio conhecimento literário. Nas palavras de Cosson:

crecemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece, a fim de proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura. (COSSON, 2012, p. 35).

O próprio currículo escolar também pode ser apontado como um dos fatores para os baixos índices de leitura na escola, pois, no ensino fundamental, o texto literário aparece “camuflado” em meio à diversidade de outros gêneros, os quais, nos últimos anos, ganharam

importância no ensino de Língua Portuguesa. Exigir um espaço privilegiado para o texto literário na escola não é uma incoerência, pois esse deve ser visto também como um texto diferenciado, no qual trabalha a linguagem de maneira especial. Caberia também à família ser uma das agências responsáveis pela construção do gosto literário, mas, infelizmente, na atual conjuntura cultural em que vivemos, tem sido delegado exclusivamente à escola a missão de despertar nos jovens o interesse pela leitura.

O contato com narrativas deveria acontecer antes mesmo do ingresso da criança no ensino formal, por meio da contação de histórias que, dentre as atividades citadas ao longo deste trabalho, é mais uma que exerce um papel importante para a consolidação do letramento literário. Como as famílias, em geral, enxergam a literatura como algo supérfluo e distante de sua realidade, acabam transmitindo, de forma inconsciente, a ideia de que essa é mais um dos saberes escolarizados sem importância para suas vidas. Sobre a influência da família para a formação de leitores, Batista (1998, p.36) afirma que “a herança ou a transmissão intergeracional é um dos principais fatores responsáveis pela criação do gosto ou da necessidade de leitura”. Chamam-nos a atenção as palavras de Azeredo, ao refletir sobre a influência que as crianças recebem dos adultos em relação à valorização da leitura:

Difícilmente vão se tornar leitoras crianças, mesmo as socialmente privilegiadas, que tenham contato com adultos – sejam eles pais, parentes ou professores – que recomendem e elogiem a leitura, indicam nomes de livros e escritores “clássicos”, defendem a importância dos livros, mas, na verdade, não são leitores, não apreciam a literatura, nem sequer sabem usar livros. São apenas “politicamente corretos”. (AZEREDO, 2007, p. 76).

Se o aluno percebesse o livro como objeto de valor e prazer no seu convívio familiar, facilitaria muito o trabalho da escola em promover o gosto pelo texto literário. Lamentavelmente, a formação leitora das famílias da maioria dos alunos que ingressam hoje nas escolas, em especial, as públicas, é ainda muito precária, para não dizer inexistente, quando se trata de literatura. Esse cenário pode ser explicado, na visão de Cosson (2012 p.22), pela “justificativa de que como a imagem e a voz estão tão evidentes nos dias atuais, a leitura e a escrita perdem sua razão de existirem.” Passam a ser valorizados, portanto, outros bens culturais, ligados a ideia de modernidade.

Sem a adequada percepção de que o texto literário é bem mais amplo do que o espaço da escola, os alunos passarão a enxergar a sua leitura como um conhecimento restrito a esse contexto. Esses alunos dificilmente sairão do sistema educacional como leitores de literatura, e a escola, conseqüentemente, falhará no seu papel de formar apreciadores do texto de ficção.

Chamamos a atenção também para a ausência de bibliotecas dentro das escolas, que se funcionassem como deveriam realmente funcionar, com bom acervo literário, contemplando desde as obras consagradas, até aquelas com boa representatividade na contemporaneidade e, principalmente, se fossem contempladas por atendentes com formação adequada para exercer esta função, os livros certamente seriam mais valorizados no ambiente escolar, e sua circulação aconteceria de forma mais efetiva. Sobre a inaptidão daqueles que deveriam atender nas bibliotecas escolares, auxiliando o trabalho dos professores, Silva comenta:

Integração de professores e bibliotecários na elaboração de programas de leitura (escolar e comunitária). Este caminho, embora muito proclamado por ambas as partes, é muito pouco levado à prática concreta. O que se constata, nesta área, é a briga de competência ou a transferência de responsabilidades, movida pela compartimentalização de tarefas e falta de diálogo, sendo os próprios leitores os maiores prejudicados. Sem iniciativa, sem humildade, sem diálogo, os livros existentes continuaram empoeirados nas prateleiras das bibliotecas. (SILVA, 2002, p. 30).

Promover a prática do letramento literário nas escolas, como vimos, se apresenta hoje como um grande desafio aos educadores, mas, ao mesmo tempo, se revela algo extremamente necessário. A ausência da ficção no imaginário dos jovens estudantes, não poderá ser suprida por nenhuma outra contribuição advinda das inovações tecnológicas a que estão sendo expostos, as quais podem até modificar a maneira de ler, com a apresentação de novos suportes para a leitura, mas certamente não atenderão a necessidade de refletir sobre a condição de ser humano, trabalho que só a literatura pode oferecer.

2 O CLÁSSICO NA ESCOLA: DIÁLOGO ENTRE A TRADIÇÃO E O NOVO

Torna-se cada vez mais comum o discurso de que a leitura das obras clássicas da literatura não tem despertado o interesse dos jovens, e que o trabalho com tais textos não tem conseguido promover práticas de letramento significativas, capazes de repercutir para além dos muros da escola. Mas aqui nos cabe questionar: afinal, o que é mesmo uma obra clássica? Por que a escola as valoriza tanto? Para responder a essas perguntas, faz-se necessária uma investigação histórica do termo, de seus usos, e dos significados assumidos ao longo do tempo até o valor atribuído atualmente, o qual extrapola o campo da literatura e passa a ser empregado também em outras áreas da produção cultural.

A origem do termo clássico remonta a antiguidade greco-latina, sendo, originalmente, empregado para indicar os escritores de primeira classe, àqueles oriundos das camadas sociais mais abastadas, capazes de refletir e escrever sobre filosofia, artes e ciências, de forma distinta dos cidadãos das classes inferiores. Essa forma privilegiada de escrever passou, então, a ser estabelecida como um paradigma da boa escrita, válida para as diferentes áreas do conhecimento. A expressão *classicus scriptor* indicava o escritor reconhecido pela sua precisão estilística, garantindo-lhe o título de autor de primeira ordem. A etimologia da palavra provém do latim *classicus*, que designava as trombetas utilizadas para convocar o povo para as assembleias, o que já lhe conferia um significado de importância e grandiosidade. Outra possível origem etimológica para o termo seria a derivação de *classos*, palavra empregada para se referir a um barco utilizado para grandes viagens, justificando o argumento atual de que os livros clássicos nos fazem viajar. Essa referência etimológica é apontada por Machado, que também sugere outra origem:

Aliás, essa ideia de que os clássicos nos carregam numa viagem não deve ser surpreendente porque uma das possíveis origens da palavra clássico, etimologicamente, seria uma derivação de *classos*, um tipo de embarcação, uma nave para grandes viagens. A outra, mais provável, é que venha de *classe*, como sinônimo de sala de aula – confirmando a ideia de livros de destaque, estudados nas escolas. (MACHADO, 2002, p.20).

A noção de que o termo fora relacionado à classe, no sentido de sala de aula, explicaria a conotação adquirida de livro/autor, apresentado nas escolas, conferindo a essas

obras um caráter formador, essencial para a educação daqueles que frequentavam a escola. O termo logo passou a indicar a procedência social dos cidadãos, e era utilizado em oposição à *proletariu*, usado para se referir aos cidadãos mais pobres. Atribui-se a Aulo Gélcio, no século II, d.C, o uso do termo relacionado à literatura, destacando o clássico como um modelo de referência para os novos escritores. A Idade Moderna reserva a concepção de clássico às grandes obras da cultura greco-romana.

Durante o Renascimento, clássico fora empregado em alusão aos escritos do período helenístico, mas também para os autores contemporâneos, os quais se pautavam pelos padrões da retórica greco-latina (ordem, clareza, equilíbrio, harmonia, bom gosto) na produção dos seus textos. Nesse período, o termo é associado a regras bem definidas de escrita, que seguidas, normativamente, resultariam na forma “perfeita” de expressão do pensamento. Já no século XIX, o Romantismo começa a questionar o conservadorismo envolvido com a ideia de livro clássico, até então guiada pelo equilíbrio e perfeição, e passa a valorizar a subjetividade e liberdade dos escritores, tornando a escrita literária mais aberta aos sentimentos. Em seguida, no século XX, o conceito de clássico é fortemente questionado e até repudiado pelas vanguardas (Futurismo e Dadaísmo) das primeiras décadas do século, as quais não se conformavam com o “peso” da tradição clássica que fora valorizado ao longo de séculos.

Passada esta breve exposição acerca das origens e acepções atribuídas ao termo, nos voltamos ao seu significado mais atual, que ultrapassa os limites da esfera literária, sendo empregado também em outros planos artísticos, como os da música, cinema e teatro. Na literatura, o termo é empregado para indicar uma obra sublime, perfeita, com valor literário inestimável. Esta seria apenas uma das possíveis concepções para os clássicos literários, pois, na contemporaneidade, muitos autores se debruçaram sobre essa questão, na tentativa de definir o que torna uma obra diferenciada. Os estudos apontam que não existe um consenso quanto às “marcas” que compõem um texto clássico, mas certas características parecem ser-lhes comuns, como a atemporalidade, a profundidade e a linguagem requintada.

Destacamos que a tentativa de classificar uma obra como clássica ou não tem relação muito forte com o conceito de literatura pelo qual esse texto está sendo analisado, ou seja, que aspectos serão considerados válidos para enquadrá-lo como obra literária, que perspectivas serão privilegiadas. Como os conceitos de literatura são muito variados, e a definição do que é literário, muito subjetiva, tal classificação sempre será discutível, fazendo com que algo aceitável para uns, não o seja para outros, ou que tais posicionamentos se modifiquem com o tempo. Martins (2012, p.79, 80), esclarece: “Assim como há tantas leituras quanto são os

leitores, há também uma nova leitura a cada aproximação do leitor com um mesmo texto, ainda quando mínimas as suas variações”.

Sobre a individualidade e subjetividade envolvidas no julgamento do que vem a ser uma obra clássica, constatamos em Abreu:

Por trás da definição de literatura está um ato de seleção e exclusão, cujo objetivo é separar alguns textos, escritos por alguns autores do conjunto dos textos em circulação. Os critérios de seleção segundo boa parte dos críticos é a literariedade imanente aos textos, ou seja, afirma-se que 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 publicou, por exemplo. Entretanto, na maior parte das vezes, não são critérios linguísticos, textuais ou estéticos que norteiam essa seleção de escritos e autores. (ABREU, 2006, p. 39).

Um dos autores mais prestigiados na abordagem dos clássicos na atualidade é, sem dúvidas, Italo Calvino, que reuniu ensaios e artigos sobre o tema em seu livro *Por que ler os clássicos*, no qual procura, em seu primeiro capítulo, explicar o que caracteriza as obras clássicas, utilizando quatorze definições para isso. Nos capítulos seguintes, seguem-se seus ensaios literários, em que são apresentados algumas de suas obras prediletas e como essas adquiriram um significado universal, sendo validadas pelo cânone ao longo do tempo. Discutindo algumas das definições apontadas pelo autor, propomos uma análise ampliada de suas proposições, confrontando-as com outros conceitos e opiniões a respeito do tema, buscando demonstrar a amplitude do conceito de obra clássica, e por que o trabalho com esses textos na escola é fundamental, mesmo que aconteça por meio das reescrituras.

A primeira definição de Calvino (1993, p. 9) para os clássicos é a de que “são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: “Estou relendo...” e nunca “Estou lendo...”. Essa definição baseia-se na ideia de que são textos tão reconhecidamente essenciais, que o leitor dificilmente admitirá sua ignorância, mesmo que essa posição se revele hipócrita. Neste caso, o importante é fazer parte (ou pensar fazer) do grupo que tem acesso aos bens culturais e que, portanto, promove a elitização da cultura. Abreu (2006, p.19), lembra, “Os livros que lemos (ou não lemos) e as opiniões que expressamos sobre eles (tendo lido ou não) compõem parte da nossa imagem social”. É a tentativa de parecer diferente, mesmo que a leitura das obras em questão nunca tenha se efetivado. Parecer comum seria uma forma de admitir que se está ao lado daqueles que são controlados pela elite leitora, ou seja, pertencer ao grupo desprovido dos bens culturais valorizados pela sociedade. É o que se confirma nas palavras de Martins:

Daí o hábito de ler livros ser especialmente mistificado; considerarem-se os letrados os únicos capazes, seja de criar e compreender a linguagem artística, seja de ditar leis, estabelecer normas e valores sociais e culturais. Isso de fato determina prerrogativas difíceis de se abrir mão, pois são diferenciadoras, indícios de que se pertence a uma elite. Cabendo a esta minoria o “direito” de dar sentido ao mundo, enquanto aos demais resta a submissão aos ditames dos que “sabem as coisas. (MARTINS, 2012, p.24).

O conhecimento de algumas obras clássicas é quase que imposto na escola, fazendo com que muitos alunos questionem por que deveriam ler tais obras, pois, “Para os jovens, a justificativa de que são obras de grande valor cultural não é um argumento suficiente para levá-los à leitura efetiva desses textos”. (Cosson, 2014, p.13). Tal situação gera um caráter de obrigatoriedade à leitura, que serve apenas para afastar os jovens dos livros. Machado condena tal imposição, ao afirmar:

Ninguém tem que ser obrigado a ler. Ler é um direito de cada cidadão, não é um dever. É alimento do espírito. (...) Tentar criar gosto pela leitura, nos outros, por meio de um sistema de forçar a ler só para fazer prova? É uma maneira infalível de inocular o horror a livro em qualquer um. (MACHADO, 2002, p.15).

A imposição da leitura, quando se dá nas séries iniciais da educação básica, pode ser ainda mais prejudicial, pois nesta fase da vida, as experiências, tanto as positivas, quanto as negativas, costumam fixar-se na memória, contribuindo para a formação psicossocial dos pequenos. Sobre a infundada obrigatoriedade da leitura em séries iniciais, Lajolo adverte:

A leitura só se torna livre quando se respeita, ao menos em momentos iniciais de aprendizagem, o prazer ou a aversão de cada leitor em relação a cada livro. Ou seja, quando não se obriga toda uma classe à leitura de um mesmo livro, com a justificativa de que tal livro é apropriado para a faixa etária daqueles alunos (...) (LAJOLO, 2000, p. 108).

Os jovens, pelo seu ímpeto reacionário natural, sempre serão avessos a qualquer tipo de leitura que se apresente como obrigatória, podendo vir até a realizá-la por mera formalidade. Ainda segundo Calvino (1993, p. 9), o desconhecimento de uma obra clássica não deveria preocupar ou envergonhar um leitor, pois, “por maiores que possam ser as leituras de formação de um indivíduo, resta sempre um número enorme de obras que ele não leu”. Portanto, por mais esforço que o leitor possa fazer para conhecer todo o patrimônio cultural preservado nos clássicos, não conseguirá em vida dar conta de todo esse legado que se construiu ao longo dos séculos.

Outra definição de Calvino (1993, p.10) é a de que os clássicos “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”. Essa afirmação associa-se ao julgamento de que certos livros, em especial os clássicos, necessitam de um amadurecimento do leitor para que possam ser plenamente apreciados, devido à complexidade do jogo narrativo e do trabalho diferenciado da linguagem, típicos das obras de referência.

A ideia de que o contato com essas obras aconteça preferencialmente em uma fase mais experimentada do leitor não tem um caráter proibitivo, pelo contrário, se este se sente capacitado para interagir com um texto mais complexo, deve ser inclusive incentivado pelos agentes responsáveis pela sua formação literária. O que se observa aqui é a possibilidade da interação com textos que não foram previamente elaborados para esse público alvo. Deve-se valorizar o conhecimento da tradição literária que consolidou as bases de nossa cultura. Portanto, mesmo recordando pouco das primeiras leituras realizadas na juventude ou infância, o contato com as narrativas clássicas, seja dos originais, ou das reescrituras, se apresenta como fundamental para formação dos leitores literários.

Essa capacidade dos clássicos de nos marcar, de povoar o nosso subconsciente, é destacada também por Calvino (1993, p.10-11) para construir mais uma de suas definições: “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”. A definição leva o autor a defender a existência de um tempo na vida adulta que se destinaria a releitura das obras que aconteceram na juventude, pois, só assim, revelariam toda a sua beleza, diante de um leitor amadurecido, que se depararia com uma obra totalmente nova mais adiante. A possibilidade deste reencontro explicaria outra sugestão de Calvino para os clássicos, a de que “Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira.” (p.11).

O caráter renovador das obras clássicas explicaria a sua atemporalidade, fazendo com que o seu valor só se fortaleça ao longo do tempo. Outro fator explicativo da imortalidade das obras são os temas abordados, que, quase sempre expõem a própria condição humana, ou seja, seus medos, suas paixões e suas alegrias, sendo tão importantes quanto há séculos atrás. A respeito disso, Barbosa comenta:

No estudo de qualquer literatura do passado existem duas proposições a que se deve dar igual peso. Uma é que a natureza humana é sempre a mesma. A outra é que a natureza humana muda, às vezes radicalmente, com cada época histórica. O grande encanto – e um valor educativo central – em ler obras do passado reside em perceber a verdade das duas proposições contraditórias, e em ver o mesmo na diferença e a diferença no mesmo. (BARBOSA, 1996, p.15).

Tal afirmação explicaria o fato de que os clássicos continuam a suscitar grandes discussões no âmbito acadêmico e, também, as diferentes leituras atribuídas às obras, visto que cada leitor traz consigo suas experiências, visões de mundo e, portanto, diferentes possibilidades de interpretação. Nas palavras de Machado, (2002, p. 21-22) “Instala-se, entre leitor e texto, uma troca interativa, num jogo sedutor (...). Quando lemos um clássico ele também nos lê, vai nos revelando nosso próprio sentido, o significado do que vivemos”. Sendo assim, a leitura torna-se única para cada indivíduo, na medida em que o sentido deste texto é construído a partir das suas vivências, e dos significados que este mesmo texto revelou ao longo do tempo. O texto em si não é capaz de gerar um significado, pois a construção de um sentido se dá através de uma relação dinâmica entre autor, obra e leitor. Eagleton fala da impossibilidade do autor de um texto literário evidenciar com precisão suas intenções, já que a interpretação do leitor prevalece sobre as suas opiniões:

Seria ilusão pensar que poderia estar plenamente presente ao leitor aquilo que digo ou escrevo, porque o uso dos signos sempre implica alguma dispersão das minhas significações, implica sua divisão, e o fato de que jamais serão idênticas a si mesmas em todas as ocasiões. (EAGLETON, 2006, p.179).

De fato, um texto só se materializa quando é confrontado com o leitor, agente responsável por atribuir sentido aquilo que lê; para que o texto literário realmente exista, enquanto portador de sentido, deve haver uma interação entre o seu autor, o texto que foi produzido e o leitor, que sempre emitirá a palavra final a respeito da obra. Sem esse diálogo, o livro nada mais é do que um objeto desprovido de sentido. Sobre a inércia do objeto livro, Borges (apud CHARTIER, 2001, p. 11), questiona: “O que são as palavras postas em um livro? O que são esses símbolos mortos? Nada absolutamente. O que é um livro se não o abrimos? É simplesmente um cubo de papel e couro, com folhas; mas se o lemos acontece algo estranho (...)”. Seguimos então com outra definição de Calvino, agora explicando que a nossa leitura da obra clássica é também influenciada pelas outras leituras que se construíram no tempo:

Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes. (CALVINO,1993, p.11).

Essa proposição se justifica pelo fato de que a leitura de uma obra de referência é também a leitura dos significados atribuídos a ela pelos leitores das diferentes épocas que ultrapassou. A título de exemplo, imaginemos a leitura de uma obra como *Oliver Twist*, de

Charles Dickens, que dentre as muitas questões sociais levantadas, expõe a condição degradante das crianças trabalhadoras da sociedade inglesa do século XIX. Ao ler este texto na contemporaneidade, somos altamente influenciados pela “leitura” que se faz da criança nos dias atuais, ou seja, carregamos a ideia, socialmente construída, de que as crianças não devem ser objetos de exploração e violência, mas esta mesma leitura talvez não fosse possível para os leitores da época de sua publicação.

A opinião de que a leitura literária será sempre uma releitura, ou reconstrução da obra, pelo significado histórico que ela carrega, e pela vivência do leitor é reforçada pelas palavras de Eagleton:

Todas as obras literárias, em outras palavras, são “reescritas”, mesmo que inconscientemente, pelas sociedades que as lêem; na verdade, não há releitura de uma obra que não seja também uma “reescritura”. Nenhuma obra, e nenhuma avaliação atual dela, pode ser simplesmente estendida a novos grupos de pessoas sem que, nesse processo, sofra modificações, talvez quase imperceptíveis. E essa é uma das razões pelas quais o ato de classificar algo como literatura é extremamente instável. (EAGLETON, 2006, p.19).

O exemplo de Dickens serve para explicar-nos a definição de Calvino, ao mostrar que nossas leituras são marcadas por outras precedentes, ou seja, de que o sentido de uma obra clássica vai se construindo historicamente, e quando o leitor atual se propõe a leitura desta, as leituras anteriores se fazem presentes, mesmo que de forma inconsciente. Seremos sempre condicionados pelo momento histórico- social que nos representa, pelas circunstâncias em que se dá determinada leitura; “todo o leitor diante de uma obra a recebe em um momento, uma circunstância, uma forma específica e, mesmo quando não tem consciência disso, o investimento afetivo ou intelectual que nela deposita está ligado a este objeto e a esta circunstância”, Chartier (1999, p.70).

A interação entre o texto, o leitor e as leituras precedentes, revela os clássicos como livros que conversam conosco, na medida em que nos questionam constantemente sobre os valores das sociedades do passado, comparando-os com as de hoje, tocando de forma profunda em questões perenes, as quais são inerentes ao ser humano. Como lembra Machado (2002, p 22), “podemos dizer que não têm prazo de validade nem perdem a garantia”. Tal afirmação deixa claro que o tempo não age de forma comprometedora sobre os clássicos, pelo contrário, revela novos significados, desvendados a partir das leituras que são lançadas sobre eles.

A noção de que uma grande obra literária é um texto “inacabado”, que tem seu sentido ampliado pelo tempo, é observada em mais uma das definições de Calvino, “um livro que

nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (p. 11); portanto, por mais que esmiuçamos o texto, suas contribuições jamais serão esgotadas, pois, como declara mais adiante o autor, “clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente as repele para longe.” (p.12). É justamente essa impossibilidade de delimitá-lo que o torna um texto diferenciado.

Lembramos que a multissignificação não é uma exclusividade dos clássicos, mas da própria linguagem literária; no entanto, tais obras se destacam pelas inúmeras possibilidades de interpretação, pela sua plurissignificação imanente que, com o passar do tempo, só aumenta a sua carga expressiva. Nas palavras de Filho (2007, p.45), “A permanência de determinadas obras se prende ao seu alto índice de polissemia, que as abre às mais variadas incursões e possibilita a sua atemporalidade”.

É importante destacar que, apesar da polissemia presente no texto literário, como já pontuamos, discute-se hoje até que ponto vai a liberdade do leitor na atribuição de sentidos do texto, visto que sua interpretação não é elaborada de forma arbitrária, mas é condicionada pelas informações que o próprio texto lhe oferece, fazendo com que sua leitura não seja plenamente livre, pois existem sentidos que não se permitem atribuir ao texto. Um dos autores que partilha dessa ideia é Umberto Eco, que em seu livro *Os limites da interpretação* (1992, p.121), afirma ser “impossível dizer qual é a melhor interpretação de um texto, mas é possível dizer quais são as equivocadas”. O mesmo autor discorre ainda sobre esta questão em outra obra, *Sobre a literatura*, e pondera:

A leitura das obras literárias nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade de interpretação. Há uma perigosa heresia crítica, típica de nossos dias, para a qual a de uma obra literária pode-se fazer o que se queira, nelas lendo aquilo que nossos mais incontroláveis impulsos nos sugerirem. Não é verdade. As obras literárias nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambigüidades e da linguagem e da vida. (ECO, 2003, p.12– 13).

Outro aspecto que destacamos em relação aos clássicos é a sua capacidade de nos surpreender, pois estabelecem conosco uma relação pessoal, nos tocam de maneira singular, por mais que julguemos conhecê-los, sempre nos reservam surpresas. O texto literário possui várias camadas de significação e, por mais maduro que seja o leitor, a releitura de uma obra de referência sempre apresentará algo novo, nos revela o mesmo de forma diferente, nos faz refletir sobre aquilo que já sabíamos. Por isso mesmo, o conhecimento de um clássico nunca será completo, pois mesmo diante de uma releitura é capaz de despertar emoções até então desconhecidas.

O texto literário carrega em si o “poder” de nos fazer enxergar e vivenciar coisas que só são possíveis através da linguagem ficcional. Transporta-nos para um universo diferenciado, onde é possível vivenciar a experiência do outro, nos conferindo identidades que jamais poderíamos assumir na realidade.

As narrativas, e, em especial, as clássicas são reconhecidamente as obras com maior potencial de envolvimento do leitor. Passamos a compartilhar das alegrias e dores das personagens, muitas vezes nos revoltando com os rumos que a narrativa tomou, e nos vemos literalmente vivenciando aquelas situações. Essa singularidade da experiência literária amplia nossa visão de mundo, e nos faz agir de forma diferente diante da vida, pois passamos a acumular outras vivências, que mesmo sendo, num primeiro momento, ficcionais, repercutem na realidade em que vivemos. Talvez seja este um dos maiores legados que o texto literário possa nos oferecer. Nas palavras de Santos:

São as abstrações da natureza literária que permitem aos adultos e às crianças experimentar situações que jamais conheceriam na vida real. Mergulhados em outra dimensão, afastados da vida ordinária e banal, o mundo do extraordinário se desdobra por meio de fabulações que nos conduzem à reflexão da vida sob diferentes pontos de vista. (SANTOS, 2013, p.155).

Diante da impossibilidade de se atribuir uma única definição para um clássico, como discutimos até aqui, nos questionamos, então, como uma obra passa a adquirir esse status. Ou seja, o quê (ou quem) faz com que determinado livro ocupe o lugar na lista das obras de referência, pois, como já mencionado anteriormente, uma obra pode ter sido julgada como trivial no passado e hoje ocupar o lugar de grande obra da literatura. Um exemplo que ilustra essa situação é a obra *Os sertões*, de Euclides da Cunha, a qual originariamente foi pensada como material de reportagem, mas devido a sua poeticidade e características literárias, hoje é tida como um clássico de nossa literatura. O contrário também poderá ocorrer, como o que observamos com textos produzidos nos primeiros anos da colonização brasileira, que hoje tem sua literariedade colocados em dúvida. Eagleton discute essa questão, ao mostrar que:

Nem é provável que os textos hoje classificados como “literatura” sejam vistos e definidos da mesma maneira como o são hoje, quando tiverem sido devolvidos às formações discursivas mais amplas e profundas de que são parte. Serão inevitavelmente “reescritos”, reciclados, terão usos diferentes, serão inseridos em diferentes relações e práticas. (EAGLETON, 2006, p.292).

O pensamento de Eagleton nos chama a atenção para a instabilidade do conceito de literatura, ao mesmo tempo em que nos faz refletir sobre a inevitável transformação que os

textos sofrem ao longo do tempo, seja pelas adaptações propriamente ditas, as quais buscam adequar a linguagem às necessidades da contemporaneidade, ou mesmo pelas ressignificações promovidas pelos leitores, que se distanciam, cada vez mais, da época na qual a obra foi originalmente produzida.

2.1 Cânone literário: um conceito de múltiplas interpretações

Discutir a questão do cânone na literatura é, antes de tudo, uma tarefa difícil, pois envolve questões de ordem histórica e social sobre as quais comumente recaem a subjetividade daqueles que o construíram, em geral, críticos, escritores e leitores com algum prestígio no meio literário. Além disso, devemos lembrar que a existência de um cânone não é algo concreto, não podendo ser analisado metodicamente, pelo contrário, deve ser observado pelo critério do valor que as obras adquiriram ao longo do tempo, e, como lembra Abreu (2006, p.39), a questão do valor “tem pouco a ver com os textos e muito a ver com posições políticas e sociais”.

Obviamente que as qualidades linguísticas de um texto, isto é, o trabalho com a linguagem elaborada por seu autor é parte importante no trabalho de seleção das obras de referência, mas não é a única, visto que existem as chamadas instâncias de legitimação das obras, como a escola, a universidade, os livros didáticos, as revistas especializadas e outras mais, que contribuem, sobremaneira, para a formação de um cânone, atuando como autenticadoras do “valor” dessas obras.

Uma obra fará parte do seletivo grupo da Literatura quando for declarada literária por uma (ou, de preferência, várias) dessas instâncias de legitimação. Assim, o que torna um texto literário não são suas características internas, e sim o espaço que lhe é destinado pela crítica e, sobretudo, pela escola no conjunto dos bens simbólicos. (ABREU, 2006 p.40).

Torna-se evidente a influência que essas instâncias exercem sobre o mercado editorial, contribuindo para uma verdadeira regulação do que deve ser avaliado como boa ou má literatura, determinando quais obras devem ser reeditadas, adaptadas ou mesmo excluídas dos meios de circulação. Do ponto de vista da criação literária, isso pode ser altamente prejudicial, uma vez que pode induzir, mesmo que de forma inconsciente, os autores contemporâneos a se enquadrarem em um padrão de escrita que visa atender às exigências dessas instâncias de legitimação, interferindo em sua livre criação artística.

Pensemos agora sobre a necessidade de formação de um cânone. Por que propor listas com obras diferenciadas? (A própria etimologia da palavra supõe a ideia de separação, modelo). Para que serve o processo de seleção das obras? A resposta a esses questionamentos poderia parecer simples: elencar os livros e autores que devem ser conhecidos e admirados pelos novos leitores. Homenagear e imortalizar as obras que serviram como referência para a construção das sociedades passadas. No entanto, essas respostas não explicam totalmente a formação de um cânone, pois nem sempre o que está em jogo são os critérios estéticos envolvidos, mas a contribuição histórica que certas obras oferecem.

Seja sob qual for a perspectiva que se busque analisar a construção de um cânone literário, haverá sempre a crítica em relação ao destaque que é dado a determinadas obras, em detrimento de outras tantas, que, na visão de leitores e da própria crítica, mereceriam ser também lembradas por algum motivo. Como já mencionado, a leitura de uma obra literária nos afeta de maneira singular, pois nos confronta a partir da nossa subjetividade, das experiências que adquirimos até o momento daquela leitura.

Analisando uma mesma obra, pessoas com boa formação literária fazem análises muito diferenciadas de um texto em comum, pois enxergam a própria existência de maneira diferente. Por isso, pensar na possibilidade de um consenso no tocante a construção de um cânone seria algo totalmente despropositado.

Longe de adentrarmos na discussão sobre quais obras seriam efetivamente “merecedoras” de ocupar uma posição no rol das grandes obras da literatura, nos parece mais sensato pensar nos critérios empregados pelas instâncias de legitimação que passam a determinar as listas detentoras de prestígio social, passando a ser indicadas como obras de referência. Percebe-se, então, que existe uma forte relação entre cânone e poder, que merece ser discutida, visando confrontar a ideia, presente especialmente na escola, de que o cânone constrói-se pela literariedade imanente aos textos que o compõem.

Abreu (2006, p.80) destaca o papel das classes dominantes na seleção das obras que passam a constituir o cânone: “Na maior parte do tempo, o gosto estético erudito é utilizado para avaliar o conjunto das produções, decidindo, dessa forma, o que merece ser Literatura e o que deve ser apenas popular, marginal, trivial, comercial.” O que a autora chama de gosto estético se apresenta como algo muito pessoal e variável, que se explica pelo fato de que aquilo que fora considerado literatura no passado, pode não mais o ser na atualidade, ou mesmo por autores que foram duramente criticados à época de suas publicações e que, hoje,

compõem as listas dos autores canônicos, sendo apresentados como indispensáveis para aqueles que almejam conhecer a “boa literatura”.

Podemos afirmar que, ao avaliar um texto literário, o leitor não emite uma opinião totalmente livre a respeito daquilo que leu, pois carrega consigo todo o “peso” do cânone que se estabeleceu historicamente, mesmo que resolva escolher uma obra que destoa do grupo das obras seletas e prestigiadas socialmente, esse ato de “rebeldia”, ainda assim, levará em conta a existência de um cânone e, conseqüentemente, a sua negação. Vale salientar que os critérios de avaliação usados para julgar uma obra literária mudam com o tempo, fazendo com que um autor de sucesso, em determinada época, seja esquecido posteriormente, ou que um livro considerado supérfluo no passado, seja um clássico na atualidade:

avaliação que se faz de uma obra depende de um conjunto de critérios e não unicamente da percepção da excelência do texto. Ler um livro não é apenas decifrar letra após letra, palavra após palavra. Ler um livro é cotejá-lo com nossas tendências literárias, sobre paradigmas estéticos e sobre valores culturais. É sentir o peso da posição do autor no campo literário (...). É contrastá-lo com nossas ideias sobre ética, política e moral. É verificar o quanto ele se aproxima da imagem que fazemos do que seja literatura. (ABREU, 2006, p.98-99).

Ainda sobre a necessidade do cânone, devemos pensar que a sua existência está relacionada, também, à condição finita do homem, pois diante da efemeridade e inconstância da vida, seria preciso aproveitar ao máximo o tempo dedicado à leitura, sendo essencial para isso, um conjunto de indicações representativas das “melhores” obras que a humanidade produziu. O cânone, neste sentido, serviria então como um manual para os leitores indecisos e desinformados à procura de boa literatura.

Esta concepção norteadora das listas de livros e autores tem transformado a literatura em um instrumento de segregação entre os leitores, na medida em que as classes sociais menos favorecidas não se sentem representadas pelos livros que se apresentam como a “boa literatura”, o que é atestado pela ausência dos textos e autores de origem popular nas diferentes relações promovidas pelas instâncias de legitimação. Reis pondera que:

A literatura tem sido uma das grandes instituições de reforço de fronteiras culturais e barreiras sociais, estabelecendo privilégios e recalques no interior da sociedade. Ao olharmos para as obras canônicas da literatura ocidental, percebemos, de imediato, a exclusão de vários grupos sociais. (REIS, 1992, p.72).

O olhar que lançamos sobre a literatura é quase sempre baseado na cultura europeia, por isso mesmo, culturas como a africana, indígena e asiática, são praticamente excluídas das listas canônicas que circulam na nossa sociedade, o que pode ser explicado pela valorização das culturas que têm sua formação baseadas na escrita, em detrimento de culturas em que há o

predomínio da oralidade. Obviamente, os textos orais, que estão na base da formação da cultura ocidental, como a *Ilíada* e a *Odisséia*, cuja autoria é atribuída a Homero, são obras que compõem o mais seletivo dos cânones que se possa imaginar, mas, para isso, tiveram que, em algum momento, mais precisamente por volta do século VI a. C., passar pelo registro escrito que as legitimaria como obras de referência.

Passamos então a pensar: qual seria a *Odisséia* dos índios ou das comunidades ágrafas africanas? Não teriam valor estético? Não seriam relevantes para o nosso conhecimento? Essa indagação deve ser dirigida também a poesia popular e a literatura de cordel, que encontram ainda pouco espaço e prestígio diante das agências reguladoras.

Os questionamentos acima revelam que o cânone literário é formado baseando-se em juízos de valor, que não se inclinam às obras destoantes dos seus critérios; conseqüentemente, obras de outra natureza, como os folhetos de cordel, ou romances de enredos padronizados, não são sequer cogitados pelos críticos, quando se propõem a indicar quais obras devam ser realmente apreciadas como boa literatura, apesar da qualidade apresentadas por alguns desses textos e de seu sucesso de público, o que é comprovado pelos altos índices de vendas.

Não podemos avaliar todas as obras literárias com o mesmo viés erudito, pois este valor não é absoluto, não reflete a opinião de todos os leitores, que podem enxergar na leitura de obras consideradas inferiores, o seu êxtase enquanto leitor literário. Antunes e Ceccantini chamam a atenção para o fato de que o cânone autenticado pelas escolas preserva apenas uma visão cultural, em detrimento das outras possibilidades de interpretação do fenômeno literário:

Os clássicos têm sido estudados na escola por meio de antologias e listas de obras fundamentais, que permitem um rápido contato com um determinado universo cultural. Entretanto, ao mesmo tempo que esse material serve para se conhecer e preservar o patrimônio, ele tende também a cristalizar uma certa noção de literatura, impedindo, por exemplo, a inclusão de contemporâneos que não seguiram os modelos consagrados. (ANTUNES e CECCANTINI 2004, p. 78).

Os juízos de valor mudam com o passar do tempo, o que é atestado pelas críticas que alguns dos autores, hoje consagrados, receberam em vida, por ocasião da publicação de seus textos, como Honoré de Balzac, Gustave Flaubert, Edgar Allan Poe, James Joyce e o brasileiro Jorge Amado. A apreciação das obras, ou mesmo de um gênero (houve uma época em que o romance não era considerado boa literatura), pode sofrer alterações radicais de um período histórico para outro, fazendo com que obras consideradas menores atualmente se tornem no futuro dignas do cânone, ou inversamente, levar ao esquecimento obras que, hoje, são exaltadas pelas instâncias de legitimação. “Os critérios de avaliação do que é boa ou má

literatura, até mesmo de que gêneros são considerados literários, mudam com o tempo. Não há uma literariedade intrínseca aos textos nem critérios de avaliação atemporais”. (ABREU, 2006, p.107).

Diante do exposto, espera-se que os leitores, principalmente os professores, os quais costumam se apoiar nas listas canônicas para propor o trabalho com a leitura literária na escola, adotem uma atitude crítica diante das listas que se impõem como detentoras da grande literatura. Analisar as obras de forma contextualizada, de modo a compreender a época em que foram escritas é uma atitude coerente, visto que a leitura é também um posicionamento histórico e político diante do texto, que não deve estar a serviço de julgamentos preconceituosos.

Machado (2002, p. 100) nos lembra que “Ler bem é ficar mais tolerante e mais humilde, aceitar a diversidade, dispor-se a tolerar a diferença e a divergência. Não o contrário”. A leitura dos textos tidos como clássicos, devem ser apresentados como portadores de sentidos múltiplos, que oferecem a possibilidade de conhecer vários quadros sociais, levando o leitor a refutar ou concordar com os valores que lhes são apresentados, fazendo-o refletir sobre os avanços que a coletividade alcançou, ou mesmo reconhecendo as mazelas que ainda hoje se fazem presentes na atualidade.

Essa maturidade na leitura literária permitirá ao leitor tomar uma posição crítica diante dos textos, concordando ou refutando as ideias do autor, no sentido de cooperar com a construção do sentido daquilo que lê, como sugere Todorov (2014, p.78), ao afirmar que o próprio literato lança mão de recursos que visam instigar o leitor a contribuir com a narrativa: “O escritor não faz a imposição de uma tese, mas incita o leitor a formulá-la: em vez de impor, ele propõe, deixando, portanto, seu leitor livre ao mesmo tempo em que o incita a se tornar mais ativo”.

Uma postura reflexiva e participativa será mais facilmente desenvolvida diante do contato, desde cedo, com textos literários que ofereçam a possibilidade de identificar a complexidade e a beleza das narrativas literárias. Nesse sentido, o trabalho com as adaptações dos clássicos merece um destaque especial, pois são textos que, quando bem escolhidos, contribuem não só para a formação leitora dos alunos, mas também carregam consigo toda uma herança cultural que a escola tem o papel de transmitir.

Questionamos a conduta de algumas escolas e de seus currículos que incluem os chamados “estudos literários” só a partir do ensino médio, no qual acontece, salvo algumas exceções, muita discussão sobre a historiografia literária e quase nenhum contato efetivo com

os textos, que, em geral, servem como um apêndice para o trabalho com figuras de linguagem, pontuação e conteúdos relacionados à estilística. Tal situação é denunciada por Todorov:

O contato maior que qualquer aluno do ensino médio tem com o texto literário de fato se dá seja nas abonações e exemplos que auxiliam na compreensão das regras e formações da língua portuguesa, seja nas próprias aulas de literatura, que se resumem principalmente ao ensino da história e dos gêneros literários. (TODOROV, 2014 p.9).

Se uma das justificativas para a consolidação de um cânone seria a preservação da memória literária de uma determinada cultura, por que não torná-lo conhecido dos pequenos leitores, introduzindo-os desde cedo no universo encantador das obras clássicas? Quais seriam os eventuais “prejuízos” aos leitores iniciantes se os originais estarão (e sempre deverão estar) à sua disposição para leituras posteriores mais profícuas? Lembrando que este pode ser o único contato dos estudantes com narrativas que ajudaram a construir a própria sociedade em que vivem, pois nada garantirá que, futuramente, se tornem leitores assíduos de textos literários. Como salienta Machado:

Não saber nada disso é uma pena. Aprender tudo depois de adulto é uma tarefa pesada e sem graça. (...) ir aos poucos, desde criança, se familiarizando com todas as histórias que estão no subterrâneo dessas referências, sem pressa, é um prazer e um enriquecimento para o espírito. Negar isso às futuras gerações é um desperdício absurdo, equivale a jogar no lixo um patrimônio valiosíssimo que a humanidade vem acumulando há milênios. (MACHADO, 2002, p.64).

Ainda sobre o trabalho com a literatura no ensino fundamental, devemos valorizar também as produções contemporâneas, apresentando aos alunos outros estilos de escrita, e explicando que o fazer literário não é uma atividade restrita ao passado, mas algo presente também na sociedade atual, e que o ofício de escritor pode ser, inclusive, desenvolvido por eles próprios. Essa “abertura” das obras permite uma aproximação maior dos leitores, e aumenta, consideravelmente, o interesse pela leitura, pois propiciam práticas efetivas de letramento literário.

As instâncias de legitimação foram responsáveis por atribuir um sentido quase que sagrado à literatura, que passou a ser sinônimo de “belas letras”, transmitindo a ideia de que apenas leitores extremamente inteligentes e maduros o suficiente poderiam se lançar ao desafio de apreciar as obras literárias.

Infelizmente, a escola, de modo geral, insiste em uma abordagem pouco produtiva dos textos literários, apresentando-os de maneira impositiva, sem nenhuma discussão sobre as suas escolhas, como se todos os estudantes necessitassem de determinadas leituras para sua formação pessoal e intelectual, esquecendo de que cada leitor é único e apresenta gostos bem

diferenciados dos demais, inclusive o gosto literário. Lembremos que a própria escola é uma das mais fortes instâncias de legitimação dos textos de ficção, pois “ocupa uma posição definidora da consagração ou do esquecimento dos livros e dos gêneros produzidos para os potenciais leitores em formação” Versiani (2007 p. 33). Abreu nos chama a atenção para o equívoco praticado por grande parte das escolas:

A introdução da literatura como disciplina escolar teve um papel decisivo na difusão da ideia de que a Literatura (aquela que se chama de Grande) não é algo particular e historicamente determinado, mas sim um bem comum ao ser humano, que deve ser lido por todos e lido da mesma maneira. (ABREU, 2006, p.58).

O trabalho com as obras ditas canônicas deve ser acompanhado de uma reflexão sobre o processo de legitimação dos textos promovido ao longo do tempo, permitindo aos professores fazer suas escolhas de forma livre e desprendida das listas de referência. A escola, enquanto espaço de valorização das diferenças, deve apresentar os variados textos literários, reservando aos leitores o direito de julgar a qualidade daquilo que leram. O cânone não deve ser o único critério de seleção das obras a serem exploradas nas aulas, como infelizmente tem acontecido, mas servir como um suporte para o resgate da tradição literária e das obras, que, por diferentes motivos, foram promovidas pelas instâncias de legitimação.

2.2 Adaptações: por que não defendê-las?

Objeto de nossa discussão ao longo desse trabalho, as adaptações literárias são ainda pouco exploradas no ambiente conservador da academia, o que pode ser atestado pelas dificuldades encontradas na busca de materiais que abordem o tema com a profundidade necessária, mesmo tendo o processo de adaptações literárias já se firmado como um fenômeno editorial bastante empregado, objetivando a transmissão aos mais jovens das narrativas que fazem parte do chamado cânone literário.

Dentre os poucos trabalhos que abordam o assunto, vale ressaltar as publicações de Amorin (2005) e Carvalho (2006), que abordam o fenômeno da adaptação literária sem as amarras preconceituosas da crítica tradicional, que chega a questionar, até mesmo, a natureza literária que tais textos apresentam. Lembremos que as adaptações, em sua maioria, dirigem-se ao público infante ou juvenil, o que reforça, ainda mais, a sua estigmatização, pois, até pouco tempo, os textos direcionados às crianças e jovens eram considerados um gênero literário de menor prestígio.

A postura conservadora de que a obra literária é intocável, não podendo, portanto, ser objeto de recriações, sob a égide da autenticidade que o seu autor imprimiu, é confrontada pela noção atual de intertextualidade, que nos leva a questionar até que ponto uma obra promove a autenticidade e originalidade na criação artística. A concepção dialógica da linguagem nos esclarece que os discursos presentes em uma obra literária são derivações de outros discursos preexistentes. Assim, poderíamos nos questionar até que ponto uma obra tida como “original” apresenta realmente traços de originalidade. Em que medida deixa de existir a influência de outras obras.

Interessante perceber que os mesmos críticos que julgam desnecessária a utilização de textos adaptados para o leitor infante, sob a alegação de que dispomos de textos de boa qualidade para promover o gosto pela literatura nas séries iniciais, ignoram o fato de que a literatura infantil, em suas origens, voltava-se para o processo de adaptação do conto de tradição oral para a forma escrita, sendo estes as fontes para a produção dos primeiros textos dirigidos às crianças e jovens.

Reconhecemos que os textos infanto-juvenis são produzidos hoje com ótima qualidade, alguns, inclusive, carecendo de maior divulgação entre o seu público-alvo, mas, o que se discute aqui, são os benefícios que o conhecimento das narrativas clássicas pode oferecer aos leitores iniciantes. Por isso, esse trabalho com os clássicos no ensino fundamental se mostra ainda mais relevante, visto que tais obras têm como principal interlocutor o leitor adulto, que, em tese, seria capaz de perceber sutilezas da linguagem que somente o convívio já efetivado com a leitura literária pode proporcionar.

A academia precisa reconhecer que a circulação do texto literário adaptado tem se mostrado cada vez mais presente, especialmente na escola, que insiste na leitura das obras canônicas, fazendo com que os jovens leitores busquem alternativas para transpor a barreira da linguagem rebuscada, que muitas vezes se apresenta hermética e ininteligível para a sua compreensão. Nesse sentido, não há espaço para o repúdio às reescrituras, que diferente do que pensam seus críticos, podem incentivar a leitura das obras originais, promovendo uma proficiência leitora muito maior para o jovem, conforme aponta Carvalho (2009, p.3):

A necessidade que a escola apresenta de formar leitores, a partir da leitura de textos canônicos, indica, por um lado, a preferência por um acervo já devidamente legitimado, o que de certo modo não provoca nenhum questionamento desfavorável a essa prática; por outro, a adaptação é uma forma de garantir a incorporação desse repertório no horizonte de leitura das crianças e jovens. (CARVALHO, 2009, p. 3).

Enquanto a escola insiste em manter uma postura contemplativa diante do texto literário, a leitura perde cada vez mais espaço enquanto forma de lazer, não só entre os jovens, mas entre todas as faixas etárias, como aponta Cosson (2014, p.12):

A leitura não é uma forma comum de lazer. Ao contrário, ela está bem abaixo da televisão, campeã absoluta da preferência nacional, com 85% da população, seguida pela escuta de música ou rádio, com 52%. Ler como diversão é a atividade preferida de apenas 28% da população, sendo que deste número somente pouco mais da metade afirma ler com frequência. (COSSON, 2014, p.12).

Esses números tornam-se ainda mais preocupantes se levados em consideração apenas a leitura do texto literário, pois a mesma pesquisa constatou que o livro mais lido entre os brasileiros é a Bíblia, e que a média de livros lidos entre 2007 e 2012, caiu de 4,7 para 2,1. Ainda segundo o autor, “essa atitude sacralizadora da literatura lhe faz mais mal do que bem. Mantida em adoração, a literatura torna-se inacessível e distante do leitor, terminando por lhe ser totalmente estranha.” (2014, p. 28,29).

Outro ponto importante diz respeito ao papel do professor, não só em relação à escolha de boas adaptações, mas ao esclarecimento que este deve fazer, apresentando a obra adaptada como um texto derivado que, apesar da proximidade e dos fortes traços de semelhança com a narrativa fonte, tem como base sempre a interpretação de um determinado leitor-escritor, que deixa sempre suas impressões acerca daquilo que incorporou do texto fonte. É o que alerta Chartier (1999, p.71), ao afirmar que “a obra não é jamais a mesma quando inscrita em formas distintas, ela carrega, a cada vez outro significado”.

Para prosseguir nossa discussão, se faz necessário definir o que vem a ser uma boa adaptação literária, o que nos leva a um questionamento ainda mais imprescindível: o que é uma adaptação? Tentando responder a esta questão, nos deparamos novamente com a escassez de autores que discutam o tema, e a própria instabilidade desse objeto de estudo, sendo ainda comum a confusão entre os termos adaptação e tradução, que aprofundaremos mais adiante, sem a pretensão de resolver este problema de terminologias. Ao recorrermos à análise etimológica da palavra (*adaptare*, latim), chegamos a ideia de algo ou alguém que se adéqua, se ajusta, com o objetivo de sobreviver ou ser compreendido.

É notória a abrangência do termo pelo seu significado etimológico, sendo possível aplicá-lo a diferentes situações, como por exemplo, adaptar-se ao meio social, adaptar (ajustar) a roupa a determinada ocasião, adaptar o equipamento ao sistema elétrico. Nosso recorte se dá em relação à adaptação no campo das artes, mais especificamente da arte

literária, visto que o termo é também empregado nos estudos intersemióticos, que relacionam as adaptações literárias a outras áreas de atuação, como o cinema, a televisão, os quadrinhos e o teatro.

Por buscarem a adequação de um texto a um público que não foi pensado como alvo desta produção, a adaptação sempre representará uma obra que a antecede e a influencia, mas esta representação não se dá de maneira neutra, transparente, pois não há como o adaptador ou tradutor manter-se isento neste processo. Percebemos que o leitor alvo contribui, decisivamente, para a produção do texto que será adaptado, pois é a partir das necessidades desse leitor, que o reescritor terá a liberdade para fazer os cortes ou acréscimos necessários, como nos esclarece Carvalho:

Na adaptação literária a figura do leitor apresenta-se mais determinante ainda para a realização do processo de criação, uma vez que a intenção é atingir um público com um perfil bastante delimitado e é essa representação que orienta a reescrita de uma obra. (CARVALHO, 2009, p. 17).

A supressão ou o acréscimo de elementos em relação ao texto de partida se apresenta como um ponto polêmico, pois são muitos os que acreditam que adaptar uma obra resultaria em prejuízos ao seu leitor. Por outro lado, há os que promovam os benefícios deste trabalho, enxergando nos textos adaptados a possibilidade de transmitir aos jovens valores e reflexões antes reservada apenas aos leitores mais experientes. Obviamente, defendemos o uso da boa adaptação, que nas palavras de Monteiro (2002, p. 9,10), “tenta cumprir a função de agir como uma tradução do texto original; tradução não de uma língua ou sociedade para outra, mas de uma geração (período cultural anterior) para outra (período cultural atual)”. Neste sentido, Amorim discute:

a noção de adaptação não se reduz a um sentido consensual: pode ser associada tanto a noção de “enriquecimento” quanto à de “empobrecimento”. Geralmente argumenta-se que empobreceria as literaturas clássicas em virtude de um processo de atualização e de simplificação, que visaria atender a públicos específicos, como o infantil e o infanto-juvenil. Por razões semelhantes, tornaria possível o enriquecimento da formação educativa desses públicos, introduzindo obras de difícil acesso, cuja linguagem seria “complexa” ou temporalmente distante da linguagem com a qual tais leitores estariam habituados. (AMORIN, 2005, p.119).

Exemplo de adaptações mais inovadoras do ponto de vista da recriação são os textos de Monteiro Lobato, produzidos a partir da tradução de obras estrangeiras, feitas pelo próprio autor, servindo-lhes de inspiração para o seu processo criativo, transportando alguns dos personagens das narrativas estrangeiras para o universo encantador de suas histórias.

Aos que depreciam os textos adaptados, se faz necessário lembrar que o processo de tradução de uma obra estrangeira se confunde com o que se convencionou chamar adaptação, pois, em ambos os processos, a noção de interferência está presente, e se revela como algo irremediável, não havendo limites claros entre um processo e outro, como argumenta ainda Amorim (2005, p.34), ao esclarecer que “qualquer tradução, tendo-se em vista uma perspectiva pós- estruturalista, empreenderia alguma forma de transgressão inevitável que põe em jogo a possibilidade de uma isenção consciente do tradutor/leitor”.

Evidencia-se a existência de textos que são mais alterados do que outros, fortalecendo o conceito, equivocadamente, de que a tradução, ao contrário da adaptação, seria um texto mais conservador, sem propensão a inovações, por isso mesmo, mais próximo do texto original. Esta visão é facilmente contrastada ao analisarmos algumas traduções, como, por exemplo, o texto *Alice no País das Maravilhas* (Lewis Carroll), assinado por Ana Maria Machado (1997), no qual a tradutora se abre totalmente a inovação, ao propor uma releitura das canções e paródias do texto original, introduzindo canções folclóricas brasileiras, em lugar das citações inglesas, que pouco ou nada tinham a ver com a realidade dos leitores brasileiros. Estamos falando de um texto classificado como uma tradução, não de uma versão condensada, atestando que certas traduções estão mais próximas do conceito de adaptação do que da ideia de fidelidade supostamente atribuída às traduções. Machado defende este trabalho de adequação, ao explicar que:

procuramos fazer com que todos os poemas-paródia no texto fossem fáceis de identificar (como eram para o leitor britânico de seu tempo), mesmo sabendo que para isso fosse necessário mudar as referências iniciais e aproximá-las do leitor brasileiro jovem do final do século XX. (MACHADO, 1997, p. 134).

Compactuamos com a ideia de que a utilização das adaptações nas séries iniciais traz muito mais benefícios do que prejuízos aos jovens leitores, porém, é preciso preservar o seu caráter de pós-produção, que se compromete com o valor estético literário e faz refletir sobre valores universais que, desde cedo, devem ser explorados, como a bondade, a maldade, a inveja e ainda outros temas frequentes nas obras clássicas.

Outra contribuição proveniente da leitura das reescrituras é a possibilidade que o seu leitor terá de comparar a leitura que o adaptador fez da obra original, com a sua leitura futura, o que acontecerá quando este leitor tiver aperfeiçoado sua sensibilidade e capacidade de compreensão. Conforme Lefevere (apud AMORIM, 2005, p. 28), os autores de reescrituras “são responsáveis pela recepção geral e pela sobrevivência de obras literárias entre os leitores não profissionais, que constituem a maioria dos leitores em nossa cultura global”. Além disso,

por meio dos textos adaptados, é possível preservar e transmitir as narrativas clássicas que fazem parte de um cânone universal, que dificilmente é apresentado aos alunos da educação básica, visto que a literatura na escola tornou-se sinônimo, quase sempre, de literatura brasileira.

O conhecimento de textos que são mundialmente reconhecidos pelas contribuições que trouxeram a diferentes gerações de leitores seria uma boa justificativa para a utilização das reescrituras em sala de aula. Aliás, os críticos se mostram mais condescendentes quando as adaptações se relacionam às obras escritas em outras línguas, como se ao abordar o texto escrito em língua portuguesa estivéssemos cometendo um insulto contra o seu autor. Essa percepção diferenciada sobre as adaptações estrangeiras é observada também por Monteiro:

No caso das adaptações de clássicos estrangeiros, estamos inserindo nossos estudantes em variadas tradições, permitindo que eles tenham algum acesso a histórias importantes no patrimônio coletivo da humanidade. Quase todos os professores concordam que os estudantes devem conhecer a trama de Moby Dick, mas serão raros os professores brasileiros que afirmarão ser indispensável apreciar esteticamente o texto de Melville. Conhecer é suficiente. Já quando o assunto é a adaptação de clássicos nacionais, a norma de reação é defender a obrigatoriedade de leitura do texto original. Por quê? Quais as diferenças? O que está em jogo? (MONTEIRO, 2002, p. 11).

A instabilidade do trabalho do adaptador se relaciona com os diferentes públicos a que possa se dirigir o seu trabalho, pois como já observado, dependendo da maturidade e do nível de proficiência do seu leitor alvo, o texto será mais ou menos alterado em relação à fonte original, o que leva Carvalho a afirmar:

a adaptação literária para crianças e jovens é um processo instável, tendo em vista que o uso de procedimentos narrativos tais como o corte, a segmentação, a redução de elementos, a mudança ou manutenção de perspectiva narrativa, a simplificação das ações, a representação do tempo e do espaço mais próxima ou mais distante do original, depende do cruzamento da leitura da obra e do leitor-alvo que o adaptador realiza, tendo como parâmetro o caráter emancipatório da obra fonte. (CARVALHO, 2006, p. 381).

Desta forma, recai sobre o adaptador o papel fundamental de selecionar os elementos que constituirão a reescrita da obra, ou mesmo implementar novos componentes que poderão modificar, inclusive, a tipologia do texto abordado, como podemos constatar nos textos dramáticos de William Shakespeare, que costumam tomar forma de conto ou romance quando dirigidos ao leitor jovem, tornando possível propor, por meio das adaptações, uma ampliação do conhecimento acerca dos diferentes modos de narrar.

O processo de (re)criação dos adaptadores lhes confere a posição de autores perante as editoras, status este negado aos tradutores, que supostamente seriam responsáveis pela busca da “literalidade” na produção de seus textos, o que não faz sentido, pois na medida em que faz escolhas, o tradutor promove mudanças no texto de partida. Conforme Amorin (2005, p. 49):

Ao adaptador seria, assim, concedida maior “liberdade” para se modificar, de acordo com seu ponto de vista e sensibilidade estética, o texto original, levando-se em consideração o público receptor. A tradução, por sua vez, por ser mais frequente associada à condição de uma prática que se aproximaria do literal, não tornaria possível a inscrição do tradutor, de suas concepções estéticas ou de sua escrita “pessoal”, naquilo que traduz. (AMORIN, 2005, p. 49).

É certo que, assim como a literatura infantil e juvenil, as adaptações literárias têm em sua origem um viés pedagógico, visto que buscam preservar e transmitir as narrativas que, de alguma forma, fazem parte da memória cultural valorizada ao longo do tempo. No processo de tradução, mesmo que inconscientemente, o escritor recria um novo texto a partir da obra original, omitindo e acrescentando significados, que dizem respeito a sua cultura, língua e ideologias presentes na sociedade em que vive, fazendo da transformação um fator inerente à atividade de traduzir.

Nessa perspectiva, o conceito de fidelidade passa a ser questionado, na medida em que reconhecemos que uma adaptação, ou mesmo tradução, jamais será uma imagem especular da obra que a motivou, oportunizando aos leitores a possibilidade de aprenderem muito sobre a interação cultural que se dá no processo de reescritura de um texto. As interferências surgem naturalmente, seja nas adaptações ou nas traduções, e podem ser exploradas sem o sentido depreciativo de perda a que geralmente são submetidas às reescrituras.

Assim, o argumento da fidelidade dos textos, geralmente empregado para marginalizar as adaptações, não é suficiente para convencer-nos de que a sua utilização em sala de aula não seja proveitosa, uma vez que um texto pode ser apresentado como uma tradução, porém, ser objeto de recriação e transgressão da obra fonte, pois, como lembra ainda Amorin (2005, p.47): “as relações entre tradução e adaptação não são tão simples e previsíveis quanto parecem”. O que parece ser legítimo na crítica que se faz aos textos condensados é o seu emprego como instrumento pedagógico, no qual o texto passa a ser valorizado apenas como um recurso didático, em detrimento dos seus aspectos estético-literários.

Nosso trabalho não busca limitar o acesso dos jovens leitores aos textos literários, por mais complexos que sejam. O acesso aos originais pode e deve ser incentivado, independente do nível escolar do aluno, mesmo porque, o leitor jovem é sempre generalizado, o que nos

induz ao erro de acreditar que toda criança seja incapaz de deleitar-se com a leitura de textos mais elevados, que não foram originalmente produzidos para o seu perfil.

O acesso aos clássicos literários deve ser livre, sem as amarras da classificação etária, assim como a possibilidade de conhecer as narrativas clássicas desde as séries iniciais. Percebemos que a enganosa associação entre as adaptações e as noções de desvio, redução, omissão e transgressão, que ainda permanecem ativas na concepção de muitos educadores e estudiosos da área, muito tem contribuído para o enfraquecimento das práticas de leitura literária na escola, e os textos clássicos, mais do que nunca, têm sido alvo do desinteresse e esquecimento dos novos leitores.

2.3 A adaptação dos clássicos

Apresentada a discussão dos limites pouco definidos entre adaptação e tradução, passemos agora a refletir sobre o trabalho de reescrituras das obras consideradas clássicas da literatura. Antes de expressarmos qualquer opinião ou argumento em favor da utilização desses textos em sala de aula, se faz necessário pontuar alguns dos fatores que tem levado à escassez das leituras canônicas na escola, como um ensino que valoriza demasiadamente a história literária, voltando-se pouco aos textos propriamente ditos, a quase obrigatoriedade de leitura que alguns concursos e vestibulares criaram em torno das obras, a abertura da indústria cultural e das escolas a autores contemporâneos, que teoricamente publicariam textos com linguagem mais acessível aos jovens estudantes e as mudanças ocorridas nos últimos anos nas formas de transmissão do conhecimento, contribuíram para uma visão cada vez mais sacralizadora de alguns textos da literatura.

Em vista disso, o processo de adaptação dos textos clássicos se consolidou nas últimas décadas como uma forma de resistência ao esquecimento de tais textos, que, de certa forma, representam uma “memória do mundo” - termo empregado por Antunes (2004, p.78) - indispensável para a formação plena de qualquer pessoa. As reescrituras, ao contrário do que muitos alegam, contribuiriam para realçar a força que os clássicos exercem sobre a cultura letrada, na medida em que se apresentam como alternativas para a apresentação dessas narrativas aos jovens leitores. Ceccantini (2004, p. 87) aponta para a contribuição que as adaptações, quando bem escritas, podem fornecer para a circulação das narrativas e a formação de novos círculos de leitura:

Ainda que se considerem com cuidado os riscos das adaptações, no sentido de que, mal feitas, podem trair substancialmente a visão de mundo e a experiência linguística que proporcionariam os clássicos originais, não se pode subtrair a elas o papel histórico que têm desempenhado na ampliação dos círculos de leitores de determinadas obras, desde que a cultura saiu das mãos dos pequenos guetos para as grandes massas. (CECCANTINI, 2004, p. 87).

É preciso reconhecer que a existência das opiniões contrárias ao uso das reescrituras, muito se deve aos trabalhos mal empreendidos nesta área, que consideram unicamente o processo de facilitação da linguagem, mas acreditamos que, os mesmos “protetores” dos textos originais, se mostrariam favoráveis ao conhecimento dos temas trabalhados em textos como, A Odisséia ou Dom Quixote, já nas séries do Ensino Fundamental, especialmente quando apresentados por meio de textos bem elaborados, que despertariam o interesse dos leitores e os preparariam para o contato posterior com os textos de referência, conforme defende ainda Ceccantini (2004, idem) “a cada adaptação bem realizada de um clássico (nas várias linguagens) é grande o número de leitores que se dirige aos textos originais”.

Diante do exposto, se faz necessário que professores, pais, ou quaisquer outros agentes que promovam à leitura junto aos jovens, realizem um trabalho cuidadoso de seleção dos textos adaptados de boa qualidade, pois, assim como um texto adaptado pode incentivar a busca de seu original, um trabalho de adaptação descuidado poderá provocar o desinteresse dos seus leitores, especialmente se o texto for apresentado como única possibilidade de leitura da narrativa. Defendemos que esses textos sejam apresentados como releituras, que recebam uma atenção especial por parte de quem os adaptou, que passam a recontar essa história a partir de sua vivência. Nelly Coelho, que na opinião de Amorim (2005, p. 120) “é uma entusiasta da adaptação dos clássicos”, nos chama a atenção para esse trabalho de busca dos textos e, ainda, para:

a necessidade de rigor nas adaptações, o que exige pesquisa e árduo trabalho do autor/adaptador, no sentido de criar soluções fiéis ao original e eficientes para a nova narrativa, no nível de sua estrutura, no âmbito da caracterização das personagens e, sobretudo, no plano do estilo ou da “invenção literária”. (COELHO, apud Ceccantini, 2004, p. 86).

Os adaptadores são incumbidos da difícil tarefa de deslocar, no tempo e no espaço, os textos que funcionam como uma memória da produção artístico-cultural da humanidade para os diferentes públicos leitores. O seu trabalho é extremamente complexo, do qual se esperam novas perspectivas lançadas sobre textos que, na maioria das vezes, foram escritos em épocas

e línguas diferentes, tudo isso sem que as marcas distintivas, que consagraram estes textos como clássicos, sejam perdidas por completo.

Em razão das dificuldades do seu ofício, o adaptador deve ter objetivos claros diante da obra que objetiva reescrever e considerar atentamente o gênero textual em questão, pois adaptar um poema, por exemplo, se apresenta como uma tarefa totalmente diferente da reescrita de um romance, tendo em vista que a linguagem poética apresenta particularidades que possibilitam uma infinidade de interpretações. Assim como o leitor-alvo do seu trabalho determinará o grau de separação entre o texto original e a releitura proposta pelo adaptador, que considera se o seu texto será apreciado por crianças ainda em fase de descoberta do mundo escrito (leitor infante), ou por jovens já ambientados em atividades de letramento literário (leitor juvenil).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Com o objetivo de observar na prática a viabilidade do trabalho com as adaptações literárias no ensino fundamental, reservamos este capítulo para a exposição de uma experiência de leitura com uma narrativa clássica adaptada. Discorreremos sobre os procedimentos metodológicos envolvidos na proposta, o contexto da pesquisa, bem como algumas informações acerca dos sujeitos envolvidos e da obra literária escolhida.

Buscamos fundamentar essa parte da pesquisa junto a autores que se debruçam sobre a metodologia da pesquisa-ação, a exemplo de THIOLENT (2008), valorizando o caráter intervencionista do nosso trabalho, buscando apresentar a narrativa clássica desde cedo aos jovens leitores, fortalecendo práticas de letramento literário na escola, visto que as obras originais têm como interlocutor principal um público adulto. Nosso desejo é não apenas o de tornar conhecidas as narrativas clássicas na escola, mas também o de atender a demanda por novas práticas de leitura que beneficiam o leitor em formação, conforme orientam Aguiar e Bordini, ao priorizarem o aluno envolvido como elemento central da abordagem literária no âmbito escolar:

a tarefa de uma metodologia voltada para o ensino da literatura está em, a partir dessa realidade cheia de contradições, pensar a obra e o leitor e, com base nessa interação, propor meios de ação que coordenem esforços, solidarizem a participação nestes e considerem o principal interessado no processo: o aluno e suas necessidades enquanto leitor, numa sociedade em transformação. (AGUIAR e BORBINI, 1988, p. 40).

A seguir, apresentamos um resumo das ações e procedimentos adotados durante a aplicação da nossa pesquisa, reconhecendo a impossibilidade de descrever com precisão tudo o que foi vivenciado durante o período de investigação e convivência com os alunos, porém, nos interessa registrar as situações ocorridas que julgamos mais importantes no decorrer do processo de leitura e discussão da obra apresentada.

3.1 Contexto da pesquisa

Devido à utilização cada vez mais restrita do texto literário na escola, surge a necessidade de promover ações que despertem o interesse do público infanto-juvenil pela ficção. Tentando atender a este propósito, elaboramos um projeto de natureza qualitativa, uma

vez que nos interessamos pelo impacto que a leitura do texto promoveria sobre os sujeitos da pesquisa.

O caráter intervencionista é destacado, uma vez que a pesquisa se desenvolve no âmbito da sala de aula em que o pesquisador atua também como professor e discute um problema de sua realidade, tornando o trabalho mais proveitoso e motivador aos olhos de quem o executa, pois antes de ser um problema acadêmico, nosso problema é verificável na prática, como atesta Thiollent (2008, p. 60), quando afirma que “Um tema que não interessar aos pesquisadores não será levado a sério e eles não desempenharão um papel eficiente”. O autor ainda enfatiza:

Quando as pessoas estão fazendo alguma coisa relacionada com a solução de um problema seu, há condição de estudar este problema num nível mais profundo e realista do que no nível opinativo ou representativo no qual se reproduzem apenas imagens individuais e estereotipadas. (THIOLLENT, 2008, p. 60).

Após a discussão teórica, na qual refletimos sobre a importância dos clássicos adaptados para a formação de novos leitores na escola, seguiu-se a parte prática do nosso trabalho, que consistia em apresentar um clássico adaptado aos alunos de uma turma do ensino fundamental de uma escola pública estadual. A experiência de leitura foi aplicada ao longo de quatro meses, sendo acompanhada por meio de discussões e outras formas de interação entre o pesquisador e os alunos, sendo possível, ao final do trabalho, colher dados e impressões acerca do impacto causado pela leitura da obra.

Diferenciando-se do modelo convencional de análise, na qual os sujeitos da pesquisa geralmente são desconsiderados enquanto atores do processo de investigação, tivemos o cuidado de explicitar aos alunos que eles seriam os co- autores da pesquisa, fazendo-os perceber a sua importância para o processo, valorizando suas opiniões e atividades que desenvolveriam.

Funcionando como um complemento à parte teórica, a proposta de intervenção visa confirmar as suposições levantadas durante a primeira parte da pesquisa, como por exemplo, a de que o conhecimento das narrativas clássicas, quando apresentadas por meio de boas adaptações, desperta o interesse pelas obras originais, ou a de que o repúdio dos alunos à leitura literária provém de métodos já cristalizados de abordagem do texto ficcional na escola, apresentando-se, quase sempre, sob a forma de avaliação, com fichas de leitura a serem preenchidas pelos jovens leitores.

Conforme Cosson (2014), não há nenhum erro em avaliar a leitura que é proposta aos alunos, mas esta avaliação não pode ser feita de qualquer maneira, sendo necessário que o professor tenha bem claro o que busca avaliar e de que maneira pretende fazê-lo. Nas palavras do autor (2014, p. 46):

quando o professor determina a leitura de obras literárias, sua primeira ação parece ser a de comprovação da leitura, ou seja, conferir se o aluno leu efetivamente o texto. Depois, ele busca ampliar essa primeira leitura para outras abordagens que envolvem a crítica literária e outras relações entre o texto, o aluno e a sociedade. Esses dois movimentos estão instintivamente corretos, mas precisam ser organizados. (COSSON, p. 46).

Ambientada em uma escola da rede pública estadual de Pernambuco a pesquisa envolveu alunos do 9º Ano do ensino fundamental II, que se dispuseram a participar das atividades propostas, consistindo, basicamente, de uma proposta de trabalho com a adaptação escolhida, contribuindo, de forma colaborativa, para construir uma experiência de leitura, conforme orienta Thiollent sobre a pesquisa-ação:

a pesquisa ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Durante três meses, reservamos um espaço das aulas para a aplicação da pesquisa, que objetivou informar e conscientizar acerca da leitura literária na escola, envolvendo os alunos, que, desde o primeiro momento, sentiram-se motivados a conhecer a obra escolhida, resultado da maneira como o texto foi apresentado, destacando-se as características que fizeram da obra um clássico universal, sua originalidade e suas inúmeras possibilidades de interpretação.

O levantamento dos dados e a observação da prática de leitura serviram não para resolver a questão da leitura do texto clássico na escola, mas para esclarecer alguns dos fatores que contribuem para a manutenção desse problema, colaborando para a reflexão do tema, como considera Thiollent (2011, p. 28), “a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas”.

A pesquisa objetiva também a divulgação do tema das adaptações literárias no meio acadêmico, que como já apontado ao longo do trabalho, salvo algumas exceções, ainda considera este um assunto de menor importância, especialmente quando é abordado como uma afronta ao cânone já cristalizado e construído pela própria academia, em consonância

com outras instâncias de legitimação. Encorajam- nos as palavras de Cosson (2014, p. 34), ao explicar que “aceitar a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada não implica prender-se ao passado em uma atitude sacralizadora das obras literárias”.

Se a adaptação do cânone acontece hoje de forma maciça no meio escolar, não compreendemos o desinteresse da universidade pelo tema, que pode ser de grande importância para a discussão dos baixos níveis de leitura no Brasil e para o fortalecimento de práticas significativas de letramento literário na escola.

3.2 A obra escolhida

Partindo do pressuposto de que o leitor se envolve muito mais com o texto que lhe proporciona uma identificação, optamos pela escolha de uma narrativa gótica, o consagrado *Frankenstein*, da autora britânica Mary Shelley, apostando no fascínio que o terror e os fatos sobrenaturais costumam causar sobre os jovens. Cosson (2014, p. 22), destaca essa relação entre o gótico e os adolescentes, ao afirmar que “Outro lugar para a literatura entre os jovens é a incorporação praticamente literal de obras ou movimento literário a um estilo de vida, como acontece com os denominados góticos”. O convívio com o elemento gótico, seja por meio dos filmes ou jogos tipicamente adolescentes, evoca um interesse pela obra já em sua apresentação, predispondo o público alvo ao envolvimento com um tipo de narrativa que não lhe é totalmente estranho, ativando conhecimentos prévios acerca do tema, conforme aponta Jauss:

Assim como em toda experiência real, também na experiência literária que dá a conhecer pela primeira vez uma obra até então desconhecida há um saber prévio, ele próprio um momento dessa experiência, com base no qual o novo de que tomamos conhecimento faz-se experienciável, ou seja, legível, por assim dizer, num contexto experiencial. Ademais, a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio (JAUSS, 1994, p. 28).

Optamos por uma reescritura, (*Frankenstein*, adaptador: Leonardo Chianca, 1ª Ed – São Paulo: DCL, 2007) que procurasse atender ao objetivo de ser o mais próximo possível do texto integral, conservando ao máximo a narrativa original, mesmo reconhecendo que toda adaptação resulta em mudanças, que, como já salientamos anteriormente, não são necessariamente “maléficas” ao leitor. Por isso, apesar das qualidades estético-literárias do texto escolhido, os alunos foram informados de que o material tratava-se de uma pós-produção, elaborada a partir da visão do adaptador, deixando claro que não existe adaptação

totalmente fiel à obra motivadora. A busca por reescrituras bem elaboradas constitui-se como um grande desafio para os educadores, pois o sucesso das experiências de leitura dependerá em grande parte dos textos escolhidos.

Outro aspecto a ser destacado sobre a escolha do texto é a relação pessoal existente entre a obra e o pesquisador, que desde muito tempo fora estabelecida, pois sua escolha se dá em virtude de uma experiência própria de leitura que o impressionara, não só pelo seu valor literário inestimável, que tem ultrapassado o tempo, mantendo-se cada dia mais atual, mas, principalmente, pela engenhosidade da autora, ao abordar, com maestria, o processo de transformação do ser humano (ou de uma criatura), frente às situações que a vida lhe apresenta. Mais do que introduzir um novo gênero narrativo, as chamadas narrativas góticas, Mary Shelley apresenta uma história capaz de nos despertar as mais distintas sensações, nos fazendo oscilar entre a compaixão e o ódio por um personagem que nem mesmo um nome recebeu.

Seu alcance universal muito se deve ao fato de que existe uma identificação, quase que imediata, entre aqueles que, de alguma maneira, já se sentiram injustiçados, excluídos ou rejeitados pela sociedade ou por qualquer sistema imposto por ela. Também nos cativam as expectativas criadas pelos seus personagens, como o desejo de contribuir para a evolução da ciência e, conseqüentemente, para o bem da humanidade, o sonho de construir uma família ao lado da pessoa amada ou mesmo a vontade de ser aceito em um mundo que rejeita o diferente. O leitor é também uma “vítima” da narrativa, na medida em que assiste, assim como os seus personagens, à destruição dessas expectativas, fazendo da ruína um dos temas centrais do romance.

O livro estabelece também um retrato interessante da sociedade ocidental do início do século XIX, na qual havia o predomínio do cientificismo, e o homem encontrava-se quase que obrigado a afrontar as explicações religiosas do mundo, cedendo lugar aos avanços tecnológicos, que prenunciavam a eminente Revolução Industrial.

Os valores trabalhados no texto de Shelley contribuíram para que a obra fosse escolhida como aporte à pesquisa sobre os clássicos adaptados, pois alguns de seus temas, como a amizade, o amor e a vingança são de grande relevância para a discussão junto aos leitores jovens, contribuindo também para a sua formação pessoal. Além do mais, trabalhar uma obra estrangeira é uma forma de criticar a presença quase que exclusiva dos clássicos brasileiros ou escritos em língua portuguesa na escola, ignorando outras tantas narrativas que, de alguma forma, consolidaram as bases da cultura ocidental.

O conhecimento de um cânone mais amplo é fundamental para que o leitor amplie seu conhecimento sobre os diferentes estilos literários e desenvolva a capacidade de tomar suas próprias escolhas em relação a suas futuras escolhas. Para Cosson (2014, p. 34) “o cânone (...) guarda parte da nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la”. Por isso, entendemos que questionamentos ao cânone são necessários e contribuem para uma reflexão muito positiva sobre a qualidade dos textos que chegam até nós.

3.3 Sujeitos da pesquisa

Os envolvidos nessa pesquisa foram alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual, matriculados no turno da manhã, com idades entre 14 e 16 anos, sendo a maioria deles, residentes na própria cidade em que está localizada a escola (Macaparana, PE), sendo os demais moradores da zona rural do próprio município. O número de alunos envolvidos foi de 29, o que representou o total dos matriculados.

Convém destacar que a maioria das práticas de leitura literária apresentadas a esses alunos são decorrentes de análises de fragmentos do material didático de que a escola dispõe, ou a leitura de textos curtos, como contos e crônicas, apresentados pelos professores ao longo do ensino fundamental, salvo o interesse relatado por alguns dos alunos, que admitiram procurar, com alguma frequência, títulos na biblioteca da escola para uma leitura de fruição. Muitos dos alunos observados nunca tinham lido um romance por completo, e a possibilidade de ter essa experiência literária por meio do gótico, gênero que costuma encantar os jovens leitores, fez com que o envolvimento dos estudantes para com a leitura fosse ampliado.

A participação dos alunos envolvidos se deu de forma voluntária, sendo devidamente consultados sobre a sua inclusão na pesquisa no momento da apresentação do projeto, no qual explicamos que os benefícios oriundos dessa participação seriam infinitamente maiores do que os possíveis prejuízos e riscos envolvidos, o que resultou na adesão unânime dos alunos integrantes da turma. Lembramos que nosso trabalho de pesquisa foi submetido ao Conselho de Ética da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, com a garantia de que seria mantido o anonimato dos alunos, sendo toda e qualquer coleta de dados feita mediante a assinatura dos produtores no TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), para os fins da referida investigação.

A pesquisa-ação enquadra-se como um método privilegiado para a constatação do que acontece na prática da sala de aula, na medida em que não se limita à análise de dados e ao pensamento lógico formal, mas considera as ações verbais, os diferentes discursos presentes nas situações reais de interação, fazendo com que haja um diálogo constante entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, valorizando detalhes que, mesmo sem uma elaboração mais profunda, servem como instrumentos para a reflexão do problema investigado. Thiollent percebe essa capacidade de compreensão dos fatos, ao discorrer sobre o objetivo dessa modalidade de pesquisa:

O principal objetivo consiste em oferecer ao pesquisador melhores condições de compreensão, decifração, interpretação, análise e síntese do “material” qualitativo gerado na situação investigada. Este “material” é essencialmente feito de linguagem, sob formas de simples verbalizações, imprecisões, discursos ou argumentações mais ou menos elaboradas. (THIOLLENT, 2011, p. 35).

Consideramos essencialmente as opiniões dos alunos acerca da leitura da obra e das atividades desenvolvidas ao longo do projeto, tentando modificar a tradicional coleta de dados, que acontece por meio de fichas de leitura e resolução de questionários escritos, métodos amplamente utilizados e relacionados ao pensamento lógico formal, mas que não dão conta das sutilezas envolvidas em um ambiente de pesquisa que preza pela discursividade e subjetividade, tal qual se apresenta a sala de aula. Thiollent destaca os procedimentos participativos para o bom andamento da pesquisa-ação, “agregando o maior número possível de seus membros na elucidação dos problemas e das propostas de ação”. Para o autor:

Numa concepção democrática da pesquisa social é necessário que haja negociação de ambas as partes para se estabelecer um tipo de “contrato” de investigação acerca dos problemas a serem levantados e dos critérios de seleção das soluções e ações a serem implementadas. (THIOLLENT, p. 52).

Estabelecida essa relação de cumplicidade, nos empenhamos em fazer do trabalho de pesquisa algo que fosse realmente significativo para os seus participantes, privilegiando a relação com o elemento literário, que confronta cada leitor de maneira particular. Nossos esforços foram no sentido de esclarecer aos alunos que a leitura literária vai muito além do conhecimento de uma obra, pois permite a construção de um universo paralelo, nos fazendo experimentar sensações que jamais teríamos sem o recurso da ficção.

Acrescentamos que muitas das atividades, previamente planejadas para a aplicação junto aos alunos, não puderam se concretizar na prática, tendo em vista a realidade que nos foi

sendo apresentada, como a aparente timidez dos alunos, que impediu, por exemplo, a dramatização de partes do enredo do livro. Concordamos com as palavras de Aguiar e Bordini (1988, p. 41) ao afirmarem que “a adoção de um método de ensino para a literatura depende, sobretudo, do posicionamento do professor quanto ao aluno que tem à frente”.

Ressaltamos que discorrer sobre algo que se reconhece como novidade é uma tarefa difícil, sendo esta a situação que a maioria dos alunos estava conhecendo, pois, até então, o contato com a leitura de um romance se apresentava como uma experiência totalmente inédita, na qual puderam perceber que “a leitura não está restrita às letras impressas em uma página de papel”, Cosson (2014, p. 38), mas algo que se constrói a partir de um processo que envolve muitos elementos, como a colaboração do leitor, que coloca os seus conhecimentos prévios à disposição da construção de um sentido para a obra, o seu contexto de produção, e, até mesmo, aquele que participa como mediador da leitura, seja este um professor, pesquisador, pai, ou qualquer um que exerça essa função de apresentação do texto. Perceber os alunos reconhecendo que a leitura vai muito além de um processo mecânico de decifração foi, certamente, muito gratificante.

3.4 Apresentando o projeto de leitura

Um dos grandes desafios de um projeto de pesquisa é certamente o de despertar o interesse daqueles que participarão do processo de investigação, fornecendo as informações necessárias para confirmação ou negação das hipóteses levantadas pelo pesquisador, especialmente quando se trata de um trabalho que envolve um pequeno número de sujeitos, podendo gerar a impressão de que a sua relevância e alcance também são restritos. Essa posição não se justifica, pois nem sempre as pesquisas de grande dimensão conseguem esclarecer os fatos ou suscitar as discussões a que se pretendem.

Nosso trabalho compartilha da visão de Thiollent (2011, p. 48) de que “nem todas as pesquisas-ação chegam a contribuir para a produção de conhecimentos novos”, pois não estamos, aqui, apresentando uma nova teoria ou tese sobre a leitura das obras clássicas, mas discutindo alguns dos pontos que são essenciais para a compreensão de sua atual escassez na escola.

Partindo da ideia de que os sujeitos da pesquisa se empenhariam bem mais no envolvimento do trabalho e na discussão de um problema que também é deles, não apenas dos professores de língua portuguesa ou literatura, apresentamos nosso projeto de leitura

por meio de objetivos a serem alcançados, tanto pelo pesquisador, como também pelos alunos, sendo alguns destes: comprovar a eficácia de novas abordagens com o texto literário em sala de aula, livre das amarras dos métodos avaliativos tradicionais, despertar o interesse pelos textos canônicos da literatura universal já no ensino fundamental e desconstruir a ideia de que a utilização de obras adaptadas é um desserviço prestado ao seu leitor.

Acreditamos que a definição dos objetivos a serem alcançados fortalece o vínculo estabelecido entre os participantes da pesquisa, auxiliando-os na construção de conhecimentos teóricos, e orienta as atividades a serem desenvolvidas na prática. Conforme esclarece Thiollent:

Quando os pesquisadores têm os objetivos de pesquisa bem definidos, podem progredir no conhecimento teórico sem deixar de lado a resolução dos problemas práticos sem a qual a pesquisa-ação não faria sentido e não haveria participação. O estudo se desenrola paralelamente ao acompanhamento da ação e dela depende a manutenção do interesse dos participantes. (THIOLLENT, 2011, p. 61).

Ao compartilharmos a problemática que nos levou a elaborar este trabalho, percebemos que os alunos sentiram-se motivados a participar da pesquisa, o que resultou na colaboração de todos os alunos da turma escolhida. Criamos uma espécie de acordo, que beneficiaria tanto o pesquisador, quanto os estudantes, pois, como já mencionamos, até aquele momento, a maioria deles não havia experimentado a leitura literária como uma prática realmente significativa.

Constou também da apresentação do projeto, uma primeira discussão com os alunos em torno da importância da literatura para formação plena dos indivíduos, discussão esta que os levou a apresentar alguns dos motivos pelos quais, em sua opinião, os afastava da leitura das obras ficcionais, como a relação que se estabelece entre leitura e avaliação na escola, a leitura de fragmentos do livro didático com temas que não os interessava e a falta de orientação sobre o que poderiam ler (mediação).

Anunciamos que esse trabalho se apresentava como um requisito para a conclusão de curso de especialização em nível de mestrado pela Universidade Federal da Paraíba, priorizando situações vivenciadas em sala de aula no âmbito do ensino fundamental, e que, portanto, sua temática se justifica por se apresentar como um problema real, que afeta diretamente professores e alunos. Considerando a diversidade de situações que a escola apresenta quando tomada como campo de pesquisa, acordamos que estabeleceríamos alguns dos procedimentos para coleta de dados ao longo do processo de leitura, mas que outros

seriam pré-estabelecidos, como a leitura compartilhada de passagens do livro, elaboração de ilustrações de passagens marcantes da narrativa, exibição de filme e, como atividade final, produção de relato escrito, no qual constariam as opiniões dos alunos, não apenas sobre a leitura da obra, mas também sobre a aplicação do projeto de pesquisa como um todo.

Lembramos que, segundo Thiollent (2011, p. 55), “O planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível. Contrariamente a outros tipos de pesquisa, não se segue uma série de fases rigidamente ordenadas”, por isso mesmo, preferimos indicar poucos processos a serem seguidos, de forma a garantir a troca de informações sobre a leitura da obra de forma produtiva.

Ressaltamos a motivação como um dos aspectos mais importantes para que o leitor venha, de fato, a envolver-se com uma obra literária, prova disso é o sucesso, entre os leitores, de obras recentemente adaptadas para o cinema; autores como Jonh Green ou J. K. Rowling tornam-se referências muito em função dos filmes ou do que se fala a respeito de suas obras. Nesse sentido, a apresentação do texto escolhido objetivou criar esse sentimento de motivação nos sujeitos da pesquisa, que, aliás, também fora despertado pela sua própria participação em um trabalho acadêmico, fazendo com que se percebessem como contribuintes para a discussão de um problema que também lhes afetava.

3.5 Conhecendo a narrativa clássica

O texto escolhido foi compartilhado com os alunos por meio de fotocópias, entregues após a apresentação dos objetivos do projeto, que, grosso modo, podem ser entendidos como uma tentativa de fortalecer práticas de leitura literária no ensino fundamental, utilizando as narrativas clássicas adaptadas. Além das considerações acerca do projeto de pesquisa, discorreremos sobre os motivos que nos levaram a escolher o texto, que perpassam desde o gênero inaugurado por Mary Shelley (narrativas de horror), passando pela qualidade da adaptação de Leonardo Chianca, até a identificação do pesquisador com a obra clássica.

Por ocasião da entrega do texto, também discutimos algumas curiosidades referentes à obra, como o fato de ter sido inicialmente publicada com um pseudônimo masculino, devido à forte repressão sofrida pelas mulheres da época, sendo excluídas de grande parte dos setores produtivos, dentre eles, o meio literário. Assim como o contexto de produção do texto original, que influenciou fortemente a autora, nos levando a perceber no texto as marcas do cientificismo presente na sociedade do século XIX.

Os alunos também foram questionados acerca de seus conhecimentos prévios sobre a obra, declarando, em sua maioria, conhecer alguma coisa relacionada à história, o que não nos surpreendeu, tendo em vista o grande número de adaptações que a obra motivou, tornando a narrativa conhecida no cinema, nos quadrinhos e nos desenhos animados. Já neste primeiro momento de discussão, ficaram claras algumas diferenças entre o conhecimento relatado pelos estudantes e o conteúdo da obra que passariam a ler, como o fato de o nome Frankenstein ser atribuído ao jovem estudante e não a sua criatura.

Acordamos que para acompanhar a leitura dos alunos e as suas impressões acerca da obra, durante uma vez por semana, faríamos a leitura compartilhada de diferentes capítulos do texto, seguida de discussões sobre a construção da narrativa e as atitudes das personagens. Além disso, os alunos participariam também ilustrando determinadas passagens da história, sendo desafiados a expor suas ideias sobre a narrativa, fazendo-os interagir, desde a apresentação da obra até as discussões sobre a composição do enredo. Destacamos que o sentido de discussão explorado aqui é o mesmo defendido por Thiollent (p. 38), ao explicar que “Discussão é diferente de debate, pois esta última noção remete a situações nas quais os interlocutores defendem posições geralmente incompatíveis. (...) os pesquisadores e participantes efetivos estabelecem uma comunidade de espíritos ou vínculo intelectual”.

3.6 Analisando as impressões dos alunos

Reservamos este espaço para o registro das impressões dos alunos acerca da leitura do texto literário e das etapas do projeto do qual participaram. De modo geral, a narrativa conseguiu prender a atenção dos leitores, e os impressionou de alguma maneira, como atestam alguns dos depoimentos abaixo, presentes nos relatos produzidos na etapa final, que constam como anexos deste trabalho. Conservamos a escrita conforme consta nos textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, relevando os desvios ortográficos e a pontuação inadequada, a fim de garantir a originalidade de suas opiniões:

“Apesar de nunca ter lido e dizer que não gostava de história clássica mim deixei levar por Victor Frankenstein um estudante de ciências naturais que com sua inteligência e curiosidades criou em seu laboratório um monstro, só acho que se ele tivesse o aceitado ele, com certeza não teria se tornado este ser assustador, mas se a criatura não fosse um monstro o livro não seria tão bom...”

Podemos perceber, no discurso do aluno acima, uma afinidade, até aquele momento, com a ideia de que os textos clássicos não agradam aos jovens leitores. Uma das contribuições do nosso trabalho foi a de questionar os participantes sobre esta visão equivocada, cada vez mais comum entre os estudantes, de que a fruição por meio da literatura, em especial da leitura dos clássicos, só é possível para um pequeno grupo de leitores, detentor de habilidades textuais muito avançadas e, portanto, capazes de interpretar tais obras. Chamamos a atenção para o forte vínculo estabelecido pelo livro e o aluno, sendo ele capaz de emitir juízos de valor acerca da narrativa, apesar das suas limitações linguístico-gramaticais, posicionando-se criticamente em relação aos rumos que a história tomou, ou melhor, que em sua concepção, deveria ter tomado.

Lembramos que as opiniões dos alunos foram sempre exploradas ao longo das discussões, o que certamente contribuiu para o enriquecimento do trabalho e ampliação das possibilidades de interpretação do texto escolhido. Nosso olhar sobre as impressões externadas foi o de respeito e colaboração com os alunos, conforme orienta Cosson, ao tratar dos círculos de leitura:

durante a discussão, toda contribuição é bem-vinda e não há interesse em formar especialistas, antes em reunir em um debate as diversas maneiras como aquele texto pode ser lido, sem que uma interpretação seja considerada melhor do que outra ou se deva chegar a algum consenso, o que não impede que sejam examinadas, revistas e ampliadas à luz da contribuição de todos. (COSSON, 2014, p. 135).

Uma espécie de leitura controlada, em que a interpretação do aluno não é considerada, não permitindo sua livre expressão sobre aquilo que observou, apresenta-se como uma prática comum na escola, na qual, segundo Paulino (1997, p. 34) “o leitor é instado a confessar aos outros a sua leitura e é levado a corrigi-la na direção do consenso”. Os educadores precisam reconhecer na leitura literária uma forma de promover a emancipação dos seus alunos e o despertar do senso crítico, tão exigido da juventude atual.

A expressão “mim deixei levar” reforça nosso argumento de que a abordagem do texto em sala de aula é essencial para o sucesso das atividades de leitura literária. Partindo de uma primeira etapa de apresentação da obra, buscamos obter a motivação necessária para que os alunos se envolvessem com o texto, sentindo-se livres para expor suas opiniões. Segundo Dionísio (2000, p. 393): “Tornar-se leitor não envolve apenas o domínio e mestria de uma

técnica, mas envolve também uma forma de posicionamento face ao escrito e as práticas de apropriação dos sentidos textuais”.

Buscando despertar o senso crítico dos alunos, fizemos o confronto entre as atitudes das personagens, pedindo para que se posicionassem a respeito. Essa atividade rendeu discussões acaloradas entre os participantes, pois a turma ficou dividida entre a aparente bondade do cientista e a maldade aprendida pelo monstro. Como demonstram os depoimentos a seguir, coletados durante uma das etapas do projeto:

“O monstro foi ruim por que foram mal com ele também. Ele foi rejeitado e assim resolveu se vingar”.

“Frankenstein ficou arrependido de ter feito um mostro, por causa disso ele não quis saber dele”.

Sentimo-nos gratificados em perceber que a adaptação literária cumpriu sua função de apresentar a narrativa clássica, ao mesmo tempo em que promoveu um envolvimento dos seus leitores, assim como proporciona o texto original. Apesar disso, vale ressaltar o interesse demonstrado por alguns participantes em ler futuramente a obra integral, como relatado abaixo:

“Eu quero um dia poder ler o livro completo, como o professor falou é mais desenvolvido”.

A fala do aluno acima demonstra que este compreendeu o texto apresentado como uma reescritura de uma obra anterior, e que, portanto, possui limitações em relação ao texto motivador, pois sofreu uma adequação para que pudesse ser apreciado em um nível diferente de leitura, enquadrando-o não como melhor ou pior do que o texto primário, mas como um trabalho que se apropria da narrativa clássica de forma diferenciada, desafiando o leitor a buscar o texto fonte para ampliar sua relação com a narrativa apresentada, permitindo-lhe a elaboração de comparações e conclusões sobre as diferentes perspectivas dos autores.

Analisando outro trecho produzido pelos alunos em sua avaliação sobre a leitura do livro, percebemos que a simples imposição das obras, como via de regra acontece na escola, acompanhada de provas e fichas de leitura, não desencadeia o interesse dos alunos pelos textos ficcionais, que passam a enxergar a literatura como uma tarefa escolar difícil de ser atendida:

“Quando eu lia algum livro me dava sono, mas quando li este eu pensava que estava viajando, quando começava nem dava para parar”.

Percebemos que o (des) interesse dos alunos do Ensino Fundamental pelo texto literário se relaciona muito mais com a escolha do texto que lhes é oferecido e à forma como é conduzido este processo, do que com suas dificuldades de leitura propriamente ditas. No caso das obras clássicas, os professores, em geral, têm uma forte tendência a propô-las em sala de aula sem levar em consideração a identificação de suas turmas com as características desse texto, suas preferências de gênero e temática, observando apenas os prováveis “benefícios” que a leitura do livro consagrado proporcionará. Essa situação reproduz um ciclo de permanência de certas obras na escola, que são impostas ao jovem leitor, mesmo que não haja o interesse pelo texto, como aponta Cosson:

O professor é o intermediário entre o livro e aluno, seu leitor final. Os livros que ele lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos. Isso explica, por exemplo, a permanência de certos livros no repertório escolar por décadas. É que tendo lido naquela série ou naquela idade aquele livro, o professor tende a indicá-lo para seus alunos e assim, sucessivamente, do professor para o aluno que se fez professor. (COSSON, 2014, p. 32).

Tendo em vista a situação apresentada por Cosson, cabe ao professor a difícil tarefa de selecionar, dentre as obras conhecidas, aquelas que melhor se ajustam à realidade dos seus alunos. Nossa escolha levou em consideração a predileção dos jovens pelo gótico, o que resultou em uma boa aceitação do texto, como confirma o relato do aluno abaixo:

“O gótico é bom porque tem mistério e coisas estranhas, gostei muito da parte que o mostro foi criado.”

No tocante a leitura literária, destacamos a fala de um dos sujeitos que corrobora a nossa observação de que a apresentação de fragmentos textuais se configura como uma prática constante na escola, ao afirmar:

“Nunca li uma estória completa como essa”.

O que fica implícito em sua fala é a constatação de que a literatura na escola se resume, em grande parte, a leitura de trechos desfragmentados das obras clássicas, que também incluem informações sobre o seu autor e o contexto de produção. No máximo, ocorre a leitura de pequenos contos ou crônicas, como já advertimos ao longo do trabalho.

Reforçamos que as opiniões expostas nesta parte da pesquisa foram coletadas a partir das discussões realizadas em sala de aula e produzidas em relatos escritos pelos alunos. Dispensamos os questionários e formulários investigativos, métodos amplamente utilizados na pesquisa convencional, pois desejávamos priorizar a subjetividade dos sujeitos envolvidos. Por se tratar de um grupo pequeno, pudemos realizar atividades como debates, confronto entre personagens, ilustração de partes do enredo, que nos falaram muito acerca das impressões dos alunos. Thiollent nos explica que este tipo de coleta é perfeitamente possível quando trabalhamos com um número reduzido de sujeitos:

Um outro problema frequentemente discutido diz respeito ao uso de questionários ou formulários. Como se sabe, na pesquisa convencional tais instrumentos desempenham um importante papel na obtenção de informação sobre as características socioeconômicas e opinativas da população. Na pesquisa-ação nem sempre são aplicados questionários codificados, pois, quando a população é de pequena dimensão e sua estruturação em grupos permite a fácil realização de discussões, é possível obter informações principalmente de modo coletivo, sem administração de questionários individuais. (THIOLLENT, 2011, p. 74 – 75).

Sobre a adequação da linguagem proposta no livro, destacamos a seguinte declaração:

“Esse livro não foi difícil de ler porque as palavras não eram muito difícil como outros textos que agente está acostumado a ler na escola. Não precisou nem ver o dicionário porque as palavras eram conhecidas e as que agente não sabia dava pra entender com a ajuda das figuras e as explicações na sala”.

O discurso do aluno acima evidencia um dos propósitos do trabalho com as adaptações, o de tornar acessível aos leitores iniciantes as grandes narrativas que a literatura já produziu, e que não serão conhecidas em sua totalidade, mesmo que o sujeito venha a tornar-se um leitor literário assíduo, após cumprir todas as etapas da escolarização formal. Vale ressaltar que são poucos os estudantes que conseguem romper com a associação criada entre literatura e tarefa escolar, fazendo do texto literário algo presente em seus momentos de lazer, como um hábito que se estende as suas vidas após o período discente.

Ao afirmar que os textos que costumavam ler na escola eram muito difíceis em relação ao Frankenstein adaptado, o aluno denuncia a barreira da linguagem, que muitas vezes se apresenta de forma intransponível aos leitores iniciantes, frustrando suas expectativas em relação à leitura do texto literário. Não acreditamos que oferecer textos mais acessíveis do ponto de vista vocabular seja um retrocesso aos alunos do ensino fundamental, especialmente quando tratamos das obras clássicas, produzidas para um público alvo diferenciado, com linguagem e contextos bem diferentes da atual realidade dos leitores jovens. Caberia aqui um esclarecimento que foi exposto durante um dos momentos de discussão da obra em sala:

“Professor, por que ler histórias tão antigas quando temos obras mais atuais, escritas por autores do nosso tempo?”

Esta pergunta se configura, certamente, como um argumento contrário ao uso das adaptações, tendo em vista que é crescente a publicação de boas obras dedicadas aos leitores iniciantes, sendo algumas delas já merecedoras, inclusive, do status de clássicos do gênero infantil ou juvenil. Mas se considerarmos que a escola tomou para si o papel de ser a principal agência de divulgação e “ensino” da literatura, então é sua função fazer conhecer as obras que chegam até nós como referências em qualidade e reconhecimento conferido ao longo do tempo, mesmo que este conhecimento se dê de forma parcial, por meio das adaptações, obras filmicas ou da contação de histórias.

Provavelmente, o aluno que disse ter gostado do livro por diferenciar-se dos “difíceis”, não percebeu que, ao fazer a leitura da adaptação e participar de atividades efetivas de letramento literário, estava também ampliando sua capacidade de confrontar os textos mais

complexos, que exigem estratégias de leitura mais elaboradas, com conhecimentos linguísticos mais apurados.

Outro ponto levantado pelos alunos diz respeito ao fato da leitura literária não ocupar um tempo específico das aulas, como aconteceu ao longo da leitura do livro. Ao refletirem sobre os motivos que os levavam a repudiar o texto literário, uma das respostas foi a de que:

“A leitura das histórias tem que ser uma coisa constante pra nós. Se agente fosse acostumado a ler assim, separando um momento para falar sobre o que entendemos, toda leitura seria mais fácil”.

Concordamos com o aluno ao se referir à necessidade de conceber a leitura literária como uma prática singular na escola, que privilegia momentos de interação entre os leitores, para que compartilhem suas impressões sobre as histórias lidas, criando um ambiente de colaboração para a compreensão dos textos. Em virtude da necessidade cada vez mais crescente de abordar os diferentes gêneros textuais na sala de aula, como já mencionamos, tornam-se raros os momentos reservados à leitura e à discussão da ficção no ambiente escolar.

Ao negligenciarmos atividades deste tipo, deixamos de conferir um caráter diferenciado ao texto literário, que lhe é devido, afinal trabalha a linguagem de uma forma peculiar, estamos contribuindo para o esquecimento da memória cultural preservada pela literatura, resultando em um prejuízo irreparável à formação dos nossos alunos. Em face desta abordagem banal, lembramos as palavras de Todorov (2008, p. 08) nos advertindo que “o perigo que hoje ronda a literatura é o (...) de não ter poder algum, o de não mais participar da formação cultural do indivíduo, do cidadão”.

O texto literário não pode ser confundido com os demais gêneros que circulam na escola, sob pena de ter reduzida sua expressividade, seu caráter artístico, que independentemente do público a que se dirige, sempre preza pela utilização da linguagem de maneira específica, evocando sentidos que outros tipos textuais não podem despertar, interferindo inclusive no olhar que passamos a ter diante da realidade. Ainda segundo Todorov (2008, p. 94), a literatura nos apresenta “palavras que nos ajudam a viver melhor”, na medida em que oportuniza o acúmulo de experiências que só seriam possíveis por meio da ficção. Passamos, então, a viver realidades que, apesar de ficcionais, nos revelam muito sobre a nossa condição humana.

Sobre a capacidade da literatura de nos revelar novas formas de enxergar o mundo, de nos fazer refletir e, até mesmo, mudar nossas posturas diante das situações da vida, destacamos uma das falas registradas por um dos sujeitos da pesquisa, que nos mostra como o texto literário foi capaz de fazê-lo rever sua postura em relação ao que antes acreditava ser um valor inalterável em sua forma de pensar:

“Antes de ler esse livro achava que agente devia buscar realizar nosso sonho de qualquer maneira mais o cientista Frankenstein esqueceu da família e das pessoas que gostavam dele pra alcançar seu objetivo. Agora eu vejo que temos que buscar nosso sonho sem esquecer de fazer o bem e das pessoas que ama”.

Observamos na fala acima um pouco do poder emancipatório que a literatura carrega e transmite aos seus leitores, como já apontava Jauss (1994), ao discorrer sobre a obra de arte em geral, cujo efeito é “emancipar a humanidade de suas amarras naturais, religiosas e sociais”. Percebemos em seu discurso que o aluno experimentou o confronto de suas convicções a partir da leitura do texto, sendo instigado a reavaliar seus conceitos, o que motivou uma postura diferente da que até então adotava.

É importante salientar que nem todo texto adaptado é capaz de promover este efeito, assim como também, nem toda obra literária torna-se especial ao seu leitor; sempre existem textos que dialogam conosco de maneira muito mais profunda, pois se relacionam com nossas experiências individuais, sendo, portanto, muito mais significativos para uns do que para outros.

Ressaltamos que, apesar da sua capacidade de construir valores e fazer refletir, o texto literário não pode servir como instrumento didático-moralizante, sobre o qual professores e pais lançam um olhar enviesado, fazendo da ficção um pretexto para a transmissão das ideologias que lhes são próprias. Concordamos com o pensamento de Candido (1972, p. 805), de que “a literatura ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta”.

Não é papel da escola formar um leitor passivo, que reproduz os discursos dominantes, pelo contrário, um ser pensante, criativo, capaz de enxergar coisas que outros ainda não perceberam, de questionar o *status quo* em que está inserido. Walty confronta esta forma

condicionante de educação, ao refletir sobre a necessidade de promovermos atividades que permitam uma formação mais crítica dos leitores:

Importa perguntar, pois, qual o papel da escola na formação do leitor. Não o leitor obediente que preenche devidamente fichas de livros ou reproduz com propriedade enunciados textuais. Mas o leitor que, instigado pelo o que lê, produz sentidos, dialoga com o texto, com os intertextos e com o contexto, ativando sua biblioteca interna, jamais em repouso. Um leitor que, paradoxalmente, é capaz de se safar até mesmo das camisas-de-força impostas pela escola e pela sociedade, na medida em que produz sentidos que fogem ao controle inerente à leitura e à sua metodologia. (WALTY, 2001, p. 52).

Outro comentário que destacamos, diz respeito à importância da leitura de ficção na escola, pois esta tem a capacidade de povoar o imaginário do leitor juvenil, que, por meio da fabulação, passa a estabelecer limites entre o real e o sonho, oportunizando experiências que só seriam possíveis no campo da ficção, fascinando-o pela possibilidade de ser o outro.

“Para mim foi importante ler essa história porque me senti no lugar das pessoas. A gente também tem momentos que é bom e outros que somos maus. Não sou contra nem o cientista nem o monstro porque cada um deles teve seus motivos na história. Se eu fosse assim também gostaria de receber carinho e atenção”.

As palavras acima revelam que a narrativa permitiu ao leitor internalizar e tomar como suas as ações das personagens que observou ao longo da história, evidenciando sua identificação com as atitudes dos seres ficcionais, que, como já mencionamos, nos revelam muito da realidade, na medida em que completam nossa experiência pessoal a partir do contato com a experiência de “outros”. Sobre este aspecto da ficção, o escritor Mario Vargas Llosa acrescenta:

Quando lemos romances, não somos o que somos habitualmente, mas também os seres criados para os quais o romancista nos transporta. Esse traslado é uma metamorfose: o reduto asfíxiante que é nossa vida real abre-se e saímos para ser outros, para viver vicariamente experiências que a ficção transforma como nossas. Sonho lúcido e fantasia encarnada, a ficção nos completa – a nós, seres mutilados, a quem foi imposta a atroz dicotomia de ter uma única vida, e os apetites e as fantasias de desejar outras mil. Esse espaço entre a vida real, os desejos e as fantasias, que exigem que seja mais rica e mais diversa, é preenchido pelos livros de ficção. (LLOSA, 2004, p. 17).

Para finalizarmos a análise das impressões dos sujeitos participantes da atividade de leitura, reservamos um último relato que discorre sobre a importância dessa experiência para

os alunos, que abraçaram o projeto desde o seu início, participando de todas as etapas propostas, promovendo as discussões que serviriam como base para elaboração desta parte do trabalho. Atribuímos o êxito da experiência não somente a boa qualidade do texto escolhido ou a forma como foram apresentadas as atividades, mas, principalmente, pelo seu compromisso com o projeto, resultando em uma interação que permitiu o compartilhamento de suas avaliações sobre a obra lida, de suas visões de mundo, enfim, de sua subjetividade aflorada pelo texto literário.

“Pra mim foi importante participar com o professor porque esta história nos marcou. Vamos lembrar dela para sempre. Aprendemos muitas coisas com o livro e principalmente que ler é uma coisa bem legal. Obrigado professor”.

Observamos, a partir do registro do aluno, que a experiência de leitura da qual participou não representou apenas mais uma tarefa escolar, mas uma atividade de letramento literário significativa, que repercutirá definitivamente em sua maneira de enxergar o mundo.

Acreditamos que as opiniões citadas até aqui sejam suficientes para confirmar nossas hipóteses acerca da leitura literária com textos adaptados no ensino fundamental. Esperamos que a divulgação destes dados sirvam para uma maior conscientização dos professores, principais responsáveis pelo letramento literário de seus alunos, que em sua maioria ainda concebem as adaptações como uma violação aos textos de origem, abrindo mão de textos que poderiam, de fato, promover experiências significativas de leitura com os jovens estudantes já nos primeiros anos de sua escolarização.

Encerramos esta exposição com uma das falas que nos ajudam a compreender a importância do oferecimento de atividades que façam da leitura literária algo especial na rotina escolar. Se a leitura, na concepção adotada neste trabalho, é um processo que exige esforço, então, que o aluno, em especial do ensino fundamental, seja instigado a ler textos que realmente ofereçam a oportunidade de diálogo e encantamento pela literatura, com temas e linguagem adequados ao seu perfil e nível escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerramos esse trabalho com a sensação de termos contribuído para a discussão da utilização dos textos adaptados na escola, sobretudo daqueles que gozam do prestígio conferido pelas instâncias de legitimação, que os elevam à condição de clássicos da literatura universal. Mais do que a evidente constatação de que a leitura literária tem sido negligenciada entre os leitores jovens, discutimos alguns dos motivos que contribuem para a sua escassez, como a postura sacralizadora adotada pelos professores diante das obras propostas, que as indicam continuamente, sem levar em consideração a identificação dos estudantes com os temas abordados ou a adequação dos textos aos diferentes níveis de leitura das turmas. Além disso, pontuamos o descaso com as bibliotecas escolares e a quase inexistência do hábito de leitura no seio das famílias, reforçando a imagem do livro como um objeto escolarizado.

Acreditamos que as narrativas clássicas podem contribuir significativamente para a elaboração de práticas de letramento literário nas séries iniciais do ensino básico, pois preservam temas e personagens fundamentais para a construção de um saber literário que estão na base da cultura ocidental. Percebemos que o conceito de adaptação carece ainda de uma análise mais profunda, especialmente no âmbito da academia, que, em geral, concebe as reescrituras como um desserviço ao seu leitor. Evidenciamos, ao longo do trabalho, que o processo de adaptação é algo que acontece há muito tempo, especialmente quando consideramos o conceito de intertextualidade, e que fazer a distinção entre adaptação e tradução nem sempre se mostra uma tarefa simples, pois os dois conceitos apresentam limites nem sempre claros.

Destacamos ainda que nem todo texto adaptado apresenta características que o credenciam como uma boa opção de leitura para o trabalho na escola, haja vista a qualidade duvidosa de alguns textos que circulam neste espaço, cabendo ao professor (principal mediador do letramento literário), o trabalho de selecionar os livros que farão parte dos círculos de leitura de seus alunos. Defendemos as reescrituras capazes de transpor a barreira da linguagem presente nas obras do passado, de forma a levar o leitor infantil e juvenil a perceber a literariedade dos textos, confrontando-os e fazendo-os refletir.

Longe de encerrarmos o debate em torno do tema, esperamos que as reflexões aqui apresentadas sirvam para alimentar as discussões posteriores que venham contribuir para o fortalecimento das adaptações enquanto textos literários portadores de sentidos, que podem e devem ser incentivados na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. Cultura letrada: literatura e leitura – São Paulo, Ed. UNESP, 2006.

AGUIAR, V. T. de; BORDINI, M. da G. Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

AMORIN, Lauro Maia. Tradução e adaptação: encruzilhadas da textualidade em Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carrol, e Kim, de Rudyard Kipling. São Paulo, UNESP, 2005.

ANTUNES, Benedito; CECCANTINI, João Luís C. T. Os clássicos: entre a sacralização e a banalização. In: PEREIRA, Rony Farto e BENITES, Sonia A. Lopes. À roda de leitura: língua e literatura. Jornal Proleitura. São Paulo: Cultura Acadêmica. Assis: ANEP, 2004.

AZEREDO, Ricardo, A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces - O jogo do livro/ organizado por Aparecida Paiva, Aracy Martins, Graça Paulino, Zélia Versiani. Belo Horizonte, Autêntica/UFMG, 2007.

BARBOSA, João Alexandre. A biblioteca imaginária. São Paulo: Ateliê Editorial, 1996.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Os(as) professores(as) são “não-leitores”? In: MARINHO, Marildes, Silva. Ceris S. Ribas da. Leituras do professor. Campinas: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil – ABL, 1998.

CHARTIER, Roger. Cultura escrita, literatura e história. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CALVINO, Ítalo – Por que ler os clássicos. São Paulo: Companhia das Letras, 2ª edição 1993.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: Ciência e cultura. São Paulo. USP, 1972.

_____. O direito à literatura. In: Vários Escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAROLL, Lewis, Alice no país das maravilhas. Trad. Ana Maria Machado. São Paulo: Ática, 1997.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. A adaptação literária para crianças e jovens: Robinson Crusoe no Brasil. Tese (Doutorado em Letras, PUCCRS). Porto Alegre, 2006.

Quando se adapta uma obra literária para crianças e jovens, que gênero textual é adaptado? V Simpósio Internacional de Estudos e Gêneros Textuais. Caxias do Sul, 2009.

CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador. (Trad.) Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CHIAPPINI, Ligia. Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino. São Paulo: Cortez, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo europeias ao Brasil contemporâneo. 4 ed. Ática, 1991.

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

Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contexto, 2014

DANTAS, Michelle B.S. Desafios no ensino com textos clássicos: Linguagem e prática educativa. Linguagem e ensino de literatura. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

DIONÍSIO, M. L. A Construção Escolar de Comunidades de Leitores: Leituras do Manual de Português. Coimbra: Almedina, 2000.

EAGLETON, Terry. Teoria da Literatura: Uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ECO, Umberto. Los límites de la interpretación. Milán: Lumen, 1992
_____. Sobre a literatura. 2. ed. São Paulo: Record, 2003.

FILHO, Domício Proença. A Linguagem Literária. São Paulo: Ática, 2007.

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

LAJOLO, Marisa – Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 2000.

LLOSA, Mário Vargas. A verdade das mentiras. Tradução Cordélia Magalhães. São Paulo: Arx, 2004.

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

MARTINS, Maria Helena – O que é leitura. São Paulo: Brasiliense, 2012. MATOS, M. Reflexões sobre leitura. Ler e escrever: ensaios. Lisboa, 1987. Lisboa.

MONTEIRO, Mário Feijó Borges. Adaptações de Clássicos Literários Brasileiros: Paráfrase para o jovem leitor. Dissertação de Mestrado, PUC – Rio, 2002.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

REIS, Ricardo Cânon. In: JOBIM, J.L. Palavras de crítica: tendências e conceitos no estudo da literatura. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

SHELLEY, Mary. Frankenstein. Adaptação de Leonardo CHIANCA, Frankeintein/Mary Shelley. Literatura Infanto-Juvenil, 1ª edição – São Paulo: DCL, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. A produção da leitura na escola: PesquisasxPropostas. 2. ed. São Paulo: Editora Àtica, 2002.

SANTOS, Luciane Alves Santos. As esferas do maravilhoso e a literatura infantil. Linguagem e ensino de literatura. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

SOARES, Magda Becker. Letramento: um tema em três gêneros. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

THIOLLENT. Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 18. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo. Rio de Janeiro: DIFEL. 2012. UNESCO, World Illiteracy at mid – century: a statistical study. Monographs on Fundamental Education 11. Paris, 1957.

WALTY, I. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, A. A. M. (Org.). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VERSIANI, Zélia. Escolhas literárias e julgamento de valor por leitores jovens. Tese: A literatura e suas apropriações por leitores jovens. *In: Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces - O jogo do livro/ organizado por Aparecida Paiva, Aracy Martins, Graça Paulino, Zélia Versiani.* Belo Horizonte, Autêntica/UFMG, 2007.

ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (org.). Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Projeto de Pesquisa: *Os clássicos adaptados como subsídio para o letramento literário no Ensino Fundamental*

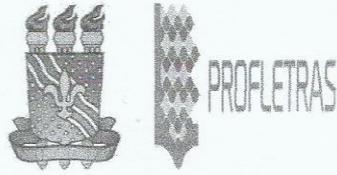
Pesquisador: Rodrigo do Nascimento Pessoa

Ao longo dos últimos meses você participou de um projeto de leitura que visa atestar a viabilidade do trabalho em sala de aula com uma obra clássica adaptada da literatura universal. Após as etapas de aplicação do projeto e da leitura do texto *Frankenstein*, chegamos ao final e desejamos conhecer suas opiniões. Você tem total liberdade para expressar, neste espaço, suas impressões. Sugerimos que discorra livremente sobre as partes da narrativa que mais lhe chamaram a atenção, o que achou da experiência de participar do projeto e, se de alguma forma, este contribuiu para a sua formação pessoal. Sua identificação não é obrigatória.

Eu já conhecia a história de Frankenstein porque já tinha assistido um desenho animado mais esta história do livro é muito mais completa então agora eu sei mais sobre o monstro.

Nas aulas foi bom porque o professor deixou que cada um falasse sua opinião sobre o que leu. Cada um tem seu ponto de vista e a gente tem que sempre respeitar o outro.

Isso faz com que a gente aprenda muita coisa. Temos que ler mais para sermos mais inteligentes. Foi muito bom o livro.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Projeto de Pesquisa: *Os clássicos adaptados como subsídio para o letramento literário no Ensino Fundamental*

Pesquisador: Rodrigo do Nascimento Pessoa

Ao longo dos últimos meses você participou de um projeto de leitura que visa atestar a viabilidade do trabalho em sala de aula com uma obra clássica adaptada da literatura universal. Após as etapas de aplicação do projeto e da leitura do texto *Frankenstein*, chegamos ao final e desejamos conhecer suas opiniões. Você tem total liberdade para expressar, neste espaço, suas impressões. Sugerimos que discorra livremente sobre as partes da narrativa que mais lhe chamaram a atenção, o que achou da experiência de participar do projeto e, se de alguma forma, este contribuiu para a sua formação pessoal. Sua identificação não é obrigatória.

Este livro foi bom porque ele é bem diferente dos outros. Falava de um jeito que qualquer um pode entender!

Quando eu lia algum livro me dava sono, mas quando eu li este eu pensei que estava viajando, quando começava nem dava para parar.

Eu não gostei do jeito que algumas pessoas acabaram na história mas ler o livro foi bom.

Parabéns Professor ♥



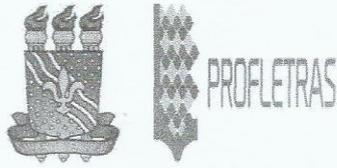
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Projeto de Pesquisa: *Os clássicos adaptados como subsídio para o letramento literário no Ensino Fundamental*

Pesquisador: Rodrigo do Nascimento Pessoa

Ao longo dos últimos meses você participou de um projeto de leitura que visa atestar a viabilidade do trabalho em sala de aula com uma obra clássica adaptada da literatura universal. Após as etapas de aplicação do projeto e da leitura do texto *Frankenstein*, chegamos ao final e desejamos conhecer suas opiniões. Você tem total liberdade para expressar, neste espaço, suas impressões. Sugerimos que discorra livremente sobre as partes da narrativa que mais lhe chamaram a atenção, o que achou da experiência de participar do projeto e, se de alguma forma, este contribuiu para a sua formação pessoal. Sua identificação não é obrigatória.

Esse projeto do professor foi bem
 por que como o professor falou
 ler é muito importante. O gótico é
 bem porque tem mistérios e coisas
 estranhas gostei muito da parte
 que o monstro foi criado.
 Eu não concordei com as opiniões
 de quem defendeu o homem porque
 ele foi muito mal.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Projeto de Pesquisa: *Os clássicos adaptados como subsídio para o letramento literário no Ensino Fundamental*

Pesquisador: Rodrigo do Nascimento Pessoa

Ao longo dos últimos meses você participou de um projeto de leitura que visa atestar a viabilidade do trabalho em sala de aula com uma obra clássica adaptada da literatura universal. Após as etapas de aplicação do projeto e da leitura do texto *Frankenstein*, chegamos ao final e desejamos conhecer suas opiniões. Você tem total liberdade para expressar, neste espaço, suas impressões. Sugerimos que discorra livremente sobre as partes da narrativa que mais lhe chamaram a atenção, o que achou da experiência de participar do projeto e, se de alguma forma, este contribuiu para a sua formação pessoal. Sua identificação não é obrigatória.

Eu adorei ler a história do Frankenstein, que é uma história muito conhecida que até virou filme. Para mim foi importante ler essa história porque me senti no lugar das pessoas. A gente também tem momentos que é bom e outros que somos maus. Não sou contra nem o cientista nem o monstro porque cada um deles teve seus motivos na história. Se eu fosse assim ~~assim~~ também gostaria de receber carinho e atenção.

Essa é a minha opinião.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Projeto de Pesquisa: *Os clássicos adaptados como subsídio para o letramento literário no Ensino Fundamental*

Pesquisador: Rodrigo do Nascimento Pessoa

Ao longo dos últimos meses você participou de um projeto de leitura que visa atestar a viabilidade do trabalho em sala de aula com uma obra clássica adaptada da literatura universal. Após as etapas de aplicação do projeto e da leitura do texto *Frankenstein*, chegamos ao final e desejamos conhecer suas opiniões. Você tem total liberdade para expressar, neste espaço, suas impressões. Sugerimos que discorra livremente sobre as partes da narrativa que mais lhe chamaram a atenção, o que achou da experiência de participar do projeto e, se de alguma forma, este contribuiu para a sua formação pessoal. Sua identificação não é obrigatória.

Apesar de nunca ter lido e dizer que que não gostava de história clássica mim deixei levar por Victor Frankenstein um estudante de ciências naturais que com sua inteligência e curiosidades criou em seu laboratório um monstro, só acho que se ele tivesse o aceitado ele, com certeza não teria se tornado este ser assustador, mas se a criatura não fosse um monstro o livro não seria tão bom e também não seria um grande clássico do Horror.

Gostei do projeto, foi muito legal, mas gostaria de conhecer a história do Drácula.

Dilia de Farias



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Projeto de Pesquisa: *Os clássicos adaptados como subsídio para o letramento literário no Ensino Fundamental*

Pesquisador: Rodrigo do Nascimento Pessoa

Ao longo dos últimos meses você participou de um projeto de leitura que visa atestar a viabilidade do trabalho em sala de aula com uma obra clássica adaptada da literatura universal. Após as etapas de aplicação do projeto e da leitura do texto *Frankenstein*, chegamos ao final e desejamos conhecer suas opiniões. Você tem total liberdade para expressar, neste espaço, suas impressões. Sugerimos que discorra livremente sobre as partes da narrativa que mais lhe chamaram a atenção, o que achou da experiência de participar do projeto e, se de alguma forma, este contribuiu para a sua formação pessoal. Sua identificação não é obrigatória.

O professor foi muito atencioso com a gente. Ele acertou no livro que escolheu, porque foi bom de ler e podemos tirar muitas lições do livro.

Cada aluno teve opiniões diferentes sobre os personagens. Mas acho que todos gostaram da história.

Para mim foi importante participar com o professor porque esta história nos marcou. Vamos lembrar dela para sempre. Aprendemos muitas coisas com o livro e principalmente que ler é uma coisa bem legal. Obrigada professor.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Projeto de Pesquisa: *Os clássicos adaptados como subsídio para o letramento literário no Ensino Fundamental*

Pesquisador: Rodrigo do Nascimento Pessoa

Ao longo dos últimos meses você participou de um projeto de leitura que visa atestar a viabilidade do trabalho em sala de aula com uma obra clássica adaptada da literatura universal. Após as etapas de aplicação do projeto e da leitura do texto *Frankenstein*, chegamos ao final e desejamos conhecer suas opiniões. Você tem total liberdade para expressar, neste espaço, suas impressões. Sugerimos que discorra livremente sobre as partes da narrativa que mais lhe chamaram a atenção, o que achou da experiência de participar do projeto e, se de alguma forma, este contribuiu para a sua formação pessoal. Sua identificação não é obrigatória.

Eu gostei da leitura do livro. Durante a leitura agente mostrou nossa opinião. Eu achei que o Frankenstein ficou arrependido de ter feito o monstro, por causa disso ele não quis saber dele. O monstro foi ruim por que foram mal com ele também. Ele foi rejeitado e assim resolveu se vinggar.

O professor falou muita coisa que ajudou a ler e gostar do livro, por isso gostei muito.

Quero agora ler mais porque ler é muito legal.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Projeto de Pesquisa: *Os clássicos adaptados como subsídio para o letramento literário no Ensino Fundamental*

Pesquisador: Rodrigo do Nascimento Pessoa

Ao longo dos últimos meses você participou de um projeto de leitura que visa atestar a viabilidade do trabalho em sala de aula com uma obra clássica adaptada da literatura universal. Após as etapas de aplicação do projeto e da leitura do texto *Frankenstein*, chegamos ao final e desejamos conhecer suas opiniões. Você tem total liberdade para expressar, neste espaço, suas impressões. Sugerimos que discorra livremente sobre as partes da narrativa que mais lhe chamaram a atenção, o que achou da experiência de participar do projeto e, se de alguma forma, este contribuiu para a sua formação pessoal. Sua identificação não é obrigatória.

Esse livro não foi difícil de ler porque as palavras não eram muito difícil como outros textos que agente está acostumado a ler na escola. Não precisou nem ver o dicionário porque as palavras eram conhecidas e as que agente não sabia dava para entender como a ajuda das figuras e as explicações no sala.

Espero que o professor continue o seu projeto e troque outros livros interessantes para nossa turma porque ler é muito bom.

Escola Brigadeiro Eduardo Gomes
Rosiane Alves dos Santos série: 9º Ano 'A'

Eu escolhi ilustrar essa parte da página 47 do capítulo 2. Por que eu achei muito interessante porque depois que Frankenstein descobriu que havia caído um raio sobre a árvore, recebeu essa enorme descarga elétrica. Ele começou a duvidar de tudo que havia lido em muitos livros de física, porque nesses livros não havia uma referência sequer à eletricidade.



Carta Antônio

a minha
origem maldita
esta aqui registrada
nestas folhas que sua
mão entregou a você.
e dela esta dedicatória, não é?
Mal sabia ela para que
serviriam estas folhas em Saramco...
Paginas que me dão náuseas.

gostei muito dessa parte
muito interessante porque o
proprio euador dele afastou
dele Deus e o Inomem
a sua semelhança muito
fascinante. e a e o euador dele
condenou a ele ser abominavel

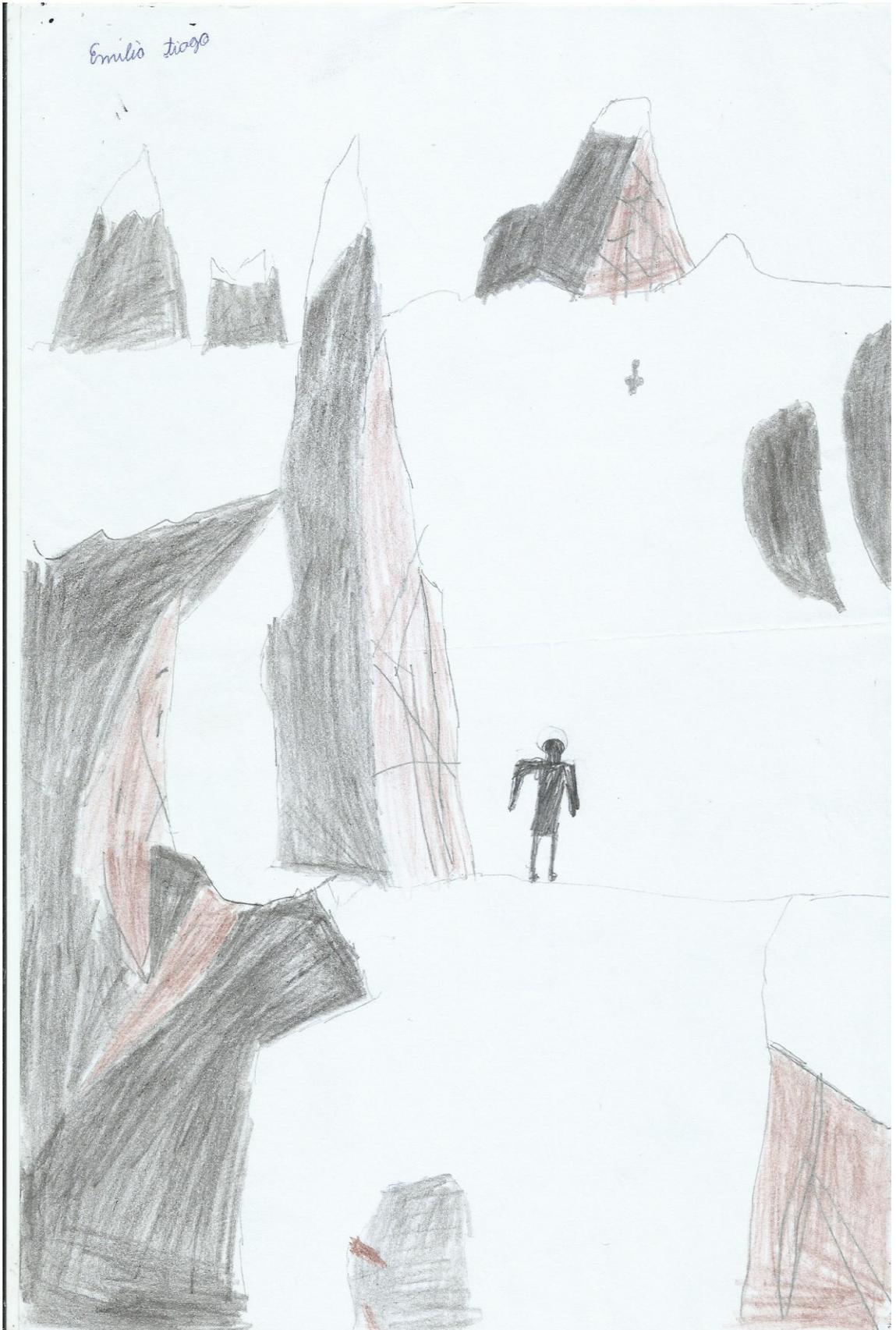
1968

Escola: Brigadiiro Eduardo Gomes
Aluna: Thomires maria da Silva

9º ano A

Eu escolhi esse desenho por que ele fala = o olhar atônito do mostro me assustou de acabar de me ver destruir a criatura que poderia me trazer a felicidade que tanto buscava. e, com um vivo. atterrizante de desespere e vingança, ele atravessa a grade em minha direção.





V.V.

Escola: Brigadeiro Eduardo Gomes.

Aluna: Karoline Maria da Silva

Data: 07/05/15

Gênero: A

Minha Primeira Família

Eu gostei por que a minha primeira é muito emocionante ele
 foi perseguido e se refugiou em uma caverna ele ficou escondido e ficava observando uma família que tinha um dos filhos
 e um irmão que era deficiente visual ele pegava comida da
 dispensa da família mais depois passou e começou a pegar da floresta, para não prejudicar a família e na madrugada ele lavava
 lenha para ajudar o rapaz ele disse que era sua família que
 lhe deu um lá melhor do que o seu antigo que era na floresta e eles lhe ajudou mesmo sem saber.



