



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Programa de Pós-Graduação – Faculdade de Educação

**Leitura de adaptações literárias no Colégio Pedro II: recortes de
tradição e inovação**

Lucienne Mariano Leão

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção ao título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Patrícia Corsino

Rio de Janeiro

2017

Lucienne Mariano Leão

**Leitura de adaptações literárias no Colégio Pedro II: recortes de
tradição e inovação**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção ao título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Patrícia Corsino

Rio de Janeiro

2017



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "**Leitura de adaptações literárias no Colégio Pedro II: recortes de tradição e inovação.**"

Mestrando(a): **Lucienne Mariano Leão**

Orientado(a) pelo(a): **Profa. Dra. Patricia Corsino**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 24 de abril de 2017.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Patricia Corsino- Presidente

Profa. Dra. Ludmila Thomé de Andrade

Profa. Dra. Mônica Correia Baptista

CIP - Catalogação na Publicação

L4331 Leão, Lucienne Mariano
Leitura de adaptações literárias no Colégio Pedro
II: recortes de tradição e inovação / Lucienne
Mariano Leão. -- Rio de Janeiro, 2017.
199 f.

Orientadora: Patricia Corsino.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Linguagem. 2. Literatura. 3. Adaptação
literária. 4. Ensino Fundamental II. 5. Colégio
Pedro II. I. Corsino, Patricia, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Para Aline, não existem palavras que expressem as
minhas saudades...

Para Júnior, Arthur e Isabel, não existem palavras que
expressem o meu amor...

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Aline e Manoel José, exemplos de luta e perseverança em suas crenças.

Aos queridos Júnior, Arthur e Isabel, família amada, que, apesar de serem aqueles que mais abriram mão de minha presença, tão bem compreenderam esta escolha...

À querida Rita Carlos da Silva, meu anjo da guarda, sem a qual este trabalho não seria possível.

À Patrícia Corsino, que um dia, há algum tempo atrás, me recebeu em seu grupo de pesquisa e frente às dificuldades, me disse: não desista...

À Professora D^{ra} Patrícia Corsino, querida orientadora, que nunca deixou de me surpreender com sua competência, suas observações, seu cuidado, tudo à sua maneira.

Às professoras Ludmila Thomé de Andrade e Monique Andries Nogueira, pela leitura atenta e contribuições valiosas feitas no Exame de Projeto desta dissertação.

À professora Sônia Kramer e aos colegas de “Leituras de Walter Benjamin”, que me acompanharam em uma “experiência” no sentido benjaminiano do termo.

Aos professores do PPGE da Faculdade de Educação da UFRJ, pelas contribuições para a minha formação, pela disponibilidade e pelo sorriso.

Aos funcionários do PPGE da Faculdade de Educação da UFRJ, pela solução competente e rápida de todas as burocracias que um aluno de mestrado precisa enfrentar.

Aos queridos companheiros e amigos do grupo de pesquisa *Infância, Linguagem e Escola*. Desde a minha entrada para o grupo, o apoio, o incentivo e a torcida me foram generosamente oferecidos. Aqui não há espaço para lembrar aquilo que cada um me ofereceu, mas saibam que cada momento dedicado a mim, está bem guardado, aqui, no coração.

À querida colega do grupo de pesquisa *Infância, Linguagem e Escola*, Raquel Reis, pelo auxílio no acompanhamento de uma das rodas de conversa com a turma 6A.

Aos queridos e divertidíssimos colegas da turma de Mestrado de 2015. Laços mais do que especiais se formaram entre nós.

Ao meu querido compadre Paulo Mesquita D'Ávila Filho, incentivador e interlocutor que muitas vezes me tomou por uma de suas alunas, esclarecendo, conduzindo e partilhando muitas reflexões, além de redigir a belíssima nota sobre o “homem esclarecido”.

Ao querido amigo Edmar Guirra, presente em todas as horas, apoio, conforto, incentivo, leitura, sempre...

À minha querida amiga, irmã, Flora Rousseau, que além do apoio e amizade incondicionais, verteu para as línguas inglesa e francesa, o resumo deste trabalho.

A todos aqueles amigos, e foram muitos, que, em uma corrente de solidariedade, ajudaram, de alguma maneira, na concretização deste trabalho.

Aos colaboradores Adonis e Amanda, pelas transcrições dos áudios produzidos durante a pesquisa de campo.

Ao Colégio Pedro II, instituição que apoiou minha pesquisa, concedendo-me o afastamento para estudos e a autorização para pesquisar junto aos seus profissionais e alunos.

A todos os professores e coordenadores do Colégio Pedro II, *campi* Humaitá I e II, que me abriram as portas de suas salas de aula, e muitas vezes, o coração também.

Aos colegas e amigos do Colégio Pedro II, em especial aos professores Felipe Dezerto e Maria Inês Guedes, com certeza, mais do que colegas, amigos, que muitas vezes me apoiaram, com suas palavras de incentivo, mas também, com aquela ajuda que a vida prática solicita o tempo todo.

À querida professora Cristal, com quem aprendi muito, na minha busca por respostas...

Às crianças, razão primeira desta busca, obrigada, pelas risadas, pela sabedoria, pelo surpreendente...

Ao Zezinho, realmente o único que esteve presente em todos os momentos da longa jornada da escrita desta dissertação, lá no meu quarto, aos pés da minha cama, dormindo, tranquilamente.

RESUMO

LEÃO, Lucienne. **Leitura de adaptações literárias no Colégio Pedro II: recortes de tradição e inovação.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Esta dissertação de mestrado insere-se no projeto de pesquisa *Infância, linguagem e escola: a leitura literária em questão*, coordenado pela professora Patrícia Corsino no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Instigados pela grande quantidade e variedade de produtos culturais derivados dos chamados clássicos da literatura presentes no contexto contemporâneo, esta pesquisa teve por objetivo geral conhecer e analisar o lugar e a presença das adaptações literárias no trabalho com a literatura desenvolvido em turmas do sexto ano do Ensino Fundamental do *campus* Humaitá II, do Colégio Pedro II, escola pública federal situada no Rio de Janeiro. Como os textos adaptados fazem parte do trabalho de língua portuguesa em turmas de sexto ano do CPII? O que justifica a leitura de textos adaptados na escola, e em particular, no sexto ano, série que inicia os anos finais do Ensino Fundamental? Qual a opinião dos atores envolvidos: alunos, professores, coordenadores, sobre a leitura de adaptações literárias? Que experiências e desdobramentos a leitura dos textos adaptados selecionados para o sexto ano em 2016 provocaram nas crianças? Para responder a estas questões foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos de pesquisa: revisão bibliográfica sobre adaptações literárias e escola, análise de documentos do CPII, entrevistas, observações participantes em turmas do sexto ano, rodas de conversa com adultos e crianças no período de julho a outubro de 2016. Para sustentar teoricamente o trabalho, foram tomados como referência os estudos de Benjamin (2012a, 2012b, 2012c, 2015) e Bakhtin (2008, 2011, 2014a, 2014b), no que diz respeito às concepções de linguagem, nas dimensões constituinte e expressiva do ser humano, e de sujeito da experiência. Estes autores também sustentam as concepções de pesquisa em Ciências Humanas e o caminho metodológico traçado a partir do olhar de seus leitores recentes como Corsino (2015) e Pereira (2012), dentre outros. As concepções de arte e literatura estão apoiadas principalmente nos escritos de Bakhtin (2011, 2014a), Benjamin (2012c), Adorno (2005), Candido (2011), Eagleton (2011), Foucault (2014), dentre outros. As considerações sobre adaptação literária foram elaboradas a partir dos escritos de Chartier (1990) e Hutcheon (2011). Para discutir a adaptação literária na escola trazemos as contribuições de Candido (2011), Calvino (2007), Machado (2002), Travassos (2013), Monteiro (2006) e Formiga (2009). Como resultados da pesquisa, são trazidas falas dos sujeitos pesquisados organizadas em quatro categorias: *As crianças e a cultura de massa, Homero ou Romero Britto? As crianças e o texto clássico da literatura ou O clássico é o primeiro... As crianças e a adaptação ou Aí a gente tem que ficar perguntando: mãe, o que significa isso? As crianças e os modelos socialmente impostos ou Quero ser surpreendida...* Estas categorias discutem a presença de elementos da sociedade de consumo capitalista no cotidiano das crianças, o entendimento e as relações que estabelecem com os textos clássicos e suas adaptações, tanto na escola como em suas vidas cotidianas e o desafio que lançam ao declarar que desejam ser surpreendidas, pois são capazes de ir além das fórmulas utilizadas pelo mercado para a venda de produtos culturais.

Palavras-chave: linguagem, literatura, adaptação literária, Ensino Fundamental II, Colégio Pedro II.

ABSTRACT

LEÃO, Lucienne. **Reading literary adaptations at Colégio Pedro II: tradition and innovation clippings**. Dissertation. (Master's in Education) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

This master's dissertation regards the research project *Childhood, language and school: the literary reading in question*, coordinated by Prof. Patrícia Corsino from Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) post-graduate's program in Education. Induced by the great quantity and variety of cultural products derived from the so-called classic of literature present in the contemporary context, this research's main goal was to learn and analyse the place and presence of the literary adaptations in the work with literature done by classes of the sexto ano do Ensino Fundamental (Elementary School) do *campus* Humaitá II, do Colégio Pedro II, a Federal Public School in Rio de Janeiro. How are the adapted texts part of the Portuguese Language work in classes of sixth grade students? What justifies reading adapted texts in school, particularly in the sixth grade which is the beginning of the latest years of the Ensino Fundamental (Elementary School)? What do the main protagonists, the students, the teachers, the coordinators, think about reading literary adaptations? What experiences and unfoldment reading selected adapted texts for the sixth grade students of the year 2016 had on the children? To answer these questions, the following methodological procedures research were done: bibliographic review on literary adaptations and school, analysis of CPEI documents, interviews, participative observations in classes, adult and children chat groups throughout July to October 2016. To support this work I took as a theoretical basis, the work of Benjamin (2012a, 2012b, 2012c, 2015) and Bakhtin (2008, 2011, 2014a, 2014b), regarding language conceptions, the human being's constitutive and expressive dimension, and subject of experience. These authors also support the research conceptions in Human Sciences and the methodological way of recent reader's eyes such as Corsino (2015) and Pereira (2012) among others. The conception of art and literature are mainly supported on the works of Bakhtin (2011, 2014a), Benjamin (2012c), Adorno (2005), Candido (2011), Eagleton (2011), Foucault (2014) among others. The considerations on literary adaptation were elaborated from the works of Chartier (1990) e Hutcheon (2011). To discuss literary adaptation in school, we focused on Candido (2011), Calvino (2007), Machado (2002), Travassos (2013), Monteiro (2006) and Formiga (2009). Speeches of people who were surveyed are brought as survey results, and are organized in four categories: *The children and the consumer society, Homero or Romero Britto? The children and the literature's classic text or The classic is the first... The children and the adaptations or Then we have to keep on asking: Mum, what does that mean? The children and the models socially imposed or I want to be surprised...* These categories discuss the presence of day to day society's capitalist children consumption, the understanding and relations they establish with the classical texts and their adaptations, not only in school but also in their every day life and the challenge they launch when they affirm they want to be surprised because they are capable to go beyond what the market has to offer as cultural products

Key words: language, literature, literary adaptation, Elementary School, Colégio Pedro II.

RÉSUMÉ

LEÃO, Lucienne. **Lecture d'adaptations littéraires au Colégio Pedro II: découpages de tradition et innovation.** Dissertation. (Master en Education). Faculté d'Education. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Cette Dissertation de Master s'insère dans le projet de recherche *Enfance, langage et école*, coordonné par la Prof Patrícia Corsino du programme du Troisième Cycle en Education de l'Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Poussés par la grande quantité et variété de produits culturels dérivés des soit-disant classiques présents dans le contexte contemporain, cette recherche a eu pour but général de connaître et analyser la place et la présence des adaptations littéraires dans le travail fait avec la littérature dans les classes de sixième année du secondaire, Ensino Fundamental du *campus* Humaitá II, du Colégio Pedro II, école publique fédérale située à Rio de Janeiro. Comment les textes adaptés font partie du travail du cours de langue portugaise dans les classes de sixième année du CP II? Que justifie la lecture de textes adaptés à l'école et plus particulièrement en sixième année, qui est le début de la fin du cycle Ensino Fundamental? Quelle est l'opinion des parties prenantes, des élèves, des professeurs, des coordinateurs, sur la lecture des adaptations littéraires? Quelles ont été les expériences et conséquences de la lecture de textes adaptés choisis pour les enfants de la sixième année en 2016? Pour répondre à ces questions, les procédures méthodologiques suivantes ont été établies: révision bibliographique sur les adaptations littéraires et l'école, analyse de documents du CP II, entretiens, observations des participants dans les groupes de sixième année, groupes de discussion avec des adultes et des enfants entre juillet et octobre 2016. Pour soutenir théoriquement ce travail, les études de Benjamin (2012a, 2012b, 2012c, 2015) et Bakhtin (2008, 2011, 2014a, 2014b), ont été utilisés comme référence en ce qui concerne les conceptions de langage, dans les dimensions constituant et exprimant l'être humain et le sujet de l'expérience. Ces auteurs soutiennent également les conceptions de recherche dans les Sciences Humaines et le chemin méthodologique tracé à partir du regard de lecteurs récents comme Corsino (2015) et Pereira (2012), entre autres. Les conceptions de l'art et de littérature ont pour base principalement les travaux de Bakhtin (2011, 2014a), Benjamin (2012c), Adorno (2005), Candido (2011), Eagleton (2011), Foucault (2014), entre autres. Les considérations sur l'adaptation littéraire ont été élaborées à partir d'écrits de Chartier (1990) et Hutcheon (2011). Pour discuter de l'adaptation littéraire à l'école, les contributions de Candido (2011), Calvino (2007), Machado (2002), Travassos (2013), Monteiro (2006) e Formiga (2009) ont été nécessaires. Comme résultats de recherche, nous indiquerons les propos des sujets entretenus, classés en quatre catégories: *Les enfants et la société de consommation, Homero ou Romero Britto? Les enfants et le texte classique de la littérature ou Le classique c'est le premier... Les enfants et l'adaptation ou A ce moment-là, on doit demander: maman, ça veut dire quoi, ça? Les enfants et les modèles socialement imposés ou Je veut être surprise...* Ces catégories discutent la présence d'éléments de la société de consommation capitaliste dans le quotidien des enfants, la compréhension et les relations qu'ils établissent avec les textes et leurs adaptations aussi bien à l'école que dans leur quotidien avec les enfants, le défi qui est lancé quand on déclare qu'on veut être surprise car on peut être à même aller au-delà des formules utilisées par le marché concernant la vente de produits culturels.

Mots-clé: langage, littérature, adaptation littéraire, Ensino Fundamental II, Colégio Pedro II.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa do volume <i>Romeu e Julieta</i> , de Shakespeare – <i>Coleção Mangá Shakespeare</i>	80
Figura 2: Capa do volume <i>Romeu e Julieta</i> , de Shakespeare – <i>Coleção Pequenos Leitores</i>	81
Figura 3: Páginas internas do volume <i>Romeu e Julieta</i> , de Shakespeare – <i>Coleção Pequenos Leitores</i>	82
Figura 4: Capa do livro <i>Orgulho e Preconceito e Zumbis</i> , de Jane Austen e Seth Grahame-Smith – Editora Intrínseca.....	84
Figura 5: Capas dos quatro volumes da <i>Coleção Clássicos Fantásticos</i> – Editora Lua de Papel.....	85
Figura 6: Imagem de página escaneada do livro <i>Romeu e Julieta</i> , <i>Coleção Shakespeare em quadrinhos</i> , Editora Nemo.....	104
Figura 7: Capa do livro <i>Odisseia</i> , de Homero, adaptado por Ruth Rocha.....	114
Figura 8: Capa do volume <i>Romeu e Julieta</i> , de Shakespeare – <i>Coleção Shakespeare em quadrinhos</i> – Editora Nemo.....	119
Figura 9: Capa do livro <i>Fábulas</i> , de Monteiro Lobato – Editora Globo.....	120
Figura 10: Imagem escaneada da página final do volume <i>Romeu e Julieta</i> , de Shakespeare – <i>Coleção Shakespeare em quadrinhos</i> – Editora Nemo.....	125
Figura 11: Capa do DVD <i>Romeu + Julieta</i> – Direção Baz Luhrmann.....	129
Figura 12: Imagem relacionada à fábula <i>A cigarra e a Formiga</i>	130
Figura 13: Imagem relacionada à fábula <i>A coruja e a águia</i>	131
Figura 14: Imagem relacionada à fábula <i>A rã e o boi</i>	131
Figura 15: Capa do livro <i>A volta ao mundo em oitenta mitos</i> , de Rosana Rios – Editora Artes e Ofícios.....	135
Figura 16: Imagem de aluna da turma 6A participando de uma das rodas de conversa realizadas.....	142

SUMÁRIO

ANTES DE COMEÇAR.....	14
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	17
CAPÍTULO 1: BAKHTIN E BENJAMIN: LINGUAGEM E EXPERIÊNCIA	29
1.1. Considerações sobre a linguagem em Mikhail Bakhtin.....	31
1.2. Experiência em Walter Benjamin.....	37
1.3. Convergências entre os dois autores.....	47
CAPÍTULO 2 – ARTE, LITERATURA E ESCOLA	52
2.1. Arte e formação cultural	52
2.2. Literatura e experiência	62
2.3. Leitura literária e escola.....	67
CAPÍTULO 3 – A ADAPTAÇÃO E A ESCOLA	72
3.1. Apontamentos sobre a história recente da adaptação.....	75
3.2. A adaptação nos tempos atuais	79
3.3. A presença das adaptações dos clássicos da literatura na escola	90
CAPÍTULO 4 – PERCURSOS DA PESQUISA.....	93
4.1. O Colégio Pedro II e a literatura: do PPP às práticas.....	96
4.2. A adaptação literária no <i>campus</i> Humaitá II.....	117
4.3. 1 A turma 6A e as rodas de conversa.....	121
CAPÍTULO 5: AS CRIANÇAS E A LEITURA DA ADAPTAÇÃO LITERÁRIA.....	138
5.1. As crianças e a cultura de massa, <i>Homero ou Romero Britto?</i>	139
5.2. As crianças e o texto clássico da literatura ou <i>O clássico é o primeiro</i>	145
5.3 As crianças e a adaptação ou <i>Aí a gente tem que ficar perguntando: mãe, o que significa isso?</i> ...	150
5.4As crianças e os modelos socialmente impostos ou <i>Quero ser surpreendida</i>	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	182
APÊNDICES	192
Revisão Bibliográfica - Apêndice A: Tabela 1.....	192
Revisão Bibliográfica - Apêndice B: Tabela 2.....	193
Apêndice C: Roteiro de entrevista semiestruturada.....	195
Apêndice D: Termos de assentimento dos alunos, consentimento livre e esclarecido e consentimento de pais e responsáveis.	196
ANEXOS:.....	199

Tudo que era guardado a chave permanecia novo por mais tempo... Mas meu propósito não era conservar o novo e sim renovar o velho. (Walter Benjamin, 2012, *Obras Escolhidas II*, p. 125)

ANTES DE COMEÇAR...

Walter Benjamin em seu ensaio *Teses sobre o conceito de história*, de 1940, aponta para a exigência fundamental de “escrever a história a contrapelo”. Escrivê-la a partir do ponto de vista dos vencidos, e não dos vencedores. Apropriamo-nos da expressão benjaminiana de modo extensivo, como possibilidade de ver de outra maneira, aquilo que já nos acostumamos a ver.

Tentamos nos distanciar para ver de outra maneira a linguagem, a arte, a literatura, a escola, isto é, a vida de todos os dias. Foi neste movimento de afastamento que começou a história deste curso de mestrado. Primeiramente como resultado da decisão de voltar a estudar, da escolha de mudar de área e também de atender às exigências de uma atuação profissional comprometida com a educação. Em seguida, como resultado da convergência entre formação acadêmica e experiência profissional.

Formei-me professora das séries iniciais do Ensino Fundamental no antigo Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Posteriormente, cursei a Faculdade de Letras – Português/Francês e suas respectivas literaturas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Desde o início deste curso, a literatura tornou-se meu principal centro de interesses e, por isso, me pós-graduei, na mesma instituição, em Literatura Brasileira. Atuei como professora regente na Educação Infantil, em classes de alfabetização e sala de leitura no município do Rio de Janeiro, e também na rede particular de ensino. Desde o ano de 2008, ministro aulas de francês, língua estrangeira, no Colégio Pedro II.

Porém, estava afastada do meio acadêmico há muitos anos, desde o curso de especialização e tinha o sincero desejo voltar a estudar. Pensava em pesquisar uma temática que pudesse me mobilizar e mergulhar criticamente na escola, possibilitando uma contribuição para a reflexão da própria escola, afinal, este ano completo 30 anos de atuação como professora, em sala de aula. Deparava-me com muitas realidades, observava as grandes mudanças pelas quais passa a sociedade contemporânea e seus reflexos no cotidiano escolar. Decidi retornar à universidade, para um investimento em qualificação e atualização, tanto pessoal quanto profissional.

Caminhando nessa direção, comecei minhas investigações pessoais. Aos poucos, entrei em contato com diversas instituições, grupos de pesquisa, pesquisadores. Buscava um lugar onde pudesse conjugar educação, infância e literatura, isto é, minha prática cotidiana e minha formação. Encontrei, então, o grupo de pesquisa *Infância, Linguagem e Escola: a*

leitura literária em questão, coordenado pela professora Dra. Patricia Corsino. Comecei a frequentar o grupo, como colaboradora, em março de 2013. Pude então, investir em meu amadurecimento para o retorno à universidade e problematizar as questões que trazia embrionárias delineando a proposta desta dissertação.

Foi ainda, nesse grupo que pude me deparar com pesquisas em minha área de interesse mais específica, notadamente os trabalhos de Travassos (2013) e Coelho (2015), e me aproximar mais da temática que pretendia desenvolver futuramente. Esta dissertação vem de alguma maneira, completar um ciclo de trabalhos acadêmicos que pesquisaram a presença da literatura e da leitura literária no Colégio Pedro II. Travassos (2013) abordou em sua dissertação de mestrado a atualidade da leitura de Monteiro Lobato por crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. Coelho (2015) investigou em sua tese de doutorado as escolhas literárias feitas por crianças do quinto ano do Ensino Fundamental. Buscamos nesta dissertação acompanhar as crianças na entrada dos anos finais do Ensino Fundamental, isto é, no 6º ano, enquanto leitoras das adaptações literárias. Esses três estudos se propõem a conhecer e investigar alguns dos possíveis lugares da literatura, atravessando os anos iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II.

Dito isto, é deste lugar que falo: aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pesquisadora do Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação – LEDUC, e professora do Colégio Pedro II.

Antes de começar, no entanto, preciso esclarecer que vejo esta dissertação como um espaço coletivo. Como diria Bakhtin, é “uma arena discursiva”. Muitas falas se encontram tecidas e entretecidas neste espaço dialógico: as vozes dos autores que li, dos professores e colegas com os quais tanto dialoguei, dos profissionais que acompanhei, das crianças com as quais convivi. Também as minhas tantas vozes internas, resultado de minha trajetória pessoal e acadêmica, estão presentes aqui,...

É a partir deste todo que escrevo este trabalho. Visto desta maneira, ele não é meu. É produto de muitas subjetividades que em algum momento e de alguma maneira se encontraram. Por esta razão, decidi usar o pronome “nós”, a primeira pessoa do plural, para sempre lembrar-me de que somos quem somos graças ao outro, aos outros...

Durante todo este curso, experimentei emoções extremamente intensas. Mergulhei inteira na pesquisa em muitos momentos. Li, estudei, respirei Proust, Kafka, Brecht, Beaudelaire, pelas lentes de Benjamin, na companhia de Kramer e de um grupo de discípulos. Envolvi-me tanto com Benjamin que comecei a ler o que ele lia e eu ainda não conhecia,

assim, me apaixonei por Goethe... Resolvi reler Shakespeare, rever Shakespeare, tão mobilizada pela história dos amantes de Verona, como os meninos e meninas do 6º ano lá no Colégio Pedro II, *campus* Humaitá II.

Hoje, com o trabalho concluído, e somente porque um dia temos que concluir, mais uma vez evoco Walter Benjamin, ao olhar-me e constatar que saio desta experiência, tombada, transformada, no sentido “benjaminiano” atribuído por Larrosa.

Essas confissões são declaradas hoje, timidamente, nas folhas de papel, para que não desapareçam jamais, para que sempre me acompanhem, mesmo no dia, em que eu tiver me esquecido delas.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O contemporâneo não é apenas aquele que, percebendo o escuro do presente, nele apreende a resoluta luz, é também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de “citá-la” segundo uma necessidade que não provém de maneira nenhuma do seu arbítrio, mas de uma exigência a qual ele não pode responder. (Giorgio Agamben, 2009, p. 72)

Como é possível falarmos do contemporâneo e ao mesmo tempo de Shakespeare, Lobato ou Homero? Como é possível dividir o tempo, transformando-o e colocando-o em relação com outros tempos? Como é possível ver aquilo que é contemporâneo naquilo que é clássico, e/ou vice-versa? Como responder à tradição e à inovação simultaneamente? Giorgio Agamben (2009) afirma que o próprio termo “contemporâneo” exige uma resposta. Talvez essa resposta possa ser encontrada na conciliação dessas aparentes contradições, ou talvez, melhor dizendo, ambivalências.

Observávamos há algum tempo nas livrarias, na programação dos cinemas, nas bancas de jornal, nas salas de aula e nas conversas com alunos e colegas professores do Colégio Pedro II, uma profusão de comentários, talvez curiosidade, até mesmo entusiasmo ao falar sobre novas produções culturais envolvendo os textos clássicos da literatura ocidental. De fato, seja em roupagens mais contemporâneas ou em novas linguagens, os clássicos da literatura sugerem uma aposta de sucesso de mercado. Seja em razão de vendas de produtos culturais, da transmissão de capital cultural¹, da experiência da fruição, do prazer epistemológico do estabelecimento de relações entre os textos adaptados e os textos originais, lá estão eles. Seja sob a forma de texto narrativo, quadrinhos, mangás, *mash-up*², aplicativos, jogos de *videogame*, *e-books*, lá estão eles. As nomenclaturas para esses produtos culturais também são bastante variadas. Circulando nos limites entre a “tradução” e a “adaptação”, surgem os “recontos”, as “atualizações”, as “versões”, as “reescrituras”, as “transcodificações”, as “apropriações”, “as releituras”, as “reatualizações”, as “retraduções”, as “colagens” e o que mais estiver ainda por surgir, todas em torno de um texto original, que

¹ Para Bourdieu, o capital cultural é o conjunto de saberes e conhecimentos intelectuais transmitidos a um agente pela escola ou pela família, ou adquiridos em outros espaços. O sociólogo exemplifica capital cultural como sendo, inclusive, a massa de conhecimento enciclopédico e literário de um agente. Cf. BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas*; sobre a teoria da ação. Trad. Mariza Corrêa. São Paulo: Papirus, 1996, p. 44.

² O termo *mash-up* significa misturar. Teve sua origem na música eletrônica e consiste na mistura de duas ou mais músicas pré-existentes, dando origem a nova produção musical. O uso do termo se estendeu rapidamente para outras áreas, como a tecnologia, a literatura, o cinema, a moda,...

se tornou um clássico justamente por sua capacidade de permanência. Conceituar cada um destes termos, explicitar o que os diferencia e entender qual o critério usado para atribuir uma ou outra nomenclatura a um ou outro produto sairia do escopo desta dissertação. Em pesquisas feitas em dicionários e visitas a sites de editoras constatamos que não existiam definições fechadas para a maioria dos termos, nem explicações sobre os critérios de classificação dos títulos como pertencentes a um determinado tipo de produto. No entanto, o que parece unir todas essas produções culturais criadas a partir de outras produções culturais já existentes é a palavra *adaptação*.

Linda Hutcheon (2011), professora da Universidade de Toronto, da área de teoria e crítica literária, declara em seu livro *Uma teoria da adaptação*, ter se interessado por este tema por sua ubiquidade e popularidade através das culturas e dos séculos (p. 10). Também foi essa a primeira razão de nosso interesse. Vista de modo depreciativo, tanto pelo discurso acadêmico, como pela mídia, a adaptação atualmente nos surpreende pelo grande número de possibilidades que contém em seu interior. Talvez essa pluralidade se deva à inevitabilidade de seu caráter: “nas operações da imaginação humana, a adaptação é a norma, não a exceção”, afirma Hutcheon (2011, p. 11).

Avaliando a possibilidade da adaptação literária como o tema desta dissertação, foi realizada revisão bibliográfica para o necessário conhecimento do estado da arte do campo de estudos onde se situa este trabalho, identificando obras em possível diálogo com a proposta, supostas tendências, pontos de vista ou ausências. Essa revisão bibliográfica foi realizada em dois momentos. Primeiramente, em setembro de 2014, durante a elaboração do projeto de pesquisa para o processo seletivo de ingresso neste curso de mestrado, e em um segundo momento, em março de 2016, para a elaboração do projeto de pesquisa para o exame de projeto. Em ambos os momentos, foram visitados os Portais da CAPES – Periódicos e Banco de Teses, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Scielo. Os descritores usados foram “Literatura - Clássicos - Adaptações”, “Literatura - Adaptações - Clássicos”, “Adaptações literárias - Clássicos” ou “Literatura - Adaptações - Clássicos - Escola”, em diferentes combinações.

Foram encontrados um total de seis artigos, nove dissertações de mestrado e cinco teses de doutoramento. Deste total, um trabalho é oriundo de pesquisa em programas de Pós-Graduação em Educação. Os demais são oriundos das Faculdades ou Departamentos de Letras. Para organizar o material encontrado foram criadas duas tabelas que constam dos apêndices deste trabalho. Essas tabelas agrupam os trabalhos a partir do foco principal da

pesquisa realizada, seja ele a temática da adaptação literária ou a obra literária estudada. Também estão evidenciadas nas tabelas as seguintes informações: a autoria do trabalho, sua natureza (artigo, dissertação de mestrado ou tese de doutorado), o ano de sua publicação e a instituição em que foi produzido.

A tabela 1 (Apêndices, p. 192) apresenta pesquisas voltadas para o campo da adaptação literária, discutindo os conceitos de literatura, textos clássicos e leitura. Foram encontrados cinco trabalhos com essas características. Eles apresentam convergências com a temática aqui proposta, na medida em que discutem os temas da adaptação literária escolar baseada em clássicos da literatura, a experiência dos clássicos adaptados na promoção da leitura de textos literários e a história da adaptação dos clássicos literários no Brasil, esta última sendo vista como paralela à história da leitura em nosso país.

A leitura atenta destes trabalhos confirmou sua importância como fonte de consulta para esta dissertação.

Em sua tese de doutoramento intitulada *Permanência e Mutações: o desafio de escrever adaptações escolares baseadas em clássicos da literatura*, Mário Feijó Borges Monteiro (2006), atualmente professor da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, obtida pela Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, nos apresenta a adaptação escolar como a atualização de um discurso literário. Para o autor, essa é uma das formas encontradas pela sociedade para manter-se coesa ou se reconstruir constantemente. Ela apresenta às novas gerações, a tradição, e no caso da literatura, o cânone literário. O trabalho revê a história do livro e do *copyright*, apresentando as origens da adaptação escolar e algumas possíveis razões para os preconceitos contra este gênero específico. Com base em Foucault, Said, Borges e Lobato, Monteiro se refere aos desafios do adaptador e apresenta pesquisas realizadas com leitores, do atual oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada carioca, a partir de adaptações escritas por Ana Maria Machado e Ruth Rocha.

O segundo trabalho encontrado, da professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Gírlene Marques Formiga (2009), é uma tese de doutoramento, pela Faculdade de Letras da Universidade Federal da Paraíba. O trabalho intitula-se *Adaptação de clássicos literários: uma história da leitura no Brasil* e traça o percurso histórico de práticas de leitura e escrita em vários períodos da História, servindo-se de obras que testemunham os processos de reescritura no Brasil. Deste modo, a autora identifica as origens das adaptações em nosso país e torna visível seu papel como bem

simbólico, historicamente constituído e que faz parte da construção cultural brasileira. Essa pesquisa também traz à tona a discussão sobre um gênero, assim conceituado pela autora, que está estreitamente ligado à história da literatura, da leitura, do leitor e do livro, de forma a por em evidência esse modo legítimo de escrever e de ler. A pesquisadora identifica a adaptação como “fórmula editorial”, prática de leitura muito disseminada no universo escolar e nos catálogos de editoras de grande circulação no mercado livreiro em nosso país.

O terceiro trabalho encontrado intitula-se *A experiência dos clássicos adaptados: caminhos ínvios na promoção do texto literário?* Publicado na revista *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 2011, por Paulo Costa. No artigo, o autor reconhece que a prática da adaptação de clássicos literários em Portugal não é, nem recente, nem inovadora e propõe uma discussão em torno do texto literário e do cânone, das funções da leitura do texto literário e dos destinatários das adaptações literárias, inicialmente não direcionadas para o público infantojuvenil. Costa procura investigar como podem conviver os interesses das crianças e jovens, de pais e educadores e do mercado editorial, todos fazendo parte de um mesmo contexto. Para atingir esse objetivo, serve-se de textos da *Coleção Clássicos a brincar*, de Sara Rodrigues (texto) e Cristiana Resina (ilustração).

O quarto trabalho incluído na tabela 1, é o artigo *Literatura para jovens leitores: uma proposta*, de Gizelle Kaminski Corso, professora do Instituto Federal de Santa Catarina, publicado pela revista eletrônica *Signo*, do Departamento de Letras, da Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, no ano de 2011. A pesquisadora constata que as adaptações de textos clássicos não são dirigidas somente para crianças e adolescentes e traça um breve percurso histórico-crítico acerca do aparecimento das adaptações no cenário brasileiro. Finalmente, propõe uma nova classificação para as adaptações literárias: sugerindo uma mudança de nomenclatura: “literatura para jovens leitores”, a ser adotada por editoras, professores, bibliotecários, pedagogos, enfim, por todo o tipo de mediadores de leitura, pensando-se numa proposta maior de inclusão de leitores.

O quinto trabalho selecionado intitula-se *Os clássicos adaptados como subsídio para o letramento literário no ensino fundamental*, de Rodrigo do Nascimento Pessoa. Trata-se de dissertação de mestrado profissional em Letras, pela Universidade Federal da Paraíba, no ano de 2015. Neste trabalho, o autor constata a escassez de leitura literária na escola assim como a resistência de estudantes e mesmo professores diante dos textos clássicos. O trabalho discute a utilização de adaptações literárias no Ensino Fundamental como forma de estimular práticas de letramento literário que despertem o interesse dos alunos pelo texto de ficção. O autor

apresenta proposta de trabalho com um texto clássico em versão condensada, *Frankeinstein*, de Mary Shelley, buscando atestar, na prática, a relevância do trabalho com as reescrituras para o desenvolvimento de novas abordagens da literatura na sala de aula, tornando possível a sua discussão nos diferentes níveis de ensino.

Os cinco trabalhos apresentados dialogam com esta proposta de dissertação na medida em que se configuram como embasamento teórico sobre os conceitos de literatura, clássicos da literatura e suas adaptações. Mais especificamente, em Monteiro (2006), é tratado o tema da adaptação escolar. Apoiamo-nos em Formiga (2009), para conhecer a história da leitura no Brasil, contada através da história da adaptação. A abordagem escolhida pela pesquisadora nos instigou a pensar como a leitura dos clássicos perpassou a história do Colégio Pedro II, fundado em 02 de dezembro de 1837. Os três trabalhos restantes nos auxiliaram na medida em que tratam da leitura na escola e do público infantojuvenil como destinatário dos textos adaptados. Trazem contribuições para se olhar as concepções e, sobretudo, as práticas de leitura da literatura realizadas na transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

A Tabela 2 (Apêndices, p.193) apresenta pesquisas que tratam da temática da adaptação literária a partir de um determinado texto literário. Foram encontrados vinte e dois trabalhos. Deste total, sete trabalhos foram descartados uma vez que não apresentavam conexões explícitas ou relevantes com a temática investigada nesta dissertação. As publicações restantes tratam de obras das literaturas brasileira, francesa, inglesa, portuguesa e mitologia grega, em diferentes modalidades, a saber: conto e romance, *graphic novel* ou quadrinhos, suportes digitais, videogame e cinema pela via da animação.

Os resultados desta revisão bibliográfica constataram a atualidade da temática, fato evidenciado por se tratarem de produções acadêmicas recentes, e da existência de um diálogo entre as universidades e as instituições escolares: os cinco textos que formam a Tabela 1 abordam direta ou indiretamente a escola. Já na Tabela 2, seis trabalhos dialogam com essa instituição, número considerado comparativamente pequeno devido à maior quantidade de pesquisas que formam este grupo. Este resultado nos leva a, se por um lado, reconhecer que a quantidade de pesquisas relacionadas à escola é pequena, por outro, a perceber que as adaptações, ainda assim, estão presentes nas escolas. Durante a análise do material de pesquisa, constatamos que a quase totalidade dos trabalhos é oriunda das faculdades de Letras, e por essa razão, a escolha metodológica de dar ênfase à obra literária se fez

compreensível. Com esta dissertação, buscamos também representar as Faculdades de Educação nas discussões acerca da temática escolhida.

Com a revisão bibliográfica realizada, confirmamos que, de fato, as adaptações literárias se configuram como um tema atual e relevante para a área educacional, uma vez que a sua presença nos acervos distribuídos no âmbito do PNBE às escolas brasileiras é significativa. Como produto cultural, o gênero literário *adaptação* é alvo dos mais diversos comentários, dos mais positivos aos mais negativos. A proposta desta pesquisa que sai do campo educacional e pretende que seus resultados a ele retornem, é poder refletir sobre o lugar e o papel das adaptações na escola hoje, considerando-se que este é um gênero literário em relevo no contexto contemporâneo e sendo pertinente a sua presença na escola, uma vez que defendemos aqui a literatura como um direito de todos (CANDIDO, 2011). Assim, chegamos ao tema desta dissertação.

Considerando-se que o leitor é um sujeito histórico e social, mas que também, o produto artístico resultante do processo de adaptação é constituído por perspectivas políticas, ideológicas, sociais e culturais, a partir da estética que lhe dá forma; considerando-se ainda que “o cotidiano é diverso e polifônico. São muitas as vozes que se confrontam, muitos são os significados apreendidos pelas crianças nas suas interações e por nós, pesquisadores, no campo” (CORSINO, 2014, p.19), partimos em busca de nosso referencial teórico.

Como o presente trabalho se insere na linha de pesquisa *Currículo, Docência e Linguagem*, na área dos estudos da linguagem e se propõe a abordar as relações entre a linguagem, a leitura literária, a escola e suas práticas, escolhemos a teoria da linguagem de Mikhail Bakhtin e o conceito de experiência elaborado por Walter Benjamin para guiar-nos neste percurso. As contribuições desses autores sustentam as concepções de linguagem, sujeito e pesquisa, entendendo os sujeitos como “históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura os quais criam ideias e consciência ao produzir e reproduzir a realidade social, sendo nela ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos” (FREITAS *apud* CORSINO, 2014, p. 14).

Bakhtin e seu Círculo nos apresentam a linguagem em sua dimensão expressiva e como condição para a constituição dos sujeitos. Definida pelas relações sociais, a linguagem é signo exterior convertido em linguagem interior (VOLOCHINOV, 2013, p. 143) e a ligação entre os diversos campos da atividade humana (BAKHTIN, 2011, p. 262). Esse autor também compreende a arte como uma de suas possibilidades de manifestação, estando o discurso da vida irremediavelmente ligado ao discurso da arte (BAKHTIN, 2011, p. XXXIII-XXXIV).

Walter Benjamin, por sua vez, considera os conceitos de conhecimento e experiência a partir de uma perspectiva filosófica da linguagem. Para Benjamin, só a existência da linguagem possibilita a experiência.

Estendendo o conceito de arte para a literatura, trazemos as reflexões de Eagleton (2011) quando este afirma a dificuldade de se estabelecer definições fechadas para a literatura (p. 24), e as considerações de Candido (2011) ao conceituá-la como direito do homem e por isso mesmo, bem incompressível.

Bartolomeu Campos de Queirós nos apresenta o poder transformador da literatura:

Compreendendo a literatura como capaz de abrir um diálogo subjetivo entre o leitor e a obra, entre o vivido e o sonhado, entre o conhecido e o ainda por conhecer, considerando que esse diálogo das diferenças - inerente à literatura - nos confirma como redes de relações; reconhecendo que a maleabilidade do pensamento concorre para a construção de novos desafios para a sociedade; afirmando que a literatura, pela sua configuração, acolhe a todos e concorre para o exercício de um pensamento crítico, ágil e inventivo; compreendendo que a metáfora literária abriga as experiências do leitor e não ignora suas singularidades (...) (QUEIRÓS, Manifesto por um Brasil Literário, 2009).

Entre a constatação da impossibilidade de uma única definição, pronta, acabada, para a literatura, e o seu caráter dialógico, estão as adaptações literárias. No momento em que a literatura e a adaptação se encontram nos remetemos mais uma vez a Eagleton (2011). O autor chama nossa atenção para o fato de “interpretarmos as obras literárias, até certo ponto, à luz de nossos próprios interesses”, pois as interpretamos com o nosso olhar, o olhar de nossa época, e isso também pode ser pensado como uma nova maneira de ver, uma nova maneira de ler um texto já lido de outras maneiras, uma possível reescritura:

Todas as obras literárias, em outras palavras, “são reescritas”, mesmo que inconscientemente, pelas sociedades que as leem; na verdade, não há releitura de uma obra que não seja também uma “reescritura”. Nenhuma obra, e nenhuma avaliação atual dela, pode ser simplesmente estendida a novos grupos de pessoas sem que, nesse processo, sofra modificações quase imperceptíveis (Eagleton, 2011, p. 19).

Eagleton afirma que todas as obras literárias são reescritas. Essas reescrituras estão na escola? Sim, sua presença é inegável, e estão na escola como adaptações dos textos clássicos da literatura. Segundo Monteiro (2006, p. 26), “os professores dedicados à formação de leitores já não podem mais isolar o ensino da literatura das múltiplas narrativas e influências de produtos audiovisuais que bombardeiam os adolescentes de hoje”.

A presença de adaptações literárias em contexto escolar não configura fenômeno recente. A primeira adaptação escolar de que temos conhecimento foi feita na Inglaterra, em 1807, pelos irmãos Charles e Mary Lamb. Eles reescreveram peças de William Shakespeare, do texto teatral para o texto em prosa, no formato de contos, no livro *Tales from Shakespeare*. Fizeram isso para os alunos de Lamb, para a escola. O objetivo da adaptação era aproximar o texto clássico do público leitor, usando linguagem simples e acessível. Objetivo plenamente atingido, *Tales from Shakespeare* foi considerado referencial importante nas escolas do Império Britânico durante todo o século XIX.

Desde então, e com Monteiro Lobato em terras brasileiras, os clássicos adaptados têm seu lugar garantido na escola. Eles têm como base, obras que já caíram em domínio público³ e que integram os cânones da literatura ocidental, garantindo sua adoção nas escolas. Nos dias de hoje, a escola pública é “o principal espaço de distribuição e consumo dos chamados clássicos literários, estando à frente de livrarias e bibliotecas” (MONTEIRO, 2006, p. 14).

Mas não basta constatar a presença de adaptações na escola. Interessa-nos situar e analisar qual o seu lugar e qual o trabalho que é realizado com o texto adaptado na escola. Tanto a ideologia dessa instituição, como os sujeitos que a compõem objetivam assegurar-se da qualidade daquilo que é oferecido por ela. Mesmo sabendo-se que o conceito de qualidade é mais um conceito socialmente construído, e por isso, sujeito às determinações do contexto em que está inserido, para Monteiro (2006, p. 19), o que se espera de uma boa adaptação escolar é “uma seleção consciente do enredo do texto primeiro que deve permanecer, a criação de um novo texto com linguagem acessível ao perfil do aluno e finalmente, o respeito aos valores morais e éticos recomendados pelo sistema educacional onde a escola está inserida”.

Para investigarmos a presença das adaptações literárias na escola, escolhemos o Colégio Pedro II. Essa escolha foi feita em função do (s) lugar (es) ocupado (s) historicamente pela literatura nessa instituição, assim como pela presença de adaptações literárias em seus programas de ensino. Além das razões expostas anteriormente, o Colégio Pedro II é considerado como um modelo de escola que oferece condições de trabalho e ensino bastante particulares se observadas no contexto educacional brasileiro. A saber: o regime de dedicação exclusiva, os horários semanais dedicados a reuniões pedagógicas de equipe, plano de carreira estruturado em função tanto do tempo de serviço como da qualificação profissional, os cargos de chefia de departamento e coordenadores pedagógicos com atuação relevante no cotidiano

³ No Brasil, o domínio público se dá após 70 anos da morte do autor da obra.

da escola, entre outras condições favoráveis para a atuação profissional. Além disso, a instituição investe na qualificação de seu corpo de professores, com incentivo para a participação em eventos e afastamento para estudos, realidade esta, da qual nos beneficiamos para a conclusão deste curso de mestrado.

Escolhemos pesquisar em turmas de 6^o ano por essa ser a primeira série dos anos finais do Ensino Fundamental. Momento em que as crianças vivem a expectativa da passagem do *Pedrinho* para o *Pedrao*⁴, com uma mudança do entendimento da escolarização e as consequências deste fato: maior autonomia, maior número de disciplinas, professores especialistas em vez de generalistas, sistema de avaliação diferenciado e o estudo da literatura oferecido junto com a língua portuguesa e pelo mesmo professor.

A partir destas tessituras, e relacionando linguagem, obra literária e escola, este trabalho tem como objetivo geral **conhecer e analisar a presença e o lugar das adaptações literárias no trabalho com a literatura desenvolvido em turmas do sexto ano do Ensino Fundamental, do *campus* Humaitá II, do Colégio Pedro II.**

Chegando à escola, buscamos identificar e analisar quais as concepções de infância e literatura que orientam o trabalho de leitura realizado com os alunos do 6^o ano do Ensino Fundamental, no Colégio Pedro II e especificamente, no *campus* Humaitá II. Para isso, confrontamos a análise documental realizada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, com os discursos de coordenadores e professores que acompanhamos durante esta pesquisa. Como o discurso institucional se manifesta em relação ao trabalho com a literatura na escola? Como esse discurso é atualizado no trabalho realizado com as crianças? Quais são os livros adotados para leitura no 6^o ano do *campus* Humaitá II? Existem adaptações literárias entre essas escolhas? Quais os critérios que orientam a escolha das adaptações? Qual o lugar da adaptação literária nesse processo? Que práticas pedagógicas são utilizadas para o trabalho de leitura literária no 6^o ano do Ensino Fundamental? Como as crianças se apropriam dos textos selecionados para a leitura do coletivo da turma?

Para responder a estas perguntas foi realizada uma pesquisa qualitativa que contou com os seguintes procedimentos metodológicos: estudo preliminar com visitas a livrarias e sites de editoras, buscando o entendimento do lugar da adaptação no mercado editorial brasileiro; revisão bibliográfica, com a intenção de observar a relevância e a atualidade da temática pesquisada, pesquisa de campo que contou com análise dos documentos oficiais -

⁴Em termos de instalações físicas, o Colégio Pedro II é organizado em prédios distintos que abrigam os anos iniciais do Ensino Fundamental e os anos finais do Ensino Fundamental juntamente com o Ensino Médio. Esses prédios são conhecidos popularmente como Pedrinho e Pedrao, respectivamente.

Projeto Político Pedagógico, programas de ensino e listas de livros adotados - disponibilizados pelo Colégio Pedro II e das obras literárias adotadas, e a imersão no campo de pesquisa. Esta última, realizada entre os meses de julho a outubro de 2016, no *campus* Humaitá II do Colégio Pedro II, que abriga os Anos Finais do Ensino Fundamental. A pesquisa de campo contou com: i) observação participante, com registro no caderno de campo, objetivando conhecer as relações entre as crianças, o contexto e o texto literário, ii) conversas informais e entrevistas individuais e coletivas com coordenadores e professores de língua portuguesa e língua inglesa, buscando conhecer as concepções de infância, literatura e leitura literária que conduzem suas práticas, assim como, suas opiniões sobre o lugar da adaptação literária na escola, iii) intervenções sob a forma de rodas de conversa - para conhecer as opiniões e valores das crianças, e as relações e interações entre elas, com a escola e com a literatura - tendo como recursos para provocar suas falas: o uso do texto literário, de partes do projeto editorial dos livros lidos durante as aulas, de imagens retiradas da Internet, e de uma adaptação para o cinema de um texto clássico da literatura; e iv) registros fotográficos e em áudio das entrevistas e rodas de conversa que foram transcritos e analisados.

A partir dos registros realizados foi possível o retorno às situações discursivas vivenciadas e a organização do material construído em campo. Segundo Corsino (2014):

Assim o texto da pesquisa vai sendo composto; composição entendida com Benjamin, enquanto montagem, na qual diferentes vozes se colocam em diálogo: vozes dos sujeitos pesquisados, dos autores de referência e do próprio pesquisador, autor da e na montagem (CORSINO, 2014, p. 16)

Esta montagem, “com acabamento na perspectiva do outro e sempre aberto a novas perspectivas” (CORSINO, 2014, p. 16) converteu-se nesta dissertação. O texto foi organizado em cinco capítulos nos quais procuramos construir um percurso que partiu da linguagem, passando pela arte, a literatura e a adaptação literária e chegou à escola escolhida para o trabalho de campo e às vozes de seus sujeitos de pesquisa.

Como nos informa o título do primeiro capítulo, **Bakhtin e Benjamin: linguagem e experiência**, nele são apresentadas as concepções de linguagem para Mikhail Bakhtin e seus principais conceitos: o dialogismo, a alteridade, a exotopia, o excedente de visão e a polifonia. Também neste capítulo é apresentado o percurso pelo qual passa o conceito de experiência segundo Walter Benjamin, abordando as alterações do conceito desde seu ensaio *Experiência*, de 1913, até *Sobre alguns temas em Baudelaire*, de 1939, onde o autor estabelece a distinção entre os conceitos de “Experiência” e “Vivência”. Em seguida, buscamos os pontos de

convergência entre as considerações dos dois autores. São estas convergências que nos ajudarão a entender a arte e a literatura como possibilidade de manifestação da linguagem humana, na ordem da experiência transformadora do sujeito.

No segundo capítulo, **Arte, Literatura e Escola**, são tecidas considerações sobre o caráter social da obra de arte e sobre as alterações em sua produção e recepção provocadas pela tecnologia. A partir das considerações de Bakhtin (1997, 2011, 2014), Benjamin (2012a, 2012b, 2015), Adorno (2005), Adorno e Hockheimer (2000), são discutidas as possibilidades de experiência provocadas pela obra de arte sobre as subjetividades. Entendendo a literatura como arte, serão trazidas as considerações de Candido (2011), Eagleton (2011), Calvino (2007) e Machado (2009), entre outros, para a compreensão da literatura como um bem incompressível a que todo ser humano tem direito. Finalmente, com a ajuda de Travassos (2013) abordamos o lugar da literatura e da leitura literária na escola, argumentando que a escola é a instituição que poderá democratizar a literatura, assegurando esse direito àqueles que talvez só possam conhecê-la nesse lugar.

No terceiro capítulo, **A adaptação e a escola**, abordamos o tema da adaptação literária. Apoiados em Bakhtin (2011), entre outros, apresentaremos as considerações de Hutcheon (2011) sobre o tema: seu caráter ubíquo e popular e os modos de engajamento do público com o produto. De modo a melhor situarmos a adaptação literária, trazemos as contribuições de Chartier (1988, 2002), Monteiro (2006) e Formiga (2009) para traçar seu percurso histórico recente, suas origens e surgimento no Brasil, assim como destacar algumas produções contemporâneas consideradas significativas por nós como fenômeno cultural. Encerramos o capítulo, identificando a presença das adaptações dos clássicos da literatura na escola e o papel relevante de políticas públicas para que esses textos cheguem às instituições escolares.

O quarto capítulo, **Percursos da pesquisa**, traz as concepções de pesquisa em Ciências Humanas a partir das considerações de Bakhtin (2011), Benjamin (2012b) e seus leitores recentes Amorim (2007), Corsino (2015a, 2015b), Pereira (2012), entre outros. O capítulo traz os fundamentos metodológicos utilizados para dar suporte teórico tanto à pesquisa de campo - realizada sob a forma de análise documental, entrevistas semiestruturadas, observações participantes, rodas de conversa, registros fotográficos e em áudio - como à escrita desta dissertação. O capítulo também apresenta o campo de pesquisa: o Colégio Pedro II, escola pública federal carioca, em um de seus *campi*, chamado de Humaitá II. Finalmente, nele são descritos a entrada em campo, os perfis das professoras regentes e das

turmas acompanhadas e o trabalho realizado com a literatura no *campus* Humaitá II, onde a adaptação literária de textos chamados clássicos se faz presente durante todo o 6º ano do Ensino Fundamental.

O último capítulo desta dissertação, **As crianças e a leitura da adaptação literária**, apresenta as quatro categorias criadas para agrupar os dados construídos durante o trabalho de campo. A primeira delas – **As crianças e a cultura de massa, Homero ou Romero Britto?** – evidencia a presença de elementos da sociedade de consumo capitalista no cotidiano das crianças. A segunda categoria – **As crianças e o texto clássico da literatura ou O clássico é o primeiro...** – investiga o entendimento que as crianças têm do chamado texto clássico, sua presença e seu lugar tanto na escola como em suas vidas cotidianas. A terceira categoria – **As crianças e a adaptação ou Aí a gente tem que ficar perguntando: mãe, o que significa isso?** – buscamos entender o que as crianças pensam da adaptação literária e qual a relação que estabelecem com os textos adaptados. Na quarta e última categoria – **As crianças e os modelos socialmente impostos ou Quero ser surpreendida...** – procuramos analisar elementos que indicassem que tipo de leitura com os textos clássicos adaptados fora feita pelas crianças: uma leitura que foi capaz de provocar a experiência no sentido defendido por Walter Benjamin?

CAPÍTULO 1: BAKHTIN E BENJAMIN: LINGUAGEM E EXPERIÊNCIA

Se, por um lado, o ser humano é fundamentalmente orgânico em sua estrutura, por outro, no seu desenvolvimento, sua marca principal é a cultura. Essa ênfase toda especial nos traços culturais coloca a linguagem em destaque. A partir do modelo histórico-cultural, a linguagem começa a ser percebida como fundadora de uma nova relação do homem consigo mesmo e com o mundo. Essas duas dimensões humanas - linguagem e história – estão no cerne de uma nova consciência do homem (SOUZA, 2010, p. 33).

Não podemos ser humanos sem a linguagem. O homem se constitui pela linguagem e na linguagem. É a palavra do outro que lhe apresenta o mundo, e é a partir dela que o homem se constitui, transforma a realidade e também é transformado por ela.

Tanto a literatura específica da área, como obras de ficção, ilustram essas afirmativas, enumerando casos curiosos de seres humanos que, por uma ou outra razão, foram privados do contato humano e, por conseguinte, da linguagem e da cultura humanas, não desenvolvendo, por isso, traços considerados típicos de nossa espécie. Os exemplos vão desde a história verídica de Kaspar Hauser (aparecimento na Alemanha, em 1928), passando pelo personagem Mogli, o menino lobo, de *O livro da Selva* de Rudyard Kipling (publicado em livro no ano de 1894), pelo personagem *Tarzan*, de Edgar Rice Burroughs (publicado em livro no ano de 1914), até produções cinematográficas como *Nell*, de 1994, entre outros.

Volochinov (2013) afirma que “nenhuma cultura poderia realizar-se se a humanidade estivesse privada da possibilidade de comunicação social, de que a nossa linguagem é sua forma materializada (p.144)”.

A partir da necessidade de viver e conviver em grupo e do trabalho coletivo, o homem criou a linguagem. Com o entrecruzamento de grupos humanos e consequente troca linguística, as diferentes linguagens humanas foram se tornando mais e mais complexas. Mais uma vez, é Volochinov (2013, p. 141) quem afirma que a linguagem “é o produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou”.

A linguagem abarca as relações sociais e, se em um primeiro momento é manifesta por um signo exterior, este logo se converte em linguagem interior, para que possa ser compreendido e tenha resposta. Essa linguagem interior é a base da consciência humana e a existência da linguagem exterior também depende dela. O homem manifesta a linguagem por

meio de suas enunciações, por ser capaz de produzir textos. Está sempre produzindo discursos, sua vocação se realiza nessa capacidade, seus textos enunciados apresentam sua visão própria, subjetiva, do mundo que está a sua volta.

Bakhtin (2011) em *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras Ciências Humanas*, pode ter suas considerações estendidas para fundamentar a discussão em tela:

O objeto das Ciências Humanas é, portanto, não só o homem, mas o homem como produtor de textos, pois sua especificidade é estar sempre se expressando, sempre criando textos. O ato humano é um texto em potencial. O texto é o reflexo subjetivo de um mundo objetivo, é a expressão de uma consciência que reflete algo sobre a realidade objetiva; sua mais profunda compreensão depende da interação que o texto estabelece com o contexto dialógico do seu tempo (BAKHTIN, 2011, p.312).

Uma vez que esta dissertação trata do uso de adaptações literárias na escola contemporânea, a linguagem assume papel central neste trabalho. A linguagem, nas suas diferentes manifestações, que aos poucos foram surgindo pela própria característica inerente à adaptação literária, desde as investigações preliminares no mercado editorial sobre a temática pesquisada, às pesquisas teóricas e aos desdobramentos, muitas vezes surpreendentes das pesquisas de campo com alunos, professores e coordenadores do Colégio Pedro II, *campi* Humaitá I e II.

Para refletir sobre o lugar e o papel das adaptações e de seus textos originais na escola, escolhemos as concepções teóricas de Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin. Esses dois autores construíram suas obras em torno dos temas da linguagem, da arte, da literatura e da sociedade, e as discussões que propõem mantêm-se atuais e instigantes.

As produções teóricas de Bakhtin e Benjamin são extensas. E a bibliografia que trata desses autores ainda mais. Seus escritos são lidos, relidos e discutidos por diversos teóricos. Seja em vida, ou postumamente, esses autores tornaram-se pilares de inúmeras pesquisas no campo das Ciências Humanas nos últimos anos. Bakhtin, por via de sua teoria sobre a linguagem, Benjamin, pelas reflexões que perpassam muitos caminhos... Ambos os autores são visitados por diversas áreas do conhecimento: pela filosofia, pela crítica literária, pela sociologia, pela antropologia, entre outras.

Bakhtin e Benjamin nasceram na transição entre os séculos XIX e XX. De formação acadêmica na área das Ciências Humanas, viveram as turbulências desse contexto histórico: a Primeira Guerra Mundial, as revoluções na Rússia e na Alemanha, a explosão do capitalismo

com a industrialização, as aproximações com o Marxismo, o exílio. Foram importantes pensadores em vida, mas foi depois da morte que obtiveram reconhecimento público com a dimensão grandiosa que suas obras conquistaram.

No entanto, entendemos que mais importante do que as aproximações das trajetórias biográficas dos dois pensadores, é o fato de nos colocarem, os dois, diante de reflexões de vanguarda, sendo seus escritos, espaço de militância, de batalha, onde “as coisas” são ditas, isto é, onde novas concepções para o homem e para a linguagem são propostas.

1.1. Considerações sobre a linguagem em Mikhail Bakhtin

Como vimos anteriormente, a linguagem é que constitui a consciência humana. As origens e os mecanismos que compõem as diferentes linguagens e línguas são alvos das mais diversas investigações. O século XX trouxe contribuições importantes para a compreensão desses temas, sobretudo pelos estudos teóricos da linguística e da filosofia.

Segundo o filósofo russo Mikhail Bakhtin (2014a) nos anos iniciais do século XX, o pensamento filosófico sobre a linguagem dividia-se em duas correntes, a saber, o subjetivismo idealista, dos quais os principais representantes eram Humboldt e Vossler, e o objetivismo abstrato, representado principalmente por Ferdinand de Saussure.

O subjetivismo idealista entendia a linguagem como representação fiel do pensamento humano, não considerando as interações verbais existentes nas trocas entre os sujeitos. Para os partidários desta corrente o sujeito se expressaria de acordo com sua capacidade de pensar. Essa visão individualista da linguagem colocava o sujeito como senhor do discurso, desconsiderando os fatores sociais presentes nas trocas enunciativas.

Por sua vez, o objetivismo abstrato considerava que os sujeitos recebiam a linguagem, já pronta, do grupo social de que faziam parte: a própria estrutura linguística que controlaria os sujeitos. Saussure propôs, então, a dicotomia Língua/Fala e concentrou seus estudos da linguagem na Língua, estudando seus aspectos mais estruturais e sistematizando os elementos da linguística. Para Saussure, a Língua é criação social, homogênea e estável, uma vez que se impõe ao sujeito.

No entanto, o autor também reconhecia a existência da Fala, entendida como dinâmica e subjetiva. Contrariamente à Língua, a Fala seria assistemática e por esta razão não se prestaria aos estudos de sistematização da linguística. Por esta razão, Saussure, concentrou-se

no primeiro caso, a Língua, estudando-a por si só e desconsiderando os aspectos extralinguísticos da linguagem. Deixa, então, espaço aberto para as novas reflexões que se desenvolveriam durante o século XX, na própria linguística, mas também nas áreas dos estudos do Discurso e da Enunciação.

É inserido neste contexto que Bakhtin e seu Círculo formularam sua teoria da linguagem. Para esses estudiosos, a diferenciação entre sujeito e grupo social não existe. Consciência individual e interação social é que constituem o pensamento humano. A linguagem é acontecimento, fenômeno social e ideológico, apreendida dialogicamente no tempo e no espaço, no fluxo da história, entendida discursivamente.

Enquanto Saussure entendia a língua como neutra, objetiva, harmônica, uma vez que homogênea; Bakhtin considerava que a língua não podia ser entendida isoladamente, que qualquer análise linguística deveria considerar fatores extralinguísticos contextuais, como, o momento histórico e as relações entre falante e ouvinte. Bakhtin (2014a) afirma que a língua “é um processo de evolução ininterrupto, constituído pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação, que é a sua verdadeira substância (p.127)”. Qualquer análise linguística deveria partir de enunciados, isto é, elementos produzidos com participantes que estão em situação de comunicação. O autor elegeu o discurso, e não a língua, como seu objeto de estudo.

Bakhtin direcionou o seu olhar para as relações estabelecidas nas trocas entre os diferentes falantes, e não para a língua como objeto material. Seu enfoque é outro: privilegia as relações dialógicas nas produções discursivas. Ele chegou até a propor uma nova disciplina que tratasse da língua dessa maneira: a metalinguística, que ultrapassaria os limites da linguística estruturalista de Saussure. Segundo afirma Faraco (1996, p. 121), Bakhtin é o primeiro pensador contemporâneo a tratar e analisar a linguagem sem a necessidade de divorciá-la da materialidade da vida social.

A linguagem é individual e é social, é ela que cria e forma a consciência de cada homem. Para Bakhtin (2011), o sujeito se constitui pelo e no discurso do outro. É ouvindo e respondendo ao outro que a consciência humana se forma, e o sujeito está sempre na fronteira entre aquilo que é seu e aquilo que é do outro. O sujeito bakhtiniano está imerso no contexto social, na arena discursiva, onde estão em confronto e conflito os discursos do meio em que está inserido e que o constituem. Nessa arena, os diferentes discursos confrontam-se e forças centrífugas e centrípetas atuam sobre eles. As primeiras em direção aos consensos e

convergências, e as segundas em direção aos dissensos e divergências (Bakhtin, 2011, p. 270-306).

Ainda para Bakhtin, a linguagem é tão determinante na formação do ser humano que ela envolve as dimensões contextual, expressiva e constituinte dos sujeitos. Para esse autor, todos os enunciados constituem-se a partir de outros enunciados, o eu é o lugar da incompletude e o outro é quem possibilita o excedente de visão. Ele vê aquilo que o eu não pode ver de si mesmo. É a partir desse marco conceitual que Bakhtin construiu a sua teoria da linguagem e estruturou alguns conceitos principais que servem de base teórica para esta pesquisa tanto do ponto de vista da concepção de linguagem como da concepção de pesquisa em Ciências Humanas. São eles: o dialogismo, a alteridade, a exotopia, o excedente de visão e a polifonia.

Segundo Fiorin (2006), o dialogismo “é o princípio unificador” da obra de Bakhtin uma vez que engloba as concepções acerca da linguagem, do homem e da própria existência. Para Bakhtin, a língua é dialógica, uma vez que para haver produção de discurso, é necessário levar-se em consideração aquilo que já foi dito por outro, em um momento anterior.

Fiorin (2006) cita Bakhtin:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar (BAKHTIN, 2006 *apud* FIORIN, 1988, p. 88).

Para Bakhtin, a linguagem é dialógica, porque todo enunciado é dialógico: cada enunciado se constitui a partir de outro enunciado já proferido e, sendo constitutivo de um próximo enunciado, indefinidamente, constrói aquilo que chamamos linguagem. Não existe a primeira nem a última palavra e nem fim absoluto, definitivo. Toda palavra pode ter sua resposta e essa resposta ter sua réplica. Existirão, sempre, no mínimo duas vozes presentes no discurso, mesmo que uma delas não esteja materialmente manifesta.

Nas palavras de Bakhtin (2014b):

O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, presente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta

que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado (BAKHTIN, 2014b, p. 89).

Esse espaço dialógico será o espaço das relações entre os sujeitos e das vozes sociais que os constituem e, por essa razão, espaço de disputa e contradição, espaço do indivíduo e do grupo social do qual ele faz parte. Surge, então, o espaço entreaberto do possível, do não finalizado, possibilitado pelo outro, o diferente, o espaço da alteridade.

Para Di Fanti (2003, p. 98), “tratar do dialogismo é, por um lado, descartar qualquer possibilidade de limitação e redução de sentidos, e, por outro, preservar as ressonâncias de outros ditos, já-ditos e/ou não ditos na linguagem”.

A afirmativa de Di Fanti parece-nos especialmente pertinente uma vez que nesta dissertação tratamos de adaptações de obras literárias, textos que podem ser vistos como ressonâncias de outros textos, ditos em outros momentos, por outras pessoas, em outras épocas e que condensam neles, as vozes em diálogo de tantos outros falantes/autores.

Di Fanti acrescenta:

Os sentidos, a partir da abordagem dialógica, projetam-se como efeitos, sendo assim, irredutíveis a uma só possibilidade, apesar de em determinados contextos enunciativos haver sentidos predominantes. Com isso, os efeitos de sentidos existem a partir de construções discursivas, das quais o sujeito “não é a fonte de seu dizer”, uma vez que se constitui de modo dinâmico, com a instituição histórico-social. Em outras palavras, o sujeito e os sentidos constroem-se discursivamente nas interações verbais na relação com o outro, em uma determinada esfera de atividade humana. (DI FANTI, 2003, p. 98)

O texto, seja ele falado ou escrito, está inscrito em um determinado contexto sócio-histórico e, por isso mesmo, submetido aos usos que os diferentes sujeitos farão dele. Seguramente, Shakespeare não poderia prever as diversas leituras que seriam feitas de suas obras. Aquele que profere a palavra, assim como aquele que adapta um enunciado, confirma as palavras de Bakhtin, uma vez que nenhum deles é o primeiro, nem será o último a proferi-lo. O texto é o espaço de todos os autores que nele convivem, e no mundo contemporâneo, com o esmaecimento das fronteiras e a agilidade na comunicação, a constatação bakhtiniana se concretiza ainda mais claramente: o texto é o espaço do outro, o texto é o espaço da alteridade. Os enunciados são atravessados pela vida. Portanto, espaço de produção de sentidos. Nessa direção afirma Bakhtin:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de

um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 2014a, p. 99).

Podemos perceber nas considerações tecidas acima, na extensão do conceito de dialogismo, o conceito de polifonia. Segundo Bezerra (2013):

O dialogismo e a polifonia estão vinculados à natureza ampla e multifacetada do universo romanesco, ao seu povoamento por um grande número de personagens, à capacidade do romancista para recriar a riqueza dos seres e caracteres humanos traduzida na multiplicidade de vozes da vida social, cultural e ideológica representada (BAKHTIN, 2013, p. 191-2).

No caso da temática das adaptações literárias, mantém-se a polifonia inerente à construção da obra literária, isto é, os diferentes lugares enunciativos e as relações estabelecidas no interior do texto literário, entre seus personagens e o autor da obra. Porém, também são evidenciadas as presenças de novos autores, próprios do gênero adaptação: as assinaturas mais ou menos evidentes, segundo os diferentes interesses em questão, dos adaptadores do texto escrito e/ou imagético e do tradutor. Não podemos deixar de nos referir à voz do tradutor, importante tema que não será tratado nesta dissertação, embora toda tradução seja uma adaptação.

A adaptação supera a figura do autor, que concentra em si mesmo todo o processo de criação na obra original, para um novo aspecto tanto do dialogismo estabelecido entre essa obra e suas novas versões como para a polifonia, trazendo para a arena discursiva bakhtiniana novas vozes que se apresentam para o discurso.

Ainda segundo Bezerra (2013):

A polifonia se define pela convivência e pela interação, em um mesmo espaço do romance, de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, vozes plenivalentes e consciências equipolentes, todas representantes de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridades desse universo (BEZERRA, 2013, p. 194-5).

Também é do interior desta arena discursiva, em que muitas vozes se fazem ouvir, que surge o conceito de alteridade: é na relação eu/outro, em nossas singularidades e diferenças que nos constituímos.

Para Bakhtin, o outro não é apenas aquele com quem conversamos frente a frente. O outro é muito mais do que isso, e sua presença é garantida mesmo que não possa ser constatada fisicamente. É na alteridade que se produzem as subjetividades e também o

conhecimento. A construção da identidade do sujeito se dá a partir do outro, logo, a alteridade estará sempre presente no movimento dialógico. E o elo entre o eu e o outro é estabelecido pela linguagem. Segundo Bakhtin (2014a), “através da palavra, defino-me em relação ao outro, em última análise, em relação à coletividade. (...) A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (p. 117)”.

Desta relação dialógica entre o eu e o outro também surgem os conceitos de exotopia e excedente de visão.

O termo exotopia remete a situar-se em um lugar exterior. Segundo Amorim (2012) “a ideia de um lugar exterior é fundamental ao trabalho de criação e de objetivação (...) e a criação estética expressa a diferença e a tensão entre dois olhares, entre dois pontos de vista (p. 96)”. O movimento exotópico consiste em tentar captar o olhar do outro, tentar ver aquilo que só o outro é capaz de ver, tentar ver como o outro vê sobre mim e depois disso, retornar ao meu lugar de origem, confrontando aquilo que foi visto com meus próprios valores, com o meu modo de ver, por que o eu nunca está completo, ele sempre depende do olhar do outro.

Bakhtin afirma:

O primeiro momento da atividade estética é a compenetração: eu devo vivenciar – ver e inteirar-me – o que ele vivencia, colocar-me no lugar dele, como que coincidir com ele (...) Devo adotar o horizonte vital concreto desse tal como ele o vivencia; faltará nesse horizonte, toda uma série de elementos que me são acessíveis a partir do meu lugar (...) (BAKHTIN, 2011, p. 24-5).

Mas qual é o lugar que será ocupado? Bakhtin (2011) considera que o eu possui um lugar privilegiado em relação ao outro. Sabe dele coisas que até ele mesmo desconhece. Pode ver coisas que nem mesmo ele pode ver. Pode ver seu rosto, sua cabeça, sua expressão, aquilo que se encontra e se passa atrás dele. Esse lugar é um lugar único e privilegiado. Essa capacidade de ver aquilo que o outro não pode ver sobre si mesmo chama-se de excedente de visão. Esse olhar só é possível graças à posição exotópica que ocupamos com relação ao outro.

Nas palavras de Bakhtin:

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um

ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, e do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2011, p. 23).

O conceito de exotopia será tratado nesta dissertação em dois momentos distintos. Primeiramente, nos capítulos teóricos, o conceito é abordado em relação à linguagem e à literatura. Segundo Amorim (2012), “o pesquisador que analisa um texto de outra época, enfatiza a dimensão espacial (do conceito)”. Nesta perspectiva, trazemos a dimensão espacial tanto no sentido do distanciamento para o diálogo com autores de outros tempos - como é o caso da maior parte dos teóricos e da totalidade dos autores literários citados neste trabalho - mas também no que diz respeito ao diálogo com as adaptações literárias, produções da cultura contemporânea.

Bakhtin afirma:

Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos resposta a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades do sentido (BAKHTIN, 2011, p. 366).

O conceito de exotopia também será tratado no Capítulo IV, dedicado à metodologia desta pesquisa, quando convoca o pesquisador a torná-lo condição fundamental para a construção de uma pesquisa de campo exitosa, no que diz respeito tanto aos procedimentos metodológicos escolhidos para o trabalho de campo quanto à escrita do texto acadêmico.

Com a concepção de linguagem que sustenta nosso trabalho definida, passemos, então, às considerações que embasam a escolha de Walter Benjamin para a partilha deste referencial teórico.

1.2. Experiência em Walter Benjamin

Ao referir-se a Walter Benjamin, Hannah Arendt (2008) afirma ser ele uma espécie em extinção na sociedade ocidental do século XX: um “*homme de lettres*”⁵, isto é, um homem de vasta cultura, inteligente, livre, e antes de mais nada, deslocado. Benjamin foi um

⁵ No livro *Homens em tempos sombrios*, Hannah Arendt conceitua o termo “*homme de lettres*”, figura inofensiva e marginal, que embora vivesse no mundo da palavra escrita e impressa e estivesse cercado, acima de tudo, por livros, não era obrigado, nem se sentia disposto a ler e a escrever profissionalmente, para ganhar a vida. Os “*hommes de lettres*” sempre se empenharam em se manter distantes tanto do estado como da sociedade. Sua existência material se baseava em rendas sem trabalho, e sua atitude intelectual se fundava em sua decidida recusa a se integrar social ou politicamente.

observador perspicaz do mundo, com um olhar agudo para aquilo que testemunhava, justamente por ser capaz, ou refém, de um deslocamento de observação.

De fato, Benjamin conseguiu deslocar-se e fazer parte de revoluções teóricas do século XX, ao considerar os conceitos de conhecimento e experiência a partir de uma perspectiva linguística. Lima e Baptista (2013, p. 12) observam que Benjamin já tinha tratado da questão da linguagem em seu ensaio *Sobre a linguagem geral e a linguagem humana*, de 1916, no qual considera que “toda comunicação de conteúdos espirituais é uma linguagem”. Dois anos mais tarde, no ensaio *Sobre o programa da filosofia do porvir*, o autor recusa as concepções de Kant quanto a uma ideia de experiência restrita à matemática ou enquadrada em uma temporalidade linear, argumentando que este último, ignorou a dimensão linguística da experiência e por isso, não foi capaz de criar uma epistemologia bem sucedida. Desta maneira, Benjamin coloca a linguagem como elemento estruturante tanto do conhecimento como da experiência. Para o autor, qualquer experiência só pode ser estabelecida a partir de uma linguagem.

Souza (2010), afirma que Benjamin, já apontava naquela época, como as condições em que se encontrava inserido o homem moderno, levavam ao empobrecimento da experiência, ao esvaziamento da memória e à reificação da vida cotidiana: “a produção de bens e as transformações técnicas se incorporam às diferentes áreas do fazer e do sentir, marcando a existência humana, em sua expressão cultural e em seus modos de percepção estética” (p.44).

Efetivamente, observando o contexto contemporâneo, não podemos deixar de constatar que as novas tecnologias da comunicação e da informação fizeram os meios de comunicação de massa atingir patamares de alcance impensáveis há pouco tempo atrás. Se, em princípio, a função desses recursos seria o acesso à informação e ao esclarecimento, dando continuidade ao que foi iniciado no Iluminismo (no que diz respeito a esclarecer, iluminar, dissipar a escuridão), o que constatamos hoje, é uma forte tendência para aquilo que é padronizado, estandardizado. Com a hegemonia da televisão, da internet móvel e da comunicação instantânea, a população tem acesso relativamente rápido e barato à informação. Mas, a que tipo de informação?

Em seu ensaio *O narrador*, de 1936, Walter Benjamin afirma que a arte de narrar está em extinção e com isso, o homem encontra-se privado da faculdade de intercambiar experiências. No decorrer do texto, Benjamin destaca que com a consolidação da burguesia, a informação passou a ocupar um lugar de destaque em relação tanto à narrativa quanto ao

romance. Para Benjamin (2012), “se a arte de narrar é hoje rara, a difusão da informação tem uma participação decisiva nesse declínio (p. 219)”. Essas reflexões vêm retomar àquelas feitas no ensaio *Experiência e pobreza* (2012), de 1933. Nesse texto, Benjamin nos questiona: “qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós (p.124)?” Benjamin nos conclama a confessar nossa pobreza de experiências, tanto privadas como públicas e coletivas, das experiências da humanidade em geral, tomando parte de uma nova barbárie.

Ao constatar o declínio da experiência e a alienação da linguagem, Benjamin vai construindo uma crítica da modernidade ao longo de suas observações sobre o mundo. No tecer de seus escritos, suas análises se estruturam no constante questionamento do discurso do progresso que marca a modernidade, o que, na perspectiva desse autor, nada mais é do que um discurso de barbárie. Oswald aponta uma interessante síntese do pensamento benjaminiano ao afirmar:

Analisando criticamente a modernidade, Benjamin vai relacionar a ânsia do progresso e do desenvolvimento ao empobrecimento da experiência humana e à alienação da linguagem. A construção dessa relação é fruto de sua crítica à concepção evolucionista de história, como um tempo contínuo que caminha inexoravelmente para o futuro. Nessa perspectiva, o passado seria o antigo, o velho, o bárbaro, algo que precisa ser substituído pelo novo, pelo progresso (OSWALD, 2008, p. 66).

Pela atualidade de suas concepções teóricas, Benjamin nos chama à reflexão para, tomarmos distância e reconhecermos o contexto de barbárie em que estamos inseridos, buscando, ao mesmo tempo uma reflexão que aponte para a mudança. O autor apresenta, então, o conceito de barbárie positiva, quando olhada como possibilidade de superação do ser humano, como possibilidade de recomeço a partir do pouco que se constata possuir, em um contexto de uma Europa arrasada pela Primeira Grande Guerra.

Walter Benjamin entende que passado, presente e futuro estão irremediavelmente ligados e é por meio da narrativa que poderíamos recuperar o passado, colocá-lo em questão no presente e alterar, de modo positivo, um cenário futurístico desanimador. Benjamin entende que tempos de perspectivas sombrias, uma vez que foram construídos pelos homens, podem ser modificados por eles. A narrativa pode não se configurar como continuidade, mas, ao contrário, como possibilidade de romper com a ideia de linearidade histórica. Para Benjamin é o olhar que reconhece a barbárie que pode criar algo novo, que pode trazer a

possibilidade da reinvenção do próprio homem, “pois ao mesmo tempo em que ela rompe com a tradição, é também fiel ao seu tempo (Corsino, 2009, p.233)”.

Essa tensão entre a tradição e a capacidade de construir algo novo nos parece presente nas adaptações literárias contemporâneas. Se por um lado, rompem de diversas maneiras com os textos originais, na medida em que subvertem formas, linguagens, contextos, na medida em que se distanciam e tornam-se novas obras, por outro lado, são fiéis aos textos originais e os sacralizam, uma vez que os guardam no lugar da obra clássica, de valor reconhecido socialmente.

Dentre as muitas narrativas que identificamos nas escolas contemporâneas estão esses textos: adaptações literárias. Mas qual o tipo de experiência a leitura de obras adaptadas pode propiciar? Como a escola pode por em prática um trabalho que conduza as crianças e jovens contemporâneos a aspirarem por novas experiências, em vez de ostentarem sua pobreza externa e interna?

A partir destes questionamentos, escolhemos o conceito de experiência de Walter Benjamin para conduzir as discussões que se seguem. Esse conceito tornou-se tão importante para o filósofo, que Lima e Baptista (2013), lhe atribuem uma sofisticada teoria da experiência, em que dialoga tanto com a teoria do conhecimento, sobretudo em Kant, como com os conceitos de ética e de verdade. Essa temática foi discutida por Benjamin em cinco diferentes ensaios, ganhando diferentes nuances ao longo de seus escritos. Acompanharemos a trajetória do pensamento benjaminiano e as alterações pelas quais passou o conceito de experiência por ele proposto.

No primeiro dos cinco textos, *Experiência*, de 1913, contido no livro *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, o jovem Benjamin aborda a experiência como opressão dos mais velhos para com os mais jovens.

Travamos nossa luta por responsabilidade contra um ser mascarado. A máscara do adulto chama-se “experiência”. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma. Esse adulto já vivenciou tudo: juventude, ideais, esperanças, mulheres. Foi tudo ilusão. – Ficamos, com frequência, intimidados ou amargurados. Talvez ele tenha razão. O que podemos objetar-lhe? Nós ainda não experimentamos nada. (BENJAMIN, 2011, p. 21).

Nesse primeiro texto, experiência nada mais é que a autoridade mascarada do adulto, que oprime e impossibilita o jovem de ousar, de viver sua vida de maneira própria. Benjamin apresenta, então, a manutenção da juventude, enquanto atitude espiritual, como condição para a chegada a outros tipos de experiência e critica a ideia de experiência como acúmulo daquilo

que foi vivido ao longo do tempo. Nesse ensaio, o jovem Benjamin demonstra ver com pessimismo o modo de vida adulta, que voltado para o progresso técnico e material, desconsidera os aspectos éticos e espirituais do homem. Segundo o autor, a associação entre progresso técnico e aprimoramento humano conduzirá à destruição do homem. No contexto que antecede a Primeira Grande Guerra, Walter Benjamin intui os horrores que testemunhará ao longo dos anos subsequentes.

A oposição entre juventude e vida adulta coloca, no primeiro caso, a possibilidade de mudança da história, “ou seja, (de) restaurar uma ordem originária na qual se coadunavam a mágica e a técnica, a arte e a política, os ritos e a vida social, gesto de conjunção do homem com a natureza, com a sua própria história (Pereira, 2009, p. 246).” E essa transformação só pode ser realizada pelo jovem, pois seu espírito ainda é “vívido, pulsante, crítico, um espírito não conformado pelo desenvolvimento contínuo da história (Pereira, 2009, p. 244)”. Já o adulto, que se opõe ao jovem: abandonou seus ideais e vive uma vida de repetição, sem capacidade crítica. “A vida adulta torna os indivíduos menos suscetíveis à transformação, submissos, resignados; ela enrijece o pensamento fazendo com que os indivíduos desconheçam, ignorem ou não experimentem outras possibilidades (Pereira, 2009, p. 245).”

Aqui está o segredo: uma vez que o filisteu jamais levanta os olhos para as coisas grandiosas e plenas de sentido, a experiência transformou-se em seu evangelho. Ela converte-se para ele na mensagem da vulgaridade da vida. Ele jamais compreendeu que existe outra coisa além da experiência, que existem valores que não se prestam à experiência – valores a cujo serviço nos colocamos. (BENJAMIN, 2011, p. 22).

O segundo texto escrito por Walter Benjamin sobre esse tema é *Sobre o programa da filosofia do porvir*, de 1918, em que o ainda jovem filósofo visita as obras de Descartes e Kant e tece suas considerações a partir da busca por um novo conceito de experiência como “tentativa de definir e distinguir um tempo e um espaço qualitativamente distinto desse que se apresentaria ao indivíduo moderno, do sujeito destituído de experiência, pobre (...) (Pereira, 2009, p. 248)”.

Pereira (2009), afirma que Benjamin recupera da teoria kantiana, as ideias que poderiam servir à criação de um novo conceito de conhecimento que trouxesse a experiência metafísica latente na filosofia de Kant e reunir experiência e religião:

A hipótese de Benjamin de que o pensamento religioso, via teologia, permitiria restaurar o elo existente entre arte, filosofia e política, denotaria na verdade, toda a insatisfação do jovem filósofo com relação ao conceito de conhecimento de Kant e, portanto, o de experiência dele derivado – dado que este seria reduzido a fundamento

do próprio conhecimento. Isto se deveria, sobretudo, ao fato de os princípios do conceito de conhecimento em Kant terem sido extraídos das ciências, especialmente, as físico-matemáticas (PEREIRA, 2009, p. 249).

Segundo Lima e Baptista, 2013, Benjamin não estaria interessado em um conceito limitado de experiência, seja no tempo, no espaço, ou ainda, na qualidade da mesma. Benjamin busca um conceito que “ofereça bases para qualquer experiência possível, nomeada aqui de um modo talvez messiânico: a Experiência que virá (p. 459)”, isto é, um novo conceito de conhecimento que se integre ao transcendental.

Deste modo, Benjamin declara que é na linguagem que conhecimento e experiência se encontram, uma vez que a linguagem é aberta, contrariamente aos elementos matemáticos.

Em 1933, Walter Benjamin escreve o ensaio *Experiência e pobreza*. Quinze anos se passaram e o autor, agora com 41 anos, produz um dos textos que servirá como manifesto teórico de sua época. Benjamin propunha, até então, a busca pelo enriquecimento da experiência, em uma postura de expansão, de abertura frente a novas possibilidades. Agora, o autor constata de modo contundente o empobrecimento da experiência na sociedade moderna e inquieta-se com os efeitos desse fato sobre as subjetividades.

O conceito de experiência (*Erfahrung*) é apresentado, então, como o conhecimento transmitido de geração para geração, principalmente, por meio das narrativas orais e se constitui na ligação coletiva dos homens com a tradição. Em contrapartida, na sociedade contemporânea, o homem perde o contato com a tradição, com o passado e seus ensinamentos, aos poucos perde a capacidade de narrar e os elos de coletividade. Segundo o autor, essa “nova miséria” se deve ao desenvolvimento da técnica, que questiona o valor de nosso patrimônio cultural, em uma sociedade que não vincula mais a experiência aos indivíduos. Só nos resta reconhecer essa pobreza de experiência, assumir a barbárie e tentar superá-la, “partindo para a frente, começando de novo, construindo com pouco, sem olhar para a direita nem para a esquerda”:

Pobreza de experiência: isso não deve ser compreendido como se os homens aspirassem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza, externa e também interna, que algo de decente possa resultar disso (BENJAMIN, 2012a, p. 127).

Benjamin faz uma crítica contundente à modernidade, explicitando a pobreza da linguagem e do próprio homem, que “abandona” a tradição e a história em prol do imediato e

“atual”. Pobreza que o homem ostenta rindo, se distraíndo com o camundongo Mickey. E encerra seu ensaio resumindo a condição do homem de seu tempo:

Ficamos pobres. Abandonamos, uma a uma, todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do “atual”. A crise econômica está diante da porta, atrás dela uma sombra, a próxima guerra. A tenacidade tornou-se hoje privilégio de um pequeno grupo dos poderosos, que sabe Deus não serem mais humanos que a maioria; na maioria bárbaros, mas não no bom sentido. Os outros, porém, precisam arranjar-se, de novo e com poucos meios. São solidários dos homens que fizeram do essencialmente novo uma coisa sua, com lucidez e capacidade de renúncia. Em seus edifícios, quadros e histórias a humanidade se prepara, se necessário, para sobreviver à cultura. E o que é mais importante: ela o faz rindo. Talvez esse riso tenha aqui e ali um som bárbaro. Perfeito. No meio tempo, possa o indivíduo dar um pouco de humanidade àquela massa, que um dia irá retribuir-lhe com juro e com os juro dos juro (Benjamin, 2012a, p. 128).

No ensaio *O narrador*, de 1936, Walter Benjamin retoma as considerações acerca da relação entre homem moderno e tradição e associa, mais uma vez, o empobrecimento da experiência com a perda da capacidade de narrar dos sujeitos.

Segundo o autor, a arte de narrar está em extinção, assim como o próprio trabalho artesanal e coletivo. Assim, a linguagem expressiva cede lugar à linguagem informativa e instrumental, oferecendo cada vez menos possibilidades de intercâmbio de experiência entre as pessoas, de nos conhecermos, nos reconhecemos ou nos estranharmos na experiência do outro.

Dessa maneira, o autor constata a escassez da experiência na modernidade. Em uma sociedade de avanços tecnológicos inimagináveis, os sujeitos, embora entrem em contato com inúmeras pessoas, o fazem por via da informação e se tornam, pouco a pouco, menos capazes de narrar suas experiências. Incapazes de narrar suas memórias, tornam-se empobrecidos enquanto sujeitos e também enquanto parte de um grupo social. Se a experiência individual em períodos históricos precedentes à era capitalista tornava-se, por meio da narrativa e da memória, uma experiência coletiva, na era da técnica, o homem está isolado, empobrecido de sua capacidade de narrar, portanto, privado de suas experiências.

Segundo Benjamin, “onde há experiência, no sentido estrito do termo, entram em conjugação na memória certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo” (BENJAMIN, 2012b, p. 107). A partir da modernidade, a experiência se tornou cada vez mais individual, uma “experiência vivida”, isolada. Ela será sempre subjetiva – porque sempre singular para quem a viveu e “somente este poderá falar dela ‘de dentro’, conferindo-

lhe um sentido próprio a partir daquilo que o afetou” (PEREIRA, 2012, p. 44). Entretanto, ao ser narrado, é que o sentido da experiência se torna pleno, já que é no outro – entendido como aquele para quem se narra a experiência – que a narrativa floresce. Desse modo, “o vivido se ressignifica à medida que é ‘narrado’, uma vez que o narrar não apenas apresenta ao outro uma história vivida, mas reapresenta a quem viveu sua própria experiência” (PEREIRA, 2012, p. 44).

Benjamin prossegue afirmando que o empobrecimento da experiência na modernidade se deve principalmente ao rápido e inequívoco avanço do capitalismo e da tecnologia, culminando na guerra, evento que aniquila definitivamente a capacidade de narrar daqueles que nela estiveram presentes. Para o autor, foi na Primeira Guerra Mundial que se delimitaram as fronteiras entre o antigo e o novo, o contar do narrador, por vezes chamado pelo autor de “épico”, outras vezes chamado de “artesanal”, e a transmissão de informações que se estabelece nas sociedades do pós-guerra. Benjamin chama a atenção para o fato dos soldados sobreviventes da guerra voltarem mais pobres em experiência comunicável. O autor também observa que a grande quantidade de livros publicada, tendo como tema o conflito, não trazia as experiências vividas pelos soldados e transmitidas boca a boca: “os combatentes voltavam mudos do campo de batalha” (BENJAMIN, 2012a, p. 214).

Prosseguindo as reflexões acerca do conceito de experiência, em *Sobre alguns temas em Beaudelaire*, escrito entre fevereiro e julho de 1939, Benjamin materializa as considerações tecidas nos textos anteriores (1933, 1936) na figura do poeta francês Charles Baudelaire. Qual o lugar da arte, da narrativa, da poesia na modernidade? Benjamin constata que apesar de alguns poetas da tradição lírica permanecerem populares no final do século XIX, cada vez menos o público se interessava por essa tradição, doravante incapaz de retratar a realidade. Charles Beaudelaire escreve uma poesia totalmente diferente, um poeta que observa, investiga e retrata a modernidade: uma aposta que só se tornou um clássico nos tempos futuros.

Nas palavras de Lima e Baptista:

Charles Baudelaire, segundo Benjamin, escreve para esse leitor moderno menos preocupado com a cultura herdada do que com as novidades diárias que emergem e o impactam. O apelo poético de Baudelaire demonstra acima de tudo a profunda transformação do caráter da experiência (LIMA e BAPTISTA, 2013, p. 273).

Constatando a deterioração das condições de recepção da poesia lírica (Benjamin, 2015, p.106), Benjamin evoca a experiência dos leitores e a modificação da estrutura dessa

experiência. Volta-se, então, para a filosofia em busca da caracterização dessa mudança e contrapõe a “verdadeira” experiência em contraste com a experiência que se manifesta na vida normatizada, desnaturada, das massas civilizadas. Apresenta, então, os conceitos de “Experiência” (*Erfahrung*) e “Vivência” (*Erlebnis*).

Segundo o autor:

De fato, experiência é matéria da tradição, na vida coletiva como na privada. Constitui-se menos com dados isolados rigorosamente fixados na memória, e mais a partir de dados acumulados, muitas vezes não conscientes, que afluem à memória (BENJAMIN, 2015, p. 107).

Lima e Baptista (2013) depreendem da definição benjaminiana de “Experiência”, as primeiras pistas para a apresentação do conceito de “Vivência”: (...) ela (a vivência) se forma com “dados isolados” que são “rigorosamente fixados na memória” (p. 473).

Benjamin estabelece, então, uma distinção entre os conceitos de “Vivência” e “Experiência”, caracterizando o primeiro:

Quanto maior for a participação do momento de choque em cada uma das impressões recebidas, quanto mais constante for a presença da consciência no interesse da proteção contra os estímulos, quanto maior for o êxito dessa sua operação, tanto menos essas impressões serão incorporadas na experiência e tanto mais facilmente corresponderão ao conceito de vivência (BENJAMIN, 2015, p. 113-4).

Finalmente, nos dizeres de Gagnebin (2012):

Benjamin retoma a questão da “Experiência”, agora dentro de uma nova problemática: de um lado, demonstra o enfraquecimento da *Erfahrung* no mundo capitalista moderno em detrimento de um outro conceito, a *Erlebnis*, experiência vivida, característica de um indivíduo solitário, que esboça, ao mesmo tempo, uma reflexão sobre a necessidade de sua reconstrução para garantir uma memória e uma palavra comuns, apesar da desagregação e do esfacelamento social (GAGNEBIN, 2012, p. 9).

Segundo Souza (2010, p. 43), com a extinção progressiva da experiência e a intensificação das situações de choque produzidas pelo capitalismo, um novo tipo de sensibilidade coletiva se expressará como vivência. A exposição sistemática a essas situações de choque farão com que as instâncias psíquicas encarregadas de captar e absorver o choque se sobreponham àquelas encarregadas de armazenar as impressões da memória.

Estando a experiência em declínio na modernidade, uma das poucas formas de experimentá-la, seria por meio de memórias involuntárias. Dessa vez, Benjamin utiliza a obra do escritor Marcel Proust, traduzida por ele, para materializar a presença da experiência por

meio da memória involuntária. Na célebre passagem de *No caminho de Swann*, primeiro volume de *Em busca do tempo perdido*, o narrador é inundado por sensações físicas ao provar uma *madeleine*⁶, experimenta uma volta ao passado, provocada por uma percepção sensorial. Para Benjamin, as memórias voluntárias, ou seja, as memórias que queremos lembrar, controladas pelo intelecto, não são da ordem da experiência, na medida em que estão associadas à consciência. Ao contrário, pertencem à ordem da vivência. A experiência benjaminiana, descrita por Proust, é involuntária e o sujeito nada pode contra ela. Ele apenas se deixa inundar pelas lembranças, impotente e submisso. Já a modernidade, descrita nas ruas de Paris pelo *flâneur baudelerien*⁷, é propícia às vivências, pois relata o cotidiano de uma cidade que habitua-se facilmente às inovações, aos estímulos, à tecnologia, aos novos modos de viver. Na metrópole, o choque é absorvido pelo consciente e gera cada vez mais vivências e menos experiências.

Jorge Larrosa, leitor de Walter Benjamin, traz a questão da experiência para nosso contexto contemporâneo. Para o referido autor, a experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2012, p. 21). Porém, vivemos em um mundo rico em informações e pobre em experiência, fato levado tão ao extremo nos dias atuais que os dois termos tem se tornado quase que mutuamente excludentes. Para o autor, uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível. Juntamente com a informação, a opinião, a falta de tempo, de silêncio e de memória tornam o sujeito contemporâneo incapaz de viver a experiência, de entregar-se a ela. Esse sujeito, o sujeito da experiência, é aquele capaz de parar, pensar, olhar, sentir, ver e ouvir. Capaz de calar, ter paciência e dar-se tempo e espaço, esvaziando-se de todas as imposições da vida contemporânea, seus deveres, prazos, julgamentos. Por isso, Larrosa define assim esse sujeito:

⁶ Muitos anos fazia que, de Combray, tudo quanto não fosse o teatro e o drama do meu deitar não mais existia para mim, quando, por um dia de inverno, ao voltar para casa, vendo minha mãe que eu tinha frio, ofereceu-me chá, coisa que era contra meus hábitos. A princípio recusei, mas, não sei porque, terminei aceitando. Ela mandou buscar um desses bolinhos pequenos e cheios chamados madalenas e que parecem moldados na valva estriada de uma concha de São Tiago. Em breve, maquinalmente, acabrunhado com aquele triste dia e a perspectiva de mais um dia tão sombrio como o primeiro, levei aos lábios uma colherada de chá onde deixara amolecer um pedaço de madalena. Mas no mesmo instante em que aquele gole, de envolta com as migalhas de bolo, tocou meu paladar, estremei, atento ao que se passava de extraordinário em mim. Invadira-me um prazer delicioso, isolado, sem noção de sua causa. Esse prazer logo me tornara indiferente às vicissitudes da vida, inofensivos seus desastres, ilusória sua brevidade, tal como o faz o amor, enchendo-me de uma preciosa essência: ou, antes, essa essência não estava em mim, era eu mesmo (PROUST, 2013, p. 71).

⁷ *Flâneur* deriva do verbo *flâner*, passear, vagar despreocupadamente. O termo pode ser utilizado com diferentes nuances de significação. O escritor Charles Baudelaire o utiliza ao falar do indivíduo que anda pela cidade para descobri-la, experimentá-la, conhecendo-a aos poucos e a cada dia. O termo tornou-se referência ao falar-se da modernidade e seus desdobramentos, como fez Walter Benjamin em seus ensaios sobre a obra do poeta francês.

O sujeito da experiência [...] é um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propões ou que se apodera daquilo que quer, não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera (LARROSA, 2012, p. 25).

Em síntese, “a obra de Benjamin é uma espécie de denúncia que vai se expandindo em cada um dos seus ensaios e abordando de forma sempre mais ampla e profunda uma questão que permanece como fio condutor de sua crítica fundamental ao mundo moderno - a transformação generalizada dos seres humanos em bonecos automatizados” (JOBIM E SOUZA, 2010, p. 153). Entretanto, não só o pessimismo para com a modernidade marca a tessitura do texto benjaminiano. Obedecendo a sua proposta de analisar a história a contrapelo, percebe-se em sua crítica uma visão positiva, no sentido de construção de novas racionalidades a partir da modernidade. Ou seja, ao fazer uma denúncia acerca da decadência da experiência no mundo moderno, Benjamin anuncia também a sua possibilidade de reformulação. Nesse sentido, o autor aponta para a reconstrução da experiência por meio da narratividade e da memória coletivas.

Benjamin observou uma sociedade em que o choque se tornou a norma e as vivências se tornaram o cotidiano do homem urbano. O autor usa a obra baudeleriana para antecipar com agudeza o despertar de situações vividas ao extremo nos dias atuais. Talvez buscasse uma aproximação de Baudelaire, o poeta precursor da lírica de nossos tempos, anunciando, ele também, novos tempos, mais de oitenta anos depois de *As flores do mal*. Ao observar seu entorno, consegue constatar a atrofia da experiência, considerando seu declínio como o início de uma nova barbárie, onde nada mais será como antes. Porém, também percebe que esse cenário pessimista pode deter um potencial para o início de novas formas de viver e de pensar: novas formas que apontem para novas perspectivas de liberdade construídas pelo homem contemporâneo.

1.3. Convergências entre os dois autores

Ao escrever um *post* sobre o artigo *Bakhtin e Benjamin: sobre Goethe e outras questões* (Bubnova, 2016), os pesquisadores Roberto Leiser Baronas e Samuel Ponsoni, da

Universidade Federal de São Carlos, afirmam que “as vidas desses autores tiveram destinos em certa medida análogos, mas sem verdadeiramente (co) incidirem”.

Bakhtin e Benjamin escreveram, muitas vezes, sobre os mesmos temas⁸: “há questões intelectuais de partida que se coadunam, ambientes e temas de interesses, além de fontes teóricas comuns”. Bubnova aponta semelhanças na recepção de ideias dos dois pensadores na América Latina. Segundo ela, “Bakhtin e Benjamin são grandes mananciais heurísticos e amiúde interpretados pelos sentidos do discurso político, fundamento para se refletir sobre acontecimentos históricos e fatos filosóficos, sociais e culturais de nossa contemporaneidade” (BUBNOVA, 2016, p. 145).

Corsino (2015), também apresenta convergências entre os dois autores nessa mesma direção:

Bakhtin e Benjamin foram capazes de perceber as falhas de uma Modernidade em curso, podendo ir ao encontro de outros tempos, nossos tempos. Nas fraturas mostram suas arquitetônicas, trazendo reflexões que permitem compreender os tempos atuais. Os autores trazem alguns pontos convergentes e cada vez mais inteligíveis, quais sejam: os fechamentos provisórios, inacabamento, movimento, tempo não linear com a recusa de uma visão de progresso, alteridade constitutiva do processo de subjetivação, indissociação entre ética e estética, forma e conteúdo (CORSINO, 2015, p. 193).

Bubnova considera que “ambos compreendem nosso mundo pelo procedimento de revisão de nossas experiências de vida, a fim de encontrar elementos que nos ajudem a avaliá-la e fornecer uma orientação para nossa situação atual” (BUBNOVA, 2016, p. 145).

Como foi dito anteriormente, a proposta de estabelecimento de algumas aproximações entre Bakhtin e Benjamin a partir dessas lentes nos parecem pertinentes e adequadas para a discussão da temática proposta nesta dissertação. Desta maneira, vamos considerar as convergências entre Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin no que diz respeito à linguagem e à concepção de literatura.

Aparentemente, alguns posicionamentos dos autores em questão podem se apresentar como opostos: enquanto Bakhtin tem uma concepção materialista da linguagem, Benjamin fala sobre misticismo messiânico. Mas ambos estão de acordo quando afirmam que “a palavra sempre sobrevive”.

⁸ Cf. Bubnova (2016), entre outras considerações, cita Goethe como um catalizador das iluminações particulares tanto de Bakhtin como de Benjamin (p.156), ou ainda, Kant, como fonte, em aproximações e distanciamentos, de ambos os pensadores, devendo ser restabelecida uma chave dialógica entre os três filósofos (p. 165).

Esta questão nos parece especialmente importante uma vez que tratamos de adaptações literárias. “A palavra sempre sobrevive”, mas de que forma isso acontece?

Ao se referir a Bakhtin, Bubnova afirma que:

Do modo como encaro essa questão (da aplicação da concepção bakhtiniana da dialogicidade interna da palavra para o processo de recepção de suas próprias ideias), fazer isso nos permite descobrir, por um lado, o “diálogo no grande tempo” que a palavra estabelece com seus interlocutores passados e futuros, e, por outro, a existência histórica do enunciado bem enraizado no presente – conceitos que aparecem como dois polos de seu pensamento e se condicionam mutuamente. Isso acontece porque o enunciado historicamente concreto pode ser recebido no “grande tempo” de um modo até mesmo insuspeitado por seu autor, em consequência não apenas do contexto, mas também do potencial semântico “ideologicamente neutro” da palavra (BUBNOVA, 2016, p. 147).

A subjetivação da palavra evocada por Bakhtin e citada acima por Bubnova, também é apontada por Benjamin. Segundo Susana Lages, citada por Lucas Carvalho Soares de Aguiar Pereira (2008, p. 7-8), na apresentação de *A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin: quatro traduções para o português*:

Como o tempo, uma tradução é caracterizada por uma certa instabilidade, uma vez que se define como mediadora, não apenas entre duas culturas espacialmente distantes, mas também entre dois momentos históricos diversos. A tradução ocupa um espaço de passagem, no qual não se fixam momentos cristalizados, identidades absolutas, mas se aponta continuamente para a condição diferencial que a constitui. Simultaneamente excessivo e carente, poderoso e impotente, sempre o mesmo texto e sempre um outro, o texto de uma tradução ao mesmo tempo destrói aquilo que o define como original – língua – e o faz reviver por intermédio de uma outra língua, estranha, estrangeira (LAJES apud PEREIRA, 2008, p. 7-8).

A tradução não deixa de ser uma adaptação. A tarefa do tradutor consiste em atender às especificidades da nova língua, procurando manter as principais características do texto original. Mas este, ao ser traduzido, perde sua originalidade que é a própria língua. Perde, mas revive de outra forma e passa a provocar novas interlocuções. Como aponta Bakhtin, a vida do texto é justamente a relação com o que veio antes e com o que vem depois:

O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo. Salientemos que esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico de “oposição” [...]. Por trás desse contato está o contato de indivíduos e não entre coisas (no limite) (BAKHTIN, 2011, p.401).

Ambos os autores, Bakhtin e Benjamin, entenderam o homem, sua linguagem e, por conseguinte, sua literatura, como parte do “grande tempo”. Neste sentido, não isolam o homem e os produtos de suas culturas, em momentos, lugares, contextos determinados. O homem está em constante mudança, e aquilo que produz também, em constantes e inumeráveis interações de possibilidades.

De fato, a palavra não tem dono. Cada falante, ou cada grupo de falantes, dela se apropria e lhe imprime significados próprios. Essas considerações se aplicam tanto no que diz respeito às leituras desses dois teóricos, como no que diz respeito aos outros textos que fazem parte desta pesquisa.

O segundo ponto que nos interessa particularmente, é a visão de literatura que perpassa os escritos tanto de Bakhtin, como de Benjamin.

Ainda segundo Bubnova (2016), a visão de literatura dos dois pensadores se aproxima na medida em que Benjamin entende a literatura como um “*organon* da História”:

Pois, afinal de contas, não se trata de apresentar as obras das Letras no contexto de seu tempo, mas no tempo em que elas surgiram, e fazer uma apresentação do tempo que as reconhece, sendo que este é o nosso próprio tempo. Assim a Literatura torna-se um *organon* da História; e convertê-la nisso – e não as Letras em matéria da História – é a tarefa da História da Literatura (BENJAMIN, 2016, p. 35).

E Bakhtin “descreve a trajetória da palavra que se dirige “na forma de um raio” a seu objeto, difratada e evocada pelas muitas “vozes” que acompanham e questionam cada um de seus sentidos e cuja voz, a palavra é capaz de adotar” (BUBNOVA, 2016, p. 158).

Os conceitos de “dialogismo” e a ideia da inscrição na literatura no tempo e no espaço aproximam mais uma vez, Bakhtin e Benjamin, homens da literatura, homens que amaram, pensaram, propuseram literatura.

Levamos para nossos campos de pesquisa suas reflexões. O olhar que escolhemos para dar a esses dois teóricos é o olhar da nossa época, construído com os referenciais desta época, e de nenhuma outra. Só assim é possível olhar para algo: com seu próprio olhar. É a partir do que somos e construímos que olhamos, hoje para Bakhtin e Benjamin e é com esse olhar que recortamos aqui, colamos ali, tecemos uma rede, um caminho, dentre tantos caminhos possíveis.

Concluimos citando mais uma vez Bubnova:

As “afinidades eletivas” entre Bakhtin e Benjamin não são nada mais do que relações dialógicas acessíveis apenas ao olhar do pesquisador interessado. São precisamente *eletivas* as afinidades que estão envolvidas: os destinos deles são até certo ponto análogos, sem

realmente coincidir; seus pontos intelectuais de partida, o círculo de interesses e suas fontes parcialmente coincidem, mas às vezes são opostas. Agora observamos os dois pensadores a partir de um distanciamento vantajoso em nosso próprio tempo, recorrendo a eles por razões análogas (BUBNOVA, 2016, p.14).

Aproveitando-nos dessas reflexões, nos declaramos como pesquisador interessado, buscando estabelecer “afinidades eletivas”, isto é, relações dialógicas entre os diferentes sujeitos que compõem esta dissertação: os alunos, professores e coordenadores do Colégio Pedro II, *campi* Humaitá I e II, os autores teóricos nas vozes de suas teorias e também os autores dos textos literários visitados por nós, os textos originais e suas adaptações. Avançaremos a partir das concepções de linguagem e experiência propostas por Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin e nos propomos, agora, a voltar nosso olhar para a literatura.

Deste modo, no próximo capítulo deste trabalho, teceremos considerações sobre a arte como possibilidade de experiência e a literatura como possibilidade de despertá-la. Trataremos também de arte e literatura como espaço polifônico, onde todas as vozes, todos os lugares e todos os tempos que evocamos se entrecruzam.

CAPÍTULO 2 – ARTE, LITERATURA E ESCOLA

Ela (a literatura) não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO, p. 178)

Ao referir-se à literatura, Antonio Candido nos apresenta o mundo. Afirma que a literatura "faz viver", nos humaniza no sentido mais profundo. Com ela, tomamos para nós a experiência trágica do amor de Romeu e Julieta, a vingança de Menelau pelo roubo de sua mulher, a inveja de um corvo pela voz de uma cotovia. Ao lermos Shakespeare, Homero ou Lobato, mergulhamos em seus mundos e em seus tempos e nos entregamos às inúmeras possibilidades de reflexão que esses diferentes contextos trazem em si.

Se até agora discorremos sobre linguagem de um modo geral, no presente capítulo nos propomos a refletir sobre a literatura enquanto uma das muitas possibilidades de linguagem criada pelos seres humanos, como manifestação artística da palavra. Entendendo que tanto os conceitos, como os lugares da arte variam de acordo com considerações contextuais, nos propomos a investigar os textos literários, como forte elemento da formação cultural dos sujeitos, fornecidos pelas sociedades das quais tomam parte. Considerada como produção histórica e sociocultural, a literatura é entendida por Candido (2011) como um "bem incompressível", um direito do ser humano. Como produção cultural está presente em todos os grupos humanos, em todas as épocas, e sendo fruto de trocas sociais, é uma das possibilidades de acabamento dada pelos sujeitos. Também buscaremos aqui, traçar pontos de convergência entre a experiência de leitura do sujeito, no sentido já abordado anteriormente, a partir do percurso deste conceito traçado pelo filósofo alemão Walter Benjamin, e os textos literários. Quais os textos literários que chegam hoje às escolas? Quais os critérios utilizados para a sua escolha? Que tipo de leitura é feita com esses textos?

2.1. Arte e formação cultural

A arte é e sempre foi objeto de discussões. Inúmeros pensadores, de diferentes áreas do conhecimento abordam a arte, sob as mais diferentes perspectivas. Incontáveis são as possibilidades de se definir o que é arte, como o ser humano a produz e com ela se relaciona à vida. Faz-se necessário, portanto, definir à qual arte, referimo-nos nesta dissertação.

Segundo o Dicionário Etimológico – *Etimologia e Origem das palavras*⁹, o vocábulo “arte” deriva do latim *ars*, que por sua vez está associada ao termo grego *tékhnē*. O significado literal aponta para “habilidade natural ou adquirida” ou “capacidade de fazer alguma coisa”. Ainda segundo o dicionário, “com o passar do tempo, o termo passou a designar um tipo de técnica relacionada à produção de objetos com beleza estética, ou aquilo que é esteticamente agradável aos sentidos humanos”.

Mais uma vez recorreremos ao filósofo russo Mikhail Bakhtin para construir o referencial teórico desta pesquisa. Esse autor se serviu dos mais diferentes discursos para discutir linguagem: discursos do cotidiano, de arte, filosofia, literatura, linguística, dentre outros. É a partir de suas considerações que tentaremos traçar uma conceituação para o fazer artístico e a partir daí, aprofundarmos nossa temática.

Para Bakhtin, a arte é uma das possibilidades de manifestação da linguagem humana. Do mesmo modo em que o autor não podia conceber a separação feita entre a língua e o sujeito que fala, Bakhtin/Volochínov (2014a) entendia que a obra de arte não podia ser considerada apenas como o externar de sentimentos do artista que a produz e afirma:

Mas o que é afinal a expressão? Sua mais simples e mais grosseira definição é: tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores. A expressão comporta, portanto, duas facetas: o conteúdo (interior) e sua objetivação exterior para outrem (ou também para si mesmo). (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2014a, p.115)

Vista desta maneira, a arte é imanentemente social, o discurso da vida ocorre junto ao discurso da arte. Para Bakhtin, todo ato cultural, e a arte é um deles, ocorre em um processo de trocas responsivas entre os sujeitos, isto é, julgamentos de valor em resposta a outros julgamentos de valor, e assim indefinidamente. No plano artístico são criados novos valores, nos quais os fatos da vida são recriados de nova forma, com outra organização e passam a ter outras possibilidades de acabamento.

Bakhtin prossegue neste sentido:

Os três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida – só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade. [...] O que garante o nexo interno entre os elementos do indivíduo? Só a unidade da responsabilidade. Pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos. [...] Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em

⁹ Site consultado: <http://www.dicionarioetimologico.com.br/arte/>. Último acesso em 09/03/2017.

mim, na unidade da minha responsabilidade (BAKHTIN, 2011, p. XXXIII-XXXIV).

Para Bakhtin, a arte é um dos campos da cultura humana, como a ciência e a vida. Os três campos precisam se articular numa unidade de sentido, sem cisões empobrecedoras. A arte e a vida não são a mesma coisa, mas uma está intrinsecamente relacionada à outra. O autor/criador está imerso no fluxo do discurso, fluxo esse que avança continuamente. Na materialidade da obra, o autor/criador imprime valores que dizem respeito a si próprio, à posição que assume frente ao tema proposto e a quem endereça o seu discurso.

Segundo Faraco:

O autor-criador é, assim, uma posição refratada e refratante. Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida (FARACO, 2005, p.39).

Essas considerações retomam a ideia da construção dos significados a partir das relações entre os sujeitos. Nenhuma significação está pronta, toda significação é construída nos processos dialógicos com “o outro”, logo, todo sistema ideológico constituído, como é o caso da arte, está atrelado à ideologia do cotidiano¹⁰, sofre sua influência e a influencia, mútua e permanentemente.

Bakhtin (2011) considera que a arte é a manifestação dos sujeitos por meio de uma ou mais linguagens que também devem ser entendidas como enunciados. Por sua vez, esses enunciados, embora sejam autorais, únicos e contingentes, também fazem parte de gêneros discursivos, isto é, composições relativamente estáveis relacionadas às atividades humanas.

Segundo o autor:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, (...) (BAKHTIN, 2011, p. 262).

A obra de arte, como parte da produção cultural do homem, está inserida em um contexto sócio-histórico, não podendo ser vista isoladamente. Ela terá, assim como qualquer outro enunciado, um caráter inacabado, sujeito às intervenções que o social nela imprimirá.

¹⁰ Cf. Bakhtin: Chamaremos a totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana, assim como a expressão que a ela se liga, ideologia do cotidiano, para distingui-la dos sistemas ideológicos constituídos, tais como a arte, a moral, o direito, etc. A ideologia do cotidiano constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência (BAKHTIN, 2014a, p. 123).

Essa presença do social nos enunciados é que vai assegurar o caráter polissêmico dos mesmos: eles poderão ser compreendidos de tantas maneiras quanto forem os sujeitos da comunicação. Mas a arte também permite ver a vida com outros olhares e, como afirma Bakhtin (2011, p. 73-74), “a arte me dá a possibilidade de vivenciar em vez de uma, várias vidas, e assim enriquecer a experiência de minha vida real, comungar de dentro com outra vida em prol desta, em prol de sua significação vital”.

Discutindo arte e modernidade, Walter Benjamin escreve o ensaio *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, publicado pela primeira vez em 1936. Motivado por reflexões sobre “o dia a dia”, a vida cotidiana, tal qual nos falava Bakhtin, Benjamin procura situar o que é arte e qual o seu lugar nos anos iniciais do século XX, em um momento de explosão da técnica em todas as esferas da existência humana. O filósofo constata como a arte e a técnica, estão particularmente relacionadas nesse contexto histórico.

No referido ensaio, o autor afirma que a obra de arte sempre foi reprodutível. No caso da escrita, a reprodução técnica é inaugurada com Gutenberg, em 1440, e a partir daí, a xilogravura, a água forte, a litografia, enriquecem as possibilidades dessa reprodução. Aos poucos, as produções artísticas são levadas ao mercado de massa e são capazes de acompanhar ilustrativamente o cotidiano. Esse fenômeno é potencializado com o advento da fotografia e do cinema. O mundo muda de forma. Benjamin aponta como a tecnologia altera a percepção sensorial do homem para com o mundo. Em um momento de explosão das inovações tecnológicas, o autor associa a chegada da luz elétrica, do telefone, do automóvel, do cinema e da fotografia a uma violenta reestruturação da percepção e da interação humanas. Como já visto anteriormente, a experiência é substituída pelo choque, pelo risco corporal e pela fugacidade do instante. Em termos benjaminianos: pelas vivências. O autor constata o surgimento de uma nova relação do homem com arte. Mediada pela técnica, essa nova relação é marcada pelos estímulos sensoriais externos.

No interior de grandes períodos históricos, transforma-se com a totalidade do modo de existência das coletividades humanas também o modo de sua percepção. O modo como a percepção humana se organiza – o *medium* no qual ocorre – não é apenas condicionado naturalmente, mas também historicamente (BENJAMIN, 2012c, p.25).

Segundo Benjamin, ao provocar alterações tanto na produção como na recepção da obra de arte, a tecnologia instaura novas possibilidades para o papel da arte na sociedade. Com a reprodução em série, a obra de arte perde sua aura, “um estranho tecido fino de espaço

e tempo: aparição única de uma distância, por mais próxima que esteja.” (2012c, p. 27). Seus principais elementos são a autenticidade e a unicidade.

A autenticidade é constituída pela substância da obra, localizada no espaço e no tempo, a partir da qual sua tradição é formada. Nesse sentido, ela é formada não apenas por elementos físicos, mas também por sua história:

Nessa existência única (da obra de arte), porém, e em nada mais, realiza-se a história à qual foi submetida no decorrer de seu existir. Isso compreende tanto as mudanças que a obra sofreu no correr do tempo, em sua estrutura física, como as cambiantes relações de propriedade em que ingressou (BENJAMIN, 2012c, p 17).

É a autenticidade que nos permite reconhecer que o objeto é, até nossos dias, aquele objeto, o objeto único sempre idêntico a ele mesmo.

A unicidade é entendida como o caráter único e tradicional da obra de arte. Está ligada ao valor de culto, ao sagrado que remonta à origem da obra. Segundo o autor, a arte surgiu para servir aos rituais, aos cultos. Desde então, nas palavras de Benjamin, “o valor único da obra de arte ‘autêntica’ tem seu fundamento sempre no ritual (*idem*, p.33)”. Como a importância da obra estava ligada à sua função no culto, ela não era muito exposta, não estava ao alcance dos homens. Separada da realidade material e histórica, estava inserida em uma esfera superior. Sua produção estava envolvida por termos como “genialidade”, “divindade”. Esta obra não podia ser transformada e estava disponível para poucos, somente para os iniciados. Deste modo, a obra de arte rejeitava qualquer função social e qualquer determinação objetiva. Porém, “a reprodutibilidade técnica da obra de arte emancipa esta, pela primeira vez na história universal, de sua existência parasitária no ritual” (p. 35).

A obra de arte passa a ter caráter material, ligado à existência real do ser humano, sujeito às suas leis, produto da cultura. Perde, então, as características da autenticidade e unicidade e, com isso, também perde a sua aura.

As características da obra de arte aurática dão lugar à existência em massa e de natureza aberta e fragmentária. Assim, a obra de arte passa a desempenhar uma nova função social:

(...) no instante, porém, em que a medida da autenticidade não se aplica mais à produção artística, revolve-se toda a função social da arte. No lugar de se fundar no ritual, ela passa a se fundar em uma outra práxis: na política (BENJAMIN, 2012c, p. 35).

Para o autor, qualquer obra de arte pode ser reproduzida, porém, as técnicas disponíveis em cada época vão ditar os modos e possibilidades dessa reprodução em larga escala. Um exemplo que nos interessa particularmente é o advento da invenção da imprensa.

Esse fato permitiu que livros, antes copiados cuidadosamente, palavra por palavra, nos mosteiros, passassem a circular entre as populações das cidades medievais e a difusão dos textos escritos ganhou novas dimensões. Já Benjamin dá testemunho de uma nova revolução, desta vez, materializada principalmente pela fotografia e pelo cinema.

Para o filósofo alemão, nem a mais perfeita cópia, pode reproduzir a aura de determinada obra de arte. A reprodução substitui a existência única pela existência serial e permite o encontro com o expectador, mas embora a reprodução atualize o objeto reproduzido, ela não carrega a autoridade e o peso da tradição do objeto original e único.

Essa ruptura pode trazer benefícios para o homem, ao aproximá-lo da obra de arte. Benjamin nos deixa perceber essa contradição: a técnica, responsável pela reprodução em maiores escalas, destitui a obra de arte de sua aura, mas permitiria o acesso àquilo que fora privilégio de poucos, durante muito tempo, trazendo a democratização das artes em geral. No caso específico da literatura, a invenção da imprensa cumpre esse papel de modo exemplar.

Mas e quando essa aproximação entre o homem e a obra de arte supera quaisquer limites? Hoje, a maior parte dos museus possui uma pequena loja, onde é possível comprar uma reprodução e levá-la para casa. Hoje, com as câmeras nos telefones móveis, vemos multidões aglomeradas em torno das obras mais célebres nos museus ao redor do mundo. Esse comportamento poderia sugerir que ainda se valoriza a obra original e a possibilidade de acesso a sua aura. Mas, na perspectiva da sociedade do espetáculo (DEBORD, 1992) e da lógica cultural do capitalismo tardio (JAMESON, 1997), observa-se a necessidade de fotografar este encontro com a obra para mostrá-lo nas redes sociais. Mais do que a apreciação aurática da obra, o que está em questão é o registro testemunho de que se esteve diante da obra e de que se pode consumi-la de diversas formas, inclusive pela imagem. Desta forma, cada um de nós pode ser o dono de suas obras de arte favoritas, pode instantaneamente divulgar para o mundo sua imagem, ao lado da obra de arte.

Esta dimensão da sociedade contemporânea não estava presente nas indagações benjaminianas e por isso, ao confrontarmos essas reflexões, nos questionamos: qual o significado que a obra de arte adquire na sociedade contemporânea? Como Debord (1992, p. 14) elucida, “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas mediatizada pelas imagens”. Portanto, a relação que se estabelece não se limita apenas à obra, mas é estendida à imagem do sujeito com a obra ou ainda, com a imagem da obra estampada em objetos a serem consumidos. Expor esta imagem é que dá ao sujeito *status*, poder de consumo e ostentação. No texto *A indústria cultural*, de 1947, Adorno e

Hockheimer argumentam que a arte tornou-se mais um dos reféns do controle econômico: os interesses capitalistas controlarão a sua reprodutibilidade técnica.

A partir desta constatação poderíamos pensar em uma segunda perda da aura? Um novo momento, em que ocorre a ampliação daquilo que Benjamin anunciou, em que a obra de arte deixa de ser vista como tal e passa a ser considerada como mais um objeto a ser consumido?

Theodor Adorno e Max Hockheimer (2000) analisam o fenômeno da reprodutibilidade técnica de modo nada otimista. Os autores entendem que a técnica se coloca a serviço do capital, e a obra de arte se torna apenas mais um produto a ser consumido. Ainda segundo esses autores, esse mercado de consumo seria o responsável pela dominação e alienação do homem. Para tecer considerações sobre arte e a formação do sujeito, Theodor Adorno propõe o conceito de *Bildung*.

A palavra alemã *Bildung* significa “cultura”, mas apresenta em sua significação nuances que nos interessam particularmente. Segundo Bandeira e Oliveira (2012), *Bildung* diz respeito às transformações na esfera subjetiva, referindo-se ao processo de formação do sujeito. Para esses autores, “o termo *Bildung* tem um caráter bastante dinâmico e define-se essencialmente enquanto prática, empregando-se, então, a expressão “Formação Cultural” como sua mais adequada tradução” (p. 226). Optamos aqui por utilizar este conceito nos termos propostos acima.

Se, tanto a arte, ou a literatura, ou ainda a escola são importantes espaços de produção e reprodução cultural, entendemos que o conceito de *Bildung* pode nos ajudar a situá-las no contexto contemporâneo:

A *Bildung* representa o processo de estranhamento e reapropriação entre o espírito e o mundo enquanto seu objeto, numa tensão contínua entre autonomia e adaptação, aceitação do mundo objetivo e negação, afirmação do espírito, contrapondo a natureza. Este tensionamento constitui a cultura (BANDEIRA e OLIVEIRA, 2012, p.227).

Segundo esse ponto de vista, o homem estaria inserido na cultura, em equilíbrio com a natureza. Para os iluministas, o “esclarecimento” do ser humano seria natural, em consonância com o processo civilizatório. Em processo de “esclarecimento”,¹¹ o homem conseguiria

¹¹ A ideia genérica que associa “esclarecimento” e processo civilizatório é com frequência vinculada ao chamado “movimento iluminista” dos séculos XVII e XVIII, seja em sua mais notória versão francesa; Rousseau, Montesquieu, Diderot, D’Alembert e Voltaire; seja em sua face menos conhecida, a da ilustração escocesa, de David Hume e Adam Smith. A definição mais canônica do esclarecimento, no entanto, vem do iluminismo alemão, particularmente de Kant, em seu famoso artigo de 1784, escrito para a revista “Illuminardes”.

conciliar as dimensões instrumental e emancipatória da dominação da natureza, de fazer parte do mundo.

Neste sentido, Adorno, no texto *Teoria da Semicultura* (2005), escrito em 1959, apresenta a cultura como dupla possibilidade. Ela pode ser emancipação, autonomia, liberdade, ou reduzir-se a mera adaptação: sujeição ao contexto. Desta maneira, a formação cultural, *Bildung*, tem em seu interior, tanto possibilidades como contradições. Ela pode apontar para a formação de sujeitos emancipados, autônomos, e ao mesmo tempo, para o fracasso dessa mesma proposta, fracasso esse, percebido na figura de seres humanos reprodutores do socialmente posto, ou imposto, tanto pela sociedade da qual fazem parte, como pelos próprios sujeitos, ao fazerem suas escolhas.

Adorno (2005) apresenta essa dupla dimensão do conceito de formação:

(a) própria ideia de formação, que é, por essência, antinômica. A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas pré-colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. Em sua origem está já, teleologicamente, seu decair (ADORNO, 2005, p.8).

É importante reforçarmos que, segundo esse autor, o processo de formação cultural, é composto tanto pela possibilidade de emancipação, como pela possibilidade de adaptação do homem ao meio. Porém, “quando este processo cristaliza-se em categorias fixas e isoladas, seja de espiritualização ou acomodação, coloca-se em contradição com seu sentido original, fortalecendo a ideologia. Assim, acaba por promover seu contrário, ou seja, uma formação regressiva” (Bandeira e Oliveira, 2012, p. 229). A primazia da ciência, da tecnologia e do conhecimento sobre a natureza, foi, pouco a pouco, ofuscando a dimensão emancipatória e valorizando a dimensão instrumental dessa relação. Para Adorno, a consequência desse desdobramento é a decadência da formação cultural: a semiformação tornou-se a formação cultural na sociedade capitalista contemporânea. Essa realidade se encontra hoje ainda mais

Segundo Kant “Esclarecimento [<Aufklärung>] é a saída do homem de sua menoridade auto imposta (...). O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [<Aufklärung>]”(Kant, 1874). Na esteira de Kant, Adorno e Horkheimer (1985) entendem por “esclarecimento” (aufklärung) todo um movimento da humanidade na busca de desvendar os mistérios do mundo: “aufklärung” designa um processo de “desencantamento” do mundo através do qual as pessoas se libertam do medo de uma natureza desconhecida, a qual atribuem poderes ocultos para explicar seu desamparo em face dela.

Fonte: ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. (1985), **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida, Rio de Janeiro, Zahar Editores.

KANT, Immanuel. **O que é Ilustração**, 1979, In: Revista Iluminardes, 1984. Reedição Revista UnB.

potencializada e esses elementos se tornaram as ferramentas para a ratificação de uma sociedade cada vez mais desigual e fundada na exploração do homem por seu semelhante.

Segundo o pensamento adorniano, a nova formação cultural passa a ser a semiformação, uma formação de segunda categoria, falsa formação. A sociedade capitalista faz os homens consumirem produtos que a indústria cultural disponibiliza e esses produtos acabam:

(...) excluindo os resquícios de capacidade criativa e, portanto, do exercício das capacidades lúdicas, afetivas e simbólicas que tornam possível o desenvolvimento de um potencial crítico que permita o surgimento de uma práxis transformadora das condições que perpetuam a vida falsa. Na verdade, trata-se de mera aparência, substitutiva da **experiência** viva perdida na total administração da sociedade. (PUCCI *apud* BANDEIRA, OLIVEIRA, 2012, p. 95 – grifo nosso).

Adorno apresenta a palavra “experiência” a partir das referências de Walter Benjamin ao discutir linguagem, como visto anteriormente nesta dissertação.

A experiência — a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo — fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações. Em lugar do *temps duré*, conexão de um viver em si relativamente uníssono que se desemboca no julgamento, se coloca um "É isso" sem julgamento, algo parecido à fala desses viajantes que, do trem, dão nomes a todos os lugares pelos quais passam como um raio, a fábrica de rodas ou de cimento, o novo quartel, prontos para dar respostas inconsequentes a qualquer pergunta (ADORNO, 2005, p.15).

Adorno opõe experiência à informação e Benjamin opõe narrativa à informação. Entretanto, Adorno, assim como Benjamin, entende a informação como efêmera e relaciona experiência à historicidade, àquilo que perdura e se desdobra no sujeito.

Interlocutores, amigos, confidentes, Benjamin e Adorno compartilharam ideias e ideais, divergências e tensões, e tiveram influência tanto na vida, como na produção filosófica um do outro, tanto no Instituto de Pesquisa Social, que deu origem à chamada Escola de Frankfurt, como na extensa correspondência trocada entre os dois.¹²

¹²Cf. PUCCI, B. Walter Benjamin confidente de Adorno e Horkheimer na dialética do esclarecimento. Disponível integralmente em: < <http://www.unimep.br/~bpucci/walter-benjamin-adorno.pdf>>. Acesso em: Setembro de 2016.

SILVA, C. A. A. A questão da experiência em Marx, Benjamin e Adorno e suas implicações. Marília: UNESP, Revista Aurora, 2011. Disponível integralmente em: <[file:///C:/Users/lucie/Downloads/1711-6036-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/lucie/Downloads/1711-6036-1-PB%20(2).pdf)>. Acesso em: Setembro de 2016.

Poder-se-ia afirmar que a formação cultural como possibilidade de emancipação do homem, como postula Adorno, não seria, nos dizeres de Benjamin, composta pela sucessão de experiências? Não seria pertinente, afirmar, ainda, que a semiformação, conceituação adorniana, corresponderia à sucessão das vivências, ao choque identificado por Benjamin na modernidade? Esses questionamentos não seriam adequados para se olhar para a sociedade contemporânea?

Jorge Larrosa (2002) reconhece em nossa sociedade a oposição que se estabelece entre experiência e informação, opinião, falta de tempo, excesso de trabalho e nos propõe a seguinte reflexão:

Uma vez vencido e abandonado o saber da experiência e uma vez separado o conhecimento da existência humana, temos uma situação paradoxal. Uma enorme inflação de conhecimentos objetivos, uma enorme abundância de artefatos técnicos e uma enorme pobreza dessas formas de conhecimento que atuavam na vida humana, nela inserindo-se e transformando-a. A vida humana se fez pobre e necessitada, e o conhecimento moderno já não é o saber ativo que alimentava, iluminava e guiava a existência dos homens, mas algo que flutua no ar, estéril e desligado dessa vida em que já não pode encarnar-se (LARROSA, 2002, p.28).

O autor reconhece o produto da semiformação como o sujeito da informação, sujeito incapaz de silêncio e memória, permanentemente excitado. Sujeito que opina, mas incapaz de aprofundar-se: “ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece” (p.23). Sujeito que se relaciona com a arte como mais um desses tantos estímulos aos quais se encontra submetido. Qual seria, então, o lugar da arte e, sobretudo, da literatura, enquanto manifestação artística, para esse sujeito? Partindo do entendimento de que a literatura é uma forma de arte, nos perguntamos: mas o que é literatura?

2.2. Literatura e experiência

Assim como feito, no início deste capítulo, com o conceito de arte, escolhemos dentre inúmeras possibilidades, nos apoiarmos nas considerações tecidas por Bakhtin, Benjamin, Candido, Eagleton, dentre outros, para discutir experiência e literatura.

Antonio Candido em seu texto “O direito à literatura” (2011), conceitua:

Chamarei de literatura, da maneira mais simples possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 2011, p. 174).

Segundo ele, a literatura é “manifestação de todos os homens em todos os tempos” e não é possível viver sem ela, uma vez que a fabulação é inerente ao ser humano.

E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco (CANDIDO, 2011, p. 174).

No modo de ver de Candido (2011), a literatura é uma produção universal do ser humano, está presente em todas as culturas e, portanto, corresponde a uma necessidade universal cuja satisfação torna-se um direito. Dentre as possibilidades do criar, do usufruir e da necessidade, Candido evoca a impossibilidade de existência de equilíbrio social sem literatura, da mesma forma que o sonho no sono e a fabulação na vigília. Para o autor, a literatura “é fator indispensável de humanização”, e, é tão potente por atuar no subconsciente e no inconsciente dos indivíduos. Ela se constitui de três aspectos: é construção de textos, com estrutura e significado; é forma de expressão e forma de conhecimento, consciente, mas também difusa e inconsciente (p. 176). São essas três dimensões, com ênfases em diferentes possibilidades de combinação que geram o poder humanizador que o texto literário possui.

Ainda segundo Candido:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2011, p. 180).

Entendemos que Candido se refere também à experiência de leitura literária no sentido proposto por Walter Benjamin. Como vimos com este autor, sobretudo nos textos *Experiência e pobreza* e *O Narrador*, e também nos dizeres de Jorge Larrosa, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca (2002, p. 21).” Essa função humanizadora da literatura, defendida por Candido, só faz sentido se a literatura for concebida como fonte de experiências. Machado (2011) partilha desse modo de ver a literatura:

Toda a forma de conhecimento é importante e significativa. Como todas elas, a literatura também tem relevância. Mas, sendo uma arte – e uma arte que utiliza um meio que está ao alcance dos indivíduos, ou seja, as palavras, a linguagem –, ela é uma forma de conhecimento muito particular. Permite perceber os aspectos mais sutis da realidade e aos poucos vai habilitando a expressar esta percepção. Pode não ensinar a ver o mundo, porém ajuda a compreender de que maneira ele existe. Mais ainda, possibilita perceber de que outras maneiras diversas essa realidade pode ou poderia existir. Permite entender outras formas de encarar o mundo, mas também, concreta e afetivamente, permite entender as pessoas que o encaram de modo diferente do nosso (MACHADO, 2011, p. 18-19).

Consideremos também a arte, e neste momento, especificamente a literatura, como manifestação social. Mikhail Bakhtin (2014c) tece o seguinte comentário acerca da arte:

A arte, também, é imanentemente social; o meio social extra-artístico afetando de fora a arte encontra resposta direta e intrínseca dentro dela. Não se trata de um elemento estranho afetando outro, mas de uma formação social, o estético, tal como o jurídico ou o cognitivo, é apenas uma variedade do social (BAKHTIN, 2014c, p. 33).

Como forma de arte, a literatura reflete e refrata o contexto, isto é, a realidade objetiva na qual foi e é produzida. É no entrecruzamento de interesses sociais orientados de maneiras diferentes, no interior de uma comunidade semântica, que se constroem os discursos de uma determinada realidade histórica: a palavra só se concretiza no intercâmbio comunicativo social vivo, na enunciação real, compreendida e avaliada pelo falante e pelo ouvinte, seja este, potencial ou realmente existente.

A obra de arte detém uma forma especial de inter-relação entre criador e contemplador, entre falante e ouvinte, autor e leitor, fixada no texto literário. Essa comunicação é de natureza estética, e continuamente recriada por meio da cocriação dos contempladores, dos leitores. Mas, é importante reforçar que esta forma única de comunicação não existe isoladamente; ela participa do fluxo unitário da vida social, ela reflete

a base econômica comum, e ela se envolve em interação e troca com outras formas de comunicação do contexto em que opera.

De acordo com Bakhtin: a palavra, ao refletir a história, não pode não refletir as contradições, o movimento dialético, a sua “constituição” (BAKHTIN, 2011, p. 196).

A linguagem se constitui precisamente em suas conexões com o contexto extraverbal da vida. Separada deste contexto, perde sua significação. Esse processo acontece da mesma maneira quando falamos de literatura: os julgamentos de valor presumidos têm um papel de particular importância. Uma obra poética é um poderoso condensador de avaliações sociais não articuladas – cada palavra está saturada delas. São essas avaliações sociais que são expressas diretamente no texto literário.

É a realidade objetiva, histórica, que se converte em signos ideológicos, isto é, palavras. Porém, as palavras não refletem apenas a realidade, as relações sociais, as interações verbais vivas, entre os falantes de determinado grupo, mas também refratam, trazem algo novo. Neste contexto estão presentes as relações de classe, impondo significados, pontos de vista, julgamentos de valor. Elas estão inteiramente presentes como força objetiva, palpável, com influência direta sobre o que é dito, e de que maneira isso é dito.

Bakhtin nos ajuda a refletir:

Em cada época de sua existência histórica, a obra é levada a estabelecer contatos estreitos com a ideologia cambiante do cotidiano, a impregnar-se dela, a alimentar-se da seiva nova secretada. É apenas na medida em que a obra é capaz de estabelecer um tal vínculo orgânico e ininterrupto com a ideologia do cotidiano de uma determinada época, que ela é capaz de viver nesta época (é claro, nos limites de um grupo social determinado). Rompido este vínculo, ela cessa de existir, pois deixa de ser apreendida como ideologicamente significante. (BAKHTIN, 2005, p. 123-124)

A diferença entre os modos possíveis para se falar do mundo, para contar histórias, para narrar e que vão estabelecer aproximações com o literário. Para Eagleton (2011), a literatura, enquanto obra de arte, seria aquela que se distingue de outras formas de discurso, aquela que deforma a linguagem comum de várias maneiras. Sob a pressão de artifícios literários, a linguagem comum é intensificada, condensada, torcida, reduzida, ampliada, invertida. E assim a linguagem do cotidiano se transforma, subitamente, em algo não familiar, e o mundo que essa linguagem encerra é renovado (p. 5).

O autor retoma as considerações de Bakhtin, ao afirmar que, mesmo sem definições fechadas para o conceito de literatura, os julgamentos de valor têm muita relação com o que se considera literatura, e com o que não se considera como tal. O fato é que a obra literária

não existe isoladamente. Ela é produto de uma época, de um determinado contexto sócio histórico cultural e não de outro.

Candido (2011) também parece partilhar do mesmo ponto de vista:

Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles (CANDIDO, 2011, p.175).

Terry Eagleton (2011) afirma que os conceitos de literatura, leitura e crítica vêm sofrendo transformações ao longo do tempo, sempre na busca por definições, mais ou menos estáveis. Ao longo de seu texto evoca argumentos que se aproximam de uma definição de literatura, para logo em seguida distanciar-se de qualquer definição mais restrita, na medida em que as aproximações propostas, não se sustentam isoladamente. Ao se perguntar o que é literatura, Eagleton questiona a ideia de uma categoria objetiva. Refuta o entendimento da literatura como uma escrita imaginativa, como uma forma especial de linguagem, em contraste com a linguagem comum, como algo sem finalidade prática, imediata. O autor entende que os julgamentos de valor são ponto fundamental para qualquer tentativa de definir a literatura. Valores que se referem não apenas ao gosto particular, mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre outros. Nesta perspectiva, considerar um texto como sendo ou não literário significa assumir um ponto de vista partilhado por um grupo que, por sua vez, tem suas concepções sustentadas ideologicamente (CORSINO, 2015b).

Eagleton sugere que “a “literatura” pode ser tanto uma questão daquilo que as pessoas fazem com a escrita como daquilo que a escrita faz com as pessoas” (p.10) e por esta razão, uma definição de literatura dependeria dos modos pelos quais alguém decide ler um texto, e não tanto da natureza do texto em si. Para Eagleton (2011):

A literatura fala do que fazemos e não do estado fixo das coisas. Nos fala do papel de um texto em um dado contexto social, suas relações com o ambiente e suas diferenças com esse mesmo ambiente, a maneira pela qual se comporta, as finalidades que lhe podem ser dadas e as práticas humanas que se acumulam à sua volta. “Literatura” é, nesse sentido, uma definição puramente formal, vazia (EAGLETON, 2011, p.14).

Uma vez que uma definição para o termo “literatura” não se sustenta sem considerarmos suas relações com os homens e seus grupos sociais, nos aproximamos mais uma vez de Mikhail Bakhtin, cuja voz se mostra presente nas palavras de Eagleton (2011):

O fato de sempre interpretarmos as obras literárias, até certo ponto, à luz de nossos próprios interesses – e o fato de, na verdade, sermos incapazes de, num certo sentido, interpretá-las de outra maneira – poderia ser uma das razões pelas quais certas obras literárias parecem conservar seu valor através dos séculos (EAGLETON, 2011, p. 18).

São essas obras, que conservando seu valor através dos séculos, que tendo seu valor reafirmado na história, fazem parte de uma lista de livros que se tornam herança cultural de um povo. Foucault (2014) se refere a tais narrativas da seguinte maneira:

Suponho, mas sem ter muita certeza, que não há sociedade onde não existam narrativas maiores que se contam, se repetem e se fazem variar; fórmulas, textos, conjuntos ritualizados de discursos que se narram, conforme circunstâncias bem determinadas; coisas ditas uma vez e que se conservam, porque nelas se imagina haver algo como um segredo ou uma riqueza. Em suma, pode-se supor que há, muito regularmente nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre os discursos: os discursos que “se dizem” no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer. Nós os conhecemos em nosso sistema de cultura: são os textos religiosos ou jurídicos, são também esses textos curiosos, quando se considera o seu estatuto, e que chamamos de “literários”; em certa medida textos científicos (FOUCAULT, 2014, p. 21).

Foucault refere-se a textos que permanecem porque existe neles algum segredo ou riqueza. São os clássicos, textos que servem de referência para explicar, exemplificar, conduzir os atos da vida humana, tomados como inspiração pela ciência, mas também pela vida cotidiana. Podemos identificar sua presença, muitas vezes discreta, em nossas vidas, em expressões de nossa língua, em ditados populares, em enredos de telenovelas.

Porém, Eagleton (2011) adverte:

O “nosso” Homero não é igual ao Homero da Idade Média, nem o “nosso” Shakespeare é igual ao dos contemporâneos desse autor. Diferentes períodos históricos construíram um Homero ou um Shakespeare “diferentes”, de acordo com seus interesses e preocupações próprios, encontrando em seus textos elementos a serem valorizados ou desvalorizados, embora não necessariamente os mesmos (EAGLETON, 2011, p. 18-9).

Partindo da compreensão de que os textos clássicos da literatura devem ser lidos por todos nós, que eles são, de fato, relevantes em nossa formação, e que a escola pode e deve apresentá-los às novas gerações, nos perguntamos como fazer essa ponte entre a tradição e o contemporâneo? Como apresentar aos jovens leitores Homero, Shakespeare e tantos outros,

superando as dificuldades que pesam sobre essa instituição: as pressões do mercado, dos tempos e espaços escolares, da formação do professor, de um currículo que muitas vezes aponta para uma leitura utilitária e aligeirada do texto literário? No contexto escolar atual, a leitura literária pode se constituir como lugar de experiência do sujeito? Onde a experiência se encontra com a literatura?

2.3. Leitura literária e escola

Segundo Pires (2010), as questões anunciadas no final da seção anterior dizem respeito aos adultos, e não às crianças. Na maior parte das vezes são os adultos que escolhem o que as crianças vão ler.

Segundo a autora:

Cabe não perder de vista que o interesse em que as crianças leiam os clássicos e os autores consagrados não é das crianças, mas, antes, dos adultos, que compõem, neste caso, uma amálgama de pais, educadores, professores, programadores pedagógicos de leitura, autores, etc. Para a criança não terá, em princípio, qualquer relevância decisiva para a sua leitura de uma adaptação, qualquer informação prévia, ou mesmo insistentemente repetida, que a remeta para um dos mais comentados autores da literatura mundial e para uma obra que integra o cânone da escrita ocidental. A criança lê sem preocupações teóricas, e as questões da autoria e da carga simbólica dos títulos não despertam nela nenhum interesse conceptual ou reflexivo substancial (PIRES, 2010, p.5).

Refletindo sobre as considerações de Pires (2010), parece-nos que os adultos em questão estão de acordo sobre a importância da leitura dos textos clássicos. Entre lê-los ou não lê-los, é melhor lê-los. E por que lê-los? Por que a sua leitura aponta para uma formação mais ampla, tanto do ponto de vista humanístico, quanto do ponto de vista intelectual. Por isso, se nos for dada a oportunidade de fazê-lo, devem ser escolhidos para leitura, visando o investimento na formação do leitor, mas também na formação do indivíduo, enquanto parte da sociedade em que está inserido, e mais do que isso, despertando nele o sentimento de pertença a um grupo ainda maior, a raça humana. Os textos clássicos dão testemunho da história, dos percursos do homem enquanto parte dela. São importante peça na formação do inconsciente coletivo e do inconsciente individual, ajudando-nos a entender quem nós somos, e ampliando nossa visão do mundo e de nós mesmos. Sua leitura abre a possibilidade da experiência transformadora que defendemos ao longo deste trabalho.

Ítalo Calvino, em seu livro *Por que ler os clássicos*, de 1991, argumenta que os textos clássicos são uma riqueza para quem os lê, exercem influência quando se mimetizam como inconsciente coletivo e individual, textos que nunca terminam de dizer aquilo que tinham para dizer. O autor prossegue em sua defesa dos clássicos, afirmando que esses textos carregam as marcas das leituras que deles foram feitas e marcam as culturas que os atravessaram. E finalmente, Calvino define um clássico, também como um texto que “persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível” (CALVINO, 2007, p. 15).

E quais seriam os lugares desses textos nos dias atuais? A escola seria um deles. Candido (2011) relaciona o seu “direito à literatura” à escola, pois é nesse lugar que ela pode ser democratizada. É a escola que garantirá o direito do homem de ler Shakespeare, Homero, e tantos outros autores considerados por nossa tradição cultural como fundamentais para a formação do sujeito. A escola é o próprio espaço para essa formação. Candido reconhece também a importância da literatura na escola como transmissora dos valores da sociedade:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 2011, p.175).

Calvino (2007) compartilha dessas reflexões e afirma que a escola tem uma função social a desempenhar no que diz respeito aos textos clássicos:

Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos. Naturalmente isso ocorre quando um clássico “funciona” como tal, isto é, estabelece uma relação pessoal com quem o lê. Se a centelha não se dá, nada feito: os clássicos não são lidos por dever ou por respeito mas só por amor. **Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola** (Grifo nosso) (CALVINO, 2007, p. 12-13).

Travassos (2013), ao tecer as considerações finais de sua dissertação de mestrado coloca em foco os pilares que dão suporte à sua pesquisa: literatura e escola. São os mesmos pilares que se erguem para sustentar esta proposta de trabalho que, de certo modo, ambiciona estar em diálogo com o trabalho citado. Nas palavras da autora:

No nosso entendimento, a escola é um dos mais importantes contextos para o acesso das crianças à leitura, no nosso país. Espaço que pode promover o intercâmbio de experiências entre diferentes sujeitos. Espaço para o ensino da leitura, para a ampliação do repertório cultural dos alunos e para a formação de sujeitos leitores capazes de pensar e ressignificar o mundo. A literatura, cuja linguagem instaura realidades, reinventa o mundo, explora os sentidos e pode gerar, a cada leitura, diferentes significações para o leitor, vem a ser um importante elemento para a constituição e formação dos sujeitos. A experiência com ela pode provocar e deslocar o leitor de sua forma de ver e sentir o outro, permitindo a descoberta de si próprio e do outro. Mas que textos formam e transformam os sujeitos, colocando-os em interlocução com o mundo? Que textos literários, nesse sentido, a escola pode apresentar e compartilhar com as crianças (TRAVASSOS, 2013, p. 227-228)?

É preciso observar ainda, que para muitas crianças e jovens os primeiros e talvez únicos contatos com obras literárias se deem na escola, o que torna o seu papel ainda mais importante. Uma de suas funções é apresentar aos alunos pelo menos parte da tradição na qual estão inseridos. A escola é lugar de acesso ao texto literário, sobretudo ao texto literário de qualidade, comprometido com a educação e o conhecimento.

Segundo Andrade e Corsino (2007), o mercado oferece inúmeras possibilidades de escolha de textos literários e por essa razão, é preciso atenção no momento da escolha, sobretudo no caso da adoção de um determinado texto para fins escolares. No artigo *Crerios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do Ensino Fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE 2005*, as autoras se juntam à discussão sobre a própria designação de um texto como literário e sua natureza social:

A classificação de uma obra como literária implica um juízo de valor que, por sua vez, se insere numa rede de categorias de valores partilhados e historicamente variáveis que têm estreita relação com as ideologias sociais, ou seja, os valores se relacionam aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais mantêm o poder sobre outros (ANDRADE, CORSINO, 2007, p. 81).

As autoras afirmam ainda que para se pensar a qualidade de determinada obra literária, faz-se necessário uma análise da forma e do conteúdo, simultaneamente, e, em literatura infantil devem ser observados o texto verbal - os recursos linguísticos utilizados para produzir sentidos literários, as escolhas estilísticas feitas, a forma como o tema é abordado, as opções éticas e os valores escolhidos - e o texto visual, a ilustração e sua capacidade de ampliar o verbal, as técnicas empregadas, os traços, formas e sua elaboração estética, e finalmente, o projeto gráfico-editorial.

Não menos importante, também é preciso observar as relações do texto literário com a instituição escolar, isto é, o quanto o texto parece ter sido feito com a finalidade de ser trabalhado nas escolas: textos didatizados, com lições de moral a serem aprendidas, caráter instrumental, visando à aprendizagem de conteúdos programáticos e contribuindo para uma transformação negativa da literatura.

A escola torna-se, deste modo, lugar fundamental para o questionamento das contradições às quais as crianças estão submetidas. A realidade socioeconômica de grande parte das crianças brasileiras evidencia que o acesso à literatura é restrito. Se a literatura não é lida na escola, muitas vezes não é lida em lugar nenhum. Porém, que literatura é lida na escola? E que tipo de leitura é feita com os textos literários? A escola pode ser lugar de difusão, ampliação, mas também pode ser lugar de reprodução, no sentido da manutenção de estruturas que cada vez mais empobrecem o espírito humano. Qual desses papéis a instituição escola desempenha?

Andrade e Corsino (2007) juntam suas vozes a Walter Benjamin ao afirmarem que a leitura pode levar a uma experiência no sentido benjaminiano quando se torna possibilidade de ir além do momento da leitura propriamente dito, gerando desdobramentos, e podendo contribuir para a “formação” do sujeito, no sentido atribuído ao termo por Theodor Adorno.

A sociedade contemporânea propõe o desafio da leitura dos textos clássicos na escola. Ao mesmo tempo em que essa instituição deve aceitá-lo, deve ser vigilante sobre a maneira de fazê-lo. Machado (2002) defende a leitura desses textos, afirmando que quando lemos um clássico, ele também nos lê, vai-nos revelando nosso próprio sentido, o significado do que vivemos (p.22).

A autora defende a leitura desses textos ao ponto de afirmar que o primeiro contato com os clássicos, na infância e adolescência, não precisa se dar com os originais. Muitas vezes o texto original não se mostra propício à leitura de jovens leitores, seja pela linguagem ainda complexa, seja pela forma ainda pouco conhecida pelos leitores menos experientes. Segundo a autora, adaptações podem apresentar satisfatoriamente os textos clássicos aos novos leitores. Mas para serem obtidos os efeitos desejados, devem ser apresentadas adaptações bem feitas e atraentes.

Mas por que falamos de adaptações literárias? Por constatarmos que as adaptações literárias de textos clássicos estão presentes nas escolas. De maneira informal, consultamos listas de livros adotados por instituições das redes pública e privada do município do Rio de

Janeiro e identificamos a presença de vários textos adaptados nas listas de livros de literatura, sobretudo nos anos iniciais e o início dos anos finais do Ensino Fundamental.

Se considerarmos que a sociedade passou e passa por transformações, que ela hoje é completamente diferente daquela em que foram escritos os textos considerados como clássicos, como poderíamos pensar as adaptações literárias? Poderíamos pensar nas adaptações literárias contemporâneas como fenômeno análogo ao da invenção da imprensa por Gutenberg, potencializado pelas possibilidades do digital em um mundo globalizado? Vistos desta maneira, a linguagem, o gênero, a forma, como produtos do meio social, também precisariam ser atualizados para adequarem-se aos leitores contemporâneos em seu sentido mais amplo: criança leitora, aluno leitor, cyber leitor? Quais os limites da adaptação? A leitura de um texto adaptado pode propiciar uma experiência de leitura duradoura? Quais as adaptações que foram encontradas na escola em que realizamos o trabalho de campo? Que tipo de trabalho é realizado com esses textos na escola em questão?

Para dar continuidade a essas reflexões, nos propomos no próximo capítulo, a aprofundar as discussões sobre essa forma específica de literatura: a adaptação literária dos textos clássicos.

CAPÍTULO 3 – A ADAPTAÇÃO E A ESCOLA

Nas operações da imaginação humana, a adaptação é a norma, não a exceção. (HUTCHEON, 2011, p. 235)

O termo adaptação já faz parte de nossas vidas, já foi incorporado ao nosso vocabulário cotidiano. Como nos afirma a crítica literária canadense Linda Hutcheon, é norma, não exceção. Convivemos com essa palavra sem pensar muito sobre ela ou sobre os desdobramentos que se fazem cada vez mais frequentes em torno dela.

Mas o que é adaptação? Segundo o *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (2004), é a ação ou efeito de adaptar (-se), isto é, ajustar (-se) às condições do meio ambiente. Este dicionário também trata especificamente do termo, quando referido à literatura: uma adaptação literária é a transformação de uma obra literária em representação teatral, cinematográfica, radiofônica, televisionada ou é a modificação de um texto, de obra literária, para torná-lo mais acessível ao público a que se destina.

Para Hutcheon (2011), a adaptação é, e sempre foi central para a imaginação humana em todas as culturas. Nós não apenas contamos nossas histórias, como também as recontamos. E recontar quase sempre significa adaptar – “ajustar” as histórias para que agradem ao seu novo público (p.10). A autora entende a adaptação como uma combinação da repetição com a diferença, da familiaridade com a novidade, nela valorizando justamente a possibilidade da reinvenção e revitalização do familiar. Ainda segundo ela, a adaptação é tanto um produto como uma produção. Como produto, tem sua forma, suas características próprias, sua natureza. É uma reescritura, se anuncia como tal, se declara como derivado de uma obra anterior à outra. Mas também é produção, ato criativo que opera um processo específico de leitura, interpretação e recriação a partir de uma obra anterior. Daí a defesa de Hutcheon do caráter autônomo da adaptação. Embora o caráter de reescritura seja incontornável nesse tipo de texto, e talvez essa seja uma das características que promovam sua popularidade, a adaptação deve se constituir como uma obra autônoma, com o poder de perturbar a relação de prioridade e autoridade com seu original, ou perpetuá-lo. Para Hutcheon a adaptação é uma evidência da evolução e transformação das narrativas a fim de adequarem-se a novos tempos e diferentes lugares, diferentes públicos.

Adapta-se da literatura para o cinema, do teatro para a narrativa, da tradição oral para o registro escrito. Adapta-se de muitas maneiras, e a cada dia, as possibilidades do adaptar se multiplicam. Nesse movimento, vozes se sobrepõem e estão em relação.

Mikhail Bakhtin (2011) entende que toda fala é a soma de muitas falas, todo discurso é a soma de muitos discursos:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos *do passado*, isto é, nascidos nos diálogos dos séculos passados podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão de forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo (BAKHTIN, 2011 p. 410).

A pluralidade de vozes das diferentes obras que compõem a adaptação literária nos remete mais uma vez a Bakhtin e à interdiscursividade trazida por seu conceito de “dialogismo”. O autor (2011) afirma:

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2011, p. 297).

No mesmo sentido, Perrone-Moisés (1993) acrescenta:

Entende-se por intertextualidade este trabalho constante de cada texto com relação aos outros, esse imenso e incessante diálogo entre obras que constitui a literatura. Cada obra surge como uma nova voz (ou um novo conjunto de vozes) que fará soar diferentemente as vozes anteriores, arrancando-lhes novas entonações (PERRONE-MOISÉS, 1993, p. 63).

Segundo Foucault, adaptar é servir-se de uma estratégia para atualizar um discurso. Logo, adaptar um texto literário, seria atualizá-lo. Segundo o referido autor, esse processo é inevitável, uma vez que toda sociedade precisa atualizar seus discursos, sejam eles quais forem. Esses discursos mantêm a ordem social, preservam e transmitem as tradições, conduzem as transformações pelas quais as sociedades passam.

Nas palavras de Foucault (2014):

Uma mesma e única obra literária pode dar lugar, simultaneamente, a tipos de discurso bem distintos: a Odisseia como texto primeiro é repetida, na mesma época, na tradução de Bérard, em infundáveis

explicações de texto, no *Ulisses* de Joyce. Por hora gostaria de me limitar a indicar que, no que se chama globalmente um comentário, o desnível entre texto primeiro e texto segundo desempenha dois papéis que são solidários. Por um lado permite construir (e indefinidamente) novos discursos: o fato do texto primeiro pairar acima, sua permanência, seu estatuto de discurso sempre reatualizável, o sentido múltiplo ou oculto de que passa por ser detentor, a reticência e a riqueza essenciais que lhe atribuímos, tudo isso funda uma possibilidade aberta de falar. Mas, por outro lado, o comentário não tem outro papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, senão o de dizer enfim, o que estava articulado silenciosamente no texto primeiro. Deve, conforme um paradoxo que ele desloca sempre, mas ao qual não escapa nunca, dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito (FOUCAULT, 2014, p. 23-24).

Com Foucault podemos entender a adaptação como comentário, cujo papel é de dizer de novo o que de certa forma já estava dito no texto original e/ou o que também se ocultava. Portanto, a adaptação, assim como o comentário, atualiza e inova, mas está sempre se referindo ao original que “paira acima” deles.

O historiador francês Roger Chartier contribui para essa discussão em *A História Cultural – entre práticas e representações* (1990), ao afirmar que a adaptação também pode ser vista como “fórmula editorial”:

É também uma fórmula editorial que dá ao objeto formas próprias, que organiza os textos de acordo com dispositivos tipográficos específicos. Compreender os significados destes pequenos livros de grande circulação (coleção *Bibliothèque Bleue*) implica claramente que se regresse ao próprio impresso, na sua materialidade. Por um lado, como se observou no caso do repertório de cordel (coleção *Bibliothèque Bleue*), aquilo que é contemporâneo do leitor, do seu horizonte de expectativa, não é o texto, mais ou menos antigo, mas a forma impressa na qual é dado a ler. Por outro lado, aquilo que é “popular” num catálogo desse tipo, também não são os textos, que pertencem a todos os gêneros da literatura letrada, mas os objetos tipográficos que lhes servem de suporte, enredados na dupla exigência do mais baixo preço e de uma leitura que não é necessariamente virtuosa (CHARTIER, 1990, p. 178).

Chartier chama os textos adaptados de “fórmula editorial”. Talvez possamos chamá-los atualmente de gênero discursivo, uma vez que ao longo dos anos, cada vez mais tiveram suas características firmadas: textos consagrados, com linguagem e conteúdos sendo adequados ao público a que se dirigem. Como atesta Chartier na citação acima, as adaptações literárias são populares desde o seu surgimento. Hutcheon (2011) justifica seu interesse pelo tema da adaptação por “sua ubiquidade e popularidade através das culturas e dos séculos” (p.10). Também foi essa a principal razão de nossa escolha. Prosseguiremos nesta linha de

raciocínio. Mas antes, parece-nos relevante pensar um pouco sobre a história recente da adaptação.

3.1. Apontamentos sobre a história recente da adaptação

Chartier (1990) dedica o capítulo sexto de seu livro *A história cultural – entre práticas e representações*, à chamada “literatura de cordel” (tradução de Maria Manuela Galhardo para *Bibliothèque Bleue*). Trata o fenômeno da adaptação literária como “fórmula editorial”, inventada pela família *Oudot*, na cidade de *Troyes*, na França do século XVII. Observa, também, a ocorrência de fato similar tanto na Inglaterra como na Espanha, entre os séculos XVII e XVIII, com a circulação de pequenos livros, destinados a um público, geralmente de origem popular. Na maior parte das vezes, esses textos remontam a textos da tradição erudita, independentemente da categoria a que pertençam. Segundo o autor, essa estratégia de apropriação de textos¹³ já disponíveis irá continuar durante a Revolução Francesa e o início do século XIX. Ávidos por novidades, os editores de *Troyes* servem-se de textos contemporâneos, uma vez expirado o privilégio de seu primeiro editor, conforme legislação vigente na época.

Os títulos são escolhidos pelos editores porque parecem passíveis de compra por um grande público, logo, títulos escolhidos para este determinado público, com determinada preferência. Segundo Chartier, os editores de *Troyes* “investem implicitamente (nas obras) a ideia que têm das competências culturais do seu público” (p. 175).

Para adequarem os textos ao seu público alvo, os editores recorrem a semelhanças formais para estabelecer uma unidade nas coleções, assim como, nas relações dos textos entre si.

Como nos esclarece Chartier (1990):

São assim criadas redes de textos, que por vezes remetem explicitamente uns para os outros, que trabalham sobre os mesmos motivos, reproduzidos, alterados ou invertidos, e cujas relações não são de modo algum fundamentalmente diferentes das que existem, no interior de um dado texto, entre os seus diversos fragmentos. Além destes *corpus* espontânea e progressivamente compostos, se cada um dos escritos da coleção de livros de cordel pode ser reconhecido como pertencente a um conjunto que tem a sua unidade, o fato deve-se

¹³ Para mais informações sobre a questão da “autoria”, consultar Monteiro, 2006, Capítulo 3, “*Origens do copyright e a ideologia do autor*”.

certamente às semelhanças encontradas na própria estrutura dos textos, qualquer que seja o seu gênero (CHARTIER, 1990, p. 174).

A intervenção dos editores, em comparação com os textos chamados “primeiros”, se dirige, primeiramente, para os aspectos formais: a quantidade de capítulos é aumentada, tornando menos densa, a distribuição do texto pela página, e o uso do recurso da recapitulação e do resumo permitem ao leitor a retomada do texto sem perda de compreensão. Em seguida, são usadas as estratégias da redução e da simplificação. Os textos são mais curtos. Também são encurtados episódios, relatos julgados supérfluos e descrições consideradas inúteis - para o entendimento do enredo - são suprimidos. As frases de difícil compreensão para o público alvo são modernizadas, para adequar o léxico e as estruturas gramaticais às limitações e particularidades dos leitores potenciais. A terceira e última intervenção dos editores diz respeito à ideologia vigente. São retidas quaisquer referências tanto à religião como ao vocabulário escatológico, funções naturais ou atividades sexuais¹⁴.

Em paralelo a esses acontecimentos, as primeiras adaptações dirigidas para jovens leitores surgem da tradição oral. São as compilações dos contos de fadas. Recolhidos pelo francês Charles Perrault, na França do século XVII, consistem em adaptações de narrativas populares, revestidas de valores da burguesia. Os alemães Jacob e Wilhelm, conhecidos irmãos Grimm, entre os séculos XVIII e XIX, também fazem o mesmo. As histórias escritas por eles não foram inicialmente dirigidas para as crianças e também não faziam parte da educação burguesa. Esses contos, anônimos e, portanto, recolhidos do seio do povo – do folclore popular – eram ligados às chamadas camadas inferiores da população e estabeleciam conexões entre a situação social vivida e sua conseqüente condição servil. Por possuírem conteúdo onírico latente e abrigarem a presença de elementos mágicos, auxiliando os personagens a vencerem dificuldades, os contos de fadas tradicionais acabaram por se mostrar apropriados aos leitores mirins. O sucesso dessas narrativas fez com que se espalhassem por diferentes partes do mundo. Neste contexto, não havia grande interesse pela questão da autoria. Foi a Igreja a primeira instituição a interessar-se pelo tema, motivada pelo controle do que era lido por seus fiéis e a manutenção de seus cânones. Monteiro (2006, p. 66) comenta que “o autor como proprietário foi condição imprescindível para a expansão do comércio de livros e a garantia da acumulação de capital em todos os sistemas econômicos baseados em

¹⁴ Para maiores informações sobre as temáticas escolhidas para fazerem parte do célebre “Catálogo de Troyes”, consultar CHARTIER, R. *A História Cultural – entre práticas e representações* (1990).

imprensa e comunicação nos últimos dois séculos”. Fica claro, então, que o surgimento da figura do autor se dá por exigências econômicas e sociais do contexto da época.

A própria noção de “autoria”, como conhecida hoje, é bastante recente.

Segundo Chartier (2002), foi na França, em 21 de julho de 1793 que nasceu a ideia do “autor moderno”, ao se determinar, através de lei, que os direitos do autor eram morais e patrimoniais, os primeiros passíveis de contratos de regulação, os últimos, inalienáveis e irrenunciáveis. Antes disso, os textos circulavam livremente, entre cópias impressas e manuscritas, com eventuais tentativas de proteção à autoria por parte de associações de livreiros impressores.

Formiga (2009) traz essa discussão para o contexto brasileiro. Segundo a autora, no Brasil Colonial, durante a primeira metade do século XVI, ainda não existiam práticas de escrita significativas. Isso acontecia por falta de interesse da metrópole portuguesa. O processo de colonização começa aos poucos a se delinear com a chegada da Igreja, na segunda metade deste século, sendo a própria Igreja, a responsável pelo processo de instrução pública dada aos colonizadores.

Posteriormente, entre os séculos XVII e XVIII, a circulação de livros era bastante rara, tanto pelas dificuldades de importação do continente europeu, pela ausência total de tipografias em nossas terras, ou pela censura dos textos pela Igreja, que zelava cuidadosamente pelo nome do Estado Português e pela moral e os bons costumes da sociedade da época. Os poucos textos em circulação eram europeus: Virgílio, Cícero, Horácio, Ovídio, em seguida, Aristóteles e Platão, entre outros. Todos eles eram adaptados para os propósitos políticos da época. Com a chegada do século XVIII, e a reforma do Marquês de Pombal, a educação deixa de estar a cargo da Igreja e passa a ser responsabilidade do Estado. Deste modo, os clássicos latinos, as gramáticas e dicionários passam a fazer parte do repertório de leitura dos jovens leitores. Com a chegada da Corte Real Portuguesa foi criada a Imprensa Régia por D. João VI e então, começaram a circular, versões resumidas das obras, com trechos selecionados, apresentação de notas explicativas e supressão de passagens licenciosas ou consideradas de difícil compreensão. Note-se mais uma vez que o modelo europeu se repete em terras brasileiras.

No final do século XIX, o poeta, contista, cronista, tradutor e escritor de literatura infantil, Figueiredo Pimentel recolhia e adaptava contos da tradição oral, lançando o até hoje célebre *Contos da Carochinha* em 1894. As histórias tinham cunho moral e falavam de uma

realidade distinta da nossa. Por sua vez, Carlos Jansen, jornalista, escritor e professor do Colégio Pedro II, traduzia e adaptava obras literárias estrangeiras para seus alunos.

Segundo o escritor, jornalista e historiador Leonardo Arroyo:

Os professores do fim do século XIX e começos do século XX perceberam, o mais das vezes, que a leitura dos clássicos de várias línguas era consideravelmente pesada para as crianças. Se não foi essa a razão, pode-se apontar o próprio desenvolvimento pedagógico como causa do aparecimento dos livros de leituras para as escolas, substituindo propriamente uma literatura infantil de que raras sensibilidades no Brasil então cogitavam. Essa nova orientação pedagógica seria logo bem entendida por professores e professoras nacionais (ARROYO, 2010, p. 166).

Monteiro (2006) observa que no final do século XIX já existia uma circulação razoável de livros no Rio de Janeiro. Porém, a maior parte dos textos era escrita em francês, e eles eram importados de Portugal ou impressos na França. Nesse momento já havia a preocupação em fazer com que os leitores tivessem acesso e, possivelmente, maior entusiasmo com a leitura de textos. Além disso, o país carecia de literatura própria para leitores ainda em fase de escolarização, pois até então circulavam, como já foi dito, na sua maioria traduções de livros europeus. As adaptações surgem como alternativa para o ingresso na leitura de clássicos por outra via que não apenas a da tradução de textos originais. A escola passa a ver na literatura uma poderosa aliada para a formação de cidadãos.

Entra em cena, então, o escritor, editor e adaptador Monteiro Lobato, que inconformado com o cenário vigente muda a cena editorial brasileira entre os anos de 1918 a 1925. De pai insatisfeito com os textos a que seus filhos tinham acesso, a editor de sucesso, um caminho lógico. Com uma estratégia agressiva e ao mesmo tempo ambiciosa, Lobato comprou empresas, importou maquinário moderno, investiu nas capas e nas ilustrações dos livros para fazer seu produto um bem de consumo, cada vez mais atraente para seu comprador. Ações visando publicidade que nos parecem próprias do contexto contemporâneo tiveram origem com Lobato, que procurava conjugar o lançamento de seus livros com resenhas e críticas na imprensa, anúncios pagos, grandes tiragens e a divulgação escolar. Percebeu, então, o potencial comercial, que perdura até nossos dias, o filão das compras feitas para as escolas¹⁵.

Citando Paixão (1996), Monteiro (2006) narra curioso episódio que ilustra a estratégia de Lobato na divulgação e comercialização de seu livro *A menina do narizinho arrebitado*:

¹⁵ Para a leitura mais detalhada da trajetória de Monteiro Lobato, consultar: Monteiro, 2006. Capítulo 4. Monteiro Lobato: atualizando os clássicos ao gosto do momento.

Acontece que o então presidente do estado de São Paulo, o Sr. Washington Luís, ao visitar algumas escolas estaduais em companhia de seu secretário de Interior, o Sr. Alarico da Silveira, ficou impressionado com o sucesso de Narizinho. E pediu a Alarico que fizesse uma encomenda do livro a Lobato. Quando este quis saber a quantidade, Washington Luís disse, talvez com certo exagero: 30 mil. Lobato concordou prontamente, mal escondendo sua satisfação: “Temos narizes a dar com o pau.” Em apenas nove meses a alta tiragem estava esgotada. A literatura infantil foi um sucesso tão grande que Lobato resolveu, então, dedicar-se às crianças (PAIXÃO *apud* MONTEIRO, 2006, p. 92).

Esta decisão inova o campo na medida em que traz para o acervo literário do leitor, personagens folclóricos e relatos populares construindo uma realidade ficcional coincidente com a do leitor de seu tempo, colocando crianças na condição de heróis, e possibilitando a identificação imediata com este público. Mas Lobato também fazia adaptações. Trouxe-nos *Dom Quixote*, *Peter Pan*, mitologia grega e muito mais.¹⁶ Assim como ele, outros escritores de renome se dedicaram à atividade de adaptar: Clarice Lispector, Cecília Meirelles, Paulo Mendes Campos, Carlos Heitor Cony, e mais recentemente, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, dentre outros.

3.2. A adaptação nos tempos atuais

Chegando ao cenário atual, encontramos grande variedade de adaptações com distintas nomenclaturas: recontos, atualizações, versões, reescrituras, transcodificações, apropriações, releituras, reatualizações, retraduições, colagens... São pouco claras as diferenças entre esses produtos culturais, o objetivo dessas publicações ou o público a quem se dirigem essas obras.

Uma breve pesquisa em livrarias da cidade do Rio de Janeiro evidenciou essa diversidade. A título de ilustração, trazemos a seguir três exemplos que chamaram particularmente nossa atenção pelas características que apresentaremos a seguir.

O primeiro é a série *Mangá Shakespeare*, editada pelo Grupo Record. Com cinco volumes publicados, ela dá novo tratamento às clássicas peças de teatro de William Shakespeare (1564-1616). A figura a seguir é a capa do livro *Romeu e Julieta*. Interessamo-nos por esse título por tratar-se do texto literário adotado pelo Colégio Pedro II, *campus* Humaitá II, para o trabalho com o 6º ano do Ensino Fundamental.

¹⁶ *Coleção Conta outra vez* – Monteiro Lobato – Editora Globo).



Figura 1: Capa do volume *Romeu e Julieta*, de Shakespeare – *Coleção Mangá Shakespeare*. Editora Galera Record. Imagem disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=coleção+mangá+Shakespeare&espv=2&biw=1920&bih=974&source>. Último acesso em 27/09/2016.

Como anunciado no nome da referida coleção, as imagens são feitas com inspiração nas histórias em quadrinhos japonesas, os mangás. Este fato sugere uma tentativa de aproximação com o contexto jovem contemporâneo. A imagem mostra que a história de amor entre Romeu e Julieta será transportada para os dias atuais, em uma metrópole. A presença de elementos contemporâneos como a motocicleta, as roupas e cabelos dos personagens, assim como a linguagem visual remetem à estética dos desenhos animados e confirmam a atualização discursiva.

Outro exemplo é a *Coleção Pequenos Leitores*, da qual fazem parte títulos clássicos da literatura ocidental. Três volumes compõem uma caixa, onde a coleção é apresentada pelo seguinte texto:

A Coleção Pequenos Leitores traz em edições modernas e elegantes os personagens, cenários, enredos e elementos de grandes clássicos da literatura mundial, apresentando às crianças de forma instigante o universo de Jane Austen, Lewis Carroll e William Shakespeare.

Ainda na apresentação da coleção, a Editora Nova Fronteira informa ao público consumidor a adequação do produto para o público infantil:

Selecionados pela *Parents Magazine*¹⁷ entre os vinte melhores livros para crianças de 2011.



Figura 2: Capa do volume *Romeu e Julieta*, de Shakespeare – *Coleção Pequenos Leitores*. Editora Nova Fronteira. Imagem disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=coleção+pequenos+leitores+romeu+julieta>. Último acesso em 27/09/2016.

Ao abrir-se a caixa, cada livro possui sua própria apresentação na contracapa:

Este livro apresenta às crianças, de uma forma moderna e especial, o universo da literatura clássica do grande dramaturgo inglês William Shakespeare, com *Romeu e Julieta*. O texto simples e instigante, a iniciação nos números e o repertório de imagens e temas que remontam ao amor e à sociedade do século XVI constituem elementos importantes para as primeiras leituras no mundo dos grandes clássicos da literatura.

¹⁷ Revista americana de circulação mensal, publicada por *Meredith Corporation*, com informações científicas sobre desenvolvimento infantil com o objetivo de ajudar os pais na criação de seus filhos. Site consultado: [https://en.wikipedia.org/wiki/Parents_\(magazine\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Parents_(magazine)). Acesso em: 12/03/2017.

Após ler as apresentações da coleção e dos volumes individualmente, ao abriremos o livro, nos deparamos com imagens como exemplificado a seguir:



Figura 3: Páginas internas do volume *Romeu e Julieta*, de Shakespeare – *Coleção Pequenos Leitores*. Editora Nova Fronteira. Imagem disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=coleção+pequenos+leitores+editora+nova+fronteira&espv=2&biw=2133&bih=1082&source>. Último acesso em 21/01/2017.

Os livros apresentam elementos do texto clássico a que se referem por meio de imagens que apresentam os números de um a dez associados a esses elementos. Mas qual o interesse que se tem em ensinar uma criança pequena a contar, servindo-se de elementos da literatura clássica? Ou ainda, neste caso, elementos que nem podem ser considerados como especialmente representativos do texto de Shakespeare? Qual o significado desta apresentação precoce? Este fato representa alguma vantagem competitiva para as crianças que manipularem estes livros? Como os adultos que escolhem essas adaptações podem defender essa escolha?

Pires (2010) argumenta:

E a rescrição total dos clássicos que é actualmente encontrada nas suas adaptações à linguagem e compreensão infantis serve igualmente esse intuito (prática da escrita “de coisas simples com simplicidade”). No entanto, há que perguntar, secundando Pessoa naquele mesmo texto, se com isto não se ficará também, afinal, com um «gato-por-lebre de simplicidade», que poderá fazer perigar «o rudimentar senso estético» da criança e apequenar e banalizar, não só assuntos complicados, mas aquilo por que são tidas por grandes certas obras literárias (PIRES, 2010, p.25).

Se analisarmos essa coleção à luz dos critérios de qualidade elencados por Andrade e Corsino (2007) e citados por nós no capítulo anterior, como ela seria avaliada? Essa coleção afirma sua importância “para as primeiras leituras no mundo dos grandes clássicos da literatura”, mas parece-nos um exemplo extremo de afastamento da adaptação da obra original. Texto que deixou de “pairar acima” da adaptação e tornou-se uma vaga citação. A simplificação, aqui, torna-se simplicidade e completo aligeiramento da obra original, além de distorcer a função literária, dando à literatura um caráter instrumental, com vistas à aprendizagem de conteúdos. A visão equivocada do texto de Shakespeare pouco contribui para a busca posterior do texto original. Essas produções não seriam meros artifícios mercadológicos sem função formativa, produtos da “semicultura”?

Gostaríamos de citar também, o fenômeno contemporâneo dos *mash-up*: o termo da língua inglesa significa “mistura”. Originado no universo digital - sites personalizados ou aplicativos da web que usam conteúdo de mais de uma fonte, criando novos serviços completos - e como fenômeno, cada vez mais popular, já se manifesta em músicas, vídeos e literatura. Segundo o professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Anderson Soares Gomes (2012), esse tipo de produção caracteriza-se por “inserir em textos canônicos elementos da cultura de massa e da paraliteratura”, geralmente elementos característicos da literatura de horror ou do universo do insólito.

No caso da literatura, o fenômeno teve início com *Orgulho e preconceito e zumbis*, publicado nos Estados-Unidos em 2009. A autoria é creditada à escritora inglesa Jane Austen e ao escritor americano Seth Grahame-Smith. A seguir, trazemos a imagem da capa desse livro. A ilustração mostra a tradicional jovem inglesa do século XIX transformada em um zumbi. No texto, a heroína Elizabeth Bennet é uma guerreira treinada nas artes marciais e determinada a eliminar os zumbis que atacam o vilarejo onde vive com sua família. Para isso, conta com a ajuda do aristocrático Mr. Darcy, agora um exterminador de zumbis. O livro já teve sua adaptação feita para o cinema, no ano de 2016.

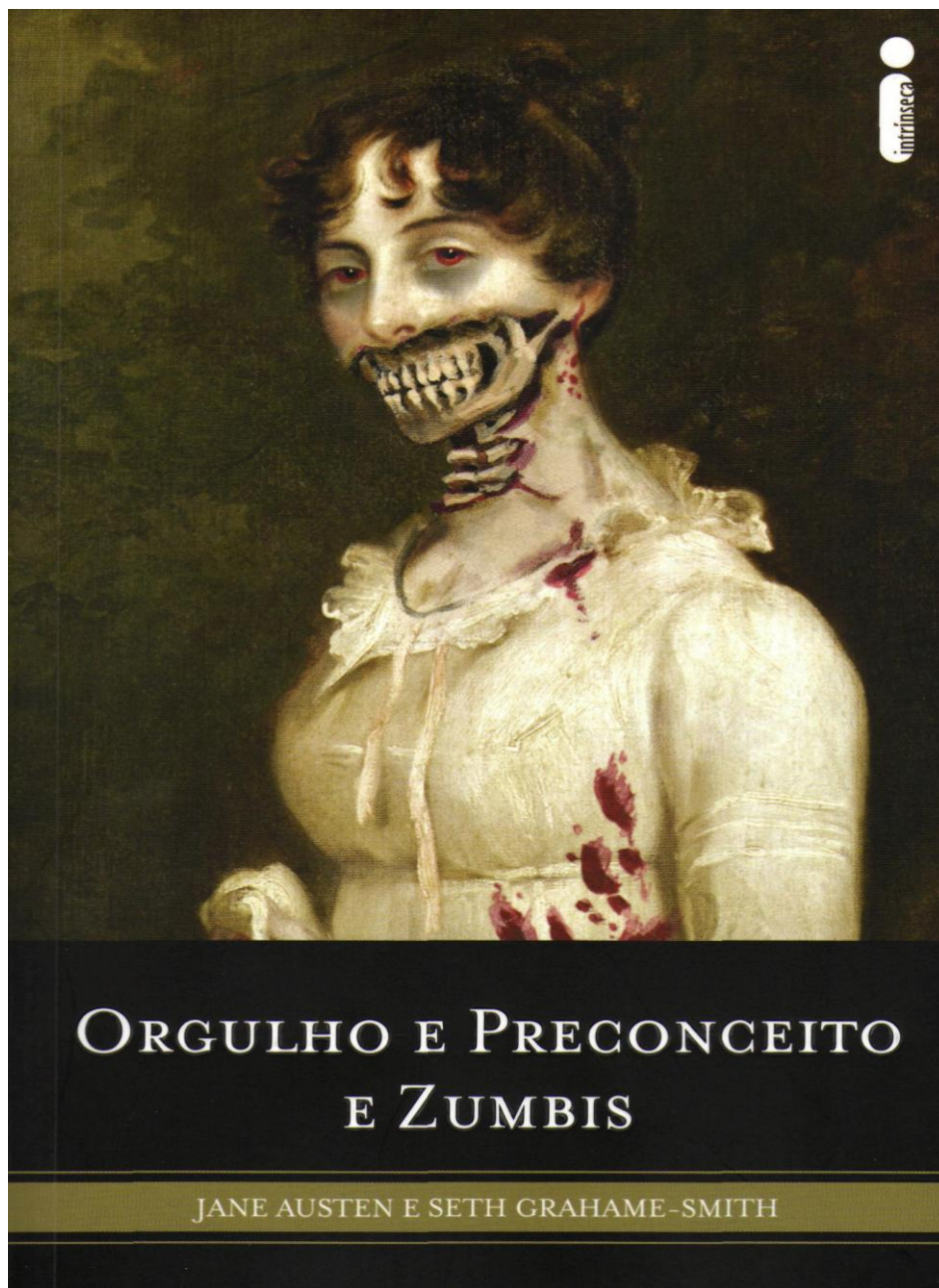


Figura 4: Capa do volume *Orgulho e Preconceito e Zumbis*, de Jane Austen e Seth Grahame-Smith - Editora Intrínseca. Imagem disponível em: <http://www.intrinseca.com.br/blog/2016/03/a-zumbificacao-de-jane-austen/>. Último acesso em: março de 2016.

Apoiando-se no sucesso de mercado obtido por livros desse tipo, foram criadas versões brasileiras para os clássicos de nossa literatura também. A editora *Lua de Papel*, do grupo português *Leya*, anuncia em seu site, em *post* de 03 de março de 2011¹⁸, o lançamento de quatro títulos clássicos da literatura brasileira em versão *mash-up*: *Senhora, a bruxa*, de José de Alencar e Angélica Lopes, *Dom Casmurro e os discos voadores*, de Machado de

¹⁸ Site consultado: <http://luadepapel.leya.com.br/?s=escrava+isaura+eo+vampiro>. Acesso em: 27/09/2016 às 13:13.

Assis e Lucio Manfredi, *O alienista, caçador de mutantes*, também de Machado de Assis, só que em parceria com Nathalia Klein e *Escrava Isaura e o vampiro*, de Bernardo Guimarães e Jovane Nunes.



Figura 5: Capas dos quatro títulos da *Coleção Clássicos Fantásticos* – Editora Lua de Papel. Imagem disponível em: <http://luadepapel.leva.com.br/?s=escrava+isaura+eo+vampiro>. Último acesso em: 27/09/2016.

O site apresenta os novos livros da seguinte maneira:

E se monstros, alienígenas e outros seres fantásticos pudessem conviver com os personagens clássicos? O que parece delírio de algum estudante durante a aula de Literatura existe, é coisa séria e vem conquistando espaço no mercado literário.

A proposta é ousada: fazer nova versão de cânones, inserindo neles elementos fantásticos. O movimento, conhecido como *mashup novels*, ganhou destaque com *Orgulho e Preconceito e Zumbis*, versão do americano *Seth Grahame Smith* para o consagrado **Orgulho e Preconceito**, de *Jane Austen*. E já tem os seus primeiros títulos nacionais. São quatro lançamentos recentes da **Lua de Papel**, editora do grupo LeYa Brasil, onde autores como Machado de Assis e José de Alencar são remixados (grifos do texto original).

Em seguida, ao ler a apresentação dos novos títulos, compreendemos que o editor da editora *Lua de Papel*, Pedro Almeida, associa leitura literária na escola e pressão escolar e os lançamentos da editora *Lua de Papel* para apresentar seus livros:

Quando anunciaram *Orgulho e Preconceito e Zumbis* nos Estados Unidos, percebi que poderia adaptar a ideia para os nossos clássicos conta **Pedro Almeida**, editor da Lua de Papel. Revisitando-os, poderia fazer muita gente que os leu por pressão escolar saborear as histórias, agora sem a linguagem da época.

A página da editora acrescenta:

Para colocar em prática a ideia, foram convocados jovens autores. O resultado da mistura dos tradicionais romances com personagens inusitados, como bruxas, androides e vampiros são textos leves, astutos e com pitadas de humor, que dão novos rumos aos cânones da literatura nacional.

Finalmente, a editora cita o depoimento de pesquisadora da Universidade Federal da Bahia:

As apropriações reinserem estas narrativas no nosso ambiente cultural. Muitos livros foram escritos há muito tempo, com vocabulário que não condiz mais com o atual e essas intervenções os reaproximam das pessoas” explica *Carol Custódio*, mestranda do Instituto de Letras da Ufba no Programa Literatura e Cultura.¹⁹

Parece-nos relevante refletir sobre o papel desses textos na sociedade contemporânea. Nos fragmentos citados acima, a escola é citada como fonte de pressão para a leitura literária e a universidade pública, por meio do depoimento de uma pesquisadora, é usada para

¹⁹ Todos os depoimentos citados foram retirados do site: <http://luadepapel.leya.com.br/?s=escrava+isaura+eo+vampiro>. Acesso em: 27/09/2016.

enaltecer esse tipo de produto cultural, entendendo-o como possibilidade de reaproximação dos leitores com os textos clássicos. Tais argumentos, em uma primeira interpretação, podem sugerir a ideia de que ler *Dom Casmurro e os discos voadores* pode ser o mesmo que ler *Dom Casmurro*.

Parece-nos, também, que esses textos configuram-se como paródias, inspirando-se de enredos já consagrados para a criação de novas possibilidades de entretenimento, ou mesmo pastiches, mesclas de estilos que se tornam sarcásticas, ainda que não tenham esta intenção. Uma montagem típica das novas narrativas inseridas na lógica cultural do capitalismo tardio (JAMESON, 1997, p.44-5) Porém, o inquietante é a associação estabelecida entre escola, literatura e *mash-up*, no sentido dado pela editora *Lua de Papel*.

Adorno (2005) relata fato similar. No ano de 1936, foi lançado nos Estados Unidos o livro *Great Symphonies*, “concebido sem quaisquer justificativas, em resposta a uma pressão da semiformação: a de que, para mostrar sinais da pessoa culta, se deve reconhecer de pronto as obras sinfônicas típicas e obrigatórias na crítica musical (p.13).” Letras foram colocadas nas sinfonias de Beethoven ou de Tchaikovsky para facilitar a memorização e a identificação das melodias. Adorno chama o fato de “explosão de barbárie”, alegando que “com certeza prejudicou a consciência musical de milhões de pessoas (ADORNO, 2005, p. 13)”.

O mesmo comentário não poderia ser aplicado às novas produções culturais, misturas de autores e gêneros, oriundos de adaptações literárias de textos clássicos, talvez em resposta às demandas de mercado? Esses produtos culturais, com roupagem tão contemporânea, são mesmo tão inovadores, ou apenas uma releitura do fenômeno apontado por Adorno?

Existem muitos tipos de adaptação, assim como existem muitos tipos de texto literário. A qualidade deles é que está em questão. Qualidade é um conceito complexo uma vez que é situado sócio-historicamente e partilhado por grupos que vão tecendo e negociando critérios. Autores, ilustradores, editores, pesquisadores, estudiosos, professores, leitores, em geral, vão definindo o que é qualidade e ratificando essa definição por meio de premiações, críticas e/ou dados do mercado editorial. Os exemplos trazidos nesta dissertação são breves amostras de possibilidades de adaptações que se propõem a inovar ou atualizar textos originais consagrados. Na relação literatura e escola cabem reflexões sobre a variedade de opções que o mercado apresenta e que é consumida pelo público, incluindo-se a comunidade escolar. Na perspectiva de Candido (2011) sobre o direito à literatura, questionamos: que textos adaptados circulam dentro e fora das escolas? As crianças têm acesso a eles? De que maneira? Como a

escola pode exercer sua função de democratização do acesso à literatura circulando entre a tradição e a inovação? Quais os textos que a escola deve disponibilizar para sua comunidade?

A literatura sempre foi adaptada, sempre se prestou a adaptações, sobretudo para a tela, com quem sempre manteve um diálogo próximo. Na origem do cinema está a literatura. Existe certa controvérsia quanto ao título do primeiro texto literário adaptado para o cinema, mas não quanto ao fato do primeiro filme produzido ter se originado na literatura²⁰.

Inicialmente restritas ao cinema, as adaptações ocupam atualmente espaços variados. Linda Hutcheon afirma que a adaptação é “uma transposição criativa e interpretativa de uma ou mais obras reconhecíveis e ao mesmo tempo, uma transcodificação para um diferente conjunto de convenções (HUTCHEON, 2011, p. 61).” Ainda segundo a autora, “em alguns momentos, mas nem sempre, essa transcodificação implica uma mudança de mídia (HUTCHEON, 2011, p. 61).” Nessa mudança de mídia, ocorrem diferentes maneiras de engajamento do público com a obra adaptada. As mais fáceis de reconhecer são as que passam do modo de contar para o modo de mostrar, “geralmente do meio impresso para o performativo (HUTCHEON, 2011, p. 67).” Esse é o caso do cinema, da televisão, do teatro, da ópera, dos musicais. Porém, também existem as adaptações que passam do modo de mostrar para outro modo de mostrar, isto é, de uma mídia performativa para uma segunda mídia performativa. Esse é o caso de filmes, incluindo adaptações para o cinema que se tornaram musicais ou programas de televisão, ou o caso de séries televisivas que se tornaram filmes. Existe ainda, um terceiro modo de engajamento entre público e obra. Trata-se de contar e/ou mostrar e interagir. Hutcheon (2011) utiliza a expressão de Marie-Laure Ryan, “ação deliberada do usuário, inaugurando um modo participativo diverso daqueles mencionados até então e característico das mídias digitais” (HUTCHEON, 2011, p. 82). Esse é o caso dos jogos de *videogame*, dos jogos computadorizados, das atrações em parques temáticos que levam a o usuário a uma experiência imersiva criando uma intensidade de engajamento sem igual na maioria das outras mídias (HUTCHEON, 2011, p. 83).

Hutcheon argumenta ainda que o público exige fidelidade das adaptações literárias para o cinema, sobretudo quando se trata de textos clássicos:

²⁰ A primeira adaptação de um texto literário para o cinema foi de Sir Arthur Conan Doyle, *Sherlock Holmes perplexo*, de 1900, um filme americano de apenas trinta segundos de duração. Curiosamente, o filme não guarda relações com as histórias originais, apenas se utiliza do personagem famoso. O segundo filme mais antigo de que se tem conhecimento foi *Alice no país das maravilhas*, adaptação realizada no Reino Unido, em 1903, com duração de oito minutos. Site consultado: <http://lounge.obviousmag.org/biblioteca/2014/03/qual-o-primeiro-livro-adaptado-ao-cinema.html>. Acesso em 22/01/2017.

Mas um novo conjunto de clássicos populares *cults*, principalmente a obra de J. R. R. Tolkien, Philip Pullman e J. K. Rowling²¹, estão agora se fazendo visíveis e audíveis no palco, no cinema, nas telas do computador e do vídeo, sem falar nos diversos formatos de jogos, e seus leitores estão provando ser não menos exigentes (HUTCHEON, 2011, p. 55-6).

Vivemos neste contexto plural, como observadores e/ou consumidores dessas produções culturais contemporâneas. Linda Hutcheon (2011) constrói uma teoria da adaptação que pode ser esclarecedora. A autora constrói um “contínuo”, indo desde as traduções mais fiéis aos seus originais, passando por adaptações que modificam os textos originais, adequando sua linguagem e temática para os interesses do público consumidor. Hutcheon afirma:

Num extremo, encontramos as formas nas quais a fidelidade à obra anterior é um ideal teórico, mesmo se impossível na prática: (1) traduções literárias, que são, de fato, refrações inevitáveis das expectativas estéticas e até mesmo ideológicas de seu novo público (...). A seguir, vêm formas como condensações e expurgações ou censuras, nas quais as mudanças são óbvias, e, de certa forma, restritivas. Seguindo no contínuo, encontramos o que Peter Rabinowitz (1989, p. 247-248) chama de “novas narrativas” de histórias familiares e “revisões” de relatos populares. Esse é o campo próprio à adaptação em todos os três modos de engajamento, porém, as paródias também encontram aqui um lugar como adaptações irônicas. Aqui as histórias são reinterpretadas e rearticuladas. (HUTCHEON, 2011, p. 227-228)

Prosseguindo na gradação do nível de modificações pelas quais passa o texto original, Hutcheon chega ao extremo de sua ideia de “contínuo”. Esse extremo seria o caso das produções culturais inspiradas nas obras originais, mas que em muito as alteram.

No outro extremo do contínuo, mas ainda parte desse sistema de relações entre obras e, portanto, parte do sistema de difusão, está toda uma série de *spin-offs* – e não apenas no sentido comercial do termo. (...) Esse também é o espaço das sequências e prequelas, o que Rabinowitz (1980, p. 248-249) chama de “expansões, bem como dos *fanzines* e das *slash fictions*. Há também alguns casos híbridos, é claro” (Hutcheon, 2011, p. 227-228).

Hutcheon entende o “contínuo” como uma forma de pensar sobre as diversas possibilidades de “resposta a uma história anterior” e posiciona as adaptações especificamente como (re-) interpretações e (re-) criações.

²¹ *O senhor dos anéis*, *Fronteiras do Universo* e *Harry Potter* são as obras mais conhecidas de respectivamente J. R. R. Tolkien, Philip Pullman e J. K. Rowling.

Com essas considerações tecidas, nos propomos agora, a identificar e problematizar a presença e os usos da adaptação literária em contexto escolar.

3.3. A presença das adaptações dos clássicos da literatura na escola

Formiga (2009) afirma não ser possível tratar do tema das adaptações no Brasil sem se falar de “uma nova categorização profissional que aqui se formava: o de escritor voltado para o corpo discente das escolas” (p. 176).

A autora cita Marisa Lajolo:

Nesse período de formação de nossa literatura infantil, se definem os canais que, em nosso país, agilizam a circulação e o consumo da literatura destinada às crianças. Um deles é o Estado Todo Poderoso. Se não o Criador do Céu e da Terra, pelo menos o Distribuidor de livros e agenciador de Leitores. Outro é a Escola. E quando a escola escapa do Estado ao qual serve e do qual é um aparelho ideológico, cai nas malhas da indústria editorial. O equilíbrio é mais do que precário; quer como instrumento do Estado, quer como instrumento do Capital, a escola é entreposto compulsório do livro infantil brasileiro que quiser abandonar a poeira das estantes e chegar às mãos dos leitores (LAJOLO *apud* FORMIGA, 2009, p. 176).

Com a associação entre Estado, escola e mercado, a literatura infantil, aos poucos foi chegando como política pública aos estabelecimentos de ensino. Para exemplificar a afirmativa acima, citamos os três programas de promoção e incentivo à leitura do Governo Federal: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional da Biblioteca na Escola²² (PNBE), ambos sob a tutela do Ministério da Educação e, finalmente, o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), este, resultado de parceria entre os Ministérios da Cultura e da Educação.

²²O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) é o processo de aquisição de obras de literatura destinadas às escolas públicas que integram os sistemas de educação federal, estadual, municipal e do Distrito Federal. É desenvolvido desde 1997 e tem por objetivo promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores da rede pública por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O atendimento às escolas é feito alternadamente. São contempladas as escolas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos, no ano seguinte são atendidas as escolas de Ensino Fundamental (anos finais) e de ensino médio. Hoje, o programa atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar. Os acervos de títulos contemplam diversos gêneros literários, como a crônica, a novela, o romance, a bibliografia, o teatro, a poesia. Também estão incluídos os livros de imagens e as histórias em quadrinhos, entre outros.

Devido às grandes dimensões desses programas, foi feita como escolha metodológica a realização de uma revisão bibliográfica que nos fornecesse um panorama geral do lugar ocupado pelo texto adaptado nas listas de obras selecionadas do PNBE.

Yamaguti, em artigo do ano de 2014, se propõe a identificar e quantificar a presença de adaptações para o gênero história em quadrinhos presentes no Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) entre os anos de 2006 a 2012. A autora confirma a entrada dos quadrinhos na lista do programa a partir do ano de 2006 e identifica a sua presença em todos os níveis e todas as edições desde essa data. Cita ainda, Vergueiro e Ramos (2009), que afirmam: “há uma preferência por quadrinhos de adaptações literárias, transmitindo a ideia de que o governo entende os quadrinhos como facilitadores de leitura da obra adaptada” (p.443).

A autora prossegue afirmando que o Brasil é o oitavo mercado editorial do mundo e o Governo Federal é o maior comprador de livros didáticos e paradidáticos do país, fato devido ao abastecimento das escolas por via dos três programas citados anteriormente: “o PNBE, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), é o principal comprador de livros paradidáticos no mercado editorial brasileiro (p. 442-443)”.

Com a escolha de adaptações para a composição dos acervos do PNBE, observa-se a presença destes textos nas escolas públicas brasileiras. Uma vez que a seleção do acervo do PNBE é bastante criteriosa, envolvendo professores e especialistas em literatura infantil, acreditamos que têm chegado às escolas públicas adaptações consideradas boas e adequadas para comporem o acervo das bibliotecas escolares. Resta saber como tem sido concebido o trabalho com a literatura e se há alguma especificidade em relação às adaptações. Outro ponto sempre presente nas nossas indagações diz respeito à possibilidade da leitura literária tornar-se uma experiência para o leitor, no sentido dado por Benjamin e Adorno. Uma adaptação considerada de qualidade estaria exercendo que funções na escola? E na formação cultural dos estudantes? Como está sendo articulada a relação entre o texto original e o texto adaptado?

Podemos refletir sobre as questões acima, considerando a adaptação, assim como qualquer outro texto literário e percebendo pelo menos dois desdobramentos. No primeiro deles, a leitura se esgotaria nela mesma. O fato de se ter acesso ao enredo já bastaria para o leitor, ao menos naquele momento. No segundo, um trabalho bem conduzido poderia levar o leitor, sobretudo o leitor mais jovem a buscar o texto original e estabelecer relações entre ele e suas tantas possíveis adaptações. Em ambos os casos seria possível uma leitura capaz de provocar experiência e ganhar uma temporalidade além do imediatamente vivido?

Concluimos este capítulo considerando que as adaptações estão presentes na sociedade brasileira desde os anos finais do século XIX, que elas têm presença importante nas salas de aula de nossas escolas, que estão, desde o seu surgimento, atreladas a concepções de infância, de escola e de literatura, todas produzidas socialmente, articuladas e se influenciado mutuamente. Do mesmo modo que existem adaptações de qualidade literária questionável, como já vimos ao longo deste trabalho, também existem adaptações de qualidade. Trabalhos premiados pelas críticas nacional e internacional, como é o caso da adaptação para os quadrinhos do texto de Milton Hatoum, *Dois Irmãos*, realizada por Fábio Moon e Gabriel Bá, e recentemente também adaptado para a televisão, são exemplos de possibilidades interdiscursivas que textos originais instigantes podem provocar.

No próximo capítulo, analisaremos as escolhas feitas para o trabalho com textos literários adaptados no Colégio Pedro II, *campus* Humaitá II: linguagem, arte, literatura, adaptação e escola, nas vozes de alunos, professores e coordenadores, imersos na realidade da vida cotidiana.

CAPÍTULO 4 – PERCURSOS DA PESQUISA

A vida fornece o fenômeno social, singular por sua natureza. A ciência, ao transformá-lo em questão, busca torná-lo universal enquanto campo teórico de debate e crítica. Conferir às questões de pesquisa um grau de universalidade não significa tratá-las como verdade universal, mas, sim, pretender que elas tenham um reconhecimento social. (PEREIRA, 2012, p. 66)

Muito dedicamos à teoria, por entender que um olhar mais justo para a escola e para as pessoas que estão nela, só pode ser firme se for capaz de ser relativo, só pode ser objetivo, se não esquecer as subjetividades, só pode fazer diferença se acolher o diferente. Partindo destas considerações, este capítulo se propõe a apresentar as concepções teóricas escolhidas para embasar a pesquisa empírica realizada no Colégio Pedro II, assim como os procedimentos metodológicos utilizados durante o trabalho.

O entrelaçamento entre as teorias e as escolhas metodológicas desta pesquisa se fez a partir dos olhares de Mikhail Bakhtin, Walter Benjamin e seus inúmeros leitores recentes cujas considerações sustentam este trabalho no que concerne às concepções de linguagem, sujeito e pesquisa em Ciências Humanas.

Apoiaremos-nos nas palavras de Amorim (2007), refletindo sobre Mikhail Bakhtin, para definir o olhar utilizado nas diferentes etapas desta pesquisa:

Nas Ciências Humanas conjugam-se as dimensões ética e estética para dar origem a uma outra dimensão que é a epistemológica. Desse modo, a produção de conhecimento e o texto em que se dá esse conhecimento são uma arena onde se confrontam múltiplos discursos. Por exemplo, entre o discurso do sujeito a ser analisado e conhecido e o discurso do próprio pesquisador que pretende analisar e conhecer, uma vasta gama de significados conflituais e mesmo paradoxais vai emergir. Assumir esse caráter conflitual e problemático da pesquisa em Ciências Humanas implica renunciar a toda ilusão de transparência: tanto do discurso do outro quanto do seu próprio discurso (AMORIM, 2007, p. 12).

Realizamos uma pesquisa qualitativa, cujo campo empírico foi o *campus* Humaitá II, do Colégio Pedro II, e de forma mais aprofundada, uma turma do 6º ano. Servimo-nos de entrevistas semiestruturadas com os profissionais envolvidos com o ensino da literatura e, em nosso caso específico, com a leitura de adaptações literárias. Foram entrevistados três professores regentes de classes situadas na transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, dos *campi* Humaitá I e II, e com três coordenadores das disciplinas de língua portuguesa e língua inglesa das classes acompanhadas.

Parece-nos importante esclarecer que no Colégio Pedro II, os *campi* de número I contemplam os anos iniciais e os *campi* de número II contemplam os anos finais do Ensino Fundamental. O primeiro grupo é formado por professores generalistas, com formação em Pedagogia e o segundo grupo, por professores especialistas, licenciados em Letras, caso dos professores de língua portuguesa e língua inglesa.

Também foram realizadas observações em três turmas do Ensino Fundamental: a primeira, do 4º ano, a segunda, do 6º ano, ambas do turno da tarde e a terceira, do 6º ano, do turno da manhã. Este procedimento metodológico será detalhado posteriormente.

Todas as turmas foram receptivas à pesquisa, entretanto, a turma 6A, por ser composta por crianças, que em sua maioria estão na escola desde o primeiro ano, e por estar desenvolvendo trabalho com adaptações literárias foi escolhida para a realização de quatro rodas de conversa com as crianças em diferentes momentos das observações participantes. Nosso objetivo, ao estender a pesquisa às crianças foi observar como viam e como dialogavam com as adaptações literárias.

Esses encontros foram planejados levando-se em conta que pesquisar com crianças não é o mesmo que pesquisar sobre crianças, nem o mesmo que pesquisar com adultos. É preciso clareza sobre a concepção de infância que orientou esta pesquisa com crianças.

Segundo Corsino (2014):

Refletir sobre infância, literatura e escola, (...) a partir das produções e apropriações infantis exige adotar um referencial teórico-metodológico que entenda as crianças como agentes sociais plenos, que ao mesmo tempo em que compreenda as especificidades das construções culturais das crianças, as situe nos contextos sociais mais amplos bem como nas questões políticas do tempo em que vivem. (CORSINO, 2014, p. 17)

Essa também é a concepção de infância que encontramos na obra de Walter Benjamin (*Infância em Berlim- Obras Escolhidas II*). Para este autor, as crianças são sujeitos históricos, inseridos na cultura. Elas internalizam essa cultura, mas também são capazes de recriá-la com o seu olhar próprio, em suas brincadeiras. Nesse movimento de recriação, muitas vezes mudam o mundo, subvertendo as lógicas postas ou impostas pelos adultos. Atentos a essas considerações, encontramos em Coelho (2015) a síntese do pensamento que guiou nossa pesquisa com crianças.

Para construir um estudo cujos sujeitos do processo de pesquisa sejam as crianças, é necessário elaborar um tipo de interpresa que inclua estratégias de escuta e de olhar que, para além de só ouvi-las, gravá-las e escrever o que dizem, possam compreendê-las e olhá-las como parte integrante e ativa desse movimento. Em outras palavras, é

preciso reconhecer que as crianças participam da vida social, que ocupam funções e papéis que interferem, qualificam, desviam os percursos e propõem, por meio de suas distintas dinâmicas de atuação, novas rotas e/ou possibilidades de abordagem teórico-metodológica (COELHO, 2015, p. 89).

Denominamos rodas de conversas espaços coletivos abertos ao diálogo para propiciar as narrativas das crianças. Planejamos situações que pudessem provocar suas falas. Escolhemos elementos disparadores para dar voz a elas. Este procedimento metodológico favoreceu uma atmosfera de descontração, informalidade e espontaneidade no seio do grupo. Sentindo-se mais livres e em interação com seus pares, puderam emitir suas opiniões, impressões e conceituações sobre os textos adaptados que estavam lendo na escola. Foram utilizados três gravadores, posicionados em diferentes pontos das salas utilizadas, para posterior confronto dos áudios no momento das transcrições das falas. As quatro rodas de conversa realizadas com as crianças serão detalhadas no item 4.2. desta dissertação.

Apoiados em Corsino (2015a), refletindo sobre as palavras de Benjamin, entendíamos a pesquisa como possibilidade de ressignificação a partir da narração de uma experiência vivida:

Neste sentido, a pesquisa em Ciências Humanas poderia ser mais uma possibilidade dos sujeitos narrarem, trazerem a história com os seus significados produzidos para escová-la a contrapelo e livrá-la do sentido único. Aqui vale destacar que, na perspectiva benjaminiana, não importa o fato em si da coisa narrada, importa o que pode vir à tona na narrativa. Entrevistas, conversas, depoimentos, observações participantes – procedimentos metodológicos comuns às pesquisas em Ciências Humanas – podem assim ser concebidos como lugares de fala e de escuta (CORSINO, 2015a, p. 207).

Durante todo o trabalho de campo, muitas conversas aconteceram, com caráter mais ou menos “informal”. Pouco a pouco, a confiança foi sendo construída entre os diferentes sujeitos do processo, incluindo a própria pesquisadora. Aos poucos, os lugares de fala e de escuta dos quais fala Benjamin foram sendo ocupados por nós.

Traremos ainda, neste capítulo considerações para situar o Colégio Pedro II, como espaço de tradição e inovação. Serão analisadas as concepções de literatura, de leitura, de texto e do papel do professor presentes no Projeto Político Pedagógico da instituição e nas falas dos coordenadores e professores entrevistados. Em seguida, descreveremos o campo onde foi realizada a pesquisa empírica e os procedimentos metodológicos escolhidos para situar o lugar e o papel das adaptações literárias no contexto visitado.

4.1. O Colégio Pedro II e a literatura: do PPP às práticas

Renunciando a toda ilusão de transparência, escolhemos o Colégio Pedro II como campo de pesquisa. Em um primeiro momento foi constatar a presença histórica dos clássicos da literatura em versão original e adaptada nas disciplinas de literatura e língua portuguesa da instituição que pareceu rapidamente justificar a escolha feita. Mas, desde o início das reflexões sobre esta dissertação, essa escolha se mostrou complexa.

Sempre no centro de dualidades, o Colégio Pedro II, é espaço de tradição. Uma instituição de quase duzentos anos, fundada no Império, com prestígio e reconhecimento social, frequentemente citado na mídia. Segundo Coelho (2015), “o Imperial Colégio de Pedro II fazia parte de um projeto educacional maior (p. 102).” Visava à formação de uma elite nacional, que sairia de seus bancos para compor quadros políticos e intelectuais da sociedade brasileira, sobretudo, da administração pública.

Nos dias de hoje e cada vez mais, esse colégio abriga no interior de suas portas, contradições da sociedade brasileira, em transformação acelerada, no que concerne às diferenças de gênero, de raça, de cor, de classe social... Uma escola em que se ingressa por meio de sorteio público ou concurso público, alternativas que trazem em seu interior, tanto a democratização como a elitização do acesso ao bem público.

O Colégio Pedro II é símbolo de tradição, mas também é lugar da inovação. Foi o primeiro colégio de instrução secundária criado no Brasil e foi concebido como referência de ensino. Sua história se confunde com a história da educação em nosso país. Segundo o site²³ da instituição, “o Colégio foi protagonista da educação nacional por meio do desenvolvimento científico, artístico e cultural da nação brasileira”. Ao mesmo tempo em que é palco da tradição, o Colégio Pedro II passou por ciclos de expansão, tanto de suas unidades, como de diversidade de cursos. Hoje conta com quatorze *campi* e oferece cursos que se estendem da Educação Infantil ao Mestrado Profissional, passando pela Educação de Jovens Adultos.

O Colégio oferece acesso a documentos que testemunham a sua história e embasam o trabalho que realiza. Um desses documentos é o seu Projeto Político Pedagógico (PPP)²⁴. Decidimos fazer dele uma das fontes documentais da pesquisa por entendermos que o discurso institucional nele contido contribui para situar os lugares da própria instituição na

²³ http://www.cp2.g12.br/historia_cp2.html. Site consultado em 05/12/2016.

²⁴ Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II. Quando lançarmos mão de informações desse documento, citaremos como Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II – PPP. Site consultado: <http://www.cp2.g12.br/cpii/legislacao.html>.

sociedade, assim como os lugares da literatura, do professor e do aluno, uma vez que são esses os objetos desta dissertação. Começaremos por situar a própria instituição de ensino.

O Colégio Pedro II é uma escola pública, gratuita e tradicional:

O Colégio Pedro II, fundado em 2 de dezembro de 1837, localizado no Rio de Janeiro, constitui-se hoje em uma autarquia federal do MEC, cuja missão é ministrar ensino público e gratuito nos níveis Fundamental e Médio. A história do Colégio Pedro II confunde-se com a própria história da Educação Brasileira, especialmente no que diz respeito ao ensino público. Suas raízes remontam ao século XVIII (PPP, 2000, p. 19).

É uma escola cuja história se confunde com a história da educação brasileira:

O Professor Aluísio Jorge do Rio Barbosa, em sua “Nótula Histórica” sobre o Colégio Pedro II, relata: “Em 1739, há 250 anos, fundava-se o Colégio dos Órfãos de São Pedro por inspiração de D. Antonio de Guadalupe, 4º Bispo do Rio de Janeiro. Em 1766, ganhou novas instalações na Capela de São Joaquim, aproximadamente no local onde se encontra o Colégio Pedro II – Unidade Centro. Transformou-se, então, no Seminário de São Joaquim, dando continuidade à atividade moral, religiosa e intelectual anteriormente iniciada. Por ato de D. João VI, foi arbitrariamente extinto, em 1818. O Príncipe Regente, o futuro D. Pedro II, em 1821, o restabeleceu. Dez anos depois, em 1831, foi remodelado e passou a ser administrado pelo Governo Imperial. Em 1837, Bernardo Pereira de Vasconcelos, grande ministro do Império, apresentou à assinatura do Regente Pedro de Araújo Lima o decreto que reorganizava completamente o Seminário de São Joaquim que recebeu o nome de COLÉGIO PEDRO II, em homenagem ao Imperador-menino, no dia de seu aniversário – 2 de dezembro (PPP, 2000, p.19).

O Colégio Pedro II também teve papel decisivo na consolidação da literatura como disciplina e as transformações no modo de ensiná-la. Segundo Formiga (2013), o ensino das línguas latina e portuguesa era realizado nas disciplinas Gramática, Retórica e Poética durante os três séculos de história colonial brasileira. A autora afirma:

Este modelo de ensinar “literatura” prevaleceu até meados do século XIX, quando o ensino da Retórica e da Poética foi substituído pelo de História da Literatura. Convém esclarecer que, até o ensino dessa disciplina se consolidar e ser incluída no currículo do Colégio Pedro II - fundado em 1837 no Rio de Janeiro - o próprio sentido do termo literatura foi se construindo e adquirindo o perfil do que atualmente consideramos como Literatura (FORMIGA, 2013, p. 181).

E o nosso papel, enquanto professora da casa? Por que pesquisar nesse lugar? Como assumir o papel de pesquisadora, esquecendo-nos do papel de professora, condição inequívoca para assegurar o êxito desta pesquisa?

É Corsino (2015a), baseada em Bakhtin, quem nos ajuda a pensar esse novo lugar:

Por sua vez, esta relação exotópica estabelecida pelo pesquisador no campo empírico de pesquisas qualitativas em educação exige um constante exercício de distanciamento do pesquisador. A escola e suas relações – professores e alunos, alunos entre si, professores entre si etc. – são familiares ao pesquisador, são vividas por muitos deles de dentro. Seja porque todos fomos alunos, seja porque muitos pesquisadores em educação são professores. Colocar-se na relação com o outro – aluno, professor – do lugar de pesquisador, nem sempre é simples (CORSINO, 2015a, p. 198).

Ainda segundo Corsino (2015a), “é na relação com o outro que a pesquisa acontece (p. 195).” Mas se a pesquisa acontece nas relações entre os sujeitos pesquisadores e os sujeitos pesquisados, temos que estar certos de construir um excedente de visão, isto é, poder estar com o outro, tentar ver o mundo através de seus olhos, mas retornar ao lugar de origem, podendo relatar a experiência vivida. Em nosso caso específico, se torna ainda mais fundamental a busca do estranhamento daquilo que é familiar (VELHO, 1978), a conquista do distanciamento, condição incontornável para a realização de um trabalho de campo bem sucedido.

Também atribuímos um caráter único, irrepetível, a cada encontro realizado em função de nossas investigações sobre os lugares e os papéis da adaptação nas aulas de língua portuguesa que acompanhamos. Realizamos entrevistas, rodas de conversa, e muitos encontros informais, em corredores, para apenas um café, às vezes apenas alguma troca de olhares e sorrisos, que aos poucos, foram estabelecendo a conquista de um novo espaço, o espaço desta pesquisa. Como garantir que esse espaço fosse respeitoso e respeitado?

Foi Pereira (2012), que embasou nossas reflexões na busca do entendimento dos papéis dos diferentes sujeitos de pesquisa:

A pesquisa é a instauração de um acontecimento que pressupõe uma ativa relação entre os sujeitos que se põem em diálogo, o tema sobre o qual eles dialogam e o contexto no qual esse diálogo se dá. Alterando-se um desses elementos – os interlocutores, o tema ou o contexto -, altera-se o todo da interlocução e o próprio sentido do pesquisar (PEREIRA, p. 62).

Entramos em campo com essas concepções em mente. Muitas vezes, fomos confrontados com situações que nos exigiam tê-las em mente, e mais do que isso, tê-las como

escolha primeira. Pesquisar em nossa casa não nos parecia simples. Mas como abrir mão de uma instituição tão singular, que poderia oferecer modelos de concepções e práticas de ensino de literatura? De uma instituição onde a literatura ocupa um lugar de destaque no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no cotidiano do Colégio ²⁵?

Parece-nos importante reforçar que nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o trabalho com a literatura é realizado por professores generalistas, mas em diferentes espaços. Na sala de aula, como parte do trabalho de língua portuguesa, e separadamente, como aula especializada e professor específico, com carga horária de dois tempos semanais²⁶. As crianças ainda podem frequentar a biblioteca em seus horários livres.

Já no Ensino Fundamental II, os alunos têm cinco tempos semanais de língua portuguesa, neles incluída a literatura. Também têm acesso à biblioteca escolar nos horários livres.

Nos documentos oficiais (PPP), especificamente no Departamento Pedagógico *Primeiro Segmento do Ensino Fundamental*, encontra-se a apresentação das disciplinas Língua Portuguesa e Literatura feita separadamente. Existe um item dedicado exclusivamente à literatura, onde é feito rápido histórico da literatura infantil brasileira, e apresentados o papel da literatura infantil na escola e a fundamentação teórica que sustenta o seu ensino na instituição. As definições que orientam o trabalho também são expostas.

As concepções de literatura, do papel do professor de literatura, do texto literário e de leitura são apresentadas como orientadoras do trabalho em sala de aula. Ao longo da pesquisa, pudemos constatar que essas concepções se fizeram presentes, durante todo o trabalho de campo. E, aos poucos, elas surgiram nos relatos e práticas que constituem os achados do campo de pesquisa. Por esta razão, consideramos importante vê-las explicitadas neste momento. Para isso, traçaremos um contraponto entre o discurso do PPP e o discurso dos professores e coordenadores entrevistados.

Começaremos analisando a concepção de literatura. A conceituação para o texto literário parte de uma indagação:

²⁵O Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II data de outubro de 2000. Encontra-se atualmente em discussão o novo Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI). Quatro câmaras setoriais compõem o PPPI: Câmara Setorial A - Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais) e Ensino Fundamental (anos finais), Câmara Setorial B - Ensino Médio Regular, Ensino Médio Integrado e Proeja e Câmara Setorial C- Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

²⁶ A Composição Curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental consta dos Anexos desta dissertação, na página 199.

O que é o texto literário?

Devemos começar com uma pergunta: em que medida uma atividade textual pode ser considerada literária? O debate que nos preparamos para instituir a partir dessa interrogação corre o risco de nos lançar num uso abusivo de palavras. É muito difícil definir “o que é literatura”, “qual é a sua função”. Não obstante, podemos nos arriscar, esperando a acuidade de uma “escuta atenta”. Quando, ao nos aproximarmos de certos textos, percebemos que atualizam um encontro do sujeito com a língua (código), e, nesse momento, o sujeito se critica, se pluraliza. No caso, diremos que se constitui um duplo diálogo e uma dupla escuta, da doxa (Opinião, senso comum) e do paradoxo; da identidade e da não-identidade. A literatura é antes de tudo atenção à diferença, ao não hierarquizado, ao não compartilhamentado. Reconhece-se o texto literário num tecido que se constitui no vai e vêm de um devenir palpitante, alimentado pela tensão entre o real e o imaginário. É o trabalho fundado do imaginário que organiza a multiplicidade e a unidade do que denominamos Literatura.

Não esqueçamos que o texto literário é um fenômeno esférico complexo: o escritor parte da realidade para criar realidade. Todavia, a realidade produzida pela literatura, ao integrar elementos de percepção cotidiana, instaura novas percepções. Cremos que o texto literário é aquele que permite mais do que uma representação de si, ele nos oferta múltiplas possibilidades de re-apresentação do real. Eis por que, para ser lido, ele implica uma re-escrita, solicita uma outra escritura. O modelo do texto literário é produtivo na medida que só se configura como literário através de leituras que o reescrevem e o compreendem como “coisa viva”, capaz de operar, deslocamentos na linguagem e no sentido em geral” (PPP, 2000, p. 121).

A coordenadora de língua portuguesa do *campus* Humaitá II traz para o contexto do chão da escola, saindo dos documentos oficiais, prescritivos, a visão de literatura com que orienta o trabalho dos professores de sua equipe.

A literatura é um exercício mais difícil da língua, porque você trabalha com todos os níveis da construção. Você tem a parte da comunicação e você vai ter a parte da expressividade, como disse o Antonio Candido, quando os textos de história não funcionam você vai aos textos literários porque a falta dessa, talvez, teoricamente, de uma intencionalidade do autor em determinado momento histórico, numa sociedade e tal, faz com que aquele texto, sendo muito mais descompromissado ideologicamente, seja um texto muito mais amplo e daí ser um texto muito mais vivo, que te dá muito mais alternativas de discussão de um determinado ponto cultural e social. Então a gente parte da literatura, porque a literatura é motivadora. A literatura é o lugar de repouso do indivíduo. Eu gosto muito de uma frase do Proust porque ele diz que você lê quando você levanta os olhos do livro. Então eu acho que o texto literário, esse texto te propicia a todo instante essa retirada dos olhos do livro (Entrevista com Ana - coordenadora- língua portuguesa – 25/07/2016).

No Projeto Político Pedagógico, o papel do professor de literatura consiste em:

(...) em lidar com essa margem sutil entre o prazer e a fruição. Faz-se, ao mesmo tempo, necessário respeitar o gosto infantil, mas indagar as razões extraetárias desse gosto. Compete ao professor incentivar, no ato de leitura, a paixão, a fantasia e o prazer; contudo, é preciso estimular a fruição para que fazendo vacilar as certezas absolutas, abramos espaço para a construção de processos criativos de leitura (PPP, 2000, p. 121).

Por sua vez, Ana, coordenadora de língua portuguesa do *campus* Humaitá II, ratifica as afirmações feitas no PPP:

Então, assim, depende de como você motiva (o aluno). Eu acho que o professor é fundamental aí, porque o professor é o motivador. Se ele é leitor apaixonado, digamos assim, se ele é um leitor que gosta de ler, se ele lê junto... (Entrevista com Ana – coordenadora de língua portuguesa – 25/07/2016).

Os discursos encontrados nos documentos oficiais são confirmados pela coordenadora de língua portuguesa. Ela reconhece e reafirma a importância do papel do professor como aquele que pode dar vida e expressão para o uso da literatura, em sala de aula, favorecendo o seu entendimento como espaço de diálogo, que vai além do encontro com a língua, estabelecendo relações com o mundo, criando novas realidades, instaurando novas percepções, dando atenção às diferenças.

Prosseguimos nossas reflexões, observando que no mesmo documento (PPP), o texto é entendido enquanto gênero:

A literatura infanto-juvenil é um gênero de complexas interligações. Articulou-se a partir de uma tradição somada à emergência de um novo público e de novas formas de linguagem. Isso implicou (ou implica) o surgimento de uma forma de textualidade que a todo momento precisa definir seus limites entre a cultura de massa e o folclore, entre o mito e a realidade.

Nesse conflito entre o novo e o tradicional, cabe pensar a literatura infanto-juvenil no projeto desafiador próprio a todo fenômeno artístico. Urge creditar-lhe o papel interrogativo das normas em circulação; impulsionador do leitor a uma postura crítica; criador de condições de possibilidade para que os propósitos da leitura se revelem criativos. No sentido contrário, converte-se o gênero literatura infanto-juvenil num dispositivo pedagógico que transmite ao leitor passivo convenções gramaticais, normas de valor, enfim, o já estabelecido (PPP, 2000, p. 121-122).

O gênero literário prescrito para o primeiro trimestre do 6^o ano é História em Quadrinhos. A coordenadora Ana, de língua portuguesa do *campus* Humaitá II, nos explica

que o trabalho realizado visa sair do senso comum, buscando uma tensão questionadora e criativa entre a modernidade de um mangá e a escolha de um texto clássico:

O que acontece é que a gente quer sair do senso comum do quadrinho, daquilo que eles já têm lá fora. E isso aí é bem-intencionado. Você tem acesso a que tipo de quadrinhos, que tipo de valores e tipo de quadrinhos? Então a gente traz uma outra possibilidade, para mostrar para eles que quadrinho na realidade é um gênero textual. Quer dizer, que esse conteúdo que vai estar lá pode ser muito diversificado. Você pode pegar um mangá e você pode discutir uma série de questões diferentes. Então, se há a possibilidade de você discutir um clássico, a gente sempre opta por isso. Tem optado – e eu não sei se sempre, não, porque sempre é muito forte –, mas a gente tem optado porque é uma possibilidade de você oferecer um autor ao qual ele não tem tanto acesso na banca de jornal, não é? (Entrevista com Ana – coordenadora de língua portuguesa – 25/07/2016).

A afirmação de Ana, coordenadora de língua portuguesa atribui à escola o lugar da ampliação cultural: as crianças poderão encontrar nessa instituição, aquilo que, geralmente, não está nas bancas de jornal. Sua fala pode nos remeter às indagações propostas por Adorno ao falar de *Bildung*: qual a natureza da proposta de formação que está contida no projeto educacional que investigamos?

Consta do PPP o objetivo da busca de ir além do prazer da leitura literária para atingir-se a fruição. A distinção entre os textos para o prazer e os textos para a fruição do leitor é estabelecida a partir da citação de Roland Barthes:

Texto de prazer; aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição; aquele que desconforta (talvez até chegar a um certo aborrecimento), faz vacilar as bases históricas, dos seus valores e das recordações, faz entrar em crise em sua relação com a linguagem (BARTHES *apud* PPP, 2000, p. 122).

Como veremos detalhadamente ao longo do próximo capítulo, os alunos da turma 6A mostraram-se bastante envolvidos com os textos literários que trabalhavam nas aulas de língua portuguesa. Forneceram-nos indícios, cada vez mais consistentes ao longo do processo da pesquisa, de uma leitura que produzia experiência, no sentido proposto por Walter Benjamin: uma leitura que os transportou para o cotidiano em que vivem e suas contradições, identificando muitas delas e questionando-as. Ao comentarem as adaptações literárias estudadas, as crianças demonstraram euforia, ansiedade, alegria. Segundo Roland Barthes, emoções despertadas por um texto que provoca prazer no leitor. Mas foram além dele, encontrando textos de fruição. Dirigiram um olhar crítico para uma sociedade desigual, ao abordarem os moradores de rua. Identificaram fórmulas de sucesso repetidas à exaustão, ao

falarem dos meios de comunicação de massa, declarando que essas fórmulas não os agradam mais porque não são mais capazes de surpreendê-los. Essa leitura crítica feita pelas crianças parece aproximar-se mais do conceito de “Experiência” do que do conceito de “Vivência”, propostos por Walter Benjamin e vistos ao longo do Capítulo 2 desta dissertação, pois recupera elementos trabalhados em sala de aula e vai além deles, instaurando novas possibilidades de reflexão no grupo.

Prosseguindo no sentido da abertura de possibilidades, a leitura é vista como um jogo criativo:

No caso da literatura, a noção de obra aberta refere-se, sobretudo, ao aspecto “fruitivo” no processo de leitura. O texto literário não é um conjunto de significados ocultos ou explícitos, mas um jogo de possibilidades e configurações de sentido que podem estimular a percepção e o pensamento. A abertura e o dinamismo da obra constituem a vitalidade estrutural que possibilita a pluralidade do sentido. Mesmo uma obra literária, aparentemente fechada, em sua perfeição de organismo equilibrado, é passível de muitas interpretações. Seguindo esse fio, podemos nos referir à prática de leitura do texto literário como uma experiência lúdica de criação (PPP, 2000, p. 122-123).

A voz de Roland Barthes permanece presente no trecho citado acima. A literatura deve ser vista como capaz de estimular a percepção, a reflexão, o olhar crítico sobre a realidade, em seu aspecto “fruitivo”. Também podemos estabelecer relações entre as considerações feitas por Mikhail Bakhtin sobre a obra de arte e a literatura enquanto construções sociais, e as reflexões retiradas do PPP. Para Bakhtin (2014), “o signo é resultado de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação e não pode ser dissociado da sua realidade material, das formas concretas da comunicação social”. Para o autor, as relações existentes entre os diferentes textos, a intertextualidade, só é possível por que as obras de arte são inacabadas, isto é, são dialógicas, sofrendo influências de outras obras de arte, de outros autores, em outros momentos da história.

Para dialogar com essas reflexões, trazemos um evento ocorrido em uma das rodas de conversa realizadas com a turma 6A. Tendo lido uma adaptação para quadrinhos do texto *Romeu e Julieta*, de Shakespeare, os alunos discutem o momento em que jovens das famílias *Montecchio* e *Capuleto* brigam no início da narrativa. Um dos jovens morde o polegar para um dos rivais como sinal de provocação.

Cosme: E aqui só começou essa guerra porque um cara mordeu o polegar para o outro.

Pesquisadora: Ah, pois é... Isso é muito curioso!

Cosme: Leia o trecho.

Pesquisadora: O que seria o equivalente hoje a morder o dedo?

Marcos – Um soco na cara!

A pesquisadora lê o texto.

Cosme – Morder o polegar é tipo isso aqui, professora?

(O estudante faz um gesto obsceno.)

A pesquisadora prossegue na leitura do texto.

Cosme – Professora, morder o polegar é tipo isso?

(O estudante repete o gesto.)

Pesquisadora: Não, é morder o polegar!

Cosme – Eu mordo o polegar para vocês!

Pesquisadora: Então, mas é isso que a gente está falando aqui. Nessa época, nesse contexto, morder o polegar era uma provocação. Hoje em dia...

Marcos: Não é nada.

Cosme: Imagine: você chega assim para um cara: isso aqui é para você, oh!

(O estudante morde seu polegar)

(Roda de Conversa 1 – 25/07/2016)



Figura 6: Imagem de página escaneada do livro *Romeu e Julieta*, *Coleção Shakespeare em quadrinhos*, Editora Nemo.

As concepções de obra aberta e pluralidade de sentido que apontam para a leitura literária como experiência lúdica de criação e vistas no PPP são retomadas pela coordenadora de língua portuguesa ao reafirmar que:

Então, para você formar um leitor crítico, eu acho que você tem que entender que aquele texto, ele não é só uma representação, ele avança no conceito de representação, do que é arte, e ao mesmo tempo ele dialoga com outros textos, entende? Ele está inserido num contexto, mas ele não se fecha nesse contexto, esse autor tem determinadas características e escreveu algumas coisas, ele vai dar notícias, mas ao mesmo tempo ele dialoga aqui, ele apareceu no cinema, ele apareceu no teatro. Isso é ótimo (Entrevista com Ana – coordenadora - língua portuguesa – 25/07/2016).

A partir do início dos anos finais do Ensino Fundamental e durante o Ensino Médio, língua portuguesa e literatura se unificam no que diz respeito à carga horária. Não existem mais aulas de literatura em horários específicos. O departamento pedagógico responsável pelas disciplinas chama-se *Departamento de Língua Portuguesa e Literaturas*. Esta nomenclatura parece sugerir igualdade de tratamento para as duas áreas do conhecimento. No entanto, o documento consultado apresenta referências apenas para o ensino da língua portuguesa. O termo “literatura” não é mencionado uma única vez.

A afirmativa acima pode ser observada nos exemplos a seguir:

Os componentes curriculares em Língua Portuguesa adotados no 3º e no 4º nível do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II estão em consonância com a Resolução nº 2, de 7 de abril de 1998, do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PPP, 2000, p. 177).

Ou ainda:

Ao final do 4º nível do Ensino Fundamental, prevê-se que, em Língua Portuguesa, o aluno seja capaz de sete competências fundamentais que servirão como parâmetros para sua avaliação:

- Compreender os sentidos nas mensagens orais e escritas de que é coenunciador direto e indireto.
- Articular as categorias gramaticais sintáticas e morfossintáticas com a economia e as intencionalidades do texto (oral ou escrito).
- Utilizar a língua oral e escrita, produzindo textos coerentes e coesos em que demonstre domínio das variantes linguísticas de acordo com o projeto discursivo e situação contextual.
- Reconhecer e operar com as diferentes estruturas dos gêneros discursivos (narrativo, descritivo, argumentativo) concretizadas nas variadas tipologias textuais.
- Relacionar informações contidas em um mesmo texto (relações intratextuais) e entre diferentes textos do conhecimento de mundo (relações intertextuais e extratextuais), fazendo uma avaliação e um uso crítico dessas informações.

- Produzir textos nos gêneros discursivos previstos no ciclo em que demonstre domínio adequado da organização do texto e da frase de acordo com a variante culta da língua: acentuação, ortografia, pontuação, escolha vocabular, concordância, relações lógico-discursivas.
- Posicionar-se, socialmente, como sujeito jurídico de seu discurso (oral ou escrito), responsável pelos comportamentos do que diz, como diz, quando diz e para quem. (PPP, 2000, p. 177)

Com a ausência do termo literatura constatada, perguntamo-nos qual seria o seu lugar nos Anos Finais do Ensino Fundamental. O conjunto das sete competências fundamentais que o aluno deve controlar e que servirão como base para sua avaliação parece sugerir um foco na compreensão e na produção críticas do texto (entendido como gênero), assim como, nos aspectos formais da língua.

A afirmativa que se segue, também retirada do PPP, pode sugerir uma resposta: “com essas posições metodológicas, deixamos claro que o objeto de conhecimento das aulas de Língua Portuguesa é a própria Língua Portuguesa, o saber idiomático e expressivo da língua” (PPP, 2000, p. 179).

A expressão utilizada acima – (...) “*e expressivo da língua*” – pode sugerir que o lugar da literatura é dentro da língua portuguesa, mas em nenhum momento o documento deixa esta escolha clara.

Prosseguindo a leitura do PPP, chegamos ao Ensino Médio, onde encontramos considerações acerca da língua portuguesa, novamente separadas da literatura. As primeiras linhas do documento consultado esclarecem o posicionamento defendido pelo departamento:

É indiscutível que o ensino de Literatura não deve se separar do ensino de Língua Portuguesa; no entanto, é preciso tomar cuidado para a literatura não ser utilizada como uma simples ilustração de fatos da língua. Em vez de ser a poética uma mera função da linguagem, como queria Roman Jakobson na década de 60, ela traz em seu corpo discursivo as vozes polifônicas da sociedade que a engendrou. Sabendo-se que essas vozes sociais são regidas pela História daquela sociedade, a literatura, feita de linguagem, extrapola o estudo desta para ir ao encontro de um contexto cultural mais amplo. Portanto, o ensino da literatura é uma verdadeira arena interdisciplinar, onde se ouvem as vozes da filosofia, da sociologia, da psicologia, da economia, dos estudos geográficos e históricos, assim como dos outros discursos artísticos. Estudar literatura é percorrer o caminho da resistência humana à perda da condição de sujeito criador (PPP, 2000, p. 365).

Ou ainda:

O ensino da literatura deve sempre ter em vista contextualização do fenômeno literário na História da Cultura. Como diz Mikhail Bakhtin, “a literatura é uma parte inalienável da cultura, sendo impossível

compreendê-la fora do contexto global da cultura de uma dada época” (PPP, 2000, p. 365).

Conforme já vimos neste trabalho, o filósofo russo Mikhail Bakhtin reforça o entendimento da literatura como parte de conjuntos maiores: a língua, a linguagem, a cultura. Porém, a dupla perspectiva, a literatura trabalhada como aula especializada e a literatura defendida como manifestação artística da língua, contida nos documentos oficiais da instituição não esclarecem qual seria o lugar da literatura nos anos finais do Ensino Fundamental.

Indagada sobre essas questões, Ana, a coordenadora de língua portuguesa do *campus* Humaitá II, problematizou a questão:

Tem muito a ver com a abordagem, porque o que acontece é que a gente entende uma abordagem que não divide a literatura do ensino de língua. (...) A ideia do departamento é que o ensino de língua materna pressupõe o ensino de literatura, então a gente não divide. Eu acho que quando a gente faz o melhor trabalho sem essa divisão é exatamente nesse fundamental aqui nosso, no (Ensino Fundamental) II. Por quê? Porque nessa divisão por gêneros textuais e alguns gêneros literários, os meninos, na realidade, eles entendem que para você estudar língua você vai partir realmente da arte dessa língua, de um texto mais complexo. Esse texto mais complexo, que pode ser de língua materna ou não, (...). Então, assim, a gente entendeu o seguinte: não tem como separar, que você vai estudar a língua a partir de textos, então essa seleção de textos é fundamental, porque são textos literários que vão dialogar com outros gêneros textuais. Então você está ensinando literatura, o que a gente não está ensinando é historiografia literária, que isso a gente vai ensinar no Ensino Médio (Entrevista com a coordenadora de LP – 25/07/2016).

Em oposição à fala da coordenadora da disciplina, a professora Cristal, regente da turma 6A, acompanhada por nós, manifesta sua insegurança quanto ao trabalho que desenvolve com a literatura:

Pesquisadora: Quando eu fui olhar o mesmo PPP dos anos finais a palavra *literatura* não aparece escrita, só aparece a palavra *língua portuguesa* e ela só vai aparecer de novo no Ensino Médio, então por isso que eu te fiz essa pergunta sobre qual é o lugar da literatura lá nos anos finais entre o sexto e o nono ano.

Professora Cristal: Pois é, eu ainda não descobri (risos), confesso que não, porque literatura como matéria a gente propriamente não tem, então seria uma literatura como **uma leitura de texto literário, leitura de texto e conhecimento de texto, então é mais um conhecimento de forma do que uma conversa sobre conteúdo, mas é sempre em cima da forma.**

Pesquisadora: Mas o que você está chamando de forma?

Professora Cristal: Como o texto é construído, quando eu digo para eles que a fábula é um **texto construído**, que termina com uma moral

eles vão esperar sempre essa forma, um texto e uma moral, então a gente foca nisso, não propriamente no que está dizendo, quem são os principais autores, ou quais fábulas que eles leram, o que eles têm que de entender de fábula é isso, parece que fica um pouco...

Pesquisadora: A estrutura?

Professora Cristal: É só a estrutura... parece que não importa muito o que a gente lê e sim que eles entendam que tem uma **estrutura diferenciada** e também não é uma literatura com a intenção de formação de leitor, porque não tem uma crítica em cima do que está sendo feito, do que está sendo lido, do trabalho, é sempre um exemplo de texto, mais um exemplo de **estrutura de texto**, assim como eles viram o jornal, a receita nos anos iniciais, então até que ponto isso é realmente produtivo, porque precisamos ler tantos textos, como é que eles.. Não sei, talvez fazer mais textos do que ler fosse mais interessante, como é que fica isso no conteúdo? Não tenho muita ideia não.

Pesquisadora: Você acha que a literatura no sexto ano está a serviço da língua ou que ela tem lugar próprio?

Professora Cristal: **Ela está a serviço da língua**, acredito que sim, acredito que ela é só um pretexto de qualquer tipo de trabalho e eu não sei se é muito diferente dos outros anos iniciais não, de Segundo Segmento, do sexto, sétimo, oitavo e nono, mas por uma questão de dificuldade de trabalho com o texto, você pega um mito, você prevê que a criança de alguma forma tenha passado por algumas coisas para o entendimento mesmo daquele mito, até a fábula muitas vezes de ter uma moral, é muito difícil porque às vezes as crianças não tiveram nenhuma vivência ainda o suficiente para entender todos os detalhes ou ter um entendimento básico, às vezes de um mito de criação, por exemplo, então se não fizer esse trabalho de ir e voltar e tentar fazer ligação com outras coisas fica muito só estrutura, não é?... Eu sei o que é uma fábula, porque tem uma moral no final, eu sei o que é uma história em quadrinhos pela estrutura também, é complicado sim. Não vejo muito esse trabalho separado, mais em cima da leitura, pelo menos ainda não consegui descobrir uma forma de fazer.

(Entrevista com a professora Cristal - Língua Portuguesa – 26/09/2016 – grifos nossos)

As reflexões da professora Cristal nos remetem às considerações feitas por Bakhtin ao abordar gênero textual e gênero discursivo. Como vimos no Capítulo 1 desta dissertação, Bakhtin compreende a linguagem como individual e social e todas as atividades humanas estão a ela relacionadas. Por essa razão, existe uma grande variedade de gêneros do discurso, de acordo com as diferentes esferas da atividade humana, concretizados sob a forma de enunciados, orais ou escritos: “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Esses gêneros são relativamente estáveis, só se realizam nas trocas entre os falantes e se constituem pelos aspectos temático, expressivo e formal dos enunciados. Ao abstraírem-se desses gêneros os

aspectos oriundos das trocas sociais, isto é, os aspectos temático e expressivo, restaria apenas o aspecto formal, o aspecto material do texto, que serve aos falantes nas trocas linguísticas.

As palavras colocadas por nós, em negrito, na fala da professora Cristal, citada acima, têm a intenção de salientar a ênfase dada aos aspectos formais dos textos lidos durante o trabalho com a literatura em sala de aula, colocando em segundo plano as trocas discursivas.

Se por um lado, o contexto das aulas de língua portuguesa parecia não favorecer um trabalho mais crítico com as crianças, devido à heterogeneidade da turma, à agitação das crianças como consequência dos horários destinados para as aulas de língua portuguesa ou ainda, às pressões para o cumprimento dos conteúdos programáticos e do calendário escolar, por outro lado, a professora Cristal abria espaço para a construção de relações entre aquilo que era trabalhado em sala de aula e a realidade histórica da qual as crianças faziam parte. A professora estabeleceu com sucesso, relações entre fábulas, estereótipos e a questão da mulher, em um momento particularmente delicado em que a imprensa veiculava notícias de um estupro coletivo em uma comunidade carioca²⁷. Sua decisão de abordar a questão do lugar e do papel da mulher na sociedade gerou desconforto ao ponto da escola ser procurada pela mãe de um de seus alunos, preocupada com a temática discutida em sala. Em outro momento do trabalho com as crianças, foram estabelecidas relações entre o modo de vida dos jovens contemporâneos, com o modo de vida dos jovens personagens, Romeu e Julieta, de Shakespeare, de idade próxima à idade dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. A professora Cristal e a coordenadora Ana estiveram atentas às reações que as crianças poderiam ter com as imagens que narravam a noite de amor entre os amantes de Verona. Para a surpresa das duas, as crianças não se detiveram em aspectos que poderiam suscitar polêmicas, concentraram-se nos aspectos comparativos da adolescência nas duas épocas.

Os comentários acima trazem as ambivalências que foram presenciadas no cotidiano escolar do grupo acompanhado durante a pesquisa. Vistas em relação, as vozes do PPP, da coordenadora Ana, da professora Cristal e a realidade observada por nós podem sugerir que nas salas de aula, os lugares ocupados pela literatura e as práticas a ela relacionadas não se encontram tão claros como nos textos, afinal, as situações do cotidiano escolar, com seu componente humano acabam por extrapolar os discursos oficiais. Ao mesmo tempo revelam que esses lugares podem não estar claramente delimitados, mas eles existem e o trabalho realizado com a literatura é capaz de mobilizar as subjetividades.

²⁷ A reportagem sobre o caso citado encontra-se em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/06/policia-conclui-inquerito-de-estupro-coletivo-no-rio-com-sete-indiciados.html>. Acesso em 14/03/2017.

4.2 A entrada em campo

A entrada em campo para a realização desta pesquisa nos trouxe muitas surpresas. Isso acontece com qualquer pesquisador, em qualquer pesquisa acadêmica. Só que na área das Ciências Humanas, já deveríamos saber que as surpresas fazem parte da pesquisa, e, dependendo de nossa maneira de lidar com elas, podem ser entendidas como achados importantes do trabalho. Na época da elaboração do projeto de pesquisa desta dissertação, nos propomos a entrevistar os professores regentes e coordenadores de língua portuguesa dos *campi* Humaitá I e II que estivessem fazendo uso de adaptações em suas práticas escolares. Durante o exame de projeto, a banca de professores sugeriu-nos envolver também os alunos nesse processo, argumentando que o trabalho seria enriquecido enormemente. A sugestão foi prontamente aceita, e aceita com entusiasmo, uma vez que sentíamos que as falas dos alunos poderiam trazer respostas às nossas indagações sobre o papel das adaptações na escola.

Em um primeiro momento, a pesquisa de campo seria realizada em quatro turmas. Duas delas, turmas de 5º ano e outras duas, turmas de 6º ano dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Nosso objetivo seria observar como as adaptações dos clássicos da literatura eram trabalhadas na transição entre os Anos Iniciais e os Anos Finais do Ensino Fundamental. Realizados os contatos iniciais, pudemos logo perceber a disponibilidade das coordenadoras de língua portuguesa e dos professores da disciplina, que em conversas informais realizadas antes da entrada oficial em campo, se mostraram disponíveis e solícitos. Ao conversar com a coordenadora de língua portuguesa do *campus* Humaitá I, descobrimos que as adaptações literárias estavam sendo trabalhadas no 4º ano, com a leitura da *Ilíada*, de Homero, e não no 5º ano como pensávamos. As entrevistas com os profissionais dos dois *campi* começaram praticamente ao mesmo tempo.

Descobrimos que as turmas de 6º ano têm cinco tempos semanais de língua portuguesa, lembrando-se que, nesta denominação incluí-se a literatura. As professoras nos falaram também, em linhas gerais, sobre o trabalho que vinham desenvolvendo e foram agendadas algumas entrevistas e também o início das observações nas turmas escolhidas.

As professoras regentes do 6º ano em 2016 serão chamadas nesta dissertação de Cristal e Helena. Para assegurarmo-nos dos cuidados éticos necessários para a escrita desta dissertação, escolhemos nomes fictícios para todos os envolvidos nas pesquisas de campo realizadas no Colégio Pedro II, assim como para designar as turmas acompanhadas. Esperamos deste modo, preservar suas identidades. Também procuramos esclarecer, sempre

que necessário, que a participação nas atividades de pesquisa era voluntária e que os participantes poderiam abandoná-la, a qualquer momento, se assim desejassem fazê-lo.

Já conhecíamos Cristal e Helena. Como professora de francês do colégio, somos colegas de trabalho. Admiramos e agradecemos a essas profissionais que tiveram a generosidade de abrir as portas de suas salas de aula para uma pesquisadora que era simultaneamente uma visitante estrangeira, mas também alguém com quem conviviam, mas cuja intenção investigativa era conhecer o trabalho que realizavam junto às crianças.

O fato de conhecê-las gerou tanto familiaridade quanto algum desconforto. Mas estávamos nos preparando para isso há alguns meses, por meio do referencial teórico sobre metodologia de pesquisa. Estar no colégio em outro lugar, no lugar de pesquisadora, precisou ser entendido e também construído. Nas primeiras visitas à escola, íamos à sala dos professores, para encontrá-las e éramos efusivamente cumprimentados pelos demais colegas, questionados com interesse sobre o andamento do curso de mestrado, a vida pessoal, a volta ao trabalho... Essas demonstrações de afeto produziram bem estar, mas também algum incômodo, de maneira que depois de aproximadamente três visitas ao colégio, passando pelos corredores, decidimos por uma mudança de estratégia. Tomávamos o cuidado para que as funções de professora e pesquisadora não se misturassem, pois isso poderia não ser positivo para as observações e análises do material de campo.

Dessa maneira, passamos a chegar ligeiramente mais cedo, quando as crianças estavam em horário de intervalo, dispersas pelo colégio, e os professores, em geral, concentrados na sala dos professores. Antes de entrar, avaliávamos se a entrada no colégio estava mais livre e nos dirigíamos diretamente para as salas de aulas das turmas. Quando o horário terminava agíamos da mesma forma. Esperávamos alguns minutos e saíamos rapidamente, evitando encontrar com os colegas. Quando havia outra atividade de pesquisa em seguida, procurávamos almoçar em um lugar mais distante do colégio. Entretanto, com a professora Cristal, almoçamos muitas vezes, e pudemos conversar, informalmente, sobre nossas vidas pessoais, o trabalho e a universidade. Construímos um espaço de parceria, confiança e colaboração.

Não tivemos os mesmos questionamentos durante as visitas ao *campus* Humaitá I. Lá, ninguém nos conhecia, nós também não conhecíamos ninguém, ou melhor, quase ninguém. Duas colegas do grupo de pesquisa *Infância, Linguagem e Escola*, são funcionárias do colégio e estão lotadas no Humaitá I, além disso, alguns rostos eram familiares, conhecíamos algumas pessoas da universidade. Mas, não havia toda uma trajetória percorrida naquele espaço, não

sabíamos como as coisas funcionavam. Éramos novos na área, tanto no espaço físico, como no espaço das relações interpessoais. E esse fato facilitava o andamento da pesquisa.

Nossa chegada ao *campus* Humaitá I aconteceu mais tardiamente. Nosso contato inicial se deu com a coordenadora de Língua Portuguesa, Laura. Muito disponível, ela nos falou sobre o trabalho que era feito no colégio durante a nossa primeira entrevista. Como já foi dito anteriormente, a literatura tem um lugar próprio nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Porém, isso não a retira do núcleo comum. Os professores regentes de turma coordenam um projeto de literatura chamado *UAU, que legal!* Eles se encarregam, ainda, da leitura dos livros de literatura em sala de aula, dentro de sua carga horária semanal regular.

O projeto *UAU, que legal!* é realizado em todo o primeiro segmento do Ensino Fundamental e consiste na formação de uma biblioteca de sala de aula com a doação dos livros pelas famílias dos alunos. Os títulos são escolhidos pela equipe de Língua Portuguesa seguindo os seguintes critérios: qualidade, presença de autores nacionais - reconhecidos ou não - dos clássicos da literatura universal, livros informativos e novidades do mercado editorial. O projeto tem o objetivo de aumentar o repertório de leitura das crianças. Os textos são dinamizados em sala de aula, pelo professor regente, nos momentos que julgar mais oportunos. Segundo Laura, coordenadora de língua portuguesa do campus, “a ideia é ampliar esse leque, não priorizar um (tipo de texto), em detrimento do outro” (entrevista com Laura – coordenadora de língua portuguesa – *campus* Humaitá I).

Quando declaramos a Laura o nosso interesse em acompanhar as aulas de um de seus professores, ela nos indicou o professor Afonso. Justificou sua escolha argumentando que o professor era regente de uma turma de quarto ano e trabalhava, naquele momento, com uma adaptação literária. Além disso, o professor Afonso estava fazendo um trabalho mais aprofundado com o texto escolhido.

Durante a entrevista com o professor Afonso, ele nos disse que fazia parte do quadro de professores efetivos do colégio há um ano, sua formação era em pedagogia, com mestrado em educação e nos falou sobre o projeto *UAU, que legal!*:

Em sala de aula mesmo, nós temos uma coletânea de livros que a gente chama de projeto *UAU*, que é uma espécie de, vamos dizer assim, uma livraria, uma espécie de livraria em sala de aula que a gente tem o trabalho de emprestar esses livros para os alunos lerem. É um trabalho, assim, muito legal, porque não é um trabalho exatamente voltado para a aula. Ou seja, a gente não faz um trabalho específico sobre cada um daqueles livros. É muito mais no sentido de deixar o aluno aproveitar o livro em casa, de ler por conta própria, de ler com a família, de contar as histórias para os irmãos, sem que seja necessariamente depois submetido a uma avaliação daquela história.

Então os livros são emprestados e a gente deixa realmente o aluno saborear o livro, vamos escolher essa palavra, sabe? E nessa coletânea de livros que nós temos no projeto *UAU* temos várias adaptações, também. Então me vem à cabeça, por exemplo, *Dom Quixote*. Então, assim, é uma adaptação também... (Entrevista com Afonso – Professor da turma 4 B – 08/09/2016).

A coordenação de Língua Portuguesa disponibilizou para a pesquisa as listas dos livros que compõem o projeto, organizadas por série, do primeiro ao quinto ano. Cada lista é composta por aproximadamente cento e cinquenta títulos. Fazendo a análise dessas listas, pudemos constatar a presença de adaptações em todas as séries, perpassando todo o Ensino Fundamental I, com a maior concentração de títulos adaptados no quarto ano e no quinto ano.

Discutindo sobre o trabalho realizado com a literatura em sala de aula, descobrimos que a instituição do horário específico para a literatura na grade curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental teve por objetivo a garantia do trabalho com a literatura.

Laura, coordenadora de língua portuguesa esclarece:

E pesquisando de onde surgiu essa aula de literatura, ela foi uma tentativa de garantir o trabalho com literatura para as crianças, então você desconectou da aula de língua portuguesa para garantir esse espaço; porque o que acontece é que depende muito do professor porque ele desenvolvia esse trabalho com a literatura. Então, para garantir esse trabalho, as crianças têm aula de literatura (Entrevista com Laura – Coordenadora de língua portuguesa – 18/07/2016).

Ela nos explicou também, como é realizado o trabalho com a literatura em sala de aula:

O que a gente tem feito já há três anos, desde que eu estou na coordenação de língua portuguesa, é adotar uns livros que são lidos pela turma inteira. Então tem dois ou três livros com cada ano, de acordo com temas que a gente identificou que as crianças gostam, livros que fazem muito sucesso entre eles, e aí esses livros os professores leem e fazem uma leitura mediada com as crianças. (...) Então nesses livros os professores fazem um trabalho mais direcionado, leem com a turma, procuram fazer uma leitura literária com eles, vendo, assim, as nuances do texto (Entrevista com Laura – Coordenadora de língua portuguesa – 18/07/2016).

As afirmações de Laura, coordenadora de língua portuguesa, confirmaram que as crianças têm bastante contato com a literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Têm aulas específicas de literatura, trabalham-na em sala de aula, participam de um projeto literário nas turmas, podem frequentar a biblioteca escolar. Essa realidade nos parece privilegiada se comparada à realidade escolar brasileira. Desconhecemos a existência de

condições semelhantes mesmo nas escolas da rede privada. As falas tanto da coordenadora como do professor Afonso mostraram-se coerentes com o discurso encontrado no PPP do colégio. Mas como esses discursos se traduziriam na prática? Como o trabalho com a literatura era realizado em sala de aula?

Acertamos com a coordenação de Língua Portuguesa que iríamos acompanhar o professor Afonso, da turma 4B. O 4º ano era a única série que trabalhava com as adaptações literárias no núcleo comum das aulas no ano letivo de 2016. As turmas estavam finalizando a leitura do livro *Odisseia*, de Homero, publicado pela Editora Companhia das Letrinhas. Segundo a capa do livro, o texto é “contado” por Ruth Rocha. A coordenadora do colégio justificou a escolha desse texto por entender que o tema dos heróis clássicos ajuda no trabalho que é feito em torno da questão dos valores no 4º ano. Segundo ela, nessa série acontecem conflitos no interior dos grupos e dificuldade no cumprimento de regras. Esse trabalho “se torna um investimento para se pensar nas características bacanas das pessoas” (conversa telefônica com a coordenadora Laura – 30/08/2016).

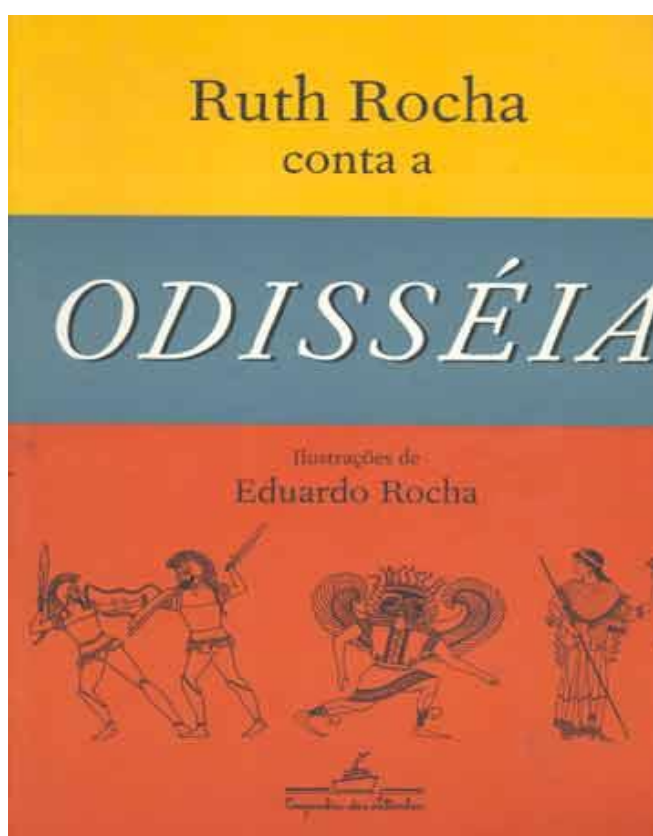


Figura 7: Capa do livro *Odisseia*, de Homero, adaptado por Ruth Rocha. Imagem retirada do site: https://www.google.com.br/search?q=odisseia+ruth+rocha&espv=2&biw=1920&bih=925&source=lnms&tbn=i sch&sa=X&ved=0ahUKEwiojuu5j9jPAhVCDJAKHXu2CD4Q_AUICCGD#imgrc=mRg58EresJ9bqM%3A.
Data do acesso: 07/10/2016.

Entre o primeiro encontro com Laura, a coordenadora de língua portuguesa e o encontro com o professor Afonso, o semestre fora encerrado e passaram-se as férias escolares. Imediatamente após esse recesso, conhecemos o professor e seus alunos, no mesmo dia. A coordenadora de Língua Portuguesa havia intermediado o encontro. Relatara que o trabalho com o livro *Odisseia* tinha sido concluído. No entanto, as produções realizadas pelos alunos estavam a minha disposição, assim como o professor regente se propusera a organizar uma conversa sobre o tema com seu grupo de estudantes. Afirmara que precisava realizar uma atividade para o encerramento do projeto com o livro *Odisseia*. Poderíamos aproveitar a oportunidade para conhecer as crianças e registrar suas impressões sobre a leitura realizada.

Ainda segundo a coordenadora, a turma tinha se envolvido bastante com a temática do livro, e demonstrado interesse no episódio da Guerra de Tróia, citado na *Odisseia*. Por esta razão, a equipe estava refletindo sobre a possibilidade de ler *A Ilíada*, mas devido às pressões do calendário e cumprimento dos programas, ainda não tinham tomado uma decisão definitiva.

Entramos em sala e esperamos o grupo chegar. Fomos recebidos com curiosidade. O professor Afonso fez as apresentações explicando a nossa presença em sala de aula. Encaminhou, então, a conversa para o tema da leitura da *Odisseia*. Os alunos participam ativamente da conversa, de modo agitado, desorganizado... O professor Afonso fez perguntas, os alunos respondem com facilidade. Falaram de seus episódios preferidos, daquilo que gostaram e daquilo que não gostaram, das dificuldades da leitura, demonstraram curiosidade sobre o sobrenome da adaptadora e do ilustrador: Rocha.

Afonso nos falou que a leitura do texto adaptado com a turma 4B fora realizada sempre em dois momentos, na escola e na casa das crianças, depois problematizavam durante um debate as questões de maior interesse dos alunos. Segundo Afonso, o grupo se envolveu muito com o trabalho, manifestando interesse pela temática da cultura grega, trazendo outros livros de casa, indo além do trabalho com o texto *Odisseia* (Entrevista com Afonso – Professor da turma 4 B – 08/09/2016).

Segundo Afonso:

Saiu do livro propriamente dito e foi pesquisar a cultura grega clássica e como eles viviam na Grécia antiga; porque ele me mostrou as vestimentas deles, as comidas que eles comiam naquela época, o tipo de arquitetura, enfim, que era construída na Grécia antiga. Então, isso tudo foi muito rico e aguçou a curiosidade deles, tanto é que eles me trouxeram isso de volta, sabe. Eles ficaram muito interessados também nessa adaptação que a cultura romana fez da cultura grega, sabe? Com os deuses romanos, por exemplo, sendo os mesmos deuses gregos, só que com mudança dos nomes. No caso, transformando os nomes em

nomes de planetas. Então eles acharam isso fascinante. Mas Mercúrio, Vênus?! Eu acho que eles acharam isso muito legal. (Entrevista com Afonso – Professor da turma 4 B – 08/09/2016).

O professor Afonso nos convidou para voltar na semana seguinte, no dia em que costumava trabalhar com o projeto *UAU, que legal!* Ao retornarmos, antes de entrar em classe, pudemos conversar mais uma vez com a coordenadora de Língua Portuguesa e com o próprio professor. Ambos estavam disponíveis para participar da pesquisa, porém, mostravam-se preocupados com um trimestre atribulado que se iniciava: algumas paralisações já se anunciavam, o conteúdo do trimestre era volumoso, uma gincana literária iria ser iniciada ainda nesta data. Segundo os profissionais ouvidos, a presença da pesquisadora, mesmo como observadora, agitava o grupo e dele já faziam parte duas crianças que exigiam maior atenção por terem condições especiais. Algumas ideias foram trocadas, com o objetivo de favorecer a pesquisa com o grupo. O professor Afonso disponibilizou mais dois encontros com a turma, Laura, a coordenadora de língua portuguesa propôs pedir os horários das professoras de literatura e música para a realização de rodas de conversa.

No entanto, vários pontos desfavoráveis tinham que ser levados em consideração. Além das dificuldades enumeradas por Afonso e Laura, a professora mediadora de um dos alunos da classe fazia parte do grupo de pesquisa *Infância, Linguagem e Escola: a leitura literária em questão* e a pesquisa com crianças - desta vez, ainda menores que aquelas observadas no *campus* Humaitá II - exigia tempo de convívio e aproximação sutil, para que vínculos de confiança fossem gradualmente estabelecidos entre a pesquisadora, as crianças e suas famílias.

Desta maneira, optamos por manter as observações participantes e as rodas de conversa apenas com os alunos da turma 6A. Os dados produzidos tanto no Ensino Fundamental I, como na turma de 6º ano visitada no turno da tarde, serviriam para contextualizar mais amplamente as concepções e as práticas que orientam o trabalho realizado com as adaptações literárias no Colégio Pedro II.

Ainda convivemos com a turma 4B mais um pouco. Acompanhamos o lançamento da gincana literária e empréstimos de livros do Projeto *UAU, que legal!* Também acompanhamos a professora mediadora de um dos alunos da turma em uma de suas entradas em sala. Por ter formação reconhecida na área de literatura, fora convidada pelo professor Afonso para conduzir o trabalho com *A Ilíada*, adaptação da série *Reencontro Infantil*, do texto clássico de Homero. O trabalho da professora mediadora não estava no recorte de nossa pesquisa. Nosso interesse estava em acompanhar os professores regentes das classes. Pelas razões

mencionadas, encerramos nossa participação no *campus* Humaitá I nesse momento e concentram-nos na turma 6A, do *campus* Humaitá II.

4.2. A adaptação literária no campus Humaitá II

Meu primeiro encontro, com as professoras Cristal e Helena, para falar sobre esta pesquisa foi bastante informal. Como já mencionado antes, já nos conhecíamos, certas reservas estavam superadas. A conversa deu-se no dia 04 de julho de 2016, na sala dos professores do Colégio Pedro II, na hora do almoço das professoras. Esse era o único horário vago que as duas tinham em comum. Durante aproximadamente uma hora, elas nos relataram como trabalhavam com as classes de 6^o ano.

Professoras de perfil bastante diferente, a professora Cristal tem 25 anos. Esse é seu primeiro emprego após a conclusão da faculdade de Letras, na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente, ela está em fase de conclusão de sua dissertação de mestrado, em Teoria Literária, na mesma instituição. Pesquisa o processo de modernização do teatro brasileiro. A professora Cristal nos contou que participou de uma acirrada seleção para contrato de professor substituto, mas sem muitas esperanças de ser selecionada. Relatou que prestara concurso para a prefeitura de Mangaratiba, chegara a tomar posse e mesmo a conhecer as turmas para as quais daria aulas, mas fora surpreendida pela notícia de sua aprovação para a vaga do Colégio Pedro II. Decidira dar preferência para a instituição por ser mais próximo de sua casa, por acreditar que o colégio possui mais estrutura do que a Rede Municipal de Mangaratiba, com um maior apoio aos profissionais, e finalmente, a tradição da instituição seria importante para valorizar o seu currículo profissional.

A segunda professora, Helena, tem 42 anos de magistério. Sua trajetória inclui duas matrículas no município, aposentou-se por uma delas e exonerou-se da segunda. Chegou ao Colégio Pedro II em 2005, já com o título de Mestre e finalizando a escrita de sua tese de Doutorado. Ambos os diplomas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em Língua Portuguesa, na área de Estilística, pesquisando a obra de Guimarães Rosa. Hoje, divide sua carga horária semanal entre as turmas de 6^o ano e sua atuação no mestrado profissional em *Práticas em Educação Básica* oferecido pela própria instituição.

As duas professoras asseguram as aulas para as seis turmas do 6^o ano. Cristal possui as três turmas do turno da manhã e ainda uma turma do turno da tarde. Helena, possui duas turmas no turno da tarde.

As duas professoras têm um perfil profissional bastante diferente. Segundo seu depoimento, a professora Cristal, como professora iniciante na carreira, esperava ter sido mais orientada pela colega de série. Ao mesmo tempo, reconheceu que tinha necessidade de por em prática experiências por conta própria. Segundo ela, sua colega já sabia quais os caminhos que iria trilhar, ela não, e isso as afastou.

Durante essa primeira conversa, a professora Helena relatou que o currículo do 6^o ano é dividido em três trimestres, contemplando o gênero discursivo narrativo, com narrativas ficcionais em quadrinhos no primeiro trimestre, com fábulas, no segundo trimestre e, finalmente, com mitos e lendas, no terceiro trimestre. Não existem especificações sobre os títulos a serem adotados.

Cabe ressaltar que as turmas de 6^o ano são compostas por alunos oriundos dos anos iniciais do próprio colégio - ingressantes por meio sorteio público aberto à comunidade, em geral no primeiro ano do Ensino Fundamental - ou por crianças que chegam por meio de concurso público, para o próprio 6^o ano, bastante disputado. Este fato é muito divulgado pelos meios de comunicação de massa, por tratar-se de uma instituição pública de renome.

Especificamente, no *campus* Humaitá II, há alguns anos são utilizados textos clássicos, como recurso para a apresentação das narrativas em quadrinhos no primeiro trimestre. Essa escolha curricular se mantém no currículo do 6^o ano, porém de maneira não oficial. Em 2016, foi lida a adaptação do livro *Romeu e Julieta* de Shakespeare, para histórias em quadrinhos, com texto de Marcela Godoy e ilustrações de Roberta Pares²⁸. A professora Helena justifica a escolha do texto clássico nesse caso, argumentando que “essa é uma oportunidade dos alunos lerem esses textos, em geral de entendimento mais complexo, porém fundamentais para a sua formação.”²⁹ No ano anterior à pesquisa, como se comemorou o aniversário de 410 anos de *Dom Quixote*, foi adotada uma adaptação do texto de Cervantes. Já em 2016, com as homenagens prestadas a William Shakespeare por seus 400 anos de morte, foi adotada uma adaptação de *Romeu e Julieta*.

Como já visto anteriormente, a coordenação de língua portuguesa do *campus* reforçou a fala desta professora ao justificar a adoção de um texto clássico adaptado para o gênero dos

²⁸ GODOY, Marcela, PARES Roberta. *Romeu e Julieta*. Coleção Shakespeare em quadrinhos. São Paulo: Editora Nemo, 2016.

²⁹ Conversa com professores – 04/07/2016.

quadrinhos buscando sair do senso comum, reafirmando os quadrinhos enquanto gênero literário e oferecendo ao aluno a possibilidade de leitura de um texto que talvez não seja lido de outra maneira por ele. Este fato reitera a tendência da presença de textos clássicos, em Histórias em Quadrinhos, constatada nas listas de livros do PNBE por Yamaguti (2014).

Prosseguindo em seus comentários, Helena, achou importante esclarecer as razões para a escolha do texto *Romeu e Julieta*³⁰. Segundo ela, a qualidade da adaptação mencionada, que equilibra de modo satisfatório linguagem verbal e linguagem visual, a riqueza dos recursos gráficos e o uso de linguagem bastante aproximada do texto shakesperiano justificam a sua adoção³¹.

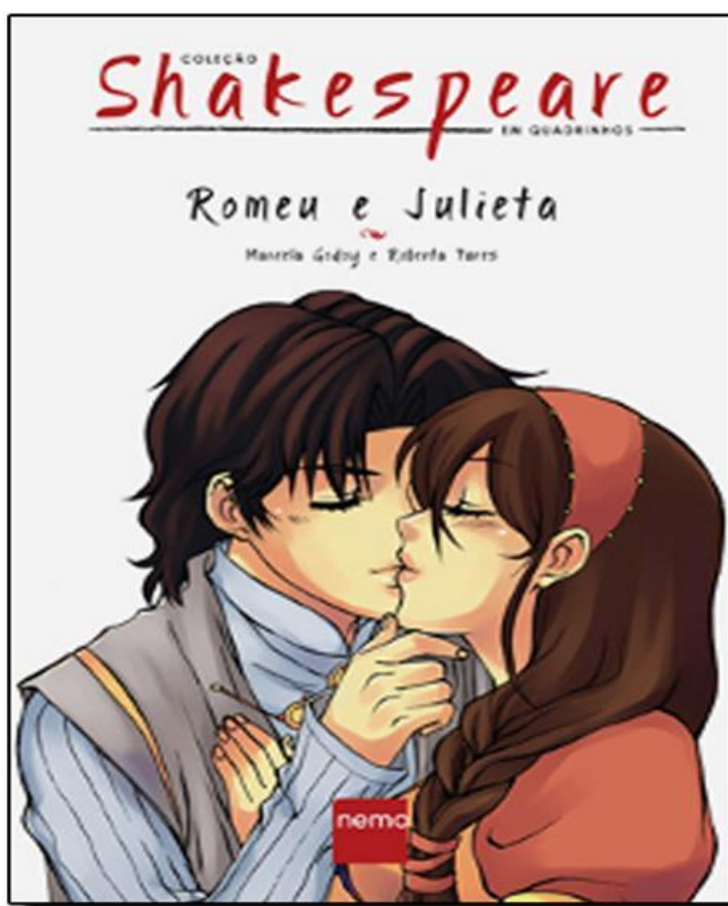


Figura 8: Capa do volume *Romeu e Julieta*, de Shakespeare – *Coleção Shakespeare em quadrinhos*. Editora Nemo. Disponível em: <http://grupoautentica.com.br/nemo/quadrinhos/romeu-e-julieta/702>. Último acesso em 06/02/2017.

³⁰ *Romeu e Julieta* é uma das mais célebres histórias de William Shakespeare. Foi escrita entre 1591 e 1595, nos anos iniciais da carreira literária do dramaturgo inglês. A peça trata do amor proibido entre dois jovens na cidade de Verona, Itália, no período renascentista. No entanto, além do enredo romântico, a peça denuncia a hipocrisia e as convenções sociais, os interesses econômicos e a sede de poder que levam ao desfecho trágico da história. Segundo O site IMDB (*Internet Movie Database*), Shakespeare é o autor mais adaptado para o cinema da história. Existem mais de novecentos filmes baseados em suas obras, grande parte deles, adaptações de *Romeu e Julieta*. Site consultado: <http://www.infoescola.com/teatro/romeu-e-julieta/>. Acesso em: 31/01/2017.

³¹ Conversa com professores – 04/07/2016.

As professoras também relataram que um trabalho introdutório à leitura do texto fora realizado em conjunto com a equipe de inglês. Essa afirmativa foi prontamente registrada, para futuras investigações, e deu origem a uma entrevista com a coordenadora e também professora de inglês da turma escolhida para a realização das atividades de pesquisa.

A professora Helena prosseguiu com suas considerações, relatando que no segundo trimestre, também foram utilizadas adaptações literárias no trabalho com a literatura. O livro *Fábulas*³², de Monteiro Lobato foi escolhido para o trabalho com as crianças e retoma as fábulas contadas por La Fontaine, que por sua vez, revê as fábulas contadas por Esopo. Acrescentou, ainda, que no terceiro trimestre seria lido o livro *Histórias de Alexandre*, de Graciliano Ramos, para contemplar a demanda curricular que prescreve o trabalho com mitos e lendas.

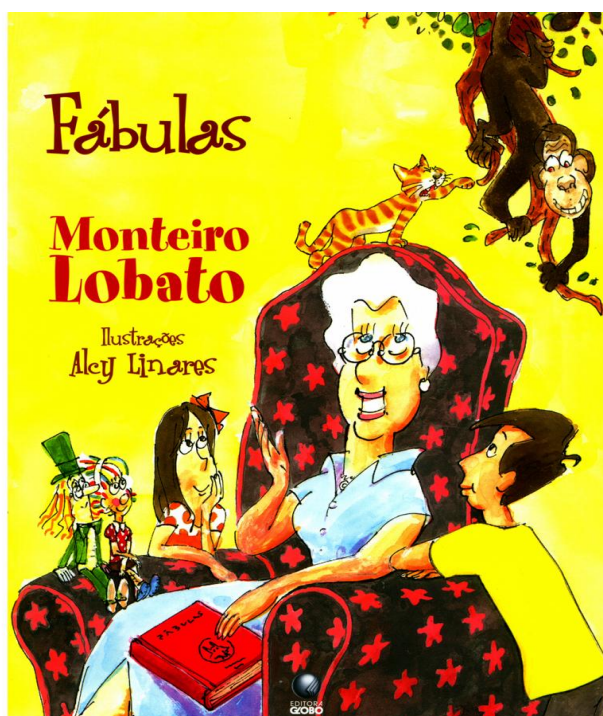


Figura 9: Capa do livro *Fábulas* de Monteiro Lobato – Editora Globo. Imagem disponível em: http://capasdelivrosbrasil.blogspot.com.br/2014/03/fabulas-monteiro-lobato_7.html. Último acesso em 06/02/2017.

³² O livro *Fábulas*, de Monteiro Lobato foi publicado em 1921. Comprometido com o projeto de criação de uma literatura com identidade nacional, Lobato declara sua tentativa de rompimento com a dependência europeia: Ora, um fabulário nosso, com bichos daqui em vez dos exóticos, se for feito com arte e talento dará coisa preciosa. As fábulas em português que conheço, em geral traduções de La Fontaine, são pequenas moitas de amora do mato – espinhentas e impenetráveis. Que é que nossas crianças podem ler? Não vejo nada. Fábulas assim seriam um começo da literatura que nos falta. Como tenho um certo jeito para impingir gato por lebre, isto é, habilidade por talento, ando com ideia de iniciar a coisa.

Para maiores esclarecimentos sobre a obra *Fábulas*, de Monteiro Lobato, consultar a dissertação de mestrado de LOPES, 2006. Texto disponível em: <http://polo3.assis.unesp.br/posgraduacao/teses/letras/grazielly.pdf>. Acesso em 31/01/2017.

Finalmente, Helena declarou que, em sua opinião, “o sucesso do trabalho realizado com os alunos depende principalmente de dois fatores: a recepção individual do aluno e o papel do professor” (conversa com as professoras – 04/07/2016).

As duas professoras nos deixaram à vontade para acompanhar suas aulas e realizar as atividades que julgássemos necessárias. Ficou, então, acertado que, a turma 6A, tendo Cristal como professora regente, seria observada no turno da manhã, e que a turma 6B, tendo como professora regente, Helena, seria acompanhada no turno da tarde. Essas turmas foram escolhidas por estarem, respectivamente, nos últimos e primeiros tempos de aula de cada turno, facilitando assim, a organização do acompanhamento das atividades. No decorrer das observações, apesar de algumas visitas já terem sido realizadas na turma 6B, decidimos concentrar as atividades em apenas uma das turmas. A quantidade de material produzido era grande e as rodas de conversa no *campus* Humaitá I ainda não tinham começado. Como o trabalho na turma 6A estava bastante adiantado, optou-se pela permanência apenas nessa turma. As observações realizadas na turma 6B aprofundaram e enriqueceram nossa visão do trabalho realizado com o as turmas de 6^o ano.

4.3.1 A turma 6A e as rodas de conversa

A turma 6A é composta por 29 alunos, dos quais 09 são meninos e 20 são meninas. A idade dos alunos varia entre 11 e 16 anos. Do total de alunos, 18 são oriundos do próprio colégio. Dos alunos que ingressam no colégio por meio de concurso público, 4 vêm de instituição pública, 5 vêm de instituição privada. Os 2 alunos restantes estão refazendo a série. A professora Cristal relatou-nos que a turma conversa demais, tem dificuldades de concentração e que o rendimento do grupo é mediano. Atribuiu esses fatores também a um horário mal elaborado: a turma tem aulas de Língua Portuguesa apenas nos últimos tempos das manhãs de segunda, quarta e sextas-feiras, e voltam do intervalo do recreio cansados e agitados.

A entrada na turma 6A aconteceu no dia 04 de julho. A professora Cristal nos pediu uma apresentação pessoal e da pesquisa. Quem era essa pessoa que iria acompanhar as aulas de português? Somente as aulas de português? O que faria lá? Por que estaria lá? Atendemos prontamente ao pedido. As crianças nos observavam com curiosidade. Nós também as observávamos assim. Depois de quase trinta anos de convívio com crianças, voltávamos a

olhá-las de outro ângulo, coisa que não fazíamos desde a universidade. Dois alunos, Cosme e Júlia, já nos conheciam do ano anterior. Como estavam refazendo a série, nos encontramos de novo. Os olhares eram de alegria, e Cosme logo falou: A Lucienne é legal! A melhor professora de francês desse colégio.

Um dos pontos considerados como positivos no momento da escolha do *campus* Humaitá II para a pesquisa, foi o fato do 6º ano não nos conhecer. Estávamos de licença, com o “afastamento para estudos” concedido por dois semestres. Como os meninos do 6º ano estariam chegando ao *campus*, não haveria essa acumulação de papéis. E essa foi mais uma das surpresas às quais já me referi: dois alunos que ficaram retidos na série estavam na turma 6A.

Chegamos à turma em dia de realização de trabalho de grupo para a avaliação trimestral. Depois das apresentações feitas, as crianças começaram a se organizar para o início da confecção dos cartazes que fariam parte do trabalho para o final do segundo trimestre: a partir da leitura do livro *Fábulas* de Monteiro Lobato, tinham assistido ao filme *Zootopia*³³ e trabalhado a temática dos estereótipos, realizando pesquisas na sala de informática. Nesse momento, deveriam organizar todo o material levantado, preparando uma apresentação para a turma. Esse trabalho corresponderia a trinta por cento da nota do trimestre.

Acompanhamos a formação dos grupos e fomos, aos poucos, nos apresentando de novo, respondendo às perguntas que os meninos pareciam se sentir mais à vontade para fazer em pequenos grupos. Alguns não deram importância especial a nossa presença, outros, estavam interessados no fato de também sermos professora do colégio, outros ainda, queriam saber que tipo de trabalho faríamos com eles, quando isso começaria a ser feito. Como estavam em grupos, aproveitamos para circular e a pretexto de oferecer ajuda, fomos nos inteirando do que já tinham feito e do que ainda pretendiam fazer. Aos poucos, sentíamos que a nossa presença já deixava de ser a grande novidade do dia e começamos a ser chamados para ajudar na execução do próprio trabalho. A professora Cristal também circulava pela sala, prestando o mesmo tipo de orientação.

³³ Zootopia: Essa cidade é o bicho – filme de animação computadorizada, dos gêneros animação e comédia, produzido pela Walt Disney Animation Studios, 2016. Zootopia é uma cidade diferente de tudo o que você já viu. Formada por “bairros-habitat”, como a elegante Praça Sahara e a gelada Tundralândia, essa metrópole abriga uma grande diversidade de animais irreverentes sempre prontos para encarar uma nova e divertida aventura. Quando Judy Hopps chega em Zootopia, ela descobre que ser a primeira coelha da equipe da polícia, formada por animais grandes e fortes, não é nada fácil. Determinada a provar seu valor, ela embarca em uma aventura atrapalhada e bem humorada, ao lado do malandro raposo Nick Wilde para desvendar um grande mistério.

Site consultado: <https://www.youtube.com/watch?v=prct6AB5tR8>. Acesso em 06/10/2016.

O primeiro encontro com as crianças parecia ter sido satisfatório. O contato inicial tinha sido estabelecido. Nos encontros posteriores observamos e colaboramos com a professora Cristal na realização e correção de exercícios, revisão de conteúdos para as provas que se aproximavam, visto no material.

Quinze dias depois de minha primeira entrada na turma 6A, conversamos mais uma vez com a classe sobre a pesquisa. Retomamos com as crianças as razões de nossa presença nas aulas de Língua Portuguesa, de que universidade nós fazíamos parte, o que era um curso de mestrado, por que estávamos pesquisando ali no colégio e com a turma deles. Explicamos também que precisaríamos recolher autorizações, deles próprios e de seus pais, para podermos conversar com eles e usar as informações produzidas na dissertação, resultado de dois anos de trabalho, com disciplinas, estudos. Em um primeiro momento, pareceram interessados. Assinaram os termos de assentimento e levaram para casa as autorizações para os responsáveis.

Começamos a organizar a primeira roda de conversa. Evocávamos as palavras da coordenadora de língua portuguesa do *campus* Humaitá II durante a entrevista realizada. Ao falar sobre o trabalho feito com a literatura no colégio, ela afirmou:

Mas eu acho que você deixa dar voz ao leitor, é aquilo que eu falei: coloca ele na condição de sujeito. Não dá resposta, provoca.
(Entrevista com Ana - coordenadora de língua portuguesa – 25/07/2016)

A roda de conversa teria lugar no dia 27 de julho. Decidimos usar uma das muitas adaptações para o cinema do texto *Romeu e Julieta*. Mas queríamos nos certificar de que todo o processo estava sendo bem planejado. Não queríamos correr riscos. Então, visando nos aproximar ainda mais dos alunos e temendo não ter autorizações suficientes para formar um grupo de estudantes que justificasse uma roda de conversa, preparamos uma atividade preliminar para os alunos portadores de autorizações dos responsáveis.

A referida roda de conversa foi realizada em uma pequena sala de reuniões, dedicada aos professores de língua portuguesa, e contou com a presença de oito alunos: dois meninos e seis meninas, os únicos que haviam trazido suas autorizações assinadas pelos respectivos responsáveis. Vários alunos demonstraram interesse em participar, mas não puderam ser aceitos por não possuírem as autorizações necessárias.

A questão das identidades foi mais uma vez abordada, e logo no início da conversa. Desta vez, a iniciativa de tocar no assunto partiu das crianças, que fizeram várias perguntas a respeito do trabalho e, principalmente a cerca das razões pelas quais tinham sido escolhidos.

Cosme: Por que motivo você escolheu a nossa turma?

Pesquisadora: Eu não escolhi exatamente a sua turma, eu escolhi o sexto ano.

Cosme: Uhum. Por quê?

Pesquisadora: Porque vocês é que estão trabalhando com o objeto da minha pesquisa.

Roberta: Qual? Fábulas?

Pesquisadora: E o objeto da minha pesquisa é o texto adaptado.

Mas essa resposta não pareceu ser suficiente. O grupo insistiu:

Clara: Se você tivesse chance, você trocaria de turma?

Pesquisadora: Como assim? Me explique melhor a sua pergunta.

Clara: Se você tivesse uma chance, de escolher outra turma, você não está só com uma turma da manhã...

Pesquisadora: Uhum.

Clara: Então, se você tivesse chance, você mudaria?

Pesquisadora: Não, olha gente. Eu estou super satisfeita com a turma, e eu acho que vocês me receberam muito bem.

Cosme: Somos muito receptivos.

Pesquisadora: É. Eu peguei uma fase do trabalho legal, vocês apresentando o trabalho em grupo, vocês dando opiniões. Então eu vi como é que vocês pensam de um modo bacana, expõem as ideias, têm uma visão. Eu acho que vocês têm uma visão muito interessante, e isso foi muito bom para mim.

Clara: Não é uma preferência de turma, não tem tipo essas coisas, tipo de você escolher tipo você não escolheu por que gosta mais de uma do que de outra...

Pesquisadora: Eu não conheci as outras...

Vários estudantes (falando ao mesmo tempo): Então não é nada de preferência... (Roda de Conversa 1 – 27/07/2016)

A questão da criação de um vínculo de confiança pareceu ser resolvida nesse momento. A partir daí, o grupo participou ativamente da roda de conversa. Mesmo aqueles mais reservados se mostraram interessados durante todo o desenrolar da discussão. As crianças se posicionaram quanto a diferentes temáticas: textos clássicos, textos adaptados, sociedade de consumo, dentre outros. No próximo capítulo trataremos os detalhes da atividade realizada e a maneira pela qual organizamos os dados produzidos.

Ao final da atividade, ao retornarem para a sala de aula, fizeram comentários entusiasmados e os outros alunos, afirmaram, entre eles, que trariam suas autorizações assinadas. Pareceu-nos que o objetivo inicial tinha sido atingido: despertar neles o interesse em participar das oficinas. Mas, além disso, tínhamos em mãos um material de pesquisa que superava nossas expectativas. Mais uma das surpresas do campo.

A temática desse primeiro encontro não ficou restrita a nenhuma obra literária específica. Levamos para os meninos a fotocópia da última página do livro *Romeu e Julieta*, lido por eles em sala de aula. Tratava-se de uma página com três ilustrações e três pequenos textos, com o título: “Os autores”. Nesta página de apresentação, estão os nomes e imagens de

William Shakespeare, Marcela Godoy e Roberta Pares. Nosso objetivo era discutir o tema da adaptação literária a partir da questão da autoria. Afinal, quem escreveu *Romeu e Julieta*? Quem são essas pessoas, aqui, nas imagens, ao lado de Shakespeare?

Pretendíamos avaliar o que os meninos tinham a dizer sobre um trabalho que já tinha se encerrado há aproximadamente sessenta dias. Quais as impressões de leitura que teriam permanecido? Surgiria algum elemento que poderia nos indicar os efeitos produzidos pela adaptação em quadrinhos de *Romeu e Julieta*, no que diz respeito à qualidade da leitura?

OS AUTORES



WILLIAM SHAKESPEARE

Nascido na cidade inglesa de Stratford-upon-Avon em 1564, é considerado um dos maiores escritores de todos os tempos. Autor de tragédias, comédias, peças históricas e poemas, suas obras reúnem temas clássicos e populares. Seu texto inigualável é marcado por personagens célebres e por reflexões sobre a existência humana. Um autor de talento único, as peças shakesperianas atravessam os séculos, permanecendo tão relevantes e significativas quanto na época em que foram escritas.



MARCELA GODOY

Nasceu na cidade de São Paulo em 1973. É casada e tem dois filhos, Liah e João. Ela é escritora, roteirista e tradutora. Cursou Tradutor-Intérprete e História. É professora de Técnicas de Escrita e Composição para Histórias em Quadrinhos e Literatura. Tem muitos trabalhos publicados, com destaques para os romances *Liah* e *O relógio*, *O primeiro relato da queda de um demônio*, além da história em quadrinhos *Fractal*.



ROBERTA PARES

Nascida em Campinas, formou-se em Administração pela USP. Sua estreia profissional como desenhista foi em 2001, na revista *Tsunami*. Participou da *Dragão Brasil*, *Dragon Slayer* e recentemente do *Manual do aventureiro Alpha*, *Valkaria: Cidade sob a Deusa* e *Bestiário de Artor*. Para o mercado estrangeiro, produziu *Good VS Evil 02 e 04*, *Furry Fantasies*, *Manga Book*, *Manga For The Beginner*. Participou também da coletânea *MSP Novos 50*.

Figura 10: Imagem escaneada da página final do livro *Romeu e Julieta*, de Shakespeare - *Coleção Shakespeare em quadrinhos*. Editora Nemo.

Fomos surpreendidos pelos resultados da primeira roda de conversa tanto no que diz respeito à atitude entusiasta do grupo, como pelas associações feitas pelos alunos: as produções da cultura de massa, as adaptações literárias, os clássicos da literatura universal e os conteúdos trabalhados em sala de aula com a professora Cristal foram mencionados pelos alunos.

Preparamos, então, a segunda roda de conversa para ser realizada com o grupo.

Nosso objetivo permanecia o mesmo: **conhecer e analisar a presença e o lugar das adaptações literárias no trabalho com a literatura desenvolvido em turmas do sexto ano do Ensino Fundamental no *campus* Humaitá II, do Colégio Pedro II**. Decidimos partir de uma adaptação cinematográfica, como disparadora da discussão em grupo.

A história de *Romeu e Julieta*, de Shakespeare, é extremamente popular em nossa sociedade. Possui inúmeras adaptações e perpassam diferentes linguagens: cinema, ópera, balé, pintura, quadrinhos, mangás,... Obras inéditas também são e sempre foram inspiradas pelos personagens ou pelas passagens mais célebres do texto inglês. Em nossas pesquisas informais encontramos mais de uma vez, a expressão *o clássico dos clássicos* como referência ao texto.

Ao realizar as pesquisas sobre as adaptações do texto *Romeu e Julieta*, evocamos mais uma vez, as reflexões de Walter Benjamin. Há mais de setenta anos, Benjamin já percebia o potencial que se escondia por trás das obras de arte: não é verdade que um número significativo de obras literárias já é produzido atualmente para ser adaptado para outras linguagens? É Benjamin (2012c, p. 35) quem afirma que “a obra de arte reproduzida torna-se cada vez mais a reprodução de uma obra de arte voltada para a reprodutibilidade”.

Esse não seria o caso, por exemplo, do fenômeno *Harry Potter* que a partir do texto literário já recebeu adaptações para o cinema, o teatro, atrações em parques temáticos, videogame e toda a sorte de produtos de consumo, tornando-se um bem sucedido exemplo de influência da cultura de massa sobre as subjetividades. Como exemplo de produto cultural contemporâneo, o texto recebeu inúmeros comentários por parte do senso comum. Se, por um lado, já é tratado por muitos como sendo um “novo clássico”, por outro, é considerado como apenas uma bem feita compilação de referências. Para refletir sobre o tema, evocamos as palavras de Jameson (1997):

(...) os produtores culturais não podem mais se voltar para lugar nenhum a não ser o passado: a imitação de estilos mortos, a fala através de todas as máscaras estocadas no museu imaginário de uma cultura que agora se mostrou global (JAMESON, 1997, p. 45).

Qual o significado desses textos clássicos hoje? São apenas fontes de enredos, de elementos, para as novas produções culturais do chamado Pós-Modernismo? Ainda têm algo a dizer por eles mesmos? Como os meninos da turma 6A teriam experienciado o texto literário lido em sala de aula? Como ponto de partida para outras possibilidades, para outros caminhos ou a leitura teria se esgotado nela mesma? *Romeu e Julieta*, teria se tornado para o jovem contemporâneo, o equivalente a tantos outros fenômenos editoriais cujas trajetórias, previsíveis, acompanhamos de tempos em tempos?

Reunimo-nos mais uma vez, em uma sala multimídia, cedida pela equipe de línguas estrangeiras do colégio para a realização da nova roda de conversa. Prevendo a possibilidade de uma maior agitação das crianças, por usarmos uma adaptação para o cinema, contamos com a presença de uma bolsista de iniciação científica do grupo de pesquisa *Infância, Linguagem e Escola: a leitura literária em questão*. A atividade prevista efetivamente gerou muitas conversas paralelas e a presença da pesquisadora se fez valiosa, na medida em, somou mais um olhar sobre a realidade encontrada, percebendo nuances nos comportamentos e nas falas das crianças.

Devido ao sucesso do primeiro encontro, o número de alunos presentes aumentou. Muitos alunos insistiram mais uma vez em participar da roda de conversa, sobretudo ao saberem que iríamos assistir a um filme, mas não foram aceitos pela mesma razão anterior: não possuíam as autorizações assinadas. Agora, o grupo contava com treze participantes, dos quais onze meninas e dois meninos.

O filme escolhido foi *Romeu+Julieta*³⁴, uma das várias adaptações cinematográficas do texto teatral. Selecionamos alguns trechos particularmente significativos, no que diz respeito à linguagem, bastante próxima da linguagem formal usada nos quadrinhos ou por fazerem referência a momentos capitais para o enredo, ou ainda, por deixarem evidenciada a distância entre os contextos apresentados na obra lida em sala de aula e na adaptação para o cinema.

Essa atividade gerou bastante agitação no grupo. Uma das meninas da classe chegou a ligar para sua mãe, de celular próprio, para que a responsável autorizasse a sua participação na

³⁴ *Romeu+Julieta*. Direção: Baz Luhrmann. Produção: Baz Luhrmann, Gabriella Martinelli e Martin Brown. Estados Unidos: 20th century Fox/Bazmark Films, 1996. Nesta versão para os dias de hoje da peça de Shakespeare o cenário é Verona Beach. Os Capuleto e os Montéquio, duas famílias que sempre se odiaram, têm rixas sem cessar, mas isto não impede que Romeu (Leonardo Di Caprio), um Montéquio, se apaixone pela bela Julieta (Claire Danes), uma Capuleto. Entretanto, uma apresentadora de televisão anuncia que este amor profundo acabará gerando trágicas consequências, em virtude desta insana rivalidade familiar. Site consultado: <https://filmow.com/romeu-julieta-t6149/ficha-tecnica/>. Acesso em 22/10/2016.

atividade. A mãe, por sua vez, ligou para o setor de orientação educacional do colégio. O profissional do setor foi até a sala de aula para informar à professora o ocorrido, e foi avisado por ela que a aluna teria outras oportunidades de participar das atividades propostas. Os ritmos da vida contemporânea se impunham. Não é mais possível fingir que a vida do lado de fora dos muros da escola não existe. A confusão das crianças, de seus pais e dos profissionais que atendem a eles sugere que o mundo em mudança leva a todos em um turbilhão de atos sem reflexão.

Olhamos ao redor: a comunicação instantânea pelo celular, o frenesi do contexto para o qual o clássico de Shakespeare tinha sido transposto na filmagem, o estado de agitação no qual as crianças se encontravam depois do recreio, hiperestimuladas por esse modo de estar no mundo. Ainda haveria lugar para o texto original? Ou realmente Shakespeare passara a existir de outras maneiras e a partir de agora, seria preciso investigar as novas formas de existência desses textos, para além de suas formas originais.

Os alunos se mostraram receptivos e à vontade com a atividade proposta. Discutiam entre si sobre qual filme iriam assistir. Ao ver Leonardo Di Caprio, ficaram eufóricos, reconheceram o filme, disseram tratar-se de um filme bacana, porém antigo. Prestaram bastante atenção e logo se deram conta que o filme começava do final da história, assim como no livro lido. Nessa versão, a notícia da morte dos amantes, Romeu e Julieta, é anunciada como uma tragédia por um telejornal. O desfecho da história dos jovens amantes é revelado e em seguida, o enredo começa a se desenrolar.

As meninas imediatamente começaram a fazer associações entre as cenas do filme e o livro lido. Fizeram antecipações, reconheceram os personagens, comentaram suas trajetórias, esclareceram dúvidas entre si. Na cena do primeiro beijo do casal, uma delas comentou que esse momento aconteceu de forma diferente do que foi visto no livro, comentou que foi "modificado". Observou que no livro, a cena se deu na sacada do quarto de Julieta, enquanto no filme, a cena se passou em um elevador, argumentando que, nos dois casos, o beijo acontece em um lugar mais elevado, então queriam transmitir a mesma ideia. O ambiente era de excitação, em uma mistura de algo conhecido, com as surpresas que pouco a pouco eram reveladas pela produção cinematográfica.

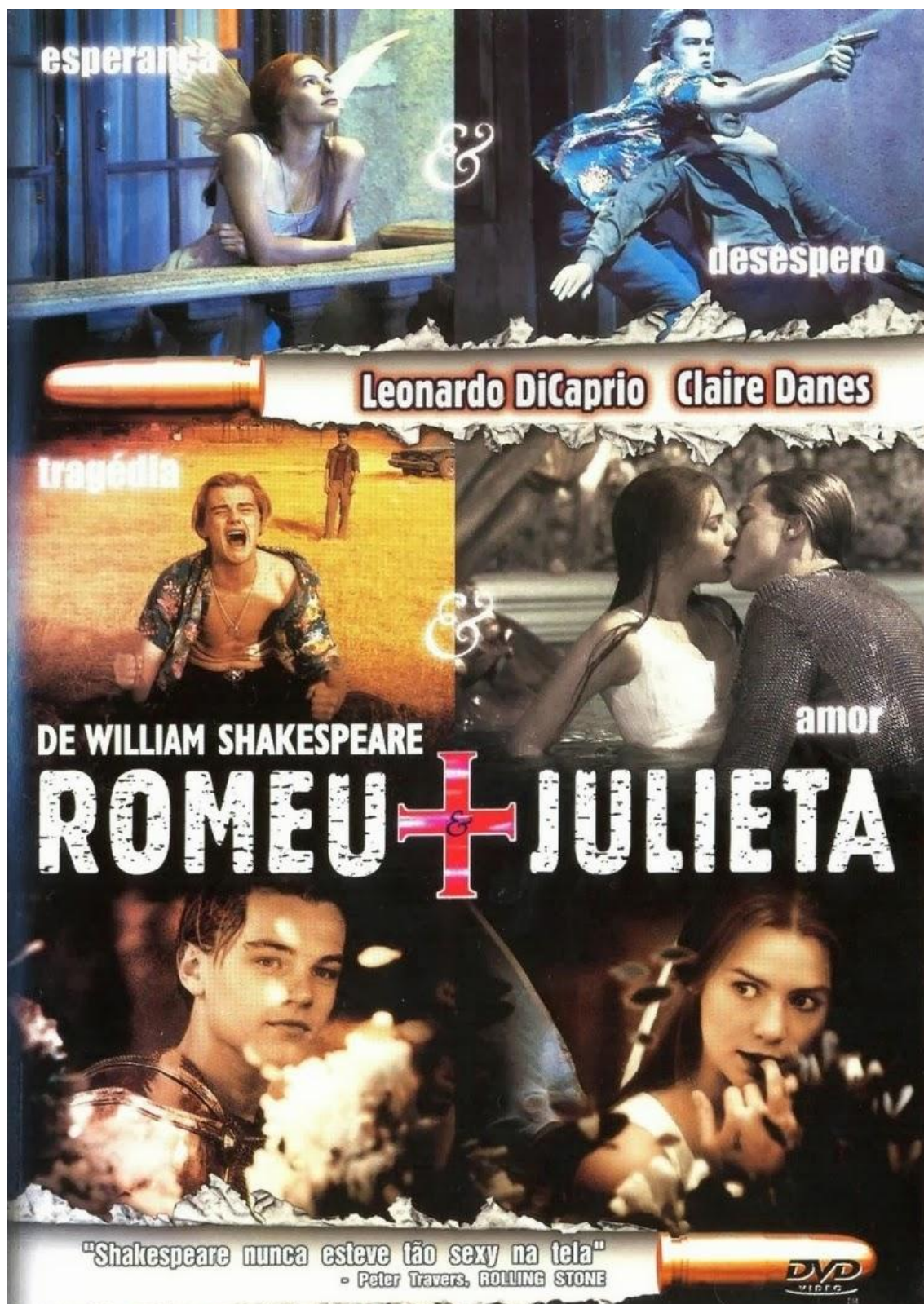


Figura 11: Capa do DVD *Romeu + Julieta* – Direção Baz Luhrmann. Imagem disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=romeu+e+julieta+baz+luhrmann>. Último acesso em 22/10/16.

Depois desse encontro, o colégio suspendeu suas atividades para as férias de meio de ano, atipicamente ocorrendo no mês de agosto, devido aos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro, Rio 2016. Voltamos ao campo logo na primeira semana de aulas. Nesse momento, realizamos a terceira oficina com os alunos da turma 6A.

Dessa vez, a roda de conversa seria sobre o livro *Fábulas*, de Monteiro Lobato. Essa oficina foi realizada no dia 24 de agosto e contou com a presença de doze alunos, dentre os quais, nove meninas e três meninos. Imagens da Internet que evocassem as fábulas do livro que tinham sido trabalhadas em sala de aula seriam usadas como disparadores da atividade.

Distribuímos as imagens e esperamos que os alunos falassem, livremente.



Figura 12: Imagem relacionada à fábula *A cigarra e a Formiga*. Disponível em: <https://ricardodalai.wordpress.com/category/literatura/page/5/>. Último acesso em: 20/08/2016.

As crianças rapidamente começaram a fazer comentários entre si sobre as imagens que circulavam. Rosa logo pegou a imagem da fábula *A coruja e a águia* e começou a contá-la para as colegas próximas. A menina continuou a identificar as fábulas, uma a uma. Atraiu a atenção de todo o grupo ao começar a contar uma fábula nova: a história do sapo Rogério. Uma das colegas questiona: Você conhece todas as fábulas? Rosa responde: Sim, eu tenho um livro de fábulas. Começam os comentários coletivos. Uma a uma, as imagens foram analisadas e os alunos fizeram comentários sobre elas. No final da roda de conversa,

empolgados com o personagem criado no início da conversa por Rosa, retomaram o assunto. Cosme e Rosa criaram novas histórias para o personagem.



Figura 13: Imagem relacionada à fábula *A coruja e a águia*. Disponível em: <http://roseartseducar.blogspot.com.br/2015/02/a-coruja-e-aguia-interpretacao-textual.html>. Último acesso em: 20/08/2016.

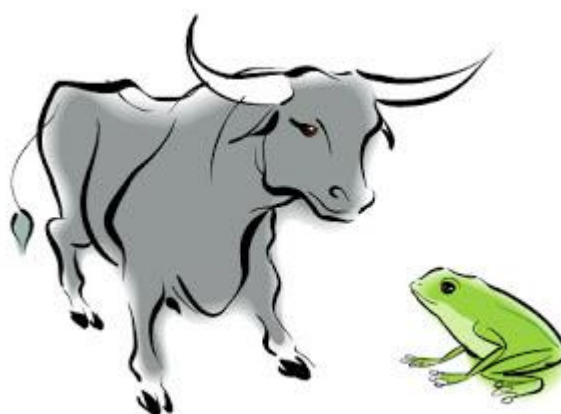


Figura 14: Imagem relacionada à fábula *A rã e o boi*. Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=f%C3%A1bulas+de+la+fontaine&espv=2&biw=1920&bih=974&source=lms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjDjo3Q3NDPAhVLI5AKHauaDz8Q_AUIBigB#tbm=isch&q=o+touro+e+a+r%C3%A3&imgc=6cCMBpVwqDNZhM%3A. Último acesso em 20/08/2016.

As rodas de conversa planejadas para investigar a leitura realizada pelas crianças sobre os dois livros já lidos com a professora Cristal estavam terminadas. Agora era o momento de acompanhar a introdução do trabalho do trimestre que se iniciaria depois das férias.

Como já falado anteriormente, o programa do 6º ano prevê o tema *mitos e lendas* e a equipe de professores da série havia pedido, no final do ano letivo anterior, a inclusão do livro *Histórias de Alexandre*, de Graciliano Ramos, na lista de material da série. As famílias deveriam providenciar a compra do livro solicitado.

No entanto, em conversas informais, a professora Cristal expressou seu desconforto com essa escolha. Argumentou que não participara dessa escolha, não se sentia preparada para trabalhar com um livro que não conhecia e também não considerava o texto de Graciliano Ramos, nem adequado para o trabalho com mitos e lendas, nem para a faixa etária do 6º ano. Desse modo, decidira trabalhar de modo diferente. Iria abordar mitos e lendas universais, escolhendo uma temática comum como critério para a seleção dos textos que seriam trabalhados no trimestre.

Pensando desta maneira, a professora Cristal introduziu a temática do terceiro trimestre conversando com os alunos sobre as diferenças entre os termos *mito* e *lenda*, fazendo comentários sobre situações cotidianas em que as palavras são utilizadas. Usou o projetor para conceituar o que é mito, e o que é lenda, que tipo de mensagem estes termos procuram transmitir. Em seguida, apresentou aos alunos uma charge sobre a criação da mulher, e a narrativa do mito de Pandora. A discussão aos poucos foi sendo alargada e a professora fez aproximações entre a criação da mulher no mito grego de Pandora e em outras mitologias. As crianças trouxeram contribuições, falando da criação de Eva, personagem bíblico.

O semestre chegara ao fim. Em uma conversa informal, ainda no colégio, a professora Cristal, mais uma vez afirmara seu desconforto com a obrigação da leitura de Graciliano Ramos por suas turmas. Durante esta conversa, pesquisamos na Internet, juntamente com a professora, um livro que pudesse atender às expectativas que ela tinha em mente. Descobrimos o livro *Volta ao mundo em 80 mitos*, de Rosana Rios (Editora Artes e Ofícios). Essa conversa teve lugar no último dia letivo do primeiro semestre e a professora Cristal nos informou que iria organizar seu planejamento para o terceiro trimestre durante as suas férias. Somente na volta às aulas é que saberíamos como o terceiro trimestre iria de desenrolar.

Ao retomar as atividades com a literatura após as férias, a professora Cristal apresentou o tema do trimestre aos alunos a partir de três pequenos textos: o primeiro texto conceituava o termo *mito*, o segundo contava a história de Ícaro e o terceiro, o exílio de Dédalo. Rosa, sempre muito falante, logo informou, para surpresa da professora, que a classe estava trabalhando com mitologia grega nas aulas de história. Informação essa desconhecida

pela professora. Em um momento posterior, a professora Cristal nos falaria sobre as dificuldades de realizar um trabalho interdisciplinar no colégio e até mesmo de ter conhecimento daquilo que era trabalhado pelos outros colegas professores com quem dividia as turmas de 6º ano.

Os meninos participaram da aula, fizeram comentários, sempre guiados por Cristal. Da folha com os mitos entregue por ela também constavam exercícios de compreensão textual e de gramática, com os conteúdos de língua portuguesa que estavam sendo abordados no trimestre.

No encontro seguinte, a professora Cristal levou para a turma o roteiro de trabalho do terceiro trimestre. Essa atividade valeria dois pontos na média final dos alunos, isto é, vinte por cento do total. Ela lhes explicou que deveriam se dividir em grupos, receberiam um mesmo mito, de origem diferente, e deveriam fazer uma adaptação do mito que recebessem. Deveriam adaptá-lo, passando do gênero narrativo, para um novo gênero do discurso e, então, apresentar a produção para a turma: teatro ou cinema, quadrinhos, fábula, poema, isto é, qualquer um dos gêneros que foram abordados durante o ano letivo.

Neste ponto da pesquisa de campo, retornamos a Hutcheon (2011) para esclarecer teoricamente a proposta da professora Cristal. A autora afirma que:

Como transposição criativa e interpretativa de uma ou mais obras reconhecíveis, a adaptação é um tipo de palimpsesto extensivo, e com frequência, ao mesmo tempo, uma transcodificação para um diferente conjunto de convenções. Em alguns momentos, mas nem sempre, essa transcodificação implica uma mudança de mídia (HUTCHEON, 2011, p.61).

A professora Cristal solicitou de seus alunos uma transcodificação. Do conjunto de códigos relativos ao texto narrativo fornecido por ela, para novos conjuntos de códigos próprios das fábulas, poemas, quadrinhos, ou uma ainda, uma transcodificação que implique em mudança de mídia, como no caso do cinema ou do teatro.

Ainda segundo Hutcheon (2011), “existem especificidades midiáticas e diferentes modos de engajamento do público com a obra produzida de acordo com cada uma das mídias” (p.47).

Prosseguindo as atividades, a professora Cristal deu continuidade ao projeto iniciado. Fez a leitura de seis mitos sobre a criação do mundo com a turma, sorteou o mito que cada grupo deveria trabalhar e um líder para cada grupo. Explicou-lhes as diferentes etapas do trabalho. No encontro seguinte, a turma iria realizar pesquisas na Internet para aprofundar o tema e organizar o trabalho.

A partir de uma pergunta feita por nós, a professora Cristal nos explicou quais as concepções que sustentavam suas escolhas para a definição do trabalho final das classes de 6º ano.

Pesquisadora: O sexto ano lê, trabalha adaptação com os quadrinhos, depois com as fábulas, e agora no terceiro trimestre elas vão aparecer também falando dos mitos e lendas?

Professora Cristal: As adaptações? Não é improvável, se bem que quando fizemos o trabalho da folhinha, pensar no mito sendo adaptado para o poema do Dédalo é pensar numa adaptação, né? Eles vão criar a adaptação deles, no trabalho do terceiro trimestre, seria a criação da adaptação. Como eles enxergam aquele mito. Eu estava lendo um texto teórico e achei muito importante. Dizia que o aluno... (o texto) estava falando de redação, mas falando de todos os gêneros, dizia que o aluno se limita a escrever do jeito que o professor impuser que ele escreva, então se ele quer dar uma opinião, ele tem de dar a opinião sempre escrevendo uma redação, não pode dar uma opinião escrevendo um poema, porque está errado, e aí eu fiquei pensando nisso, gente eu estou limitando essas crianças, não vou falar para eles escreverem isso, que eu quero assim ou assado, vou tentar dar um pouquinho mais de liberdade, porque liberdade total também não funciona, vou abrir um pouquinho mais esse leque e ver o que sai. (Entrevista com a professora Cristal - Língua Portuguesa – 26/09/2016)

Durante a pesquisa de campo, a professora Cristal fez referências à teoria mais de uma vez, problematizando suas opções, suas escolhas, as reações dos alunos às suas aulas. Mostrava-se insatisfeita com a resposta que a classe 6A lhe dava durante as aulas, mas ao mesmo tempo, surpreendera-se positivamente com os trabalhos apresentados ao final do segundo trimestre letivo. Suas inquietações a fizeram ousar, e sua ousadia se materializou por via da adaptação, da escolha da adaptação para o trabalho de conclusão do 6º ano.

A escolha do 6º ano para campo de pesquisa parecia acertada. As turmas estavam transitando em torno da palavra “adaptação” durante todo o ano letivo.

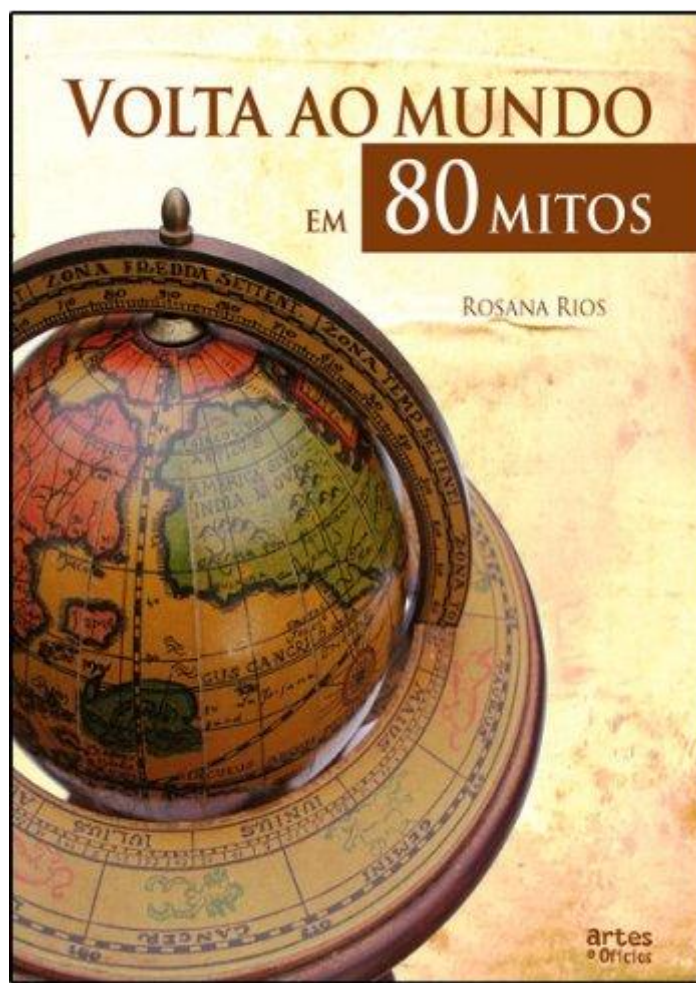


Figura 15: Capa do livro *A volta ao mundo em oitenta mitos* de Rosana Rios – Editora Artes e Ofícios. Imagem disponível em <https://www.google.com.br/search?q=a+volta+ao+mundo+em+80+mitos&espv=2&biw=1920&bih=974&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiQnumAwd PAHUGC5AKHRSGCX0Q AUIBigB#imgrc>. Último acesso em: 10/10/2016.

Dando prosseguimento ao seu planejamento, a professora Cristal apresentou aos seus alunos um trecho do texto *A Ilíada*³⁵, de Homero, em três versões diferentes: o primeiro trecho, a versão adaptada por Nestor Holanda. O segundo, a versão original, traduzida por Carlos Alberto Nunes. Finalmente, o terceiro, o fragmento correspondente à adaptação cinematográfica, *Tróia*, filme americano, de 2004, dirigido por Wolfgang Petersen. A

³⁵ *A Ilíada* é um dos dois principais poemas épicos da Grécia Antiga, de provável autoria de Homero, ou a ele atribuído. Descreve parte dos acontecimentos do décimo e último ano do conflito entre gregos e troianos. Sua linguagem não é a linguagem falada entre os gregos antigos, mas uma mistura de vários dialetos, entre eles o grego jônico, o eólico e outros. Posteriormente o poema foi organizado em 24 cantos, modelo preservado até nossos dias. Site consultado: <http://www.infoescola.com/literatura/iliada/>. Acesso em 31/01/2017.

professora fez a leitura dirigida dos textos com os alunos, discutindo as semelhanças entre eles e projetou, na própria sala de aula, o trecho correspondente.

Realizamos a última roda de conversa com os alunos da turma 6A no dia 17 de outubro de 2016. Retomamos o que tinha sido visto na última aula com a professora Cristal. Nosso objetivo principal era falar mais uma vez sobre adaptação, mas, nesse momento, buscando investigar aquilo que concerne à qualidade e à transposição de mídias, afinal, eles tinham confrontado texto original em versos e texto adaptado, tanto para o gênero narrativo como para produção cinematográfica. As considerações que tecíamos se confirmavam mais uma vez: em um ambiente de descontração, mas também de implicação nas discussões, as crianças participaram mais uma vez ativamente do encontro.

Continuamos acompanhando a turma durante todo o processo de realização do trabalho trimestral. Colaboramos no cotidiano da classe: nas pesquisas realizadas na sala de informática e na organização e montagem dos trabalhos de grupo que foram realizadas em sala de aula.

A partir do dia 24 de outubro, devido à conjuntura política e econômica vivida pelo país, estudantes começaram a ocupar os diversos *campi* do Colégio Pedro II, fato amplamente divulgado pela mídia. No dia 28 de outubro, os servidores do colégio declararam greve. O movimento, já encerrado no momento da finalização desta dissertação, objetivou questionar a emenda constitucional 241 que visava congelar o orçamento dos serviços públicos federais por 20 anos, a reforma do Ensino Médio e as ameaças às liberdades democráticas nas escolas.³⁶ Como o encerramento tanto da greve de servidores como da ocupação dos alunos aconteceu em data próxima das festas de final do ano, o colégio encerrou suas atividades para as férias escolares. Mais um elemento complicador se somou à conjuntura da interrupção das atividades escolares. Como professora contratada, Cristal finalizava seu segundo ano no colégio. Deste modo, já tinha sua saída da escola definida para o mês de dezembro de 2016. Não foi ela a reassumir suas turmas na retomada das aulas. Seu horário foi distribuído entre os professores da equipe de língua portuguesa. Por questões de organização da equipe e por tratar-se da volta às atividades escolares para a finalização do ano de 2016, a turma 6A teve seu horário dividido entre dois professores.

Nossa intenção inicial consistia em acompanhar a turma 6A até o encerramento do ano letivo, com a apresentação dos trabalhos de grupo que estavam em andamento, e incluir os

³⁶ Fonte: Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II < <http://sindscope.org.br/lutas/geral/comeca-a-greve-dos-servidores-do-colegio-pedro-ii/>>. Acesso em 04/11/2016.

dados produzidos neste capítulo da dissertação. Não foi possível por apenas dez dias do calendário escolar. O campo de pesquisa nos surpreendeu uma última vez.

Com o encerramento das atividades de pesquisa no *campus* Humaitá II, dedicamo-nos à organização e sistematização do material produzido. São os resultados do campo empírico que serão apresentados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 5: AS CRIANÇAS E A LEITURA DA ADAPTAÇÃO LITERÁRIA

A escola, empobrecida material e simbolicamente, não sabe como fazer para que sua oferta seja mais atraente do que a da cultura audiovisual (SARLO, 2013, p. 131).

Desde o início do projeto desta dissertação, algumas questões nos acompanharam, tomando diferentes formas, a partir dos estudos teóricos realizados e da pesquisa de campo. Todas elas falam de linguagem, arte, literatura, textos clássicos, adaptação... Todas elas tratam de escola, currículo, professores, alunos... Mas essas questões também falam de liberdade, reflexão, emancipação, transformação.

A voz de Sarlo (2013) traduz nossos questionamentos. Como a escola, com seu modelo centenário, convive com as urgências da vida contemporânea? Como, textos referenciais de outros tempos e espaços, podem interessar ao jovem leitor de hoje? Como a escola pode ser o espaço da tradição e da inovação? Esse movimento de aproximação entre a tradição e a inovação vale a pena? Como a escola pode responder a estas perguntas?

Sarlo nos questiona e nos desafia. Precisamos refletir e investigar, investigar e refletir, experimentar, ousar, buscar respostas. E mesmo assim, se chegarmos às respostas, temos a convicção de que elas serão sempre provisórias.

Iniciamos o quinto e último capítulo deste trabalho, trazendo os achados de campo: as vozes de coordenadores, professores e crianças, sujeitos desta pesquisa. Procuramos durante o percurso estabelecer uma relação dialógica com o contexto investigado e as falas de cada um dos sujeitos. Como afirma Corsino (2015a, p. 195), “isto muda o eixo da pesquisa que passa da explicação, produto de uma só consciência, para a compreensão, que é justamente a produção de sentido a partir dos signos presentes em todos os atos humanos e recriados nas interações” (CORSINO, 2015a, p. 195).

Optamos por organizar essas vozes em quatro categorias consideradas por nós, como as mais significativas e recorrentes nas falas dos sujeitos da pesquisa. Cada uma delas foi criada a partir de indagações que emergiram durante as rodas de conversa. Parece-nos importante esclarecer que as categorias surgiram a partir das falas das crianças, durante as rodas de conversa realizadas.

Na primeira delas, *As crianças e a cultura de massa, Homero ou Romero Britto?*, observamos como elementos culturais da sociedade contemporânea estão presentes no cotidiano das crianças influenciando seu modo de pensar, falar, agir. As crianças percebem

que fazem parte de um contexto maior e citam elementos da cultura de massa em seus discursos. Assim, perguntamos: como elas percebem estes elementos culturais?

Na segunda categoria, *As crianças e o texto clássico da literatura ou O clássico é o primeiro...*, investigamos a relação entre o texto clássico e as adaptações. Observamos que as crianças sabiam que alguns textos lidos em sala de aula eram adaptações de textos clássicos da literatura. Mas o que entendiam como clássico? Qual seria, para as crianças, a relação entre os textos clássicos e as adaptações?

Na terceira categoria, *As crianças e a adaptação ou Aí a gente tem que ficar perguntando: mãe, o que significa isso?*, Perguntamo-nos o que os sujeitos envolvidos na pesquisa – crianças do 6º ano, do *campus* Humaitá II, do Colégio Pedro II - leitoras de textos adaptados, pensam das adaptações: o que é uma adaptação? Por que ler adaptações? Qual o seu lugar e o seu papel na escola?

Na quarta e última categoria, *As crianças e os modelos socialmente impostos ou Quero ser surpreendida...*, analisamos as diferentes possibilidades de prolongamento das leituras realizadas pelas crianças. Que relações conseguiram estabelecer entre as adaptações que leram e com as quais trabalharam durante o ano letivo e as demais produções culturais a que têm acesso? Que ampliações estas leituras favoreceram? Nas falas das crianças foi possível perceber a leitura das adaptações como experiência (*Erfahrung*) e formação (*Bildung*)?

A seguir, abordaremos cada uma das quatro categorias, em diálogo com os eventos de campo.

5.1. As crianças e a cultura de massa, Homero ou Romero Britto?

As identidades, dizem, quebraram. Em seu lugar não ficou o vazio, mas o mercado (SARLO, 2013, p.37).

Analisamos, nesta categoria, as associações feitas pelas crianças entre os textos trabalhados em sala de aula e diferentes elementos da cultura de massa a que elas estão expostas enquanto parte da sociedade contemporânea. Observamos que a relação entre elementos dos textos trabalhados em sala de aula e o contexto de vida das crianças era estabelecida de modo rápido e direto. Isso incluía elementos veiculados pela mídia, evidenciando uma forte relação com a sociedade de consumo.

Selecionamos os eventos que nos pareceram mais significativos para analisar tal relação. Eles também explicitam como referências da sociedade de consumo que fazem parte do cotidiano das crianças pesquisadas, impactam suas visões de mundo.

Durante as rodas de conversa e as observações, as crianças citaram a saga de livros *Crepúsculo*, a telenovela, *Velho Chico*, os estúdios *Disney*, os super-heróis da *DC Comics*, a animação *Kung-Fu Panda*, dos estúdios *Dream Works*, o cantor de sertanejo universitário Wesley Safadão, *as empreguetes*, personagens de mais uma telenovela e ainda associaram o poeta grego Homero com o artista plástico contemporâneo Romero Britto.

Vemos com Jameson (1997) que os aspectos culturais e econômicos da sociedade contemporânea não são, de modo algum, independentes. Ao contrário, estão em constante interação recíproca, não havendo mais fronteiras para o que se constitui em um ou em outro. A produção cultural e a produção estética estão integradas ao fluxo mercantil, seja ele qual for. A urgência da economia em produzir novos produtos para substituir antigos produtos, em um sem cessar alucinante conduz à nova lógica cultural.

A força da cultura de massa fica evidenciada na imediata associação feita tanto pelos alunos da turma 6A quanto pelos alunos da turma 4B, durante as discussões sobre a leitura da *Odisseia*, de Homero.

Na turma 4B, ao falar sobre o livro *Odisseia*, o professor Afonso pergunta aos alunos:

Professor Afonso (mostrando o livro para a turma): Quem é o autor original deste livro?

Edmar: Homero.

Felipe (risos): Homero Britto!

(Observação participante – 31/08/2016)

O professor regente não aprofundou a questão. Poderia ter sido interessante perguntar ao jovem aluno, quem era esse tal de Romero Britto. Por outro lado, a classe acolheu o comentário com tal naturalidade, que a pergunta nos pareceu desnecessária.

Na turma 6A o mesmo fato se repetiu. Uma das alunas também citou Romero Britto, imediatamente abriu sua mochila e dela retirou uma pasta com a estampa de uma das obras do artista plástico. Os acontecimentos relatados evidenciam a força do mercado como referencial para as crianças. Seu olhar sobre o mundo é construído a partir daquilo que vivem. Daí, nossos questionamentos sobre as experiências de leitura na escola.

Pesquisadora: Alguém lembra o nome do livro que conta a guerra de Tróia?

Roberta: Eu sei, eu sei, é *Ilíada*

Pesquisadora: Alguém sabe o nome do autor?

Bruno: É Ormero... Homero.

Pesquisadora: Alguém sabe alguma coisa sobre Homero?

Rosa: Homero Britto.

Pesquisadora: Olha só, você é a segunda pessoa que fala isso... eu, outro dia estive no Pedrinho numa conversa e aí um dos meninos falou Homero Britto (risos), eu achei o máximo, não? Eu achei muito interessante. Dei risada assim como vocês. Por que você falou Homero Britto? (...) Quem é Romero Britto?

Rosa: É um pintor brasileiro que faz obras meio “loconas”, eu tenho aqui uma pasta, Homero Britto é diferente do Homero. Homero foi um poeta da Grécia antiga. Eu tenho dois quadros dele na parede do meu quarto. Um é um cachorro e um gato, e o outro é um menino e uma menina dançando.

Roberta: Mostra a foto Rosa, abre a pasta Rosa...

(Roda de conversa 4 - 17/10/2016)

A presença da obra de Romero Britto reproduzida no caderno de Rosa mostra uma arte que se populariza pela reprodução *ad infinitum*. Está em todo lugar, saiu da catedral, como diria Benjamin (2012c), mas ao ganhar as massas passa a ocupar um lugar de superexposição, ao ponto de provocar uma inversão tempo espaço na qual o nome Homero se associa diretamente ao artista plástico, ou seja, o referente passa a ser a referência. É interessante notar que Rosa conhecia os dois “Homeros” e as crianças também, já que fazem um trocadilho irônico a partir da sonoridade - Romero para Homero - com os nomes dos dois artistas.

Retomamos as considerações de Jameson, no que diz respeito ao poder do mercado sobre os indivíduos. Segundo o autor:

(...) a produção estética hoje está integrada à produção das mercadorias em geral: a urgência desvairada da economia em produzir novas séries de produtos que pareçam novidade (...) atribui uma posição e uma função estrutural cada vez mais essenciais à inovação estética e ao experimentalismo (JAMESON, 1997, p. 30).

O texto de Jameson foi publicado primeiramente sob a forma de artigo, no jornal *New Left Review*, em 1984. Neste momento, o crítico literário já apontava a existência de uma lógica cultural organizadora do modo de viver contemporâneo. Mais de trinta anos depois, as características apontadas por Jameson parecem atingir o extremo. A força da globalização se mostra por meio das falas das crianças. Elas não apenas sabiam quem era Romero Britto como também consumiam produtos estampados com suas obras. Esses produtos, disponíveis no mercado, englobam desde artigos para papelaria, caso da pasta para papéis, como gravuras para se pendurar na parede do quarto, entre inúmeras outras possibilidades, como disse Rosa em seu comentário.



Figura 16: Imagem da aluna da turma 6A participando de uma das rodas de conversa realizadas.

Essa ligação direta com a cultura de massa estabelecida pelas crianças surgiu rapidamente também quando o grupo se reuniu para falar sobre o livro *Romeu e Julieta*, de Shakespeare. Como já vimos anteriormente, literatura é arte, e como forma de arte, é uma das possibilidades que o ser humano tem de se expressar, de dizer o mundo, de transgredir.

Bakhtin (2014a) nos ajuda a observar que os textos trabalhados nas aulas de língua portuguesa também fazem parte do grande caldeirão da cultura em que nossos alunos estão imersos.

Bakhtin explicita essa relação:

Em cada época de sua existência histórica, a obra é levada a estabelecer contatos estreitos com a ideologia cambiante do cotidiano, a impregnar-se dela, a alimentar-se da seiva nova secretada. É apenas na medida em que a obra é capaz de estabelecer um tal vínculo orgânico e ininterrupto com a ideologia do cotidiano de uma determinada época, que ela é capaz de viver nesta época (é claro, nos limites de um grupo social determinado). Rompido este vínculo, ela cessa de existir, pois deixa de ser apreendida como ideologicamente significante. (BAKHTIN, 2014a, p. 123-124)

A permanência do texto de Shakespeare, escrito no final do século XVI, parece indicar que, de alguma forma, ele mantém um vínculo com a ideologia do cotidiano: sua presença, alterada e atualizada foi enunciada pelas crianças.

Na primeira roda de conversa realizada com os alunos da turma 6A, eles relacionaram a trama de Shakespeare na novela *Velho Chico*, à época, em exibição pela Rede Globo de Televisão, como se observa no diálogo a seguir:

Cosme: Não, calma aí, porque eu pensei em alguma coisa aqui. É porque a história de Romeu e Julieta se baseia em duas famílias que não se dão bem, não é?

Leila: Que são inimigas...

Cosme: Aí eu estava pensando aqui, eu não sei qual foi o filme, algum desenho que existe, alguma animação, não sei, mas não sei se vocês percebem, mas a maioria dos amores proibidos nas histórias normalmente é por causa de um passado que aconteceu entre as famílias.

Bruno: É, está acontecendo no *Velho Chico*.

Inês: É.

Pesquisadora: Ah, está acontecendo no *Velho Chico*?

Cosme: É isso, esse mesmo! Essa novela aí... É porque está acontecendo no *Velho Chico*.

(Roda de Conversa 1 – 25/07/2016)

Em seguida, as crianças fizeram outra associação entre a personagem *Julieta*, de Shakespeare e *Batman*, personagem dos quadrinhos da *DC Comics*, quando ambos fazem uso da mesma estratégia para simular a própria morte:

Cosme – É... Coisas antigas influenciam até hoje. Tem um filme, um desenho animado, que é do *Batman versus Superman*. Não esse filme *Batman* de agora, é uma animação. No filme, o *Batman* morre, e aí, para o *Superman* não descobrir que ele estava vivo, enterraram o *Batman* e ele tomou um veneno que para o coração, mas depois de

alguns minutos volta tudo e a pessoa continua viva. Aí, como no filme; no filme, não, na adaptação aconteceu a mesma coisa.
(Roda de Conversa 1 - 25/07/2016)

Ao identificar elementos do enredo de *Romeu e Julieta* na novela *Velho Chico* e nos quadrinhos de super-heróis, as crianças trazem a força da cultura de massa, mas também fazem alusão ao poder do texto de Shakespeare, evidenciando a capacidade que o texto clássico possui de perpassar o tempo, o espaço, e também as classes sociais. Como afirma Candido (2011, p.189), os grandes clássicos “ultrapassam a barreira da estratificação social e de certo modo podem redimir as distâncias impostas pela desigualdade econômica, pois têm a capacidade de interessar a todos”.

Encontramos em uma turma heterogênea, de uma escola pública, referências tanto aos elementos da cultura pop, globalizados pelos meios de comunicação de massa, como a um texto escrito no século XVI. Foi o texto clássico o elemento de ligação entre esses dois momentos históricos. As crianças só tiveram a oportunidade de relacioná-los por terem tido acesso ao texto clássico e isso aconteceu por via da leitura de uma adaptação. Esse fato reitera a opinião de Ana Maria Machado (2002) ao considerar que os clássicos são “um legado riquíssimo, que trata de um tesouro inestimável que nós herdamos e ao qual temos direito” (p.18) e que “o primeiro contato com um clássico, na infância ou adolescência, não precisa ser com o original. O ideal mesmo é uma adaptação bem feita” (p.15).

As associações feitas pelos alunos foram imediatas, claras, contundentes. Suas falas nos levam a refletir sobre sua capacidade crítica na relação que estabelecem com a cultura. Parece que materializam em suas vidas as pontes, aparentemente secretas, entre o arcaico, a tradição e o moderno, a inovação. Assim, por que não dizer, nos apropriando de Agamben (2009, p. 72), que “a vanguarda segue o primitivo e o arcaico, porque a chave do moderno está escondida no imemorial”?

Se por um lado, essas relações estabelecidas pelas crianças parecem sugerir uma leitura que vai além da superfície, por outro lado, há uma avalanche de referências à cultura de massa, que como postula Adorno (2005) poderia indicar uma crise da formação cultural ou da capacidade crítica, nos levando mais uma vez às reflexões de Jameson (1997) ao definir o contexto pós-moderno como a lógica cultural não linear, sem historicidade, sem enraizamento, em uma realidade de descarte rápido, na era do esmaecimento dos afetos, onde a produção estética está integrada à produção mercantil. Segundo o autor, essas características implicam na perda da capacidade crítica.

Como observamos uma ambivalência entre permanência e superficialidade, indagamos: os jovens sujeitos desta pesquisa estariam sendo porta-vozes dessa superficialidade pós-moderna? Ou eles seriam as vozes que superam as contradições de seu cotidiano por meio da literatura e da escola?

O campo evidenciou que as crianças são, simultaneamente, essas duas vozes, contraditórias, porém coexistentes, como mais uma contradição a que estamos todos submetidos enquanto seres sociais. Elas estão inseridas na cultura de massa e constroem uma relação híbrida com ela. Essa contradição, além de estar presente nas falas das crianças, evidencia que os sujeitos reagem aos elementos a que estão expostos, de forma contundente, superando uma análise que pode parecer em um primeiro momento, maniqueísta. A literatura está entranhada nos espaços midiáticos e as crianças são capazes de identificá-la e de vê-la de um modo crítico e questionador, estabelecendo uma ponte entre a escola e a vida fora dela, trazendo uma nova realidade, rica em abertura de novas possibilidades.

Com esses questionamentos iniciamos a segunda categoria, onde abordaremos a leitura dos textos clássicos.

5.2.As crianças e o texto clássico da literatura ou O clássico é o primeiro...

Agamben (2009, p.68) afirma que a contemporaneidade comporta dentro de si uma pequena parte do passado. O contemporâneo, em sua conformidade, como tempo presente, guarda em si os outros tempos: o seu passado e o seu futuro também, e estabelece com eles uma relação particular. Segundo o autor, o tempo presente “pode colocar em relação aquilo que inexoravelmente dividiu: rechamar, reevocar e revitalizar aquilo que tinha até mesmo declarado morto” (p.69). Desta maneira, o presente é arcaico, e só é de fato contemporâneo, aquele que percebe essa relação. Agamben convoca os historiadores da arte e da literatura para estabelecer um compromisso secreto entre o arcaico e o moderno, na medida em que o tempo passado exerce fascínio sobre o tempo presente, uma vez que a chave do moderno se encontra naquilo que já passou.

Apoiados nestas considerações, propomos uma tensão profícua entre o primitivo e o arcaico, o moderno e a vanguarda, atribuindo estes termos e seus significados ao texto clássico e às adaptações. Olhando-os, nas duas direções: o texto clássico como a tradição, a fonte, mas também como o tempo presente não vivido e constantemente revisitado. E as

adaptações, como vanguarda, mas, do mesmo modo, como o tempo presente que revisita aquilo não foi vivido.

Segundo Ana Maria Machado (2009, p. 22), “quando lemos um clássico, ele também nos lê, vai-nos revelando nosso próprio sentido, o significado do que vivemos”. A autora cita a definição de clássico de George Steiner:

(...) Cada vez que o enfrentamos, o clássico nos questiona. Desafia nossos recursos da consciência e do intelecto, da mente e do corpo. O clássico fica nos perguntando: Entendeu? Está reimaginando de forma responsável? Está preparado para agir de forma responsável? Está preparado para agir baseado nessas questões, nas potencialidades de um ser transformado e enriquecido que eu estou colocando diante de você? (STEINER *apud* MACHADO, 2009, p. 22)

Para a autora, o texto clássico é aquele que nos situa, aquele que nos diz quem somos, ou quem poderíamos nos tornar. Portanto, os clássicos devem ser lidos, uma vez que sua leitura pode contribuir para novas leituras, para novos olhares, para novas maneiras de ver e estar no mundo. Afirma, ainda, que devemos refletir sobre o lugar onde e de onde serão lidos, sobre a maneira de lê-los. Travassos (2013) e Calvino (2007) defendem a escola como um importante lugar de apresentação e introdução da leitura dos textos clássicos, Machado (2009) nos fala de criar o gosto pela leitura, leitura de textos eternos, que não saem de moda.

Mas como os jovens leitores poderão se envolver, até mesmo se apaixonar por estes textos aparentemente distantes de suas realidades? Como poderão refletir sobre a possibilidade de uma ponte entre aquele contexto histórico e suas vidas cotidianas?

Os jovens alunos da turma 6A reafirmaram a potência dos textos clássicos. Antes do trabalho com o livro *Romeu e Julieta*, de Shakespeare começar, eles não sabiam muita coisa, nem sobre a história, nem sobre seu autor, mas “já tinham ouvido falar”, sabiam até a máxima de Hamlet, “ser ou não ser, eis a questão” sem conhecer o príncipe da Dinamarca.

As falas das crianças evidenciam as considerações feitas acima:

Pesquisadora: Algum de vocês já tinha ouvido falar nessa história (referindo-se a *Romeu e Julieta*)?

Rosa: Já. É uma coisa que todo mundo conhece. Eu com certeza já tinha ouvido falar, mas não sabia muito bem da história de Shakespeare, e com essa adaptação eu consegui entender melhor.

Cosme: Eu nunca vi. É, a única história de Shakespeare, assim, que eu conheço é “ser ou não ser, eis a questão”, que eu não sei muito bem. (Roda de Conversa 1 – 25/07/2016)

Ou ainda:

Cosme: Não, é porque eu estava pensando aqui na peça do Shakespeare. Me disseram que muitas dos desenhos e das animações

que a *Disney* fez, muitas delas foram inspiradas nas peças do Shakespeare. Tipo, *O Rei Leão*. *O Rei Leão* foi uma delas. Aquela peça do “ser ou não ser, eis a questão”, acho que *O Rei Leão* se trata dessa peça. E aí era só curiosidade. (Roda de Conversa 1 – 25/07/2016)

As crianças também nomearam o texto de Shakespeare como clássico. O termo surgiu durante a roda de conversa e os alunos foram capazes de defini-lo e ainda, de citar outros textos considerados por eles como clássicos:

Pesquisadora: Vocês acham que tem uma pitada de Shakespeare?

Leila: Não, na maioria das histórias também tem uma história de família, de rivalidade de família, de amores proibidos, tem bastante.

Rosa: Ganha bastante público isso...

Cosme: É, ganha bastante público isso.

Pesquisadora: Por que será que essa história, que foi escrita há muito, muito tempo atrás; por que será que ela até hoje, serve de exemplo, de enredo, ela aparece?

Amanda: Por se tratar de um clássico.

Pesquisadora: Ela foi muito recontada...

Cosme: Ela teve muitas versões.

Pesquisadora: Teve muitas versões.

Amanda: Por se tratar de um clássico.

Pesquisadora: Mas o que é um clássico?

Cosme: Uma história muito original.

Leila: **Uma coisa original, a primeira.** É tipo: vamos ver,... vamos ver, um filme clássico, um dos primeiros filmes, por exemplo...

Amanda: O clássico é o antigo.

Cosme: *Os Três Mosqueteiros* é um clássico. É o antigo que faz sucesso até hoje.

Pesquisadora: Ah, entendi. É o que faz sucesso até hoje.

Estudantes: É!

Pesquisadora: Mas por que faz sucesso até hoje?

Cosme: Por que todo mundo gosta. Se você for analisar os filmes da *Disney* sempre tem a mesma coisa. Um casal que se gosta. Um sem saber que o outro gosta. Aí eles começam a se aproximar.

Pesquisadora: Vocês falaram assim, oh: é um texto antigo, que vai até hoje, não é? Que faz sucesso até hoje, e que faz sucesso até hoje porque foi recontado muitas vezes, não é?

Cosme: E também porque essas coisas de rivalidade, eu acho que o povo em si, tipo, o mundo gosta muito. (Roda de Conversa 1 – 25/07/2016)

Ao refletirmos sobre as falas das crianças, fica evidenciado que elas têm contato com os textos clássicos de modo direto, ou através de produções da cultura de massa. Elas são capazes de reconhecê-los e fazem associações entre os diferentes produtos que conhecem, identificando elementos em comum e percebendo a importância que esses textos têm dentro da cultura contemporânea. As crianças afirmam que os enredos dos textos clássicos agradam ao público, e que se repetem nas produções contemporâneas por essa razão. Mas as crianças

são capazes de perceber a importância desses textos para a sua formação, como seres humanos e como estudantes?

Uma de nossas jovens participantes da pesquisa nos dá indícios de que reconhece que a leitura de um autor como Shakespeare pode ser importante. Leila afirmou que, se lhe fosse perguntado, não gostaria de responder que lera apenas o texto de Shakespeare trabalhado na escola. Achava importante ir além.

Leila: Não, é só que eu peguei um livro, de três histórias. É... *A Tempestade, Hamlet e Romeu e Julieta*.

Pesquisadora: E você pegou esses livros para ler depois que você...

Leila: É porque então, a gente começou... Ela (a professora Cristal) já tinha começado a dar e aí eu fui e peguei... Eu ainda tenho ele.

(A aluna abre a mochila e retira dela o livro)³⁷

Pesquisadora: E por que você pegou?

Leila: Para conseguir saber um pouquinho mais das histórias dele, para não ficar só naquela de... Se alguém me perguntar o que eu li dele, eu não só falar *Romeu e Julieta*. Eu pensei assim: eu vou ver mais algumas histórias. (Roda de Conversa 1 – 25/07/2016)

A partir das falas das crianças, não pudemos deixar de nos indagar se o peso, o reconhecimento, a importância, que a literatura clássica parece ostentar, poderia aproximar-se do conceito de aura, apresentado por Walter Benjamin, em *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica* (1936).

Benjamin reconhece que a reprodutibilidade técnica da obra de arte permitiu principalmente o acesso das grandes massas à arte que era restrita a poucos.

Vieira (2013) traz as considerações de Chauí ao definir e explicar o conceito benjaminiano de aura:

A aura, explica Benjamin, é a absoluta singularidade de um ser — natural ou artístico —, sua condição de exemplar único que se oferece num aqui e agora “irrepetível”, sua qualidade de eternidade e fugacidade simultâneas, seu pertencimento necessário ao contexto em que se encontra e sua participação numa tradição que lhe dá sentido. É, no caso da obra de arte, sua autenticidade, isto é, o vínculo interno entre sua unidade e sua durabilidade. A obra de arte possui aura ou é aurática quando tem as seguintes qualidades: é única, uma, irrepetível, duradoura e efêmera, nova e participante de uma tradição, capaz de tornar distante o que está perto e estranho o que parecia familiar porque transfigura a realidade (Chauí *apud* Vieira, 2013, p.31).

Ao ler a explicação de Chauí para o conceito de Benjamin, ponderamos que a definição de aura pode ser estendida aos textos clássicos. Todas as características

³⁷ Luca, Gianni de. *Shakespeare em quadrinhos. Hamlet – Romeu e Julieta – A tempestade*. Editora Civilização Brasileira, 1977.

apresentadas por Chauí foram de alguma maneira, discutidas ao longo do Capítulo 2 desta dissertação. Com um olhar positivo sobre o tema, Benjamin vê o declínio da aura como consequência da reprodutibilidade técnica, como possibilidade de aproximação entre a obra de arte e o público. A existência única se torna existência serial e por essa razão, também se torna democratizante.

Discorrendo sobre os mesmos temas, Adorno e Horkheimer não percebem a questão da mesma maneira. No texto *A indústria cultural*, de 1947, os autores não entendem a reprodutibilidade técnica como possibilidade de democratização, mas como possibilidade de dominação e alienação do homem. A extensa lista de produtos culturais criados para a comercialização a partir de suas obras não pode deixar de chamar nossa atenção por exemplificarem o conceito de indústria cultural cunhado por Adorno e Horkheimer.

Esses autores (2000) entendem a indústria cultural que se forma com a massificação das obras de arte como poderoso instrumento de alienação. Não existe preocupação com a qualidade ou com a formação de sujeitos críticos. O único objetivo é o consumo de produtos. A fala desses autores talvez retome as considerações dos muitos teóricos com quem dialogamos durante este trabalho: Jameson, Sarlo, o próprio Adorno em outros textos (2005):

O prazer congela-se no enfado, pois que, para permanecer prazer, não deve existir esforço algum, daí que deva caminhar estreitamente no âmbito das associações habituais. O espectador não deve trabalhar com a própria cabeça; o produto prescreve qualquer reação: não pelo seu contexto objetivo - que desaparece tão logo se dirige a faculdade pensante -, mas por meio dos sinais. Toda conexão lógica que exija alento intelectual é escrupulosamente evitada (ADORNO E HORKHEIMER, 2000, p. 185).

Tentemos agora alargar as possibilidades do diálogo entre esses teóricos. Se a reprodutibilidade técnica da arte levou a uma primeira perda de sua aura, não poderíamos falar, nos referindo aos textos clássicos, de uma nova perda da aura na sociedade contemporânea, caracterizada pela mutilação, pela banalização, pela descaracterização destes textos? Afinal, o quanto se mantém de sua essência nas modificações extremas que dão origem aos “textos clássicos com novas roupagens”, ou a produtos culturais criados a partir deles?

Guardaremos essas reflexões, para colocá-las em relação com as próximas falas das crianças. Confiantes de se sentirem partícipes do processo de pesquisa, tendo suas vozes ouvidas no espaço que aos poucos era construído, as crianças falaram dos textos clássicos,

mas também falaram de adaptações literárias. Essas falas é que compõem a próxima categoria de análise.

5.3 As crianças e a adaptação ou Aí a gente tem que ficar perguntando: mãe, o que significa isso?

Nossa terceira categoria de análise trata da temática desta dissertação: a adaptação literária na escola.

As adaptações estão em todos os lugares, e segundo Hutcheon (2011, p. 22), “são tão fundamentais à cultura ocidental que parecem confirmar o *insight* de Walter Benjamin, segundo o qual “contar histórias é sempre a arte de repetir histórias””.

Benjamin percebe essa reescritura, como inevitável, seja na arte, na literatura, na história da humanidade e, a sua afirmativa é a base da máxima de Hutcheon (2011), quando afirma que “a adaptação é a norma, não a exceção”.

Segundo Benjamin:

A obra de arte sempre foi, por princípio, reproduzível. O que os homens fizeram sempre pôde ser imitado por homens. Tal imitação foi praticada igualmente por discípulos, para exercício da arte; por mestres, para difusão das obras; e, finalmente, por terceiros, ávidos de lucros (BENJAMIN, 2012c, p. 13).

Já tendo um lugar garantido no mercado editorial, os textos adaptados geram opiniões controversas. Muitas vezes são vistos, tanto pela academia como pela imprensa especializada, como inferiores às obras das quais derivam. Por outro lado, já são consideradas como um gênero do discurso para alguns autores³⁸ e estão presentes nas compras feitas pelo governo para alimentar os programas de incentivo à leitura nas escolas. Um exemplo deste fato é o lugar de destaque ocupado pelas adaptações de clássicos para os quadrinhos no mercado editorial, quando a partir do ano de 2006, programas do governo começaram a incluí-las em suas listas de compras.

Mas qual é a opinião de coordenadores, professores e alunos sobre as adaptações? O que eles têm a dizer? Sabem o que é uma adaptação? Sabem que estão trabalhando com adaptações na escola? Como é o trabalho realizado com esses textos? Como e por que razões

³⁸Formiga (2009, p. 128) valida as adaptações dos clássicos como gênero pertencente ao estatuto da literatura, uma vez que o fenômeno artístico literário deve envolver o jovem leitor de forma que ele se sensibilize com o estatuto da arte à medida que se sinta capaz de construir um espaço plurissignificativo do texto e dele próprio diante do mundo.

esses textos são escolhidos? São estas questões que nos propomos a discutir a partir deste momento.

Quando perguntados sobre o que é adaptação, as crianças conceituaram o termo:

Cosme: Adaptação de texto é como se fosse... Tem um livro enorme, por exemplo, *Crepúsculo*, e aí eles fazem um gibizinho do *Crepúsculo*. É tipo isso?

Rosa: É tipo é quando você tem um texto, tipo o Shakespeare, **você adapta ele com palavras mais acessíveis**. Palavras que a gente usava muito na época só que não usa mais,...

Bruno: Palavras mais fáceis, não é?

Cosme: Aí você troca essa palavra, por meio que um sinônimo, na qualidade...

Bruno: E também como exemplo, *Romeu e Julieta* do Shakespeare, que a gente viu a adaptação dele em quadrinhos.

Cosme: Se adapta também de outra língua ou é tradução?

Leila: Não, adapta porque a professora Cristal disse, não, não, não foi ela não, foi a (professora) de inglês. Ela disse, ela quando ela foi ler, acho que *Romeu e Julieta*, era tão difícil em inglês, que ela teve que comprar uma obra adaptada. (Roda de Conversa 1 – 25/07/2016)

As crianças evidenciaram saber o que é um texto adaptado e entender que as adaptações podem tornar um texto mais acessível para a leitura, no que diz respeito à sua linguagem. Também foram além destas considerações, chegando a citar as palavras *adaptação* e *tradução* e tentando entender a diferença entre os termos. Parece-nos interessante ver crianças do 6º ano refletindo sobre esta temática, por ser alvo de discussões e impasses nas áreas da Linguística e dos Estudos Literários³⁹.

As crianças aprofundaram suas considerações sobre o objetivo de um texto adaptado, nas colocações transcritas a seguir:

Pesquisadora: Qual seria o objetivo da adaptação? Por que se adapta um texto?

Rosa: Para deixar mais simples o texto.

Leila: O tipo de leitura. É! Se você ler o original, às vezes você não vai entender muito bem, não vai entender algumas palavras. E a adaptação, eu acho que ela é para isso, porque ela ajuda um pouco você a entender melhor. (Roda de Conversa 1 – 25/07/2016)

As crianças também evidenciaram saber que tinham lido uma adaptação do texto de Shakespeare. O trabalho interdisciplinar realizado entre as professoras de inglês e língua portuguesa foi mencionado de modo positivo durante a primeira roda de conversa realizada, e

³⁹ BENJAMIN, W. *A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin: quatro traduções para o português*. Organização: Lucia Castello Branco. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2008. Disponível em: <http://escritoriolivro.com.br/bibliografia/Benjamin.pdf>>. Último acesso: Agosto de 2016.

as crianças conseguiram situar a obra e o autor em seu contexto histórico. Também conseguiram fazer relações entre o momento vivido pelos personagens e o contexto contemporâneo. As falas das crianças deram resposta às propostas da equipe pedagógica de inglês, que nos explicitara seus objetivos para a condução do trabalho com o texto de Shakespeare:

Marília: Então eu acho que é isso que é legal, não é só fazer um menino ler um livro em inglês, ou no caso em francês ou português. Você tem que fazer com que ele reflita sobre aquela história, sobre aquele momento socio-histórico, porque eu acho que isso é que é legal. (Entrevista com Marília - coordenadora e professora de Inglês da turma 6A – 29/07/2016)

A aproximação entre as declarações dos alunos e os objetivos relatados por Marília, professora de inglês nos fez perceber como a instituição, não apenas pelo discurso manifesto em seus documentos oficiais, mas pelas vozes dos adultos que planejavam e colocavam em prática o trabalho feito com as adaptações, viam esses textos.

Ana, a coordenadora de Língua Portuguesa do *campus* Humaitá II também nos apresentou seu ponto de vista e nos informou que o trabalho com adaptações nesse *campus*, acontece basicamente no Ensino Fundamental I:

Eu prefiro se for uma adaptação, que seja uma adaptação para quadrinhos, do que se for uma adaptação que alguém tente adaptar o texto para a mesma modalidade do texto. (...) Com o Machado (de Assis), por exemplo, as pessoas têm a mania de querer trocar o vocabulário para ficar “Ah, essa frase está muito complexa e o sujeito é deslocado; vamos botar na ordem direta”. Não faça isso, pelo amor de Deus. A não ser que você esteja passando para um outro gênero textual que exige e tenha algumas características... que exija realmente que você faça essas adaptações. (Entrevista com Ana - coordenadora de Língua Portuguesa – 25/07/2016)

As opiniões de Ana, a coordenadora de Língua Portuguesa nos fizeram lembrar a polêmica ocorrida e amplamente divulgada pela mídia, no ano de 2014 acerca do lançamento de adaptações de textos de Machado de Assis em versões intituladas “simplificadas” pelo *Instituto Brasil Leitor* e patrocinado pela *Lei Rouanet*, no ano de 2008⁴⁰. Segundo a autora dos textos, Patrícia Secco, o seu objetivo ao retrabalhar o texto machadiano seria “tornar o livro de Machado mais acessível”. Para isso, trocou palavras por outras mais simples e alterou a pontuação característica do autor. Mais um fenômeno cultural, em torno da adaptação de

⁴⁰ Site consultado: <http://g1.globo.com/globo-news/noticia/2014/05/versao-simplificada-de-livro-de-machado-de-assis-gera-polemica.html>. Acesso em 16/11/2016.

texto clássico que demanda reflexão. Os textos adaptados são fiéis aos originais? Mantém ou não as características que fizeram daquele texto um clássico? Quais os limites daquilo que é adaptável?

A coordenadora de Língua Portuguesa prossegue:

Eu acho que a adaptação é isso: é você trazer o texto para o momento desse seu leitor. Ler o momento: a gente se parece mais com o nosso tempo do que com os nossos pais, algumas pessoas dizem por aí. Então eu acho que é isso, é a ideia de você trazer para uma linguagem possível, mas não retirar o original, a possibilidade de acesso ao original. (Entrevista com Ana – coordenadora de Língua Portuguesa – 25/07/2016)

Marília, a professora de Inglês da turma 6A também emitiu suas opiniões a cerca das adaptações literárias na escola:

E olha, a experiência que eu tive lá (em outra escola na qual a professora também trabalha) e tive também aqui é de que as adaptações são bem-vindas e elas não perdem a riqueza do texto original. É claro que há mudanças! Sim, por isso que o nome é adaptação, mas a riqueza da obra, ela não se perde. E é importante dar chance para essa garotada conhecer essas obras. Então não perde o brilho. A adaptação não faz a obra perder o seu brilho. Ela pode adaptar aquele brilho, a riqueza, mas a obra não perde a sua riqueza. E o que eu vejo de mais importante é que a gente tem que disponibilizar isso para os nossos alunos pré-adolescentes e adolescentes porque eles vão carregar isso como bagagem cultural para o resto da vida. “Ah, eu li, sim, na escola, *Romeu e Julieta*; ah, mas eu não li em forma de peça de teatro, eu li em quadrinhos, mas, poxa, muito legal também”. Você pode mudar o gênero textual, mas você não perde o brilho da obra. (Entrevista com a coordenadora de Inglês e professora da turma 6A – 29/07/2016)

As profissionais entrevistadas entendem que as adaptações, literárias, funcionam como atualização e possibilidade de acesso dos jovens aos textos clássicos. Entendem que essas obras podem preservar a riqueza dos textos originais, considerados como importantes na formação cultural dos jovens. Entendem as adaptações como a permanência do clássico na sociedade contemporânea.

A professora Cristal, regente de Língua Portuguesa da turma 6A falou-nos um pouco sobre suas experiências, pessoais e profissionais com as adaptações literárias.

Professora Cristal: Eu não costumo ler muitas adaptações, mas acho interessante, essas adaptações para quadrinhos dos clássicos. Acho bacana a imagem. De como imagem pode revelar muita coisa, de como uma descrição pode virar uma imagem. Acho que essa comparação de um texto original e uma adaptação trabalhada em conjunto é um bom trabalho, acho que seria uma coisa que eu faria. A adaptação só por uma ideia de facilidade de leitura eu acho um pouco

empobrecedor, eu não faria. Eu não duvido da capacidade de leitores dos meus alunos. Eles vão entender mais ou menos dentro da capacidade de cada um de leitura, de vida, de um monte de coisas, e inclusive a gente, quando a gente vai ler um livro a gente reconhece coisas que não tínhamos visto na primeira vez. Eu acho que o trabalho de adaptação muitas vezes ele acaba criando uma referência para o aluno de que aquele é o texto ou de que ele já leu aquele texto, e não propriamente se ele leu alguma coisa inspirada no texto original. (Entrevista com Cristal – professora de Língua Portuguesa – 27/09/2016)

A professora Cristal traz novos elementos para a discussão acerca do trabalho com as adaptações na escola: considera interessantes as adaptações dos clássicos para quadrinhos e a possibilidade do uso da imagem no lugar de descrições. No entanto, também nos faz refletir sobre os equívocos que podem acompanhar a leitura de textos adaptados: a substituição do texto original pelo texto adaptado com a falsa ideia de que eles se equivalem.

Segundo Hutcheon:

Trabalhar com adaptações *como adaptações* significa pensá-las como obras inerentemente “palimpsestuosas” (...) assombradas a todo instante pelos textos adaptados. Se conhecemos esse texto anterior, sentimos constantemente a sua presença pairando sobre aquele que estamos experienciando diretamente. Quando dizemos que a obra é uma adaptação, anunciamos abertamente sua relação declarada com outra(s) obra(s) (HUTCHEON, 2011, p. 18).

Linda Hutcheon retoma a expressão usada por Foucault (2014), explicitando a relação entre texto original e textos adaptados desse texto primeiro, incluindo as diferentes mudanças de gênero ou mídia.

E os jovens leitores? Já tínhamos constatado que eles sabiam o que é um texto adaptado. Também sabiam que liam adaptações. Mas, sabiam por que faziam isso? Conseguiam fazer relações entre o texto original e suas adaptações?

Na primeira das rodas de conversa, falando sobre a adaptação para quadrinhos de *Romeu e Julieta*, as falas das crianças respondem às nossas questões.

Pesquisadora: Quem gostou desse texto?
 Vários estudantes ao mesmo tempo: Eu! Eu! Eu!
 Pesquisadora: Por que você gostou desse texto?
 Bruno: Porque é legal.
 Cosme: É muito bem feito, digamos assim.
 Bruno: **É adequado.**
 Pesquisadora: É adequado? O que é adequado?
 Bruno: Adequado para quê?
 Cosme: **Para a nossa leitura.**

Amanda: Tipo assim, algumas adaptações são feitas especialmente para crianças e jovens, porque às vezes tem palavras que não são do nosso conhecimento. Geralmente, não é?

Márcia: **Aí a gente tem que ficar perguntando: mãe, o que significa isso?**

Amanda: Muitas vezes as adaptações são feitas para crianças que não tem o conhecimento muito grande com as palavras, e às vezes passam com sinônimos, coisas mais práticas para as crianças compreenderem o objetivo passado da história.

Pesquisadora: O que vocês acharam dessa linguagem? Olha só...

Bruno: Muito boa.

Inês: Ela não é uma linguagem informal, tipo “você vai à praia hoje”?

Cosme: Não é um a linguagem informal, nem muito formal. É uma linguagem que dá para entender.

Pesquisadora lê o texto: Que melancólica paz esta manhã despertou! Que terrível maldição recaiu sobre este ódio entre *Capuletos* e *Montéquios*! Ceifou a vida de seus amados filhos! Ceifou a vida de parentes e amigos meus! É preciso, contudo, saber os acontecimentos que levaram a tamanha desgraça!(...)

Inês: Então tipo, ele é um formal, que ele é bem formal; só que, assim, dá para entender. (Roda de Conversa 1 – 25/07/2016)

Os jovens da turma 6A já tinham explicado com clareza o que era uma adaptação. O que emergia de novo de suas falas? O termo “*adequado*” utilizado por um dos meninos para adjetivar a adaptação lida em classe nos sugeriu um olhar aguçado sobre a questão discutida. A força do adjetivo “*adequado*” pareceu sugerir que os textos adaptados têm um lugar importante na escola, e nas vidas desses jovens leitores. Pareceu sugerir também que os adolescentes sabem que precisam de um texto que realmente converse com eles e possa despertar neles o desejo de ir além, buscando novos desafios.

As crianças apontaram a necessidade da autonomia na leitura do texto. Declararam não gostar de interromper a leitura por não conseguirem compreender uma linguagem ainda não acessível. Usaram o termo “*adequado*”, “*adequado para a idade*”. Afirmaram, ainda, em outro momento da pesquisa, “que são crianças e por isso, precisam de ajuda para compreenderem a linguagem do texto clássico”⁴¹. Contaram à pesquisadora que haviam ponderado com a professora sobre as dificuldades encontradas mesmo no texto em quadrinhos, texto que preserva bastante a linguagem original. Foram orientados por ela a buscar ajuda no contexto, nas ilustrações. Sentiram-se vitoriosos, pois conseguiram avançar na compreensão a partir das orientações dadas pela professora Cristal.

Suas falas evidenciam as considerações acima:

⁴¹ Roda de conversa 2 – 27/07/2016.

Márcia: Eu acho também pelas imagens, como é uma adaptação, você consegue entender se eles põem uma palavra que você não entende muito bem, pelas imagens e pelo contexto às vezes, você entende.

Rosa: É importante não esquecer as raízes, uma origem de onde vem esse texto. Uma época em que tinha que ter bastante cuidado quando falar alguma coisa, as pessoas já eram ensinadas a falar com formalidade. É um texto bem formal quando a gente vai analisar, mas a gente consegue entender, como ela falou, pelas imagens e pelo contexto a gente consegue.

Pesquisadora: Vocês gostaram das ilustrações, das imagens?

Márcia: Sim. Eu acho que elas ajudam bastante você a entender o que estão falando.

Cosme: É bem legal, parece até mangá.

(Roda de Conversa 1 – 25/07/2016)

O uso da imagem, que fora apontado pela professora Cristal como possibilidade de ampliação do texto escrito é reforçado pelas crianças nas falas acima. Depois de citar o gênero mangá, o aluno Cosme se levanta, sai da pequena sala contígua à biblioteca onde acontecia a roda de conversa, e volta trazendo um exemplar de um mangá. Do mesmo modo, a aluna Leila, retoma o livro que trazia na mochila e o grupo dedica alguns momentos a comparar textos e ilustrações das duas versões do clássico *Romeu e Julieta* que tinham em mãos. Foram unânimes ao avaliar que as ilustrações eram importantes para a leitura do texto, que as imagens enriqueciam e facilitavam a sua leitura. Também falaram do uso da imagem nas adaptações para o cinema e citaram o trecho do filme *Tróia*, projetado pela professora em sala de aula, afirmando que toda a descrição do cenário, intensamente detalhada nos fragmentos lidos, era substituída apenas pela imagem de Aquiles e Heitor, observando-se mutuamente, à espera do combate mortal⁴².

Segundo Hutcheon (2011, p. 67), essa seria a passagem do modo “contar” para o modo “mostrar”, “geralmente do modo impresso para o performativo” e nos modos de engajamento do sujeito que experiencia a adaptação.

Ainda no que diz respeito às discussões em torno do trecho da adaptação da *Ilíada* para o cinema, os alunos pareciam materializar as considerações de Chartier (1990) - já vistas no Capítulo 2 deste trabalho – quando este autor situa o surgimento das primeiras adaptações literárias. Durante as discussões sobre os três fragmentos da luta entre Aquiles e Heitor, trabalhados em sala de aula, declararam conhecer a existência de diferentes tipos de adaptação. Sabiam que um texto pode ser adaptado em mais de um nível diferente. Explicaram, com suas palavras, que a adaptação acontece na estrutura textual, com

⁴² Roda de conversa 4 – 17/10/2016

simplificação e adequação da linguagem para o público alvo. Segundo eles, “a gente circula as palavras que não entendeu, tem um bando de palavras, enquanto na outra versão, você consegue entender muito melhor”.

Também perceberam que os textos podem ser adaptados em seu conteúdo, por meio da seleção de episódios ou passagens consideradas inadequadas para as crianças. Citaram como exemplo, os contos de fadas dos irmãos Grimm, em que, na versão original, as irmãs de Cinderela decepam o calcanhar e os dedos para experimentar o sapatinho de cristal.

Finalmente, também perceberam que os textos são adaptados para outras mídias, como o cinema, e que a estratégia de adequar os conteúdos também visa atingir a indicação de faixa etária exigida pelo Ministério da Justiça, órgão responsável pela regulamentação da faixa etária recomendada para eventos de diversão pública: um filme considerado livre pode ser visto por mais pessoas. Para exemplificar seus pontos de vista, citaram vários exemplos de modificações realizadas em filmes com essa finalidade, falando, sobretudo dos recursos cinematográficos utilizados para suavizar os momentos mais sombrios dos livros de *Harry Potter* em suas adaptações para o cinema.

Ainda falando da franquia *Harry Potter*, as crianças identificaram mais uma produção contemporânea. Explicaram-nos que tinham observado referências ao universo de Harry Potter na animação *Aventuras Fantasmagóricas de Pac-Man*. Tratava-se de um *easter egg*, termo definindo por eles como “coisas que colocam às vezes em jogos, filmes ou até em séries animadas que são de outro, outra franquia.”⁴³ Concluíram a sequência de comentários, afirmando que todas essas adaptações “acontecem simultaneamente”.

Durante as rodas de conversa realizadas com a turma 6ª, as crianças também falaram sobre a qualidade do texto adaptado.

Pesquisadora: Vocês sabem por que, também, por que eu vim para o sexto ano? Por que as fábulas que vocês leram do Lobato são adaptações...

Sônia: **Nossa, mas tem umas adaptações ruins...** (...)

Pesquisadora: Foi um processo também de pegar um texto antigo e recontá-lo, não é?

Sônia: As histórias foram contadas, por exemplo, uma pessoa, um avô conta para o neto uma história, o neto logo depois conta para outra pessoa, vai e a história vai se passando, como se fosse telefone sem fio. Ela vai ficando diferente a cada vez.

Emília: É aquele ditado: quem conta um conto, aumenta um ponto.

Sônia: A adaptação também é feita disso porque **a história podia ser de um jeito e ela passou a ser de outro jeito porque ela foi contada de outro jeito**, por outra pessoa.

⁴³ Roda de conversa 4 – 17/10/2016.

Sônia: Às vezes até muda o sentido.

Pesquisadora: Ah, pois é...

Emília: Eu acho que o sentido é o mesmo. Acho que quer dizer a mesma coisa. Muda um pouco só. Mas o sentido é sempre o mesmo, se for a mesma história.

Pesquisadora (retomando a fala da aluna): Vocês já viram texto ruim? O que vocês acharam desse texto? Esse texto é bom?

Vários estudantes – Eu achei muito bom.

Leila: **Eu acho que texto ruim deve ser quando ele tira, muda o sentido...**

Inês: a moral que é...

Leila: Muda o sentido, tira o sentido do que quer ser passado. O autor quer transmitir uma ideia e acaba que quando muda, o objetivo fica perdido.

Márcia: E também quando a adaptação deixa mais fácil, talvez não deixe tão fácil, talvez até dificulte.

(Roda de Conversa 1 – 25/07/2016)

Encontramos nas palavras das crianças, as reflexões de Machado (2009), quando elas identificaram as alterações que os diferentes autores fazem ao “contar um conto e aumentar um ponto”:

Cada texto e cada autor lidam com elementos diferentes nessa busca, e vão adequando formas de expressão e conteúdo de um jeito que mantém uma coerência interna profunda que lhe dá sentido. Muitas vezes equivale a transformar a nova versão em alguma coisa esdrúxula, sem pé nem cabeça (MACHADO, 2009, p. 75).

As crianças revelaram por meio de suas falas que possuem opiniões sobre o que é um texto ruim e que consideram ruim uma adaptação que altere demais “o sentido” do texto original. Continuaram a falar sobre os limites da adaptação na quarta roda de conversa, ao tratar do livro *O orfanato da senhorita Peregrine para crianças peculiares*⁴⁴ e sua adaptação para o cinema, em cartaz naquela ocasião. As crianças relataram que o livro possui um final aberto, enquanto no filme, um final feliz impossibilita qualquer continuação. Segundo as crianças, a decisão de mudar o final do filme as desagradou, por torná-lo “previsível, enjoado, como todos os contos de fadas”.

Problematizar a escolha de adaptações de textos clássicos para o trabalho com a literatura na escola é uma questão que evoca muitas possibilidades: a escolha dos textos, tanto o original como o adaptado e os critérios que serão utilizados para essa escolha, o trabalho

⁴⁴ *O orfanato da senhorita Peregrine para crianças peculiares*. Riggs, Ranson. Rio de Janeiro: Editora Casa da Palavra, 2011.

O lar das crianças peculiares. Direção: Tim Burton. Produção: Peter Chernin. Estados Unidos, Bégica e Reino Unido: 20th Century Fox, 2016.

que será feito com esse texto, reescritura de outro texto, se adaptações para outras mídias também serão utilizadas e em que proporção.

A professora Cristal, regente da turma acompanhada por nós, é quem conduz e é responsável pelo trabalho realizado com os alunos. Por mais que o discurso institucional revelado, tanto pelos documentos oficiais, como pela fala dos coordenadores de Língua Portuguesa afirmem que o colégio reconhece o lugar da literatura e zele por ele, é o trabalho do professor que materializa ou não esses discursos. A professora Cristal problematiza a escolha das adaptações e traz questionamentos sobre os quais é preciso refletir.

A professora afirma não ter participado da escolha das obras literárias com as quais iria trabalhar, devido a razões de ordem prática: só se sabe quais são as turmas atribuídas a cada docente no início do ano letivo, enquanto as listas de material são elaboradas e enviadas para as famílias no final do ano letivo anterior. Desta maneira, a professora foi surpreendida com as séries com as quais iria trabalhar, assim como com as obras de literatura que deveria ler com suas turmas. A professora confessa que foi se apropriando do texto literário, conforme trabalhava com seus grupos de alunos, percebendo nuances, a cada leitura realizada. Quando lhe perguntamos se considerava a escolha do texto adaptado como acertada, nos respondeu da seguinte maneira:

Professora Cristal: Eu acho que como a linguagem não mudou poderia ser o texto de teatro. Não teria feito diferença. Eu poderia ter trabalhado com teatro, óbvio que tem uma justificativa, deveria ser em quadrinhos, porque o gênero era quadrinhos, mas a adaptação não fez diferença no final das contas, não adaptava para a linguagem deles. Adaptava para o gênero, por isso que eu te disse que a gente trabalha só forma e não linguagem, não conteúdo. A gente trabalha estrutura de texto e aí poderia ser um texto original, não é?

Pesquisadora: Se não fosse quadrinhos, se fosse teatro não é, se fosse teatro poderia ser o texto original.

Professora Cristal: original, e acho que deveria ser um texto original de quadrinhos. Tem um monte de autor ótimo, brilhante, que escreve para quadrinhos.

Pesquisadora: Essa era minha próxima pergunta por que eu fiquei pensando agora como a gente conversando por que escolher clássicos? Será que é porque para dar um peso de tradição ao quadrinho? É para legitimar o quadrinho? Para justificar o quadrinho?

Professora Cristal: A leitura de clássicos no colégio parte um pouco da ideia de que no colégio a gente tem que dar oportunidade do aluno ter um conhecimento que talvez ele não tivesse dentro de casa. Eu super concordo, acho que ele realmente tem que ouvir (falar) pelo menos de todos os clássicos brasileiros. **Ele tem que sair da escola tendo ouvido falar, não precisa nem ler, mas ele vai reconhecer alguém vai falar sobre Machado de Assis ele vai saber quem foi Machado de Assis. É o mínimo.** Agora, se a gente tinha que ler Shakespeare no sexto ano, não sei, não sei se ele precisa saber no sexto ano que Shakespeare, assim não sei... acho importante saber mas talvez para

quadrinhos tivessem outros autores que ele pudesse conhecer e sair procurando outras coisas e poderia ser qualquer coisa. poderia ser qualquer quadrinho, sei lá, o super-homem da vida, porque se a gente está falando de estrutura não precisa ser um clássico, poderia não ser um clássico. Eles ficaram muito mais focados na história e foi interessante porque eles buscaram e ficaram chocados com aquela questão, não é? Eles são muito novos para casar e um dramalhão... Sempre dizem que eu levo histórias tristes, sempre tem alguém que morre, mas ao mesmo tempo eu não sei até que ponto a introdução de inglês com Shakespeare fez algum sentido, porque a gente bem ou mal não estava vendo muito teatro, não é? Ou se eles vão levar a referência de Shakespeare com histórias em quadrinhos, que também não tem nada a ver, ou talvez o clássico vale pela leitura do clássico.

Pesquisadora: porque a priori, é a leitura em quadrinhos...

Professora Cristal: Eu acho que se é para conhecer um clássico, para ler um clássico, sair da escola conhecendo, que seja um original, uma obra original, a não ser que tenha esse trabalho de... Ah, vamos ver como o ilustrador colocou essa parte, e a gente fez um pouco isso na parte que teria o envolvimento, a concretização do casamento, uma parte que só tem imagem, não tem nada de fala e eles se ligaram nisso, ficaram muito... não diz nada, é só o desenho e como o desenho fala alguma coisa, mas eu não acho que tenha sido a melhor escolha não, eu não teria escolhido isso não. (Entrevista com professores/língua portuguesa – 27/09/2016)

A professora Cristal problematiza a adoção dos clássicos quando o currículo do colégio prescreve apenas o gênero narrativo *quadrinhos*. Declara suas dúvidas com argumentos que validam ou não essa escolha, que tornam mais ou menos compreensíveis essa escolha. Por que ler um texto clássico adaptado? Deve ser o aspecto formal a conduzir o trabalho com a literatura em sala de aula? Mais uma vez evocamos os argumentos usados pela professora Helena para justificar a presença dos clássicos no primeiro trimestre do 6º ano: a qualidade desses textos determina a sua escolha. Porém, as questões levantadas pela professora Cristal permanecem sem resposta... O que a professora propõe, e que não foi mencionado nem nos documentos oficiais, nem pelos outros profissionais participantes das discussões, é que sejam valorizados os elementos singulares das adaptações para outros gêneros ou mídias, isto é, no caso específico do 6º ano, o trabalho com a imagem, inerente ao gênero quadrinhos e o investimento nos outros gêneros do discurso: a fábula, como gênero narrativo e a poesia.

Após essas considerações, observamos que o que parece transparecer com frequência nos discursos dos professores regentes, de modo mais ou menos explícito é que o cotidiano da sala de aula continua sendo impactado pelas questões de ordem prática, como a organização de horários, a dificuldade de comunicação entre os diversos profissionais que compõem as equipes pedagógicas, as cobranças pelo cumprimento dos programas, a falta de material e

finalmente, e não menos importante, o lugar pouco claro que a literatura ocupa na sala de aula, fazendo com que seja a primeira a ser sacrificada em detrimento dos argumentos elencados anteriormente.

Percebemos durante a organização desta categoria, que as crianças demonstraram segurança e propriedade em suas colocações. Percebemos também que suas falas parecem materializar o discurso manifesto nos documentos oficiais do colégio ou nas falas dos coordenadores de disciplina. No entanto, quando observamos mais de perto os professores regentes, com suas práticas e com as dificuldades que declaram enfrentar todos os dias, nos perguntamos como poderia ser explicada essa discrepância entre os discursos desses diferentes sujeitos.

Verificamos que o trabalho com os textos adaptados, pode sim levar a uma leitura potente. Já observamos que as crianças se envolveram no processo de pesquisa, e durante as conversas realizadas demonstraram que tinham sua voz, eram capazes de expressá-la, entendiam o processo educativo do qual faziam parte nas aulas de língua portuguesa. Confirmamos essas constatações nas falas das crianças que compõem a próxima categoria de análise.

No entanto, os resultados do trabalho realizado dependerão do texto escolhido, da qualidade da adaptação selecionada, das concepções e práticas dos adultos responsáveis por todos esses fatores. Acrescentamos ainda, o protagonismo do professor no processo de condução do trabalho com as adaptações. Serão as suas concepções que darão base para as suas práticas. Quem é esse profissional? Qual a sua formação? E sua trajetória? Encontramos profissionais qualificados, titulados, que chegaram a uma instituição pública através de um concurso público disputado. Podemos afirmar que fazem parte de um seleto grupo de profissionais.

As ambivalências que observamos no campo de pesquisa nos remeteram continuamente, para a constatação de que as crianças fazem uma leitura potencialmente crítica da realidade, em um contexto contemporâneo contraditório.

5.4As crianças e os modelos socialmente impostos ou Quero ser surpreendida...

A quarta e última categoria que organiza o material produzido em campo pretende investigar os possíveis desdobramentos feitos pelas crianças a partir do uso de adaptações no trabalho com a literatura em sala de aula. As crianças já se posicionaram quanto às definições e aos propósitos da leitura dos clássicos e de suas adaptações. Observaremos a partir das considerações tecidas por elas, ao longo das três primeiras categorias, se vão além do trabalho planejado pela escola. São capazes de perceber criticamente os lugares que ocupam no processo de leitura desses textos? Conseguem enxergar criticamente os textos com os quais trabalharam? Existem prolongamentos desse trabalho em suas vidas pessoais e de estudantes? É possível perceber se saíram modificados desse processo de ensino-aprendizagem?

Parece-nos importante lembrar que nosso objetivo previa acompanhar um trabalho já iniciado e não observado e seguir com o grupo, para investigar o trabalho presenciado, mas, sobretudo, verificar o que ficara marcado, o que restara do trabalho feito em classe. Que leituras foram produzidas?

Retomaremos a fala de uma das jovens da turma 6A ao expressar o desejo de conhecer melhor a obra de William Shakespeare:

Para conseguir saber um pouquinho mais das histórias dele, para não ficar só naquela de... Se alguém me perguntar o que eu li dele, eu não só falar *Romeu e Julieta*. Eu pensei assim: eu vou ver mais algumas histórias. (Roda de conversa 1 – 25/07/2016)

Essa atitude interessada não se restringiu à jovem em questão. Ela acompanhou todo o grupo de estudantes durante as quatro rodas de conversa realizadas. As crianças mostravam-se alegres e confiantes. Mostravam-se à vontade, brincavam, falavam espontaneamente, tanto nos momentos em que discutiam as temáticas propostas, mas também nos momentos em que criavam histórias paralelas, para ilustrar ou exemplificar seus pontos de vista. Um destes momentos foi o surgimento de uma discussão sobre desigualdades sociais, surgida a partir da criação de uma pequena história, sob a estrutura do gênero narrativo fábula, feita por uma das alunas: *A história do sapo Rogério*:

Rosa: Esse daqui é o sapo Rogério. O sapo Rogério adorava pular nas vitórias-régias dos rios da Amazônia. Aí o sapo Rogério ele foi andando, foi andando, foi andando, pulando, não é? Pulando, pulando, pulando, e até que ele viu uma garça. Aí, essa garça, ela era muito bonita. Ela falou: ei amiguinho, venha aqui conversar... E o sapo Rogério foi. E aí, depois que o sapo Rogério foi, a garça estava com o

bico enfiado dentro de um pote. Aí, o sapinho ajudou, o sapo Rogério. E depois aí ela comeu o sapo com seu bico gigante. Aí, o sapo Rogério estava no estômago da garça, e aí, no estômago da garça, ele pegou um banjo, pegou um graveto, pegou um graveto, pegou um chapeuzinho assim, começou a tocar para que a garça que o tinha comido dar esmola para ele. E aí ele pagar a garça para sair da barriga dela. E aí... tlin, tlin,...

(Rosa inventa uma melodia e canta:)

Eu sou o sapo Rogério, eu andava nas vitórias-régias, até que eu encontrei a minha amiga garça, que me passou a perna. Ela me comeu... E eu estou aqui dentro... Ai, todo mundo me olhando, que nervoso... E eu estou aqui dentro... E essa foi *A história do sapo Rogério*. (Roda de conversa 2 – 24/08/2016)

A partir desta história, o grupo discorre sobre o gênero fábula e suas características. No entanto, outra jovem, pede a palavra, pergunta se pode fazer um comentário sobre “a vida real” e dá início a uma discussão sobre desigualdades sociais. O grupo se envolve imediatamente e traz para o debate, diferentes situações da vida cotidiana.

Leila: Eu queria saber se eu podia falar sobre uma coisa da vida real. É porque tipo, minha avó gosta de ajudar as pessoas. Tem a ver com o que ela está falando. Tem moradores de rua. Tem um pouco a ver com isso que ela está falando. Tem moradores de rua. E ela não gosta de dar dinheiro, ela prefere comprar comida. Por que às vezes a pessoa usa drogas, esse tipo de coisa. Então ela prefere comprar comida. Uma vez ela estava em um restaurante e um menino estava pedindo comida para todo mundo e ninguém quis dar por que têm medo, essas coisas. Aí ela falou: pode escolher o que você quiser, que eu pago. Ele foi e comeu, e agradeceu a ela, muito. Porque nem sempre a pessoa vai comprar comida, não é? A gente não pode confiar assim, nas pessoas...

Pesquisadora: Por que você lembrou dessa história da sua avó? O que foi falado que fez você lembrar?

Leila: É por que o sapo Rogério, ele pediu na rua, com base na sua arte, que estava sendo mostrada de dentro da barriga da garça.

(Roda de conversa 3 – 24/08/2016)

Aos poucos, surgem comentários sobre os artistas e moradores de rua, o uso de drogas, a ajuda aos necessitados, os relatos sobre as opiniões e ações dos familiares das crianças ali presentes. As situações da vida cotidiana e a literatura se misturaram por alguns momentos.

As crianças mostraram conhecer bem a estrutura formal do gênero que trabalharam em sala de aula, conforme fora relatado por sua professora, ao nos esclarecer que o foco do trabalho era a estrutura formal dos gêneros narrativos estudados. Toda a estrutura formal do gênero fábula foi mencionada de modo pertinente: a moral ao final de cada fábula, o objetivo de problematizar situações cotidianas através de histórias simples, a escolha apenas de animais como personagens, o fato dos animais não serem nomeados, o caráter doutrinador da

fábula. Mas as crianças foram além. Elas trouxeram para a discussão em grupo as questões da hipervalorização da aparência física, da quebra de estereótipos, da importância da reflexão antes da ação, da possibilidade da escolha pessoal acertada.

Destacamos o seguinte diálogo, ocorrido na terceira roda de conversa, que tratou da temática das fábulas:

Rosa: Quando eles generalizam que a raposa é traiçoeira. Na maioria das fábulas que aparece isso, a raposa é traiçoeira, em *Zootopia* a gente muda.

Pesquisadora: Aí você cai no...

Rosa: estereótipo. Quebra de estereótipo.

Pesquisadora: Que é quebrado lá no...

Vários estudantes ao mesmo tempo: *Zootopia*.

Rosa: Muda esse consentimento, quando a raposa ajuda a coelha policial, que também está lutando também por uma quebra de estereótipo por que os caras, ah, você não é importante, vamos te botar como guarda de trânsito. Aí ela pergunta assim, se ela pode fazer isso aí o cara fala então você vai ser demitida se você não conseguir fazer isso. E ela dá um prazo, e acaba que a raposa que no começo agente vê como inimiga dela, e a raposa vira uma das melhores amigas dela. Amigo, não é, por que é ele...

(Roda de conversa 3 – 24/08/2016)

As crianças identificaram a quebra de estereótipos discutida pela animação, e prosseguiram:

Inês: É que também fábulas são histórias que são para as pessoas, são histórias lúdicas para as pessoas aprenderem como é o cotidiano.

Rosa: Aprender com elas. Tipo a rã e o touro. Vou citar esse exemplo, mas têm vários. A gente chega lá e vê uma moça bonita. Ah, eu queria ser que nem ela. Aí você faz de tudo. Acaba que você pode acabar ficando mais feia. Você malha, malha, malha, tanto, aí você fica super magra, tipo a Patrícia Poeta por exemplo.

Bruno: Patrícia Poeta, por exemplo...

Rosa: Você toma bomba, você pode até ficar com problema, que nem aquela mulher que ganhou o Big Brother, por exemplo. Em 2010, eu via, tá? Eu tinha seis anos. Várias situações que acaba que uma pessoa pensa isso. (...)

Rosa: Aí vê uma fábula com esse pensamento. Aí ela vai e cara, não vou fazer isso não. Ela aprende com ela. Tipo, a fábula do sapo Rogério. Você aprende. É melhor eu fazer isso ou isso? É melhor eu fazer isso.

Leila: Tipo, aprender, você ter escolhas, você tem que escolher a que você acha que vai dar mais certo...

(Roda de conversa 3 – 24/08/2016)

Definiram a estrutura do gênero fábula, argumentando que “se aprende a fazer escolhas” a partir dos exemplos contidos nas fábulas.

A visão crítica das crianças também se manifestou nos comentários feitos durante a segunda roda de conversa. Agitados na cena final do filme, em que os amantes, Romeu e Julieta, estavam prestes a morrer, os alunos demonstraram uma mistura de emoções: murmuraram, soltaram interjeições, torceram por um final feliz que eles sabiam que não acontecera no texto de Shakespeare lido em sala de aula.

Cosme: Os filmes de hoje em dia têm sempre final feliz!
 Outros estudantes comentam: A vida não é sempre assim!
 (Roda de Conversa 2 – 27/07/2016)

Os jovens estudantes evocavam a contradição existente entre as afirmações “os filmes de hoje em dia têm sempre final feliz” e “a vida não é sempre assim”. Davam provas de perceber, aquilo que Adorno e Horkheimer discutem: o caráter empobrecedor que a indústria cultural impõe às suas produções.

(...) a indústria cultural vende cultura e para vendê-la, deve seduzir e agradar o consumidor. Para seduzi-lo e agradá-lo, não pode chocá-lo, provocá-lo, fazê-lo pensar [...]. A “mídia” é o senso comum cristalizado que a indústria cultural devolve com cara nova (ADORNO E HORKHEIMER *apud* VIEIRA, 2013, p. 34).

Vieira (2013) prossegue:

Endossando essa perspectiva Chauí (2005, p. 191) escreve que “ao fazer essa apropriação, a indústria cultural não só vai eliminando os aspectos críticos, inovadores e polêmicos das obras, mas vai também as transformando em moda, isto é, em algo passageiro que deve vender muito enquanto é novo e, a seguir, desaparecer sem deixar rastro” (CHAUÍ *apud* VIEIRA, 2013, p. 34).

De fato, nosso jovem aluno consome os produtos culturais dos quais nos falamos Adorno, Horkheimer, Chauí e tantos outros teóricos já citados neste trabalho. Essa afirmativa parece ser inegável, mas parece também que ele, consegue, apesar de sua pouca idade, perceber criticamente alguns elementos do contexto do qual faz parte.

Na quarta roda de conversa realizada com os alunos da turma 6A, um dos alunos apresenta ao grupo a “jornada do herói” como fórmula para garantir o sucesso de mercado. Ajudado pelos colegas, ele descreve o modelo, segundo eles, recorrente, nos filmes da *Disney*, nas novelas mexicanas,... Nomeiam esse modelo e o descrevem, dizendo que os personagens começam felizes, surge um conflito, um personagem principal decide resolver o conflito, é ajudado por um mestre, encontram alguém que se torna companheiro na jornada, um amigo ou alguém com quem vão se casar no fim da história, fracassam em um primeiro momento

para que aconteça uma reflexão, finalmente, sai vitorioso no final e ainda tem “alguma lição de moral”.

Os trechos a seguir exemplificam a profundidade com essas questões foram tratadas pelo grupo:

Pesquisadora: Vocês concordam com isso? (se referindo à jornada do herói)

Vários estudantes em coro: Sim.

Pesquisadora: Vocês veem isso frequentemente?

Inês: Sim. *Rei Leão*, *Frozen*... São dois filmes que são parecidíssimos, seguem o mesmo plano que é essa tal “jornada do herói”.

Pesquisadora: Porque você acha, vocês acham que isso é tão usado?

Pedro: POR QUE DÁ AUDIÊNCIA !!! (Efusivo)

Pesquisadora: E se dá audiência...

Pedro: Mais dinheiro no bolso deles. Dá dinheiro. A lei do capitalismo refletindo as nossas vidas! (Roda de Conversa 4 - 17/10/2016)

Os jovens alunos reconhecem que fazem parte de um sistema de grande alcance. Eles prosseguem em suas reflexões:

Roberta: Acho que é por que o povo gosta. Se você for analisar os filmes da Disney sempre tem a mesma coisa. É um casal que se gosta, um sem saber que o outro gosta. Aí eles começam a se aproximar. Aí tem uma intriguinha e no final eles ficam juntos. Isso ganha o público. (Roda de Conversa 1 - 25/07/2016)

As crianças mais uma vez vão além das reflexões sobre os temas previstos no currículo de língua portuguesa. Elas afirmam o que desejam obter de suas experiências com a cultura de massa.

Pesquisadora: Pelo que vocês falaram até agora certas fórmulas incomodam vocês. Essa fórmula aí...

Roberta: Sim. Certos clichês que acontecem muitas vezes.

Pesquisadora: (...) Eu quero saber o seguinte: se vocês estão me dizendo que essa fórmula aí, esse percurso aí, isso que vocês veem, incomoda, cansou, o que vocês querem?

Roberta: Eu quero ser surpreendida.

Pesquisadora: Você quer ser surpreendida. Simone o que você quer?

Simone: Eu também quero ser surpreendida. Que não seja a mesma coisa, que eu não fique sabendo de tudo. A gente, olha, fica vendo o filme e tal, porque é bom o filme. Mas a gente sempre sabe que vai acontecer isso, que o bem vai vencer, que a princesa vai ficar com o príncipe. É tudo sempre a mesma coisa.

(Roda de conversa 4 - 17/10/2016)

As falas selecionadas por nós para compor as quatro categorias desta pesquisa, parecem evidenciar que imersas no contexto contemporâneo, as crianças observam criticamente o mundo a sua volta. Suas vozes mostraram que se sentem poderosas, que têm algo a dizer e que participaram efetivamente do processo de pesquisa, declarando suas

maneiras de pensar o mundo. O que emergiu de suas vozes? Posicionamentos contundentes foram expostos. Essas crianças compreendem o trabalho que fazem em suas aulas de língua portuguesa. Valorizam as leituras que realizam na escola, sabem contextualizá-las e fazer relações entre os textos lidos e os diferentes elementos da cultura de massa com os quais convivem em suas vidas cotidianas. Mas vão além daquilo que é esperado deles apenas do ponto de vista dos conteúdos curriculares. Eles nos apresentam uma visão reflexiva, crítica da realidade. São capazes de perceber, muitas vezes, no contexto complexo em que estão inseridos, quando e o quanto fazem parte de uma engrenagem maior, que visa prolongar o consumo, de um modo geral, e especificamente falando do ponto de vista de investigação desta pesquisa, dos textos clássicos, por via das adaptações para as mais diversas possibilidades de suporte da atualidade.

As considerações tecidas até o presente momento também parecem sugerir um olhar atento sobre a realidade por parte dos profissionais que trabalham com essas crianças. O contexto observado para sugerir que suas concepções e suas práticas têm um peso relevante e positivo na formação desses jovens. Se pensarmos em definir a natureza da experiência que as adaptações podem provocar nas crianças, nunca chegaremos a nenhuma conclusão. As adaptações vistas no 6º ano do Colégio Pedro II, *campus* Humaitá, estão inseridas em um contexto muito maior. Fazem parte do mundo da literatura, na sociedade do hiperconsumo, e é neste mundo, que a literatura pode ser lugar de experiência e uma das formas de se “escovar a história a contrapelo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pode um mundo inteiro estar contido num pequeno fragmento?
O que pode um fragmento revelar sobre o vasto mundo que o excede?
(PEREIRA, 2012a, p. 29)

Uma pesquisa acadêmica é sempre um fragmento. Por isso buscamos tanto, com tanto zelo, um recorte que nos pareça adequado, um recorte que dê conta da imensidão do mundo que está além dele e que por vezes ocupa por inteiro o pesquisador.

Assim aconteceu também neste caso. Partimos do todo. Partimos de muitos livros, em meio a muitos mais, em livrarias, em bancas de jornal, em bibliotecas. Partimos de muitos alunos, em meio a muitos mais, em uma escola imensa. Partimos de muitas ideias, certezas, dúvidas, em meio a muitas mais. Era preciso achar um fragmento. Não um fragmento qualquer. Um fragmento que pudesse, como nos diz Pereira (2012), conter o mundo inteiro que insistia em ocupar nosso coração.

Esta pesquisa é um fragmento. Gostaríamos de ter lido mais, estudado mais, visitado mais escolas, conversado mais vezes, com mais alunos e professores. Não foi possível. Sem um recorte, no tempo e no espaço, não pode haver trabalho concluído. Com estas palavras, nos justificamos e também nos absolvemos por tudo aquilo que não foi realizado.

Para tentar enfrentar esse desafio, percorremos um longo e intenso caminho. São esses os adjetivos que nos acompanharam durante todo o processo deste curso de mestrado. Processo que começou com a preparação para o concurso de seleção, que nos acompanhou ao longo das disciplinas cursadas, das atividades realizadas com o grupo de pesquisa, das pesquisas de campo, dos longos e solitários períodos de escrita desta dissertação. Processo que não se encerrará com a última frase deste trabalho, nem com a sua defesa. Processo que, afirmamos mais uma vez, se tornou parte de nós, por trata-se de uma experiência no sentido “benjaminiano” do termo.

Durante todo este percurso, nos inspiramos das palavras de Corsino (2015a). Buscamos a qualidade da pesquisa e a qualidade do texto que escrevemos. Um não teria sentido sem o outro. Buscamos tecer os fios das muitas vozes, internas e externas, dos inúmeros autores deste trabalho e presentes em suas linhas. Orquestrar essas vozes, permitindo que cada uma fosse ouvida e que se sobressaísse às outras nos momentos oportunos. Tentamos nos distanciar, para olhar com olhos novos para aquilo que já sabíamos conhecer, tentamos voltar renovados para o nosso lugar. Agora, diante do trabalho realizado, é

o outro, o leitor deste texto que deverá dar novos sentidos a ele. É Corsino (2015a, p. 212) quem nos tranquiliza e simultaneamente nos inquieta ao afirmar que a “produção do conhecimento se dá nos espaços abertos e ganha a grande temporalidade”.

Perguntamo-nos o que as palavras literatura, clássicos, adaptações, significam no mundo de hoje. Perguntamo-nos como o aluno contemporâneo, do Colégio Pedro II, no início dos anos finais do Ensino Fundamental, lê hoje, na escola de hoje, esses textos. Essa tensão entre a parte e o todo, o ontem e o hoje, no fio da história, é o grande desafio que resolvemos enfrentar.

Construímos este trabalho a partir de uma perspectiva histórico-cultural, que vê o homem como ser situado no tempo e no espaço, produtor e produto de cultura. Sua linguagem, sua arte, sua literatura, os produtos culturais que cria, suas práticas de leitura são vistos com esse olhar. Escolhemos a escola como palco para esse homem. E é do lugar de aluna, pesquisadora, professora que falamos durante este trabalho.

Nosso objetivo foi **conhecer e analisar a presença e o lugar das adaptações literárias no trabalho com a literatura desenvolvido em turmas do sexto ano do Ensino Fundamental, do *campus* Humaitá II, do Colégio Pedro II.**

Os autores que dão fundamentação teórica a este trabalho sustentam que novos lugares, nos tempos e nos espaços, assim como, novas pessoas, sempre imprimirão seus olhares sobre a arte e a literatura, logo, sobre as adaptações literárias. Bakhtin e Benjamin, já pensavam sobre o homem a partir de seu momento histórico e grupo social. E os textos clássicos que poderiam ter perdido seu lugar e vigor, aos poucos desaparecendo, hoje, continuam populares, patrimônio da humanidade que deve ser preservado. Quando aprofundamos nossas pesquisas sobre este tema, nos deparamos com os chamados “novos clássicos”, demonstrando a força que esta nomenclatura possui. Quando chegamos à escola, especificamente ao 6º ano do Ensino Fundamental, encontramos adaptações durante todo o ano letivo. Este fato nos mostrou que o texto clássico permanece valorizado e continua a ser utilizados nas salas de aulas contemporâneas, porém, assumindo novas possibilidades de forma: texto em quadrinhos, mangá, charge, cordéis, filmes...

Buscando o lugar e o significado das adaptações no 6º ano do Ensino Fundamental do *campus* Humaitá II, do Colégio Pedro II, encontramos os textos clássicos, nos emocionamos com o poder da literatura, compreendemos por que o homem constrói o mundo na linguagem.

Este trabalho procurou contribuir para, a partir de reflexões sobre as adaptações de textos clássicos na história da leitura (Formiga, 2009) e sua presença nas escolas (Monteiro,

2006), conhecer e analisar esses produtos culturais, como obras complexas, pertencentes a diferentes gêneros do discurso, em que muitas vezes se fazem presentes: os diferentes autores, os diferentes leitores, em diferentes lugares e tempos.

Para tanto, este trabalho foi organizado em cinco capítulos.

No primeiro deles, apresentamos o referencial teórico que sustentou esta pesquisa. Com Mikhail Bakhtin (2008, 2011, 2014, 2016) vimos que “a linguagem é o social em nós” e que é ela que cria e forma a consciência de cada homem. Buscamos identificar as dimensões contextual, expressiva e constituinte dos sujeitos durante todo o trabalho de pesquisa e para isso, nos servimos dos conceitos de dialogismo, polifonia, alteridade, exotopia e excedente de visão, cunhados pelo filósofo russo.

Com Walter Benjamin (Benjamin, 2012, 2015, Gagnebin, 1999, 2008, 2012, 2016) nos apropriamos do conceito de experiência e acompanhamos os questionamentos sobre os discursos do progresso que marcam a modernidade e sua relação estreita com o empobrecimento da experiência e a alienação da linguagem.

Esses dois autores se cruzaram na escrita desta dissertação na medida em que seus olhares aguçados sobre a realidade em que viviam apontavam para aquilo que enxergavam como negativo, mas apontavam, sobretudo para a possibilidade de reflexão a partir de um olhar diferente sobre o mundo.

No segundo capítulo, refletimos, ainda com Bakhtin (2011) sobre o caráter imanentemente social da arte: o discurso da vida e o discurso da arte são simultâneos e indissociáveis. E mais uma vez recorremos a Walter Benjamin (2012c), retomando seu conceito de experiência, visto no primeiro capítulo e evocando o caráter reprodutível da obra de arte. Finalmente, trouxemos o conceito de *Bildung*, formação cultural, de Theodor Adorno (2005), para refletir sobre as possibilidades de emancipação e adaptação do homem ao meio em que vive. Procuramos aproximar os filósofos Benjamin e Adorno ao discutir as relações entre os conceitos de experiência e vivência, de Benjamin, e os conceitos de semiformação e formação cultural, de Adorno. Nesta perspectiva, a arte, e especificamente, a literatura, teriam o potencial para a transformação ou a perpetuação da “vida falsa”.

Acompanhando as reflexões deste grupo de teóricos, foi possível compreender que vivemos em um momento de barbárie, testemunhado pelo homem por meio do empobrecimento da linguagem. Mas seja de modo mais ou menos otimista, com tintas mais ou menos carregadas, é o próprio homem, responsável por sua história, que pode através de um novo encontro consigo mesmo, reescrevê-la.

Ainda neste capítulo, tratamos da literatura, enquanto uma das possibilidades de manifestação artística da linguagem humana. Com Antonio Candido (2011), partimos do entendimento da literatura como “bem incompressível”, e buscamos refletir com Eagleton (2011), sobre a literatura tanto como “aquilo que as pessoas fazem com a escrita, como aquilo que a escrita faz com as pessoas”. Constatamos a forte presença dos textos clássicos na escola contemporânea e identificamos a presença de adaptações destes textos, e em diferentes gêneros do discurso, no 6º ano do Ensino Fundamental, do Colégio Pedro II. Concluímos o capítulo, reconhecendo que a literatura historicamente foi e ainda é utilizada para instruir e educar.

No terceiro capítulo, aprofundamos a discussão iniciada no capítulo anterior sobre a temática da adaptação, e com Bakhtin (2011) e Chatier (1990), entre outros, refletimos sobre o termo *adaptação*, fazendo apontamentos sobre sua história recente. Trouxemos de Hutcheon (2011), o entendimento da adaptação como a possibilidade de ver reunidas a repetição e a diferença, o diálogo com o passado e a revitalização do familiar, assim como os diferentes modos de engajamento do leitor com este produto.

Neste capítulo também identificamos fenômenos contemporâneos de criação de produtos culturais que mesclam textos clássicos da literatura com novos elementos, dando origem a conteúdos inéditos. Refletimos ainda, sobre o papel do mercado editorial no grande avanço de publicações do gênero adaptação e sua presença nas escolas, na maior parte das vezes como consequência de programas governamentais de promoção e incentivo à leitura.

No capítulo quatro, apresentamos o referencial metodológico e os procedimentos de pesquisa escolhidos para a realização deste trabalho. Também situamos os dois campos de pesquisa visitados, os *campi* Humaitá I e II, do Colégio Pedro II, no município do Rio de Janeiro. Descrevemos o trabalho realizado em uma classe de 6º ano durante as aulas de língua portuguesa, entre os meses de julho a outubro de 2016. Entrelaçamos os referenciais teórico e metodológico utilizados, a partir das concepções de linguagem, sujeito e pesquisa em Ciências Humanas, de Bakhtin, e Benjamin pelas lentes de seus leitores, Amorim (2007), Corsino (2008, 2009, 2014, 2015a) e Pereira (2012). Ainda neste capítulo, visitamos o Projeto Político Pedagógico (PPP), do colégio, conhecendo e confrontando as concepções de texto literário e leitura, o entendimento do texto enquanto gênero, e o papel do professor de literatura presentes nesse documento e os discursos de coordenadores e professores de língua portuguesa e língua inglesa, entrevistados durante a pesquisa.

Ainda no quarto capítulo, situamos o presente trabalho como um estudo de caso, com a utilização dos seguintes recursos metodológicos: observações participantes, conversas informais, entrevistas semiestruturadas, rodas de conversa e análise documental, tanto de documentos oficiais do Colégio Pedro II, como de livros de literatura, nos *campi* Humaitá I e II. Ressaltamos que foram realizadas quatro rodas de conversa com os alunos de uma das turmas do 6º ano dos anos finais do Ensino Fundamental. Para a realização posterior de análise da realidade observada foram realizadas gravações de áudio e registros fotográficos.

No quinto e último capítulo desta dissertação foram apresentados os eventos construídos no campo. São, na maior parte das vezes, as vozes das crianças da turma 6A, do 6º ano do Ensino Fundamental, acompanhadas por nós. O capítulo foi organizado em categorias, a saber: i) **As crianças e a cultura de massa, Homero ou Romero Britto?** ii) **As crianças e o texto clássico da literatura ou O clássico é o primeiro...** iii) **As crianças e a adaptação ou Aí a gente tem que ficar perguntando: mãe, o que significa isso?** iv) **As crianças e os modelos socialmente impostos ou Quero ser surpreendida...** Nelas os adultos e as crianças refletem sobre suas relações com a cultura de massa, sobre os textos clássicos da literatura, sobre as adaptações desses textos e a possibilidade de ir além daquilo que é previsto como função da escola, seja em uma prescrição mais ampla como um currículo, ou em um planejamento organizado por um professor. Essas categorias nos ajudam a entender como as crianças, principais sujeitos desta pesquisa, leem os textos clássicos adaptados nesta escola, nos dias de hoje. Utilizamos aqui, o verbo ler, em um sentido mais amplo, da leitura do texto escrito, sob a forma de verso, prosa, quadrinho, charge, filme. Utilizamos aqui, o verbo ler, como leitura de mundo.

Com a retomada do percurso traçado durante a realização da pesquisa, encaminhamo-nos para o final do trabalho buscando ultrapassar as discussões que se restringem a dualismos redutores: texto original e adaptação, aura e indústria cultural, experiência e vivência e ir além das opiniões e julgamentos de valor. Os teóricos que nos acompanharam durante essa jornada sempre nos guiaram na direção da abertura de possibilidades, pois o que nos propomos a investigar aqui são produções culturais, tendo em mente que a cultura é produto do homem, e o homem é produto da cultura. Avançando nesta direção, mergulhamos tanto na teoria quanto na vida cotidiana das aulas de língua portuguesa do Colégio Pedro II e investigamos as ressignificações que os sujeitos desta pesquisa atribuíam aos textos com que trabalhavam.

Constatamos que do mesmo modo que as adaptações fazem parte de nossas vidas cotidianas, elas também fazem parte da história da leitura, não apenas no Brasil.

Historicamente, os textos clássicos é que são adaptados, apesar de já encontrarmos, na atualidade, adaptações para outros gêneros e outras mídias, de textos modernos ou mesmo contemporâneos. Em detrimento das questões que envolvem a sociedade de consumo, os interesses do mercado editorial, ou os desdobramentos com os ganhos em direitos autorais, é possível que o fato de adaptar, principalmente os textos clássicos, se deva a um valor, um significado especial, atribuídos a eles. Talvez seja isso o que faz com que permaneçam, sejam reconhecidos e valorizados pelas novas gerações, preocupadas com a sua transmissão para as gerações futuras. É possível, que esses textos carreguem em si o que Walter Benjamin chamou de “inapreensível”, em seu texto *A tarefa do tradutor* (2008), escrito em 1921. É ainda, Ana Maria Machado (2002, p. 13) quem defende as adaptações como possibilidade de leitura para um público jovem, como oportunidade de um primeiro encontro, com a esperança que ele se converta em lembranças, ou ainda em novas leituras...

Ressaltamos que as adaptações devem ser vistas como o gênero literário que efetivamente são. Podemos entendê-las, segundo as considerações tecidas por Bakhtin ao conceituar gênero do discurso: “consistem em enunciados formados por conteúdo temático, estilo e construção composicional, não se limita à forma, mas recupera e se constitui nos processos sócio-históricos” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Os gêneros estão em constante transformação, apresentando o que o filósofo russo chama de relativa instabilidade. Enquanto produto da sociedade, os gêneros do discurso são determinados pelas condições sócio-históricas a que os homens estão submetidos, e por isso “são inúmeros, flexíveis e dinâmicos, tendo como propósito em sua construção atender à complexa rede de relações sociais de que se formam as instituições humanas” (FORMIGA, 2009, p. 16).

Mas existem muitas adaptações. A quais delas os teóricos que lemos se referem?

Sem dúvida alguma, falam de adaptações de qualidade. Termo complexo, socialmente construído, e por isso sujeito a todas as interferências que o ser humano pode atribuí-lhe. Andrade e Corsino (2007) enumeram alguns critérios que podem nos ajudar a avaliar uma obra literária como obra de qualidade, porém, ressaltamos nesta conclusão o entendimento que as autoras têm da leitura literária de qualidade como possibilidade de ir além do momento da leitura, o “levantar os olhos do livro” atribuído a Marcel Proust pela coordenadora de língua portuguesa do *campus* Humaitá II durante a realização de nossa entrevista com ela.

Uma aposta no texto adaptado é sugerida por Pires (2010), que coloca o autor de adaptações literárias em um lugar central nesta discussão. Esse tipo de texto deve assumir-se como obra nova, com a preocupação de instigar a busca do texto original. Ainda segundo

Pires (2010, p. 56), o adaptador deve aventurar-se no texto como se fosse um explorador, enfrentando os desafios que ele lhe propõe, aceitando um exercício de estilo dialético, confrontando os dois textos, o texto original e a adaptação que escreve, para que, de fato se comuniquem, e apropriando-nos das palavras de Foucault (2014), o original “paire acima” da adaptação.

Bakhtin (2011, p.279) afirma que o autor conserva a precisão interna de uma obra, uma vez que é sua individualidade no estilo, sua visão de mundo, todos os elementos da ideia de sua obra que delimitam as fronteiras de seu texto. É essa marca individual, da autoria, que o adaptador deve assumir para ter sua obra separada das outras obras que com ela convivem, no campo cultural ou nas obras de predecessores nas quais o autor se baseia. No que diz respeito às adaptações, essa relação de dependência com as obras originais é muito mais explícita.

Ainda segundo Pires (2010, p. 57), o texto adaptado deve gerar insatisfação para que em épocas futuras, se a oportunidade surgir, o texto original seja revisitado, ou ainda, como testemunhamos com as crianças da turma 6A, sejam procurados, pela primeira vez.

Chegamos à escola. E nela, as vozes da teoria ecoaram nas falas da jovem professora Cristal, regente da classe acompanhada durante esta pesquisa. Durante todo o período em que convivemos com ela, Cristal problematizou seu trabalho. Confessou não saber exatamente qual é o lugar da literatura em sua sala de aula, para além dos discursos bem estruturados e dos documentos oficiais cuidadosamente redigidos que foram ouvidos e lidos por nós. Questionou a escolha de um texto adaptado para ler-se Shakespeare, evocando o que uma adaptação tem de original, de único. Perguntou-se por que ler um texto adaptado, se o currículo da escola prescreve um trabalho com a forma, com a estrutura dos textos escolhidos. Perguntou-se por que ler *Romeu e Julieta* em quadrinhos, e não em sua versão teatral, sua versão original. Perguntou-se ainda, por que não ler um texto criado para os quadrinhos, se o que o currículo indica é o gênero quadrinhos.

Encontrou respostas para muitas de suas perguntas, refletindo sobre elas. Muitas ainda ficaram sem resposta. Mas questionamentos por parte de um professor sobre as concepções que sustentam o seu trabalho em sala de aula, e as práticas efetivamente realizadas por ele parecem sempre bem vindos.

A professora Cristal afirmou-nos que “a literatura está a serviço da língua” no 6º ano do *campus* Humaitá II, do Colégio Pedro II (entrevista com professores – 27/09/2016). Essa afirmação nos remete a Zilberman (2014), em seu livro *A literatura infantil na escola*. Nele a

autora entende tanto a escola como a literatura infantil como participantes no processo de formação da criança em conformidade com as ideologias vigentes. Ainda segundo a autora, “o problema pode-se agravar quando o livro é introduzido na escola. Porque, nesse caso, as forças se conjugam no processo de doutrinar os meninos ou então seduzi-los com a imagem que a sociedade quer que assumam (...)”. Neste sentido, a pesquisa evidenciou que a literatura na escola, e em particular, as adaptações literárias não se prestam apenas à conformidade com as ideologias vigentes. As crianças mostraram que vão além do instituído, evidenciam que são sujeitos ativos, críticos, questionadores, sabem distinguir as obras que são apenas para um consumo imediato.

Se nos questionamos ao longo deste trabalho sobre o lugar da literatura nos documentos oficiais do Colégio Pedro II, ou nos discursos dos profissionais entrevistados, nas salas de aula o seu lugar parece claro. No caso dos anos finais do Ensino Fundamental, em que existem aulas específicas de língua portuguesa, talvez, a literatura ainda apareça depois da língua, e a seu serviço. No caso dos anos iniciais, como os professores regentes de classe fazem parte de um núcleo comum, a literatura surge em sala de aula quando “sobra tempo”. A constatação foi feita por nós, durante o trabalho de campo e nada foi dito oficialmente para corroborar esta afirmativa. No entanto, os professores se queixaram da falta de tempo e das dificuldades em abraçar a leitura literária devido aos conteúdos programáticos a cumprir em um ano letivo com alterações de calendário devidas à realização dos Jogos Olímpicos ou às paralizações de professores e funcionários em protesto contra a conjuntura política e econômica vivida pelo país. Também vimos a literatura ser tratada às pressas, no final do dia letivo, ao mesmo tempo em que a classe fazia outras tarefas, de ordem prática, como copiar agenda ou fazer pequenas atividades que mantivessem o grupo ocupado enquanto o professor cuidava de empréstimos de livros.

Nossa pesquisa teve lugar no Colégio Pedro II. Lugar de tradição e inovação, que constantemente se renova ao colocar o passado em questão. Ao mesmo tempo em que trouxemos tantos questionamentos a partir do que observamos na pesquisa de campo, também vimos crianças, apenas convidadas a participar de um processo de pesquisa, envolverem-se com a literatura, vibrarem, sorrirem, gritarem, zangarem-se...

Crianças reclamando para que suas vozes fossem escutadas. Não apenas a voz individual, em meio a um grupo barulhento, mas suas vozes como sujeitos sociais que são. Vimos que essas crianças têm senso crítico, estão conectadas, são perceptivas, capazes de estabelecer relações e questionar o contexto em que vivem. Vimos crianças refletirem sobre a

sociedade contemporânea através da ironia, do olhar crítico, reconhecendo modelos previamente fornecidos a elas. Vale ressaltar ainda que as crianças da turma 6A formam um grupo heterogêneo, em um contexto escolar, bem definido por Sarlo (2013), ao afirmar que “é na esquina onde se encontram a hegemonia do mercado e o peso decadente da escola que se encontram nossos alunos” (p. 54). Ressaltamos também que decidimos começar a pesquisa de campo quando o trabalho com as adaptações literárias já estivesse em andamento. Nossa intenção com esta decisão era tentar observar os desdobramentos da leitura realizados pelas crianças. Testemunhamos a ampliação de suas referências e esse contexto evidenciou a defesa feita por Machado (2002): as crianças podem conhecer os clássicos por meio de adaptações de qualidade. Suas falas só foram possíveis por que leram esses textos, apesar de serem adaptados, ou precisamente por isso. A escolha da expressão dependerá do ponto de vista defendido.

Acreditamos que a opção pelo uso desses textos no currículo do todo o 6º ano do Ensino Fundamental, do *campus* Humaitá II pode apontar para o caráter historicamente inovador do Colégio Pedro II, que desde as suas origens, registra exemplos de professores que traziam para suas salas de aulas, aquilo que consideravam importante para o tempo de seus alunos: Figueiredo Pimentel e Carlos Jansen e suas traduções e adaptações dos clássicos, Celso Cunha e o *Manual de Português*, publicado em 1965 e adaptado para as diferentes séries que atendia na escola⁴⁵ e acreditamos que outros professores, anônimos, tenham inovado, e o façam, até hoje, em seus cotidianos em sala de aula.

Também constatamos a presença da adaptação por via do cinema. Essa não parece ser uma grande novidade na escola. Mas, parece-nos que essa diversidade abre novas possibilidades aos professores e é interessante e produtiva para as crianças.

Sim, a adaptação como processo e como produto (HUTCHEON, 2011), já tem o seu lugar garantido na escola. Ela aproxima as crianças de elementos da cultura a que muitas vezes, e em especial crianças de meios menos favorecidos, não teriam acesso. Isso lhes dá a possibilidade, de quem sabe, mais tarde, poderem se aproximar também dos textos originais, como sinaliza Machado (2002). Ela é abertura, renovação da tradição, inclusão social, nas palavras da professora Cristal, “não é uma coisa simplista, é para abrir possibilidades...”⁴⁶

Iniciamos esta dissertação citando Walter Benjamin, e é também com ele que nos encaminhamos para a sua conclusão. Jeanne-Marie Gagnebin (2009) nos alerta que “ninguém

⁴⁵ Site consultado: <http://www.academia.org.br/academicos/celso-ferreira-da-cunha/biografia>. Acesso em 05/02/2017.

⁴⁶ Entrevista com professores/língua portuguesa - 26/09/2016

como Benjamin insistiu tanto no presente do historiador quando escreve sobre um determinado assunto (p.178).” De certa modo, todos nós podemos olhar para o mundo com os olhos de um historiador. Em seu ensaio *Walter Benjamin: estética e experiência histórica*, a autora defende outra possibilidade de relação com os bens culturais, sejam eles quais forem, “uma relação muito mais vital, feita ao mesmo tempo de polêmica e gratuidade, uma relação que se baseia na esperança (...), de que as obras da cultura humana possam ser não só produtos de sucesso e de venda, mas também, e em especial (...) sinais de outra vida e outro tempo.” Ao falarmos de adaptações literárias, não podemos deixar de escutar a voz de Benjamin que nos chama a refletir sobre a transformação dos textos clássicos para seus formatos contemporâneos. Se, de fato, se transformaram em mercadorias, também sua relação com o tempo presente se modificou e é para essas transformações que nossos olhares devem se voltar.

Para Benjamin, algo é dito, e ao ser dito de outra maneira, não é mais a mesma coisa. Na mesma linha de reflexão, qual o lugar e o tempo do historiador, ou, do leitor, do apreciador de uma obra de arte, e a sua relação com o tempo e o lugar daquilo que lê, ou aprecia? Não se trata, pois, de apresentar as obras literárias no contexto do seu tempo, mas de dar a ver no tempo no qual nasceram, o tempo que as conhece – isto é, o nosso” (BENJAMIN, *apud* GAGNEBIN, 2009, p.182).

Benjamin nos propõe uma confrontação histórica entre o passado e o presente de determinada obra de arte: por que nos interessamos ainda hoje por textos escritos há tanto tempo? Por que insistimos na leitura de textos considerados “difíceis” para os leitores contemporâneos? O que esses textos possuem que nos atrai até hoje? Essas são algumas questões que nos ajudaram e ainda nos ajudam a encaminhar nossas reflexões. É a aproximação do passado com o presente que poderá dar sentido a essas perguntas. Segundo Benjamin, a busca da atualização do passado no presente seria “uma concepção rasa porque parte de uma imagem acrítica do presente para procurar no passado algo que se assemelhe, mesmo de longe, às preocupações desse presente insosso” (p. 183). Essa presentificação do passado só faz reafirmar aquilo que já foi historicamente estabelecido por aqueles que narram a história, segundo seus pontos de vista. Contrariamente a isso, o que nos levaria a um posicionamento crítico, e por isso, potencialmente transformador, seria buscar não as semelhanças, mas as diferenças entre o passado e presente. Essas diferenças tomariam a forma da “ressurgência intempestiva de um elemento encoberto, esquecido” (GAGNEBIN, 2009, p. 186). No entanto, essa relação dialética “pressupõe que o presente esteja apto, disponível para

acolher esse ressurgir, reinterpretar a si mesmo e reinterpretar a narrativa de sua história à luz súbita e inabitual desse emergir” (*Idem*, p. 186). Ainda segundo Benjamin, o passado e o presente, por estarem separados “interpelam-se mutuamente numa imagem mnêmica que cria uma nova intensidade temporal”, questionando a narração dominante da história e por isso, propondo novos modos de entendimento do passado e logo, novas possibilidades para o presente, a questão da “grande temporalidade” anunciada por Mikhail Bakhtin (2011).

As reflexões de Benjamin nos ajudam a olhar para a obra de arte, e em nosso caso específico, para as adaptações literárias de textos clássicos como possuidores de uma estrutura de mercadoria, isto é, como “objetos produzidos não para a emancipação do homem, mas para a sua exploração”, como nos confirmaram as falas das crianças da turma 6A, mas também não os reduz exclusivamente a isso: “a seus olhos, a obra do passado não é acabada. Benjamin não pode considerar nenhuma obra, em nenhuma parte, como cabendo para uma época enquanto disponível sem mais.” (GAGNEBIN, 2009, p.195). Benjamin nos propõe olhar para as obras de arte, não como objetos definidos e imutáveis, apenas a partir do contexto em que foram produzidas, mas, ao contrário, analisando-as como o produto de um confronto entre os tempos passado e presente, entre a obra e a sua transmissão. Aproximamo-nos, então, do conceito benjaminiano de transmissão, isto é, faz-se necessário observar “seu processo histórico concreto, material, de desistências, perseverança, lutas e violência que transporta ou não, leva ou não, transmite ou não um acontecimento ou uma obra do passado até nosso presente” (*idem*, 2009, p. 197). Em seu ensaio, Jeanne-Marie Gagnebin (2009), cita Schlegel, quando este afirma que fazem parte de uma obra de arte, não só sua feitura em determinado momento temporal, mas também sua recepção, suas críticas, traduções, adaptações, porque não se pode separar, senão de maneira abstrata, a obra “em si” de sua vida “para nós” (p. 197).

Os textos clássicos, testemunho da cultura ocidental, representantes do passado dessa sociedade, não se esgotaram em suas épocas. Continuam presentes e atuantes, nas expressões do dia a dia, nas livrarias, nas escolas, do mesmo modo que o passado permanece vivo no presente. Segundo Gagnebin, essa relação entre passado e presente, “é uma relação viva, ancorada em certa ética da transmissão” (*Idem*, p.199). Só assim, a tradição se transformará na possibilidade da mudança da história.

Walter Benjamin constata uma forma completamente nova de miséria que recai sobre os homens com o monstruoso desenvolvimento da técnica (BENJAMIN, 2012, p.124), mas nos deixa antever o surgimento de uma nova barbárie, a barbárie positiva, que impele o

bárbaro, ou seja, cada um de nós, “a partir para a frente, começar de novo, contentar-se com pouco, construir com pouco, sem olhar nem para a direita, nem para a esquerda (p. 125).”

Testemunhamos a retomada do espaço da narrativa do qual nos falou Benjamin, nas rodas de conversa realizadas com os alunos da turma 6A. Testemunhamos ambivalência, tanto a miséria humana quanto a barbárie positiva, a capacidade de narrar e o declínio da experiência, o chamado da tradição e a exigência da contemporaneidade, a voz própria tanto dos textos clássicos como dos textos adaptados. Essas foram algumas das ambivalências a que estão expostas e das quais dão testemunho as crianças da turma 6A. Talvez a conciliação dessas ambivalências seja o compromisso secreto do qual nos fala Agamben (2009, p. 70) no início deste trabalho. Essas vozes contraditórias e complementares é que foram ouvidas por nós e se encontram interpretadas nesta dissertação. Ao mesmo tempo em que as crianças citam ininterrupta e superficialmente elementos da cultura de massa, logo em seguida dão indícios de conhecer o lugar do qual estão falando, isto é, que já percebem alguns dos mecanismos da sociedade de consumo da qual fazem parte. Um maior entendimento dessas ambivalências poderá ser feito se olharmos para essas crianças como meninos e meninas contemporâneos a partir do olhar de Agamben (2009):

Aqueles que procuraram pensar a contemporaneidade puderam fazê-lo apenas com a condição de cindi-la em mais tempos, de introduzir no tempo uma essencial desomogeneidade. Quem pode dizer: “o meu tempo” divide o tempo, escreve neste uma cesura e uma descontinuidade; e, no entanto, exatamente através dessa cesura, dessa interpolação do presente na homogeneidade inerte do tempo linear, o contemporâneo coloca em ação uma relação especial entre os tempos. Se, como vimos, é o contemporâneo que fraturou as vértebras de seu tempo (ou, ainda, quem percebeu a falha ou o ponto de quebra), ele faz dessa fratura o lugar de um compromisso e de um encontro entre os tempos e as gerações (AGAMBEN, 2009, p. 71).

Concluimos este trabalho, reafirmando pela nossa voz e também pelas muitas vozes, presentes neste texto, que a sociedade, formada por homens, pode restringir ou ampliar, emancipar ou adaptar o ser humano, através de suas instituições e de suas práticas. A escola e a literatura são apenas duas delas. A partir das experiências que vivemos durante o trabalho de campo realizado para esta dissertação, que talvez seja o momento de tirar a adaptação do lugar secundário que ela ocupa historicamente e pensá-la como possibilidade de muitas aberturas. As adaptações literárias para diferentes gêneros ocuparam lugar de destaque no campo de pesquisa. Mostraram que podem guardar toda a riqueza, o “inapreensível”, de Benjamin, em seu interior. Elas são uma possibilidade real de diminuir a distância cada vez maior entre as pessoas, originada pela dura estratificação social da sociedade brasileira. Sim,

todos merecem conhecer Shakespeare, Lobato, La Fontaine, Esopo, Homero, e tantos outros. Sim, essa herança é um “bem incompressível”, como vimos com *Candido* e uma das funções da escola é favorecer o encontro de crianças e jovens com estes bens de maneira que, o direito à educação, seja também o direito à literatura - lugar da fabulação, do ficcional que nos constitui, que nos oportuniza o voo para si, para o outro e para o mundo, que amplia e extrapola o que já está posto (CANDIDO, 2011).

Porém, a escolha da emancipação, deverá ter em conta a qualidade do texto escolhido e da maneira de lê-lo. No caso da leitura desses textos nas escolas, será sobre o trabalho coletivo e não apenas sobre a figura do professor que a responsabilidade dessa reflexão recairá. Os alunos da turma 6A e sua professora de língua portuguesa pareciam ter estabelecido um acordo tácito, forjado nas relações pessoais, na confiança mútua, e no entender desta pesquisadora, na direção da reflexão pessoal, tanto de um lado, como de outro. Enquanto a professora Cristal nos afirmava confiar na capacidade leitora de seus alunos, as crianças confirmavam essa crença ao trazer para as discussões nas rodas de conversa realizadas, uma visão crítica e questionadora da realidade, sempre tendo como suporte as orientações de trabalho fornecidas pela professora.

Esse acordo tácito entre os alunos da turma 6A e a professora Cristal, entre crianças e o adulto professor é que converte tanto a literatura como a sala de aula no espaço de experiência, reflexão e formação de que tanto a sociedade contemporânea parece carecer. Porém, não se pode desconsiderar que o professor faz parte de um contexto que impõe limites e também possibilidades. As condições de trabalho, em todas as suas dimensões - desde o espaço físico, passando pela formação pessoal e profissional de cada um e pelo coletivo institucional, e chegando às políticas públicas - impõem muitas nuances nas relações que se estabelecem entre crianças e professores. O empobrecimento da linguagem e da própria experiência humana, anunciados por Benjamin, constitui-se em um processo que se exacerba, cada vez mais, no mundo contemporâneo e é muito maior do que os sujeitos individuais. Entretanto, consideramos que o coletivo da escola pode criar espaços dialógicos, questionadores, nos quais um olhar crítico e sensível sobre o outro e sobre o próprio mundo poderá instaurar possibilidade de mudança em cada um e também neste mundo. Escovar a contrapelo, como nos ensina Benjamin, pode ser justamente este lugar necessário da utopia.

A retomada do diálogo é a materialização deste acordo tácito ocorrido diante de nós, ao longo da pesquisa, o que nos faz crer que mudanças são possíveis. Em meio às contradições da sociedade contemporânea, a escola observada se encontra diante de muitas

ambivalências: sua dupla vocação, tanto formativa quanto informativa, as pressões dos conteúdos programáticos, das questões disciplinares, da formação docente, dentre outras. Mas qual o modelo de escola que queremos construir? Contradições e ambivalências fazem parte do processo educativo e da própria formação humana. A escola pode ser o lugar da leitura como experiência e exercer esse lugar formativo. Essa é uma possibilidade que a pesquisa de campo pode mostrar como viável pelas falas das crianças, sujeitos desta pesquisa.

Esta dissertação traz a análise de um estudo realizado no *campus* Humaitá II do Colégio Pedro II, mas seus resultados muito têm a dizer às políticas educacionais. Ressaltamos que o Colégio Pedro II possui um Projeto Político Pedagógico que surge de seu coletivo e orienta o trabalho realizado na instituição: a escola tem um projeto vivo, citado durante esta pesquisa, evidenciando reflexão entre os pares, interdiscursividade entre as diferentes esferas de atuação dos seus profissionais. Em nosso caso de interesse específico, são os estudos da linguagem e a teoria literária que sustentam o trabalho, informando à didática, como tratar a literatura. Entendemos este fato como investimento em qualidade educativa. Reuniões também são realizadas em colegiados, ou semanalmente, a título de planejamento, sedimentando e atualizando essa interdiscursividade. Existe também, um investimento na formação de seus professores, seja ela continuada, como mencionado anteriormente, seja ela sob a forma da participação em eventos, ou afastamento para estudos. Uma parte significativa dos professores do Colégio Pedro II trabalha sob o regime de dedicação exclusiva à instituição. Essa é uma realidade diferenciada se comparada a maior parte das escolas brasileiras, mas que anuncia justamente a possibilidade de mudança. É necessário se ter um projeto de escola pensado amplamente como aposta coletiva. Projeto político que permita que as escolas, seus professores e alunos tenham condições dignas de trabalho.

O exercício da exotopia nos permite afirmar que contradições também estão presentes na escola observada. Encontramos ambivalências durante toda a nossa permanência na instituição. Mas elas não foram impeditivas de se realizar um trabalho em que as crianças tiveram possibilidades de ler, de dialogar, de pensar, como observamos nas falas das crianças da turma 6A. Foram esses testemunhos que nos remeteram à citação de Walter Benjamin que abre esta dissertação. Voltamos no tempo, evocamos fragmentos de memórias, em que não pensávamos em conservar o novo, mas sim, olhar para o Colégio Pedro II, ou para as inovadoras adaptações literárias, vendo neles a tradição da escola centenária ou dos textos clássicos, e então, renovar o velho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, W. C. **Benjamin e Adorno: um debate sobre a arte no século XX**. Disponível integralmente em: < <http://www.gewebe.com.br/pdf/cad11/wesley.pdf>>. Último acesso em: Setembro de 2016.

ADORNO, Theodor W. **Teoria da Semicultura**. Porto Velho: Universidade Federal de Rondônia (UFRO), 2005. Disponível integralmente em: <http://www.primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/191.pdf>. Último acesso em: setembro de 2016.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **A indústria cultural o iluminismo como mistificação das massas**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. In: Teoria da Cultura de massa. Luiz Costa Lima (Org.). São Paulo: Paz e Terra, 2000.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo?** In: O que é contemporâneo e outros ensaios. Chapecó: Editora Argos, 2009.

ANDRADE, Ludmila Thomé, CORSINO, Patrícia. **Crítérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do Ensino Fundamental: o instrumento de avaliação**. PNBE, 2005. In: PAIVA *et alii* (org.). Culturas, conhecimentos, linguagens: O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

AMORIM, Marília. **A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica**. In: FREITAS, Maria Teresa. SOUZA, Solange Jobim e. KRAMER, Sônia (orgs.). Coleção Questões da Nossa Época. Ciências Humanas e Pesquisa. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Cronotopo e exotopia**. . In: Bakhtin – Outros Conceitos Chave. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

ARENDT, H. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2008.

ARROYO, Leonardo. **Literatura Infantil Brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UNESP, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica**. Tradução: C. A. Faraco; C. Tezza, 1926. Disponível integralmente em: < <http://www.uesb.br/ppgcel/Discurso-Na-Vida-Discurso-Na-Arte.pdf>>. Último acesso em: Setembro de 2016.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2008.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e a Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014a.

_____. **O discurso no romance**. In: Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 2014b.

_____. **O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária**.

In: BAKHTIN, M. Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 2014c.

BANDEIRA, Belkis S. e OLIVEIRA, Avelino da R. **Formação cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje**. Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 225-232, maio/ago. 2012. Disponível integralmente em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/11636/8028>. Último acesso em: Setembro de 2016.

BARONAS, Roberto Leiser e PONSONI, Samuel. **Bakhtin e Benjamin entre os mesmos e os diferentes: um profícuo canteiro de trabalho**. SciELO em Perspectiva: Humanas. Disponível integralmente em: <<http://humanas.blog.scielo.org/blog/2016/04/27/bakhtin-e-benjamin-entre-os-mesmos-e-os-diferentes-um-proficuo-canteiro-de-trabalho/>>. Último acesso em: Março de 2015.

BARTHES, Roland. **Aula**. Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada em 7 de janeiro de 1977. Disponível integralmente em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/160637/mod_resource/content/1/BARTHES_Roland_-_Aula.pdf>. Último acesso em: Abril de 2016.

_____. **A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin: quatro traduções para o português**. Organização: Lucia Castello Branco. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2008. Disponível em: <http://escritoriolivro.com.br/bibliografia/Benjamin.pdf>>. Último acesso: Agosto de 2016.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34 Ltda, 2011.

_____. **Obras Escolhidas I**. São Paulo: Brasiliense, 2012a.

_____. **Obras Escolhidas II**. São Paulo: Brasiliense, 2012b.

_____. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2012c.

_____. **Beaudelaire e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

_____. **História da literatura e ciência da literatura**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

BEZERRA, Paulo. **Polifonia**. In: Bakhtin – Conceitos Chave. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

BIRELLO, Verônica Braga & TEIXEIRA, Angela Enz. **A adaptação enquanto arte autônoma**. [Resenha] in: Revista Fronteiraz – Revista digital do programa de estudos Pós-graduados em literatura e crítica literária. São Paulo. Nº 10, Junho 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/viewFile/14527/11810>>. Último acesso: Março de 2015.

BONIN, Iara Tatiana & SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **A Literatura Infantojuvenil nas Reuniões Anuais da Anped: Espaços e Temas**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – Goiânia. O trabalho pode ser consultado na sua integralidade em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt10_trabalhos_pdfs/gt10_3416_texto.pdf>. Último acesso: Julho de 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas; sobre a teoria da ação**. Trad. Mariza Corrêa. São Paulo: Papirus, 1996.

BUBNOVA, T. **Bakhtin and Benjamin: On Goethe and Other Matters**. Bakhtiniana, Revista. Estud. Discurso [online]. São Paulo, Vol.11, n.1, Jan-Abril, 2016, p.145-172. Disponível integralmente em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v11n1/2176-4573-bak-11-01-0145.pdf>>. Último acesso: Abril de 2015.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. Ouro sobre Azul: Rio de Janeiro, 2011. Disponível integralmente em: http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/296648/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20C3%A0%20Literatura.pdf. Último acesso em: 06/09/2016.

CARVALHO. Diógenes B. A. **A adaptação literária para crianças e jovens no Brasil e seus adaptadores**. Disponível em: http://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/047/DIOGENES_CARVALHO.pdf. Último acesso em: 30/09/2016.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro – do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1988.

_____. **A história cultural – entre práticas e representações**. Coleção Memória e Sociedade. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1990.

_____. **Do palco à página: publicar teatro e ler romances na época moderna (séculos XVI-XVIII)**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002a.

_____. **Os desafios da escrita.** São Paulo: Editora UNESP, 2002b.

_____. **A propriedade e o privilégio.** Prefácio. In: DIDEROT, Denis. Carta sobre o comércio do livro. Rio de Janeiro, Casa da Palavra, 2002c.

COELHO, Dione Machado Silva. **Crianças leitoras e suas escolhas literárias: um estudo com alunos do 5º ano do Colégio Pedro II.** Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. R.J: UFRJ, 2015. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses2015/tdionemachado.pdf>>. Último acesso em: Janeiro de 2017.

COLÉGIO PEDRO II. **Projeto Político Pedagógico - PPP** – Rio de Janeiro: RJ, outubro de 2000. Disponível integralmente em: <<http://www.cp2.g12.br/cpii/legislacao.html>>. Último acesso em: Maio de 2016.

CORSINO, Patrícia. **Infância, linguagem e escola: a leitura literária em questão.** Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro, UFRJ, LEDUC, 2008.

_____. **Infância e linguagem em Walter Benjamin: reflexões para a educação.** In: Jobim e Souza & Kramer (orgs.). Política, Cidade, Educação – Itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro, Editora PUC-Rio/Contraponto Editora, 2009.

_____. **Literatura infantil: as crianças e as leituras.** In: Travessias da literatura na escola. CORSINO, Patrícia (org). Rio de Janeiro7: Letras, FAPERJ, 2014.

_____. **Benjamin e Bakhtin: outros tempos e novos caminhos para a pesquisa em Educação.** 193-214. In: LEITE, Miriam e GABRIEL. Carmem Teresa (orgs). Linguagem, Discurso, Pesquisa & Educação. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015a.

_____. **Infância e literatura: entre conceitos, palavras e imagens.** Revista Teias v. 16 - n. 41 - 108-123 - (abr./jun. – 2015b): Infância, Literatura e Educação.

CORSO, Gizelle Kaminski. **Literatura para jovens leitores: uma proposta.** In: Revista eletrônica Signo- Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, 2011. Disponível integralmente em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/1950>>. Último acesso em: Março de 2015.

COSTA, Paulo. **A experiência dos clássicos adaptados: caminhos ínvios na promoção do texto literário?** In: *Revista Álabe*. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura. Nº 4, 2011. Disponível na sua integralidade em: <<http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/89>>. Último acesso em: Março de 2015.

DEBORD. G. **A sociedade do espetáculo.** Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 1992.

DI FANTI, M. C. G. **A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos**. In: VEREDAS – Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p.95-111, jan./dez. 2003. Disponível integralmente em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo32.pdf>>. Último acesso em: Agosto de 2016.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes – Selo Martins, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. FARACO, C. A. **Autor e autoria**. In: BRAIT, B. (Org.) Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005, p. 37-60.

_____. **O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica constitutiva**. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto (Orgs.). Diálogos com Bakhtin. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1996, p. 113-126.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba: Editora Positivo, 2004.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. Rio de Janeiro: Ática, 2006.

FORMIGA, Girlene Marques. **Adaptação de clássicos literários: uma história da leitura no Brasil**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da UFPB. João Pessoa, 2009. Disponível integralmente em: <<http://docplayer.com.br/10161762-Daptacao-de-classicos-literarios-uma-historia-de-leitura-no-brasil.html>>. Último acesso em: Janeiro de 2017.

FORMIGA, Girlene Marques. **Literatura no Ensino Médio: reflexões e proposta metodológica**. Revista Brasileira de Literatura Comparada, n.22, 2013. Disponível integralmente em: <http://abralic.org.br/revista/index.php/revista/article/view/303/307>. Último acesso em: Março de 2017.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **Biografia de Walter Benjamin**. Disponível integralmente em: <<http://www.uesc.br/nucleos/nbewb/biografia.html>>. Último acesso em: 12/08/2016.

_____. **Walter Benjamin, um “estrangeiro de nacionalidade indeterminada, mas de origem alemã”**. In: Marcio Seligmann-Silva. (Org.). Leituras de Walter Benjamin. 1^a 186R. São Paulo: FAPESP e Anna Blume, 1999, v.1, p.201-208, 2^a edição.

_____. **Walter Benjamin ou a história aberta** (prefácio). In: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 2012. P. 7-19, 8^a edição.

_____. **Walter Benjamin: estética e experiência histórica.** In: Pensamento alemão no século XX: grandes protagonistas e recepção das obras no Brasil, 1ª Ed, volume I. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

GOMES. Anderson S. **Zumbis, vampiros e Jane Austen: a emergência do mash-up literário.** Disponível em: <https://sobreomedo.files.wordpress.com/2012/04/andersonsoaresgomes.pdf>. Último acesso em: Março de 2016.

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

JAMESON, Frederic. **Pós-Modernismo, a lógica cultural do capitalismo tardio.** Rio de Janeiro: Ática, 1997.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de educação. ANPED, V.19, 2012. Disponível integralmente em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Último acesso em: Setembro de 2015.

MACHADO, Ana Maria. **Como e Por Que Ler os Clássicos Universais desde cedo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

_____. **Silenciosa algazarra.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MONTEIRO. Mário Feijó Borges. **Permanência e Mutações: o desafio de escrever adaptações escolares baseadas em clássicos da literatura.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras do Departamento de Letras da PUC-RJ. Rio de Janeiro, Maio de 2006. Disponível integralmente em: http://www2.dbd.pucRio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0310633_06_Indice.html>. Último acesso em: Abril de 2016.

ORIGEM DAS PALAVRAS. **Dicionário Etimológico On-line.** <http://www.dicionarioetimologico.com.br/arte/>>. Último acesso em: 22/09/2016.

OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. **Infância e história: leitura e escrita como práticas de narrativas.** In S. KRAMER, Sonia & M. I. Leite (Orgs.), *Infância: fios e desafios da pesquisa* (187R. 57-72, Série Prática Pedagógica). Campinas: Papirus, 2008.

PEREIRA. Marcelo de Andrade. **Juventude, Experiência e conhecimento em Walter Benjamin: para um novo saber da educação.** Currículo sem fronteiras, v.9, n.2, PP.242-257, Jul/Dez. 2009. Disponível integralmente em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/pereira_marcelo.pdf. Último acesso em: Janeiro de 2017.

PEREIRA. Rita Maria Ribes. **Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior.** In: Macedo & Pereira (org.), *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2012a.

_____. **Pesquisa com crianças.** In Macedo & Pereira (org.), *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2012b.

PIRES, Susana R. **O autor e a obra nas adaptações infantis dos clássicos da literatura.** Dissertação de Mestrado – Mestrado em Teoria Literária. Universidade de Lisboa, 2010. Disponível integralmente em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4079/1/ulfl078518_tm.pdf. Último acesso em: Setembro de 2016.

PROUST, Marcel. **No caminho de Swann.** Em busca do tempo perdido. São Paulo: Editora Globo, 2013.

_____. **Walter Benjamin confidente de Adorno e Horkheimer na dialética do esclarecimento.** Disponível integralmente em: < <http://www.unimep.br/~bpucci/walter-benjamin-adorno.pdf>>. Último acesso em: Setembro de 2016.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna – Intelectuais, arte e videocultura na Argentina.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.

SILVA, C. A. A. **A questão da experiência em Marx, Benjamin e Adorno e suas implicações.** Marília: UNESP, Revista Aurora, 2011. Disponível integralmente em: <[file:///C:/Users/lucie/Downloads/1711-6036-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/lucie/Downloads/1711-6036-1-PB%20(2).pdf)>. Último acesso em: Setembro de 2016.

SILVA, Danielle Sousa; LEITE, Francisco de Freitas. **O subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato no Círculo de Bakhtin.** Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli, Crato, v. 2, n. 2, p. 38- 45, ago. 2013. Disponível integralmente em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/viewFile/555/519>. Último acesso em: Janeiro de 2017.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem. Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** Campinas: Papirus, 2010.

_____. **Mikhail Bakhtin e as ciências humanas: sobre o ato de pesquisar.** In: FREITAS, Maria Teresa Assunção. *Escola, Tecnologias Digitais e Cinema*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

TRAVASSOS, Sônia. **Lobato, infância e leitura: a obra infantil de Monteiro Lobato em diálogo com crianças na escola da atualidade.** Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/dsoniat.pdf>. Último acesso em: Janeiro de 2017.

_____. **Infância e escola: a obra de Lobato e as mediações de leitura.** In: CORSINO, Patrícia (org.). *Travessias da literatura na escola*. FAPERJ/SETE LETRAS. Rio de Janeiro, 2014.

VELHO, Gilberto. **Observando o familiar**. In: NUNES, E. de O. (Org.) Aventuras sociológicas: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro, Zahar, 1978, p. 36-46.

VIEIRA, Demóstenes Dantas. **Benjamin versus Adorno: reflexões sobre a reprodução técnica da obra de arte**. Trilhas Filosóficas – Revista Acadêmica de Filosofia, Caicó-RN, ano VI, n. 2, p. 29 - 35, jul.-dez. 2013.

VOLOSHINOV, Valentin. **Que é a linguagem?** In: A construção da enunciação e outros ensaios. São Carlos/SP: Pedro e João Editores, 2013.

ADAPTAÇÕES LITERÁRIAS CITADAS:

Obras literárias utilizadas no Colégio Pedro II, *campus* Humaitá II:

GODOY, Marcela, PARES Roberta. *Romeu e Julieta*. Coleção Shakespeare em quadrinhos. São Paulo: Editora Nemo, 2016.

LOBATO, Monteiro. *Fábulas*. São Paulo: Editora Globo, 2008.

RIOS, Rosana. *A volta ao mundo em 80 mitos*. Porto alegre: Editora Artes e Ofícios, 2013.

FILMES CITADOS:

Harry Potter. Vários diretores. Vários produtores. Estados Unidos: Warner Bros, 2001-2011. 8 DVD.

O lar das crianças peculiares. Direção: Tim Burton. Produção: Peter Chernin. Estados Unidos, Bélgica e Reino Unido: 20th Century Fox, 2016.

Romeu+Julieta. Direção: Baz Luhrmann. Produção: Baz Luhrmann, Gabriella Martinelli e Martin Brown. Estados Unidos: 20th century Fox/Bazmark Films, 1996. 1 DVD.

Tróia. Direção: Wolfgang Petersen. Produção: Nigel Phelps. Estados Unidos: Warner Bros, Village Roadshow Pictures, Plan B Films e Radiant Productions, 2004. 1 DVD.

Zootopia – essa cidade é o bicho. Direção: Byron Howard e Rich Moore. Produção: Clark Spencer. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios, 2016. 1 DVD.

APÊNDICES

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA - APÊNDICE A: TABELA 1

Trabalhos com o foco no tema das adaptações literárias

Título	Autor	Ano	Natureza	Instituição	Fonte consultada
1. Permanência e mutações: o desafio de escrever adaptações escolares baseadas em clássicos da literatura	Mario Feijó Borges Monteiro	2006	Tese	PUC – RJ Faculdade de Letras	CAPES/Per.
2. A experiência dos clássicos adaptados: caminhos ínvios na promoção da leitura de textos literários?	Paulo Costa	2011	Artigo	Álabe: Revista de Investigación sobre lectura y Escritura Red de Universidades Lectoras	CAPES/Per.
3. Adaptação de clássicos literários: uma história da leitura no Brasil.	Girlene Marques Formiga	2009	Tese	UFPB Faculdade de Letras	BDTD/IBICT
4. Literatura para jovens leitores: uma proposta	Gizelle Kaminski Corso	2011	Artigo	Universidade de Santa Cruz do Sul Departamento de Letras	CAPES/Per.
5. Os clássicos adaptados como subsídio para o letramento literário no ensino fundamental	Rodrigo do Nascimento Pessoa	2015	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba Faculdade de Letras	BDTD/IBICT

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA - APÊNDICE B: TABELA 2

Trabalhos com foco na obra literária adaptada

Título	Autor	Ano	Natureza	Instituição	Fonte
Boule de Suif de Guy de Maupassant: transformação e permanência na adaptação de Paulo Mendes Campos para jovens leitores.	Marisa Bispo dos Santos	008	Dissertação	Universidade de Brasília, Instituto de Letras	CAPES/Per.
Mitos gregos na literatura infantil : que Olimpo e esse?	Maria das Dores Soares Maziero	006	Dissertação	UNICAMP Faculdade de Educação	CAPES/Per.
O terceiro na literatura para crianças: Modelos de identificação	Maria da Natividade Pires	010	Artigo	Álabe: Revista de Investigación sobre lectura y Escritura Red de Universidades Lectoras	CAPES/Per.
Ilíada para crianças: a adaptação como configuração do épico na modernidade	Meirilayne Ribeiro Oliveira Jamesson Buarque de Souza	011	Artigo	Revista eletrônica Signo Universidade de Santa Cruz do Sul Departamento de Letras	CAPES/Per.
A Ilíada em quadrinhos: por uma difusão dos clássicos.	Tereza Virgínia Ribeiro Barbosa	013	Artigo	UFMG Faculdade de Letras	CAPES/Per.
"Othello", "Otelo" e a pluralidade cultural na sala de aula.	Ribeiro, Giselle Rodrigues	011	Artigo	Periódicos Universidade Estadual de Maringá USP – Departamento de Letras	CAPES/Per.

Cibernarratologia: um estudo integrado sobre narrativas ficcionais da cibercultura.	Sarom Silva de Meneses	009	Tese	UNB Faculdade de Letras	CAPES/Per.
Homero para crianças: adaptações da Ilíada e da Odisséia para a literatura infantil juvenil.	Poliane Vieira Nogueira Valadão	012	Dissertação	UFG Faculdade de Letras	CAPES/Teses
As adaptações do Quixote no Brasil (1886-2013): uma discussão sobre retraduições de clássicos da literatura infantil e juvenil.	Silvia Cobelo	015	Tese	USP Faculdade de Letras	BDTD/IBICT
Adaptações contemporâneas: um estudo sobre os clássicos literários em Graphic Novels.	Eliane Rodrigues Dourado	014	Dissertação	UNB Faculdade de Letras	BDTD/IBICT
A Divina Commedia em jogo.	Gizelle Kaminski Corso	012	Tese	UFSC Faculdade de Letras	BDTD/IBICT
Édipo –Rei e Antígone, adaptações da tragédia sofocleana para o leitor juvenil brasileiro.	Gizelle Kaminski Corso	007	Dissertação	UNESP Faculdade de Letras	BDTD/IBICT
Machado de Assis em Graphic Novel: adaptação ou tradução?	Caroline Peixoto e Silva	014	Dissertação	UFMG - Faculdade de Educação	BDTD/IBICT
A reatualização do mito de Peter Pan na modernidade	Karen Stephanie Melo	010	Dissertação	IPM Faculdade de Letras	BDTD/IBICT
No céu da boca das gentes, tem estrela e maravilhas: atualização e permanência das narrativas populares nos contos de enganar a morte.	Valdir Moreira da Silva	014	Dissertação	UFRN Faculdade de Letras	BDTD/IBICT

APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Roteiro de entrevista semiestruturada realizada com os professores e coordenadores de língua portuguesa e língua inglesa dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, *campi* Humaitá I e II, do Colégio Pedro II.

Parte 1 - Apresentação

Apresentação da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa.

Entrega do termo de Consentimento Livre e Esclarecido e solicitação de assinatura.

Solicitar a autorização da gravação.

Parte 2 - Desenvolvimento

1. Você poderia falar um pouco sobre como você vê o lugar da literatura no Ensino Fundamental do Colégio Pedro II?

2. Que aproximações e diferenças você observa entre o trabalho de literatura realizado no Ensino Fundamental I e o realizado no Ensino Fundamental II?

3- A minha pesquisa é sobre a leitura de adaptações na escola. Gostaria de ouvir um pouco de você sobre a leitura de adaptações. Por que ler obras adaptadas na escola? Quais as séries/anos que leem adaptações? Quais obras têm sido escolhidas nos últimos anos para serem lidas pelas crianças destas séries/anos? Quais são os critérios utilizados para as escolhas? Quem escolhe?

4- Conte um pouco sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido com as adaptações nas séries/anos iniciais e/ou finais do Ensino Fundamental?

5- As crianças, em geral, se mostram interessadas pelas obras adaptadas escolhidas? Você poderia falar um pouco sobre suas reações e comentários?

Parte 3 - agradecimento e despedida.

APÊNDICE D: TERMOS DE ASSENTIMENTO DOS ALUNOS, CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E CONSENTIMENTO DE PAIS E RESPONSÁVEIS.

TERMO DE ASSENTIMENTO

Dados de identificação

Título do Projeto: *Concepções e práticas de leitura de adaptações literárias na transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II.*

Pesquisador Responsável: **Lucienne Mariano Leão** (mestranda).

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Faculdade de Educação – Programa de Pós Graduação em Educação. Telefones para contato: (21) 2491- 4803 / (21) 99291-4818.

E-mail do pesquisador: lucienneleao@yahoo.com.br

Endereço do CEP/CFCH (Comitê de Ética da UFRJ): Av. Pasteur, 250-Praia-Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30. Telefone: (21) 3938-5167.

E-mail: cep.cfch@gmail.com

Aluno ou aluna do Colégio Pedro II: estamos convidando você a participar do projeto de pesquisa *Concepções e práticas de leitura de adaptações literárias na transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II* de responsabilidade da mestranda Lucienne Mariano Leão (orientadora: Profª Drª Patrícia Corsino), que resultará em uma Dissertação de mestrado.

Nome do voluntário (a): _____

Idade: _____ anos - Série: _____

Fazendo uma relação entre linguagem, obra literária e escola, este trabalho busca conhecer e analisar os modos como são trabalhadas as adaptações literárias na transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II.

Para tanto necessitamos da sua colaboração em entrevistas individuais ou coletivas, com o propósito de levantar dados sobre o trabalho com as adaptações de textos literários em sua escola. Esclarecemos que sua participação é voluntária e que suas respostas não serão identificadas. Suas informações serão muito importantes para o sucesso de nosso estudo, mas ressaltamos que você terá total liberdade de não responder um ou mais questionamentos, caso não se sinta confortável em fazê-lo, assim como de desistir de participar a qualquer momento, sem que isso cause nenhum dano ou prejuízo a você.

Agradecemos desde já a sua colaboração.

Eu, _____, aluno (a) do Colégio Pedro II concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____.

Assinatura: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: Concepções e práticas de leitura de adaptações literárias na transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II.

Pesquisador Responsável: **Lucienne Mariano Leão** (mestranda).

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Faculdade de Educação – Programa de Pós Graduação em Educação.

Telefones (do pesquisador) para contato: (21) 2491- 4803 / (21) 99291-4818.

E-mail do pesquisador: lucienneleao@yahoo.com.br

Endereço do CEP/CFCH (Comitê de Ética da UFRJ): Av. Pasteur, 250-Praia-Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30. Telefone: (21) 3938-5167. E-mail: cep.cfch@gmail.com

O Sr. (ª) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa, Concepções e práticas de leitura de adaptações literárias na transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II, de responsabilidade da pesquisadora mestranda Lucienne Mariano Leão (orientadora: Profª Drª Patrícia Corsino), que resultará em uma Dissertação de Mestrado.

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ R.G. _____

O trabalho proposto se insere na linha de pesquisa *Currículo, Docência e Linguagem*, na área dos estudos da linguagem. Relacionando linguagem, obra literária e escola, busca conhecer e analisar as concepções e práticas de adaptações literárias na transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II.

Para tanto necessitamos da sua colaboração em entrevistas individuais ou coletivas com o propósito de levantar dados sobre a temática proposta neste trabalho. Esclarecemos que sua participação é voluntária e que suas respostas são confidenciais e não serão identificadas. Ressaltamos que as informações fornecidas são muito importantes para o sucesso de nosso estudo, mas que o senhor (a) terá total liberdade de não responder um ou mais questionamentos, caso não se sinta confortável em fazê-lo, assim como de desistir de participar a qualquer momento, sem que isso cause nenhum dano ou prejuízo ao senhor (a). Agradecemos desde já a sua colaboração.

Eu, _____, RG nº _____
 declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____.

Assinatura: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO

Dados de identificação

Título do Projeto: Concepções e práticas de leitura de adaptações literárias na transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II.

Pesquisador Responsável: **Lucienne Mariano Leão** (mestranda).

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Faculdade de Educação – Programa de Pós Graduação em Educação. Telefones para contato: (21) 2491- 4803 / (21) 99291-4818.

E-mail do pesquisador: lucienneleao@yahoo.com.br

Endereço do CEP/CFCH (Comitê de Ética da UFRJ): Av. Pasteur, 250-Praia-Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30. Telefone: (21) 3938-5167. E-mail: cep.cfch@gmail.com

Sr. (a) responsável pelo aluno (a) _____, do Colégio Pedro II:

Convidamos seu filho (a) a participar do projeto de pesquisa Concepções e práticas de leitura de adaptações literárias na transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II de responsabilidade da mestranda Lucienne Mariano Leão (orientadora: Profª Drª Patrícia Corsino), que resultará em uma Dissertação de mestrado. Assim, para que seu filho (a) possa participar desta pesquisa, solicitamos seu consentimento.

O trabalho proposto se insere na linha de pesquisa *Currículo, Docência e Linguagem*, na área dos estudos da linguagem. Relacionando linguagem, obra literária e escola, este trabalho busca conhecer e analisar as concepções e práticas de adaptações literárias na transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II.

Para tanto necessitaremos da colaboração dos alunos (as) em entrevistas individuais ou coletivas, com o propósito de levantar dados sobre as concepções e práticas de leitura de adaptações literárias em sua escola. Esclarecemos que a participação é voluntária e que as respostas não serão identificadas. Ressaltamos que as informações concedidas pelos alunos (as) serão muito importantes para o sucesso deste estudo, mas seu filho (a) terá total liberdade de não responder um ou mais questionamentos, caso ele (a) não se sinta confortável em fazê-lo, assim como de desistir de participar a qualquer momento, sem que isso cause nenhum dano ou prejuízo a ele (a).

Agradecemos desde já a sua colaboração.

Eu, _____, responsável pelo aluno (a) _____, do Colégio Pedro II, autorizo meu filho (a) a participar, como voluntário (a), do projeto de pesquisa acima descrito.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2016.

Assinatura: _____

ANEXOS:**Composição Curricular: Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II**

Colégio Pedro II
Diretoria de Ensino

COMPOSIÇÃO CURRICULAR
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

COMPONENTE CURRICULAR	Nº de tempos por ano				
	1º	2º	3º	4º	5º
Língua Portuguesa	8	8	8	7	7
Matemática	8	8	8	7	7
Ciências	3	3	3	4	4
Estudos Sociais	3	3	3	4	4
Educação Física	2	2	2	2	2
Artes Visuais	2	2	2	2	2
Educação Musical	2	2	2	2	2
Literatura	2	2	2	2	2
TOTAL	30	30	30	30	30