

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIA HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)**

**BEATRIZ PINHEIRO ARRAES**

**O CÂNONE EM MOVIMENTO: UM ESTUDO DA LEITURA DE TEXTOS  
CANÔNICOS ADAPTADOS EM LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**MARINGÁ**

**2007**

**BEATRIZ PINHEIRO ARRAES**

**O CANÔNE EM MOVIMENTO: UM ESTUDO DA LEITURA DE TEXTOS  
CANÔNICOS ADAPTADOS EM LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau título de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Literários.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Helena Gomes Wielewicki

**MARINGÁ**

**2007**

Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central – UEM, Maringá – PR., Brasil)

A773c Arraes, Beatriz Pinheiro  
O cânone em movimento: um estudo da leitura de textos canônicos adaptados em livro didático do ensino fundamental / Beatriz Pinheiro Arraes. – Maringá : [s.n.], 2007.  
156 f. : il.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Helena Gomes Wielewicki  
Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá , Maringá, 2007.

1. Canon (Literatura). 2. Literatura – Estudo ensino. I. Título.

Cdd 21. ed. 418.4

**BEATRIZ PINHEIRO ARRAES**

**O CÂNONE EM MOVIMENTO: UM ESTUDO DA LEITURA DE TEXTOS  
CANÔNICOS ADAPTADOS EM LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Universidade estadual de Maringá, como requisito parcial de aprovação para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vera Helena Gomes Wielewicki  
Universidade Estadual de Maringá

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosa Maria Graciotto Silva  
Universidade Estadual de Maringá

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Renata Junqueira de Souza  
UNESP – Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente.

Dedico este trabalho

Ao meu marido Samuel, aos meus pais, Lygia e Arraes, aos meus irmãos,  
especialmente a Lu, aos meus amigos Prince Sola, Ana, Suely, Bete e Cíntia  
pelo incentivo, carinho e amor.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer à Instituição Escolar e às professoras que foram sujeitos desta pesquisa. Obedecendo aos princípios do estudo de caso e preservando a identidade dos sujeitos não posso revelar nomes, mas as duas professoras que contribuíram com este estudo sabem que reconheço de forma especial sua generosidade em compartilhar comigo suas experiências.

Agradeço ao Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Maringá, por proporcionar, através de seus professores, funcionários e alunos, ambiente propício para o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço de forma especial à minha orientadora, prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vera Helena Gomes Wielewiski, pela orientação firme e segura demonstrada na elaboração deste estudo, mas também pelo incentivo e amizade nesses anos de convivência. Agradeço também à Dr<sup>ª</sup> Renata Junqueira de Souza, à Dr<sup>ª</sup> Rosa Maria Graciotto Silva pelas contribuições por ocasião do Exame de Qualificação e à minha colega Dr<sup>ª</sup> Ana Luzia Videira Parisotto, pelas agradáveis discussões (acadêmicas ou não).

Finalmente, agradeço ao Samuel pelo amor, carinho e atenção dedicados ao longo da elaboração deste trabalho, à minha mãe, professora, que me despertou o interesse pelo mundo da escola e a toda minha família.

## RESUMO

Este estudo de caso propõe-se a examinar como os clássicos da literatura são trabalhados em uma escola de Ensino Fundamental, de modo a discutir a conceitualização de leitura canônica e os meios de circulação dessa leitura. Para tanto, foi efetuada a análise do material didático de uma escola da rede privada de Presidente Prudente, São Paulo, especificamente da área de Português da quarta série do Ensino Fundamental, verificando a abordagem dada aos textos canônicos assim como às atividades propostas. A releitura dessas obras é analisada considerando que elas trazem novas possibilidades de leitura. No que se refere à atividade tradutória, sempre houve controvérsias a respeito da proximidade entre o texto de partida e o de chegada, entre o que fora dito numa primeira língua e o que passou a ser dito em outra. Nesse sentido, as traduções e adaptações dos textos canônicos são entendidas como ressignificações, como um processo complexo e dinâmico que atualiza um discurso permanente. Dessa forma, foram averiguados os tipos de práticas e vivências literárias ofertadas aos alunos e como colaboram na formação de diferentes discursos que se materializam no cotidiano, na linguagem, na cultura e no lugar em que ocupam. Partindo da premissa de que a mediação é fundamental para o desenvolvimento deste processo de leitura, foi observada a relação professor-texto. Mediante a análise do caderno de resumos dos alunos, verificou-se a abordagem dada em sala de aula e em que medida propiciou a produção de significados dos estudantes. Assim, coube no presente trabalho verificar como se dá a construção de um repertório acerca das produções literárias canônicas e a sua importância na formação do indivíduo em geral.

Palavras-chave: Formação do leitor. Cânone literário. Adaptações. Ensino.

## **ABSTRACT**

This case study aims at examining how the literature classics are worked in a Fundamental Education school, discussing the concept of canonical literature and the means of circulation of this kind of reading. The educational material of a private school in Presidente Prudente, São Paulo, was analysed, especially concerning the Portuguese material of the fourth grade of the Fundamental Education, verifying the approach used with the canonical texts as well as the proposed activities. The re-reading of these works is analysed, considering new possibilities of reading. Regarding the translation of the texts, there has always been discussions concerning the proximity between the original text and the translated one, between what was said in native language and what was said in another one. This way, the translations and adaptations of the canonical texts were always seen as new meanings, as a dynamic and complex process that updates a permanent discourse. In this way, the kinds of practices offered to the students were verified as well as how they collaborate to the formation of different discourses that materialize in the day-by-day, in the language, in the culture and in the place. Having in mind that mediation is essential for the development of this process of reading, the relation between teacher and text was observed. From the analysis of the summary notebook of the students, it was possible to observe the classroom approach and how much it promoted the meaning construction by the students. Thus, the present work was able to verify how the construction of knowledge concerning the canonical literary productions takes place as well as its importance for the formation of the whole individual.

Keywords: Reader development. Literary canon. Adaptations. Teaching.



## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b>	09
1.1	METODOLOGIA	12
1.1.1	<b>A pesquisa</b>	13
1.1.2	<b>A entrevista</b>	15
1.2	A ESCOLA PESQUISADA	16
1.2.1	<b>Caracterização da comunidade e da clientela</b>	17
1.2.2	<b>Recursos disponíveis na escola</b>	18
1.2.3	<b>A filosofia da escola</b>	19
1.2.4	<b>Objetivos gerais da escola e do Ensino Fundamental</b>	20
1.2.5	<b>Material didático e atividades de ensino</b>	21
2	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	23
2.1	O CÂNONE	23
2.2	FORMAÇÃO DO LEITOR E O PAPEL DA ESCOLA	42
2.3	FRAGMENTAÇÕES, TRADUÇÕES E ADAPTAÇÕES	53
2.3.1	<b>Fragmentações</b>	53
2.3.2	<b>Traduções e adaptações</b>	62
3	<b>ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO E ENTREVISTA</b>	78
3.1	SELEÇÃO DE TEXTOS: AUTORES E OBRAS	80
3.2	OS USOS: O TEXTO A SER LIDO E ESTUDADO	84
3.3	OBJETIVOS DA LEITURA E DO ESTUDO DE TEXTO	93
4	<b>ANÁLISE DA ENTREVISTA</b>	96
4.1	EMBASAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO E OBJETIVOS	96
4.2	ATIVIDADES E DESENVOLVIMENTO	107
4.3	RESULTADOS	118
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	123
	<b>REFERÊNCIAS</b>	127
	<b>ANEXOS</b>	132

## 1 INTRODUÇÃO

Tantos são os caminhos da literatura como são os estilos de seus autores. Tratar do cânone literário, hoje, implica necessariamente considerar a escolarização do ensino da literatura/leitura e da escrita, assim como as suas interligações com os laços históricos, culturais e intelectuais que uniram as nações colonialistas e pós-colonialistas ao longo dos séculos.

Ao se atribuir maior importância à leitura e ao seu ensino, é preciso levar em conta que a metodização foi, com o passar do tempo, objeto de acirradas disputas entre as autoridades educacionais e educadores.

No passado, os métodos de ensino que incidiam sobre o ensino da leitura, por serem considerados sintéticos, dificultaram a sua aprendizagem. Segundo Mortatti (2004, p. 22), “entendia-se por leitura, de maneira geral, uma atividade de pensamento cuja finalidade era comunicar-se com o ‘pensamento de outrem’, expresso pela escrita; por saber ler, entendia-se, também, ler em várias formas de letra”. Atualmente, a leitura, segundo a autora, “passou a ser entendida não mais como um ‘processo de interpretar outrem’, mas como um meio de ampliar as experiências, estimular poderes mentais” (MORTATTI, 2004, p. 65).

Assim, os novos estudos devotam uma particular atenção para as práticas de leitura e as discussões sobre seus métodos de ensino. Dessa forma, se ler não é decifrar, mas é a capacidade de atribuir significado de modo a estabelecer relações com outros textos significativos, a proposta passa a ser, então, formar um leitor ativo, um agente que busca significações.

Logo, o processo de leitura é um processo de reconstrução do texto na sua própria leitura e é desta forma que o leitor atribui-lhe a sua significação. O leitor ativo ou leitor maduro, como define Geraldi (2002, p. 91), é o indivíduo que a “cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo que ele já leu”.

Por esse viés, esta pesquisa, que pretende abordar as práticas de literatura no Ensino Fundamental, centra-se nos textos canônicos e atribui a eles um papel importante na formação do leitor.

Quando iniciei este estudo sobre como os textos canônicos são trabalhados no Ensino Fundamental, queria investigar, primeiramente, os motivos dos alunos se recusarem a ler tais tipos de textos. Baseando-me em minha própria prática em sala de aula enquanto professora de Ensino Fundamental, observava a desmotivação dos alunos em ler tais textos.

Acreditava que parte do problema seria o modo como eram apresentadas aos estudantes, além das dificuldades que tinham em relação à linguagem. Ademais, percebia que a recusa era tanto dos alunos quanto dos professores.

Posteriormente, convidada a participar do Grupo de Pesquisa “Formação de Professores e as Relações Práticas e Educativas em Leitura, Literatura e Avaliação de Texto Literário”, vinculado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciência e Tecnologia de Presidente Prudente e ministrando a palestra “Os Clássicos e a Leitura Fruição” no evento “1º Encontro Literatura em Minha Casa: a formação de professores e a leitura do texto literário”, promovido pelo grupo citado acima, o contato com as professoras confirmou a minha hipótese de que, embora os alunos sejam levados a conhecer os textos canônicos, os professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, em alguns aspectos, sentiam dificuldade quanto à escolha dos mesmos, daí procurarem os títulos “mais fáceis”, assim como elaborarem estratégias para motivação de leitura e de trabalho.

Deste modo, pretendendo realizar uma pesquisa que envolvesse o ensino dos textos canônicos, ingressei, como aluna especial, no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras da UNESP de Assis. cursando a disciplina “O Ensino da Literatura: Teoria e Prática” pude ampliar meus conhecimentos, já que a proposta era a discussão acerca de uma didática para o ensino da literatura.

Ao ingressar no mestrado em Letras, nesta universidade, não me desviei do objetivo: uma pesquisa que envolvesse o ensino dos textos canônicos. Motivada para efetuar um estudo mais aprofundado, queria investigar as razões de tantos descontentamentos em relação ao cânone universal. Tentando superar tal desconforto, pensei em trabalhar com a aplicação de uma sugestão de leitura. Ao cursar as disciplinas propostas pelo programa e em constantes discussões com a orientadora deste estudo, Drª Vera Helena Gomes Wielewicki, ampliei as possibilidades: seria possível trabalhar outras obras canônicas no Ensino Fundamental? Quais são as ofertas do mercado editorial para o público infanto-juvenil? Qual a importância de se trabalhar este tipo de texto neste ciclo? De que forma tais textos contribuem para a formação do leitor? Existiria algum material didático que ofertasse tais textos? Escolas trabalham com os textos canônicos universais? Quais textos? Com essas questões em mente, fui em busca de um material e de uma escola que me servisse de base para a pesquisa.

Assim, o objetivo desse estudo foi o de analisar como os textos canônicos foram trabalhados em uma escola de Ensino Fundamental e em que medida tal trabalho proporciona

ao aluno procurar no texto várias questões alternativas ou ampliar as fronteiras de seu contexto sócio-cultural. Para tanto, torna-se relevante:

- a) Discutir a conceitualização de leitura canônica e os meios de circulação dessa literatura.
- b) Analisar o material didático “Minha Vida na Escola”, editado pela rede de ensino privada, especificamente da área de Português da 4ª série do Ensino Fundamental, verificando a abordagem dada aos textos canônicos assim como as atividades propostas.
- c) Averiguar os tipos de práticas e vivências literárias que uma escola de Ensino Fundamental da rede privada de Presidente Prudente, São Paulo, oferece aos seus alunos e em que tais práticas e vivências colaboram na formação de discursos que se materializam no cotidiano, na linguagem, na cultura e no lugar social que ocupam.

Atualmente, os trabalhos desenvolvidos na área de Estudos Literários voltam-se ora para a crítica ora para os estudos da estética da recepção. São muitas as questões que se poderiam propor sobre a arte da interpretação e de como descrever a relação entre texto e leitor.

Contudo, outros enfoques dados aos estudos literários propiciaram o surgimento dos estudos culturais na literatura. Dessa forma, a questão pertinente neste trabalho é a de como lidar com a herança cultural. Para justificar porque a literatura canônica ainda é objeto de estudo importante na educação de jovens leitores, o que se pretende não é apenas dar uma resposta à rebelião estudantil quanto à leitura de tais textos, mas como tal literatura representa uma forma de conhecimento que não pode ser invalidada nem sobrepujada, ao contrário, como memória cultural cresce incessantemente, pois é composta de conhecimento e experiência.

Logo, o que a literatura canônica tem a oferecer nunca pode ser desprezado. Diante do exposto, a abordagem é atual e este estudo pretende contribuir para uma melhoria na qualidade do ensino da literatura canônica e no trabalho com estes textos em salas do Ensino Fundamental.

Este trabalho foi organizado da seguinte forma:

Neste primeiro capítulo pretendemos apresentar a metodologia, um estudo de caso; a pesquisa, qualitativa; a entrevista, semi-estruturada e, a escola pesquisada, uma instituição particular.

No segundo capítulo, teremos a Fundamentação teórica, em que serão apresentados: o cânone, a formação do leitor e o papel da escola e por último, as fragmentações, traduções e adaptações.

No terceiro capítulo será apresentado o material didático assim como a sua análise. Para tanto, abordaremos a seleção dos textos, os usos, os paratextos e os objetivos da leitura e estudo de texto.

O quarto capítulo se refere à análise da entrevista com as duas professoras da quarta série e descreveremos como o trabalho com os textos canônicos foi desenvolvido.

Teremos ainda um espaço para as considerações finais, uma seção de anexos e as referências bibliográficas.

## 1.1 METODOLOGIA

Como já foi citado anteriormente, o trabalho foi desenvolvido numa escola particular de Ensino Fundamental no município de Presidente Prudente, especificamente, na 4ª série. Portanto, pode-se caracterizá-lo como um estudo de caso, como definem Lüdke e André em *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas* (1986, p. 17):

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples ou específico. [...] O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos bem definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar aos outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Segundo Good e Hatt (1968), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos e situações.

A escolha a partir de um estudo qualitativo foi pensada justamente por visar a descoberta, enfatizar a interpretação em contexto, buscar retratar a realidade de forma mais profunda, usar de variedades de fontes de informação e representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Para o desenvolvimento do presente estudo foi necessário começar por uma fase exploratória em que se dá o levantamento de questões ou pontos críticos que, muitas vezes, têm origem no exame da literatura pertinente ou mesmo por meio do contato com pessoas ligadas ao fenômeno. Alguns

pontos emergentes a serem analisados são os seguintes: que critério a escola efetivamente usa para contribuir para a formação de futuros leitores? Considera ela os clássicos apresentados no material didático importantes para tal formação? É possível um trabalho com os clássicos em séries do Ensino Fundamental?

Quanto à prática do estudo de caso, como cada caso é tratado como único e singular, a possibilidade de generalização passa a ter menos relevância, pois o interesse se volta para a investigação sistemática de uma instância específica. Nesse caso, se estabelecerá uma “generalização naturalística”, pois irá ocorrer no âmbito do indivíduo, através de um processo que envolve o conhecimento formal, além das impressões, sensações e intuições daquilo que é caracterizado como “conhecimento tácito”. Este estudo naturalístico é de grande importância para se conhecer e compreender melhor os problemas em questão: uma melhor compreensão da importância dos clássicos na formação do jovem leitor.

Dessa forma, para verificar como ocorre o trabalho com os clássicos na 4ª série do Ensino Fundamental em uma escola particular do município de Presidente Prudente, optou-se pela pesquisa qualitativa, mais especificamente, pelo estudo de caso.

A escolha pela quarta série se deu pelo fato de nela se realizar o fechamento do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, já que o segundo ciclo compreende-se da quinta à oitava série. Assim, nos encontramos no centro, no meio de um processo de aprendizado, logo, num momento de avaliação. Além disso, no quarto livro de Português, adotado para a quarta série, encontra-se uma unidade inteira que trabalha textos de Shakespeare e o trabalho com essa unidade resultou na elaboração de um *port-folio* que traz os registros das produções dos alunos referentes a essa unidade.

Parte-se do pressuposto de que o quarto volume do material didático, ao mesmo tempo em que recupera os conhecimentos adquiridos nas séries anteriores, não só os consolida, mas também proporciona novos saberes. Logo, este quarto volume resume um processo de leitura que abrirá novos caminhos para o segundo ciclo.

### 1.1.1 A pesquisa

O fato deste estudo se apresentar como uma pesquisa qualitativa demonstra características essenciais, tais como: o ambiente natural como fonte de dados; o pesquisador como seu principal instrumento; o fato de os dados serem predominantemente descritivos; a preocupação com o processo ser maior do que com o produto; o pesquisador considerar a

visão dos fatos na perspectiva dos participantes; a análise dos dados tender a seguir um processo indutivo (BOGDAN; BIKLEN, apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.11-12-13).

Dessa forma, a fim de verificar como se deu o trabalho com os textos canônicos na quarta série do Ensino Fundamental e de acordo com as características apresentadas acima, esta pesquisa apresenta:

- a) O ambiente natural como sua fonte de dados: colhidos numa escola particular de Ensino Fundamental no município de Presidente Prudente, estado de São Paulo.
- b) O pesquisador como seu principal instrumento: dirigi-me até a escola para a coleta de dados.
- c) Os dados coletados serem predominantemente descritivos: há descrição do ambiente, transcrição de entrevistas, análise do material didático e do portfólio.
- d) A preocupação com o processo é maior do que com o produto: verificou-se como os textos canônicos se apresentavam no material didático assim como para a realização da análise do *port-folio*, ou seja, das produções dos alunos.
- e) O pesquisador considera a visão dos fatos na perspectiva dos participantes: durante a entrevista, as professoras relataram como o trabalho referente à segunda unidade do quarto volume do livro de Português foi desenvolvido.

Em conformidade com o que foi exposto, esta pesquisa trata de um estudo de caso, os quais apresentam certas características fundamentais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18), tais como:

- a) Os estudos de caso visam à descoberta. Assim, o pesquisador encontra-se sempre aberto a novas respostas e indagações que surgem ao longo do trabalho.
- b) Os estudos de caso enfatizam e interpretam em contexto, isto é, a fim de se compreender melhor como se deu o trabalho com os textos canônicos na quarta série do Ensino Fundamental de uma escola particular, levam-se em conta diferentes fatores relevantes àquele determinado contexto: a instituição escolar, o material didático adotado, a filosofia da escola, a clientela e o professor.

- c) Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma complexa e profunda (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19). Nesta pesquisa, procura-se retratar fielmente a realidade do universo escolar pesquisado.

Tais características do estudo de caso são importantes para uma pesquisa que pretende refletir sobre o ensino dos textos literários canônicos em sala de aula, já que procura, por meio da aplicação de entrevista e análise do material didático, verificar como ocorreu essa prática e quais os problemas que interferem para que a sua realização não se dê de forma satisfatória.

### 1.1.2 A entrevista

De acordo com a pesquisa qualitativa, a entrevista assume o posto de um dos principais instrumentos para a coleta de dados. Lüdke e André (1986, p. 34) afirmam que:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário.

Logo, atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista é valioso, pois na sua realização cria-se uma influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Dessa forma, a opção foi pela entrevista semi-estruturada que apresenta um esquema básico, porém não aplicado de forma rígida, o que permite, ao entrevistador, fazer as necessárias adaptações.

A entrevista é composta de um roteiro de perguntas que foram feitas às duas professoras da quarta série do Ensino Fundamental e durante o processo de aplicação, algumas intervenções da pesquisadora se fizeram necessárias.

A entrevista foi realizada no dia 6 abril de 2006. A pesquisadora chegou às 14 horas para o encontro com as professoras na própria instituição e o diálogo se deu na sala de reuniões do núcleo de informática. O fato de a sala apresentar boas condições de luminosidade e ser silenciosa permitiu que as perguntas e respostas fossem gravadas com



clareza, já que era impossível anotar todas as informações. Foi mencionado, também, que havia sigilo e anonimato em relação aos sujeitos da pesquisa.

Dessa forma, utilizamos um procedimento de codificação dos sujeitos: P1, para a professora de Português e P2 para a professora da sala de leitura. A entrevista durou cerca de sessenta minutos.

Quanto ao roteiro de entrevista (vide secção Anexos, p.131) optou-se em dividi-la em três partes: Embasamento teórico-metodológico e objetivos; Atividades-desenvolvimento e por último, os Resultados.

Na primeira parte da pesquisa, as cinco questões tinham por meta saber a forma e o objetivo de se trabalhar o texto canônico em sala de aula. Neste momento, a intenção era de observar a metodologia usada pelas professoras.

Na segunda parte, da sexta questão até a décima primeira, a intenção era descobrir como as atividades propostas no material didático foram processadas e reunidas no caderno de registros, aqui também chamado de *port-folio*.

Para tanto, solicitei que as professoras descrevessem o processo a fim de saber como o professor lidava com as sugestões apresentadas no material didático e quais os critérios de escolha das obras adaptadas.

A terceira parte é composta de três questões, décima segunda, décima terceira e décima quarta, e refere-se aos resultados. Tais questões buscavam saber dos professores como avaliavam o trabalho realizado com os textos canônicos.

O objetivo desses três momentos da entrevista foi o de saber como a literatura canônica foi trabalhada, a partir das sugestões do livro didático.

## 1.2 A ESCOLA PESQUISADA

Para verificar como ocorreu o trabalho com os textos canônicos, primeiramente fomos à escola, a fim de recolhermos todos os dados. Como um dos objetivos específicos do presente trabalho é o de averiguar os tipos de práticas e vivências que a escola oferece aos seus alunos, cabe descrevermos a instituição.

Originalmente, a escola surgiu em abril de 1974 atendendo crianças de três a seis anos. Em 1988, com a mudança de prédio, foi sofrendo, ao longo dos anos, ampliações necessárias para o atendimento à clientela, contando hoje com vinte e sete salas de aulas, além de salas ambientes e laboratório.

Procurando parceria para a troca de experiências e melhoria da qualidade de seu trabalho, a partir do ano de 1995, a escola associou-se a uma outra instituição de São Paulo, que trilha o mesmo caminho da teoria construtivista adotada, participando, portanto, de encontros, seminários, cursos de capacitação e demais eventos realizados em São Paulo, utilizando, também, o material didático fornecido por essa instituição.

### 1.2.1 Caracterização da comunidade e da clientela

A escola encontra-se próxima a bairros nobres da cidade, mas se avizinha, também, de bairros que apresentam construções mais simples. Ao seu redor existem, ainda, três escolas públicas e mais uma particular de Ensino Fundamental e Médio além do Seminário Diocesano e Universidade.

Embora a escola esteja inserida entre diversos bairros da zona Sudoeste da cidade, a maioria da sua clientela aflui de outros bairros distantes, bem como do centro, utilizando veículos próprios, o sistema de entrega em domicílio através de serviços de microônibus da própria escola, o transporte coletivo da cidade e transporte escolar autônomo.

Em pesquisa de clientela realizada pela escola, por amostragem (10,85%) no ano de 2003, podemos notar que a maior parte dos alunos provém de bairros de classe média, média alta. Quanto ao nível de formação dos pais, apresentam superior completo: 26,87% para pai, 25,35% para mãe e superior incompleto: 58,21% para pai, 52,24% para mãe. Os pais, por sua vez, exercem uma profissão destacando-se empresários/comerciantes, agropecuaristas e médicos. Quanto à religião, 77,61% dos alunos são católicos; 79,10% moram em casa própria; 79,10% são sócios de clubes e os passeios mais freqüentes são idas ao shopping, cinema e viagens de férias. Quanto às ocupações mais freqüentes, 91,04% vêem programa de televisão, 73,13% ouvem música, 64,18% vão ao cinema, 47,76% lêem livros, 37,31% se ocupam de leituras de jornais e revistas e 31,34% assistem ao telejornal. Quanto ao contato com a língua estrangeira, 52,24% possuem algum conhecimento de inglês, espanhol, japonês ou italiano. Os cursos que freqüentam fora da instituição são: inglês, música, natação, *ballet*, computação, *kumon*, japonês, futebol, equitação, pintura, *squash*, teatro, dança, catequese e tênis. A realidade dessa pesquisa, hoje, ainda é pertinente pelo fato da escola ter, ao longo dos anos, consolidado o perfil de sua clientela.

Assim, concluímos que a maioria dos alunos dispõe de recursos variados que, indiretamente, refletem nos trabalhos escolares, apresentando um bom nível de aprendizagem.

### 1.2.2 Recursos disponíveis na escola

A instituição funciona em prédio próprio, cuja construção foi concluída em 1988, tendo sofrido, a partir desta data, várias ampliações. A escola conta com uma parte administrativa e outra com salas de aula e pátios. De um modo geral, as denominadas salas ambientes são: Sala de Inglês, Núcleo de Informática, Biblioteca, Laboratório de Ciências, Sala de Educação Física, Sala de Artes, Sala de Reuniões, Sala de Leitura e Sala de Uso Múltiplo.

Quanto aos recursos físicos, a escola dispõe de:

- Acomodações e equipamentos para uso:

- Anfiteatro;

- Biblioteca;

- Quadras esportivas;

- Sala de Arte;

- Sala de Leitura;

- Sala Multimídia;

- Laboratório de Informática;

- Laboratório de Ciências;

- Sala ambiente de Educação Física;

- Sala Ambiente de Inglês;

- Ludoteca;

- Sala de Desenvolvimento Múltiplo;

- Parque Infantil;

- Sala de Uso múltiplo;

- Material didático variado, como: filmadoras, máquinas fotográficas, Tvs, telões, vídeos-cassetes, retroprojetores por transparência e opaco, projetor de slides, mapas, piano, coleção de bandeiras nacionais e estaduais, serviço de som, órgão eletrônico, fantoches, fotocopadora, computadores para as aulas, caricaturas, material esportivo, etc.

- Impressoras;

- Trenzinho para transporte dos alunos;

- Ônibus *Bus* para transporte dos alunos;

- Ventiladores e condicionadores de ar;

- Bebedouros elétricos;
- Mesas pedagógicas;
- Mesas de pebolim;
- TV e vídeo em sala de aula.

### 1.2.3 A filosofia da escola

A instituição vem trabalhando dentro de uma linha construtivista interacionista. Para perceber o contexto das mudanças, a escola desenvolve seu trabalho objetivando aproximar seus alunos do universo de conhecimento em seu processo histórico.

Pautando nas idéias de Piaget, Vigotsky, Wallon e outros, a proposta pedagógica manifesta a insatisfação com um sistema de ensino que prioriza o repetir, o ensinar o que está pronto, o recitar ao invés de agir, operar, criar, construir a partir da realidade social.

Interacionista porque pretende que o aluno construa agindo sobre o meio físico ou social de reconstrução do conhecimento que o aluno traz: a partir de suas experiências anteriores, o professor vai sistematizando, desestabilizando, organizando, ou seja, operacionalizando.

O fato de a arquitetura da aula ser composta de quatro momentos, no primeiro, o professor faz uma sondagem das idéias dos alunos, experiências, representações, hipóteses, noções, conceitos que tem do conteúdo; no segundo, provoca-se o desequilíbrio a que Ausubel (apud RONCA, 1988) chama de conflito cognitivo, ou seja, a problematização; no terceiro, o conhecimento é sistematizado, nele o professor amarra juntamente com o aluno o conteúdo; no quarto e último, é o momento da generalização e aplicação à realidade, ou ainda, é necessário que toda aula tenha uma aplicação no cotidiano.

Dessa forma, a instituição trabalha por meio de projetos Interdisciplinares em que os conceitos básicos do assunto trabalhado seguem um fio condutor.

#### 1.2.4 Objetivos gerais da escola e do Ensino Fundamental

A instituição prima por apresentar um trabalho pedagógico de qualidade em termos de: registros de cadernos e agendas, confecção de tarefas e trabalhos, leitura com interpretação de diferentes tipologias textuais, escrita com coerência e coesão, hábito de estudo diário, uso de todos os recursos disponíveis, pesquisa científica, trabalhos em grupo ou individuais, visando o aprender a aprender, sempre fazendo o aluno pensar e construir conhecimentos. Os projetos educacionais visam ao trabalho dos valores, da ética e da cidadania e proporcionam atividades diferentes conforme a faixa etária.

A escola está compromissada com seu alunado, no sentido de formar cidadãos competentes no uso do conhecimento sistemático, oferecendo-lhes uma aprendizagem significativa. Para tanto, são esses os objetivos que apresenta para o Ensino Fundamental:

- 1) Proceder às sondagens de aptidões através de atividades curriculares e extracurriculares;
- 2) Incentivar a auto-expressão e criatividade, aliados a um pensamento crítico;
- 3) Favorecer o desenvolvimento físico, intelectual e emocional, proporcionando o crescimento de sua personalidade tanto nos aspectos formativos como informativos;
- 4) Propiciar o ajustamento social, levando a criança a viver e conviver, formando homem responsável e consciente de sua cidadania;
- 5) Estimular o comportamento independente, através do desenvolvimento da autoconfiança e iniciativa;
- 6) Desenvolver a responsabilidade pessoal e a compreensão de seus direitos e deveres;
- 7) Orientar o aluno para cultura do mundo atual numa visão prospectiva;
- 8) Ser capaz de transformar experiências vivenciadas em atividades próximas do cotidiano e do bem comum;
- 9) Criar, numa contextualização da realidade do aluno, condições que permitam superar seus obstáculos epistemológicos. (Projeto Político Pedagógico da Escola, p. 3)

### 1.2.5 Material didático e atividades de ensino

Os projetos de ensino foram elaborados em impressos próprios da escola, estando uma via à disposição dos interessados, um exemplar do plano na sala de coordenação pedagógica e outro na sala de professores, para consultas e acompanhamento. Os projetos foram elaborados sob orientação do serviço de coordenação pedagógica, baseando-se nos objetivos gerais da escola, para a determinação dos objetivos específicos de cada disciplina.

Visando ao auxílio que uma disciplina pode emprestar à outra, os professores se preocuparam em adequar o seu projeto de modo que fosse garantida a integração horizontal, permitindo um ensino articulado e globalizado. Propõem ainda, em seus projetos, excursões educativas para o enriquecimento do trabalho desenvolvido em sala de aula e de acordo com o nível de cada classe.

Para cada série do primeiro ciclo do Ensino Fundamental encontramos um livro específico de Português, ou seja, quatro volumes: 1ª série, 2ª série, 3ª série e 4ª série. Cada livro é composto de cinco unidades que se organizam em torno de enredos e temas à luz dos interesses das crianças: amigos, viagem, televisão, brincadeiras (1ª série); nova classe, circo, histórias de encantamento, natureza (2ª série); raízes, revistas, descobertas, sonhos e arrepios (3ª série); jornal, cinema, teatro, palavras (4ª série).

As unidades se estruturam numa seqüência de proposições e práticas de leitura e escrita, bem como de atividades de estudo e análise lingüística, com o objetivo maior e aprimoramento do conhecimento lingüístico do aluno, de maneira a torná-lo cada vez mais autônomo e criativo. Cada volume contém uma quinta unidade denominada “As palavras em jogo”. Trata-se de um conjunto de atividades de análise gramatical e ortográfica para cada professor utilizar em sua classe, na medida e no momento exigidos.

As atividades propostas veiculam, em sua maioria, as situações práticas da vivência cotidiana e social. Dessa forma, exploram-se não só os textos narrativos e literários, mas também os informativos, jornalísticos, argumentativos, não-verbais, expositivos e os relatos históricos. Paralelamente ao trabalho com a literatura, constrói-se uma seqüência de propostas de produção de textos que o aluno realizará individualmente e coletivamente.

As unidades encerram um pequeno projeto de expressão lingüística: confecção de um livro de histórias da classe, montagem de um espetáculo, envio de uma carta de solicitação ou reivindicação, organização de um jornal da classe. Esta pesquisa centra-se na análise do quarto volume, na segunda unidade (O teatro em cena), e no *port-folio* (projeto de expressão lingüística) que reúne as produções dos alunos.

O material didático denominado *Minha Vida na Escola* (GIL; MADI, 2005), tem seu enfoque principal na função social da língua escrita, motivo pelo qual todas as atividades propostas estão baseadas em situações de leitura e escrita que realmente existem no cotidiano de uma sociedade letrada.

Dessa forma, o aluno é caracterizado como um sujeito que tem um tempo de vida, uma história e ao ingressar nas séries, não inicia algo plenamente novo, mas vive um momento na seqüência de suas experiências.

O caderno de registros, confeccionado pela escola particular de Presidente Prudente, estrutura-se da seguinte forma:

- 1) Capa: título da unidade estudada: Teatro em Cena; nome das professoras que realizaram o trabalho; data: 2005.
- 2) Justificativa do trabalho.
- 3) Objetivos do trabalho.
- 4) O início do trabalho: as produções das sinopses baseadas em “Dicas de Leitura”.
- 5) A pesquisa sobre o teatro: tipos de teatro.
- 6) Textos dramáticos: apresentam-se as produções dos alunos a partir da leitura das obras.
- 7) Principais escritores: Maria Clara Machado e William Shakespeare; apresentam-se as reestruturações das peças teatrais feitas pelos alunos.
- 8) Leitura de cartazes: em que se apresentam as produções de cartazes elaborados pelos alunos.
- 9) Teatro na escola: o trabalho com o teatro e o relatório das atividades.
- 10) Conclusão.

Dessa forma, o conteúdo do caderno de registros foi um instrumento de grande valia para se efetuar a análise do como os textos canônicos foram trabalhados. Logo, a pesquisa se baseia na análise do material didático, caderno de registros e entrevista. No próximo capítulo, apresentaremos as bases teóricas que fundamentam a pesquisa.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 O CÂNONE

Para além das causas específicas, reais ou alegadas, a crise atual do ensino dos clássicos universais é sintoma de um mal estar no meio dos estudos literários. No passado, os estudos dos textos canônicos universais, em sua vertente, ocuparam um lugar de honra nas escolas. O próprio conceito de escola implicava a aspiração de conhecimento superior e integrativo que orientasse os caminhos dos homens. Atualmente o estudo destes textos foi relegado a um lugar secundário. Na era mercadológica, o ensino da literatura atende às necessidades atuais de compreensão das culturas, serve para estudar os problemas dos países e do mundo, para humanizar a globalização.

Dessa forma, há um crescente interesse acadêmico pelo campo das reflexões e estudos por literaturas de margem tais como a literatura proibida, a literatura voltada para o público feminino e àquela produzida nas ex-colônias. Mas que livros são esses?

A literatura proibida, por exemplo, era aquela cujo conteúdo era considerado subversivo. Tal conteúdo era especificado por editos reais e os relatórios de censura seguiam três critérios: solapar a ordem do rei, atacar a Igreja ou ferir a moral convencional. Na verdade, não se conseguia determinar o grau de iniquidade entre os livros ruins. Inicialmente, tais livros foram classificados em três rubricas gerais: livros proibidos (que deveriam ser confiscados), livros não permitidos (que em alguns casos tinham de retornar ao remetente) e os livros piratas (que deveriam ser vendidos em proveito do livreiro que detinha o privilégio do original). De um modo ou de outro, todos cheiravam a ilegalidade e diariamente tinham de distinguir os livros legais dos ilegais, ou seja, àqueles que seriam destinados ou não para o índice de livros proibidos.

A literatura voltada para o público feminino se desenvolveu ao longo do século XVIII. Tal tipo de literatura promovia uma moral útil à sociedade e a leitura de tais obras orientou-se para a comunicação e expressão com o objetivo de formar a identidade burguesa. No século XIX, o público leitor do mundo ocidental atingiu a alfabetização em massa. A expansão desse público foi acompanhada pela difusão da escola primária e o novo público devorava livros baratos. A produção em massa de ficção popular barata integrou novos leitores aos públicos nacionais consumidores de livros e contribuiu para unificar, homogeneizar tais públicos. Os novos leitores desse século eram uma boa fonte de lucro, mas



também provocavam ansiedade e inquietação entre as elites sociais, que se preocupavam com a disseminação de obras subversivas e capitalistas que alcançavam o trabalho urbano e um novo público no campo. As mulheres constituíam uma parte substancial e crescente do novo público leitor de romances. Contudo, as mulheres escritoras eram ridicularizadas sem piedade como ameaça à estabilidade doméstica. O papel da leitora era tradicionalmente o de guardiã dos bons costumes, da tradição e do ritual familiar.

As novas leitoras do século XIX tinham gostos mais mundanos, e novas formas de literatura foram concebidas para o seu uso, como por exemplo, os livros de cozinha e romances populares baratos. Tais romances eram tidos como adequados para as mulheres por serem vistas como criaturas em que prevalecia a imaginação com capacidade limitada, frívolas e emotivas. Dessa forma, romance era a antítese da literatura prática e instrutiva.

Já a literatura produzida nas ex-colônias, como por exemplo no Brasil, não escamoteia a dívida para com as culturas dominantes, pelo contrário, enfatiza-se a sua força coerciva. Contudo, o texto descolonizado da cultura dominada acaba por ser mais rico “por conter em si uma representação do texto dominante e uma resposta a esta representação no próprio nível de fabulação”. Tal resposta, segundo Santiago (1982, p. 23), é um padrão de aferição cultural de universalidade, ou ainda, um jogo do colonizador que paulatinamente consegue a uniformização ocidental do mundo por meio da imposição da história europeia como História Universal. Logo, os textos descolonizados questionam o seu estatuto e o estatuto do avanço cultural colonizador.

Assim, a literatura de margem não apresenta consensos em torno da literatura canônica, ao contrário, propõe a partir da margem, da borda das tradições centrais, uma percepção diferente, como afirma Piglia:

[...] a de existir uma verdade da história e essa verdade não ser direta, não ser algo dado, de surgir da luta e do confronto das relações de poder. Requer, então, o deslocamento da observação direta da realidade, para reivindicar a visão indireta, mediada por outro, por outras imagens, para se contrapor às ficções oficiais, às ficções do Estado (apud GOMES, 2004, p. 3).

Para Piglia, a relação entre a literatura e o Estado é uma relação de tensão entre dois tipos de narração, pois o Estado também narra, também constrói ficções, também manipula certas histórias. A literatura, por seu turno, constrói relatos alternativos, em tensão com esse relato construído e difundido pelo Estado.

Segundo Moisés - Perrone (1998), ao longo do século XX, a história literária deixou de ser uma disciplina de prestígio devido ao fato dos enfoques dados à obra literária

privilegiarem o aqui e o agora do texto, dispensando ou minimizando, dessa forma, a sua história. Em 1970, René Wellek fez um balanço da situação, propôs a renovação da disciplina e defendeu a sua importância da seguinte forma: “a história não pode divorciar-se da crítica e a crítica significa uma referência constante a um sistema de valores, que é necessariamente o do historiador” (apud MOISÉS - PERRONE, 1998, p. 20).

O balanço de Wellek incluiu considerações sobre a proposta de Jauss acerca da história literária. Contudo, a proposta da estética da recepção repousa sempre sobre o papel fundamental do leitor mas necessariamente não o define e nem indica um modo seguro de como ele recupera sua ação na história.

Assim, Wellek definiu a estética da recepção como sendo a “história das interpretações críticas efetuadas por leitores e autores”. A partir das considerações feitas por Wellek, a história literária renasce não só na estética da recepção, assim como em outras reflexões teóricas que passam a devotar um interesse pela história.

Renascida a historiografia literária, um novo problema surge: “a desconfiança dos grandes relatos” (MOISÉS -PERRONE, 1998, p. 20). A questão fundamental, levantada por Wellek, gira em torno do julgamento de valor implícito em todo discurso histórico. Levando em conta que o julgamento de valor é contingente e relativo, os historiadores da literatura julgam as obras e as definem em maiores ou menores.

De acordo com Moisés - Perrone (1998), a partir do momento que acreditamos que a literatura serve a propósitos de esclarecer e alargar nossas experiências de mundo, a história do conjunto amplia o proveito que podemos tirar do contato com cada tipo de obra, sendo ela maior ou menor. Neste sentido, defende-se um certo tipo de história literária com vistas à fruição da literatura. São elas: a história monumental, a história antiquária e a história crítica.

A história monumental privilegia os grandes momentos e o seu inconveniente é o fato de desprezar tudo que é menor. A história antiquária já não é tão injusta quanto a monumental, pois conserva tudo, mas o seu inconveniente é o fato de não gerar nenhuma decisão em favor do novo. A história crítica, por sua vez, julga o passado e o condena, em nome do presente.

Dessa forma, a história monumental é fortemente valorativa e nela só figuram as grandes obras. A história antiquária objetiva um levantamento minucioso e erudito de tudo que foi produzido em literatura, o que pouco estimula a produção e fruição da literatura no presente. A história crítica, pelo próprio nome, carrega um sentido negativo por ser essencialmente moral.

Segundo Nietzsche, a humanidade precisa conhecer o passado e o conhece por meio das três faces da história que aqui percorremos: a monumental, a antiquária e a crítica. O problema não reside no tipo de história, mas sim, no que se tem em vista. Segundo o autor, conhecer o passado só faz sentido quando este está a serviço do presente a fim de semear o futuro.

Para Moisés-Perrone (1998, p. 25), a escolha de Nietzsche é a de uma visada sincrônica do passado: “o reconhecimento da historicidade do discurso histórico liquidou com as pretensões a uma objetividade temporal, assim como com a ilusão de querer ver o passado com os olhos do passado”.

Dessa forma, a visada sincrônica foi assumida pelos teóricos, como por exemplo, Walter Benjamin, que afirma: “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de perigo [...]” (apud MOISÉS-PERRONE, 1998, p. 25).

Por esse viés, a história literária, que se ocupa dos fatos da história, lida com a articulação de um passado que se faz presente a cada nova leitura. Daí esse passado literário ser tão precioso, porque por ser passado e presente, permanece. Segundo Moisés-Perrone (1998, p. 25),

[...] as obras são objetos programados para se presentificarem indefinidamente na leitura. A história literária está fadada, mais do que qualquer outra, a assumir-se como releitura do passado à luz do presente”. A leitura valorativa do passado literário efetuada pelos escritores modernos afeta significativamente a historiografia literária. A escolha efetuada por um escritor entre os nomes-obras do passado é fortemente interessada: trata-se, para o escritor, de julgar e selecionar com vistas a um fazer. A ‘história’ resultante dessa escolha é pragmática: ler para escrever, julgar e escolher para orientar a escrita futura.

Assim a escritura é uma prática que acontece mediante a dependência da leitura de obras precedentes que condicionam as que seguem e é neste processo que “os escritores-críticos procedem a uma releitura e a uma reescritura da história literária” (MOISÉS-PERRONE, 1998, p. 26).

Contudo, a história reescrita por eles não apresenta uma preocupação com a objetividade, nem com a totalidade e nem com a ordenação dos fatos. O escritor escreve uma história seletiva porque para escrevê-las filtrou, selecionou e julgou suas leituras precedentes. Logo, a escritura configura-se numa revisão da história literária em que o discurso histórico se encontra diretamente implicado nas questões de avaliação e seleção de dados.

Neste sentido, o cânone, do grego Kanón, do latim *cânon*, é uma regra e, segundo Moisés - Perrone (1998, p.61) “a palavra adquiriu o sentido específico de conjunto de textos autorizados, exatos e modelares”, ganhou o sentido de relação de escritores a partir do século IV e foi no século XVIII que “o juízo estético deixou de ser considerado universal e os clássicos perderam a condição de modelos absolutos e eternos”.

Na atualidade, nos deparamos com os escritores-críticos, cujas escolhas não são ditadas por nenhuma autoridade institucional. Apesar da precariedade de suas escolhas, esses escritores modernos preocupam-se em fornecer aos mais jovens um currículo mínimo de leituras formadoras, preocupação essa presente desde a Antigüidade.

Assim, a estratégia de que a cultura de margem lança mão para resistir à sua conformação passiva ao modelo, à imposição da cópia, da semelhança (o fazer igual), possibilita a assunção de produtos culturais periféricos que, em diálogo e tensão permanente (interna e externamente), podem fecundar a produção artística dos centros hegemônicos.

As sociedades não são todas pós-coloniais da mesma forma. O pós-colonial, como conceito, só é útil na medida em que possa nos ajudar a pensar, dialogar ou descrever interpretativamente as mudanças nas relações globais que marcam as transições desiguais da era dos impérios para a era pós-interdependências.

A distinção entre “colonial” e “pós” pode ser prejudicial por deixar de estar atenta à continuidade das relações de poder colonialista no mundo contemporâneo. Uma das características do uso de conceitos, teorias e noção pós-colonial é de que ela é perpassada pelas discussões sobre o pós-modernismo e a globalização de mercado.

O conceito abrangente de imperialismo, definido como forças políticas que, muitas vezes, fazem alguns países deterem uma determinada hegemonia cultural e econômica predominante sobre outros, representa a legitimidade dos valores ocidentais num plano universal e constrói sua hegemonia sobre o Oriente enquanto unidade geográfica e colonial. O mesmo ocorre com outras categorias como: raça, nação, colônia, terceiro mundo, América Latina e África, que se tornaram noções generalistas, estereotipadas, abrangentes e sistemáticas que perduram e são atualizadas a partir de referentes já constituídos do pensamento racionalista ocidental.

Os estudos históricos de Viswanathan (1995) sobre a inserção dos estudos literários de inglês na Índia britânica revelam que a construção da educação literária foi tida como um ideal. Documentos parlamentares britânicos forneceram evidência convincente para a tese central da investigação de que ficções humanísticas, tradicionalmente associadas com o estudo da literatura, por exemplo, a formação de personagens ou desenvolvimento do senso

estético ou das disciplinas ou pensamentos éticos, são também essenciais para o processo de controle sócio-político.

O estudo literário ganhou enorme força cultural através do seu desenvolvimento em um período de expansão e conquista territorial e a institucionalização subsequente da disciplina, na própria Inglaterra, tomou uma forma e um conteúdo ideológico desenvolvido no contexto colonial. Houve um acontecimento crucial para a literatura inglesa dentro da história educacional indiana, que foi a aprovação do alvará de 1813 que renovou o alvará da Companhia do Leste e que produziu grandes mudanças no papel da Grã-Bretanha com relação aos assuntos na Índia. O primeiro foi a suposição de uma nova responsabilidade em relação à educação nativa e o segundo foi o relaxamento dos controles sobre o trabalho missionário na colônia. De acordo com as políticas governamentais de neutralidade religiosa, a Bíblia e o ensino das escrituras eram proibidos.

A abertura da Índia aos missionários, juntamente com um comprometimento dos britânicos em relação ao desenvolvimento da Índia, sugeriu uma vitória para os primeiros que desanimaram com as constantes checagens dos últimos, cujas atividades cresciam e tornavam o trabalho de evangelização quase impossível. Logo, o parlamento inglês exigiu uma garantia de que não iria haver evangelização em larga escala na Índia.

Apesar de parecerem convergentes, esses dois eventos eram fatos opostos. As coações inerentes que operavam sobre a política educacional britânica estão aparentes na contradição central de um governo que se comprometia a desenvolver pessoas, mas que tinha restrições em conceder qualquer instrução direta sobre princípios de religião da nação inglesa. Essa tensão entre o envolvimento crescente na educação indiana e o esforço de não interferir na religião foi resolvida através da introdução da literatura inglesa, já que oficialmente exigia-se que os nativos se submetessem ao estudo da língua, embora o inglês não fosse desconhecido, pois muitos nativos já tinham começado a receber uma instrução rudimentar da língua há mais de dois séculos.

Contudo, a língua inglesa não tomou o lugar dos estudos orientais, o seu ensino era concomitante, mas mesmo assim o seu *status* era diferente, pois havia uma tentativa de estabelecer colégios separados para o seu estudo. Caso o inglês fosse ensinado na mesma instituição, os cursos da língua eram destinados a grupos de alunos diferenciados. A idéia era de que o inglês poderia ser ensinado classicamente, assim como o latim e o grego eram ensinados na Inglaterra, através de textos literários.

No entanto, até 1820 a atmosfera do secularismo, no qual esses estudos eram conduzidos, se tornou uma causa de preocupação aos missionários que puderam entrar na

Índia depois de 1813. Não se podia esperar que esta forma de conhecimento secular pudesse surtir um efeito positivo em relação à condição moral da sociedade em geral. Para um homem em estado de ignorância das leis morais, a literatura apareceria indiferente em relação à virtude, à retidão.

A inquietação gerada por essa política estritamente secular do ensino do inglês serviu para fazer ressurgir Charles Grant na consciência britânica. Foi ele um dos primeiros ingleses que chamou atenção para a promoção da literatura Ocidental e do ensino cristão na Índia e tal idéia interessou aos britânicos, já que Grant havia enfatizado o aspecto moral, e ainda, observou que era possível falar sobre a introdução da educação Ocidental sem ter que abrir as portas do pensamento liberal inglês aos nativos.

Até 1860, os currículos literários nos estabelecimentos educacionais britânicos continuavam polarizados dessa forma: estudos clássicos para as classes altas e estudos religiosos para as classes baixas. Até que, nos fins do século XIX, a classe média começou a exigir uma outra estrutura e isto resultou na criação de instituições alternativas que então ensinariam os estudos “modernos”.

O desenvolvimento educacional na Índia britânica teve um curso semelhante ao desenvolvimento educacional na própria Inglaterra, a não ser por uma crucial diferença: os controles das atividades do ensino religioso. É claro que os textos que eram “padrão” para as classes baixas na Inglaterra não poderiam ser incorporados no currículo da Índia. Tais textos poderiam provocar reações violentas, particularmente para a classe aprendiz que ainda se desenvolvia intelectualmente.

Na ocasião, comparações foram feitas: a situação na Grã-Bretanha e na Índia em relação ao resgate das classes baixas, cujo estado de degradação devido aos hábitos depravados e inescrupulosos e a elevação dos hindus, cuja ignorância e degradação requeria um remédio que não conseguiam obter na sua própria religião, serviram para que outras instituições abarcassem a educação religiosa na Índia.

Foi neste ponto que os administradores das colônias britânicas, provocados pelos missionários e pelo medo da insubordinação dos nativos, descobriram um aliado na literatura inglesa, que pudesse dar apoio, a fim de manter o controle dos nativos sob o pretexto de uma educação liberal. Com ambos, o secularismo e a religião, a literatura parecia representar uma síntese perfeita daquelas duas posições opostas. A idéia era de usar os textos literários que não tinham qualquer ligação com o cristianismo como instrumento para manter a ordem social e política.

Tal processo ilumina e concretiza o fator central de toda a ideologia: a congruência estrutural entre o cristianismo e a literatura inglesa. Os missionários defendiam há muito tempo que a religião e a literatura compartilhavam muitas características na história, inclusive havia a crença tradicional de que se criaria uma cultura comum de valores, atitudes e normas através de ambas.

Os missionários insistiam no ensino da Bíblia, mas os administradores das colônias argumentavam que a literatura inglesa tornava a instrução da própria Bíblia redundante. Eles selecionavam textos literários que traziam os princípios morais e religiosos e incorporavam dentro do currículo hindu, afirmando que tais textos traziam evidências e suporte da fé cristã.

Dentre os textos selecionados estavam os de Shakespeare, de Bacon e de Locke, e defendiam que, por meio da leitura desses textos, o sujeito poderia se interessar voluntariamente em ler a Bíblia e que o governo estaria completamente livre de qualquer acusação de que estivesse tentando ensinar religião. Na verdade, eles queriam que a população se sentisse inquieta em relação às leituras e que fosse buscar mais na própria Bíblia.

Uma das grandes lições dadas por Gramsci (apud VISWANATHAN, 1995) é de que a dominação cultural opera por consentimento, mesmo que ela venha após uma conquista pela força. A supremacia de um grupo social se manifesta de duas maneiras: como dominação e como liderança moral e intelectual. Deste modo, existe uma atividade hegemônica mesmo antes da subida do poder e um governante deve contar não só com o material da força que dá poder para exercer a liderança efetiva, mas também com o aspecto intelectual e moral, pois o sentimento do governado surge primeiramente através da persuasão intelectual e moral.

Segundo Farish (apud VISWANATHAN, 1995), os nativos deviam tanto ser mantidos por um senso de poder como também deviam desejar se submeter a uma convicção de que o colonizador é mais sábio, mais justo, mais humano e mais ansioso para desenvolver a sua condição do que qualquer outro governante. E é dessa forma que o Estado conseguia manter a ordem da colônia sem precisar exercer tanto poder. Partindo do princípio de que os nativos tinham interesse em aprender, a fim de se igualar aos britânicos, estes tentaram demonstrar que a posição em que eles se encontravam tinha sido adquirida com base em todo interesse na literatura inglesa, na filosofia e nos textos científicos, que agora estavam acessíveis para qualquer um que pudesse buscá-los.

A estratégia de usar os textos para manter as colônias, na verdade, trazia um efeito ainda maior porque abolia a história sórdida de exploração colonialista: a classe e a raça

oprimida atrás da dominação do mundo europeu. O fato de o homem inglês ser visto pelo seu trabalho intelectual fazia com que ele fosse removido daquele plano de atividade colonialista mais básico e passasse a ser visto como um estado perfeito e mais nobre do ser humano.

Viswanathan (1995) revela que Trevelyan, em 1838, relata em seus escritos que os hindus diariamente conversavam com os melhores e mais sábios ingleses através de seus trabalhos e formavam, a partir disso, uma idéia superior da nação colonizadora. Homi Bhabha, em seus escritos, segundo Viswanathan, traz um esquema filosófico para a análise da interrogação nativa da autoridade britânica em relação à “hibridização” do poder e do discurso: este é o termo que Bhabha usa para descrever a não transparência da presença colonial e dos problemas criados no reconhecimento da sua autoridade.

Contudo, se o histórico apresentado por Viswanathan revela que, por um lado, a literatura serviu como instrumento nas mãos dos colonizadores, de outro não esclarece o porquê dos governantes não incentivarem os estudos dos textos sagrados cristãos, apenas informa que existia um acordo de neutralidade.

Segundo Manguel (1997), em 1660, Carlos II, da Inglaterra, decretou que o Conselho de Propriedades Rurais no Exterior devia instruir os nativos, servos e escravos das colônias britânicas nos preceitos do cristianismo.

Não está claro porque Carlos II baixou esse decreto. Imaginava-se que este seria um modo de estabelecer uma nova base para a tolerância religiosa, à qual o Parlamento se opunha. Apesar das tendências pró-católicas, o rei proclamava-se fiel à fé protestante e, como Lutero ensinara, a salvação da alma dependia de cada um ler a palavra de Deus por si mesmo.

Acontece que os donos de escravos britânicos não estavam convencidos disso. Temiam a própria idéia de uma população negra alfabetizada, que poderia assim encontrar idéias revolucionárias perigosas. Não acreditavam nos argumentos de que uma alfabetização restrita à Bíblia fortaleceria os laços da sociedade. Escravos que pudessem ler as sagradas escrituras poderiam também ler panfletos abolicionistas e, mesmo nos textos sagrados, seriam capazes de encontrar noções incendiárias de revolta e liberdade.

A oposição ao decreto de Carlos II foi tão forte, nas colônias americanas, que depois de um século, criaram-se leis rigorosas proibindo os negros, escravos ou livres, de aprender a ler. Para se ter uma idéia, durante séculos os escravos afro-americanos aprenderam a ler em condições extraordinariamente difíceis. Os escravos que quisessem ser alfabetizados eram forçados a encontrar métodos tortuosos de aprender, ou com outros escravos, ou com professores solidários. Apesar de tudo, valia o risco, pois a leitura não era um passaporte para



a liberdade, mas uma maneira de ter acesso a um dos instrumentos poderosos de seus opressores: o livro.

Como durante séculos os ditadores souberam, uma multidão analfabeta é mais fácil de dominar, uma vez que a arte da leitura não pode ser desaprendida, então o recurso é limitar o seu alcance. Dessa forma, os livros têm sido a maldição das ditaduras, os poderes absolutos exigem que todas as leituras sejam oficiais e desta forma a palavra do governante deve bastar.

Logo, se por um lado existia, por parte dos governantes das colônias, um medo da leitura, tanto literária quanto dos textos sagrados, esse medo também estava presente em toda a Europa. Segundo Manguel (1997, p. 320) em 1559, “a Sagrada congregação da Inquisição Romana publicara o primeiro Índice dos livros proibidos” que era uma lista de livros que a Igreja considerava perigosos para a fé e a moral dos católicos. O Índice, que incluía livros censurados antes da publicação, bem como livros imorais já publicados, jamais pretendeu ser um catálogo completo de todos os livros da Igreja.

Na Índia, como revela Viswanathan (1995), tentativa semelhante ocorreu quando os colonizadores prepararam, de certa forma, um “índice” dos cânones literários, uma lista de livros que, ao contrário da Europa, poderiam ser lidos sem que lhes causassem problemas.

Mas a massa ignorante, que precisava ser aculturada e elevada, não era um atributo particular só das colônias, ela também estava presente em toda Europa. A nova era burguesa industrial exigia das sociedades a prática da leitura e da escrita.

Foi então que se disseminou um comércio clandestino de livros proibidos. A literatura ilegal constituía um mundo à parte, um ramo do setor livreiro, delimitado por práticas bem estabelecidas e organizado em torno de uma noção funcional de filosófico, que no código comercial significava obras que poderiam acarretar problemas.

A febre de leitura tomou conta de toda a Europa e surgiu a necessidade de se produzir uma literatura tanto para mulheres quanto para crianças. De acordo com Zilberman (2001, p. 66), “a instrução para as mulheres assume um duplo sentido: prepara as jovens para o mundo da cultura e do casamento; mas, ao mesmo tempo controla as possibilidades de seu desenvolvimento intelectual, destinando-as ao horizonte doméstico da família burguesa”.

Daí o aparecimento de obras romanescas, enredos melodramáticos, sombrios e cheios de aventura que lhes acomodassem no universo doméstico. Temendo refrear a propagação da literatura popular, antecipação da massificação do século XX, os pedagogos, teólogos e filósofos, no final do século XVIII, produziram manuais em que procuravam orientar os consumidores para uma atitude mais correta.

A literatura canônica foi sacralizada pelas instituições que a difundiam. Sacralizada porque representava um perigo. Manguel (1997, p. 319) revela que “Pinochet baniu Dom Quixote, do Chile, porque o General achava (com bastante razão) que o livro continha um apelo pela liberdade individual e um ataque à autoridade instituída”, isso em pleno século XX. Este tipo de sacralização e temor foi o que levou a colocar muitas das obras do cânone numa lista de obras suspeitas em um catálogo dos amaldiçoados.

Desta forma, segundo Chartier (apud ZILBERMAN, 2001, p. 83) “as concepções postas em circulação por grupos sociais interferem na maneira como se processa a leitura, e essa, que corresponde ‘apropriação de um discurso’”.

Bourdieu (2005, p. 143), afirma que apropriar-se das palavras em que se acha sedimentado tudo que um grupo reconhece é ter garantia de uma vantagem considerável nas lutas de poder”. O autor continua afirmando que uma das estratégias mais universais dos profissionais do poder simbólico (poetas, profetas e homens políticos), consiste em pôr o senso comum do seu próprio lado apropriando-se das palavras que estão investidas de valor por todo o grupo, porque são depositárias da crença dele.

O estudo de caso sobre o ensino da literatura inglesa nas universidades canadenses, apresentado por Murkherjee (1995) consiste num exemplo das palavras de Bourdieu. A autora revela como os alunos têm dificuldades de levantar, dos textos literários, questões sócio-políticas e culturais subjacentes, devido à própria ideologia de formação desses estudantes.

A antologia usada pela autora para introduzir os estudos nas aulas de inglês, foi um texto de uma canadense que inclui um conto de Margaret Laurence, intitulado “The Perfume Sea”. Essa história, como interpreta Murkherjee, traz a dominação cultural e econômica do terceiro mundo. No entanto, apesar de ter apresentado a interpretação do conto aos alunos, eles não levaram em conta, nos seus trabalhos, tais considerações.

Enquanto a história parecia apelar para um significado político, quase 40% dos alunos ignoraram completamente tal apelo. A autora ficou desapontada com a falta de atenção dos estudantes para as realidades locais tratadas no conto. No entanto, os seus trabalhos deram a ela um entendimento de como a educação possibilitou a eles neutralizar os significados subversivos implícitos num trecho de boa literatura, como na história de Laurence.

A história, no ponto de vista de Murkherjee, é muito direta e sem rodeios. O cenário é o de Gana, na época da independência britânica. Os administradores coloniais estavam partindo, e isso causou dificuldades financeiras para o sr. Archipelago e para Doree, que operavam o único salão de beleza dentro de uma pequena cidade.

Apesar do equipamento deles ser antiquado, as senhoras do local se acostumaram porque não tinham outras alternativas. Com o fato da clientela branca ter partido, o sr. Archipelago e Doree ficaram sem seus clientes e o salão ficou vazio por semanas. Até que um dia, o sr. Tachie, o locador do salão, entra no prédio para exigir o aluguel.

Nesta oportunidade, o sr. Archipelago fica sabendo que a filha do sr. Tachie, Mercy, quer se parecer com uma garota da cidade e constantemente pede a seu pai dinheiro para comprar sapatos, roupas e maquiagens. O sr. Archipelago tem um *flash* de inspiração e percebe que Mercy é uma nova consumidora para quem poderia vender seus produtos. Então ele fica feliz e diz ao senhor Tachie que ele era miraculoso, que estava ali o tempo todo e que não conseguia vê-lo. E continua: \_\_ “Você verá que eu e Doree vamos fazer história” (MURKHEJEE, 1995).

Esse fato de fazer história é repetido no conto duas vezes, e tem ligação com o fato de fazer história, assim como Colombo fez, além de o sr. Archipelago ser natural de Gênova, tal qual o descobridor, e tinha muito orgulho disso. A significância simbólica do salão é bem aparente quando Laurence dá uma atenção detalhada a sua transformação. Antes da independência, a placa dizia: “Archipelago, barbeiro de estilo inglês e cabeleireira para senhoras européias”. A placa depois da independência dizia: “Archipelago e Doree, barbeiro e salão de beleza, especialidade em senhoras africanas” (MURKHERJEE, 1995).

Com ajuda de um empréstimo do sr. Tachie, os proprietários instalam um equipamento de alisamento de cabelo e compram maquiagem adequada para pele africana. No entanto, apesar de as senhoras africanas mostrarem muito interesse a uma certa distância, nenhuma delas entra na barbearia. Duas semanas depois, Mercy entra excitante no salão, passa por uma transformação completa e sai parecendo uma garota da cidade, o tipo de garota que ela havia visto na revista “Drum”. Assim, o sr. Archipelago e Doree são salvos por um ato de Mercy, que é um jogo de palavras. Mercy significa misericórdia. Então foram salvos por um ato de misericórdia.

Dessa forma, sr. Archipelago e Doree haviam encontrado um novo papel na vida daquele país que conquistara sua independência há tão pouco tempo: ajudar a burguesia africana a imitar os valores de seus antigos mestres coloniais. Os tons políticos são reforçados pela pobreza que a história descreve, realçando a natureza divisiva implantada pela Grã-Bretanha. A história de Laurence mostra, então, a vida de pessoas comuns para enfatizar assuntos mais amplos: a natureza do colonialismo depois que uma outra elite nativa toma conta da sociedade sem, na verdade, mudar as instituições coloniais. As coisas mudaram, mas os hábitos coloniais continuam a ser valorizados.

Esse foi o aspecto que mais interessou para Murkherjee, pois esta professora tem suas origens na antiga colônia do Raj. Durante as discussões de classe, ela perguntara a seus alunos sobre a significância simbólica do equipamento de alisamento de cabelo, a mudança de nomes, a identificação do sr. Archipelago com Colombo, a revista “Drum” e os personagens do sr. Tachie e Mercy. No entanto, os alunos basearam seus escritos não nesses aspectos, mas no fato visível e provável: em como os dois personagens principais encontraram a felicidade no fim da história, aceitando a mudança.

Os alunos, em seus trabalhos, não fizeram qualquer relação com a situação colonial, com a política, com o mundo, com o sistema social e com os contrastes entre riqueza e pobreza. Como um estudante colocou, a conclusão da história foi um casal perfeito, que simbolizava a ansiedade e a esperança da humanidade, os problemas comuns que as pessoas enfrentam na vida, na cidade.

Segundo a professora, a ideologia da formação dos estudantes possibilitou a eles acreditar que todos os seres humanos passam por problemas similares a que os dois personagens do conto passaram. Na verdade, os estudantes estavam usando subterfúgios com essas generalizações em relação à humanidade, à realidade, à mudança. Percebeu que eles ao interpretar a história, traduziam um mundo para seu próprio idioma e apagavam as ambigüidades e as verdades não agradáveis sobre as quais não queriam tomar conhecimento.

Esses subterfúgios fazem parte da ideologia da formação que faz com que eles simplesmente não percebam que a sociedade não é um grupo homogêneo, mas uma série de grupos, sendo o grupo colonizador chamado de “nós” e do colonizado como “eles”.

A revelação mais dolorosa foi quando a professora percebeu a fonte do vocabulário dos alunos. Suas análises traziam uma variedade de crítica que se apresentam em trabalhos universais. Os estudantes focaram os personagens na atitude do poeta e no entendimento da sua luta. Raramente, assuntos como poder, classe, cultura, ordem social e desordem são levados em consideração como tarefas de análise para alunos avançados.

Ao invés de encarar as realidades de poder, classe social, cultura, ordem e desordem, os críticos literários e editores de antologias literárias se escondem por trás de um vocabulário universal que só mistifica a natureza verdadeira da realidade. A introdução a “The Perfume Sea” considera, por exemplo, a história em termos de categorias que são supostamente universais e eternas.

Murkherjee (1995) finaliza afirmando que o editor crítico funciona como um castrador, ele se certifica do que as mentes jovens não vão conseguir entender como a sociedade realmente funciona e como a literatura tem um papel importante na sociedade. Em

vez de explicar essas relações, o editor alimenta os alunos com vocabulário que finge que os seres humanos e as suas instituições não mudam muito durante o curso da história e que todos encaram os mesmos problemas da humanidade.

Os estudos de Viswanathan (1995) contribuem significativamente para esta pesquisa porque atenta para a questão dos maus usos dos textos canônicos no passado. A abordagem sobre a cultura como campo de dominação representa modelos universalizados que se estenderam para outras colônias e se disseminaram pelas suas instituições educacionais. O currículo hegemônico dessas escolas apontava para os interesses políticos na seleção e distribuição de conhecimento. Daí os textos canônicos terem também sido utilizados como formas identificáveis de capital cultural.

Essa dinâmica de dominação teve a sua história corporificada e ainda hoje apresenta as seqüelas nas normas e ideologias incorporadas pela escola. Tais normas e ideologias transmitidas e impostas aos estudantes resultam na resistência que apresentam quanto à leitura das obras canônicas. Segundo Wielewicki,

O modelo do estado hegemônico-reprodutivo oferece algumas formas de entendimento em sala de aula de literatura. Como conhecimento produzido nessas aulas não é reconhecidamente aplicado de forma direta no mercado de trabalho – o estudo da literatura não ensina como produzir bens ou vendê-los, por exemplo – o *status* desse estudo é baixo na sociedade. Essa situação vem influenciar a maneira como os alunos vêem a literatura e sua função social [...] (WIELEWICKI, 2002, p. 48).

O estudo de Murkherjee (1995) reproduz um quadro hegemônico atual. Se de um lado os textos canônicos foram utilizados como forma de controle social, de outro lado temos a forma como os estudantes do mundo colonizador interpretam a literatura do mundo colonizado. Wielewicki (2002, p. 55) afirma que “a realidade da sala de aula é construída através da visão que os professores e alunos têm dela”. Levando em conta a formação dos estudantes de Murkherjee, a construção desses indivíduos e a visão que os mesmos fazem do texto literário se deu devido ao conhecimento estudado assim como os papéis desempenhados na situação comunicativa que aconteceu em sala de aula. Wielewicki (2002) afirma que como o conhecimento lhes foi “transmitido” em lugar de “produzido”, isso demonstra que acreditam numa realidade objetiva, verdadeira e ainda, que acreditam em uma leitura válida enquanto outras possibilidades são descartadas.

Tanto o estudo de Wiswanathan (1995) quanto o estudo de Murkherjee (1995) contribuem para a composição do quadro educacional no que tange ao ensino da literatura canônica no Brasil. Enquanto colônia, o ensino autoritário tinha um objetivo didático que se

atrelava com a idéia de dominação. O passado literário brasileiro centrava-se nas belas letras seguindo exemplos clássicos europeus e, o ensino da literatura, a cada nova geração, foram deixando suas marcas no corpo do texto da nossa época. A problemática evidenciada por Murkherjee é válida na medida que ilustra a dificuldade que os estudantes apresentam, hoje, em suas análises devido à ideologia de sua formação.

O fato da visão do texto ter sido controlada no passado, de forma a alterar a visão de mundo do leitor, resultou no feitiço de análises generalizadas em que os alunos apresentam seus trabalhos baseados em críticas universais. Logo, os estudantes apresentam uma visão hegemônica e dificilmente conseguem ver que o texto literário é uma construção discursiva que promove novos significados.

Assim, aliança entre o moderno – canônico e seu ensino evoluiu para um conflito, em prejuízo do último. As mudanças de paradigma ocorridas no mundo globalizado exigem do ensino dos clássicos uma adequação à nova realidade histórica, se não quiser perder-se em abstrações. Além disso, a crise põe a nu o mal-estar essencial dos docentes que tendem a procurar um bode expiatório, ora dentro do sistema educacional, ora dentro da própria literatura. Convém, então, responder à insistente pergunta: para que servem os estudos dos clássicos universais desde cedo?<sup>1</sup>

De acordo com Ana Maria Machado (2002, p. 98) grande parte da permanência dos clássicos não reside somente nas suas qualidades intrínsecas mas no “potencial de leituras que elas permitem”. A autora continua esclarecendo que não se deve confundir os clássicos com “uma lista do que deve ser lido” ou apenas “se limitar a uma defesa de porque eles devem permanecer entre nós”. O fato é “como ler”.

O que se propõe para jovens leitores do Ensino Fundamental não é a leitura de filosofias ou tragédias teatrais em sua forma original, nem mesmo um contato forçado com os chamados grandes autores que compõem o cânone para efeito de fazer uma prova e nem tão pouco as análises sintáticas exaustivas dos trechos mais complicados seja de *Camões*, *Eneida* ou de *A Divina Comédia*. Aliás, tal atitude resultou na aversão, no horror dessa literatura clássica. Em tempos modernos, especialmente no nosso país, já se encontram no mercado as chamadas adaptações ao alcance das crianças. Tal tipo de leitura, embora incapaz de substituir o contato mais direto com a palavra poética do autor, pode funcionar muito bem, segundo Ana Maria Machado (2002, p. 64-65). A autora afirma que um primeiro contato, por exemplo, com o mundo shakespeariano, ascende no leitor a vontade de mais tarde voltar a ele – e continua:

---

<sup>1</sup> Utilizaremos aqui o termo clássicos como sinônimo de canônicos, mantendo a nomenclatura usada por Ana Maria Machado.

[...] ou pode ser o único encontro, de alguém que não se interessa muito por livros, e mais adiante vai abandoná-los para sempre - pelo menos fica uma idéia geral de alguma coisa que Shakespeare criou, aproveita um pouco a parte que lhe cabe na tal herança literária que estamos celebrando.

No caso de Shakespeare, por exemplo, são as diversas possibilidades de leituras e suas adequações à faixa etária do Ensino Fundamental, a começar por meio de filmes e de vídeos. Ler Shakespeare não significa somente a leitura de seus textos, mas também a leitura, por exemplo, de filmes inspirados neles.

Mas será que os clássicos universais estão tão distantes do nosso tempo? Certamente que não, eles pululam inseridos no nosso cotidiano como afirma Ana Maria Machado (2002, p. 29): “Falamos em ouvir o canto da sereia, em narcisismo, em complexo de Édipo, em caixa de Pandora, em calcanhar de Aquiles e cada uma dessas expressões se refere a uma história grega diferente”.

Dessa forma, a nossa linguagem está cheia de referências do mundo clássico e que mais claramente marcou toda a cultura ocidental e como afirma a autora (2002, p.30) “não saber nada disso é uma pena. Aprender depois de adulto é uma tarefa pesada e sem graça”.

Contando que cada referência dessa remonta a toda uma história, nada mais natural do que ir familiarizando-se com essas histórias sem pressa, uma vez que, além do prazer, é dado ao indivíduo o enriquecimento do espírito. Portanto, negar esse patrimônio cultural às futuras gerações é um desperdício.

Por esse viés, a leitura das adaptações dos clássicos é uma leitura contextualizada que possibilita que o leitor contemporâneo entenda uma época e não cobre atitudes contemporâneas de uma manifestação cultural de outro tempo ou de outra sociedade.

Neste sentido, o leitor incorpora à sua leitura “a lembrança de outras leituras e mais a consciência da rede literária que compõe a literatura, dos possíveis *links* que se pode fazer”, segundo Ana Maria Machado (2002, p. 99). Assim, o aluno é capaz de ler criticamente e capaz de continuar a ler pois a “atualização da leitura é feita de toda bagagem leitora que cada novo leitor traz a esse encontro”, conforme afirma a autora.

Segundo Zilberman (2003, p. 68), “o convívio com o texto implica no alargamento do horizonte de expectativas se dimensionada a sua adequação ao leitor, essa diz respeito ao grau de abertura para a realidade vivenciada por ele seja de natureza íntima ou social”. Contudo, esse processo de ampliação de horizontes se dá mediante ao processo de

compreensão que evoca não somente a captação de um sentido para o texto, mas das relações existentes entre a significação e a situação histórica do leitor. Então, nasce o leitor crítico.

Os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas os literários o fazem de maneira mais abrangente, pois a literatura dá conta da totalidade do real e desta forma o texto literário atinge um plano de significação universal, e por meio da sua linguagem, extrai dos processos histórico – político – sociais nela representados uma visão típica da existência humana. Bordini e Aguiar (1988, p. 14) afirmam que “o que importa não é apenas o fato sobre o qual se escreve, mas as formas de o homem pensar e sentir esse fato, que o identificam com outros homens de tempos e lugares diversos”.

Na obra literária constrói-se um mundo possível e nele lacunas são preenchidas pelo leitor de acordo com a sua experiência e daí o texto literário ser plurissignificativo, permitindo leituras diversas. Neste sentido, a obra literária fornece ao leitor um universo mais amplo, carregado de informações levando-o a participar ativamente na construção dessas. A atividade do leitor, segundo Bordini e Aguiar (1988, p. 15) “se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito”.

Uma vez que a leitura literária implica a participação ativa do leitor, a tarefa consiste na seleção dos significados que se operam por força de um contexto que os justifica e este contexto nada mais é do que o da experiência humana. Deste modo, os textos literários simulam os conflitos do mundo buscando a restauração do equilíbrio por meio de uma proposta alternativa para a existência. Ler é mergulhar num universo imaginário mas, ao mesmo tempo, organizado e carregado de pistas as quais o leitor necessariamente terá que seguir se quiser levar a sua leitura adiante.

Deste modo, segundo Kleiman (1999, p. 25),

[...] a ativação do conhecimento prévio, é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente.

A autora continua dizendo que “tal inferência se dá como decorrência do conhecimento de mundo”, ou seja, quando o leitor não faz as inferências necessárias esquece o conteúdo imediatamente evidenciando que não houve compreensão e, por conseguinte, não haverá um alargamento do horizonte de expectativas. Logo, ler um texto não significa dar uma mera passada de olhos, pois a leitura é uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimento e é neste processo inconsciente que o leitor



interpreta as marcas formais do texto, ou ainda, tais elementos fornecem caminhos para a procura da coerência temática. Assim, da microestrutura do texto, o leitor chega a sua macroestrutura. Segundo Kleiman (1999, p. 80),

[...] o caráter funcional da leitura, que pressupõe a figura do autor presente no texto através das marcas formais que atuam como pistas para a reconstrução do caminho que ele percorre durante a produção do texto. A capacidade de análise de pistas formais para uma síntese posterior que defina uma postura do autor é considerada essencial à compreensão do texto. A reconstrução de uma intenção argumentativa é considerada ainda como pré-requisito para o posicionamento crítico do leitor frente ao texto.

Contudo, é preciso lembrar que a leitura, literatura e indivíduo têm uma história. O ensino da literatura adquire validade na medida que demonstra que as produções literárias, no que tange à obra – autor – público, são partes integrantes de um processo histórico que contém em si todas as formas do saber e a continuidade e a consciência desse saber são a nossa cultura. É nessa cultura que se insere a pessoa histórica do destinatário – genericamente o leitor – no caso do ensino: o aluno. Segundo Mancinelli (1995, p. 86-87) ultimamente fala-se muito neste destinatário e das suas necessidades e de que o ensino vá ao encontro delas. No que se refere à literatura, é a “justa reação contra um ensino nos moldes do século XIX, que não leva em conta a pessoa histórica do destinatário e tende a se reproduzir com base em moldes anacrônicos”. De acordo com a autora, os alunos agora não pedem mais mudanças e nem reformas, simplesmente tendem a negar parte da nossa cultura ocidental ou, ainda, utilizam a escola para fins promocionais. Deste modo, as sociedades ocidentais correm o risco de se construírem sobre o vazio cultural porque em nome da funcionabilidade sacrificam outros aspectos do patrimônio cultural,

[...] matando no aluno a pessoa histórica, a consciência de si, das suas raízes e com elas a sua capacidade crítica frente aos acontecimentos de sua existência. Criam-se de uma só vez perfeitos robôs e o vazio cultural para fazê-los funcionar adequadamente (MANCINELLI, 1995, p. 88).

Assim, o vazio cultural pode, perfeitamente, ser preenchido com uma cultura alienada além de demonstrar um vazio político passivo de ser preenchido com informações manipuladas. Para o docente, torna-se bastante problemático identificar as necessidades a que o ensino da literatura deveria suprir e cumpre dizer que tais necessidades abarcaram as induzidas ou alienadas, ou ainda, aquela que tem por finalidade manter em pé um sistema social na cadeia de montagem e na produção maciça de determinados bens de consumo, entre os quais encontra-se a literatura de evasão.

Partindo do pressuposto de que a literatura é a unidade e continuidade de uma cultura, a intenção não é a de contrapor a cultura alienante à dominante, como se uma fosse boa outra fosse má, mas simplesmente de dizer que os textos canônicos fazem parte do nosso passado, de que não devemos perder o conhecimento e a consciência. “A continuidade significa que não se pode eliminar esse passado porque se trata de nós mesmos”, segundo Mancinelli (1995, p. 92).

Atualmente, se as instituições escolares visam à formação de um cidadão crítico e se a crítica é uma referência constante a um sistema de valores que gira em torno de um julgamento cujo valor está implícito em todo discurso literário, dar o direito ao aluno de se conhecer, por meio de um passado literário, é dar o direito a ele de julgar e de escolher para se orientar, a fim de que possa reconhecer no presente, no novo, as marcas de um passado.

Mediante a oferta de possibilidades, o que se pretende é a formação de um leitor crítico, capaz de estabelecer suas escolhas. Eventualmente, oferecer ao aluno um rol de leituras canônicas não quer dizer perpetuar um discurso histórico institucional, mas dar a ele a capacidade de entender como o Estado manipula certas histórias. O controle efetivo do Estado sobre o ensino da literatura canônica e o modo como ela foi apresentada ao sujeito ao longo dos anos, engordou, significativamente, o vazio cultural. Neste buraco produzido, encontramos estudante e ex-estudante, atuais professores, que reconhecem no texto uma única ou nenhuma possibilidade de leitura.

Esta roda-viva estabelecida não oferece alicerces para o distanciamento crítico e produtivo do texto, pelo contrário, reduzindo a linguagem do indivíduo, limita-se o seu pensamento. Logo, quem não aprendeu a usar as palavras não sabe pensar, a capacidade de análise fica reduzida e dificilmente o leitor será capaz de ter um posicionamento crítico frente ao texto, ou ainda, não conseguirá ver que as interpretações não dependem exclusivamente do texto em si.

A partir dessas considerações feitas sobre a leitura dos textos canônicos, julga-se necessário realizar um estudo sobre a releitura dessas obras no Ensino Fundamental e de que modo tais obras trazem novas possibilidades de leitura e, de um modo mais abrangente, dá conta do complexo fenômeno que é a leitura literária. Em outras palavras, de que forma os canônicos contribuem para que o indivíduo se torne um leitor apto para fazer a discriminação do Eu X Mundo, pela estruturação da sua personalidade e conscientização do processo de internalização que passa, e ainda, pelo movimento que o faz deixar de ser um elemento do primeiro grupo para se tornar um membro atuante da sociedade.

## 2.2 FORMAÇÃO DO LEITOR E O PAPEL DA ESCOLA

Formar o leitor de hoje é uma das responsabilidades da escola. A fim de entendermos como se dá este processo, apresentaremos um breve histórico acerca da formação do aluno assim como do papel que as instituições educacionais desempenharam no passado. Para tanto, retomando as considerações no item anterior, segundo Bloom (1995, p. 23), “originalmente, o cânone significava a escolha de livros em nossas instituições de ensino”. Se o cânone é tomado como a relação de livros de estudo obrigatório, segundo o autor, “ele será visto como idêntico à literária Arte da memória” e, por sua vez, “a memória é sempre uma arte, mesmo quando atua involuntariamente” (1995, p. 25). O cânone tornou-se, através dos tempos, uma escolha entre os textos que lutam com os outros pela sobrevivência, seja ela feita por grupos sociais dominantes ou pela tradição da crítica. Contudo, segundo Bloom (1995, p. 36) “a maneira mais boba de defender o Cânone Ocidental é insistir que ele encarna todas as sete virtudes mortalmente morais que compõe nossa suposta gama de valores normativos e princípios democráticos” e continua afirmando que ao se ler “o Cânone com o intuito de formar nossos valores morais-sociais, políticos e pessoais, é possível nos tornarmos monstros de egoísmo e exploração”, pois ler a serviço de uma ideologia é não ler, pois ler Shakespeare, Dante ou Cervantes significa “aumentar nosso próprio eu crescente”.

Quanto à questão da imortalidade das obras, o autor defende que as canônicas são assim consideradas pelo valor estético e para isso travaram uma imensa batalha tanto entre os textos quanto nas relações sociais e que, portanto, nada têm a ver com luta de classes. O valor estético surge da memória e a Arte da memória é em grande parte uma questão de lugares imaginários e, para que o sujeito compreenda a sua memória literária, precisa então ordenar e lembrar de suas leituras passadas. Ou seja, a memória literária depende desse repertório de leituras como um sistema de memória.

Assim como Mancinelli (1995) fala dos vazios culturais, Bloom (1995) comunga de tal pensamento ao afirmar que o atraso cultural, hoje, é uma doença quase universal e que somos herdeiros finais da tradição ocidental.

Deste modo, o cânone literário, de acordo com as instituições de ensino, são as obras que compõe a nossa herança literária, e tal herança compõe os estudos literários que, por sua vez, se opõe aos estudos culturais, mesmo sendo o último concebido pelo primeiro. De acordo com Culler (1999, p. 52) “os estudos literários podem ganhar quando a literatura é estudada como uma prática cultural específica e as obras são relacionadas à outros discursos”. Tal teoria ganhou impacto pelo fato de ampliar questões às quais “as obras literárias podem

responder e focar a atenção nos diferentes modos dos quais elas resistem ou complicam as idéias de seu tempo”.

Por esse viés, ao analisar Shakespeare, ele nunca foi tão amplamente estudado e interpretado como agora, seja pelos marxistas, feministas, psicanalistas, historiadores e desconstrucionistas. Dessa forma “o que foi negligenciado foram as obras menores estudadas regularmente quando o estudo literário era organizado de modo a ‘cobrir’ períodos históricos e gêneros”. (CULLER, 1999, p. 53). Portanto, o crescimento dos estudos culturais acompanhou uma expansão do cânone literário.

Dessa forma, se por um lado o cânone permanece o mesmo, por outro lado ele também se modifica à luz de uma perspectiva histórica diferente e usar o verbo ler ou reler não tem muita importância, pois o clássico, segundo Calvino (1993, p. 11) “é um livro que nunca terminou aquilo que tinha para dizer”. Segundo o autor, “o clássico funciona quando estabelece uma relação pessoal com quem lê” (1993, p. 12). Calvino, ao abordar a questão da escola, afirma que esta deve dar a oportunidade de se conhecer bem ou mal um certo número de clássicos, pois é obrigada a fornecer instrumentos para efetuar uma futura opção: “a leitura de ‘seus’ clássicos” (1993, p. 13) e continua, “para poder ler os clássicos, temos que definir ‘de onde’ eles estão sendo lidos, caso contrário tanto o livro quanto o leitor se perdem numa nuvem atemporal”.

A advertência de Calvino nos remete ao fio da história. Na verdade, a escola cumpriu tão bem o seu papel de fornecer um certo número de clássicos que levou a maioria dos seus estudantes à total rejeição. Mas por quê? Para responder tal questão é preciso analisar a história do ensino, especificamente no Brasil, e a história da leitura. Segundo Zilberman (2001, p. 15) ler sempre foi uma “pedra no caminho”. Não se sabe quem veio primeiro, se foi a leitura ou a escrita. Ao abordar o mito de Adão, a autora revela que este sentiu a necessidade de nomear o mundo e, para isso, primeiramente o leu. Dessa forma, desde o Gênesis, o ser humano sentiu a necessidade de se expressar e tal atividade foi levada com tão afínco que veio a fala e o seu registro: a escrita.

No começo da era moderna e com o advento do livro, a leitura passou a ser considerada maléfica e tal conceito advinha da idéia de que a leitura ocupava a cabeça das pessoas e daí ser a corporificação do demônio. Segundo Zilberman (2001), no século XVII, aparece Quejana, personagem de Cervantes, que de tão viciado em leitura abre mão de sua identidade e cria para si uma nova personalidade: a de Quixote. Na verdade, Cervantes reproduziu o que se passava na sociedade europeia do século XVI: grupos favoráveis ou contrários à Igreja condenavam a leitura.

Mais tarde, o teatro se depara com a concorrência da arte literária, todos liam muito, veio a febre da leitura que evoluiu para uma epidemia que acometeu também crianças e mulheres. Tal acontecimento foi fruto da queda do poder feudal resultando na instalação do novo poder burguês que, por sua vez, tornou-se dominante e também passou a encarar a leitura com maus olhos.

Desde a Antigüidade existe um posicionamento avesso à leitura. Platão rejeita a criação literária tida por inconveniente à educação dos jovens leitores e os discursos religiosos reproduzem tal ideologia dois mil anos depois. Portanto, nos dois casos impõe-se uma proibição cuja transgressão prejudicaria a pessoa. Para o primeiro, a escrita impede a atividade reflexiva que depende de filosofar, para o segundo, a leitura subjuga o indivíduo afastando-o das verdades consagradas. Mesmo com a popularização do livro, a imagem da leitura continuava a mesma, perigosa, ou ainda: a pedra no caminho.

Zilberman (2001) esclarece que com o aparecimento e expansão do livro e sua industrialização, houve a explosão do público leitor e os ranços do conceito de leitura ecoam pelas obras. Nasce Ema, de Flaubert, em *Madame Bovary*, versão feminina de Quixote, modelo cabal da leitora lograda pelos livros consumidos. Depois de Ema, temos Luísa, de Eça de Queiroz, em *O primo Basílio*; Conceição, de Raquel de Queiroz, em *O Quinze* e por último Madalena, de Graciliano Ramos, em *São Bernardo*. Todas essas personagens suscitam, pelo imaginário, que a leitura sinaliza o perigo e por isso nunca deixou de ser criminalizada.

Contudo, Raul de Pompéia revela por meio de seu personagem Sérgio (*O Ateneu*) que este escapa da opressão da sala de aula através das leituras. Para esse personagem, o avesso do livro é a escola, que sufoca ou suprime a imaginação, instaurando a rotina. A leitura de Sérgio não só o liberta da rotina, apresentando-se como condição de alteridade e transformação do dia-a-dia como também o liberta da escola.

Ao se fazer um resgate do nascimento da Instituição escola no Brasil, é fato que os jesuítas se incumbiram da sua formação. Claro é que a escola da personagem Sérgio é fruto de um palco muito maior denominado a conquista do Novo Mundo. A América foi o espaço para onde se deslocou o beco-sem-saída das guerras santas que se desenrolavam na Europa. Nesta época, reis e súditos estavam às voltas com a quebra da unidade da Igreja e com os constantes conflitos entre católicos e calvinistas. De acordo com Santiago (1982, p. 14),

[...] a catequese de um Anchieta, além de preparar o indígena para a ‘conversão’ e ‘salvação’ da sua alma, serve também para colocá-lo \_ sem que se saiba a razão, pois simplesmente a desconhece \_ entre portugueses e franceses, entre a Reforma e a Contra-Reforma. Ela prepara e incita o índio a brigar por uma questão (a unidade da Igreja e a constituição do Estado forte europeu) que não é a sua nem dos seus.

O autor continua afirmando que “a conversão, em fins dos séculos XVI, opera duas ações de despejo contra o indígena: convertendo-o, desaloja-o de sua cultura; fazendo com que se revolte contra os ‘hereges’, desaloja-o de qualquer outra ocupação que não a católica”. Neste sentido, a colonização, no mundo moderno, é uma atividade docente, na qual a memória era o dom mais requisitado, a ponto de historiadores contemporâneos julgarem que a origem de uma inteligência brasileira se dê através da criação de colégios no século XVI, ou melhor, quando a história alheia é imposta como matéria de memorização, de ensino, ou ainda, como única verdade. Dessa forma, a alma da terra pressupõe raízes, que em certa medida, são herdadas, enraizadas em um certo modo de ser transmitidos didaticamente pelo ensino.

Ao se fazer uma retrospectiva desse passado nota-se que o eco da concepção de leitura perigosa chegara ao Novo Mundo através da figura do colonizador. Assim, já desde o início, o ensino autoritário tinha por finalidade a presença de um objetivo didático: a de que seus usuários fossem levados a alterar a sua visão de mundo e tal atividade estava comprometida com a própria idéia de dominação.

Lajolo e Zilberman (1991), investigam as formas de inserção social da literatura cujo horizonte é a condição brasileira de nação periférica e dependente. Para tanto, as autoras partem de alguns pressupostos: sociologia da cultura, características da história nacional e das sutis relações entre literatura e sociedade.

Logo de início, apresentam um histórico sobre o projeto educacional do Brasil no século XVI, que resultou do projeto evangélico da política catequética, executada sobretudo pelos jesuítas que aportaram na Bahia com o governador geral Tomé de Souza, em 1559, consolidando a prática pedagógica talvez mais marcante e bem consolidada e documentada da história colonial brasileira. Em 1553, Anchieta descreve o funcionamento da escola – esta, voltada para a catequese e ensino da língua portuguesa, leitura e escrita. Na verdade, a intenção dos jesuítas era a conversão e educação dos índios, uma vez que não havia uma prática pedagógica específica. Daí, conclui-se que esse projeto educacional estava atrelado à política expansionista e o público leitor voltado para a catequese. Nesta época, os escritores denunciavam a precariedade da educação durante a dominação portuguesa e refletiam sobre o processo de educação dos jovens e a necessidade da educação. Por fim, a burguesia recorre à escola para se firmar e, para isso, foi preciso organizar a escola com novos padrões e uma pedagogia reformada. A aprendizagem voltada para a pessoa acaba, o aprendizado é coletivizado colocando em primeiro plano os conhecimentos atuais, quase sempre científicos.

O novo ensino veio da França, dos moldes progressistas da Igreja, deu-se ênfase para o ensino das línguas vernáculas e atenção ao desenvolvimento das atividades infantis, uma vez que era preciso preparar a criança para o mercado de trabalho. Contudo, em Portugal, a reforma proposta pelo Marquês de Pombal (1757) não aconteceu, devido a ações reacionárias da sociedade além da falta de dinheiro para a formação de professores e para o material.

No Brasil, apesar da reforma, o nível cultural da colônia ressentia-se da falta de escolas, bibliotecas, livrarias e gráficas. O reduzido número de escritores ativos no período também indica as dificuldades de produção intelectual. A sátira de Gregório de Matos é um exemplo, pois critica agudamente o meio em que viveu, satiriza a vida do estudante, seu pouco estudo e a preferência pela diversão. Os letrados eram poucos, formavam um grupo fechado que se autoprotigia e promovia. Por fim, Gregório define-se como um crítico de uma sociedade degradada. Nesta época, escrever confundia-se com monologar, a literatura provavelmente inexistia, pois a quem se dirigia o poeta? Sem condições de enfrentarem individualmente a falta de público e a pobreza dos meios de produção intelectual, os baianos procuraram uma solução coletiva, também em voga na Europa civilizada: a criação de academias que reuniam os letrados sob a égide de um mecenas. A função deste não era apenas e nem sempre de financiar o trabalho dos poetas, mas protegê-los e prestigiá-los socialmente, legitimando a atividade que exerciam.

O mecenato foi praxe usual na história da literatura até a produção do livro industrializar-se e, por fim, o público leitor configurar-se instituição autônoma.

Historiando mais um pouco, Lajolo e Zilberman (1991) relatam as características da literatura a partir do século XVIII, em que uma das preocupações era com o mercado e a vontade de não depender mais do mecenato. O Arcadismo expressa novas idéias e *O Uruguai* passa a ser um paradigma da nova literatura. O novo cânone caracteriza-se como retorno à simplicidade e reconhecimento das realizações dos poetas. Ironizando as práticas artísticas da época, Silva Alvarenga acaba por descrever o sistema literário, onde o poeta lidava com modelos previsíveis, para o leitor reconhecê-los, e esses retribuía com o elogio daquele. A preocupação com o leitor parece disseminada, mesmo quando eles dispunham de pouco público e chances mínimas de marcar pontos na posteridade. Ainda, preconizavam atitude seletiva para poupar o consumidor da dispersão ou do mau caminho, representados pelos exemplos negativos. De um lado, configurou-se uma leitura intensiva e mimética, sem repercussões na experiência cotidiana do leitor, de outro, uma leitura extensiva que condicionou o comportamento social.

Assim, inaugura-se uma outra concepção de literatura e leitura, que as vê integradas à existência cotidiana, impregnadas de significado pessoal e vinculadas ao âmbito do sentimento. Esta perspectiva – burguesa – alinha-se ao modo como, na Europa, a literatura passa do meio aristocrático, onde dispunha de um público restrito e era sinal de distinção, para o da classe média, entre a qual se expande e se populariza. Entre nós, Tomás Antônio Gonzaga representa o aburguesamento da literatura, mas é somente no século XIX em que engedram-se no Brasil as primeiras e novas formas de público que, inicialmente ralo e inconsistente, aos poucos ganha personalidade e contorno diferenciado.

O aparelho cultural brasileiro começa a se definir, a literatura toma impulso a partir dos anos 40 quando o romance se desenvolve. Uma das necessidades era de atrair o público feminino, ocorrendo a divisão do público leitor: sábios e outros. Machado de Assis critica o movimento literário, para ele, um dos mais insignificantes possíveis – aprecia-se a leitura superficial. Por outro lado, José de Alencar mostra-se empenhado na construção de um público brasileiro e reclama a sua ausência. Com isso, a consolidação da literatura é vista como modelo diferenciado e especial de leitura, processo de educação para o consumo de romances. Torna-se necessária a presença de um discurso que legitime a literatura e esse credenciamento dependia de uma identidade literária avalizada, emitido, portanto, por vozes estrangeiras. É assim que romance brasileiro e história literária dão-se as mãos, realizando, cada um, parte distinta, mas fundamental, do projeto assumido pelos intelectuais disponíveis na primeira metade do século XIX: criando o público e decretando a história das formas literárias, inaugurava-se ao menos, virtualmente, as condições básicas para o funcionamento de um sistema cultural.

O projeto de independência política do Brasil foi decisivo para o desenvolvimento da leitura e da escrita como práticas sociais. Também ele se afirmou e avançou por meio da criação de um aparato cultural que favoreceu o programa nacionalista em curso, e ao mesmo tempo se beneficiou dele. A imprensa foi a infra-estrutura necessária para que a literatura tivesse condições de constituir-se porção significativa do patrimônio brasileiro.

Em 1833, surge a Livraria Universal Laemmert, iniciativa do jovem Laemmert que viera para o Brasil na qualidade de agente dos livreiros Bossange-Aillaud. Em 1844, a serviço da congênera francesa, chega ao Brasil Garniere Frère que também abre uma livraria. Dominando o negócio livreiro, Garniere e Laemmert dividiam o mercado: enquanto o primeiro ficava com a literatura, a divulgação científica e os guias práticos, o segundo abarcava a história, a ciência e as obras de referência. Nessa altura, lucros e leitores atestavam o considerável avanço no contexto ocorrido de nossa cultura letrada.



Ao fazer esta leitura do processo literário em nosso país, Lajolo e Zilberman (1991) acabam problematizando questões com as quais nos defrontamos no dia-a-dia. Sem dúvida, é preciso depurar o problema da leitura e literatura com intensidade inédita, num mundo em que o fluxo ininterrupto de informações compõe o horizonte do cotidiano. A retomada do passado literário constitui uma releitura, sobretudo para que se possa compreender todo o processo, numa tentativa de refletir sobre a transmissão de valores em situações culturais assimétricas.

Contudo, no Brasil, a gestação de uma literatura infantil foi tarefa difícil e prolongada: efetivamente essa literatura teve uma infância problemática e no decurso deste caminho os grupos de leitores foram se moldando.

Ao fazermos uma retrospectiva desse passado literário, notamos que o eco da concepção de literatura infantil moldada ao longo dos séculos, ainda bate às portas do nosso presente causando grandes prejuízos, uma vez que não era aceita como arte, pois tinha uma finalidade pragmática ou ainda, a presença do objetivo didático fez com que ela participasse de uma atividade comprometida com a dominação da criança. Esses conceitos perpetuados ao longo dos anos tornaram problemáticas as relações entre a literatura e o ensino. Todavia, a literatura infantil atinge, hoje, o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem, à medida que apresenta aos pequenos leitores textos de valor artístico.

Um bom texto oferta um aspecto inovador que é o ponto de partida para revelar ao leitor uma visão original da realidade, atraindo-o para o mundo com o qual convive diariamente, mas que desconhece. É nessa coincidência de mundos, ficcional e real, que nasce a relação entre a obra e o leitor.

No entanto, é preciso rever o contexto no qual a literatura infantil originariamente foi concebida. Segundo Zilberman (2003), o século XVIII foi marcado por mudanças que certamente vigoram até os dias atuais. A ascensão da família burguesa gerou um novo status concedido à infância na sociedade desembocando numa reorganização da escola. O movimento valorizou a família burguesa e suas práticas sociais, institucionalizou-se a obrigatoriedade do ensino, a literatura infantil associou-se às práticas pedagógicas e por tal razão, ao novo gênero foi negado um reconhecimento de valor estético. Todavia, a emergência deste gênero tornou-se um dos instrumentos pelo qual a pedagogia almejou atingir seus objetivos: a prioridade das motivações educativas sobre as literárias; e dessa forma passou a ser um problema pedagógico e não literário.

Dessa forma, a literatura infantil contraria o caráter pedagógico uma vez que a sua atuação se dá dentro de uma faixa de conhecimento, não porque transmite informações e

ensinamentos morais, mas porque outorga ao leitor a possibilidade de suas capacidades intelectuais. Desse modo, o saber adquirido dá-se pelo domínio da realidade empírica desencadeando o alargamento da dimensão da compreensão à medida que o acesso ao real facilita a ordenação de experiências existentes, pelo conhecimento de histórias e expansão de domínio lingüístico.

Por outro lado, a inclinação pedagógica motiva o mascaramento da verdade; a teoria do ensino, conformista porque visa adequar o sujeito a uma sociedade que deve permanecer imutável, não pode questionar seu contorno social, o que impede, no texto, qualquer representação verossímil, uma vez que exagera traços de positividade do *status quo* ou os sinais de negatividade dos aspectos marginais que possam desestabilizar o todo circundante.

Desse modo, durante o século XVIII, com a tomada do poder pela burguesia e pela sua cultura e ideologia centrada na família, a criança burguesa deveria assumir sua função dirigente e a criança pobre precisava ser amparada para converter-se em mão-de-obra. Nesse sentido, o recebedor que solicita o tipo de suporte que o livro pode oferecer provém da burguesia e por intermédio da ideologia da superioridade adulta, decreta sua submissão e manipula seu descrédito. Logo, a menoridade do recebedor é transferida ao produto literário, transformado num gênero menor, uma espécie de ainda não literatura. Mas se a sua importância estética é diminuída, em contrapartida a função social a torna imprescindível, pois o seu papel preparatório tem uma missão formadora, uma vez que incute na criança certos valores, sejam eles de natureza social ou estética, propiciando ainda a adoção de hábitos ou de comportamentos socialmente proferidos. Regina Zilberman (2003, p. 69) afirma que “se a literatura infantil revive os mesmos problemas de produção que envolve toda criação poética, encará-la como uma área menor da teoria e da prática artística significa ignorar seus problemas reais em favor de um propósito elitista, que tem como meta garantir a primazia da condição adulta”.

Mas a origem do gênero para crianças não se explica somente através da ascensão do capitalismo e da industrialização. Paralelamente, sua origem está vinculada ao aparecimento do público infantil. Com aumento dos grupos alfabetizados, o crescimento das criações artísticas atreladas às necessidades de consumo, o saber foi se democratizando e a chamada cultura de massa começou a ganhar terreno. Contudo, se essa literatura trivial se dirige a qualquer público, em contrapartida, os textos escritos para crianças designam antecipadamente seus recebedores e justifica sua existência através da função que exerce na vida infantil de orientar a sua formação. No entanto, nos primeiros livros escritos para a

infância, os protagonistas não eram crianças. Essa modificação ocorre na segunda metade do século XIX, quando as histórias passam a ser protagonizadas por meninos e meninas tais como *O Mágico de OZ*, *Peter Pan* e *Alice no país das maravilhas*. Essa mudança, além de tornar a ação contemporânea, permitiu ao leitor encontrar um elo visível com o texto.

É no século XX que a literatura infantil surge no Brasil. O perfil das personagens protagonistas das obras produzidas nesta época atendia às práticas sociais e políticas. A imagem da criança era estereotipada, virtuosa e a estrutura das narrativas inseriam além do sentimento de família e noções de obediência, práticas das virtudes civis e desenvolvimento do amor à pátria. No entanto, foi com Monteiro Lobato que aconteceu o rompimento com essa tradição literária destinada aos jovens de seu tempo. Na sua produção literária, *O sítio do Pica-Pau Amarelo*, palco de muitas histórias, os traços de contemporaneidade e cotidiano da realidade parecem escapular uma vez que a família (patriarcal), a escola e a religião (Igreja) estão completamente ausentes. O sítio não foi somente o cenário onde a ação transcorreu, ele representou principalmente uma concepção a respeito do mundo e da sociedade da época, assim como uma tomada de posição a propósito da criação de obras infantis. Nesse sentido, a obra de Lobato constitui-se em objeto de conhecimento, ampliando e renovando a percepção de seu leitor, uma vez que não refletiu passivamente a sociedade e a época, e que expôs suas contradições, tornando patente as fissuras do Brasil moderno e rural.

Apesar de toda mudança provocada por Lobato, o didatismo nas obras de sua época ainda permaneceu paralelamente. Nesta divisão de brasis, rural e urbano, surgem os escritores em série que atendiam os apelos do mercado. A indústria do livro para crianças se afirmara como consequência do trabalho dos modernistas. Nesta fase de produção em série temos obras como *A mina de ouro*, *O cachorrinho Samba na Bahia* (1940) de Maria José Dupré.

Em 1945, aparecem livros de escritores ativos até hoje como por exemplo *Nas terras do rei Café*, de Francisco Marins. Nesta época, a literatura infantil torna-se porta-voz de uma política econômica que considerava a agricultura como viga mestra de sustentação do país. O cenário rural, nas obras, serve tanto para o transcurso da ação quanto para a realização de um projeto econômico liderado pelos protagonistas das aventuras.

Vale ressaltar que grande parte dessas obras que alcançaram êxito literário, obras pertencentes ao paradigma dominante até os anos 50, continua a circular à vontade no mercado atualmente.

No entanto, foi na década de 70 que, efetivamente, as mudanças começaram a ocorrer em relação à produção de textos voltados para a escola, uma vez que tanto as

autoridades nacionais quanto professores e editores preocupavam-se com o baixo índice de leitura. Assim, começaram os investimentos na área aumentando o número e o ritmo de lançamentos novos. Visando ao hábito da leitura, os livros passaram por uma reformulação, principalmente os dirigidos à escola, trazendo instruções, sugestões didáticas, fichas de leitura, questionários e roteiros de compreensão de texto. O comércio do livro passa, então, a ser especializado, as livrarias se organizam em função do público e os autores consagrados como Mário Quintana, Vinícius de Moraes e Clarice Lispector não perdem a oportunidade de se inserirem nesta ciranda. Cresce o prestígio do autor nacional. Por outro lado, há um reforço da produção em série, ou seja, grupos de obras que se repetem ao longo de vários títulos, personagens e/ou cenários, correndo o risco da redundância e aproximação da cultura de massa.

Fugindo a essa estandardização encontramos autores como Edy Lima (*A vaca voadora*, 1972; *A vaca deslumbrada*, 1973; *A vaca na selva*, 1973) e João Carlos Marinho (*O gênio do crime*, 1969; *O caneco de prata*, 1971; *Sangue Fresco*, 1982).

Seguindo o percurso da urbanização, a literatura infantil passa a se preocupar com os problemas sociais da sociedade contemporânea. O tema passa a ser a pobreza, a miséria, a injustiça, a marginalização, o preconceito e o autoritarismo. Para ilustrar essa fase temos *Pivete*, de Henry Correia de Araújo que fez parte da coleção Pinto, lançada em 1975, cujas obras estavam comprometidas com a representação realista e até violenta da vida social brasileira, que é o caso de *O menino e o pinto de menino*, de Wander Piroli, que inaugura a coleção e a moda.

A linha social da narrativa infantil brasileira contemporânea teve desdobramentos importantes. Em 1976, Lygia Bojunga Nunes retrata em *A bolsa amarela* a perda da identidade infantil nos apertos da vida de uma família pobre e impaciente. Uma ficção mais renovadora ainda é inaugurada por Ruth Rocha, com *O reizinho mandão* (1978) cuja ideologia da ditadura, pela qual passou o país, fica bem marcada na figura da personagem do reizinho. A industrialização da cultura também favoreceu alguns gêneros como o da ficção científica e o mistério policial, como por exemplo *O fantástico homem do metrô* (1979) de Stella Carr. Outro favorecimento foi em relação aos aspectos gráficos, não mais vistos como subsidiários ao texto e sim como elemento autônomo, praticamente auto-suficiente, visto em *Chapeuzinho Amarelo* (1979) de Chico Buarque. Marina Colasanti, com *Uma idéia toda azul* (1979) revigora o fantástico com requintes de surrealismo e magia nas suas histórias recheadas de fadas, príncipes e princesas.

As reflexões até agora sugeridas pela literatura infantil contemporânea apontam para a consolidação do gênero. As formas pelas quais busca romper com o percurso escolar e o compromisso com uma pedagogia conservadora, têm favorecido a produção de textos autoconscientes que explicitam sua natureza de produto verbal, cultural e ideológico, constituindo-se em objetos de estudos.

Vale ressaltar ainda que o gênero, embora distanciado da tentação pedagógica, tem sua circulação ainda dependente da instituição escolar. Segundo Magda Soares (2003, p. 20), “o termo escolarização foi tomado em sentido pejorativo quando utilizado em relação a conhecimentos, saberes e produções culturais”. No momento, a tendência é discutir a inevitável e necessária escolarização da literatura infantil de forma adequada: qual o melhor caminho para se ensinar literatura, qual a melhor maneira de se trabalhar o texto literário, como incentivar e orientar a leitura de livros de modo que englobe tanto os modernos quanto os clássicos, ou ainda, repensar no modelo de ensino.

Até aqui se explicitou a importância dos textos canônicos para compor a formação do leitor. São muitas as pesquisas que têm como foco a melhor maneira de se trabalhar o texto literário. Tais estudos contribuem, significativamente, na produção de materiais didáticos cada vez mais bem elaborados.

Entender o processo do ensino da literatura é importante pelo fato de podermos avaliar de que forma e para que o leitor do passado foi formado. A partir dessa visão do passado, pode-se compreender as falhas ou a falha existente no momento presente quanto ao ensino dos textos canônicos. A criança de ontem bem pode ser o professor de hoje. Logo, pesquisar como se dá o trabalho com o texto literário, tanto moderno quanto o canônico universal, implica em analisar a formação do leitor de ontem (professor) e em que medida tal formação influencia na estruturação do leitor de hoje (aluno).

O fato de a colonização ter sido uma atividade docente e que teve como principal aliado os textos canônicos para atingir os fins de controle social sob o pretexto de uma educação liberal interferiu no modo como se processou a leitura de tais textos e como as colônias se apropriaram de tais discursos. Tal processo histórico teve como saldo indivíduos que apresentam dificuldades de levantar, dos textos literários, questões sócio-políticas e culturais subjacentes devido à própria ideologia de formação desses sujeitos.

A escola de hoje encontra nos textos canônicos um meio de inserção social e cultural. Assim, o conhecimento de tais textos reverte-se em capital cultural acumulado. Entendendo que a leitura é fator de distinção social, por meio dela as elites culturais se fortalecem e garantem o poder que lhes é conferido: o de gerar conhecimento.

A retrospectiva do ensino da literatura no Brasil é relevante, na presente pesquisa, porque, por meio dela, compreende-se de que forma o texto canônico foi utilizado e como foi ensinado. O fato de a literatura infantil ter se consolidado e tomado um espaço, cada vez maior, no mercado editorial e a questão da leitura ser amplamente discutida, o pequeno leitor é foco e a sua formação é a preocupação

O eixo norteador deste trabalho centrou-se, primeiro, nos textos canônicos; segundo, no ensino fundamental; terceiro, na presença desses textos no material didático; e por último, no ensino propriamente dito.

A seguir, discutiremos como o discurso e as noções de verdade recaem sobre o sistema de ensino.

## 2.3 FRAGMENTAÇÕES, TRADUÇÕES E ADAPTAÇÕES

### 2.3.1 Fragmentações

Este tópico contempla a fundamentação teórica acerca do discurso como uma prática proliferadora de sentidos acerca das fragmentações, traduções e adaptações. Para tanto, será discutida a questão da verdade que, a cada época, exerce um poder sobre os outros discursos e o modo como tais discursos recaem sobre o sistema de ensino. Levando em conta que a base do pensamento simbólico repousa sobre o excesso de significação do discurso e, portanto, da produção de verdades ao longo dos séculos, refletir sobre a prática discursiva torna-se relevante para o presente trabalho, já que os movimentos de leitura e releitura dos textos canônicos são uma forma de articulação de linguagem que dependem de um acréscimo de significante. Daí a necessidade de uma análise acerca da tradução, uma vez que, por meio dela, o discurso se atualiza, pois permite a reprodução de uma realidade-texto.

Dessa forma, o ato da leitura é uma possibilidade de um momento inaugural, pois é nele que surgem novas respostas candidatas à coerência e aceitas como verídicas. No momento que o discurso está sujeito a novas leituras e, portanto, a novos questionamentos acerca de sua permanência, novos sentidos são gerados e proliferados como meio de capital lingüístico cultural.

Assim, na primeira parte deste estudo analisam-se os conceitos de discurso discutidos pelos teóricos Michel Foucault (1991), Jaques Derrida (2002) e João Alexandre

Barbosa (1996). A segunda parte é reservada para a discussão em torno da polêmica validade das traduções e adaptações. Para tanto serão explorados os estudos de Edmir Perroti (2006); Laurence Venutti (2002); Maria Nikolajeva, Carole Scott (2001) e Lauro Maia Amorim (2005); que entendem a tradução como um suporte poderoso de continuidades culturais.

Partindo do pressuposto que a oposição entre absolutismo e relativismo da verdade, um fio condutor do texto, é exposta em seus diversos momentos históricos, o conhecimento é, então, interpretação, ou ainda, é versão produzida historicamente. Dessa forma, todo conhecimento é feito de linguagem, é um jogo de linguagem em que os limites do mundo passam a ser os limites da linguagem.

Segundo Foucault (apud SOUZA, 1995, p. 1), “começar um discurso é, então, dar um passo num terreno perigoso ou ser acometido por implicações de ordens diversas”. Mas que implicações seriam essas? Uma oposição entre o desejo do orador daquilo que gostaria de ser levado a dizer e o discurso da instituição que impõe regras para que ele se realize. Logo, a sociedade regula, controla a produção dos discursos.

Historicamente, desde o século VI aC, os poetas gregos já se submetiam ao discurso oficial, sem discussão, pois ele era a verdade. Contudo, as vontades da verdade nunca foram as mesmas de século para século, pois cada época impõe sua maneira de ver a verdade e essa busca encontra seu apoio sobre um suporte institucional, seja ele o da pedagogia, seja ele o do sistema de edições de livros. Desta forma, “a vontade da verdade exerce sobre os outros discursos um poder de coerção” (FOUCAULT, apud SOUZA, 1995, p. 2).

Tal poder, segundo Foucault, é o mais forte, já que a vontade pela verdade é o que busca um discurso verdadeiro que imponha o poder e o desejo. A coerção do discurso é dividida, então, de duas formas: a externa, até agora explicitada, e a interna, que faz um discurso pertencer a uma certa categoria: religiosos, literários ou científicos.

Assim, cada categoria discursiva é interpretada ao longo dos anos e cada época impõe a sua maneira de ver a verdade: “o texto diz pela primeira vez o que já tinha dito e repete incansavelmente o que não havia jamais sido dito (...) o novo não está no que está dito, mas no acontecimento do seu retorno” (FOUCAULT, apud SOUZA, 1995, p. 3).

Por esse viés, o autor limita o discurso já que impõe a ele uma forma de identidade, ou seja, o autor é aquele que é “o princípio do agrupamento de discurso” (apud SOUZA, 1995, p. 3). Mas se os discursos são agrupados é porque existem alguns tipos deles e um outro procedimento de controle é suas compartimentações. Uma vez que classificam o

saber, a imposição de um certo número delas impede que todos tenham acesso a determinado tipo de discurso como o literário, médico ou político.

Assim, as apropriações sociais dos discursos recaem sobre os sistemas de ensino que, historicamente, são marcados por oposições e lutas sociais. Segundo Foucault “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação de discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. O autor define o sistema de ensino como uma “ritualização da fala”, uma “qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos falantes, ou ainda uma “redistribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e saberes” (apud SOUZA, 1995, p. 4, 19).

A escritura é, então, um sistema semelhante de sujeição, um pensamento revestido de seus signos e tornado visível pelas palavras e tais estruturas colocadas em jogo produzem um efeito de sentido. Dessa forma, o discurso é um jogo de escritura, um jogo de leitura e um jogo de troca que, alternados, colocam em jogo os signos. Logo, anula-se o discurso em sua realidade colocando-o na ordem de significante.

De acordo com Derrida (2002, p. 229), conceitua-se estrutura como um “acontecimento” que carrega em si uma forma exterior de uma ruptura e um redobramento. Tal estrutura, que se conserva sempre em estado de ação, apresenta um centro que tem como função não apenas orientá-la, mas levá-la a um princípio de organização que se define como jogo da estrutura.

Assim, o conceito formado de estrutura centrada é o conceito de um jogo fundado e o que se denomina de centro, que tem o poder de estar fora e dentro, recebe indiferentemente os nomes de origem ou fim. Logo, as repetições, as transformações e as trocas são sempre apanhadas numa história de sentido.

Por esse viés, toda a história do conceito de estrutura tem de ser pensada como um encadeamento de determinações do centro. Daí todos “os nomes do fundamento, do princípio, ou do centro, sempre designar o inventariante de uma presença” (DERRIDA, 2002, p. 231).

O fato do centro não apresentar um lugar fixo, mas sim a espécie de um não lugar, leva a crer na ausência de uma origem. Logo, tudo se torna discurso. Derrida (2002, p. 232) o define como:

[...] sistema no qual o significado central, originário ou transcendental, nunca está absolutamente presente fora de um sistema de diferenças. A ausência de significado transcendental amplia indefinidamente o campo e o jogo da significação.



Desta forma, o conceito de signo é determinado pela oposição do sensível<sup>2</sup> e do inteligível e tais diferenças explicam a multiplicidade dos discursos destruidores e o desacordo entre aqueles que o proferem.

O conceito de Etnologia surge, então, no elemento do discurso e essa ciência européia utiliza os conceitos da tradição. Segundo o autor “a qualidade e a fecundidade de um discurso medem-se talvez pelo rigor crítico com que é pensada essa relação com a história da Metafísica e os conceitos herdados” (DERRIDA, 2002, p. 235). Expressado e sistematizado o problema do estatuto de um discurso, logo se vê que este busca em uma herança os recursos necessários para a “des-construção” dessa mesma herança.

Seguindo a linguagem crítica nas ciências humanas, elaborada por Lévi-Strauss (apud DERRIDA, 2002), o movimento no texto segue um fio condutor, uma oposição entre natureza e cultura. De acordo com a definição tradicional, a natureza é espontânea e não depende de nenhuma norma determinada. Já a cultura, define-se como um sistema de normas que regula a sociedade e pode variar de uma estrutura social para outra. Conclui-se, então, “que tudo que é universal, no homem, pertence à ordem da natureza e caracteriza-se pela espontaneidade, que tudo o que está submetido a uma norma pertence à cultura e apresenta os atributos do relativo e do particular” (DERRIDA, 2002, p. 236).

Por esse viés, Lévi-Strauss (apud DERRIDA, 2002) permanece fiel a uma dupla intenção: conserva como instrumento de valor aquilo que ele critica, ou seja, os esquemas estruturais são propostos como hipóteses procedentes de uma quantidade finita de informações e submetidas à prova da experiência.

Logo, o discurso por não ser total e nem apresentar um conceito de finitude, aparece, então, na forma de jogo: de substituições infinitas no fechamento de um conjunto finito.

O movimento do jogo, que só acontece pela ausência de um centro ou origem, é denominado por Derrida (2002, p. 245) como “movimento de suplementariedade”.

Não se pode determinar o centro e esgotar a totalização porque o signo que substitui o centro, que o supre, que ocupa o seu lugar na sua ausência, esse signo acrescenta-se, vem a mais, como suplemento. O movimento da significação acrescenta alguma coisa, o que faz que sempre haja mais, mas esta adição é flutuante porque vem substituir, suprir uma falta do lado do significado (DERRIDA, 2002, p. 245).

---

<sup>2</sup> Sensível: o feixe de suas relações com o mundo dado, plano de apreensão intuitiva sem elaboração teórica. Inteligível: por meio de categorias do pensamento, plano de elaboração de apreendido. Enquanto o sensível privilegia o processo de percepção como criador de impressões, o inteligível privilegia a transformação dessas impressões. O sensível é, portanto, o plano da descontinuidade, da multiplicidade e o inteligível, o da busca da unidade, da continuidade (apud SOBRAL, 2005, p.24).

Portanto, o homem dispõe sempre de um excesso de significação, o que é absolutamente necessário para que, no total, o significante disponível e o significado capturado permaneçam entre si, como complementos. Esta é a condição do pensamento simbólico. Assim, o jogo é sempre um jogo de ausência e de presença no qual é preciso pensar o ser como presença ou ausência, ou seja, o jogo da repetição e a repetição do jogo.

Em suma, Derrida propõe duas interpretações da interpretação da estrutura, do signo e do jogo. Uma procura decifrar uma verdade ou uma origem que escapam ao jogo e à ordem do signo; a outra, volta-se para a origem, afirma o jogo e procura superar o homem e o humanismo.

De qualquer forma, as reflexões acerca do discurso ampliam o entendimento das palavras de Foucault: “questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; levantar, enfim, a soberania do significante” (FOUCAULT, apud SOUZA, 1995, p. 21).

Segundo Barbosa (1996, p. 78-79), os movimentos de leitura e releitura de obras identificadas por traços de perenidade supõem um modo de conhecimento, precisamente um conhecimento político, uma forma de articulação de linguagem, uma “linguagem dentro da linguagem”, como dizia Paul Valéry (apud BARBOSA, 1996).

Contudo, o autor faz uma advertência ao falar sobre o conhecimento que não é desvinculado das demais formas de experimentar a realidade, pois o discurso poético, diferente dos demais discursos, é ficcional e a presença das representações ocorre transformada pela configuração ficcional do poético.

Assim, afirmar a validade do conhecimento veiculado pelo poético reside muito “no modo pelo qual se pode articular os possíveis elementos de representação do que na pura e simples presença ou ausência desses mesmos elementos” (BARBOSA, 1996, p. 80-81). Ou ainda, o conhecimento veiculado por um texto que suporta a releitura e mesmo a exige como condição fundamental de acréscimo, é dependente da própria organização do discurso ficcional e tal conhecimento não é progressivo ou cumulativo dado que a sua possibilidade está na leitura que, de certa forma, exige a releitura de intervalos situados entre os conteúdos de representação e de efetivação poética – “uma linguagem dentro da linguagem” (PAUL VALÉRY, apud BARBOSA, 1996).

Logo, a sobrevivência de um clássico depende dele possuir um acréscimo de significante, impondo-lhe releituras sucessivas e sempre incompletas, que buscam absorver o corpo de significado referido que termina por ampliar o leque que traduz a obra.

De acordo com Barbosa, pode-se afirmar:

[...] que aquilo que é conhecimento veiculado pela obra literária só se dá pela passagem, às vezes penosa mas sempre compensadora, pelos caminhos da poética, quer dizer, pelos meios de configuração ou reconfiguração lingüística dos elementos de representação que preenchem aquele conhecimento (BARBOSA, 1996, p. 85-86).

Por esse viés, se a poética é ponto chave para novos elementos de representação e se a tradução se efetiva por meio de configurações, cabe, no presente trabalho, discutir o modo como, na tradução, proliferam-se novas formas de sentido.

Os primeiros trabalhos de Haroldo de Campos (1991) dão à tradução criativa uma particular atenção e a reinterpretam como uma “transposição criativa”, operacionalmente distinta da tradução propriamente dita, pois nela “a tarefa do tradutor é liberar na língua aquela língua pura, que está exilada na estrangeira; libertar na transpoetização aquela língua que está cativa na obra” (1999, p. 17-18).

Dessa forma, a tradução criativa é, então, um exercício metalingüístico que, aplicado ao texto original, resgata o *modus operandi* da função poética de Jakobson, “aquela função que promove a ‘auto-referencialidade’, a ‘palpabilidade’, a ‘materialidade’ dos signos lingüísticos” (CAMPOS, 1991, p. 18). O conceito de Jakobson vê a “poesia como a exploração de traços arbitrários da língua”, pois nela, as relações de som/significado nem sempre comungam. Neste sentido, o tradutor pode escolher uma palavra mais por sua forma do que, propriamente, pelo seu significado. A exemplo disso, temos a rima em que “a escolha de uma palavra cuja composição sonora arbitrária é parcialmente idêntica à composição sonora de outra palavra” (COULTHARD, 1991, p. 8). O trecho retirado do texto de *Kubla Khan*, de Coleridge (1722–1834, apud COULTHARD, 1991), ilustra a natureza deste problema:

In Xanadu did Kubla Khan (a)  
A stately pleasure (b) dome decree (c)  
Where Alph the sacred river ran (a)  
In caverns *measureless* (b) to man (a)  
Down to a sunless sea (c)

Observa-se que o conjunto de sílabas em acaac, uma rima interna bb ligando os versos 2 e 4, uma aliteração ligando a última palavra acentuada em cada verso com o ítem lexical que a precede e a estrutura rítmica de quatro versos de oito sílabas, cada uma com acentos maiores e um menor, são traços poéticos dão margem para a exploração do arbitrário. A única tradução para o português não representa nenhum traço fonológico, nem mesmo o número de sílabas, como se vê a seguir:

Em Xanadu, o Kubla Cão  
 Mandou construir soberbo palácio;  
 Lá onde corria o rio sagrado Alph  
 Através das cavernas ao homem insondáveis  
 Até desaguar em tenebroso mar. ( MARQUES, apud COULTHARD, 1991, p. 9).

O tradutor, então, constrói ao lado do texto original o texto de sua transcrição, pois desconstrói o original e graças a essa deslocação reconfiguradora, a tradução opera como uma perseguição harmonizadora de um mesmo texto já consumado.

Em termos benjaminianos, a tradução é algo provisório. Campos define o provisório como sendo sinônimo de histórico já que substitui a teoria benjaminiana do traduzir “pela noção de câmbio e fusão de horizontes”, que percorre todo o processo de tradução da tradição (1991, p. 18-19).

Deste modo, Campos reflete sobre a “sobrevida” da obra, o “perdurar” ou melhor ainda, o seu “perviver” sob a luz da dimensão histórica e revela que:

A tradução vem depois da obra e responde ao ‘estágio do seu perviver’. Benjamin proclama como ‘tarefa’ do filósofo ‘entender toda a vida natural’ (incluída nesta o ‘perviver da arte’) como algo a ser encarado da perspectiva ‘da vida mais ampla da história’. É o desdobrar do original na recepção das gerações sucessivas, a ‘era da sua fama’, o fato que promove a tradução e nela se expande (...) . No entanto, as idéias de câmbio e transformação estão muito presentes nessa sua historização da ‘sobrevida’ da obra: ‘Em seu perviver o original se altera; e como se poderia falar de perviver, sem referir a mudança e a renovação do que é vivo? Há um pós-amadurar inclusive das palavras que a escrita fixa. O que no tempo do autor, pode ter sido uma tendência de sua linguagem poética, mais tarde pode exaurir-se; tendências imanentes podem atualizar-se ex-novo, ressaltando-se do texto já formado; o que uma vez foi novo, pode tornar-se gasto; o que era corrente, virar arcaico (CAMPOS, 1991, p. 21).

Neste sentido, o processo de mudança se opera por meio de uma objetivação orgânica da própria vida da linguagem e daí a obra assume internamente a configuração de um microcosmo, pois representam, “no tempo em que surgiram, o tempo que as conhece, vale dizer, o nosso” (CAMPOS, 1991, p. 22). Segundo o autor, a literatura se transforma num órgão da história e que o que compete à história literária é a operacionalização da transformação e não somente fazer da literatura o campo material da historiografia.

Dessa forma, a escolha de um texto canônico e sua interpretação pelo viés de uma nova tendência (estranhamento) é um dos problemas essenciais dos estudos sincrônicos, já que a essência (a vida mais íntima da linguagem, da obra) e o motivo exterior (a subjetividade das gerações sucessivas) operam transformações de tom e significado através dos séculos.

Tais transformações fazem da tradução um dos mais potentes processos históricos e segundo Campos, ao fazer uso das palavras de Vodicka, revela:

A vitalidade de uma obra depende das propriedades que lhe são potencialmente intrínsecas com relação à evolução da norma literária. Se uma obra literária é avaliada positivamente, mesmo quando ocorra modificação da norma, isto quer dizer que sua vitalidade é maior do que a de outra obra, cujo efeito estético cessa com a transformação da norma válida em determinada época. O eco de uma obra literária é acompanhado por sua concretização e a mudança de norma requer uma nova concretização(...). Mesmo a tradução é, em certo sentido, uma concretização levada a efeito pelo tradutor. O eco de uma obra entre leitores e os críticos de um ambiente estrangeiro é com frequência bem diferente da repercussão encontrada no país de origem, porque a norma também é adversa (apud CAMPOS, 1991, p. 23-24).

A validade do texto, da sua sobrevivência, impõe, então, o recurso de um modelo de interação entre o texto e o leitor. Tal modelo articula-se entre o original (texto) e a tradução (leitor). Segundo Campos, “a reconfiguração da estrutura do texto pela ‘transcrição’ redetermina-lhe a função como seu horizonte de sentido”. Dessa forma, o extratexto do original, localizado em certa conjuntura do passado, sofre a interferência do extratexto do presente de tradução pelo qual ele é lido” (CAMPOS, 1991, p. 26). Essa interferência (sentido do sentido) leva o texto a se converter em objeto imaginário e:

Se o texto literário pode ser definido como um ‘discurso ficcional’, se a recepção não é primariamente um processo semântico, mas sim um processo de experimentação da configuração do imaginário projetado no texto’, uma vez que por meio dela ‘se trata de produzir, na consciência do receptor, o objeto imaginário do texto, a partir de certas indicações estruturais e funcionais’, então parece possível afirmar que a ‘transposição criativa’ (Jakobson), a ‘transpoetização’, (W. Benjamin), pensada esta de maneira laica e desvinculada de qualquer ‘significado transcendental’, ou, como eu prefiro dizer, a ‘transcrição’, são nomes que outra coisa não designam senão um processo de ‘transficcionalização’. O fictício da tradução é um fictício de 2º grau, que reprocessa, metalingüisticamente, o fictício do poema (CAMPOS, 1991, p. 26).

Logo, entender os problemas da tradução é antes de tudo, analisar de forma cuidadosa o processo da comunicação através da linguagem. Assim, o ato de comunicação compreende um Emissor, aquele que envia uma mensagem a um ou mais Destinatário. Segundo Coulthard (1991, p. 1), “a situação da comunicação através de um texto é mais complicada”, pois uma vez que o autor elabora um texto que pode ser lido por um grande público, não o está redigindo para nenhum leitor real, mas sim para um leitor construído em sua mente, ao qual atribui o conhecimento de certos fatos ou a lembrança de certas partes de outros textos.

Dessa forma, as decisões tomadas em termos de conteúdo têm como referência o leitor ideal. Portanto, é o texto que define seu leitor ideal. Ao se analisar a mensagem falada, são três as principais relações que um ouvinte pode ter com o falante: a primeira é a de destinatário (pessoa para quem a mensagem é codificada); a segunda é a de ouvinte (um participante reconhecido em uma conversa); a terceira é a de ouvinte não ratificado (um participante não reconhecido pelo emissor da mensagem). Coulthard reconhece, no ouvinte-não-ratificado, um problema: o fato da mensagem construída não levá-lo em consideração e afirma que “mesmo compartilhando do código lingüístico e da cultura dos principais interlocutores, haverá, às vezes, para ele, itens desconhecidos de vocabulário, alusões indecifráveis e referentes mencionados aos quais não terá acesso” (COULTHARD, 1991, p. 3).

O autor define, então, o leitor ideal como o destinatário, alguém para qual a mensagem é escrita e construída e o leitor real como alguém que se situa no ponto de intersecção entre ouvinte e ouvinte-não-ratificado. Sendo assim, quanto mais próximo o leitor real estiver da posição de ouvinte-não-ratificado, maior será a sua necessidade de tradução.

Neste sentido, o tradutor é aquele que re-textualiza o texto e o torna acessível a um certo grupo de leitores, um texto até então inacessível. Logo, a tradução não é meramente uma reescrita de um texto para uma outra língua, já que podemos pensar em textos traduzidos para a mesma língua, tornando-se adequados a outros leitores para quem o texto original, em forma mais antiga da língua, possa ser modernizado, como por exemplo, os textos canônicos que podem ter a sua gramática e o seu vocabulário simplificados a fim de atingir um público de iniciantes.

Coulthard (1991, p. 3) define o leitor real de maior dificuldade sendo “aquele que não tem acesso à língua nem aos pressupostos culturais do texto original”. Logo, para alguns leitores a posição de ouvinte-não-ratificado é suficiente já que uma tradução literal basta, pois levam em conta a velocidade e o custo. Para outros, àqueles interessados em literatura, a tradução justalinear, alternando linha por linha é o que importa, pois o interesse está na própria forma do original.

Em suma, a maior parte dos leitores se situa numa área entre dois extremos de ouvinte e ouvinte-não-ratificado. Logo, a maior dificuldade do tradutor é a construção de um novo leitor ideal, diferente do leitor original, pois é desigual em termos de expectativas e conhecimentos culturais.

Geralmente, o novo leitor ideal carece de informação de aspectos culturais e o tradutor tem que acrescentar esse tipo de informação. Dessa forma, o leitor ideal passa a ter mais informação que o leitor ideal original.

Um outro aspecto, ainda, que o autor aborda é a relação entre significado e significante, já que “a natureza do signo é pressuposta e o papel do tradutor é o de achar os significados do texto e o de produzir um novo texto com o significado mais próximo do original” (COULTHARD, 1991, p. 8). Dessa forma, a poesia é uma deliberação de traços da língua e daí o poético ser o fato de tornar o arbitrário não arbitrário, como afirma Jakobson (1960).

A poética, então, contribui com o estudo dos sistemas de produção de significado, pois permite ao leitor compreender antes de julgar e de fazer uma intervenção ideológica prematura. Dessa forma, chega-se ao conhecimento veiculado pela literatura que tem como base a leitura de outros textos “como fundamental para uma competência indispensável capaz de permitir o acesso à tradição e, portanto, a outras vozes com as quais o leitor dialoga” (BARBOSA, 1996, p. 87).

Assim, os professores de literatura não têm outra escolha senão trabalharem dentro de tradições herdadas já que a noção de tradição é central dentro do trabalho humanístico e que às humanidades são destinadas a preservação e transmissão de textos. Deste modo, ensinar humanidades significa fazer submergir a personalidade individual em algo mais amplo, em uma tradição cultural através da qual se fala e que se permite que fale através da própria pessoa. Daí o poeta, o autor, não ter identidade pois continuamente busca e ocupa algum outro corpo.

Já os estudantes precisam encontrar no seu trabalho um momento no qual sejam forçados a perguntar não somente o que o texto significa, mas também como ele significa, quais suas bases como sistema de signo proliferador de sentido. Por esse viés, o leitor, no caso o estudante, através da competência que adquire lendo outros textos, ativa e desenvolve sistemas que permitem detectar ou criar, racionalizar e organizar significados em modos categóricos.

Resumindo as considerações tecidas até aqui e retomando os conceitos de Foucault e Derrida, o discurso se apresenta na forma de jogo e, por apresentar inúmeras possibilidades de significação, suporta a perenidade. A ruptura e a qualidade de acontecimento, atribuídas a ele, se dão no momento da leitura e da releitura, ou seja, no momento das suas várias traduções ao longo dos séculos.

### 2.3.2 Traduções e adaptações

As reflexões que seguem apontam fundamentalmente para a situação desconfortável em que as traduções se encontram na economia da cultura global. Para a abordagem inicial do assunto, vale resgatar os escritos de Sartre (apud PERROTTI, 2006) que estabelecia uma distinção entre “fazedores” de livros e escritores. Segundo Perrotti (2006, p. 28) o compromisso e o engajamento com a causa da existência humana seriam atributos somente de artistas autênticos, que tomam a linguagem não enquanto instrumento de decifração rasteira do mundo, mas enquanto fonte de prospecção e indagação radicais.

Deste modo, Perrotti ao citar Sartre, aponta um caminho essencial para abordar a questão da leitura, pois ler é uma atividade que envolve um modo de relação com a linguagem e as significações e, portanto, há uma distinção entre leitores e leitores.

Para Perrotti, leitor seria aquele que se relaciona mecanicamente com a linguagem, que não se preocupa em atuar sobre as significações e recriá-las e o texto, então, não passa de uma tábula rasa. Já que o leitor é um ser em permanente busca de sentidos e saberes, uma vez que reconhece na linguagem uma possibilidade e precariedade como presença e ausência ao mesmo tempo, é capaz de detectar conceitos que expressam pontos de vista e valores a respeito de uma realidade que não é a própria realidade a que se referem.

Dessa forma, na sociedade consumista e de atitude reprodutora, tudo tende ao mercado e o comércio da escrita não atua apenas sobre os autores/escritores, mas também sobre os leitores e nesta ordem confere-se atenção especial aos leitores, deixando uma margem mínima aos leitores, pois cada vez menos se exercita a leitura reflexiva que conduz às releituras, ao estudo de pequenos trechos que levam a embates profundos entre texto e leitor.

Neste sentido, o que se deseja é a atuação do sujeito na ordem histórico-cultural, é de promover o ato da leitura e não meramente o hábito que permanece ancorado na repetição mecânica de gestos. A formação de uma sociedade leitora envolve não apenas instituições indispensáveis à sua constituição, como também uma reflexão mais profunda acerca da natureza dessas instituições, o sentido de suas orientações e de suas práticas.

Segundo Perrotti (2006, p. 30) a leitura não é nem hábito nem ato, é vista como um comportamento diferenciador, a que somente os privilegiados culturalmente e economicamente podem ter acesso.



Para exercerem trabalho mais efetivo, que vise formar leitores, a escola terá que mudar suas concepções, suas relações tradicionais com a leitura e com a atividade pedagógica em geral. Logo, cabe uma palavra sobre a preparação de mediadores para novas concepções e práticas.

Mas se o ato da leitura implica em criar possibilidades, a tradução implica infinitamente na criação delas, já que foi institucionalizada como oficina da escrita criativa. Para fins de ilustração acerca dos problemas da tradução, será relatado primeiramente no presente trabalho o caso da tradução em língua inglesa analisado por Venuti e posteriormente a análise de Nikolajeva e Scott acerca das transformações ocorridas quando o texto é traduzido.

Venuti (2002, p. 169), afirma que “desde a Segunda Guerra Mundial, o inglês tem sido a língua mais traduzida em termos mundiais, mas uma das línguas para a qual menos se traduz”. Essa assimetria assegura que os Estados Unidos e o Reino Unido gozem de uma hegemonia sobre países estrangeiros não somente política e econômica, mas também cultural.

O poder da cultura anglo-americana, no exterior, restringe a circulação de culturas estrangeiras dentro do próprio país, diminuindo as oportunidades domésticas para pensar sobre a natureza da diferença lingüística e cultural. O narcisismo e complacência culturais são um risco instaurado já que há uma falta de interesse pelo que é estrangeiro, acarretando o empobrecimento das culturas britânica e americana. Como consequência, ocorre a promoção de valores e políticas baseadas na desigualdade e na exploração.

O escândalo da tradução bate às portas das instituições educacionais que cultivam uma dependência total de textos traduzidos nos currículos e na pesquisa. O objetivo de Venuti (2002, p. 171) no seu estudo passa a ser o de verificar quais são os custos políticos e culturais, ou seja, quais os conhecimentos e práticas que a tradução possibilita ou elimina e ainda, que pedagogia pode ser desenvolvida para tratar a tradução acerca dos resíduos domésticos inscritos no texto estrangeiro durante o processo tradutório.

Venuti afirma que durante os últimos vinte anos, a tradução possibilitou o desenvolvimento em teoria cultural, ligando a cultura a questões sociais e políticas e gerando tendências multidisciplinares como os estudos culturais. Estes conceitos ligam-se às preocupações com a questão da diferença lingüística e cultural que reside na tradução, como por exemplo, a questão das ideologias étnicas e raciais nas representações culturais e a emergência do multiculturalismo para desafiar os cânones europeus, especialmente na forma

como foram incorporados nos Grandes Livros<sup>3</sup>. Pouca atenção é dada ao fato de que as interpretações ensinadas e publicadas nas instituições acadêmicas, freqüentemente, estão afastadas do texto em língua estrangeira.

Neste sentido, a leitura de textos no curso de graduação não é capaz de evitar o anacronismo e a distorção de ambigüidades, talvez desconhecidas no original, pelo fato de basear-se em outras traduções, comumente, nas britânicas.

Assim, a tradução passa a ser um problema político-institucional, como todo o ensino na forma tradicional. Pensar na tradução como disseminação, como liberação de significados diferentes devido à substituição por língua diferente, implica num problema político, pois questiona o poder em sala de aula, expondo as condições lingüísticas e culturais que complicam a interpretação do professor. Estudar os significados que a versão em inglês inscreve no texto de uma outra língua enfraquece a autoridade interpretativa do professor que ensina que sua leitura é verdadeira e adequada ao idioma em questão.

O fato é que a língua do professor não é imparcial em sua representação dos textos estrangeiros, mas nacional. A repressão do uso de traduções em sala de aula oculta a inscrição de valores culturais americanos e britânicos e, ao mesmo tempo, trata a língua inglesa como veículo transparente de verdade universal, para não dizer, um nacionalismo cultural.

A defesa reacionária dos Grandes Livros que emergiu nos anos 80, comumente adota uma continuidade entre eles e uma cultura britânica ou americana nacional, enquanto ignora diferenças históricas culturais importantes, inclusive aquelas introduzidas pela tradução.

Por esse viés, a tradução dos textos canônicos para o próprio vernáculo de alguém se transforma num suporte poderoso de continuidades culturais imaginárias, confirmando o nacionalismo, pois a língua para a qual se traduz bem como sua cultura são valorizadas, vistas como expressão da verdade do estrangeiro, enquanto, na realidade, estão construindo uma imagem que se curva a interesses domésticos, ou ainda, uma elite que projeta uma imagem de uma cultura nacional americana.

A repressão da tradução faz com que as idéias pareçam estar descomprometidas, historicamente soltas. Como resultado, os alunos constroem um conceito de verdade interpretativa como se fosse uma simples adequação do texto e daí a interpretação ser formada por restrições lingüísticas e culturais.

---

<sup>3</sup> Grandes Livros: Cursos dedicados aos textos canônicos da cultura ocidental. As leituras consistem de traduções inglesas de língua arcaicas e modernas.

No entanto, quando os alunos virem que a tradução não é uma simples comunicação, mas uma apropriação do texto estrangeiro que serve a propósitos domésticos, eles podem vir a questionar os movimentos apropriadores em seus próprios encontros com culturas estrangeiras.

Aprender a respeitar a diferença cultural envolve uma operação dupla: por um lado, reconhecer a nuances nitidamente domésticas que qualificam temas estrangeiros, o que na tradução não é estrangeiro e altera, inevitavelmente, os possíveis significados do texto estrangeiro e, por outro lado, permitir que aqueles temas e significados desfamiliarizem valores culturais domésticos, revelando suas disposições hierárquicas, seus cânones e margens.

Para o autor, ensinar a questão da tradução requer atenção, significa ensinar o resíduo existente dentro dela, chamando atenção para as formas múltiplas e policrônicas que desestabilizam sua unidade e obscurecem sua suposta transparência. Ao abordar uma versão em inglês de determinada obra buscando o resíduo, será possível verificar que os efeitos irônicos, por exemplo, estão ligados a uma série de coloquialismos, claramente britânicos, num discurso tradutório cuja maior parte tende a aderir ao dialeto-padrão em curso.

Examinar o resíduo oferece um método produtivo para o ensino da tradução, já que tem utilidade pedagógica porque pode ser observado na própria tradução, permite uma leitura atenta de traduções enquanto traduções, como textos que simultaneamente comunicam e inscrevem o texto estrangeiro com valores domésticos.

Desta forma, essa leitura passa a ser também histórica: o resíduo se torna inteligível numa tradução apenas quando seus diferentes discursos, registros e estilos estão situados em momentos específicos da cultura doméstica.

Na sala de aula, a análise do discurso de uma tradução deve ser combinada à história cultural. O resíduo é a deflagração, no uso padrão, de formas lingüísticas que não fazem parte do padrão do momento, do local de inscrição de conjunturas lingüísticas do passado e do presente, além disso, estabelecem novas bases para a escolha de uma tradução em detrimento da outra.

Se um texto traduzido, independentemente de sua acuidade, constitui uma interpretação do texto estrangeiro, então a escolha de uma tradução torna-se uma questão de selecionar uma interpretação específica, uma que ofereça uma articulação eficiente das questões levantadas pela tradução, mas também que trabalhe de forma produtiva com as metodologias críticas aplicadas a outros textos do curso. Escolher uma tradução significa escolher um texto com um resíduo rico, por exemplo, um discurso tradutório, especialmente sugestivo, ou um discurso que deu à tradução uma posição canônica ou marginal na cultura doméstica (VENUTI, 2002, p. 19).

Enfim, de acordo com o autor, o resíduo possibilita ver o papel desempenhado pela tradução na formação de identidades culturais. Levando em conta que a criação de sujeitos na sala de aula é a criação de agentes sociais, um curso de literatura acaba por carregar um capital lingüístico considerável, não acessível a todos, mas capaz de dotar os agentes de poder social.

Este capital se constitui em dois sentidos: o primeiro é o lingüístico, o meio pelo qual um indivíduo alcança um discurso socialmente credenciado; o segundo, um capital simbólico, de conhecimento, que habilita seu possuidor usufruir recompensas materiais e culturais da pessoa bem letrada.

Na medida em que a literatura traduzida continua a ser um meio para a transmissão de capital lingüístico cultural, a tradução se torna um meio estratégico pelo qual o processo educacional de formação de identidade pode ser estudado e mudado.

Venuti, a partir do seu estudo, propõe não necessariamente a leitura do texto em sua língua original, mas que os alunos aprendam a ler traduções, em língua inglesa, como traduções.

Deste modo, a leitura de textos canônicos em sua língua original ou por meio de textos traduzidos, remete à questão da leitura, abordada por Perrotti (2006) no início desta abordagem. Ou seja, ler um texto traduzido exige que o sujeito seja efetivamente um leitor, ou que, ao menos a instituição escolar deva prepará-lo para isso.

A título de exemplo acerca do que acontece com o livro traduzido da língua original para uma outra, serão apresentados aqui os estudos de Nikolajeva e Scott<sup>4</sup> (2001) que discorrem sobre essas transformações. A comparação feita pelas autoras revela uma tensão existente entre o texto traduzido e as figuras, uma vez que enquanto as ilustrações são constantes, diferentes textos são aplicados.

O primeiro exemplo parte de um livro de figuras intitulado *Boodil, My Dog* (Boodil, o meu cachorro) de Pija Lindenbaum (1992). Uma das ilustrações mostra um cachorro deitado de barriga para cima, em uma poltrona, com a cabeça e as duas patas penduradas para baixo, totalmente apático e esquecido do que o rodeia.

A versão americana, logo na página do título, avisa que a história é recontada e não traduzida por Gabrielle Charbonnet. Já a versão sueca, mostra uma segunda ilustração em que Boodil se esconde debaixo do sofá, com medo do aspirador de pó.

---

<sup>4</sup> Tradução nossa

Em cada uma dessas versões as figuras são idênticas, assim como a descrição do animal. O texto sueco simplesmente dá poucos detalhes, mas o texto e figuras são complementares. A voz do narrador é direta, emocional e objetiva. Entretanto, o relacionamento entre o texto sueco e as figuras em comparação com o relacionamento entre o texto americano e as figuras é completamente diferente.

O texto americano é contraditório, pois o leitor ficará na dúvida se figuras e texto mantêm uma relação irônica ou se a sua percepção do texto está enganada. Na verdade, trata-se de ambos. O narrador ama o seu cachorro e não está apto a ver a sua verdadeira natureza. Toda a ação é mal-interpretada com uma rejeição da realidade que é substituída por um ideal heróico, que é o que o narrador gostaria que Boodil fosse. Logo, o autor do texto está sendo altamente irônico pois cria uma discrepância tão aparente que provoca risos no leitor.

Poder-se-ia dizer que o original sueco é ironicamente humorístico também, mas de uma forma subentendida, já que o cachorro é alimentado com bolo de amêndoas e que lhe é permitido tomar posse da cadeira mais confortável. Ainda assim, a complexidade da percepção dúbia não está presente, pois os dois livros não são os mesmos e, apesar das figuras estarem imutáveis, nós devemos ter interpretações diferentes.

Os livros da coleção *Wild Baby* (O Bebê Selvagem) tiveram um impacto internacional e oferecem uma situação ainda mais complexa para examiná-lo, desde que a série é produzida pela sociedade Barbro Lindgren e Eva Eriksson, ao invés de um só autor. As autoras analisam Lindgren e Eriksson, especificamente no livro *Den Vilda bebin fâr en hund* (1985) que é traduzido em duas culturas diferentes: a britânica e a americana.

Para fazer uma comparação justa, Nikolajeva e Scott fizeram uma tradução literal do texto sueco para compará-los com textos rimados britânico e americano. Dessa forma, selecionaram uma seqüência pequena, mais significativa em que o bebê abre o seu presente de aniversário para encontrar um cachorro de brinquedo no lugar de um cachorro real que esperava ganhar.

Enquanto a tradução verbal parece mais importante, a mudança no *layout* também demanda atenção. O texto sueco original e o britânico apresentam a seqüência com figuras de um lado e estrofe do outro.

A versão sueca possui estrofes de três a cinco versos que acompanham as figuras enquanto a versão britânica difere, pois ao lado de uma das figuras encontra-se uma estrofe de dez versos e depois outra figura.

A versão americana difere desta expandindo a seqüência em quatro páginas. As autoras analisam os eventos e as emoções de uma só página da versão sueca em relação à versão americana, que toma duas páginas.

No texto original o desapontamento do bebê ao ganhar o cachorro de brinquedo é a primeira emoção representada, já que por um momento ele está convencido de que o cachorro é real. O bebê fica quase envergonhado, diz o texto: “Então ele é tomado pela percepção de que O CORPO É FEITO DE TECIDO” (apud NIKOLAJEVA; SCOTT, 2001, p. 35).

O impacto dessa realização é expresso através de letras maiúsculas. A figura do bebê segurando o cachorro de tecido pelas suas costas acompanha o verso. É difícil de dizer, com base no desenho, a emoção do bebê: surpresa, consternação. Assim, as autoras preferem confiar nas palavras para especificar o sentimento.

A próxima emoção é o desapontamento dando lugar à raiva e ele diz assim:

*Eu queria um cachorro que pudesse latir.*

*Eu queria um cachorro que estivesse vivo e não um como este.*

*Eu vou atirar nele com a minha arma.*

Na estrofe seguinte, o cachorro é esquecido. A mamãe pega o bolo. O bebê, então, devota sua atenção ao seu pedaço, come-o e depois abre outros presentes. O trecho diz:

*Então a mamãe pega o bolo*

*O bebê gosta muito dele*

*Ele come tudo em meio segundo*

*Então abre pacote depois de pacote.*

Na verdade, os dois eventos apresentados no livro não são concorrentes conforme a justaposição das figuras apresentadas propõem. Os eventos são:

- 1) Eu vou atirar nele com a minha arma.
- 2) Então mamãe pega o bolo.

Ambos eventos aparecem na mesma figura como se fosse um evento só. O bebê aparece apoiado em uma das pernas apontando uma arma, tão grande quanto ele, em direção

ao cachorro já sem vida, enquanto a mamãe segura o bolo acima do presente em direção à criança. O bebê é apresentado como um foco de energia, a expressão facial não comunica especificamente uma emoção clara. A postura da mãe já mostra claramente o seu desejo em satisfazer a criança.

A versão americana faz uma comparação interessante. Primeiramente, o drama da percepção inicial, a de que o cachorro não é de verdade, não existe. Este bebê é mais sofisticado, ele não é enganado nem por um momento e seu desapontamento é expresso por meio de uma análise objetiva do brinquedo. Ele diz o seguinte:

*Há um animalzinho aqui  
Mas o animalzinho não é real.*

Obviamente, esta sentença é exclamada com um grito. A figura intervém no texto, colocada de forma central, no meio da página. O texto continua em outra página de forma sedada e calma: “Ele é feito de trapos, ele não pode correr, ele não pode latir” (apud NIKOLAJEVA; SCOTT, 2001, p. 36).

Logo após aparece uma sentença com o sujeito em primeira pessoa, dizendo: “Eu nunca poderei levá-lo para passear no parque” (apud NIKOLAJEVA; SCOTT, 2001, p.36). Nessa versão não se menciona a arma. Nenhuma menção de violência e a análise da situação é feita em termos mais gentis, dizendo o seguinte: “mamãe, eu acho que você cometeu um erro” (apud NIKOLAJEVA; SCOTT, 2001, p. 36).

A figura, então, parece estar em contraste com o tom das palavras. As figuras do Bebê Selvagem são, notadamente, com senso de ação, mas essas figuras não têm nada de educado ou de bonitinho. Elas tendem a uma caricatura ao invés de uma descrição naturalista, um gesto e postura exagerados que apelam mais para um envolvimento diplomático do que uma sedução visual.

Logo, O Bebê Selvagem do texto americano perdeu sua selvageria e se torna civilizado e a função das figuras muda. O final da seqüência da página é surpreendente. E diz:

Não fique bravo □ diz a mamãe  
Coma um pouco do seu bolo (apud NIKOLAJEVA; SCOTT, 2001, p. 36).

O bolo, como purificador, se torna explícito. Apesar da fúria da criança ser tão controlada, muda e não expressada, a mamãe avisa em relação à impulsividade e à fúria da

criança que estão escondidos. Dessa forma, a mãe é quem verbaliza a fúria do bebê para ele mesmo. Uma fúria que a figura expressa pois a imagem é a da criança com uma arma. Contudo, a mãe, aqui, torna-se o primeiro foco, tirando a carga de sentimentos da criança e enfatizando a sua necessidade de manipular suas emoções em relação ao bolo. Para tanto, a figura nessa versão foi mudada de lugar e colocada no centro da página.

Enquanto na versão original o texto mostra urgência da mãe em intervir e a figura reforça essa idéia, na versão americana, a frase se encontra no topo da página, mostrando, dessa forma, que é ela quem está no controle. O seu rosto denota o reforço do pedido de desculpas e o cinto em movimento sugere certa pressa. A versão americana é muito diferente da versão britânica onde a fúria e a violência são aumentadas.

Na versão britânica, o bebê está inicialmente excitado, o que traz um contraste com a sua realização instantânea de que: “Oh, não, o cachorro não está vivo” (apud NIKOLAJEVA; SCOTT, 2001, p. 37).

Os sentimentos da criança não são expressos, num primeiro momento, diretamente. Ao invés disso, a descrição foca no estado do brinquedo, na forma como o brinquedo é feito, como se o que estivesse em questão fosse a qualidade do brinquedo. E o trecho diz assim:

*Um cachorrinho feito em casa,  
molengo e largado, com pernas moles  
que não ficam em pé,  
um longo rabo manco e  
olhos grandes de plutão.* (apud NIKOLAJEVA, SCOTT, 2001, p. 37)

O desapontamento e a raiva da criança são, então, expressos na rejeição do brinquedo que lhe foi dado, culminando na seguinte estrofe:

*Eu não quero essa coisa velha – ele grita.  
E de repente pega a sua arma.  
Ele quer atirar em todo mundo.*

Em suma, o bebê da versão sueca está pronto para atirar no brinquedo com sua arma de brinquedo e diz isso. Na versão americana, a criança não expõe ou expressa a raiva e



não menciona violência. Já na versão britânica a criança tem uma essência de assassino e quer matar todos a sua volta.

Interessante é que o autor da versão britânica não confia ao personagem que diga isso, mas ele mesmo, a voz do narrador é que nos dá essa informação, já que ele diz o seguinte: “Ele quer matar todo mundo e eu não quero matar todo mundo” (apud NIKOLAJEVA; SCOTT, 2001, p. 37). Nessa versão, o bolo não é mencionado e a ênfase é colocada na raiva do bebê, focando o leitor na sua perspectiva e fazendo a mãe, de alguma forma, uma parte relevante do cenário. Outro dado interessante é o de que, apesar da figura estar trocada, o texto está de forma que a figura do cachorro é a que chama atenção. Dessa forma, a descrição do cachorro captura a essência das imagens e as devolve em grande detalhe e o exagero do sentimento do texto e o nome caricato do bebê, Bodger, enfatiza o seu selvagem, a natureza não civilizada do bebê.

Uma outra mudança feita em relação ao original sueco, nas traduções, envolve o cachorro. No original, o cachorro se sente infeliz e o trecho diz que o cachorro permanece quieto no chão e deseja que fosse vivo, ao menos um dia.

A idéia de vir a ser vivo é, portanto, tão desejada pelo cachorro quanto pelo bebê. Ao cachorro são dadas falas que caracterizam-no de maneira muito peculiar, como diz o trecho: “E modestamente disse: Eu mencionei que uma das coisas que eu posso fazer se eu tentar é facilmente voar, se eu abrir as minhas asas” (apud NIKOLAJEVA; SCOTT, 2001, p. 38).

Como a figura mostra, as asas do cachorro são feitas do guarda-chuva do bebê. Então, o cachorro não as tinha antes ou não sabia sobre a habilidade de voar, ao contrário, é a parte mágica e isso é surpreendente tanto para o cachorro quanto para o bebê.

A presença da narrativa é também significativamente alterada de modo a afetar o humor e o tom do livro. O narrador do original faz alguns comentários didáticos concernentes à mamãe, como no trecho “Ela responde como as mães sempre fazem” e também “Ela espera por eles como ela sempre faz. Mães não podem evitar estarem ansiosas o tempo todo” (apud NIKOLAJEVA; SCOTT, 2001, p. 38).

Em outros trechos o narrador se mantém afastado, focalizando o bebê e, ocasionalmente, outros personagens. Isso significa que o narrador é primeiramente introspectivo e a voz narrativa oculta não interfere no ponto de vista da criança.

Já que o ponto de vista perceptivo e visual é aparentemente o da criança, a voz narradora é respeitosa e dá suporte. Como a teoria narrativa sugere um bom teste de focalização, possível é transpor a narrativa de terceira pessoa em primeira.

A maior parte do original pode ser facilmente contada em primeira pessoa, quer dizer, do ponto de vista do bebê. Por exemplo, como no trecho “todo mundo quer ter um cachorrinho e o bebê mais do que tudo” (apud NIKOLAJEVA; SCOTT, 2001, p. 38). Este trecho pode igualmente ser um comentário do narrador mas também a opinião do bebê, quer dizer, é uma focalização interna do bebê.

O mesmo é verdade no trecho em que diz “Esperar é a pior coisa do mundo para o bebê. Cinco minutos são uma eternidade” (apud NIKOLAJEVA; SCOTT, 2001, p. 38).

Enquanto o narrador da tradução americana é bem parecido com o do original, o narrador da versão britânica declara de uma vez: “ora, ora, os caprichos desse louco bebê selvagem estão indo de mal a pior” (apud NIKOLAJEVA; SCOTT, 2001, p. 38), imediatamente posicionando a perspectiva do adulto, condenando a um nível didático. O trecho em que diz que o bebê dá um chilique quando ele está bravo, é um comentário similar.

Outra questão que merece ser observada é a dos títulos quando são traduzidos. O título sueco *Mamãe e o Bebê selvagem* enfatiza a relação calorosa entre a mãe e a criança. O fato de a mãe ficar em primeiro, dá a ela uma importância especial. O título em inglês *The Wild Baby* (O Bebê selvagem) foca somente o bebê. O título britânico da sequência *O Cachorro do Bebê Selvagem* é nominativo fazendo o cachorro, de personalidade sem expressão, o personagem central; o que contradiz com a história por si só. O título americano, *O Bebê Selvagem Ganha um Cachorrinho*, é o mais próximo do original e acentua o evento central da história com seu verbo de ação no centro do título.

Ao voltar na questão dominante principal: de quem é este livro, é claro que o que se tem, de um certo modo, são três livros diferentes. Apesar das figuras serem basicamente as mesmas, a dinâmica entre as ilustrações e o texto é dramaticamente diferente. Certamente, o tradutor sensível deve adaptar o idioma criativamente à nova língua e à cultura e as duas traduções em inglês responderam ao que eles percebem como imperativos culturais e contextos culturais.

Segundo Amorim (2005, p. 27) “a literatura seria constituída tanto de textos quanto de seres humanos que efetuam leituras, escrituras e reescrituras numa determinada cultura”. Dessa forma, a reescritura contribui para a construção da imagem de uma obra literária ou do próprio escritor já que a projeção de um trabalho original ou de um autor em uma determinada cultura exerce uma maior influência que o próprio original.

Neste sentido, ao lidarmos com a linguagem como um conjunto de imagens que traduzem o mundo que nos cerca, a compreensão se dá por meio da rede de inferências redimensionadas em relação ao conceito de realidade. Dessa forma, refletir sobre as noções de

confiabilidade, coerência e concordância é refletir sobre o que, historicamente, concebemos como realidade ou ainda, o que é aceito como verídico ou coerente na atualidade. Logo, é por meio de novas leituras que surge o questionamento acerca de uma realidade transcendental.

Segundo Shuttleworth & Cowie (1997, apud AMORIM, 2005, p. 29), a reescritura está relacionada com forças “que operam no interior de uma dada cultura, como processos de adaptação e manipulação que reescretores efetuam, produzindo, geralmente, textos que refletem a ideologia e poéticas dominantes”.

Dessa forma, a reescritura inscreve-se no domínio do que Lefevere (1992 apud AMORIM, 2005, p. 29) chama de “patronagem”, ou seja, a subdeterminação ideológica do que se diz e como se diz. Assim, o poder não é uma simples força repressora, mas é muito mais do que isso, pois “forma o próprio conhecimento e ao mesmo tempo que induz ao prazer, produzindo discurso” (AMORIM, 2005, p. 29).

Uma vez que a tradução recontextualizada está inscrita na ideologia, essa se reflete na maneira como o tradutor lida com o universo discursivo. Assim, textos traduzidos podem ser uma fonte para nos ensinar sobre a interação entre as culturas e a manipulação de textos, o que passa a ser muito mais interessante do que a opinião se uma palavra foi traduzida apropriadamente ou não.

Na verdade, segundo Lefevere (1992), as traduções fiéis são, na maior parte das vezes, inspiradas por uma ideologia conservadora. O autor associa a noção de fidelidade à tradução literal, tida como adequada. Por esse viés, a noção de fidelidade não está livre de julgamento, já que o termo fidelidade é usado para “descrever em que medida um texto de chegada pode ser considerado, de acordo com um certo critério, uma representação razoável do texto original” (AMORIM, 2005, p. 31).

Assim, o conceito de fidelidade está vinculado a um critério que somente é concebido de acordo com certos valores sociais e políticos. Logo, impossível haver um critério absoluto e universal para definir o que é ser fiel em termos de traduções.

Contudo, a fidelidade exerce uma função, pois possibilita justificar opções tradutórias ou leituras de determinado texto. O estudo de Nikolajeva e Scott conduz ao questionamento acerca dos limites da tradução: “até onde é possível conciliar transformação com a promoção de leituras aceitáveis?” (AMORIM, 2005, p. 32).

Mesmo porque, o estudo das autoras conduz a uma reflexão acerca das traduções no sentido de que em que medida essas passam a “efetuar transformações caracterizadas pela violência ou transgressão ao Outro, ao que se traduz” (AMORIM, 2005, p. 32). Mesmo que essa violência ou transgressão seja aceitável, já que é independente de qualquer opção

consciente pelo respeito ao Outro, ela se inscreve na própria possibilidade de compreensão do Outro mediante as instâncias de leitura: “naquilo que se chama de uma mesma língua” como afirma Amorim (2005) ou “uma linguagem dentro da linguagem” nas palavras de Paul Valéry (apud BARBOSA, 1996).

Segundo Rajagopalan (apud AMORIM, 2005, p.36), é impossível a condição de neutralidade ou de invisibilidade de um tradutor e caso haja o desejo de invisibilidade, esta esconde um gesto de intervenção ou violência que leva a uma apropriação completa do texto. Dessa forma, o texto traduzido é domesticado e distorcido de forma brutal.

Venutti (apud AMORIM, 2005, p.26) afirma que é impossível evitar qualquer violência em relação ao texto original e que, portanto, cabe ao tradutor o modo como irá se apropriar da obra, já que de uma maneira ou de outra promoverá intervenções.

Logo, a prática da domesticação de textos originais envolve uma apropriação mais ampla, mais aberta. Já a prática da preservação do estrangeirismo, a violência se apresenta de forma mais sutil e indireta pois tenta reproduzir elementos que seriam próprios da cultura de origem, ou seja, procura manter o caráter exótico da obra. Dessa forma, domesticado ou preservado, o texto original sofre uma violência, pois o tradutor “recria não aquilo que seria a marca de uma ‘expressividade autêntica’ do Outro, mas uma visão ou leitura comprometida com estereótipos já cristalizados, em sua própria cultura, em relação ao Outro” (AMORIM, 2005, p. 38).

Ao explicitarmos até aqui acerca dos problemas que envolvem as traduções, vale ressaltar ainda sobre um outro modo de reescritura: as adaptações, que apresentam modificações consideráveis, como por exemplo, a supressão de personagens, redução de capítulos ou ainda omissões de poemas ou canções. Tal tipo de reescritura, muitas vezes, é marginalizada pelo fato de que a leitura ocasionaria uma agressão à integridade dos textos originais e que, portanto, considerar-se-ia uma prática distinta da tradução.

Contudo, segundo Basnett-Mac-Guire (apud AMORIM, 2005, p. 41) há uma grande polêmica na tentativa de se diferenciarem traduções, versões e adaptações. Tal polêmica se baseia no fato de que “muitos autores deslocam a transgressão para ‘fora’ do campo de realização da tradução, o que acaba identificando-a com ‘versões’ e ‘adaptações’”. A autora afirma que “adaptar significa ‘transgredir’ limites do que considera aceitável como tradução e traduzir significa ‘manter-se’ no interior desses limites”.

Recuperando o dito, a noção de transgressão do texto original não é uma característica particular da adaptação, já que nas traduções os textos também são violados em sua integridade. Deste modo, se a noção de transgressão, violação se apresentam tanto nas

traduções assim como nas adaptações, em dado contexto é possível associar um tipo de reescritura a outra.

Contudo, o que se espera de uma tradução é que se aproxime o máximo possível do original e que as adaptações promovam desvios e tal desvio seria, efetivamente, o ponto crucial e porque não dizer a diferença entre uma e outra. Mas se os dois tipos de reescrituras são passivos de modificações, qual seria “o limite ou ‘quantidade’ de modificações que levariam a classificar um texto em uma ou outra categoria?” (AMORIM, 2005, p. 42).

Segundo Amorim, a tradução que promove uma leitura mais fiel do original e a adaptação que promove uma leitura menos rigorosa exerce uma grande influência no mercado editorial, pois “pressupõe dimensões discursivas que estabelecem uma relação de coerência e de ‘aceitação’ entre as opções ou transformações efetuadas, e o termo ‘tradução’ como conceito direcionador dessas publicações” (2005, p. 47). Daí o fato de, muitas vezes, as adaptações serem vistas como uma recriação tradutória.

A presença dos termos “tradução”, “adaptação” ou “história recontada” na capa ou na folha de rosto de uma obra não é ocorrência destituída de relações: sua significação resulta de uma conexão mais ampla que estabelece entre fatores diversos, tais como o conceito de tradução e o de adaptação vigentes em uma determinada época; a articulação entre a figura do tradutor ou adaptador responsável pelo texto e os paratextos ou prefácios que enfocam o resultado do seu trabalho; o lugar que ocupa a obra traduzida entre valores da literatura local; o próprio objetivo mercadológico da editora. Desse modo, aquilo que se produz, textualmente, sob esses termos não segue uma regra sistemática que indicaria, em todos os casos, uma relação unívoca ou contínua entre o termo que se apresenta na capa e o texto “traduzido” ou “adaptado” propriamente dito (AMORIM, 2005, p. 47).

O autor ainda levanta uma outra questão: a noção de autoria. Enquanto as traduções são vistas como reprodução de um texto original, os direitos autorais, em certas reescrituras, são concedidos ao adaptador, já que as adaptações são vistas como recriações. Daí o fato das adaptações concederem ao profissional um espaço maior.

Dessa forma, a distinção entre o domínio da autoria e o domínio da fidelidade que fundamenta o espaço da criatividade e da suposta reprodução, não esclarece a diferença essencial entre uma tradução livre e uma adaptação, já que ambas partem de uma leitura livre em relação ao texto de origem.

Essa complexa relação, segundo Amorim, exige análises mais profundas que contemplem as dimensões textuais e editoriais, ou ainda, refletir sobre as ligações entre dimensões institucionais, leitura e reescritura e as suas implicações não somente como conceitos, mas também como produções textuais.

O autor questiona:

Quais seriam as expectativas dos leitores, em geral, quando se deparam com uma tradução? O que difere tais expectativas daquelas geradas pela leitura de uma obra representada como adaptação, por exemplo, para o “público infanto-juvenil”? A imagem que se faz, na cultura de recepção, do autor do texto original e de sua obra permite ou dificulta a realização de adaptações de seu trabalho? A apresentação do nome do profissional na capa de um livro traduzido ou adaptado exerce alguma influência nas expectativas do leitor? Se o tradutor ou adaptador for um “escritor” prestigiado, isso terá alguma influência constitutiva na escrita da tradução ou adaptação? (AMORIM, 2005, p. 51).

As indagações de Amorim não deixam de ser pertinentes neste trabalho, considerando que a maior parte dos textos canônicos universais trabalhados no ensino fundamental são recriações e que este estudo visa uma melhor compreensão da importância dessas reescrituras na formação do jovem leitor.

Para tanto, a próxima parte deste trabalho se voltará para a análise do material didático em que será explorada a problemática acerca da complexidade que envolve as relações das escolhas ofertadas pelo material didático e daquilo que a Instituição Escolar oferece aos seus alunos, ou seja, como essas reescrituras são trabalhadas no Ensino Fundamental a partir do livro didático.

### 3 ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO E ENTREVISTA

Neste terceiro capítulo, o que se apresenta é a análise do material didático e a entrevista realizada com as professoras da quarta série do ensino fundamental. Sendo o objetivo geral desta pesquisa analisar como os clássicos da literatura universal são trabalhados em uma escola de ensino fundamental, torna-se relevante apresentar aqui, primeiramente, o circuito desses textos no material didático analisado. Para tanto, embasaremos o estudo no campo da sociologia da leitura. No segundo momento, mediante as respostas dadas pelas professoras, analisar-se-á como os textos canônicos foram, efetivamente, trabalhados em sala de aula. Dessa forma, serão retomados conceitos discutidos em capítulos anteriores. Assim, o que se pretende, com este capítulo, é discutir bem como apontar a possível causa que dificulta o trabalho com os textos canônicos no ensino fundamental.

É impossível percorrer o campo da leitura, especificamente da formação do leitor no Brasil, sem antes adentrar os estudos da sociologia da leitura. A literatura existe enquanto lida, consumida e para tanto há um esforço conjugado do leitor e autor. Atualmente, os esforços são muitos a fim de promover esse encontro desde cedo. São inúmeros os projetos de incentivo à leitura, os círculos, que promovem os debates e geram os comentários, proliferam em feiras, em bienais e o livro, material de consumo, pode ser encontrado por todos os cantos da cidade, desde a livraria até o supermercado mais próximo. O lema da atualidade reza que ler é preciso, porque ler é evoluir em todos os sentidos.

Deste modo, os eventos que cercam a leitura vêm em socorro de um dos mais gritantes problemas da educação brasileira: não ensinar a ler. Historicamente, a condição brasileira de pós-colônia carrega consigo a secularização da leitura. As políticas governamentais das nações dominadoras tais como Inglaterra, Espanha e Portugal, viam a necessidade de aculturação dos nativos em suas colônias, ou seja, a necessidade de uma prática de leitura. Contudo, sabiam que tal prática representava um perigo formar leitores críticos. Daí o controle sobre os modos de leitura ao longo dos séculos.

Tal controle exerceu uma influência significativa no sistema educacional de grande parte das nações colonizadas tais como Índia e África do Sul, assim como no Brasil. Hoje, na era pós-colonial, muitos dos países em desenvolvimento mantêm o padrão arcaico na administração das escolas, como afirma Altbach (1995, p. 431).

Apesar dos atuais esforços para o incentivo à leitura, os ranços e os estragos do passado batem às portas do presente: a escola precisa formar leitores e não decodificadores,

ou como afirma Aguiar (1999, p. 25) “a escola preocupa-se em transmitir ensinamentos sobre literatura e não em ensinar a ler”.

Os profissionais da área, professores de Português, aos poucos se conscientizam da tensão existente entre o discurso pedagógico e o discurso estético, da dificuldade de trabalhar textos literários na escola, da promoção da leitura de livros a fim de que alunos e professores se tornem “leitores voluntários e autônomos”, como afirma Evangelista (2003, p. 11).

Segundo Escarpit,

[...] a literatura é um processo. Este se caracteriza, primeiramente, por um projeto da obra, em segundo pelo livro e em terceiro pela atitude do leitor. O projeto é uma encruzilhada consciente em que o sociológico predomina sobre o psicológico. O livro é um documento escrito que se constitui numa espécie de laminadora que codifica, de maneira linear, a obra pluridimensional. Já a atitude do leitor, no ato da sua leitura reproduz em grandes linhas o ato do escritor. Contudo, o leitor não tem um projeto, mas sim uma predisposição que lhe foi dada por sua formação escolar, pelas suas experiências, por toda a sua problemática pessoal (ESCARPIT, 1974, p. 32).

Logo, se a literatura está atrelada à leitura, “o processo de escolarização é inevitável”, como afirma Soares (2003, p. 21). Para a autora,

[...] não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária, não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola (SOARES, 2003, p. 21).

Neste sentido, a literatura se apresenta nos livros didáticos sob a forma de fragmentos que devem ser lidos, compreendidos e interpretados. Para discutir a presença da obra literária no livro didático de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, com o objetivo de verificar como se dá a circulação de textos literários clássicos escolhi como objeto para análise a coleção “Minha Vida na Escola”, escrita por Antônio Gil e Sônia Madi (ed. BRASILFORM, 1ª a 4ª séries)<sup>5</sup>. Esta análise levará em conta quatro aspectos principais: VI.1, a questão da seleção de textos: gêneros, autores e obras; VI.2, a questão dos usos: o texto a ser lido e estudado e por fim, VI.3, a questão dos objetivos da leitura e estudo do texto no material proposto.

---

<sup>5</sup> Como já apresentado no capítulo II



### 3.1 SELEÇÃO DE TEXTOS: AUTORES E OBRAS

Na maioria dos livros destinados às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, há um predomínio dos textos narrativos e poemas. O teatro infantil está ausente, assim como o gênero epistolar, a biografia e as memórias. Dentre tantos livros didáticos que circulam no mercado, este trabalho incide o olhar para um material produzido por e para um grupo específico: a escola particular.

Dessa forma, o que está ausente na maioria dos livros torna-se aqui a tônica. Logo, temos um material diferenciado para um público igualmente diferenciado. O que se nota é que do primeiro livro para o quarto, é uma evolução, um aprofundamento gradativo da biografia, do diário, das memórias e do teatro, além dos textos narrativos e poéticos.

Levando em conta que cada livro é composto por cinco unidades didáticas, temos, por exemplo, no primeiro livro uma unidade inteira que se dedica à exploração do diário, no terceiro livro uma outra que se dedica às memórias e às biografias e, em especial, no quarto livro, uma unidade que explora o teatro.

Como o presente trabalho é voltado para os textos canônicos, será aqui apresentada somente a seleção dos autores e obras canônicas que compõem a coleção didática analisada. Segundo Soares (2003, p. 28) “uma seleção limitada de autores e obras resulta em uma escolarização inadequada, sobretudo porque se forma o conceito de que literatura são certos autores e certos textos”. Logo, o aluno forma o conceito de que literatura são os textos apresentados no material didático.

No primeiro volume tem-se a presença dos Irmãos Grimm com um trecho de *Os Músicos de Brêmen* e Olavo Bilac com o poema “A Boneca” da obra *Tesouro da Juventude*. No segundo volume, há uma unidade inteira dedicada aos contos de fadas e a história amplamente trabalhada é *As Doze Bailarinas* dos Irmãos Grimm. Na verdade, a unidade reserva um estudo sobre os autores e todos os contos de Grimm, publicados pela editora Ática, aparecem como forma de sugestão de leitura. Ou seja, um pequeno catálogo, que a editora oferece das obras de Grimm, está presente no próprio livro didático.

Segundo Lyans (apud CAVALLO; CHARTIER, 1999, p. 181), já no século XIX, quando crianças, mulheres e operários compuseram o quadro dos novos leitores, “os contos de fadas penetraram por um processo constante de transformação por parte dos autores e editores, na medida em que eram reescritos, editados, cortados, reinventados para atender leitores de idades e padrões diferentes”.

Oriundos da tradição oral, os contos quase se constituem em escritos sem autor: as histórias são conhecidas, porém cada versão é diferente. Essas histórias folclóricas foram rebatizadas como conto de fadas pelos românticos que apontavam a sua importância como uma literatura destinada ao mundo juvenil. Lyans (apud CAVALLO; CHARTIER, 1999, p. 182) relata que a “primeira coleção de contos de fadas foi publicada em 1812”, em língua alemã atendendo o espírito romântico da época: o resgate da cultura folclórica. Contudo, os Grimm que “foram exaltados como os inventores de um monumento literário, foram adaptados para crianças e reformulados a cada nova edição”. Deste modo, os contos de fadas foram tidos como “um corpo de textos dinâmico, sempre aberto à assimilação e à contaminação em função de novos editores, de novas modas e necessidades percebidas nos novos públicos”, segundo Lyans.

Nesta época, surgiram as novas cartilhas ilustradas que ensinavam as crianças a arte da leitura e da escrita. Então, os editores começaram a perceber que a leitura ocorria muito mais em sala de aula do que em casa. Mas as cartilhas evoluíram e hoje existe o livro didático, que como qualquer outro livro, passa pelo processo de escolha, fabricação e distribuição.

De acordo com Escarpit (1969, p. 108) “a seleção supõe que o editor (ou um delegado seu) representa um público possível e modela na totalidade dos escritos que lhe são submetidos o que convém mais ao consumo desse público”. Levando em conta o material aqui analisado, como foi mencionado, este é produzido pela própria escola e distribuído às demais escolas franqueadas, denominadas associadas.

Dessa forma, o próprio material didático filtra para o seu público consumidor (alunos e professores) o que já existe no mercado, ou melhor, um editor/escola moderno que não se limita ao papel passivo de conciliador. Tenta agir sobre outras editoras em nome do público e sobre o público em nome das editoras. A escola, então, age sobre seu público provocando-lhe hábitos. Logo, a predição por determinada editora, determinada coleção e determinado autor traduz uma fidelidade a uma determinada forma de pensar.

A quantidade de textos canônicos aumenta no terceiro volume, que traz Sherazade, as lendas e em especial as fábulas de La Fontaine: a *Cigarra e a Formiga*, a *Raposa e as Uvas*; e as fábulas de Esopo: *A Cigarra e as Formigas*; *O gato, O Galo e o Ratinho*; *O Leão e o Ratinho* além de *Frankstein*, história de Mary Shelly, contada por Rui Castro.

Segundo Lyans (apud CAVALLO; CHARTIER, 1999, p. 180) as fábulas de La Fontaine atingiram na França do século XVII e XVIII o topo da lista dos mais vendidos. Hoje,

as fábulas concorrem com outros tantos textos, mas ainda permanecem com presença forte no mercado educativo. De acordo com a história, a fábula foi a primeira espécie narrativa a aparecer. Segundo Coelho (2000, p.165), a fábula nasceu no Oriente e mais tarde foi reinventada no Ocidente por Esopo (Grécia, séc. VI aC.) e aperfeiçoada, mas foi Fedro (Roma, séc. I aC) que estilisticamente a enriqueceu. Leonardo da Vinci (Itália, séc. XVI) também descobriu as fábulas e as reinventou, porém, foi com La Fontaine que, efetivamente, este tipo de narrativa foi introduzida na literatura ocidental.

O sucesso das fábulas deve-se ao fato desses textos terem sido recuperados, ao longo dos séculos, por tantos autores. No Brasil, a recuperação das fábulas tem um nome: Monteiro Lobato. O autor as criou, reinventou e readaptou numa linguagem que lhe era própria.

Dessa forma, as fábulas circulam e seu consumo, sucesso e permanência devem-se, hoje, ao livro didático (já que a didática é peculiaridade desse tipo de texto) e aos editores que, ao longo dos séculos, viram no público infantil um largo mercado carente de um atendimento de caráter informativo e recreativo.

O quarto volume dedica uma unidade inteira para historicizar o teatro e, para tanto, assim como Bloom (1995), coloca no centro do cânone nada mais do que Shakespeare. Ao lado de um dos maiores autores do Ocidente, um outro grande nome: Molière.

Segundo Bloom (2001, p. 193), “embora, talvez, a obra de Shakespeare não devesse ter se tornado para nós uma escritura secular, a meu ver, ela é a única rival possível da Bíblia, em honra literária”. Ou seja, pela força literária tanto a Bíblia quanto Shakespeare foram capazes de atender os mais diversos públicos ao longo dos séculos. Por isso foram traduzidos e atualmente Shakespeare atinge o público infantil em forma de adaptação.

Contudo, as adaptações não são idéias atuais. Os irmãos Lamb (Charles e Mary) já adaptavam as obras de Shakespeare para textos mais acessíveis, em pleno século XIX. A editora Dimensão coloca no mercado uma coleção dos textos traduzidos das adaptações de Lamb.

Dentre tantas adaptações das obras de Shakespeare disponíveis no mercado, o livro didático apresenta as publicações das traduções dessa editora. Assim como ocorre com os textos dos Irmãos Grimm no segundo volume, há um pequeno catálogo das obras traduzidas. Como “dicas de leitura”, aparecem cinco obras: *Romeu e Julieta*, *Sonho de uma Noite de Verão*, *O Mercador de Veneza*, *Conto de Inverno* e *a Megera Domada*. As demais obras desta coleção tais como *Lear*, *Macbeth*, *A Comédia dos Erros* e *Otelo* estão fora da relação, visto que a coleção foi produzida especificamente para um público juvenil.

Com a preocupação de atrair um público específico, cada vez mais crescente, a editora lançou mão de todos os artifícios. Um livro em tamanho grande e com capa dura, a obra é magnificamente ilustrada, o que atrai, definitivamente, o público não só infanto-juvenil. Segundo Escarpit,

[...] a fabricação faz parte do jogo. Desde o começo dos estudos preliminares à fabricação, é necessário pensar no público. Conforme se trata de um livro de luxo, destinado a algumas centenas de bibliófilos, ou de um livro popular barato, a modificação é completa: o papel, o formato, os processos tipográficos (escolha dos tipos, justificação, densidade de páginas, etc.) a ilustração, a encadernação e sobretudo o número de exemplares a tirar (...) o editor deve calcular o golpe que quer realizar. Com efeito, ele até já deveria ter calculado no estado de seleção: se o livro foi escolhido por estas ou aquelas qualidades, dirigindo-se à este ou àquele público, tem necessariamente de possuir características materiais bem determinadas (ESCARPIT, 1969, p. 111).

No livro didático, a foto de cada obra da coleção aparece ao lado da respectiva sinopse. O leitor, então, tem a visão da capa e da contracapa e dessa forma pode estabelecer as suas escolhas.

Na unidade, para efeito de estudo, aparecem dois textos: uma tragédia e uma comédia. A tragédia é a de *Romeu e Julieta*, para tanto, foi selecionado o texto da cena do balcão, ato II e cena II. Esta cena é uma das mais conhecidas e a que mais circula por meio de propagandas. Dessa forma, o pequeno leitor é atraído pelo conhecido e estimulado a adentrar o desconhecido.

O texto da comédia de Molière é retirado da farsa de Luce Hinter, traduzida da *Colletion Feu et Flamme, Edition Freuries*, Paris. O trecho é intitulado *O Médico*, primeiro e segundo ato, retirado da obra de Maria Clara Machado, *A aventura do teatro*.

Segundo Hauser (1977, p. 627) “Shakespeare é por certo o único grande dramaturgo que se dirigiu a um público mesclado, heterogêneo em todos os aspectos, que compreendia praticamente a todas as camadas da sociedade”. O interessante é que as obras que faziam sucesso na época do dramaturgo inglês são aquelas que têm mais êxito nos dias atuais. Hauser (1977, p. 169) continua afirmando que “o drama para ler constitui-se um gênero literário sumamente problemático. Geralmente, o consomem leitores isolados que se perderam no prazer demorado do detalhe”. Daí a dificuldade desses textos se apresentarem para serem lidos e não assistidos pelos pequenos leitores.

Nesta apresentação da seleção de textos, autores e obras levamos em conta a presença dos textos canônicos porque é esse o objetivo da análise. Contudo, outros textos da modernidade aparecem concomitantemente. Para exemplo do que ocorre, no quarto livro, na

segunda unidade, em que se trabalha o teatro, ao mesmo tempo em que se apresenta Shakespeare, apresenta-se também Maria Clara Machado (1995). A indicação do livro da autora a ser lido é *A aventura do teatro*, um texto dedicado ao ensino da arte de fazer teatro. Ainda na mesma unidade são trabalhados os folguedos dramáticos, músicas e danças teatralizadas com personagens que revivem enredos.

Além de Maria Clara Machado (1995), como proposta de atividade para elaboração de um texto dramático, apresenta-se o texto *A onça de asas*, retirado do livro *Teatro Infantil* de Waldir Ayala (1995). São muitos os outros exemplos que poderiam ser ilustrados. A intenção é de deixar claro que à medida que os textos canônicos são trabalhados, paralelamente são ofertados textos literários da atualidade.

Em suma, no material didático, os textos canônicos adaptados circulam e a cada volume encontra-se uma unidade que se dedica, em grande parte, a eles. O movimento de consumo que se generaliza provém dessa tensão entre o mesmo e o diferente (adaptações), entre o escoamento de rio e o que se pode dele reter, para logo em seguida deixar fluir. Em meio a esse acúmulo de obras e diante da afluência do público infanto-juvenil, a escola se vê no papel de separar, distinguir, hierarquizar, além de escolher seu campo e afirmar suas posições. Seu julgamento de valor não mais dirá respeito apenas a escolha pelo autor ou daquele tema e ao tratamento mais ou menos bem sucedido que deu à obra, mas estará relacionado à sua escolha ideológica.

Quanto à ação das editoras na divulgação do material, estas empregam um determinado número de técnicas publicitárias e no caso, uma de difícil manejo. O problema consiste na apresentação do resumo que deve estimular o interesse do leitor sem desvendar a obra. Vale ressaltar que a seleção feita pelo autor/editor do material didático difere daquela feita pelo editor da obra (tradução/ adaptação) pelo fato do público do editor da obra ser um público teórico, enquanto a escola possui um público real, que se manifesta diretamente, ou seja, a sua clientela. Por outras palavras, a seleção do editor faz a literatura, enquanto a da escola cria hierarquias.

### 3.2 OS USOS: O TEXTO A SER LIDO E ESTUDADO

Para efeito de análise a respeito dos usos dos textos canônicos no livro didático é importante salientar que o objetivo da análise se voltará para os modos de inserção do indivíduo no sistema literário, ou seja, de que modo o material contribui a fim de que o leitor

saiba conhecer os locais em que os livros e os demais materiais de leitura se encontram, identificar os livros e os outros materiais, localizar dados nas obras, seguir as orientações de leituras oferecidas pelo autor, frequentar espaços mediadores de leitura, trocar impressões e informações com outros leitores, integrar-se a grupos de leitores e conhecer e posicionar-se diante da crítica (Aguiar, 1999). Para tanto, serão analisadas aquelas unidades didáticas em que os textos principais são os clássicos. Por fim, o trabalho se concentrará na segunda unidade do quarto volume para a análise dos usos propriamente ditos.

Na era atual, de um mundo globalizado, o ensino tende a se adequar às exigências do mercado. Hoje, precisamos de indivíduos que estejam preparados para serem cidadãos do mundo e para tanto, precisam estar preparados para entrar em contato com as mais diversas culturas. Respeitando os pressupostos aqui referidos, pode-se considerar o indivíduo competente, aquele que sabe ler o mundo nas diversas formas em que ele se apresenta. Ou seja, a inserção do indivíduo acontece a partir do momento em que este é inserido nos múltiplos sistemas, sendo um deles, o sistema cultural.

A sociedade letrada seria aquela constituída por dois grupos: “o daqueles que dominam habilidades de leitura e escrita (possuidores de *literacia*) e o daqueles que não as dominam (e por isso, se encontrariam em estado de *iliteracia*)”. Tal configuração confere ao primeiro grupo o poder social e político de balizar as práticas literárias do segundo e pretende induzir neste “o desejo de identificação com as concepções de leitura e escrita do primeiro (constituído como exemplo a seguir)”, como define Branco (2005, p. 85,86).

O estudo de Branco remete ao modelo sociológico assim caracterizado por Bourdieu:

Em suma, o livre jogo das leis de transmissão cultural faz com que o capital cultural<sup>6</sup> retorne às mãos do capital cultural e, com isso, encontra-se reproduzida a estrutura de distribuição do capital cultural entre as classes sociais, isto é, a estrutura de distribuição dos instrumentos de apropriação dos bens simbólicos que uma formação social seleciona como dignos de serem desejados e possuídos, como afirma Bourdieu (2001 apud BRANCO, 2005).

Por este viés, determinada formação social tende a construir comunidades leitoras com características peculiares. Desta forma, a comunidade oferecerá “um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e ele mesmo”,

---

<sup>6</sup> Segundo Wielewiczki (2002, 37-38) “capital cultural tem a ver com a maneira da pessoa se vestir, agir, pensar e representar a nós mesmos. Assim, alguém que pertença à classe social dominante possui o conhecimento necessário para portar-se numa festa de gala ou em um restaurante de luxo. Por outro lado, uma pessoa das classes mais baixas não poderia comportar-se ‘adequadamente’ em tais lugares por não possuir o capital cultural necessário”.

como afirma Cosson (2006, p. 47). O movimento contínuo de leitura amplia e consolida o repertório cultural do indivíduo que, ao longo dos anos, configura-se em capital cultural acumulado.

Contudo, o acúmulo de um saber cristalizado por si só não faz a diferença. Formar um leitor competente implica em habilitar esse indivíduo para os diversos modos de ler, de forma que venha a tomar posse do “vasto patrimônio (de textos e de práticas de leitura) que lhe pertence” (BRANCO, 2005, p. 107).

Mas o leitor é alguém multideterminado pelos sistemas simbólicos e se de um lado os inclusos são aqueles que foram construídos de forma a saber e gerar conhecimento, o outro lado configura-se na triste realidade da exclusão que recruta indivíduos vazios ou aqueles que foram formados para pensar até certo ponto. A distinção entre dominadores e dominados ilustra a construção do sistema cultural ancorado nas práticas da *patronagem*. O termo utilizado por Lefevre (1995, p. 468) pode ser entendido como o poder exercido por pessoas e instituições (partidos políticos, editores, jornais, revistas, etc), que determinam o que será permitido ou não ser lido, escrito ou reescrito em termos de literatura. Os chamados patronos regulam a relação entre o sistema literário e os outros sistemas que, juntos, formam a sociedade e a cultura. Logo, o sistema cultural que está inserido dentro de múltiplos sistemas, é formado por uma estrutura hierárquica que permite que o capital cultural concentre-se nas mãos dos agentes do poder.

No primeiro volume do material de análise, na segunda unidade, cujo texto principal é *Paris*, a criança é estimulada a viajar: *urbi et orbi*. Passeia pela cidade de Paris através de texto e aprende a ler roteiros de viagens assim como se apresentam em jornais e revistas. Além de viajar, a criança aprende a registrar as suas próprias viagens e, para tanto, um trecho do diário do navegador Almyr Klink lhe é apresentado. Desta forma, o que se sugere é a viagem pelos textos que por sua vez são registros. Os exercícios propostos são dispostos de modo a levar o aluno a ler, conversar e registrar, isso ao longo de todas as unidades.

No segundo volume, o contato é com as histórias de tradição oral: os contos de fadas. Apresenta-se como texto principal o conto *As Doze Bailarinas*, escrito pelos Irmãos Grimm. Além da leitura desse texto, outros contos dos Irmãos Grimm são sugeridos, tais como: *João Felizardo*, *Branca de Neve*, *Os músicos de Bremen*, *Os seis criados do príncipe*, *Cinderela*, *O ganso de ouro*, *Os doze caçadores do rei*, *A casa da floresta*, *A bela adormecida* e *A mãe Nevada*. A unidade sugere a montagem de uma biblioteca maravilhosa:

Traga para a escola alguns livros de contos de fadas que você tem em casa. Você e seus colegas vão fazer uma exposição desses livros na classe. Utilizem algum critério para organizar os livros como título, autor, editora. No dia da exposição, venha para a escola caracterizando-se como um personagem dos contos de fadas. Depois da exposição, esses livros podem compor uma biblioteca temporária e podem ser emprestados para serem lidos em casa. Para isso é necessário fazer fichas para controlar os empréstimos (GIL; MADI, 2005, v.2., p.96).

Desta forma, a criança aprende a catalogar o seu próprio livro, localizar o autor, o título e o assunto. Além disso, a exposição sugere a formação de uma pequena comunidade leitora em que os livros são comentados, emprestados, consumidos. Neste momento, o pequeno leitor já busca obras do gênero segundo seus interesses e suas necessidades.

Como a proposta do material é o aprendizado por meio de círculos concêntricos, os registros do primeiro volume sobre as viagens e sobre a vida pessoal (o diário) aprofundam-se e as raízes históricas do pequeno leitor são recuperadas. No terceiro volume, apresentam-se os seguintes textos: *O Pastor* de Drauzio Varella, *A Casa de Henrique Dias* de Drauzio Varella, *No Tempo de meus Bisavós* de Nye Ribeiro, *A História da minha Família*, letra de uma música de Arnaldo Antunes e Tony Belloto, *Um Avião de Avó* de Regina Drummond, *Meu Avô Apolinário* de Daniel Munduruku, *O lar de Paraguaçu* de Viriato Correia e *O jeito de cada um* de Edson Gabriel Garcia. O tema memória é trabalhado e, para tanto, é preciso registrar as histórias de cada família. A memória evolui para a biografia e autobiografia. Assim, a pessoa histórica é trabalhada e através da consciência de suas raízes a criança cria consciência de si.

Ainda neste volume, a segunda unidade propõe que os alunos tragam, de casa, revistas para a sala de aula. A primeira tarefa consiste em organizar aquelas selecionadas pelo grupo como se elas estivessem em uma banca de revistas. Há todo um aprendizado de como coletar, classificar, fazer a leitura da capa, entender o sumário e o editorial do material. Esta é uma forma da pequena comunidade trocar textos entre si, comentá-los, aprender a ter as suas preferências. Logo depois, é sugerida a montagem de uma revista e para produzi-la, a sugestão é para que aprendam os vários tipos de textos existentes dentro dela.

Mas se no segundo volume foram estudados um dos primeiros textos dedicados ao mundo infantil, os contos de fadas, no terceiro volume são apresentadas as fábulas e as lendas tais como: *Os meninos que viraram estrelas* de Sávia Dumont, *Os sonhos do Saci* de Elias José, *A cigarra e a formiga* e *A raposa e as uvas* de La Fontaine, *A cigarra e as formigas*, *O gato, o galo e o ratinho* e *O leão e o ratinho*, todas de Esopo e por onde elas originalmente circulavam: a Grécia. Dessa forma, o aluno amplia a visão do percurso das narrativas tradicionais.



O material sugere a leitura de novas fábulas; e “quem quiser, que traga outra” (GIL; MADI, 2005, v.3., p. 126). Como o tema da unidade é “histórias para sonhar... e se arrepiar”, Frankenstein aparece como sugestão de suspense. Na quarta unidade, há um pequeno estudo sobre a história da escrita e das bibliotecas, em especial, A Biblioteca de Alexandria. Como sugestão de leitura propõe-se *O Bibliotecário que Mediu a Terra* de Kathryn Lasky, e assim a criança poderá saber mais sobre a vida de Eratóstenes, um dos bibliotecários-chefe de Alexandria.

No quarto volume, a primeira unidade traz o cinema. Além dos comentários acerca dos filmes, a situação é enfocada para o uso dos catálogos em geral, além da leitura das sinopses. Sabendo fazer o uso dos catálogos e das sinopses, as crianças aprenderão a fazer suas escolhas acerca dos filmes que pretendem assistir. Mas ainda há uma outra maneira de se informar sobre os filmes: consultar as críticas e os comentários publicados nas matérias sobre cinema. São apresentados comentários críticos sobre filmes, escritos por crianças e, a partir disso, os alunos são levados a produzirem comentários críticos sobre determinado filme que tenham assistido. Além da leitura filmica e da sua crítica, lembrando que alguns filmes são sugeridos para serem vistos pela classe, há ainda o estudo dos seus diferentes gêneros cinematográficos: romance, comédia, terror/horror, policial e ficção científica; e ainda o estudo sobre a história do cinema.

Na segunda unidade, o teatro é abordado. Além dos textos sugeridos para leitura, os alunos entram em contato com os vários tipos de teatro, fazem a leitura do jornal para descobrirem as peças em cartaz. Para tanto, aprendem a observar as informações contidas nos anúncios tais como quanto custa o ingresso, onde será apresentada a peça, até quando fica em cartaz, quem são os atores, quem escreveu a peça e qual o seu enredo. Trabalhados os itens acima, as crianças partem para o aprendizado da montagem de uma peça teatral.

Em suma, as unidades, de um modo geral, propõem o aprendizado do circuito cultural. A sala de aula se transforma em pequenas comunidades leitoras e vão se familiarizando, aos poucos, com as bibliotecas e aprendem a circular, não só por elas, mas também pelas bancas de revista, pelos cinemas e teatros. Dessa forma, os usos dos textos sugerem a inserção da criança dentro desse sistema, contribuindo para a formação de um leitor competente, já que essas crianças percorrem os livros e os seus caminhos.

Para a análise do uso do texto canônico, este trabalho incidirá o olhar para os textos de Shakespeare inseridos no material didático e as diversidades nos modos de ler: dramatização, materialização do livro e leitura eletrônica. Segundo Hauser (1977, p.628), “como instituição, o teatro desempenha um papel mais nivelador do que se pode supor, mais

particular em épocas culturalmente menos diferenciadas e refinadas”. Para o autor, “Shakespeare não escreveu suas obras para reter vivências especiais ou para resolver problemas ideológicos, mas sobretudo para enriquecer e refrescar o repertório do teatro”. Certamente as obras de Shakespeare eram destinadas a um teatro popular e suas peças eram longas, em média de duas horas e meia. A extensão das peças indica que o dramaturgo não só pensava na sua encenação, mas também na sua publicação impressa.

Mas o teatro constituiu-se numa das formas de arte mais antigas e ao mesmo tempo mais puras e inconfundíveis: o inter-humano tanto na sua estrutura quanto na sua apresentação. O processo dramático, segundo Hauser (1977, p. 629) “é um antagonismo duplo”: de um lado existe o conflito dramático e de outro as partes produtoras e receptoras da representação. Todo público de teatro, aristocrático ou democrático, se divide em camadas diferentes e nem por isso deixa de constituir uma comunidade fechada, assim como efêmera e unida por interesses homólogos, dentro de formas de vida e critérios de gosto similares.

Na segunda unidade, o teatro entra em cena sob a forma de uma página de site. O leitor pode, então, escolher o tópico por qual vai iniciar: história do teatro, tipos de teatro, escritores de peças teatrais, dicas de leitura, peças em cartaz, como montar uma peça, folgedos dramáticos, textos dramáticos. Os leitores podem decidir por onde querem começar e de modo a não precisarem, necessariamente, seguir uma seqüência linear.

Contudo, se Shakespeare preocupava-se com a publicação dos seus textos, jamais o dramaturgo inglês poderia supor que estes circulariam de maneira tão imediata pela internet. O computador inaugurou uma nova modalidade de leitura: a leitura eletrônica. Chartier (2002, p. 117) afirma que:

[...] o novo suporte do escrito não significa o fim do livro ou a morte do leitor”mas o texto eletrônico supõe a “multiplicação de comunidades separadas, desunidas, cimentadas por seus usos específicos das novas técnicas, o embargo e o controle das mais poderosas empresas multimídias sobre a constituição das bases de dados digitais e a produção e circulação de informação, ou a constituição de um público universal, definido pela possível participação de cada um dos seus membros no exame crítico dos discursos permutados. A comunicação à distância livre e imediata, autorizada pelas redes, pode trazer outras dessas virtudes. Pode levar à perda de qualquer referência comum à separação das identidades, à exacerbação dos particularismos. Pode inversamente, impor a hegemonia de um modelo cultural único e a destruição, sempre mutiladora das diversidades culturais. Mas pode também trazer uma nova modalidade de constituição e de comunicação dos conhecimentos (...) uma construção coletiva do conhecimento por meio da permuta dos saberes, das perícias e das sabedorias (CHARTIER, 2002, p. 113-114).

Dessa forma, as bibliotecas poderão encontrar seus caminhos dentro do mundo digital e familiarizar-se com esse novo suporte eletrônico é inevitável. Nesta unidade, duas

formas de leitura se encontram: a do texto dramático e a do texto eletrônico. Se a primeira era uma prática comum de leitores isolados (HAUSER, 1977), a segunda multiplica comunidades separadas (CHARTIER, 2002).

Em textos dramáticos entra em cena *Romeu e Julieta*. O exercício propõe a análise da linguagem utilizada pelo autor e também presente no cotidiano e na literatura. Tal exercício prevê a ampliação e aprimoramento da capacidade de escrever, a busca de significados presentes em palavras ou expressões e na raiz de suas construções, focaliza o aspecto de que as palavras têm outros empregos, sentidos e combinações além das usuais.

O uso do texto literário atenta para as possibilidades de construção de metáforas a fim de que o aluno perceba que esta linguagem foge ao lugar comum e que dá ao texto uma originalidade. Na verdade, o estudo apenas levanta a questão de que o texto se apresenta sob forma de diálogos, mas não há a presença de exercícios que utilizam o texto como pretexto para estudo efetivo do discurso direto e indireto, por exemplo.

Logo, o objetivo é de que as crianças aprendam a reconhecer um texto dramático, as suas características que usem a leitura oral em situação que faça sentido e que desenvolvam a capacidade de expressão: “o modo de expressão no teatro não consiste em palavras, mas em pessoas que se movimentam carregando palavras” (EZRA POUND apud GIL; MADI, 2005, v.4, p.93).

O fragmento escolhido de *Romeu e Julieta* foi retirado de uma tradução do texto em prosa e verso feita por Onestaldo de Pennafort. O trecho apresenta uma linguagem mais difícil para crianças e, portanto, a leitura deverá ser feita pelo professor que se encarregará da entonação dando corpo à interpretação. A cena escolhida é a do balcão. O texto apresenta a história já em curso, mas recupera alguns acontecimentos do início, tais como o fato das famílias serem inimigas e relutantes na aprovação do romance. Mediante uma leitura cuidadosa, os alunos poderão recuperar o não dito. O texto não traz um título, a introdução esclarece que é apenas uma cena, parte da peça.

Essa observação é pertinente, pois o aluno efetua a sua leitura ciente de que está lendo apenas um trecho da obra. Neste sentido, o texto fragmentado transforma-se num instrumento de motivação que, dependendo do interesse do aluno, o levará a ler a obra completa.

Assim, a introdução desta parte da unidade, no item *Ler*, questiona o aluno: “Vocês conhecem a história de Romeu e Julieta? Vamos relembra-la?” (p.103). Parte-se do pressuposto que a criança já tenha alguma referência da história, ou que pelo menos tenha tido contato com a sinopse da página 72 e que agora conhecerá um trecho maior. Segundo Paiva e

Maciel (2005, p. 115), desde o início da escolarização “a criança tem contato com o texto literário por meio, especialmente, de materiais didáticos, e nem sempre esse contato ocorre através de uma adequada mediação”. As autoras atentam para a questão das fragmentações dos textos literários “que são apresentados aos alunos como pseudotextos, às vezes começando pela metade, outras vezes com recortes feitos no corpo do texto apenas para adequá-lo ao espaço do livro didático, aproximando o começo do fim”.

Segundo Cosson (2006, p. 22) “no ensino fundamental, predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente, feitas a partir de textos incompletos”.

Logo, a escolarização da literatura é mais intensa e também mais inadequada no momento em que a leitura dos textos se apresenta em forma de fragmentos. Soares (2003, p. 29) discute a desestruturação a que é submetida a narrativa, o tratamento dado à poesia que, na maioria das vezes, apresenta-se descaracterizada, pois é colocada como pretexto para exercícios de gramática e ortografia. Além disso, é comum a inclusão de textos do próprio autor do livro didático em que a finalidade instrutiva do poema, a precariedade de aspectos rítmicos e das rimas distorce o conceito de poesia. E ainda, o freqüente aparecimento de textos sem referências bibliográficas faz com que o conceito de autoria, de obra e de fragmento de obra tornem-se ausentes já que o autor foi desapropriado de seu próprio texto.

A autora, ao abordar a questão de fragmentos maiores, relata que estes fragmentos precisam constituir-se como uma unidade percebida pelo leitor como um todo coerente. Contudo, o autor do livro didático ao produzir o texto, na verdade produz um pseudotexto, uma vez que o objetivo não é o de desenvolver atividades de leitura, mas de ensinar sobre a língua.

Um outro problema é os fragmentos retirados das narrativas. Como este tipo de texto apresenta uma macroestrutura e se organiza em ciclos seqüenciais, torna-se difícil retirar da obra um fragmento que conserve todos os ciclos. Logo, fragmentos de narrativas apresentam-se quase sempre como pseudotextos. “Há ‘textos’ que apresentam apenas o ciclo inicial da seqüência da narrativa, a exposição, e interrompem aí a narrativa que, portanto, não se realiza, deixando o leitor na expectativa: o que acontecerá neste lugar? Com estes personagens?” (SOARES, 2003, p. 31).

De acordo com a autora, a primeira consequência dessa escolarização inadequada é que a criança, a partir do momento que não obtém as suas respostas, construirá um conceito inadequado de texto narrativo e, além disso, acontece uma desfigurativização do sentido da

obra do autor, pois raras vezes os livros didáticos lançam mão de estratégias para compensar a fragmentação, como por exemplo: apresentar a continuidade da história nos textos seguintes.

Desta forma, a fragmentação da narrativa presente no livro didático ocorre freqüentemente de forma inadequada além de contribuir para abalar o conceito que a criança tem, intuitivamente, da estrutura da narrativa. Segundo Soares, ao se oferecer uma idéia errônea do que é um texto, pode-se levar a criança a produzir pseudotextos, já que estes lhe são apresentados como modelo.

No caso do fragmento da cena do balcão, presente no material didático aqui analisado, o trecho se apresenta como um todo parcialmente coerente, já que, da peça, é ofertada ao aluno uma cena completa. Contudo, se o professor restringir o seu trabalho apenas à leitura e análise deste mesmo trecho, não estimulando a leitura do todo, da obra em questão, o aluno terá uma idéia parcial da história. Logo, o trabalho de leitura e produção de textos ficará comprometido e passivo de cair no mesmo erro verificado por Soares. Assim, a chamada de que o que se apresenta é apenas um trecho da obra serve tanto para conscientizar o aluno do tipo de leitura que será efetuada, assim como para alertar o professor em relação aos objetivos de leitura propostos no material didático. Dessa forma, cabe ao professor reconhecer que tais textos fragmentados servem como faca de dois gumes, pois dependendo da intenção do trabalho do mediador, restringem ou ampliam a visão do leitor.

Em suma, ao ser proposto o exercício de criar/montar uma peça, os pontos a serem discutidos como personagens, cenário, autor-narrador, gênero do texto, recursos de expressão e de recriação da realidade, a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, ou melhor, dos recursos literários, é estudado de forma mais prazerosa em lugar de mera localização de informações no texto, exercícios de metalinguagem ou moralizantes. Vale lembrar que a tradução oferecida aos alunos é escrita em prosa e verso, assim como *Romeu e Julieta* de Shakespeare, onde o autor utiliza ambas as formas para expressar características específicas, como distinção social entre os personagens.

Quanto à leitura eletrônica, a proposta é fazer com que o leitor percorra novos caminhos em busca de novos conhecimentos. Como dito anteriormente, o aluno poderá entrar em contato com um trecho da obra no *site* da editora Dimensão, indicado pelo material. Assim, o aluno fará a sua escolha, Shakespeare em prosa e verso ou em versão romancada, conforme a sua preferência. Logo, as propostas apresentadas são de caráter lúdico e coletivo, contudo sempre apoiadas no livro didático.

Ao apresentar as orientações ao professor, o material ressalta que a intervenção pedagógica da sua figura é fundamental para que o aluno obtenha informações, defenda idéias, manifeste suas opiniões, compartilhe suas descobertas e aprendizagens, seja de maneira oral ou escrita. Neste sentido, o trabalho docente é fundamental para que se criem novas possibilidades pedagógicas em favor da aprendizagem do aluno.

A proposta é a de formar um leitor proficiente que interpreta, opina e critica. Para tanto, são valorizadas as atividades centradas na leitura coletiva e nos comentários. Há uma ênfase especial neste sentido, já que os textos são interpretados coletivamente.

As atividades de leitura privilegiam as habilidades de antecipação e inferências, mas também se preocupam com a verificação (situação que o leitor confirma suas antecipações e a decifração torna-se necessária). Logo, as orientações dispostas ao longo do material sugerem uma ampliação do proposto e para isso oferece ao professor novas formas (idéias).

Além das sugestões, a cada nova atividade, o material expressa qual o objetivo e o modo como a atividade deverá ser operada, desde a escolha do tipo de adaptação a ser lida, a fim de que se evite a escolha de uma produção inadequada à proposta da escola, até a formação de uma banca de revistas, ou seja, como promover uma comunidade leitora. Neste sentido, o papel do docente mediador é peça fundamental, já que o material se apresenta apenas como um suporte, dentre tantos outros sugeridos.

### 3.3 OBJETIVOS DA LEITURA E DO ESTUDO DE TEXTO

O material aqui analisado oferta aos alunos um vasto acervo de leituras, explorando a significação cultural. Como afirma Bordini e Aguiar,

A formação escolar do leitor passa pelo crivo da cultura em que se enquadra. Se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade apresentada não lhe diz respeito (1988, p. 16).

Neste sentido, o material procura apresentar informações textuais a fim de que sejam referidas ao *background* da criança, valorizando leitura coletiva e os comentários individuais. Dessa forma, uma expansão das demarcações culturais da criança. A obra literária passa, então, a ser compreendida “como um produto cultural ativo” (AGUIAR, 2003, p. 236) e como tal, está ligada ao sistema de trocas da comunidade.

A proposta de leitura do material didático observado é de fazer com que os alunos tragam para a sala de aula suas peculiaridades culturais e a partir delas criem novas possibilidades de intercâmbio. Assim, o mundo da vida do estudante se une ao mundo da escrita ofertado pelo texto e o indivíduo passa a exercitar novas articulações mentais.

A leitura é eficiente na medida que propõe “práticas desafiadoras e tem por foco textos que negam, em instância cada vez maior, o horizonte de expectativas do sujeito” (AGUIAR, 2003, p. 242). Em se tratando da leitura de Shakespeare nas várias formas que o material apresenta, o leitor é capacitado a reconhecer as várias histórias do autor nas várias formas que a atualidade as apresenta.

Pelo viés da sociologia da leitura, o material conduz o aluno a se movimentar e se inserir no meio cultural. Contudo, o trabalho com o texto em si poderia ser mais bem explorado de forma a desestabilizar e reestruturar o leitor. Assim, a humanização que o texto literário propõe aconteceria de modo mais satisfatório e a comunhão de objetivos da formação pedagógica e do homem, para que a educação crítica seja possível, aconteceria porque o aluno não deve ser somente conduzido a produzir leituras, mas efetivamente a ler buscando novos sentidos.

Ao longo dessa reflexão, foram apontados aspectos relevantes para a fundamentação do processo da leitura dos clássicos. As campanhas em prol da leitura reforçam a idéia de que ler é uma questão de hábito ou gosto e que se adquire por vontade individual, independente dos vínculos sociais estabelecidos pelo sujeito.

No que tange à reflexão sobre a construção do conhecimento e a sua relação com a leitura dos clássicos, desconsiderar o modo como é elaborada é desconsiderar que o mundo do conhecimento exige informação. Já que o conhecimento não se realiza a partir do nada, é verdade que este só pode ser construído por um sujeito que manipula informações.

Daí porque foi necessário considerar, nesta análise do circuito da obra literária no livro didático, o seu lugar de produção (o sistema educacional) e o seu espaço de circulação (a escola) e a inserção social dos sujeitos que a recebem.

Supor que os indivíduos, porque recebem maior carga de informação têm maior conhecimento, é um raciocínio que só faria sentido se fossem desconsiderados a fonte produtora e o tipo de informação recebida, assim como o modo pelo qual é incorporada pelo sujeito e transformada em conhecimento.

A circulação de textos clássicos sempre esteve diretamente articulada ao modo como se exerce o poder. Por questões políticas, ao longo dos séculos, tais textos serviram de

instrução moral, textos edificantes. Tal visão predominou até bem pouco tempo nos livros didáticos, por razões igualmente políticas e mercadológicas.

Neste sentido, as práticas de leitura dos textos clássicos transformam-se em produtos de ação política e a difusão deste produto entre os diversos segmentos sociais é diferenciada quantitativa e qualitativamente e a sua recepção difere em função do quadro referencial construído pelos sujeitos.

Mediante a análise do material didático ofertado pela escola, o estudo segue para a análise dos dados coletados na entrevista feita com as professoras da 4ª série do ensino fundamental.



## 4 ANÁLISE DA ENTREVISTA

O estudo da relação entre professor e o texto canônico se justifica tanto pela importância das concepções do professor sobre o texto quanto pela abordagem didático-pedagógica em sala de aula, assim como a produção de sentido do aluno. Para a compreensão desse processo que se dá tanto em classe, durante as aulas de Português, quanto em sala de leitura, é fundamental uma investigação de como as professoras vêem o texto canônico e como tais concepções são transmitidas aos alunos. Para tanto, as duas professoras da 4ª série foram entrevistadas.<sup>7</sup>

Neste sentido, para efetuar a análise da entrevista serão retomadas as discussões acerca dos textos canônicos desenvolvidas anteriormente. Assim, o que se apresenta é a visão das professoras em relação aos textos e de que forma tais atividades foram desenvolvidas em sala de aula. A entrevista foi organizada em torno de três tópicos: 1, embasamento teórico-metodológico e objetivos; 2, atividades e desenvolvimento; 3, resultados.

### 4.1 EMBASAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO E OBJETIVOS

Quando questionadas sobre a forma de como os textos canônicos são trabalhados na escola, inicialmente a professora 1, que aqui trataremos de P1, cuja formação é em licenciatura em Letras, responsável pelas aulas de Português, deixou claro que o que se trabalhava eram adaptações e que, a partir da leitura de tais obras, os alunos produziam seus textos.

A professora 2, que aqui trataremos de P2, cuja formação é em Pedagogia, responsável pela sala de leitura, revelou uma preocupação muito maior quanto à questão didática, na escolha de uma adaptação que tivesse uma linguagem mais acessível aos alunos de 4ª série, uma vez que como ela mesma declara, a linguagem é um tanto mais elaborada e de difícil compreensão.

Ao se comparar as duas primeiras respostas sobre a questão, aparentemente, o que se poderia concluir é que dada a diferença de formação (P1 em Letras, P2 em Pedagogia), a visão das professoras acerca dos textos canônicos é diferente, já que a primeira se preocupa

---

<sup>7</sup> Conforme detalhado no capítulo I, em metodologia.

com o fato dos alunos entrarem em contato com os textos, como por exemplo a troca de livros, e a segunda se volta para a questão da compreensão<sup>8</sup>.

### **1) De que forma os clássicos são trabalhados na escola?**

*Prof. 1: Eles são trabalhados através de livros de adaptações, através de trocas de livros na sala de leitura, na sala de aula. Eles fazem produções de textos em cima dessa leitura.*

*Prof. 2: Isso, é feito também previamente uma pesquisa “pra” que “seje” trabalhado de acordo com a faixa etária deles, “pra” que a linguagem dos clássicos, que é uma linguagem um pouquinho mais elaborada, “seje” compreendida por eles.*

Dada a confusão entre o que seria “original”, tradução e adaptação, e como sabia que o texto da cena do balcão existente no material didático se tratava de uma tradução<sup>9</sup> interferi no diálogo afim de não só separar os tipos de produção como também de colher dados a respeito do que as professoras entendiam sobre tais textos;

*Prof. 1: Por isso que são adaptações, mas eles entram em contato com a linguagem...*

*Prof. 2: Pura.*

*Prof. 1: Original, na biblioteca. Só entram em contato.*

*Prof. 2: Na sala de leitura ela é feita.... a gente faz um trabalho direto, assim... faz a leitura na íntegra dos clássicos.*

### **Entrevistadora: Por exemplo, vocês utilizam uma tradução, vamos supor, de Shakespeare e dão uma amostra para eles e depois mostram a adaptação?**

*Prof. 1, 2: É isso.*

*Prof. 1: Inclusive na apostila tem a linguagem pura do escritor.*

*Prof. 2: Na íntegra, né.*

*Prof. 1: É, na íntegra porque aí eles fazem a comparação da linguagem da adaptação com a linguagem pura.*

Intuitivamente, ambas professoras distinguem a tradução da adaptação. Contudo, a visão que possuem da tradução é a de um “original”, uma vez que revelam que a linguagem de Pennafort seria a linguagem de Shakespeare. O que se conclui, então, a partir da declaração de P1 de que “aí eles fazem a comparação da linguagem da adaptação com a linguagem pura”, é a do enfraquecimento de sua autoridade interpretativa, pois repassa aos seus alunos um discurso interiorizado ao longo de sua formação: o de ler e analisar uma tradução como um

<sup>8</sup> Optei por transcrever as entrevistas de professores e alunos utilizando a pontuação padrão da escrita em lugar de códigos de transcrição. A forma escrita obedece à linguagem oral, não fiz correções gramaticais, como concordâncias verbais ou nominais, nem utilizo indicativos de erros segundo o padrão linguístico, como a palavra *sic*.

<sup>9</sup> *Romeu e Julieta*. Trad. Onestaldo de Pennafort. 4. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

original, ou ainda, o de associar a tradução à noção de fidelidade e não como uma representação razoável do texto original.

Wielewiski (2002, p. 42), ao discorrer sobre o modelo cultural-reprodutivo de Pierre Bourdieu, afirma que “as sociedades se reproduzem através de uma sociologia da escolarização que leva as noções de cultura, classe e dominação em consideração”. Dessa forma, a ideologia do texto traduzido que é aceita pela professora como fiel, é transmitida em sala de aula e incorporada pelos alunos. Logo, a dinâmica de dominação opera por meio de valores inscritos nos textos traduzidos, ou ainda, na forma como são lidos, já que a ideologia incorporada pela professora é a ideologia repassada ao aluno e que caracteriza e forma a escola. Portanto, apesar do material didático se apresentar inovador já que apresenta a proposta inovadora de contar com possibilidades de re-leituras dos textos canônicos segundo a vivência dos alunos, as respostas dadas pelas professoras estão calcadas numa ideologia conservadora.

Ao recuperarmos as discussões explicitadas no capítulo III, acerca da leitura dos textos traduzidos, estes exigem que o sujeito seja, efetivamente, um leitor que reconhece na linguagem uma possibilidade. Ao refletirmos sobre as considerações feitas pelas professoras, ambas se preocupam em distinguir, mecanicamente, a linguagem do texto traduzido da linguagem do texto adaptado. Logo, P1 e P2 seriam leitoras ou ledoras<sup>10</sup> de textos canônicos? Lidam com a linguagem apenas no seu aspecto diferencial? Trabalham com os clássicos apenas com intuito de fazer tal distinção? Promovem a leitura como um hábito, uma mera repetição de gestos?

A segunda questão da entrevista investiga sobre o objetivo de se trabalhar os textos canônicos.

## **2) Qual o objetivo de se trabalhar esse tipo de texto?**

*Prof. 1: É justamente a apreciação da linguagem pura e a comparação da linguagem da adaptação. E também “pra” mexer com sentimentos, “né”, das crianças e “pra” manter vivo essa linha dos textos clássicos, dos livros clássicos.*

*Prof. 2: Principalmente “pra” dar uma valorização no vocabulário tanto oral quanto no escrito das crianças, porque eles tendo contato com esses diferentes tipos de linguagem literária e clássica, conseqüentemente, a parte oral e escrita deles na hora de fazer reprodução, eles conseguem já transpor para o papel ou para a fala tudo aquilo que eles vêm aprendendo.*

---

<sup>10</sup> Capítulo III. Segundo Perrotti (2006), leitor é aquele que relaciona mecanicamente com a linguagem, que não se preocupa em atuar sobre as significações e recriá-las. Já o leitor é um ser permanente busca de sentido e saberes.

*Prof. 1: E é uma forma também de trabalhar a figura de linguagem, mexer com a imaginação mesmo, “pra” eles poderem sentir o texto, o que o escritor quis dizer com aquela metáfora, com aquele sentido figurado, é mexer mesmo com a imaginação. E isso a gente encontra na leitura literária mesmo, na literatura.*

P1 ao utilizar a expressão “apreciação da linguagem pura” e ao compará-la com a linguagem da adaptação denota claramente a idéia que formula sobre os textos canônicos originais, traduzidos ou adaptados. O termo “apreciar” sugere tanto dar novas significações para aquela “linguagem pura” (sugestão do material didático) quanto colocar o texto canônico no seu eterno altar: sacralizado. Ao lidar com a tradução como um texto sacro, coloca a adaptação num patamar inferior. Deste modo, ao fazer tal distinção, P1 coloca o texto canônico como sendo o correto, o bom, o exemplo da cultura dominante, contudo em desuso. Já o dito texto moderno, adaptado, estaria sujeito a considerações. Sendo assim, o primeiro serviria para ser interpretado através de um árduo trabalho, e o outro serviria para ser degustado, mesmo que ainda considere que o primeiro “mexe com os sentimentos” e, o segundo, mantém viva a memória dos “livros clássicos”. Além disso, a professora não fez nenhuma menção quanto ao gênero, já que a tradução é um texto teatral e a adaptação, uma versão romanceada.

Recuperando as considerações feitas em capítulos anteriores, é certo que não lemos mais Shakespeare e que o autor se mantém vivo por meio de suas várias traduções/adaptações ao longo dos séculos. Contudo, as considerações de P1 revelam um discurso secular a respeito dos textos canônicos. No segundo momento, P1 traduz a vontade de deixar os alunos sentirem o texto e deixar fluir a imaginação, o prazer, mas sentir o texto está ligado a idéia do que o escritor quis dizer com “aquela metáfora”, com “aquele sentido figurado”.

Logo, a “leitura literária mesmo”, ou melhor, a leitura dos textos canônicos parece ainda possuir uma única interpretação: aquela controlada pelo sistema de patronagem a que Lefevere (1995) se refere. Assim, mesmo P1 tendo a sua formação na área de Letras, o que pressupõe uma visão mais ampla do texto literário, efetua atividades inovadoras sugeridas pelo material didático, como por exemplo, a busca de novos significados (a plurissignificação), mas inconscientemente deixa transparecer a ideologia da história de sua formação a respeito desses mesmos textos.

P2, responsável pela sala de leitura, preocupa-se com a valorização do vocabulário oral e escrito, além de demonstrar a sua dificuldade na classificação dos próprios textos, já que estabelece uma distinção: linguagem literária e clássica. Dessa forma,

pressupõe-se que o trabalho em sala de leitura vise muito mais a ampliação do vocabulário do que o estabelecimento de correlações com outros textos trabalhados, do tipo reconhecer referências do mundo clássico a fim de que o aluno construa uma consciência da rede literária que compõe a literatura e, então, vivenciar as formas de o homem pensar e sentir os fatos com homens de outros tempos.

Sentindo a dificuldade das professoras em responder a questão, fiz uma nova intervenção: existe uma preocupação de vocês humanizarem essas crianças? Utilizei o termo humanização propositalmente, a fim de que as professoras pudessem, de alguma forma, recuperar essa importante função da literatura. Obtive, então, a seguinte resposta:

*Prof. 2: Principalmente depois da oficina de teatro que eles puderam vivenciar, se colocar na situação do personagem, de se colocar de maneira “diferentes”, em diferentes situações, a gente percebe que eles conseguiram fazer algumas relações de comportamento do que se deve, de como era, de como devemos ser, como devemos agir. De todas as transformações ocorridas durante todo esse ano aí, dentro da literatura.*

*Prof. 1: Principalmente, quando trata da poesia, a poesia é uma coisa que mexe muito com o sentimento.*

*Prof. 2: É profunda.*

*Prof. 1: Então eles passam, assim, a utilizar mesmo, atitudes no dia-a-dia, dessa literatura, com certeza, um dos principais objetivos é humanizar mesmo.*

De acordo com Candido (1995, p. 244) “a função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica o papel contraditório mas humanizador”. Neste sentido, o autor distingue a literatura em três faces:

- 1) Ela é uma construção de objetivos autônomos como estrutura e significado.
- 2) Ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos e grupos.
- 3) Ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 1995, p.244).

Para o autor, a idéia geral que se faz da literatura é aquela de transmitir um conhecimento, o que resulta num aprendizado e conseqüentemente a confundimos com um tipo de instrução. Contudo, a obra literária não é instrução, mas sim uma construção. Candido (1995, p.245) esclarece que o primeiro nível humanizador do texto literário reside no fato das palavras serem dispostas “como um todo organizado”.

Logo, se o autor organiza as palavras na construção de seu texto, o leitor as reorganiza de modo a colocar em ordem o seu mundo. Dessa forma, a linguagem é muito mais do que um código, contudo o código assegura o efeito. Segundo Candido (1995, p. 246):

[...] as palavras organizadas são muito mais do que a presença de um código: elas comunicam sempre alguma coisa, que nos toca porque obedece outra ordem. Quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextricável da mensagem com sua organização. Quando digo que um texto me impressiona, quero dizer que ele impressiona porque a sua possibilidade de impressionar foi determinada pela ordenação recebida de quem o produziu. Em palavras usuais: o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere. O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem; por isso, o meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar. Toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido.

Por esse viés, as produções literárias satisfazem o ser humano na medida que este a incorpora enriquecendo a percepção e a visão de mundo. Logo, a humanização, como afirma Candido (1995, p. 249) é:

[...] o exercício da reflexão, aquisição do saber, a boa disposição para 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.

Contudo, a idéia de boas produções literárias difundidas pelo discurso religioso, ao longo dos séculos, era de que esses textos mostravam a idéia de sua doutrina e que, portanto, premiava a virtude e castigava o pecado. Tal discurso se sedimentou e fortaleceu nas instituições educacionais. Daí a visão do texto canônico estar atrelada à idéia de promover no indivíduo a moral e os bons costumes.

Analisando a resposta dada por P2, o que se nota é, primeiramente, a sua preocupação quanto à questão *vivenciar o texto*, ou seja, sentir a história, sentir a personagem. Mas com que intuito? O de perceber as relações de comportamento “do que se deve, de como era, de como devemos ser”. Logo, a idéia que P2 carrega sobre a função humanizadora dos textos canônicos é a mesma idéia maniqueísta difundida pelo discurso religioso.

Já P1 preocupa-se com a questão do sentimento, ou seja, pela desorganização e organização do caos provocado pelo impacto da mensagem dessas produções literárias. Então, a partir do movimento de desequilíbrio e equilíbrio, o indivíduo rompe seus horizontes de expectativas, o que não deixa de ser um aprendizado. A mudança de atitudes no dia-a-dia nada mais é do que a incorporação inconsciente que o aluno faz da obra. Assim, P1 tem uma visão mais ampla e inovadora acerca da função humanizadora da literatura do que P2.

Segundo Wielewicki (2002, p. 63), para se entender o processo de agenciamento do professor em aulas de literatura, “é fundamental que se perceba o sujeito como múltiplo e fragmentado em lugar de centrado, racional e autônomo”. Neste sentido, a autora afirma que:

Mesmo quando consideramos a agência de forma específica, o aluno não é objeto nem sujeito de produção de sentido, mas agente contingente, que carrega consigo os sentidos produzidos pelos professores, como representantes diretos da instituição acadêmica (WIELEWICKI, 2002, p. 63).

Conclui-se, então, que o objetivo maior em relação ao trabalho com esse tipo de texto centra-se num primeiro contato a fim de que o aluno possa manipulá-lo, senti-lo, conhecê-lo e mais tarde reproduzi-lo, mesmo porque essas atividades são sugeridas pelo próprio material didático. A atitude de seguir as indicações é válida, embora as professoras não tenham consciência do discurso ideológico que difundem e ajudam a perpetuar e, nem mesmo, demonstrem um maior conhecimento acerca dos textos canônicos ou da sua efetiva importância na formação do jovem leitor.

A terceira questão propõe uma reflexão em torno de uma didática da literatura e dos textos canônicos.

**3) Acha importante que se pense numa didática da literatura e de leitura dos textos clássicos? Por quê? Comente sobre as reflexões didático-pedagógicas acerca da literatura e da leitura dos textos clássicos.**

*Prof. 2: Proporcionar um mergulho nessa leitura clássica, de clássicos que não morrem, que “perpeduram” por anos, é muito importante para as crianças, como Andersen, Shakespeare e tantos outros, que se eternizaram pelo seu trabalho, por suas obras que não tem como apagar da nossa memória, da memória dos pais e nem da nossa história, isso tem que ser resgatado a todo instante. Por quê? Porque as crianças, tendo um contato com esse tipo de leitura, com esse tipo de texto, remete a uma atitude .... é..... de reflexão, de atitude e até mesmo de enriquecimento de vocabulário.*

*Prof. 1: É, e também se expressar de diferentes maneiras, expressar a escrita diferentes portadores de textos. No meu caso, por exemplo, o que importa é eles estarem em contato com diferentes portadores de texto, diferentes linguagens.*

*Prof. 2: E o resgate, “né”, de textos bem elaborados, porque hoje em dia, a mídia e essa tecnologia nos “traz” textos muito deturpados “pra” realidade educacional, “né”, porque se a gente for trabalhar só o que a mídia nos apresenta agora, tem que “fazer muitos recortes” e esses clássicos já estão prontos, tem sempre uma mensagem, uma oral que nos faz refletir, que nos faz pensar em atitudes que devemos seguir ou não.*

Para a análise das respostas, retomo os conceitos de Mancinelli (1995). O valor da memória reside na construção da pessoa histórica, na consciência que o sujeito passa a ter de si e de suas raízes. Dessa forma, o patrimônio cultural acumulado faz com que o indivíduo

tenha uma maior capacidade crítica frente aos acontecimentos de sua existência. Logo, o leitor crítico que tanto se almeja é aquele capaz de reconstruir a intenção argumentativa do texto. O ensino da literatura passa a ser válido no momento em que exercita as formas do saber (continuidade e consciência).

O livro didático trabalha, então, no sentido de recuperar as raízes históricas do pequeno leitor e, para tanto, expressa, por meio dos paratextos, qual o objetivo e modo como a atividade deverá ser operada. Ainda que demonstrando um conhecimento superficial em relação aos textos canônicos, as professoras demonstram estar afinadas com as propostas didático-pedagógicas sugeridas pelo material.

As respostas das professoras revelam que ambas tentam, da melhor forma, cumprir as sugestões didático-pedagógicas fornecidas. Mediante a falta de um embasamento mais aprofundado acerca da literatura e leitura de textos canônicos, elas não conseguem, efetivamente, avaliar se tais sugestões são pertinentes ou não, como por exemplo, P1 que se preocupa com a troca de textos e com as diferentes linguagens, é ciente de que tais atividades são interessantes e inovadoras, mas não consegue avaliar o porquê.

Logo, P2 ao afirmar que “esses clássicos já estão prontos” não reconhece que as adaptações/traduições trabalhadas passaram pelo processo de releitura e que, portanto, são reescrituras dos textos de Shakespeare e ainda, que seus alunos percorrem o mesmo caminho, uma vez que lhes é sugerido o trabalho de leitura, internalização da leitura e reescritura.

Em suma, P1, por exemplo, sabe que é importante que o aluno esteja em contato com as diferentes linguagens, mas desconhece na adaptação uma nova linguagem de Shakespeare e nem mesmo sabe valorar o uso de tais textos, assim como das reescrituras produzidas pelas crianças. Ou ainda, as professoras desconhecem a dimensão do processo cultural em que o aluno está sendo inserido e olham para os textos produzidos pelos alunos como uma comprovação da compreensão do texto lido e não como uma reescritura, ou seja, uma produção cultural.

#### **4) Existe uma retomada do repertório dos textos literários vistos em séries anteriores?**

*Prof. 1: Sempre existe sim. Estão sempre presentes nos textos, “né”, que a gente trabalha textos complementares. Então, por exemplo, uma série lê O Pequeno Príncipe, depois você pode trabalhar um texto, “né”, desse livro, um texto de Shakespeare, um capítulo de Dom Quixote. Então, a cada ano eles vão revisando, sim, fazendo relação com aquilo que já foi lido, já foi visto, com certeza existe essa ligação.*

#### **Entrevistadora: Você procura trabalhar bem essas relações?**

*Prof. 1: Na medida do possível, sim.*



*Prof. 2: A cada ponto de partida, a cada novo trabalho, a gente resgata o conhecimento que as crianças já têm, “né”, os que foram trabalhados, porque é assim, é todo uma contextualização de uma série para outra, uma interdisciplinaridade muito presente, muito forte. Enquanto professora da sala de leitura, eu trabalhava com todas as séries e era isso que a gente fazia, “né”... é. ... buscava da segunda série, resgatar o que foi trabalhado na primeira e assim sucessivamente. Por quê? Eu sabia o que eles podiam me devolver, “né”, eu sabia o que eles já tinham internalizado “pra” que eu pudesse desequilibrar, “pra” que eles pudessem, então, me responder ou até mesmo resgatar algo que não tinha sido muito bem absorvido por eles, entendido por eles. É... “pra”... pudesse fazer aplicações de maneira mais correta, mais pontuada e fazer com que eles cresçam “né”.*

*Prof. 1: E a gente percebe que eles gostam quando você entrega um texto de um assunto que eles já conhecem.... ah isso eu já sei, isso eu já conheço. Ah, eu li esse livro e tal... então eles fazem relação e gostam disso.*

*Prof. 2: E apresentam segurança “pra” dizer, eu sei, isso eu posso opinar, isso eu não sei, isso eu não consigo opinar ainda. Isso é muito marcante nos nossos alunos.*

A quarta questão refere-se à retomada de repertório dos textos literários, um ponto importante, já que é um dos caminhos para se compor a rede literária. Segundo Wielewicki (2002, p.190), em seus estudos sobre a Literatura de Língua Inglesa (LLI) no curso de Letras, “os professores também lamentam o pouco conhecimento dos alunos sobre a história geral, dificultando que o aluno possa contextualizar o que lê, compreendendo referências à cultura e a história de países falantes de língua inglesa”. Se de um lado os professores universitários reclamam a respeito de seus alunos, a autora afirma que os próprios alunos se sentem incapacitados para realizarem aquilo que os professores almejam.

Assim, construir um repertório acerca das produções literárias canônicas desde o ensino fundamental é importante não só para aqueles que cursarão Letras, mas também para a formação do indivíduo em geral. Construir um repertório é alimentar o patrimônio cultural do aluno e, conseqüentemente, a capacidade de administrar conhecimentos adquiridos e, a partir disso, gerar outros novos conhecimentos.

O fato de dar enfoque aos textos canônicos neste trabalho, não quer dizer que somente esses textos são adequados para as aulas de literatura e compartilhando a idéia de Wielewicki (2002, p. 191) de que “também não acredito que se deva incluir a ‘literatura de massa’ no currículo para mostrar aos alunos como é inferior ao cânone, levando-os a apreciar ‘a boa literatura’”, acredito, assim como a autora, que os textos tradicionais e textos atuais podem ser estudados pelos alunos de ensino fundamental de forma crítica e sem excesso de respeito ao cânone.

Logo, o repertório do aluno, como sugere o material, deve ser construído lado a lado, para que entre o tradicional e o moderno, o novo aconteça e a ruptura se realize de modo que novas possibilidades culturais aflorem.

Neste sentido, os estudos de Wielewicki só confirmam a dificuldade de P1 e P2 em relação aos textos canônicos universais. Contudo, a retomada de repertório não é uma especificidade do ensino de literatura já que outras disciplinas, tais como Geografia, História e Ciências, não escapam desse processo que tem por finalidade fazer com que o aluno recupere e sedimente seu conhecimento.

Logo, P2 ao afirmar que dessa forma há uma contextualização, uma interdisciplinaridade, uma devolução (“que eles podiam me devolver”), uma aplicação, uma pontuação, denota que a professora aplica os textos com fins de “instrução”, como afirma Candido (1995). Quando P1 relata o fato dos alunos reconhecerem no texto um assunto abordado anteriormente e, conseqüentemente, de estabelecerem relações e P2 afirmar que dessa forma as crianças podem opinar, ambas revelam, na verdade, conhecerem o objetivo do material utilizado assim como o objetivo da instituição que é o da formação de um cidadão crítico e um leitor crítico. Contudo, por meio da entrevista, conclui-se que a mediação opera os textos de maneira instrutiva, já que se percebe a falta de embasamento mais profundo das professoras em relação à questão da produção de sentidos.

Em suma, as professoras, ao retomarem os conhecimentos adquiridos em séries anteriores acerca dos textos literários, contribuem no sentido de que a rede literária possa ser formada, ainda que ambas demonstrem um conhecimento superficial dos textos canônicos. A falta de preparo dos professores de ensino fundamental, em geral, para lidar com esse tipo de texto, leva-os a se esquivarem do trabalho com os mesmos, já que nem sempre o material didático traz atividades mais efetivas neste sentido. Portanto, é primordial um trabalho crítico acerca da literatura canônica nos cursos de Letras/ Pedagogia, a fim de que esses futuros professores ampliem seu repertório e tenham uma visão mais ampla ao ministrarem suas aulas no Ensino Fundamental.

A quinta questão refere-se às atividades desenvolvidas com o objetivo de motivar os alunos para novas leituras. A fim de que os alunos pudessem entrar no mundo do teatro, as professoras sugeriram um passeio. Para tanto, a peça escolhida foi *O Mágico de Oz*. A obra *O Mágico de Oz* foi escrita em 1900 por L. Frank Baum. O sucesso imediato fez do livro um dos maiores clássicos da literatura infanto-juvenil de todos os tempos.

### **5) Que outras atividades foram feitas para motivação?**

*Prof. 2: Assistimos uma peça teatral, participamos de oficina de teatro.*

#### **Entrevistadora: Qual peça teatral?**

*Prof. 2: O mágico de Oz.*

#### **Entrevistadora: Aqui mesmo?**

*Prof. 2: Foi no teatro César Cava. E também tivemos a oficina de teatro com a companhia de teatro Rosa dos Ventos, leitura de cartazes, pesquisas na biblioteca.*

#### **Entrevistadora: Esses alunos foram preparados para irem ao teatro, vocês comentaram sobre a peça anteriormente?**

*Prof. 1: Eles foram preparados porque a gente estava realmente estudando esse assunto, fazia parte do assunto. Então eles foram ver na prática o que tem na apostila deles, as características de uma peça teatral é ... como se portam os personagens no palco, o movimento de palco. Eles já sabiam tudo isso antes de ir ao teatro.*

*Prof. 2: Função do diretor...*

*Prof. 1: Então, primeiro, eles viram na teoria, eles assistiram uma peça de teatro e eles participaram de uma oficina de teatro e representaram. Então eles vivenciaram tudo que tinham direito.*

#### **Entrevistadora: Mas o *Mágico de Oz*, eles assistiram uma peça de teatro e depois leram a sinopse da peça?**

*Prof. 1: Leram o livro também.*

#### **Entrevistadora: A obra toda?**

*Prof. 1: A adaptação. Sim, o livro todo. E em cima dessas leituras eles fizeram diferentes tipos de textos: sinopses, poema, propaganda, narrativa, música, eles fizeram diferentes tipos de texto.*

A partir dos estudos introdutórios da unidade 2 sobre o teatro, os alunos foram não só apreciar como também observar algumas características da peça teatral. A atividade lúdica e cultural aguçou a curiosidade dos alunos, o que resultou na leitura da adaptação da obra disponível em sala de leitura/biblioteca.

Logo, a atividade cultural (a ida ao teatro) não se esgotou, já que a biblioteca da escola possui um acervo das coleções trabalhadas, como no caso, da editora Scipione. Dessa forma, o aluno foi instigado a aprofundar seus conhecimentos sobre *O Mágico de Oz* e teve essa oportunidade dentro da própria instituição que propicia à criança se inserir neste processo cultural: ida ao teatro (que instiga a curiosidade); ida à biblioteca (que realiza o desejo de estar em contato com o que foi assistido); sala de leitura (novo momento de prazer, a leitura e aprofundamento do saber).

Dessa forma, constatamos que ocorreu uma atualização da leitura de *O Mágico de Oz*. Ao assistir a peça, o aluno realizou um tipo de leitura da história. Um outro tipo de leitura ocorre no momento que o jovem vai em busca da obra adaptada e é desta forma, como afirma Ana Maria Machado (2002) que o indivíduo passa a ter seu primeiro contato com um texto canônico e mais tarde, conforme seu desejo, poder voltar àquele texto na forma de tradução, por exemplo. Assim, a instituição escolar favorece as diversas possibilidades de leitura de um mesmo texto, contribuindo também para a formação do gosto: apreciar coisas diferentes entre si.

A partir desse processo, os alunos formam as suas concepções de leitura e literatura de acordo com aquilo que apreenderam durante a sua vida escolar e que externalizam na medida que produzem novos significados no momento da reescrita (sinopses, poemas, propagandas, narrativa, música) desse mesmo texto.

As atividades e desenvolvimento começam a ser analisadas com mais profundidade a partir da sexta questão e, para tanto, será retomada a proposta do material didático, serão analisadas as declarações das professoras assim como o caderno de registros das atividades realizadas em sala de aula, com o intuito de estabelecermos um paralelo entre as três faces que compõem o ensino do texto literário: a instituição, a mediação, o aluno.

#### 4.2 ATIVIDADES E DESENVOLVIMENTO

A sexta questão refere-se à leitura de sinopses elencadas no caderno de registro de leitura que consta no próprio material didático, na unidade 2 em Dicas de Leitura (p.72,73,74). As professoras foram questionadas da seguinte forma: “Como foi o debate com as crianças? Foi usado algum instrumento específico para desencadear a discussão?” P2 deu início ao trabalho fazendo a leitura dos títulos e da capa das obras. Embora a sugestão tenha sido retirada do material didático, as professoras apresentaram, como dinâmica de introdução, outros títulos do autor, como por exemplo *Hamlet*. P1 afirma que os alunos tiveram contato com todos os livros que fazem parte da coleção “Reencontro Infantil”, da editora Scipione e que, além de se interessarem, alguns, aos poucos, foram lendo praticamente a coleção toda.

Ao longo da análise do material didático, vimos a presença de um pequeno catálogo das traduções de Shakespeare. Como “Dicas de Leitura” aparecem as seguintes obras da coleção da editora Dimensão: *Romeu e Julieta*, *Sonho de uma Noite de Verão*, *O Mercador de Veneza*, *Conto de Inverno* e *a Megera Domada*. O tamanho da foto da capa de cada obra

favorece a leitura das imagens e por meio da imaginação e observação de detalhes, daquilo que a figura traz de informação, o aluno se transporta para o mundo de Shakespeare.

Dessa forma, as professoras deram início às atividades do teatro por meio da leitura das imagens e só depois conduziram as crianças para a atividade de pesquisa sobre as informações do autor, conforme consta no caderno de atividades:

### *Dicas de Leitura*

*Por se tratar de uma unidade totalmente flexível, nosso ponto de partida foi a realização de uma atividade sobre “Dicas de Leitura”, possibilitando-o a ter contato com algumas histórias e, por consequência, despertar-lhe o interesse, o sonho, a fantasia e o espírito crítico.*

*Nesse momento lemos a sinopse das histórias:*

- . Romeu e Julieta;*
- . Sonho de uma noite de Verão;*
- . O mercador de Veneza;*
- . Conto de inverno;*
- . A Megera Domada.*

*Após a leitura, realizamos um debate de associação de idéias, fazendo correspondências e comentários sobre o que foi lido. Em seguida trabalhamos também leituras de paradidáticos que complementaram as atividades propostas na apostila. E, a partir desta experiência, os alunos produziram diferentes textos, como:*

- . Sinopse*
- . Cartaz*
- . Narrativa*
- . Peças teatrais*
- . Anúncio*

Ao realizarem um debate associando as informações fornecidas pelas sinopses juntamente com a leitura das imagens, os alunos recuperaram informações, vivências anteriores e, reunindo esses dados, começam a formar uma idéia acerca do momento histórico em que se passam tais histórias. Logo depois, as crianças ampliaram seus conhecimentos via internet. A leitura eletrônica possibilitou ao aluno não só pesquisar sobre a vida de Shakespeare, mas também visualizar outras coleções, outras imagens, outras sinopses e até mesmo a leitura de trechos e capítulos dessas obras. Logo, são dadas ao aluno várias

possibilidades de leitura acerca de Shakespeare. Como dito anteriormente, as professoras optaram pela leitura da coleção da editora Scipione, denominada Reencontro Infantil. Tal coleção reúne outras obras que constam na lista do cânone universal, tais como: *Dom Quixote* (Miguel de Cervantes); *Iliada e Odisséia* (Homero) e *O Mágico de Oz* (L. Frank Baum). O aluno, então, teve a oportunidade de conhecer não só os textos de Shakespeare, assim como os clássicos gregos e, de uma forma lúdica, a criança passou a conhecer o passado além de, ao mesmo tempo, resgatar a memória e inserir-se dentro do sistema cultural.

O fato das professoras não focarem o trabalho somente em Shakespeare foi valioso porque, conhecendo um maior número de obras canônicas, a rede literária se amplia e se fortalece e o aluno pode, então, estabelecer novas relações, novos significados, adquirindo maior profundidade em suas leituras. Assim, após o contato com essas adaptações mediante o sistema de troca, as crianças partilham suas experiências e registram seus comentários sob a forma de sinopse, cartaz, narrativa, peças teatrais e anúncio.

As atividades registram que os alunos produziram, primeiramente, a sinopse das obras que leram. A escolha da sinopse foi feita de acordo com a preferência, já que a maioria das meninas produziu textos referentes a *Romeu e Julieta* e os garotos preferiram *Iliada*, *Odisséia* e *Dom Quixote*.

Recuperando o dito acerca das fragmentações/traduições/adaptações<sup>11</sup>, o conhecimento é interpretação, ou ainda, versão produzida historicamente. Logo, a produção de uma sinopse não representa somente um resumo da obra lida, mas é a sua versão e nela o jogo da linguagem acontece e o novo não está no que está dito (leitura da adaptação), mas no acontecimento do seu retomo, que é a produção feita pela criança que percorre pelos caminhos do jogo da leitura, do jogo da escritura e do jogo da troca que resultam no jogo dos signos. Por esse viés, o estudante, através da competência que adquire lendo vários tipos de textos canônicos, ativa e desenvolve sistemas que permitem detectar e criar, racionalizar e organizar significados de modo categórico.

Segundo Wielewicki (2002, p. 113), “a plurissignificância é indissociável da condição humana e, conseqüentemente, da leitura e do trabalho que se possa fazer em nome dela em sala de aula”. Para a autora, o fato de não se buscar várias possibilidades de significado em atividades de leitura, aponta para o risco de surgirem situações de ensino “aparentemente eficientes, mas estéreis no que dizem respeito ao desenvolvimento da criatividade e senso crítico do aluno”.

---

<sup>11</sup> Capítulo II

O fato das crianças produzirem vários tipos de texto abre o leque de possibilidades interpretativas que se expressam por meio da produção desses mesmos textos. A aplicação desse critério como forma de atividade, culmina não só num aprendizado, mas também colabora para que o aluno “possa atuar na sua própria produção de significado” (WIELEWICKI, 2002, p. 119).

Segundo Parisotto (2004, p. 30), em seus estudos sobre a produção textual e formação docente, verifica-se que “geralmente, na escola, ocorre uma descontextualização do texto, isto é, o aluno escreve sobre temas desinteressantes, tendo o professor como único leitor”. Neste sentido, segundo a pesquisadora, é preciso que a escrita deva ser ensinada de modo que a criança encontre nela um significado e, para tanto, leitura e escrita precisam estar bem organizadas, de modo que atendam às suas necessidades, caso contrário o exercício passará a ser mecânico e sua personalidade não desabrochará.

Dessa forma, ao levar em conta a produção dos alunos presentes no caderno de registros, podemos analisar qual a concepção de linguagem utilizada: de base monológica ou de base dialógica. Segundo Parisotto (2004, p. 128), entende-se por concepção de linguagem de base monológica aquela cujo “trabalho com o texto é artificial, e visto somente como atividade escolar e não como unidade de comunicação e interação”. A pesquisadora ainda afirma que uma das maiores reclamações dos alunos é o fato de não saberem realizar uma atividade proposta e isso ocorre pelo fato do professor não criar condições para que os alunos a desenvolvam deixando, assim, de propiciar um ensino crítico.

Neste sentido, as sinopses das obras produzidas pelas crianças são de caráter dialógico uma vez que para se chegar até ela tivemos um processo em que o estudante, além de internalizar a história lida, entende a atividade proposta, já que as sinopses aparecem na contra-capas dos livros que manuseiam, freqüentemente, em sala de aula, biblioteca ou sala de leitura.

Geraldi afirma que:

Ao se propor a produção de textos como a devolução da palavra ao sujeito, aposta-se no diálogo que não exclui a polêmica e a luta pelos sentidos e na possibilidade de recuperar na “história contada e não contada” elementos do novo que se imiscui nas diferentes formas de retornar o vivido, de inventar o cotidiano (apud PARISOTTO, 2004, p. 128).

Assim, recuperar a história lida em forma de sinopse é uma forma de retomar a leitura vivida de modo que a palavra possa ser devolvida ao sujeito.

A sétima questão trata do momento da discussão:

### **7) Considera o momento da discussão importante? Por quê?**

*Prof. 2: Muito importante porque nesse momento que a gente vai conseguir avaliar se o aluno está conseguindo entender, interpretar, fazer relações entre obras clássicas e não clássicas, as obras lidas entre os diferentes grupos e é neste momento que eles conseguem expor a idéia que já vem sendo desenvolvida, conseguem colocar um ponto de vista deles em relação ao ponto de vista também do autor.*

*Prof. 1: O que eu considero mais importante é porque é um momento de sondagem, você vai detectar o que eles já têm de pré-requisitos a respeito disso. Quem já leu, quem já ouviu falar. Ah, meu pai já leu. Ah, na minha casa tem esse livro. Então é um ponto de partida muito importante, é o momento da sondagem.*

### **Entrevistadora: Eles fazem muitas inferências?**

*Prof. 1: Muitas, se deixar eles ficam a aula inteira falando.*

*Prof. 2: E nesse momento, depois que a gente consegue pontuar muitas coisas, a gente desequilibra de novo “pra” que eles “vão pra” casa com esse interesse do início da aula. Vão buscar outras coisas, outras fontes e procurar sempre aprimorar a linguagem.*

Ao analisarmos a fala das professoras sentimos que ambas estão interadas do caminho pedagógico escolhido pela instituição: o método construtivista. Levando em conta que a instituição é uma escola de grande porte para uma cidade do interior paulista, associada a uma outra instituição educacional paulistana, também de grande porte, afirma oferecer aos seus alunos, de classe média alta, um ensino moderno e que prima pela qualidade.

A escola dispõe de biblioteca, de sala de leitura, de um núcleo informático climatizado, com cerca de quarenta e cinco computadores à disposição dos alunos. Nesta mesma sala, o professor dá aulas utilizando multimídia e outros recursos tecnológicos atuais. O espaço físico da escola apresenta quadras de jogos, anfiteatro, parque e cantina. A escola possui também uma gráfica própria. Dessa forma, a clientela, para usufruir todo esse espaço físico e ainda adquirir o material franqueado, além de participar de outras atividades culturais, tais como excursões, teatros e cinemas, possui um capital financeiro compatível com o que lhe é ofertado. Assim, o espaço físico e cultural da instituição, aliado à escolha do material didático, contribuem significativamente para que o conhecimento da criança seja construído.

O fato das professoras, constantemente, participarem de cursos de capacitação na instituição escolar de São Paulo, faz com que elas se interessem das propostas pedagógicas do material. Por isso, o momento da discussão é tão valorizado, pois é nele que afloram os conhecimentos já sedimentados que servem de pontos de ancoragem para que, a partir do estabelecimento dessas âncoras, novos conhecimentos sejam construídos.



Logo, “entender”, “interpretar” e “fazer relações”, como expressa P2, denotam que a professora tenta aplicar essa metodologia na sala de leitura. Assim, considera o momento da discussão também um momento de avaliação; tal colocação revela que ela devota uma atenção especial para com a atenção do aprendiz.

A P1 consegue melhor transferir seus conhecimentos acerca do método construtivista para a leitura de textos. Não há, por parte de P1, uma preocupação em frear os comentários, ou seja, a mediadora dá voz ao aluno, um tempo necessário para que a reflexão em conjunto ocorra até que se chegue a um consenso sobre o assunto a ser explorado. Mediante a troca de informações (professor e alunos), a professora oferece novas possibilidades de leitura. Vale lembrar a preocupação excessiva de P2 quanto à linguagem. Para ela, os textos canônicos são uma referência da língua padrão, considerada mais prestigiosa e, portanto, uma norma a ser seguida. Dessa forma, a referência de P2 é de que o bom Português é aquele exemplificado nas “épocas de ouro” da literatura. Daí a importância que ela dá ao fato de “pontuar muitas coisas” afim de “procurar sempre aprimorar a linguagem”.

Em suma, o momento da discussão do texto passa a ser importante por ser a hora da sondagem e o ponto de partida para a construção de novos conhecimentos. Logo, mediante esta questão, nenhuma das duas professoras revelou ter um conhecimento específico a respeito de um método para leitura de textos literários e, dessa forma, os paratextos existentes no material didático funcionam como tal.

A oitava questão ilustra os paradidáticos trabalhados cujas atividades constam no caderno de registro. A nona questão ilustra os critérios usados para a leitura de tais textos.

**8) Após a leitura das sinopses, foi realizado um trabalho de leitura com paradidáticos. Quais?**

*Prof. 1: Romeu e Julieta, Dom Quixote, Mágico de Oz, Ilíada, Odisséia, Sonho de uma Noite de Verão, Hamlet que não sei se foi este ano ou no ano anterior e só.*

**9) No caderno de registro de leitura constam algumas obras como *Odisséia*, *Ilíada* e *O Mágico de Oz*. Qual foi o critério usado para a leitura dessas obras? Quem as sugeriu?**

*Prof. 2: Foi dentro de uma pesquisa previamente realizada por nós, professoras, que essas obras chegassem de maneira prazerosa para eles. Dentro dessa pesquisa, nós detectamos que a linguagem apresentada nestes clássicos “seriam” a mais apropriada para essa idade. Então, por isso que surgiu essa idéia: foi uma pesquisa anterior aos títulos.*

**Entrevistadora: Vocês se lembram de quem eram as adaptações que vocês utilizaram?**

*Prof. 1: A coleção toda é da editora Scipione, mas a escritora no momento, agora eu não me recordo.*

**Entrevistadora: Mas as obras são todas desta mesma coleção.**

*Prof. 1: Todas da mesma coleção.*

A resposta de P2 confirma que ambas as professoras seguem as sugestões dadas pelo material didático, já que ambas realizaram uma pesquisa e, a partir dela, fizeram as escolhas de novas possibilidades de leitura. A preocupação com o tipo de adaptação (“pobre” ou “rica”) é explicitada nos paratextos que prevê a ação das editoras sobre as instituições educacionais. No caso, as professoras encontraram na editora Scipione, que faz visitas constantes à escola, um material de fácil acesso e que atenderia de forma mais variada às necessidades dos alunos.

Os registros do caderno de atividades, como consta abaixo, ilustram os resultados não só da pesquisa prévia feita pelas professoras, mas também da pesquisa que as crianças realizaram no Centro de Informações da escola, a respeito de algumas épocas importantes da história do teatro no mundo, tais como: o teatro grego; o teatro romano; o teatro japonês; o teatro Nô e a Comédia dell’Arte. Após a pesquisa, os alunos participaram de uma análise crítica de diversos tipos de textos dramáticos, como atestam as professoras no relatório do *port-folio*:

***Textos Dramáticos***

*Os alunos leram e fizeram uma análise crítica de diversos textos dramáticos e identificaram características da narrativa. Enfocamos nesta atividade as diferentes funções que envolvem um espetáculo de teatro: atores, diretor, assistente de diretor, iluminador, cenógrafo, espectadores, crítico, fotógrafo, repórteres, apresentador, etc.*

*Perceberam que em diferentes trechos as expressões de emoção, alegria, medo e tensão, são destacadas nas rubricas, partes do texto, as quais são utilizadas pelos escritores para explicar e expor sua idéia e intenção.*

O contato com a linguagem do texto teatral, como por exemplo, o texto da cena do balcão, cuja linguagem é poética, resultou em produções em que as crianças recontam a história de Romeu e Julieta em forma de versos e, para fins de ilustração, destacamos uma produção de aluno:

Ó Julieta bonita como uma violeta  
 Julieta você é a Lua que anoitece  
 Eu sou o Sol que amanhece  
 Oh Romeu nossas duas famílias inimigas...

Oh Romeu você é todo meu  
 Oh Julieta se tua família não fosse minha inimiga  
 Ficaria com você por toda a minha vida  
 Mas se eu ficar com você entrarei numa fria.

Eles não se dão mal  
 e formam um belo casal  
 As famílias não são amigas  
 São totalmente inimigas

Julieta acordou e viu  
 seu noivo que se esborrachou  
 e logo Julieta desmaiou  
 E tudo se acabou.

Logo, é no trabalho da escrita que se dá o entendimento, a interpretação, ou ainda, o trabalho dialógico citado por Parisotto (2004) se efetua, já que o texto produzido se revela uma unidade de interação e comunicação. Ao analisarmos o texto acima, vemos que o aluno resgata estruturas da leitura, como por exemplo: “Ó Julieta bonita como uma violeta”; que se mistura com uma linguagem atual, como por exemplo: “Mas se eu ficar com você entrarei numa fria”. Neste sentido, a interação do novo e do antigo ocorre e nesta junção se dá a comunicação uma vez que, o texto de *Romeu e Julieta* recebeu uma roupagem nova criada pelo próprio leitor, a que podemos chamar de produção cultural.

A décima questão trata de como se deu a realização da produção de cartazes.

#### **10) E a leitura de cartazes? Como foi feito este trabalho?**

*Prof. 2: As crianças trouxeram, fizeram uma pesquisa de tipos de cartazes de teatro, foram atrás, pesquisaram, trouxeram “pra” escola e na sala de leitura e na sala de aula fizeram a relação de acordo com o tema e com o título do teatro é ... os recursos que foram usados graficamente, o que o cartaz queria passar, que mensagem ele utilizava “pra” se fazer o cartaz de propaganda.*

*Prof. 1: Observaram características deste gênero pessoal e depois eles produziram cartazes.*

O Cartaz Publicitário é uma atividade prevista no material didático e está inserida logo depois das “Dicas de Leitura”. A partir do momento que os alunos fizeram a leitura de imagens das capas das obras e a leitura das sinopses, a proposta passou a ser a montagem de um anúncio publicitário. Para tanto, os paratextos indicavam que o professor deveria analisar, com seus alunos, texto dessa qualidade para que a criança pudesse descobrir a finalidade e os apelos de cada um desses textos. Os alunos, então, deveriam recortar textos publicitários e trazer para a classe. Nessa atividade, as professoras levaram os alunos a observar também os cartazes de teatro, ou seja, as crianças fizeram não só a leitura de propagandas de revistas e jornais, mas foram levadas a observar também a entrada do teatro e o modo como se apresentava a propaganda da peça.

Como os alunos fizeram a leitura da sinopse anteriormente, a proposta do material didático segue no sentido de unir as duas atividades. Dessa forma, os estudantes foram levados a produzir um cartaz de uma das peças de Shakespeare que mais tinham gostado. Contudo, como as professoras não trabalharam somente as adaptações de Shakespeare, os alunos produziram também as propagandas dos textos de Cervantes, de Homero e de Baum.

Dessa forma, ao fazerem suas escolhas de leitura e produzirem as sinopses, os alunos são incentivados a produzirem a propaganda do texto de sua escolha, e a propaganda do seu próprio texto. Dessa forma, a classe, como comunidade interpretativa, troca informações a respeito de suas escolhas e aprende, mediante o trabalho com a linguagem (função apelativa), a convencer o outro da importância delas. Os cartazes produzidos pelas crianças são compostos de textos e imagens e os desenhos reproduzem parte da história, como por exemplo na ilustração de uma aluna em que aparece Julieta com um punhal ao lado de Romeu já morto.

Neste sentido, as crianças reconhecem a história no desenho de seus colegas, assim como passam a reconhecer partes da obra dispersas em pintura, cinema, teatro, cartazes e propagandas de televisão. Tal trabalho contribui, significativamente, para o aumento do capital cultural desse indivíduo que adquire condições de leituras de mundo mais aprofundadas.

A décima primeira questão refere-se à composição do caderno de registro.

**11) Resumindo. De que forma a segunda unidade foi trabalhada de modo a propiciar o desenvolvimento do caderno de registros de leitura das crianças:**

- a. em casa**
- b. em sala de aula**
- c. em sala de leitura**

*Prof. 1: É um trabalho que teve um começo, um meio e um fim. Nós utilizamos as propostas da apostila, enxertamos várias atividades complementares que já foram citadas e tudo isso eles iam registrando no caderno de registros, na apostila, fazendo como lição de casa, como pesquisas, produções de textos. Tudo isso foi sendo registrado e no final, nós montamos um port-folio com toda a documentação que foi trabalhada. Então, o trabalho foi encerrado com a apresentação da peça teatral por eles, porque eles fizeram a oficina de teatro. Então eles puderam ligar bem todos os pontos, não ficou nenhum ponto solto. Por que? Eles trabalharam na teoria o que é o teatro, como funciona. Eles vivenciaram, eles assistiram, eles dramatizaram...*

*Prof. 2: Analisaram diferentes tipos de obras...*

*Prof. 1: Então, quer dizer, tudo foi amarrado e tudo foi registrado como consta no port-folio.*

As várias atividades explicitadas e comentadas até aqui, em sua maioria foram sugestões do material didático, inclusive a criação de uma peça teatral. A atividade foi ampliada pelas professoras que motivaram seus alunos à produção, em conjunto, da produção escrita para fins de encenação. Para tanto, a instituição colaborou no sentido de contratar uma oficina de teatro para a realização do trabalho. No caderno de registro constam as atividades realizadas entre os dias 22 de agosto a 08 de setembro de 2005.<sup>12</sup>

Ao estabelecermos uma comparação entre as declarações das professoras e a pré-conclusão/ conclusão explicitadas no caderno de registro, entende-se que, quando P1 revela “não ter ficado nenhum ponto solto”, ela se refere ao trabalho com oficina de teatro ou ainda, os conhecimentos adquiridos, em sala de aula acerca do teatro, foram transportados para a hora da montagem da peça. Logo, a produção da peça teatral é uma atividade maior que, para se realizar, dependeu de um processo, ou melhor, de sucessivas atividades anteriores. Desta forma, o teatro é mais uma possibilidade de leitura e interpretação, além de contribuir para a socialização das crianças.

Recuperando o dito, segundo Hauser (1977) o teatro desempenha um papel nivelador e o processo dramático é um antagonismo duplo, já que de um lado temos o conflito dramático, e de outro, as partes produtoras e receptoras da representação. Apesar do público se dividir em camadas diferentes, não deixa de se constituir como uma comunidade fechada, unida por interesses homólogos, dentro de formas de vida e critérios e gosto similares.

Assim, essa atividade de produção de uma peça teatral é também uma atividade de interação, uma vez que os alunos desempenham a função de parte produtora e nivelam o conflito dramático a fim de que se torne adequado ao público receptor: as crianças das outras séries do Ensino Fundamental. A proposta do material didático, de transformar a classe numa

---

<sup>12</sup> O relatório da oficina de teatro consta em anexos.

comunidade leitora<sup>13</sup>, toma proporções maiores a partir do momento em que a peça é encenada, pois faz das séries do Ensino Fundamental uma comunidade maior. Logo, as formas de vida e critérios de gosto não se restringem à 4ª série, mas se expandem por toda a instituição.

Além disso, a opção pela representação da obra de Cervantes e não de Shakespeare se deu em virtude das comemorações do IV centenário da publicação de *Dom Quixote*. O trabalho casado resultou numa interação maior do leitor com o mundo, familiarizando-o com uma comunidade maior e com critérios de mesmo gosto. Daí o trabalho ter contribuído significativamente para a inserção do indivíduo no sistema literário. A falta de tempo disponível para a realização da oficina de teatro não desprestigia o trabalho em si, pois mesmo com a restrição da carga horária, houve tempo para que o aluno pudesse estabelecer suas relações.

Contudo, apesar da escolha da obra ter sido dirigida pelas professoras, em nenhum momento elas mencionaram o fato de estabelecerem uma ponte entre o que se trabalhava em sala de aula e o que se veiculava no mundo. O pequeno leitor pode ter estabelecido tais pontes, mas que poderiam ter sido exploradas e aprofundadas ao longo do estudo.

A pré-conclusão das professoras se apresenta um tanto quanto confusa devido ao fato de não possuírem um conhecimento aprofundado acerca dos textos canônicos e, conseqüentemente, da importância do trabalho com tais textos. Contudo, ambas ressaltam, à sua maneira, a importância de se trabalhar o teatro que é inter-humano tanto na sua estrutura quanto na sua apresentação e ainda, o quanto é importante para a criança organizar a sua própria imaginação. Logo, a montagem da peça contribuiu para que o aluno não só entendesse o que o texto significa, mas também como ele significa, já que, organizando a imaginação, organizam-se significados em modos categóricos.

A conclusão geral apresentada no caderno de registros revela que os alunos se interessaram pelos ditos textos clássicos e se envolveram com o trabalho. Tal envolvimento para com as atividades propostas se concretizou pelo fato dessas atividades fazerem sentido para o aluno e, o faz, porque o material sistematiza o aprendizado de forma que haja um enovelamento do assunto a ser discutido.

As professoras demonstram, na conclusão, uma maior preocupação em relação ao aprendizado, na sistematização e explicação de conhecimentos. A questão do interesse e do gosto por esse tipo de literatura passa a ser uma mera observação. Logo, com que fins foram

---

<sup>13</sup> Ver III.3 Os usos: o texto a ser lido e estudado.

aplicados tais textos? Somente para promover o hábito da leitura? Seria esta a proposta do material didático, a de uma repetição mecânica de gestos? Ou as professoras não estão preparadas para entender, de modo mais aprofundado, as instruções fornecidas pelos paratextos?

Em suma, o que se conclui é que existe um vazio entre o material didático e o professor que não consegue entender amplamente os objetivos ali explicitados. O professor passa, então, a executar tarefas e, às cegas, cumpre, sem mesmo entender o porquê de tais textos serem importantes na formação do jovem leitor. Dessa forma, o interesse das professoras pelo ensino desse tipo de literatura está calcado muito mais nas formas distintas de discurso (escrita padrão) do que, efetivamente, nas peculiaridades culturais que ele proporciona.

#### 4.3 RESULTADOS

A seguir, analisaremos os resultados do trabalho com os textos canônicos mediante as respostas dadas pelas professoras.

##### **12) As crianças costumam trazer para suas produções o repertório dos textos clássicos vistos, como por exemplo, Cinderela.**

*Prof. 1: Às vezes sim. Sabe aqueles momentos de clássicos bem marcantes, às vezes eles acrescentam, eles enxertam numa produção de texto, misturando com outra.*

##### **13) Quais foram os resultados obtidos com o trabalho com os clássicos?**

*Prof. 1: Acho que foi um trabalho satisfatório porque deu para perceber que despertou o gosto pela leitura. Como eu já disse, vários alunos se interessaram pela coleção toda e leu mesmo e a gente percebia que eles comentavam com o outro. Então, acho que foi assim, despertou o interesse por este tipo de leitura.*

Analisando a declaração de P1 vemos que a preocupação, em primeira instância, é a de despertar o gosto pela leitura. O fato de proporcionar ao aluno novos caminhos é válido, na medida que o aluno entra em contato com novos títulos e, dessa forma, tais referências afloram em suas práticas de leitura e produções de texto. Logo, o contato com as adaptações, embora incapaz de substituir o contato mais direto com a palavra do autor, é válido na medida em que o indivíduo aproveita uma parte da herança literária que lhe cabe e, desta forma, acaba se familiarizando com essas histórias sem pressa.

A formação de uma comunidade leitora que produz comentários de suas leituras vivenciadas é válida na medida que o convívio com o texto contribui, efetivamente, para o

alargamento dos horizontes de expectativas e, como tais leituras foram dimensionadas ao leitor (adaptações), o texto literário atinge um plano de significação maior, até mesmo porque as adaptações trazem, em si, mais informações esclarecedoras sobre a obra. Levando em conta que o pequeno leitor se encontra na posição de ouvinte-não-ratificado (COULTHARD, 1991), a sua necessidade de tradução é muito maior. Assim, a adaptação atende às necessidades desses jovens leitores porque esclarece, por exemplo, certos itens desconhecidos de vocabulário ou até mesmo de época histórica.

Neste sentido, a leitura das adaptações motiva os alunos irem em busca de novos outros títulos, como veremos a seguir, na décima quarta e última questão.

#### **14) Os objetivos foram alcançados?**

*Prof. 1: Com certeza foram alcançados sim.*

#### **Entrevistadora: Vocês notam alguma rejeição dos clássicos por parte das crianças?**

*Prof. 1: Muito pouco. Alguns reclamam da linguagem, do conflito vivido pelos personagens, mas muito pouco. A maioria gosta.*

*Prof. 2: Só para acrescentar, uma coisa que eu achei muito valiosa dentro deste trabalho e de tantos outros que a gente desenvolve aqui: é a apreciação e o gosto que eles tiveram em ir em busca. Buscaram, pesquisaram, trouxeram para nós diferentes portadores de texto, jornais, revistas, contato, troca de experiências com os pais, alguns pais até disseram que perceberam o quanto as crianças evoluíram na parte de autonomia para a escolha de outros títulos. Trocaram brinquedos, muitas vezes, pela compra de livros e isso não só na quanta série, mas nesse trabalho efetivo de desenvolver o gosto pela leitura e dividindo e socializando esse trabalho que nós fizemos aqui no Pluri em outras escolas. No encontro de relatos de experiências em Maringá, nós podemos perceber que nós estamos no caminho, porque quando nós falamos desse trabalho, toda a platéia pôde prestigiar o quanto é importante nós desenvolvermos esse trabalho interdisciplinar e fazer com que as crianças construam, é fazer com que as crianças vivenciem essa magia, essa importância da linguagem literária no nosso meio, “pra” nossa vida. O quanto é importante nós elaborarmos o nosso pensamento, tanto para escrever quanto para falar, quanto para se expor. O quanto é importante nós buscarmos e resgatarmos coisas boas, linguagens, livros e leituras que nos faz crescer.*

*Prof. 1: Uma coisa que eu me recordo com bastante atenção é um trecho de Shakespeare na apostila, que é aquela linguagem bem antiga mesmo e eles se interessaram porque eles queriam descobrir os sentidos de cada palavra. E eles perceberam... e aí eles entenderam. Eu entrei e trabalhei figura de linguagem, porque eles perceberam, ah... que minha vida é um raio de sol, a moldura do seu rosto.*

*Prof.2: Uma linguagem poética.*

*Prof. 1: Então, eles foram percebendo que as palavras têm outros sentidos dentro da poesia. Isso que dá o encanto. Então, eles ficaram apaixonados por esse texto. A princípio eles não gostaram, a primeira leitura acharam difícil, não entenderam nada. Aí eu fui trabalhando verso por verso, tentando entender com eles, interpretando. No final, eles já estavam interpretando sozinhos. Foi uma coisa que me chamou muita atenção.*



**Entrevistadora: Que foi o texto de *Romeu e Julieta*, da cena do balcão.**

Mediante as declarações das professoras, se o objetivo era o de fazer com que as crianças entrassem em contato com os textos canônicos, certamente ele foi atingido. Embora alguns reclamem da linguagem traduzida (Cena do balcão), com o tempo, acomodam-se na linguagem adaptada (romanceada) e, aos poucos, se familiarizam com os diversos tipos de textos apresentados. Dessa forma, como P2 afirma, adquirem uma certa autonomia para escolherem outros títulos e se sentem seguros, pois são capazes de reconhecer as pistas que lhes são oferecidas e, então, conseguem levar a sua leitura adiante.

Logo, o pequeno leitor que é capaz de fazer inferências, apreende o conteúdo porque foi capaz de compreender o texto, ou ainda, foi capaz de interpretar as marcas formais desse mesmo texto. Assim, o aluno é capaz de realizar o exercício metalingüístico, pois ao lado do texto que lhe é fornecido, constrói o texto da sua transcrição, potencializando os significados dessa poética. De acordo com P1, o fato das crianças perceberem que as palavras têm outros sentidos dentro da poesia, é o que dá o encanto. Neste sentido, a perenidade dos canônicos se dá mediante o trabalho do leitor, que neles encontra um sistema de signos proliferador de sentido.

Dessa forma, se os novos sentidos dos textos canônicos são gerados e proliferados como meio de capital lingüístico cultural por meio dos questionamentos acerca de sua permanência, e se o professor se encontra despreparado para articular possíveis elementos de representação, o aluno tem em sala de aula um mediador que não é um leitor ideal, capaz de se situar no ponto de intersecção (aluno e texto). Logo, o que temos é um mediador e um aluno na posição de leitores reais e tanto um quanto outro necessitam de uma tradução que torne o texto acessível.

Embora as professoras participem de constantes cursos de capacitação, ofertados pela escola da cidade São Paulo, cujo objetivo é a troca de informação entre as escolas associadas e o aprofundamento acerca da didática do material, não conseguem explicitar aquilo que realmente apreendem em tais cursos. A exemplo disso, na décima quarta questão, a P2 reproduz uma expressão que, eventualmente, possa ter ouvido: portadores de texto. O termo pode ser inovador, mas, efetivamente, a professora, ao se apropriar dele, não deixa clara a sua significação ao empregá-lo.

Como continuação à entrevista, cinco novas questões foram feitas às docentes a fim de observarmos o perfil teórico-profissional: 1) Há quanto tempo está formada? 2) Possui curso de Pós-graduação? 3) Fez algum curso de formação continuada além daqueles

fornecidos pela escola? 4) Há quanto tempo atua no magistério? 5) Nas horas de lazer, o que costuma ler?

P1 é formada em Letras há dois anos, possui especialização em Literatura e atualmente está cursando Pós-graduação por vídeo conferência em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira. Além disso, afirma que fez vários cursos fornecidos pela escola, participou de outros fornecidos pela Rede Pública e ainda de congressos voltados para a área de literatura. Atua no magistério há vinte e cinco anos, está na presente escola há quinze anos e uma boa parte desse tempo trabalhou com Ensino Fundamental I, de 1ª a 4ª série e há dois anos atua no Fundamental II, de 5ª a 8ª série. Nas horas de lazer costuma ler a Bíblia, revistas, e-mails, jornais da cidade, livros teóricos voltados para o seu atual estudo e tudo aquilo que relaciona ao conteúdo trabalhado em sala de aula. Gosta de ler romances e cita alguns autores de sua preferência, tais como: Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade, Mário de Andrade e Oswald de Andrade, mas afirma que prefere as leituras mais rápidas.

P2 encontra-se formada há cinco anos e possui especialização em Ensino do Texto e Análise Textual. No ano de 2005, participou de um curso de extensão voltado somente para a área de Literatura Infantil e, em 2006 fez dois outros cursos, o primeiro voltado para produção de leitura e escrita e o segundo voltado para dificuldades de aprendizagem. Atua no magistério há dez anos e nessa mesma escola. Ingressou na Educação Infantil e há quatro anos trabalha com Ensino Fundamental II. Afirma que gosta muito de ler a Bíblia, os jornais locais, revistas e que prefere a poesia. Cita alguns autores tais como Hans Christian Andersen, Cecília Meireles, José Paulo Paes e Ruth Rocha.

Mediante as respostas dadas pelas docentes, vemos que ambas procuram se atualizar e buscam novos cursos que melhorem a qualidade de suas aulas. Ainda que afirmem desenvolver leituras, as atividades poderiam ser mais exploradas e os objetivos efetivamente atingidos. Ambas as professoras afirmaram que procuravam ler a obra proposta em sala de aula, mas efetivamente nenhuma delas revelou ter lido uma tradução ou ainda uma outra adaptação de alguma obra de Shakespeare ou de Cervantes.

Em suma, se cumprir tarefas significa atingir objetivos, certamente as professoras conseguiram alcançar as metas: fazer com que o aluno entrasse em contato com os textos canônicos. Contudo, o que coube avaliar no presente trabalho é o “como” se dá o contato com tais textos. O déficit de leitura das professoras, ou seja, a falta de conhecimento que apresentam em relação aos textos canônicos, limita sensivelmente o trabalho com os mesmos. O trabalho realizado com a oficina de teatro foi válido na medida que contribuiu para que o

aluno entrasse em contato com o mundo do teatro e com a obra de Cervantes, *Dom Quixote*. Contudo, o texto poderia ser mais explorado em sala de aula, de modo que a criança não somente comparasse o texto dramático com outros tipos de textos ou que se interessasse das técnicas de interpretação de palco, mas pudesse vivenciar na sua leitura a humanização que o texto lhe oferta. É certo que tais atividades fazem parte de um processo que abre espaço para interpretações diferentes, mas não consta no caderno de registro o processo de leitura da obra encenada. Dessa forma, não se pode checar o andamento dessa leitura e nem mesmo saber o grau de discussão, questionamento e análise que foram efetivados. Ao que consta, algumas aventuras de Dom Quixote foram lidas e interpretadas a fim de que pudessem ser encenadas.

Por fim, não é a falta de recursos materiais dos alunos ou das escolas que dificultam o trabalho com os textos canônicos, mas a falta de posicionamento crítico que os profissionais da área apresentam quanto a essas obras. O tipo de ensino literário ofertado, tanto pelas universidades (graduação) quanto pelas instituições escolares, não oferece alicerces a fim de que o professor ou aluno apresente um distanciamento crítico e produtivo do texto.

As professoras não parecem questionar nem a literatura canônica, com seus usos históricos, nem a postura metodológica apresentada pela escola e pelo material didático. Conseqüentemente, não se observa uma problematização da leitura em sala de aula. No que diz respeito à transmissão e apreensão de conteúdos, o trabalho desenvolvido é satisfatório. Quanto a posicionamento crítico, mais poderia ser feito.

#### 4.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos principais deste trabalho foram identificar, em determinada realidade, nas aulas de Língua Portuguesa da 4ª série do Ensino Fundamental, como os textos canônicos foram trabalhados, a abordagem dada e as atividades propostas, averiguar os tipos de práticas e vivências literárias ofertadas e como colaboram na formação dos discursos que se materializam no cotidiano, na linguagem e na cultura dos alunos. Para tanto, foi analisado o livro de Português da quarta série, especificamente a segunda unidade, assim como o caderno de registros dos alunos.

Nesse sentido, realizamos uma pesquisa qualitativa (estudo de caso) em uma escola particular de Ensino Fundamental, onde entrevistamos duas professoras da quarta série. Por meio da entrevista, constatamos que ambas terminaram o ensino superior e possuem formação diversificada: uma em Letras e a outra em Pedagogia.

O fato de as duas professoras trabalharem juntas na mesma série e serem formadas em cursos diferentes contribuiu para o enriquecimento do trabalho, principalmente no que se refere a seguir a sugestão do manual didático. O trabalho conjugado das docentes, e com perspectivas diversificadas que ambas possuem do texto, favorece a elaboração do processo do conhecimento pois, mediante as discussões, o trabalho de uma professora vai completando o da outra. A oferta de uma variedade de textos canônicos aos alunos, tais como *Iliada*, *Odisséia* e *Dom Quixote*, contribuiu para que a criança pudesse entrar em contato com um maior número de títulos, além dos sugeridos pelo material didático e, por consequência, estabelecer as suas escolhas.

O material analisado oferece ao aluno variados textos tais como as biografias, o diário, as memórias e o teatro. A proposta contribui para a inserção do indivíduo no sistema literário de modo que a criança construa um repertório cultural e se habilite para os diversos modos de ler.

As atividades lúdicas chamam a atenção do pequeno leitor. Contudo, a atividade da montagem da peça, cuja obra escolhida foi *Dom Quixote de La Mancha*, apresentou-se como um trabalho superficial. O relatório da oficina do teatro registra que algumas passagens do texto foram lidas e logo depois a cena era improvisada e dessa forma a peça foi sendo montada pelos alunos.

Com efeito, caso o texto tivesse sido explorado em sala de aula, de modo que o aluno pudesse vivenciar o todo da obra adaptada, aconteceria a contextualização por meio do aprofundamento da leitura. Neste sentido, as possibilidades de visão do texto seriam

ampliadas e as próprias crianças estabeleceriam as suas escolhas, porque elas mesmas levantariam certos contextos que lhes parecessem mais evidentes. A forma como se desenrolou a atividade de encenação deu ao aluno uma visão estreita da história como mera sucessão de eventos e, assim, a contextualização crítica que trata da recepção do texto literário ficou a desejar pois, ao se tratar de obras canonizadas, o interessante é o confronto de leituras no tempo e no espaço que permite um diálogo poderoso no processo de letramento. Nesse caso, se a leitura fosse efetivada e trabalhada mais amplamente, os próprios alunos poderiam fazer seus arranjos e estabelecer os elos da corrente e o fio da história poderia ser ampliado, dando à montagem da peça um caráter de releitura da obra. Dessa forma, unindo a sugestão do material didático para a montagem de uma peça teatral, a oficina de teatro auxiliando nos modos de encenação e uma leitura mais efetiva da obra, o trabalho da montagem de uma peça teatral ganharia uma dimensão maior.

Todavia, ao lidar com os textos canônicos, é flagrante a fragilidade de domínio das docentes em relação ao conhecimento de tais textos. Durante as discussões feitas ao longo desta pesquisa em relação ao cânone, a proposta era de deixar evidente os maus usos que foram feitos desses textos no passado e que resultaram na aversão à essa literatura clássica. O controle efetivo do Estado sobre o ensino da literatura canônica e o modo como ela foi apresentada ao sujeito ao longo dos anos, engordou o vazio cultural. Logo, o que se pretendeu com essa pesquisa não foi condenar o professor pelo fato de desconhecer, de modo mais amplo, esse tipo de literatura, mas de sim, entender o que dificulta o ensino de tais textos.

P1, por exemplo, afirma que um dos autores de sua preferência é Machado de Assis. Já P2 afirma gostar de Andersen. Logo, vemos que as professoras inserem autores canônicos em sua lista de leituras, o que demonstra que possuem referências sobre tais textos. A sociedade de hoje requer dos indivíduos um repertório de práticas vasto e flexível, susceptível de fazer frente à complexidade e hibridismo que a palavra escrita hoje assume em grande parte das sociedades ocidentais. A formação educacional das professoras é um exemplo de como os textos foram transformados em práticas que se conjugaram na consolidação de um conceito redutor e restrito, reduzindo o cânone em um projeto educativo muito diferente daquele que hoje se propõe.

Por essa razão, em seu repertório de leitura, que será compartilhado com seus alunos, o professor precisa romper fronteiras abarcando a diversidade de textos. Para tanto, efetivamente, a universidade, como instituição formadora, precisa estar atenta a fim de ampliar o leque de leituras dos futuros professores e instrumentalizá-los de modo a ampliar a sua capacidade de analisar criticamente os textos disponíveis no início do processo de

escolarização e, desse modo, possibilitar que as crianças efetuem uma leitura que favoreça uma construção de sentidos abrangendo diversas linguagens. Escolhas compartilhadas entre leitor-professor e leitor-criança é que determinarão as práticas de letramento literário e, se formos bem sucedidos, é possível fazer um trabalho que leve em conta a presença do cânone e abranger diferentes autores e obras e a diversidade de gêneros.

O saldo das investigações desta pesquisa, que teve como objetivo analisar como os textos canônicos foram trabalhados em uma Escola de Ensino Fundamental, recai na triangulação formação-professor-leitor. A concepção de que os professores-leitores da literatura são apenas os professores de Português é um mito porque a presença de uma professora com formação em Pedagogia, atuando em sala de leitura, atenta para a necessidade de incluir nestes cursos a oportunidade de se valer de um discurso literário mais abrangente, pois as lembranças dos alunos estão calcadas nas experiências de leitura na infância, feitas no período escolar. A grande preocupação é que esses futuros professores não levem para sala de aula as experiências mal-sucedidas com os livros de literatura canônica, mas que as levem como fonte de prazer e conhecimento.

Em relação aos cursos de Letras, a questão que vem à tona está ligada ao repertório de leitura desses futuros professores. No presente trabalho, a docente demonstra um relativo conhecimento sobre autores consagrados da Literatura Brasileira, como citado anteriormente, revela gostar de Machado de Assis. A literatura Machadiana traz uma boa quantidade de referências ao mundo clássico. Porventura, se um aluno, durante o processo de leitura de um texto do referido autor, fizer alusão a uma obra ali citada e que seu professor totalmente ignora, como é que se processa a rede literária que o texto propõe? Mesmo que as novas versões tragam em notas de rodapé elucidacões sobre a obra citada, seriam suficientes para estabelecer, de modo mais aprofundado, as conexões propostas pelo texto? O ato da leitura implica criar possibilidades, mas como criá-las sem um entendimento, sem a chance da reflexão? Como conseguir ver nela o seu poder de humanização?

Nesta ordem, o cânone é tomado como uma lista de livros obrigatórios a serem lidos para o vestibular. Somente com esse fim, a capacidade de análise do aluno fica reduzida, impossibilitando-o a ter um posicionamento crítico frente ao texto e de ver nele as suas várias possibilidades de leitura. Daí, o ensino de literatura ter se transformado em uma pedra no sapato do professor porque é impossível cursar o Ensino Fundamental e Médio sem saber da missa literária a metade. Sem compreender a real importância desses textos e diante da dificuldade que sentem em entendê-los, o aluno fica desestimulado e o processo de leitura truncado.

Por fim, a leitura dos textos canônicos em forma de adaptação, dirigida a um público definido, não deixa de ser literatura, porque não é apenas um texto simplificado em suas formas, mas uma literatura que é capaz de inventar novas formas de escrita. Os alunos gostam quando reconhecem referências aos textos que já estudaram, sentem-se parte de um contexto mais amplo, adquirem uma profundidade quanto aos níveis de leitura. Mais críticos e bem informados, formam novas maneiras de relacionamento que refletem na formação dos discursos que se materializam na cultura e no lugar que ocupam.

É no ambiente escolar que a literatura se revela como forma de conhecimento e para que funcione como tal, é preciso que seja explorada de modo adequado. Logo, a escola precisa ensinar o aluno fazer essa exploração. Mantida em adoração, a literatura canônica torna-se inacessível e distante do jovem leitor, terminado por lhe ser totalmente estranha. Se a proposta é de formarmos leitores que vivenciem a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler, mas sim ir além da simples leitura. Neste sentido, as obras canônicas são instrumentos poderosos e necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito da linguagem.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitor competente à luz da teoria da literatura. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 124, p.23-24, jan./mar. 1999.

\_\_\_\_\_. Leitura Literária e Escola. In: EVANGELISTA, Araci Alves Martins (Orgs). *A Escolarização da leitura literária: O Jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ALTBACH, Philip G. Education and neocolonialism. In: ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth; TIFFIN, Helen (Ed). *The Post-Colonial Studies Reader*. London and New York: Routledge, 1995.

AMORIM, Lauro Maia. *Tradução e Adaptação: Encruzilhadas de textualidade em Alice no País das maravilhas*, de Lewis Carrol, e Kim, de Rudyard Kipling. São Paulo: UNESP, 2005.

BARBOSA, João Alexandre. A Literatura como Conhecimento: Leituras e Releituras, In: *A Biblioteca Imaginária*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1996.

BLOOM, Harold. *Como e por que ler*. Trad. José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

\_\_\_\_\_. *O Cânone Ocidental*. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

\_\_\_\_\_. *Onde Encontrar a Sabedoria?* Trad. José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

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

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BRANCO, Antônio. Da “Leitura Literária Escolar” À “Leitura Escolar De/Da Literatura”: Poder e Participação. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Org.). *Leituras Literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 85-110.



CADERMATORI, Lígia; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1982.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 9-16.

CAMPOS, Haroldo de. Tradução e Reconfiguração do imaginário: O Tradutor como Transfingidor, in *Tradução: Teoria e Prática*. COULTHARD, M; CALDAS-COULTHARD, C. R. Florianópolis: Editora da UFSC, 1991.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 24, p. 803-809, set. 1972.

\_\_\_\_\_. *Literatura e sociedade*. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

\_\_\_\_\_. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAVALLO, Gugliemo; CHARTIER, Roger. *História da Leitura no Mundo Ocidental..* São Paulo: Ática, 1999. v.2

CHARTIER, Roger. *Os Desafios da Escrita*. Trad. Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002. p. 61-123.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COULTHARD, Malcom. A tradução e seus problemas. In: COULTRHARD, M; CALDAS-COULTHARD, C. R. *Tradução: Teoria e Prática*. Florianópolis: Ed. UFSC, 1991.

CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. São Paulo: Beca, 1999.

DARNTON, Robert. *Os best-sellers proibidos*. São Paulo: Companhia da Letras, 1998. p.19-98.

DERRIDA, Jaques. *A Estrutura e a diferença*. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

ESCARPIT, Robert. *Hacia una Sociologia del Hecho Literário*. Madrid: Edicusa, 1974. p.11-43.

\_\_\_\_\_. *Sociologia da literatura*. Lisboa: Arcádia, 1969.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. In: EVANGELISTA, Araci Alves Martins (Org.). *A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GERALDI, João Wanderley. *Prática de Leitura na Escola*. In: GERALDI, João Wanderley (Org.) *O texto em sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002. p.88-99.

GIL, Antônio; MADI, Sônia. *Minha vida na escola..* São Paulo: BRASILFORM, 2005. v. 1, 2, 3, 4.

GOMES, Renato Cordeiro. De Ítalo Calvino a Ricardo Piglia, do centro para a margem: o deslocamento como proposta para a literatura deste milênio. *Alea*, v. 6, n. 1, p. 13-25, 2004.

HAUSER, Arnold. *Sociologia del Arte*. Barcelona: Labor, 1977 v. 4, p. 549-686.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1999.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: histórias & histórias*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

LAJOLO, Marisa. *A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LEFEVERE, André. The Historiography of African Literature Written in English. In: ASCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth; TIFFIN, Helen (Ed.). *The Post-Colonial Studies Reader*. London and New York: Routledge, 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ana Maria: *Contracorrente: conversas sobre leitura e política*. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MANCINELLI, Laura. Literatura e pessoa histórica. In: *Papéis avulsos*. Trad. Benedito Antunes. Assis: UNESP, v.1.,n.1, p. 81-98, 1995.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997 p. 203- 355.

MOISÉS-PERRONE, Leyla. *Altas Literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos*. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

MUKHERJEE, Arun P. Ideology in the Classroom A Case Study in Teaching of English Literature in Canadian Universities. In: ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth; TIFFIN, Helen (ed.). *The post-colonial studies reader*. London and New York: Routledge, 1995.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT,Carole. *How Picturebooks Work*. New York: Garland Publishing, 2001.

PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca. Discursos da Paixão: a leitura Literária no Processo de Formação do Professor das Séries Iniciais. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). *Leituras Literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p.11-126.

PARISOTTO, Ana Luzia Videira. *Produção Textual e Formação Docente: uma relação possível*. 2004. 248 f. Tese (Doutorado) - UNESP, Assis, 2004.

PERROTTI, Edmir. *Leitores, ledores e outros afins* (apontamentos sobre a formação do leitor). Disponível em <[www.leiabrasil.org.br](http://www.leiabrasil.org.br)>. Acesso em: 26 jun. 2006.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Literatura/Ensino: uma Problemática*. São Paulo: Ática, 1992.

RONCA, Antonio Carlos Caruso; ESCOBAR, Virgínia Ferreira. *Técnicas Pedagógicas: domesticação ou desafio à participação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

SANTIAGO, Silviano. *Vale quanto pesa*: Ensaio sobre questões político-culturais. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p.13-40.

SOARES, Magda. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, Araci Alves Martins (Org). *A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Adalberto de Oliveira. A Ordem do discurso de Michel Foucault: Roteiro de Leitura, in *Apontamentos*, nº 29. Universidade Estadual de Maringá, 1995.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

VENUTI, Lawrence. A Pedagogia da literatura. In: *Escândalos da Tradução*. Trad. Laureano Pelegrin et al. Bauru: EDUSC, 2002.

VISWANATHAN, Gauri. The Beginnings of English Literary Study in British Índia. In: ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth; TIFFIN, Helen (Ed). *The post-colonial studies reader*. London and New York: Routledge, 1995.

WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. *Literatura e Sala de Aula: Síncopes e Contratempos*. A Agência Discente e as Literaturas de Língua Inglesa em Cursos de Licenciatura em Inglês. 2002. 237 f. Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ZILBERMAN, Regina: *A literatura infantil na escola*. 11.ed. São Paulo: Global, 2003.

\_\_\_\_\_. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

\_\_\_\_\_. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: Senac, 2001. p.13-86.

**ANEXOS**

## ANEXO A

### O relatório da oficina de teatro

*O presente relatório tem como pretensão apontar momentos vividos durante um oficina de teatro, oferecida pelo Circo Teatro Rosa dos Ventos, para alunos da 4ª série.*

*A intenção inicial da oficina era fazer com que os alunos vivenciassem o processo de uma montagem teatral, utilizando para isso algumas passagens da história de Miguel de Cervantes, Dom Quixote de La Mancha.*

*A primeira proposta era de uma oficina de 30h/a porém o tempo disponível foi de 10h/a sendo distribuídos entre os dias 22 de agosto à 08 de setembro.*

*22 de agosto:*

*Tivemos o primeiro contato com as crianças, a intenção da aula era situá-los do processo que iria ocorrer durante a oficina. Foram realizados alguns exercícios para que elas entendessem qual era a arte do ator e no final tivemos uma conversa onde tratamos da magia do teatro. Antes de irem embora lemos uma frase que Cervantes colocou como sendo uma grande referência à Dom Quixote: “A razão da sem razão que a minha se faz...”. Nesse dia foi pedido para que na próxima aula todos trouxessem espadas, lanças e cavalos.*

*24 de agosto*

*Começamos um trabalho de improviso das aventuras Quixotescas. Lemos “A graciosa maneira como Dom Quixote foi armado cavaleiro”, em seguida as crianças fizeram uma cena improvisada dessa aventura. A intenção desse exercício era de que isso facilitasse a adaptação do texto para uma linguagem próxima da idade dos alunos. Todos se divertiram com as cenas.*

*25 de agosto*

*Conseguimos improvisar mais duas aventuras sem maiores mudanças nas estruturas criadas anteriormente. Pudemos observar que algo que faltava era que eles apresentassem para o público já que as cenas eram realizadas em uma espécie de rodo onde todos ficavam de costas para o público.*

*26 de agosto*

*Mudamos o processo para podermos explicar a necessidade de nos preocuparmos em não ficar de costas para o público e também de darmos a cena um pouco mais de clareza. Para isso fomos contando uma das aventuras, quando chegava o momento de um personagem falar algo escolhíamos alguém entre eles para realizar a cena e sussurrávamos as falas em seus ouvidos ao mesmo tempo que corrigíamos seu posicionamento no palco. A idéia funcionou muito bem pois, ao final da aula quando questionados se notaram alguma diferença no que havia acontecido naquela aula e nas aulas anteriores, as opiniões foram unânimes: a cena ficou mais clara.*

*29 de agosto*

*Continuamos o improviso com uma notável evolução quanto as posturas e posicionamento no palco. A reclamação das crianças era de que elas queriam inventar as aventuras e não fazer as que já existiam. A nossa justificativa foi de que era muito importante valorizarmos as que foram escritas por Cervantes, que o improviso e a invenção teriam que vir no como contar a história. A principal reclamação das meninas era de quem iria ser Dulcinéia Del Toboso. Explicamos que ela era fruto da imaginação de Dom Quixote.*

*31 de agosto*

*Dividimos as aventuras por grupos mas ainda não demos as falas. Foram quatro aventuras distribuídas: “A graciosa maneira como Dom Quixote foi armado cavaleiro”, “A primeira grande aventura”, “A batalha das ovelhas” e “A incrível vitória sobre o cavaleiro Biscaia”.*

*01 de setembro*

*Entregamos as falas aos atores e pedimos que entrassem um grupo por vez no palco para podermos solucionar possíveis dúvidas. As dúvidas eram muitas e a preocupação em não decorar as falas era a maior de todas.*

*02 de setembro*

*Ensaio geral no palco para correção do posicionamento e para um maior cuidado com as falas, conversamos muito sobre o figurino de cada um. Algo curioso, foi que as meninas se sentiram com papéis muito discretos e pediram uma aventura só para elas onde todas fariam papéis de homens, a proposta foi aceita.*

*05 de setembro*

*Ensaio com cada grupo em particular para correção de detalhes. Na parte da tarde confeccionamos o figurino de Dom Quixote com caixas de leite longa vida, poucas crianças vieram nesse período.*

*Pré conclusão*

*Até o momento pudemos concluir que o tempo é muito curto para podermos ambientar as crianças no universo do teatro. Mesmo assim percebemos o quanto é importante crianças dessa idade terem contato com a interpretação, uma vez que criar e imaginar faz parte do cotidiano delas. O que é muito importante notar o quanto faz bem as crianças organizar o produto da imaginação, de forma que possa ser comunicado as pessoas. Essa é uma das essências do teatro que através do ator leva emoções extremamente humanas as cenas e com elementos totalmente subjetivos consegue tratar de coisas tão objetivas e concretas.*

*Acreditamos que o maior benefício de todos, que essa oficina trouxe, foi dar as crianças uma possibilidade de se comunicarem através de uma linguagem que necessita de sua fala, do seu movimento, da sua interpretação e da sua relação com os colegas para transmitir a informação até os ouvintes.*



### *Conclusão*

*Durante a execução da unidade: Teatro em Cena, notamos o quanto os alunos se interessaram e se envolveram. Ao sistematizar os conhecimentos adquiridos demonstraram um aprimoramento do vocabulário oral e escrito.*

*Aprenderam como se processa a montagem de uma peça, especialmente sobre a atuação de cada personagem em cena, pois o elo entre teoria e prática (oficina de teatro) os alunos vivenciaram, compreenderam e compararam o texto dramático com outros tipos de textos.*

*Observamos também o interesse e o gosto pela leitura dos grandes clássicos da literatura.*

## ANEXO B

### Entrevista - Unidade 2 – Material didático

#### Embasamento teórico-metodológico e objetivos

*1) De que forma os clássicos são trabalhados na escola?*

Prof. 1: Eles são trabalhados através de livros de adaptações, através de trocas de livros na sala de leitura, na sala de aula. Eles fazem produções de textos em cima dessa leitura.

Prof. 2: Isso, é feito também previamente uma pesquisa “pra” que “seje” trabalhado de acordo com a faixa etária deles, “pra” que a linguagem dos clássicos, que é uma linguagem um pouquinho mais elaborada, “seje” compreendida por eles.

Prof. 1: Por isso que são adaptações, mas eles entram em contato com a linguagem...

Prof. 2: Pura.

Prof.1: Original, na biblioteca. Só entram em contato.

Prof. 2: Na sala de leitura ela é feita.... a gente faz um trabalho direto, assim... faz a leitura na íntegra dos clássicos.

Entrevistadora: Por exemplo, vocês utilizam uma tradução, vamos supor, de Shakespeare e dão uma amostra para eles e depois mostram a adaptação?

Prof. 1,2: É isso.

Prof. 1: Inclusive na apostila tem a linguagem pura do escritor.

Prof. 2: Na íntegra, né.

Prof. 1: É, na íntegra porque aí eles fazem a comparação da linguagem da adaptação com a linguagem pura.

2) *Qual o objetivo de se trabalhar esse tipo de texto?*

Prof. 1: É justamente a apreciação da linguagem pura e a comparação da linguagem da adaptação. E também “pra” mexer com sentimentos, “né”, das crianças e “pra” manter vivo essa linha dos textos clássicos, dos livros clássicos.

Prof. 2: Principalmente “pra” dar uma valorização no vocabulário tanto oral quanto no escrito das crianças, porque eles tendo contato com esses diferentes tipos de linguagem literária e clássica, conseqüentemente, a parte oral e escrita deles na hora de fazer reprodução, eles conseguem já transpor para o papel ou para a fala tudo aquilo que eles vêm aprendendo.

Prof. 1: E é uma forma também de trabalhar a figura de linguagem, mexer com a imaginação mesmo, “pra” eles poderem sentir o texto, o que o escritor quis dizer com aquela metáfora, com aquele sentido figurado, é mexer mesmo com a imaginação. E isso a gente encontra na leitura literária mesmo, na literatura.

Entrevistadora: Existe uma preocupação de vocês humanizarem essas crianças?

Prof. 2: Principalmente depois da oficina de teatro que eles puderam vivenciar, se colocar na situação do personagem, de se colocar de maneira “diferentes”, em diferentes situações, a gente percebe que eles conseguiram fazer algumas relações de comportamento do que se deve, de como era, de como devemos ser, como devemos agir. De todas as transformações ocorridas durante todo esse ano aí, dentro da literatura.

Prof. 1: Principalmente, quando trata da poesia, a poesia é uma coisa que mexe muito com o sentimento.

Prof. 2: É profunda.

Prof. 1: Então eles passam, assim, a utilizar mesmo, atitudes no dia-a-dia, dessa literatura, com certeza, um dos principais objetivos é humanizar mesmo.

3) *Acha importante que se pense numa didática da literatura e de leitura dos textos clássicos? Por quê? Comente sobre as reflexões didático-pedagógicas acerca da literatura e da leitura dos textos clássicos.*

Prof. 2: Proporcionar um mergulho nessa leitura clássica, de clássicos que não morrem, que “perpeduram” por anos, é muito importante para as crianças, como Andersen, Shakespeare e tantos outros, que se eternizaram pelo seu trabalho, por suas obras que não tem como apagar da nossa memória, da memória dos pais e nem da nossa história, isso tem que ser resgatado a todo instante. Por quê? Porque as crianças, tendo um contato com esse tipo de leitura, com esse tipo de texto, remete a uma atitude .... é..... de reflexão, de atitude e até mesmo de enriquecimento de vocabulário.

Prof. 1: É, e também se expressar de diferentes maneiras, expressar a escrita diferentes portadores de textos. No meu caso, por exemplo, o que importa é eles estarem em contato com diferentes portadores de texto, diferentes linguagens.

Prof. 2: E o resgate, “né”, de textos bem elaborados, porque hoje em dia, a mídia e essa tecnologia nos “traz” textos muito deturpados “pra” realidade educacional, “né”, porque se a gente for trabalhar só o que a mídia nos apresenta agora, tem que “fazer muitos recortes” e esses clássicos já estão prontos, tem sempre uma mensagem, uma oral que nos faz refletir, que nos faz pensar em atitudes que devemos seguir ou não.

4) *Existe uma retomada do repertório dos textos literários vistos em séries anteriores?*

Prof. 1: Sempre existe sim. Estão sempre presentes nos textos, “né”, que a gente trabalha textos complementares. Então, por exemplo, uma série lê *O Pequeno Príncipe*, depois você pode trabalhar um texto, “né”, desse livro, um texto de Shakespeare, um capítulo de *Dom Quixote*. Então, a cada ano eles vão revisando, sim, fazendo relação com aquilo que já foi lido, já foi visto, com certeza existe essa ligação.

Entrevistadora: Você procura trabalhar bem essas relações?

Prof. 1: Na medida do possível, sim.

Prof. 2: A cada ponto de partida, a cada novo trabalho, a gente resgata o conhecimento que as crianças já têm, “né”, os que foram trabalhados, porque é assim, é todo uma contextualização de uma série para outra, uma interdisciplinaridade muito presente, muito forte. Enquanto professora da sala de leitura, eu trabalhava com todas as séries e era isso que a gente fazia, “né”... é. ... buscava da segunda série, resgatar o que foi trabalhado na primeira e assim sucessivamente. Por quê? Eu sabia o que eles podiam me devolver, “né”, eu sabia o que eles já tinham internalizado “pra” que eu pudesse desequilibrar, “pra” que eles pudessem, então, me responder ou até mesmo resgatar algo que não tinha sido muito bem absorvido por eles, entendido por eles. É... “pra”... pudesse fazer aplicações de maneira mais correta, mais pontuada e fazer com que eles cresçam “né”.

Prof. 1: E a gente percebe que eles gostam quando você entrega um texto de um assunto que eles já conhecem.... ah isso eu já sei, isso eu já conheço. Ah, eu li esse livro e tal... então eles fazem relação e gostam disso.

Prof. 2: E apresentam segurança “pra” dizer, eu sei, isso eu posso opinar, isso eu não sei, isso eu não consigo opinar ainda. Isso é muito marcante nos nossos alunos.

5) *Que outras atividades foram feitas para motivação?*

Prof. 2: Assistimos uma peça teatral, participamos de oficina de teatro.

Entrevistadora: Qual peça teatral?

Prof. 2: *O mágico de Oz*..

Entrevistadora: Aqui mesmo?

Prof. 2: Foi no teatro César Cava. E também tivemos a oficina de teatro com a companhia de teatro Rosa dos Ventos, leitura de cartazes, pesquisas na biblioteca.

Entrevistadora: Esses alunos foram preparados para irem ao teatro, vocês comentaram sobre a peça anteriormente?

Prof. 1: Eles foram preparados porque a gente estava realmente estudando esse assunto, fazia parte do assunto. Então eles foram ver na prática o que tem na apostila deles, as características de uma peça teatral é ... como se portam os personagens no palco, o movimento de palco. Eles já sabiam tudo isso antes de ir ao teatro.

Prof. 2: Função do diretor...

Prof. 1: Então, primeiro, eles viram na teoria, eles assistiram uma peça de teatro e eles participaram de uma oficina de teatro e representaram. Então eles vivenciaram tudo que tinham direito.

Entrevistadora: Mas o *Mágico de Oz*, eles assistiram uma peça de teatro e depois leram a sinopse da peça?

Prof. 1: Leram o livro também.

Entrevistadora: A obra toda?

Prof. 1: A adaptação. Sim, o livro todo. E em cima dessas leituras eles fizeram diferentes tipos de textos: sinopses, poema, propaganda, narrativa, música, eles fizeram diferentes tipos de texto.

### **Atividades e desenvolvimento**

6) *O trabalho em sala de leitura partiu das sugestões dadas pelo material didático. A leitura de sinopses elencadas no caderno de registro de leitura consta no próprio material didático, na unidade 2 em dicas de leitura (p.72,73,74). Como foi o debate com as crianças? Foi usado algum instrumento específico para desencadear a discussão?*

Prof. 2: O início desse trabalho fizemos a leitura dos títulos e da capa das obras, o que remetia ... é ... aquela imagem, a leitura da imagem nos favoreceu muitas coisas. Depois a gente aprofundou um pouquinho sobre o autor e tivemos uma aula na biblioteca, no CPI (Centro de Informações do Pluri) porque de lá, nós investigamos como era a vida do autor, quais eram suas principais obras e descobrimos que aquelas que nós estávamos trabalhando era uma de suas principais obras.

Entrevistadora: Mas você retirou a sugestão do próprio material didático? Essas mesmas?

Prof. 2: Os títulos apresentados na apostila estavam presentes mas dentro dessa dinâmica de introdução, colocamos outras obras e outros títulos do autor.

Entrevistadora: Quais outros títulos do autor vocês trabalharam?

Prof. 1: Dentro dessas obras apresentadas na apostila, existe uma coleção de mais de vinte livros, toda essa coleção foi apresentada aos alunos. Eles tiveram contato, alguns alunos se interessaram e leram toda a coleção.

Entrevistadora: Inclusive *King Lear*, *Megera Domada*, *Hamlet*, todos eles?

Prof. 1: Todos eles. Agora eu não lembro exatamente os outros nomes, mas toda a coleção, todos os livros que fazem parte dessa coleção, eles tiveram contato.

Prof. 2: E *Hamlet*, de modo mais especial, foi uma das obras que mais gostaram.

Prof. 1: *Romeu e Julieta* também, *Sonho de uma Noite de Verão*, eles gostam.

Prof. 2: Eles gostaram muito.

Prof. 1: Alguns alunos se interessaram e leram a coleção toda praticamente, ia levando para casa e lendo.

Prof. 2: Trocavam entre eles.

Prof. 1: E também essa leitura é feita através de troca, o aluno compra um livro e lê cinco ou seis, conforme a quantidade pedida. Eles vão fazendo a troca entre eles, dentro da própria classe.

Entrevistadora: Vocês proporcionam isso, então, com a sugestão de se fazer uma pequena biblioteca dentro da classe, uma comunidade leitora.

Prof. 1: Exatamente isso.

Entrevistadora: o trabalho partiu dos livros da Dimensão? Mas vocês trabalharam uma outra adaptação que é a da coleção da Scipione.

Prof. 1: Os próprios livros foram usados como instrumentos.

Prof. 2: De leitura de imagens e de cartazes referente ao trabalho.

Entrevistadora: Em relação a Shakespeare. Porque em outras motivações vocês, por exemplo, trabalharam *O Mágico de Oz* e levaram as crianças ao teatro.

7) *Considera o momento da discussão importante? Por quê?*

Prof. 2: Muito importante porque nesse momento que a gente vai conseguir avaliar se o aluno está conseguindo entender, interpretar, fazer relações entre obras clássicas e não clássicas, as obras lidas entre os diferentes grupos e é neste momento que eles conseguem expor a idéia que já vem sendo desenvolvida, conseguem colocar um ponto de vista deles em relação ao ponto de vista também do autor.

Prof. 1: O que eu considero mais importante é porque é um momento de sondagem, você vai detectar o que eles já têm de pré-requisitos a respeito disso. Quem já leu, quem já ouviu falar. Ah, meu pai já leu. Ah, na minha casa tem esse livro. Então é um ponto de partida muito importante, é o momento da sondagem.

Entrevistadora: Eles fazem muitas inferências?



Prof. 1: Muitas, se deixar eles ficam a aula inteira falando.

Prof. 2: E nesse momento, depois que a gente consegue pontuar muitas coisas, a gente desequilibra de novo “pra” que eles “vão pra” casa com esse interesse do início da aula. Vão buscar outras coisas, outras fontes e procurar sempre aprimorar a linguagem.

8) *Após a leitura das sinopses, foi realizado um trabalho de leitura com paradidáticos. Quais?*

Prof. 1: *Romeu e Julieta, Dom Quixote, Mágico de Oz, Iliada, Odisséia, Sonho de uma Noite de Verão, Hamlet* que não sei se foi este ano ou no ano anterior e só.

9) *No caderno de registro de leitura constam algumas obras como Odisséia, Iliada e O Mágico de Oz. Qual foi o critério usado para a leitura dessas obras? Quem as sugeriu?*

Prof. 2: Foi dentro de uma pesquisa previamente realizada por nós, professoras, que essas obras chegassem de maneira prazerosa para eles. Dentro dessa pesquisa, nós detectamos que a linguagem apresentada nestes clássicos “seriam” a mais apropriada para essa idade. Então, por isso que surgiu essa idéia: foi uma pesquisa anterior aos títulos.

Entrevistadora: Vocês se lembram de quem eram as adaptações que vocês utilizaram?

Prof. 1: A coleção toda é da editora Scipione, mas a escritora no momento, agora eu não me recordo.

Entrevistadora: Mas as obras são todas desta mesma coleção.

Prof. 1: Todas da mesma coleção.

10) *E a leitura de cartazes? Como foi feito este trabalho?*

Prof. 2: As crianças trouxeram, fizeram uma pesquisa de tipos de cartazes de teatro, foram atrás, pesquisaram, trouxeram “pra” escola e na sala de leitura e na sala de aula fizeram a relação de acordo com o tema e com o título do teatro é ... os recursos que foram usados

graficamente, o que o cartaz queria passar, que mensagem ele utilizava “pra” se fazer o cartaz de propaganda.

Prof. 1: Observaram características deste gênero pessoal e depois eles produziram cartazes.

11) *Resumindo. De que forma a segunda unidade foi trabalhada de modo a propiciar o desenvolvimento do caderno de registros de leitura das crianças:*

- a) em casa
- b) em sala de aula
- c) em sala de leitura

Prof. 1: É um trabalho que teve um começo, um meio e um fim. Nós utilizamos as propostas da apostila, enxertamos várias atividades complementares que já foram citadas e tudo isso eles iam registrando no caderno de registros, na apostila, fazendo como lição de casa, como pesquisas, produções de textos. Tudo isso foi sendo registrado e no final, nós montamos um *port-folio* com toda a documentação que foi trabalhada. Então, o trabalho foi encerrado com a apresentação da peça teatral por eles, porque eles fizeram a oficina de teatro. Então eles puderam ligar bem todos os pontos, não ficou nenhum ponto solto. Por que? Eles trabalharam na teoria o que é o teatro, como funciona. Eles vivenciaram, eles assistiram, eles dramatizaram...

Prof. 2: Analisaram diferentes tipos de obras...

Prof. 1: Então, quer dizer, tudo foi amarrado e tudo foi registrado como consta no *portfólio*.

## **Resultados**

12) *As crianças costumam trazer para suas produções o repertório dos textos clássicos vistos, como por exemplo, Cinderela.*

Prof. 1: Às vezes sim. Sabe aqueles momentos de clássicos bem marcantes, às vezes eles acrescentam, eles enxertam numa produção de texto, misturando com outra.

*13) Quais foram os resultados obtidos com o trabalho com os clássicos?*

Prof. 1: Acho que foi um trabalho satisfatório porque deu para perceber que despertou o gosto pela leitura. Como eu já disse, vários alunos se interessaram pela coleção toda e leu mesmo e a gente percebia que eles comentavam com o outro. Então, acho que foi assim, despertou o interesse por este tipo de leitura.

*14) Os objetivos foram alcançados?*

Prof. 1: Com certeza foram alcançados sim.

Entrevistadora: Vocês notam alguma rejeição dos clássicos por parte das crianças?

Prof. 1: Muito pouco. Alguns reclamam da linguagem, do conflito vivido pelos personagens, mas muito pouco. A maioria gosta.

Prof. 2: Só para acrescentar, uma coisa que eu achei muito valiosa dentro deste trabalho e de tantos outros que a gente desenvolve aqui: é a apreciação e o gosto que eles tiveram em ir em busca. Buscaram, pesquisaram, trouxeram para nós diferentes portadores de texto, jornais, revistas, contato, troca de experiências com os pais, alguns pais até disseram que perceberam o quanto as crianças evoluíram na parte de autonomia para a escolha de outros títulos. Trocaram brinquedos, muitas vezes, pela compra de livros e isso não só na quanta série, mas nesse trabalho efetivo de desenvolver o gosto pela leitura e dividindo e socializando esse trabalho que nós fizemos aqui no Pluri em outras escolas. No encontro de relatos de experiências em Maringá, nós podemos perceber que nós estamos no caminho, porque quando nós falamos desse trabalho, toda a platéia pôde prestigiar o quanto é importante nós desenvolvermos esse trabalho interdisciplinar e fazer com que as crianças construam, é fazer com que as crianças vivenciem essa magia, essa importância da linguagem literária no nosso meio, “pra” nossa vida. O quanto é importante nós elaborarmos o nosso pensamento, tanto para escrever quanto para falar, quanto para se expor. O quanto é importante nós buscarmos e resgatarmos coisas boas, linguagens, livros e leituras que nos faz crescer.

Prof. 1: Uma coisa que eu me recordo com bastante atenção é um trecho de Shakespeare na apostila, que é aquela linguagem bem antiga mesmo e eles se interessaram porque eles queriam descobrir os sentidos de cada palavra. E eles perceberam... e aí eles entenderam. Eu entrei e trabalhei figura de linguagem, porque eles perceberam, ah... que minha vida é um raio de sol, a moldura do seu rosto.

Prof.2: Uma linguagem poética.

Prof. 1: Então, eles foram percebendo que as palavras têm outros sentidos dentro da poesia. Isso que dá o encanto. Então, eles ficaram apaixonados por esse texto. A princípio eles não gostaram, a primeira leitura acharam difícil, não entenderam nada. Aí eu fui trabalhando verso por verso, tentando entender com eles, interpretando. No final, eles já estavam interpretando sozinhos. Foi uma coisa que me chamou muita atenção.

Entrevistadora: Que foi o texto de *Romeu e Julieta*, da cena do balcão.

Pres. Prudente, 06 de abril de 2006.

## ANEXO C

### Entrevista - professoras

1) *Há quanto tempo está formada?*

Prof. 1- Há dois anos, a graduação em letras, especialização em Literatura na UNOESTE.

Prof. 2- Há três anos com Pós-graduação (especialização) e há cinco anos graduação pela faculdade UNOESTE de Presidente Prudente.

Entrevistadora – Pós-graduação você se refere à especialização?

Prof. 2- Em Ensino do Texto e Análise textual.

Entrevistadora – a sua especialização foi feita onde?

Prof. 2 – A minha foi feita na UNESP, voltada para professores, jornalistas, enfim, era um grupo bem mesclado e que o foco era leitura e ensino de análise de texto.

2) *Possui curso de Pós-graduação?*

Prof. 1- Estou cursando uma Pós-graduação pela Faculdade Internacional de Curitiba por vídeo-conferência, Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa (língua materna) e língua estrangeira.

3) *Fez algum curso de formação continuada além dos fornecidos pela escola?*

Prof. 1- Além dos vários cursos fornecidos pela escola, eu participei de outros fornecidos pela Rede Pública que agora não me lembro os temas, mas sempre voltados para a língua portuguesa, gramática, literatura, lingüística e participei dos congressos internacionais fornecidos pela UNESP de Pres. Prudente.

Prof. 2- No ano de 2005, participei de um curso de extensão voltado somente para literatura infantil. Em 2006, eu fiz um curso de produção leitura e escrita também pela UNESP e estou finalizando um curso de dificuldades de aprendizagem na UNOESTE.

4) *Há quanto tempo atua no magistério?*

Prof. 2- Eu estou no magistério há dez anos.

Prof. 1- Eu estou no magistério há vinte e cinco anos e uma boa parte desse tempo trabalhando com Fundamental I, de 1ª a 4ª série. Já atuei em todas as séries e há dois anos Fundamental II, 5ª a 8ª série.

5) *Há quanto tempo atua nesta escola?*

Prof. 1- Há quinze anos.

Prof. 2- Há dez anos, inicialmente ingressei na Educação Infantil e há quatro anos trabalho com o Ensino Fundamental I.

6) *Nas horas de lazer, o que costuma ler?*

Prof. 1- Diariamente, eu costumo ler a Bíblia, revista (Veja, Época), jornais da cidade (Oeste Notícias, Imparcial) e como estou cursando Pós-graduação, eu tenho lido muitos teóricos, o conteúdo voltado para o meu estudo. E leio também tudo aquilo que se relaciona ao conteúdo trabalhado em sala de aula, livros de literatura que são pedidos e qualquer tipo de literatura, eu gosto.

Entrevistadora – A literatura de preferência, qual seria?

Prof. 1- Realismo

Entrevistadora – Você gosta de romances?

Prof. 1 – Romances, e Machado de Assis eu gosto, e também vindo mais para o Modernismo, eu gosto de Carlos Drummond de Andrade e Oswald de Andrade, Mário de Andrade, eu gosto. Não gosto muito daquela época do nordestino, daquela época, Guimarães Rosa, Graciliano Ramos, eu não gosto muito não.

Entrevistadora – Essa literatura mais atual ou a de massa, que circula, você tem alguma preferência? Temos aí muita coisa boa que encanta o leitor. Você tem algum gosto neste sentido?

Prof. 1 – Não gosto muito dessa literatura de ficção, prefiro mais os romances e gosto também de ler os e-mails diariamente, alguns com muitos erros de concordância e ortografia, mas são bons de conteúdo, eu gosto de ler, mas livros assim, dificilmente. Eu leio mais aqueles que eu estou trabalhando na escola. Gosto de leituras mais rápidas, eu gosto muito de literatura informativa, tudo sobre lingüística, sobre produção de texto. Tudo isso eu gosto de ler bastante, mais livro didático sobre a língua portuguesa.

Prof. 2- Além dos conteúdos e reportagens referente ao assunto que nós estamos sempre desenvolvendo em sala de aula, por trabalhar com sala de leitura e projetos, eu preciso ler muito e eu leio de tudo um pouco: revistas, projetos, e-mails, receita, bula, todas as tipologias de texto eu preciso explorar por conta do meu trabalho em sala de leitura. Amo, uma das minhas leituras mais preferidas é a poesia, de modo especial, Cecília Meireles, José Paulo Paes. Então, eu gosto muito de poesia, de ler contos, fábulas, eu gosto dessa magia toda, dessa fantasia que as fábulas nos proporciona. Além de tudo isso, diariamente, também a Bíblia porque eu creio que lá tem tudo que a gente precisa. Além de Deus, outras coisas que nos ajuda também no nosso trabalho diário com as crianças. Eu gosto de ler, mas não leio com tanta frequência os jornais da cidade, meu forte é revista e poesia.

Entrevistadora - Qual revista que você gosta de ler?

Prof. 2 – Eu gosto de ler revistas de projeto, de modo especial, uma revista chamada Projetos para Ensino Fundamental, gosto muito da Nova Escola e Revista do Professor, voltado para nossa área. Outras, eu gosto de ler Cláudia.

Entrevistadora – Em relação a alguns autores infantis, que você lida com a sala de leitura, existe algum autor, fora poesia, que você gosta de ler, tem preferência? Existem alguns autores que encantam até o público adulto.

Prof. 2 – Meu predileto, que eu amo de paixão é Hans Christian Andersen que tem contos eternos. Ele é um mito da literatura por conta de todos os clássicos que ele nos presenteou para a literatura. Andersen é meu preferido.

Entrevistadora – E os atuais?

Prof. 2- Gosto muito. Ah! Eu não consigo pontuar agora, mas eu gosto muito das histórias de Ruth Rocha, gosto muito das histórias, das ilustrações que ela traz. Liliane e a Coca, também eu gosto muito, acho que são as minhas preferidas.

Presidente Prudente, 25 de junho de 2007.



## ANEXO D

## Sumário

# SUMÁRIO

NO FINAL DO LIVRO, ENCONTRA-SE A ORIENTAÇÃO PARA O PROFESSOR

Unidade

1

## VAMOS AO CINEMA?



No escurinho do cinema, 7  
 Relembrando um filme, 10  
 Despertando emoções, 10  
 Música em cena, 12  
 Informar-se para escolher, 14  
 Sua sinopse, 18  
 Sábia, sabia ou sabiá?, 20  
 A crítica ajuda?, 20  
 Este eu quero ver, 22  
 Dois filmes, duas críticas, 23  
 Nosso filme no cartaz, 24  
 Em cartaz, o cartaz, 25  
 O imperativo: leia já!, 26  
 Cada filme no seu gênero, 27  
 A ilusão do movimento, 30  
 Os antepassados do cinema, 31  
 Três nomes na história do cinema, 31  
 A primeira sessão de cinema, 35  
 Nos mínimos detalhes, 40  
 O cinema hoje, 41  
 Notícias da época, 43  
 Os filmes de animação, 45  
 O cinema na atualidade, 46  
 Ajudando a acentuar, 51  
 Qual é a sua?, 52  
 Do livro para a tela, 54  
 Final feliz, 55  
 Uma sessão de cinema... na escola!, 56

unidade

2

## O TEATRO EM CENA



HISTÓRIA DO TEATRO, 58  
 Painel coletivo, 60  
 TIPOS DE TEATRO, 61  
 Fazendo teatro com as mãos, 62

Conhecendo a ópera, 63  
 Criar e representar, 65  
 ESCRITORES DE PEÇAS TEATRAIS, 66  
 O teatro de William Shakespeare, 66  
 No palco: Maria Clara Machado, 68  
 DICAS DE LEITURA, 72  
 Cartaz Publicitário, 74  
 PEÇAS EM CARTAZ, 76  
 Primeira fila, 76  
 Desafiando o novelo, 79  
 COMO MONTAR UMA PEÇA, 80  
 Aprendendo com a especialista, 80  
 FOLGUEDOS DRAMÁTICOS, 87  
 O mural dos folguedos, 91  
 TEXTOS DRAMÁTICOS, 92  
 Uma comédia, 94  
 Recado difícil, 100  
 Romeu e Julieta, 103  
 Estudando expressões, 108  
 Costurando idéias, 110  
 Escrevendo um texto dramático, 111  
 Criando uma peça, 115

Unidade

3

## O JORNAL NOSSO DE CADA DIA





Jornais para quê?, 117  
 Conhecendo a organização de um jornal, 117  
 A primeira página de um jornal, 119  
 Os cadernos e as seções, 121  
 Os editoriais, 121  
 Observando um jornal, 122  
 Onde estão as notícias?, 123  
 Quem encontra primeiro, 124  
 A hora da notícia, 125  
 Jornal mural, 126  
 Criando manchetes, 129  
 Conhecendo notícias, 131

Qual é a mensagem?, 133  
 Um fato: duas notícias, 135  
 Conhecendo uma reportagem, 137  
 Um tema: duas formas de escrita, 142  
 A quem e a que se refere..., 147  
 Descubra quem disse, 147  
 Conhecendo opiniões, 148  
 Seção de cartas, 149  
 Tomando partido, 150  
 Registrando meu protesto, 151  
 Jornal também tem humor, 154  
 A importância do jornal, 156  
 Planejando nosso jornal, 159  
 Conhecendo a redação de um jornal, 159  
 Escrevendo uma matéria, 160  
 Agora é sua vez, 162

unidade

4

**COM AS PALAVRAS EM DIA**

Minhas palavras, 164    
 A palavra no poema, 168  
 Dois-pontos: para quê?, 172  
 Um poema para meu dia-a-dia, 172  
 Coisinhas à-toa que deixam a gente feliz, 174  
 Um pouco de poesia, 175  
 Poesia ou poema?, 177  
 Palavras parceiras, 178  
 Uma comparação bem caprichada, 180  
 A poesia conta histórias, 182  
 Uso a regra e acerto o acento, 186  
 Da vida para a imaginação, 189  
 Palavra quase desenho, 191  
 Para encantar os olhos do leitor, 193  
 Matemática ou matemática?, 195  
 Um show de desafios, 195  
 Ciranda de aventuras, 196  
 Na trilha da aventura, 197  
 A foto e os fatos, 199  
 Duas fotos: uma história, 203  
 Uma reivindicação da classe, 205  
 Uma idéia e muitas palavras, 207  
 Palavras na aldeia global, 208  
 Gramática e internet, 212

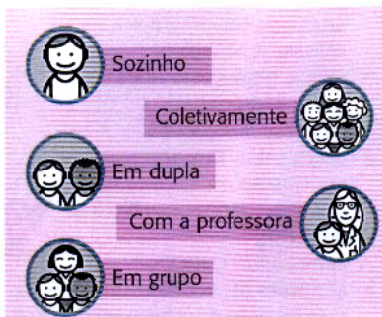
unidade

5

Fazendo de conta ou pra valer!, 213  
 Uma imagem: mil palavras, 213

**AS PALAVRAS EM JOGO**

Ciranda de leitura, 216  
 Descobrimo a regra, 219  
 Montando palavras, 220  
 Pintando a sílaba, 221  
 Escrevemos como falamos?, 223  
 No papel de revisor, 225  
 Estudando ortografia, 227  
 Nossos erros mais comuns, 228  
 Esquecemos a regra, 228  
 Um mesmo som: muitas letras, 229  
 Uma mesma letra: vários sons, 229  
 Classificando, 230  
 Um mínimo de concordância gramatical, 232  
 Tarefa de revisor, 236  
 Outra tarefa de revisor, 236  
 Mais uma revisão, 238  
 Mudando o ponto de vista, 239



# Em construção

unidade

1

## VAMOS AO CINEMA?



### Linguagem oral

- expressão de sentimentos e lembranças;
- comentário sobre textos, fotos, acontecimentos;
- manifestação de opinião sobre temas, fatos, textos;
- relato de experiência;
- entoação de canções;
- dramatização;
- interpretação de textos;
- relato e exposição de informações;
- exposição e comentário de idéias;
- descrição em geral;
- explicitação de informes.

### Prática de leitura

- narrativas (literatura infantil);
- textos informativos;
- catálogos/sinopses/resenhas críticas/ reportagens;
- relatos históricos e científicos;
- textos instrucionais;
- narrativas históricas;
- textos sobre filmes/jornalísticos e enciclopédicos;
- pesquisa: dados biográficos e históricos;
- filmes/fotos/cartazes;
- atividades de predição e antecipação;
- manifestação de opinião sobre textos lidos.



### Prática de produção de texto

- registro a partir de questões interpretativas e de extrapolação;
- localização e registro de informações;
- listagens/tabulações;
- organização de pesquisa/relatório;
- ilustração;
- depoimentos e comentários críticos;
- descrição de cenas e acontecimentos/ sons e imagens;
- cartazes;
- sinopses;
- textos argumentativos;
- relatórios informativos;
- legendas;
- narração de história imaginada.



### Análise lingüística/Estudo gramatical

- reescrita e aprimoramento de textos (verificação de lacunas, redundâncias, idéias incompletas, pontuação, ortografia);
- consulta ao dicionário: contextualização e sinônimos;
- estudo da descrição na narrativa;
- estrutura narrativa no filme;
- resumo;
- estrutura e função do cartaz;
- rascunho;
- estudo dos diferentes gêneros narrativos (filmes);
- modos verbais;
- uso do imperativo;



unidade

2

**O TEATRO EM CENA****Linguagem oral**

- expressão de sentimentos e lembranças;
- comentário sobre textos, fotos, acontecimentos;
- manifestação de opinião sobre temas, fatos, textos;
- relato de experiência;
- entoação de canções;
- dramatização;
- interpretação de textos;
- relato e exposição de informações;
- exposição e comentário de idéias individuais e em grupo;
- mímicas/gestos/expressão corporal;
- entonação na representação;
- explicitação de informes;
- manifestação de culturas regionais.

**Prática de leitura**

- peças teatrais (Shakespeare/Maria Clara Machado/Molière...);
- narrativa literária;
- textos biográficos;
- textos informativos/expositivos/enciclopédicos;
- textos instrucionais;
- sinopses;
- folgedos dramáticos/manifestações culturais;
- texto dramático; narrativas históricas;
- textos de anúncios publicitários.

**Prática de produção de texto**

- registro a partir de questões interpretativas e de extrapolação;
- localização e registro de informações;

- textos opinativos;
- ilustrações;
- jogos dramáticos e corporais;
- textos para encenar;
- comentários críticos;
- cartaz publicitário;
- jornal mural;
- biografia;
- registros de pesquisa/origens do teatro;

**Análise lingüística/Estudo gramatical**

- reescrita e aprimoramento de textos (verificação de lacunas, redundâncias, idéias incompletas, pontuação, ortografia, seqüência);
- consulta ao dicionário: contextualização e sinônimos;
- organização do teatro;
- atos e cenas;
- pontuação e entonação;
- o texto: a rubrica/fala das personagens/cenário/figurino;
- elementos da narrativa no teatro;
- a função do texto apelativo;
- linguagem figurada/comparação;
- rascunho;
- realidade e ficção;

unidade

3

**O JORNAL NOSSO DE CADA DIA****Linguagem oral**

- expressão de sentimentos e lembranças;
- comentário sobre textos, fotos, acontecimentos;
- manifestação de opinião sobre temas, fatos, textos;

- relato de experiências;
- entoação de canções;
- dramatização;
- interpretação de textos;
- relato e exposição de informações;
- debate sobre temas da atualidade;
- comentário sobre notícias lidas;
- discussão sobre temas relevantes (valores éticos/justiça/solidariedade);
- ênfase na informação/entonação.

#### Prática de leitura

- manuseio de jornais/localização da informação;
- histórias em quadrinhos;
- seleção das informações;
- análise da organização do jornal;
- crônicas; cartas de reclamação/solicitação/denúncia;
- pesquisa: redação do jornal;
- reportagens e textos jornalísticos;
- textos expositivos e opinativos;
- atividades de predição e antecipação;
- manifestação de opinião sobre textos lidos.

#### Prática de produção de texto

- registro a partir de questões interpretativas e de extrapolação;
- textos jornalísticos; notícias; reportagens;
- entrevistas;
- textos de opinião;
- localização e registro de informações;
- cartas de solicitação/reclamação;
- narrativas de fatos vividos ou imaginados;
- ilustrações; tiras de história em quadrinhos;
- jornal mural;
- criação de manchetes;
- confecção de um jornal da classe.

#### Análise lingüística/Estudo gramatical

- reescrita e aprimoramento de textos (verificação de lacunas, redundâncias, idéias incompletas, pontuação, ortografia);
- consulta ao dicionário: contextualização e sinônimos;
- estudo de notícia/reportagem, lide, informação/opinião;
- texto e contexto da realidade;
- humor;
- sentido figurado da linguagem/logotipo;
- telejornal e jornal;
- recursos lingüísticos no jornal;
- estudo da organização do jornal;
- diagramação/olho/índice;
- concordância e ortografia;
- uso das aspas na opinião do repórter;
- o narrador na crônica;
- pronomes pessoais: casos reto e oblíquo;
- advérbio de modo;

unidade

## 4

### COM AS PALAVRAS EM DIA



#### Linguagem oral

- Expressão de sentimentos e lembranças;
- comentário sobre textos, fotos, acontecimentos;
- manifestação de opinião sobre temas, fatos, textos;
- relato de experiência;
- entoação de canções;
- dramatização;
- interpretação de textos;
- relato e exposição de informações;

- exposição e comentário de idéias individuais e em grupo;
- narração de histórias imaginadas e memorizadas;
- expressão de diferentes pontos de vista;
- debate.

#### Prática de leitura



- narrativas (literatura);
- poemas/ música popular;
- poesia concreta;
- haicais;
- narrativas de aventura;
- relato histórico;
- reportagens;
- obras de referência: jornal/revista/fotos;
- notícias de jornal;
- texto no computador.

#### Prática de produção de texto

- registro a partir de questões interpretativas e de extrapolação;
- localização e registro de informações;
- textos opinativos;
- ilustração de textos;
- poemas e paráfrases;
- narração com diferentes pontos de vista;
- carta de reclamação/solicitação/denúncia;
- narrativas imaginadas;
- cartas pessoais;
- relato de experiência/testemunho;
- texto argumentativo;
- resumo;
- transformação de estruturas: poesia em narrativa;
- narrativas de aventura;
- texto no computador (simulação ou não).

#### Análise lingüística/Estudo gramatical

- reescrita e aprimoramento de textos (verificação de lacunas, redundâncias, idéias incompletas, pontuação, ortografia, seqüência);
- consulta ao dicionário: contextualização e sinônimos;
- estudo de elementos da narrativa/poesia;
- linguagem formal e coloquial;
- polissemia e variações lingüísticas;
- uso de dois-pontos;
- estudo da poesia;
- a metáfora;
- estudo de parágrafo/resumo;
- elementos da narrativa de aventura;
- estudo das classes gramaticais;
- a gramática e a Internet;
- formas de tratamento;
- regras de acentuação gráfica;
- ponto de vista do narrador;
- uso do parágrafo.

unidade

5

#### COM AS PALAVRAS EM JOGO



- ciranda de leitura;
- classificação e formação de palavras considerando o número de sílabas;
- sílaba tônica;
- transcrição de conversa espontânea;
- revisão de texto: acentuação;
- agrupamento de palavras conforme regras de acentuação;
- revisão de ortografia;
- um mesmo som: muitas letras;
- uma mesma letra: vários sons;
- classificação de palavras: som de “cê” (c, ç, s, ss, xc); som de “jê” (j, g); som de “che” (x, ch);
- concordância verbal e nominal;
- emprego de pronomes;
- continuação de narrativa a partir de mudança de ponto de vista.