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

ADRIANA PAULA DOS SANTOS SILVA

AMORAS SEM ESPINHOS: A RECEPÇÃO DE *FÁBULAS* (1922), DE MONTEIRO LOBATO, POR CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maringá - PR
2008

ADRIANA PAULA DOS SANTOS SILVA

AMORAS SEM ESPINHOS: A RECEPÇÃO DE *FÁBULAS* (1922), DE MONTEIRO LOBATO, POR CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

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

Orientador: Profª. Drª. Vera Helena Gomes Wielewicki.

Maringá
2008

Catalogação na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S586a Silva, Adriana Paula dos Santos.
Amora sem espinhos: a recepção de *Fábulas* (1922), de Monteiro Lobato, por crianças do ensino fundamental / Adriana Paula dos Santos Silva. – Maringá, 2008.
272f. : il.

Orientador: Vera Helena Gomes Wielewicki.
Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, 2008.
Bibliografia: f. 197-201.

1. Lobato, Monteiro, 1882-1948 – Crítica e interpretação – Teses. 2. Literatura infanto-juvenil brasileira – Teses. 3. Fábulas – Teses. 4. Tradução e interpretação – Teses. 5. Literatura – Estética – Teses. I. Wielewick, Vera Helena Gomes. II. Universidade Estadual de Maringá. III. Título.

CDU 869.0(81)-93.09

ADRIANA PAULA DOS SANTOS SILVA

AMORAS SEM ESPINHOS: A RECEPÇÃO DE FÁBULAS (1922), DE MONTEIRO LOBATO, POR CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Literários.

Aprovado em **03 de setembro de 2008.**

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª Drª Vera Helena Gomes Wielewicki
Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente –

_____

Profª Drª Alice Áurea Penteado Martha
Universidade Estadual de Maringá – UEM

_____

Profª Drª Lourdes Kaminski Alves
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste/Cascavel - Pr

AGRADECIMENTOS

Aos familiares e amigos pelo suporte afetivo e pela compreensão nas horas roubadas por este estudo.

À Professora Drª Vera Helena Gomes Wielewicki pela valorosa e paciente orientação em todo o desenvolvimento da pesquisa.

Ao corpo docente e funcionários do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, pela amizade e orientação no decorrer do curso.

Aos colegas do Curso de Mestrado em Letras – turma 2006 – pela solidariedade brindada em todos os momentos.

Aos professores Drª. Alice Áurea Penteado Martha e Dr. João Luís C. T. Ceccantini pelas valorosas sugestões durante a banca de qualificação.

À professora Drª Lourdes Kaminski Alves pelas contribuições durante a defesa.

À escola – direção, coordenação, professores e alunos pela cordial acolhida.

Às crianças, sujeitos e principal razão desta dissertação...

“Haverá alguma coisa no mundo que não se gestasse
por esse processo,
primeiro o sonho, depois a realização.”
Monteiro Lobato.

SILVA, Adriana Paula dos Santos. **Amoras sem Espinhos:** A Recepção de *Fábulas* (1922), de Monteiro Lobato, por Crianças do Ensino Fundamental. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá.

Resumo:

Esta dissertação relata resultados obtidos a partir da análise da recepção de textos literários por crianças pertencentes ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental, de uma escola privada da cidade de Maringá – Paraná. Os textos analisados são vinte e duas fábulas, retiradas do livro homônimo, do escritor brasileiro Monteiro Lobato (1882 – 1948). Desta forma, a primeira parte do trabalho aborda os recursos de adaptação e tradução literárias e paródia como instrumentos utilizados na reescrita lobatiana, verificando a influência destes recursos na constituição do texto narrativo. Nesta perspectiva, a teoria da Estética da Recepção é abordada enquanto direcionamento teórico que identifica a participação do leitor na recepção do texto literário. No acompanhamento do universo de leitura resgatou-se, como sustentação teórica, a estrutura e a história do gênero fabular, como forma de entender as leituras apresentadas pelos leitores de Monteiro Lobato, na atividade de leitura em sala de aula.

Palavras-chave: Literatura e Ensino, Fábulas, Monteiro Lobato, Recepção.

SILVA, Adriana Paula dos Santos. **Blackberries with no thorns:** The Reception of *Fábulas* (1922), by Monteiro Lobato, by students from Primary School. 2008. Dissertation (Master's Postgraduate Program in Literature) – Maringá State University.

Abstract:

This dissertation relates results from the analysis of the reception of literary texts by students that belong to the first cycle of a private primary school, situated in the city of Maringá-Paraná. The analyzed texts are twenty-two fables, from the homonym book, by the Brazilian writer Monteiro Lobato (1992-1948 ?). Thus, the first part of the research deals with the resources of literary adaptation, translation and parody as tools used in the lobatiana rewriting, verifying their influence in the constitution of the narrative text. In relation to the reading universe, it was read and used as theoretical support, the structure and history of fable genre, in order to understand the readings presented by the readers of Monteiro Lobato, in the reading activity in the classroom.

Keywords**:** Literature and Teaching, *Fábulas*, Monteiro Lobato, Reception.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....10

1 TRADUÇÃO, ADAPTAÇÃO E PARÓDIA: O PROCESSO CRIATIVO LOBATIANO.....20

1.1 Lobato e as Traduções.....20

1.2 Lobato e as Adaptações.....35

1.3 A Paródia: Uma Forma de Adaptar.....42

2 O CAMINHO DAS FÁBULAS.....59

2.1 Estética da Recepção.....59

2.1 O Gênero Fabular: História e Estrutura.....76

3 LEITORES E LEITURAS DE FÁBULAS, DE MONTEIRO LOBATO.....87

3.1 A Situação de Leitura: Descrição Metodológica.....87

3.2 Análise dos Textos: A Recepção da Fábula Lobatiana em Sala de Aula.....97

3.2.1 A Assembléia dos Ratos.....98

3.2.2 A Coruja e a Águia.....104

3.2.3 A Formiga Boa.....107

3.2.4 A Formiga Má.....111

3.2.5 A Galinha dos Ovos de Ouro.....115

3.2.6 A Garça Velha.....125

3.2.7 A Gralha Enfeitada com Penas de Pavão.....123

3.2.8 A Menina do Leite.....127

3.2.8 A Rã e o Boi.....133

3.2.10 A Raposa e as Uvas.....137

3.2.11 O Burro Juiz.....140

3.2.12 O Burro na Pele de Leão.....142

3.2.13 O Cão e o Lobo.....146

3.2.14 O Corvo e o Pavão.....148

3.2.15 O Galo que Logrou a Raposa.....151

3.2.16 O Leão e o Ratinho.....152

3.2.17 O Macaco e o Gato.....157

3.2.18 O Ratinho, o Gato e o Galo……159
3.2.19 O Rato da Cidade e o Rato do Campo……160
3.2.20 O Reformador do Mundo……163
3.2.21 O Sabiá na Gaiola…… 165
3.2.22 O Velho, o Menino e a Mulinha……168
3.3 Ilustrações: Esboços de Leitura…….. 171
3.3 Reflexões sobre a Leitura de *Fábulas*…….. 180

CONSIDERAÇÕES FINAIS……191

BIBLIOGRAFIA…… 194

ANEXOS…… 199
Anexo A: Folder…… 200
Anexo B: Capa das produções das Crianças……..203
Anexo C: Entrevista com a Docente…… 205
Anexo D: Fábulas Reescritas: Fábulas escolhidas…… 209
Anexo E: Ilustrações - Esboços de Leitura…… 220

APÊNDICE…….. 271
Apêndice A: Entrevista…… 272

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A obra infantil lobatiana[1] é fruto da insatisfação de seu autor quanto às obras literárias disponíveis às crianças. Portanto, para constituir sua obra, Lobato retoma a literatura universal, infantil e adulta, fatos históricos, mitológicos e outros que são traduzidos, adaptados e recriados, ação em que o autor harmoniza elementos culturais diversos com o objetivo de torná-los acessíveis ao público infantil. Assim, para entender o processo artístico de Lobato é necessário observar o processo histórico da própria literatura infantil, que motivou o escritor em sua escrita.

A literatura infantil teve sua origem na Novelística Medieval e atravessou inúmeras mudanças até chegar ao perfil atual, passando por idealismos extremados, pela representação de mundos de magia e de maravilhas, estranhas à vida real e até a produções, cujo único intuito era difundir conceitos moralizantes. No universo de influências sofridas, diversas manifestações foram identificadas e dentre elas as fontes orientais, primeiro descobertas em documentos egípcios que se somaram, a posteriori, a outras culturas.

No Ocidente Europeu, duas fontes literárias se distinguem: uma popular e outra culta, sendo a primeira, segundo Coelho (1987), composta pela prosa narrativa exemplar, derivada das antigas fontes orientais ou gregas, enquanto que a última, a de origem culta, é a prosa de aventura das novelas de cavalaria, de inspiração ocidental (COELHO, 1987, p 189). Nesse momento, as produções populares e clássicas se constituem paralelamente vindo a unirem-se na seqüência.

Somente na segunda metade do século XVII, inicia-se uma maior preocupação com a literatura infantil e juvenil. Destacam-se, então, *As fábulas de* La Fontaine e *Contos da mãe Gansa* de Charles Perrault, pioneiros nessa linha. Essa literatura valoriza a fantasia e a imaginação e se constrói

> a partir de textos da Antiguidade Clássica ou de narrativas que viviam oralmente entre o povo. Tal 'tradição', popularizante ou erudita, redescoberta ou recriada por escritores cultos, contrasta vivamente com a alta literatura clássica produzida nesse momento (COELHO, 1987, p 226, aspas da autora).

[1] O adjetivo "infantil" aqui empregado não é classificador do substantivo "literatura", conceito infinitamente simplista mediante tudo o que o gênero abarca. O substantivo se refere a uma obra com todas as características próprias do gênero, como o valor estético, o trabalho com a palavra, a emoção, a plurissignificação. Portanto, o adjetivo aqui não qualifica, mas indica a que público essa vertente se destina, ou seja, pressupõe um destinatário, um indivíduo ainda em formação.

A seguir, Charles Perrault transforma-se em um dos maiores sucessos da literatura para a infância, pois promoveu o início da escrita direcionada propriamente para o público infantil. *Os Contos da Mãe Gansa,* concebidos em um viés moderno para a época, dão espaço a novas produções que assumem um perfil mais agradável para as crianças e também para os adultos, pois ao abandonar o sistema em versos, passa a redigir em prosa, em uma linguagem mais direta, clara, desembaraçada e acessível. A escrita de Perrault inicia um estilo apropriado para a faixa etária, vindo a refletir na grande aceitação que suas obras tiveram na época e na permanência canônica como obra de referência.

Contemporâneo a Perrault, Jean de La Fontaine foi o responsável pela remodelação da fábula, matéria literária que visa o comportamento social do homem, com vestígios de surgimento na Grécia e em Roma, nas literaturas orientais e na Idade Média.

Em sua origem, a fábula não foi concebida para o público infantil, sendo estendida a esse grupo devido à carência de material específico para as crianças. Consistia em um produto pouco acessível aos pequenos, cuja escrita em versos poderia agir como um empecilho na compreensão do texto.

A produção desses escritores, La Fontaine e Perrault, é vista como divisor de águas e marca o século XVII como o período no qual a literatura e a educação das crianças e jovens começam a tomar forma e a serem divulgadas e prestigiadas com maior intensidade. Segundo Coelho (1987), essa propagação é uma ação de longo prazo e contínua, que tomará maior fôlego durante o Romantismo e o Realismo, estendendo-se até a modernidade, momento em que as questões de literatura infantil e formação do leitor são preocupações das pesquisas acadêmicas, meios educacionais, sociais, políticos e familiares.

Tamanha inquietação, iniciada a partir do século XVIII, período em que a criança deixa de ser vista como um adulto em miniatura e passa a ser vista como um ser em estágio de desenvolvimento, diferente do adulto, marca o início de seu processo de valorização, disseminado por Rousseau.

Contudo, é o século seguinte o ponto decisivo no qual uma consciente preocupação se volta para a produção literária destinada às crianças. Assim, essa fase da vida passa a ser vista como um período que necessita de um cuidado especial para a formação da criança.

As discussões sobre a criança, em pauta nos campos teóricos, influíram diretamente na constituição da literatura infantil. A produção literária dos irmãos Grimm busca primeiramente descobrir as origens da realidade histórica “nacional” (alemã) e reúne em seu texto literário a fantasia, o fantástico, o mítico, o que traz para a Literatura Infantil um universo que surge para encantar crianças do mundo todo (COELHO, 1987, p 292).

Os irmãos Grimm, pesquisadores da linha filológica e folclórica, fizeram um longo estudo, no qual buscaram levantar elementos lingüísticos, estudos filológicos e textos folclóricos alemães, numa tentativa de expandir o espírito germânico, a partir de forte ligação com a Tradição clássica, que neste trabalho será denominada cânone.

Entretanto, esse recolhimento abarcou elementos de outras culturas incorporados à cultura alemã, tanto que muitas das expressões utilizadas já haviam aparecido na obra de Perrault, marcando o caráter cíclico presente na literatura.

Mesmo fazendo referência a textos retratados por Perrault, os irmãos Grimm representam um período marcadamente menos violento, influência da mudança da própria concepção de homem, promovendo, como demonstra Coelho (1987), uma concepção mais humanitária, das histórias recolhidas por Perrault, a partir da qual aspectos negativos cedem lugar à esperança e à confiança na vida.

O dinamarquês Hans Christian Andersen, outro nome de destaque na constituição da literatura infantil, também se entrega à descoberta de valores ancestrais com o objetivo de revelar o caráter da raça. Em sua produção se destaca o maravilhoso dentre a realidade concreta do cotidiano, no qual o autor vai se revelando uma das vozes mais puras do espírito simples.

Lewis Carroll, escritor inglês, inicia o realismo maravilhoso dentro da literatura infantil moderna com a escrita de *Alice no país das maravilhas,* sua obra mais conhecida. Outro inglês de destaque, James M. Barrie, ao escrever *Peter Pan* consagra, na literatura, o mito da eterna infância.

No Brasil até o início do século XX, a grande maioria das obras literárias infantis era escrita em francês ou consistia em traduções portuguesas de obras francesas ou espanholas, apresentadas, em geral, em encadernações bonitas. A importação de cunho literário perdurou até o início da produção nacional, que, tímida a princípio, baseava-se principalmente no conto folclórico, versões

abrasileiradas de textos de Perrault, Grimm e Andersen e na difusão de uma literatura de cunho patriótico, os famosos contos pátrios.

Nesse universo, destaca-se, segundo Lajolo e Zilberman (1991), o movimento de “adaptação para a realidade lingüística brasileira do acervo infantil europeu” (p 18), movimento esse que representou uma tentativa de nacionalização da literatura infantil brasileira, em seus momentos iniciais.

Desse modo, a literatura infantil passa a ser instrumento de difusão das imagens de grandeza e modernidade do país, pois formuladas pelas classes dominantes, tinha o intuito de passar para as classes médias e baixas noções de culto cívico e de patriotismo. Essa missão patriótica assume a exaltação da natureza brasileira, a unidade e grandezas nacionais, modelos de língua nacional, visões idealizadas de pobreza e regras de comportamento.

Tal posicionamento somente começa a se modificar com as transformações iniciadas por José Bento Monteiro Lobato, autor que proporcionou o resgate da herança do passado no presente, o rompimento com o racionalismo tradicional e a abertura para outras temáticas.

Monteiro Lobato e sua obra têm sido objeto de estudo de diversos pesquisadores de diferentes áreas, cujos trabalhos, alguns citados na p. 14, presentes no banco de dados da Capes e do Cnpq, abrangem diversas áreas do conhecimento. Assim, dentre mais de novecentos trabalhos, em níveis de especialização, mestrado e doutorado, cujas temáticas alçam desde saúde, direito, traduções e adaptações do autor, história e formação editorial brasileira e os estudos literários propriamente ditos, que abarcam tanto a produção denominada adulta quanto a infantil, destacam-se alguns que dialogam, especificamente, com a dissertação desenvolvida.

Ao realizar um recorte que privilegiasse as pesquisas cujo enfoque se volta para o estudo da obra infantil de Lobato, conta-se com um universo de aproximadamente duzentas dissertações e vinte teses no banco de dados da Capes. Os estudos versam sobre as seguintes temáticas: a presença do humor na obra lobatiana, estudos comparativos entre as personagens, a apresentação e/ou discussão de questões sociais dentro dos contextos literários, concepções educacionais e políticas contidas nos textos, a presença do mito e da fábula na entidade textual, a intertextualidade presente na obra e possíveis inter-relações com suas fontes, a recepção dos textos e sua contribuição para a formação do leitor

infantil, e por fim, a importância da obra e de seu autor para a história literária brasileira.

Dentre todas essas abordagens, alguns trabalhos se destacam, em especial, por terem fomentado a discussão desta pesquisa, sendo eles: Magda Dezotti. *O professor e a mediação de leitura:* uma experiência com Monteiro Lobato*,* (UEM, 2004), trabalho que analisa a relação entre o público infantil e a produção lobatiana, normalmente tachada de escrita difícil, mas que, independente da época, dialoga com o universo das crianças, pulverizando conceitos, idéias e conhecimento, por meio da constituição da própria obra.

A pesquisa de Cristina Aquati Perrone, *Do mito a fábula*: releituras de Lobato (USP, 1999) despertou interesse especial, uma vez que aborda uma preocupação direta da dissertação desenvolvida: a presença do mito e da fábula nos textos de Monteiro Lobato.

O trabalho de Lóide Nascimento de Souza (Unesp – Assis, 2004) *O Processo Estético de Reescritura de Fábulas por Monteiro Lobato* resgata a história da fábula, partindo de seus precursores até chegar às fábulas lobatianas, trabalho que forneceu subsídios para entender o processo estilístico na reescrita dos textos fabulares por Monteiro Lobato.

Grassielly Lopes em *Fábulas (1921) de Monteiro Lobato:* um percurso fabuloso (UNESP – Assis, 2006) faz um levantamento sobre as diferentes edições da obra *Fábulas* de Monteiro Lobato, dando destaque para as modificações e percepções do autor sobre o gênero.

Outros estudos, como as pesquisas de Maria Celeste Consolin Dezotti *A Fábula Esópica Anônima:* uma contribuição ao estudo dos “atos de fábula” (Unesp – Araraquara, 1988), que abrangem desde discussões sobre o gênero fábula até estudos sobre a fábula lobatiana, propriamente dita, foram importantes para o direcionamento da pesquisa realizada.

Do mesmo modo, a dissertação sobre a recepção de textos selecionados da obra *Fábulas* (1922) contribui para pesquisas posteriores a partir de duas diretrizes: o olhar dado aos recursos de construção da obra infantil lobatiana (adaptação, tradução e paródia) e sua influência na situação de leitura e as discussões sobre a mediação de leitura, recepção e formação do leitor.

O primeiro deles, pautado principalmente em rever os recursos utilizados pelo autor na constituição de sua obra literária, analisa como o fazer

literário influi na recepção textual, por meio do contato entre texto e leitor, durante a recepção. Já no último item, analisa-se a situação de leitura em sala de aula e, dessa forma, com bases na Teoria da Estética da Recepção, busca provocar reflexões no ambiente de formação de leitores, de modo a refletir sobre o papel dos recursos de escrita literária, os protocolos de leitura e as influências externas, como as sociais, por exemplo. Na resposta obtida por cada leitor, na situação de leitura, estão técnicas que podem ser observadas, desenvolvidas e aplicadas pelos mediadores de leitura no trabalho com a obra literária.

A escolha pela obra de Monteiro Lobato para o desenvolvimento da dissertação antecede ao ingresso no curso de Pós-Graduação e se deve ao trabalho como educadora realizado já a alguns anos. Sempre foi surpreendente a aceitação e encanto que a obra infantil lobatiana desperta nos pequenos leitores e em todos que têm a oportunidade de lê-la, o que faz de crianças e adultos participantes da Saga do Picapau Amarelo, aventura que ultrapassa questões temporais, sociais e de outra ordem.

A riqueza da obra lobatiana é fruto da personalidade ímpar de seu autor. José Bento Monteiro Lobato é um dos nomes que representam a história editorial brasileira, cuja carreira nesse segmento iniciada em 1918, com a compra da *Revista do Brasil,* faz dele um dos responsáveis pelo impulso significativo do desenvolvimento editorial do país, fato que o liga diretamente à história do livro, transformando o escritor Monteiro Lobato em escritor-editor.

Escritor preocupado com a materialidade de todas as produções de sua editora, investiu na qualidade gráfica, marcada pela constante modernização dos volumes por ele editados, além de ter buscado acompanhar seus lançamentos com debates críticos na imprensa. Entre a fundação e a falência de sua editora, Lobato iniciou uma nova empreita: a produção de sua obra infantil.

O autor do ciclo do Sítio do Picapau Amarelo envolveu-se em diversas causas e contribuiu em diferentes áreas: foi tradutor, adaptador, contista, romancista, crítico de arte, impulsionou o desenvolvimento da editora brasileira e participou efetivamente de campanhas de utilidade pública - saneamento, voto secreto, melhoria da indústria do aço e exploração de petróleo.

A obra lobatiana, destinada ao público infanto-juvenil, é constituída por textos originais, traduções e adaptações, na qual o autor mostrou o maravilhoso como possível de ser vivido por qualquer um, nos três casos, o autor se voltou para

a necessidade de se levar o conhecimento da bagagem cultural para os leitores infantis.

O movimento de reunir elementos da cultura canônica é um traço da modernidade, iniciado desde o movimento de recolhimento dos referenciais, que reúne os elementos desejados e os adapta harmoniosamente. Dessa maneira, os textos eleitos por Lobato da cultura universal, popular e canônica, passam a constituir, junto com a reescrita do novo texto, um movimento maior - a totalidade.

Segundo Nunes (1998), somente uma personalidade rica, ímpar, com total domínio sobre a língua e sobre a arte literária seria capaz de fazer referência a problemas nacionais em um ambiente de magia e entretenimento, em que se resgata a cultura grega, conhecimentos científicos, expressões culturais e folclóricas diversos.

Para a crítica literária, a constituição das obras do Sítio do Picapau Amarelo corresponde à inauguração da literatura infantil brasileira, na qual a obra infantil do autor “estende-se por muitos títulos sempre mencionando outros livros, próprios ou alheios, onde uma história faz referência a outra, sublinhando com isso o caráter circular de sua obra” (LAJOLO, 2000, p 63).

Importante ressaltar que a menção de textos, feita pelo autor, é fundamental para a constituição do perfil de toda sua obra, pois desde o primeiro livro infantil, *A menina do narizinho arrebitado*, publicado em 1920, inicia-se uma série que tem como eixo organizacional um constante diálogo entre as temáticas, personagens e enredos.

O texto *Fábulas* (1922), foco do estudo, reúne setenta e quatro fábulas adaptadas do cânone literário de maneira a permitir a acessibilidade do texto para os leitores e também apresenta textos criados pelo próprio autor.

O gênero fábula é uma narrativa alegórica em que as personagens são geralmente animais. Em sua concepção, não era direcionada ao público infantil, e sim ao adulto, pois seu desenlace, que reflete uma lição moral, tinha um objetivo doutrinário. Coelho (1987) reforça que a fábula é a primeira forma narrativa registrada pela História, cuja temática é variada e contempla tópicos que têm por função explorar qualidades e ações humanas como a vitória da fraqueza sobre a força, da bondade sobre a astúcia e a derrota de presunçosos.

Nas fábulas lobatianas, encontra-se o autor que, ao revisitar o original, resgata o cânone literário e acrescenta valores modernos, promovendo,

com esse recurso, o debate entre a cultura tradicional e a possibilidade de ruptura que promove o surgimento do novo: uma obra com características modernas, como o modo de narrar adotado.

Embora o texto renovado se assemelhe às fontes, ele contém um diferencial merecedor de destaque por seu viés moderno, como dito a pouco, pois as fábulas, escritas em prosa, têm a narração atribuída à Dona Benta, seguida do comentário dos ouvintes: Narizinho, Pedrinho, Emília, Visconde de Sabugosa e tia Nastácia, que discutem os textos a partir das concepções de sua época.

No entanto, o resgate propiciado pelos Antigos, segundo Coelho (1987), foi marcado pela criatividade em transformar esse material em uma produção moderna para sua época. O traslado permitiu que o binômio cânone x ruptura se amalgamasse, e, graças a essa junção foi possível que o cânone se tornasse acessível a diferentes tempos, culturas, classes sociais e grupos.

Com a discussão apresentada, perpassou-se um quadro em que a reunião de diferentes elementos culturais e recursos de produção do texto literário se fundiram em uma produção, tornando-se fundamentais para o entendimento do próprio texto literário. Analisando tais recursos busca-se compreender os elementos de construção da obra que interferem na recepção do texto literário pelo leitor em formação.

Assim, a presente dissertação discute a recepção, por crianças da segunda série do Ensino Fundamental, das fábulas escritas pelo escritor brasileiro José Bento Monteiro Lobato (1882 – 1948), pertencentes à obra de mesmo nome, editada em 1922, a partir de uma situação de leitura vivenciada em sala de aula.

Optou-se por analisar a recepção de alguns textos de *Fábulas* por uma das turmas de segunda série, que reproduziriam os textos canônicos em atividade de produção textual. Escolha esta que se deve ao conhecimento do fato, ainda no início do curso de mestrado, de que a escola em questão desenvolveria um trabalho de leitura da obra lobatiana por um semestre.

A instituição de Ensino Fundamental, pertencente à rede particular da cidade de Maringá – Paraná, foi escolhida, como dito anteriormente, por realizar, durante o primeiro semestre letivo de 2006, um estudo interdisciplinar com a obra, infantil e adulta, de Monteiro Lobato.

O trabalho com duração de um trimestre, o segundo do ano de 2006, abordou, em uma turma de segunda série, vinte e duas fábulas, previamente

selecionadas pela professora regente, submetidas à leitura dos alunos. À prática de leitura se seguiu uma proposta de reescrita de seis, das vinte e duas disponibilizadas, retiradas do livro *Fábulas* de Lobato, que conta com setenta e quatro no total. Ao trabalho de escrita era acrescido uma ilustração feita pelos alunos, vindo a completar o conjunto que será, como dito anteriormente, analisado à luz da Estética da Recepção.

Dessa forma, no primeiro capítulo da dissertação *Tradução, Adaptação e Paródia: O Processso Criativo Lobatiano* são pontuados, em linhas gerais, os recursos de adaptação, tradução e paródia como ferramentas utilizadas por Monteiro Lobato na constituição de sua obra, antecipando a participação destes instrumentos na leitura da narrativa.

O segundo capítulo, *O Caminho das Fábulas*, apresenta o eixo de sustentação teórica da discussão empreendida, realizada a partir da apresentação da teoria da Estética da Recepção de Hans Robert Jauss (1994) e buscou analisar a permanência do texto original na reescrita realizada pela criança e também a inserção da perspectiva do leitor na leitura do texto canônico. Também de caráter teórico é a apresentação da história e estrutura do gênero fabular, dados que permitem entender a manutenção de estruturas e fórmulas neste gênero narrativo.

Para entender *in loco* a participação da adaptação, da tradução e da paródia no campo literário propriamente dito, foi feita no terceiro capítulo, *Leitores e Leituras de Fábulas, de Monteiro Lobato,* uma retomada do gênero literário em dois movimentos; o primeiro, procura revisar as fontes, por meio da retomada dos precursores da fábula: Esopo, Fedro e La Fontaine, e outros; e o último, em buscar as marcas dos textos-fontes no texto lobatiano, que retoma com os recursos de tradução e adaptação, os originais, marcando, essencialmente, as diferenças e atualizações a que são submetidas as entidades textuais no decorrer do tempo, atualização que também se verificará na leitura dos alunos.

O trabalho de análise partiu da hipótese de que a história literária, fruto do contato entre leitor e obra, é solidificada, desconstruída e reconstruída no experienciar dinâmico da entidade textual. Portanto, as respostas obtidas pelo receptor resultam de sua formação e vivência.

O levantamento realizado revelou que a literatura é uma realidade cíclica, que, constantemente, retoma, readapta e reconta contextos e realidades,

atualizando-os de forma a torná-los representativos do momento histórico a que passam a pertencer, a partir de sua recriação.

Nas Considerações Finais faz-se uma reflexão respondendo aos principais questionamentos norteadores da pesquisa que confirmaram a tese de que o quadro esperado se desdobrou, no que insere no processo de reescrita, os conhecimentos do leitor, como será verificado na dissertação.

1 TRADUÇÃO, ADAPTAÇÃO E PARÓDIA: O PROCESSO CRIATIVO LOBATIANO

A tradução é minha pinga.
Traduzo como o bêbado bebe: para esquecer, para atordoar.
Monteiro Lobato

A tradução e a adaptação são presenças constantes na obra literária de Monteiro Lobato, assim como a paródia que surge, hora ou outra, para prestigiar textos e autores ou simplesmente trazer à luz expressões literárias inacessíveis por distâncias cronológicas, lingüísticas e geográficas. A retomada de narrativas pré-existentes por Lobato acontece de forma peculiar, como é característico do escritor, acostumado a polemizar, teorizar e a vivenciar em sua produção as idéias em que acreditava, posicionamentos que serão discutidos a seguir, primeiramente, no que tange a relação e concepção de Monteiro Lobato a respeito das traduções.

1.1 Lobato e as Traduções

A tradução, especialmente a literária, esteve ligada à produção e à vida de Monteiro Lobato como forma de subsistência, o que faz do ato tradutório um instrumento importante para a constituição de sua obra, daí a necessidade de se rever este instrumento como forma de entender aspectos da obra do autor.

Como afirmado na introdução deste trabalho, os recursos de adaptação e tradução são ferramentas que tornam acessível o referencial da cultura universal. Nesse campo, inclui-se a literatura, que por diferenças de idiomas e normas sociais torna-se, muitas vezes, inacessível.

Desse modo, a diferença de idiomas importa para diferentes linhas de estudo, mas na literatura, em especial, levantam-se vários questionamentos, uma vez que envolvem a própria circulação do produto literário. Portanto, para entender o papel da tradução no contexto literário, torna-se fundamental entender o próprio conceito que embasa a tradução dos referenciais literários.

O desconhecimento da língua estrangeira motiva a busca por adaptações e/ou traduções, movimento esse que faz com que tais recursos se tornem necessários para a circulação dos bens culturais da humanidade. É

necessário que haja um cuidado especial com esses instrumentos, caso contrário, textos e outras expressões culturais e artísticas tornam-se inacessíveis.

Não há um conceito definido e fechado sobre traduções. A princípio, a reescrita de um texto consistia em uma espécie de apropriação do texto-fonte, pois, segundo Nietzsche (1962[2]), a transposição de uma obra para outra língua era uma prática apropriativa, uma vez que, ao se realizar a tradução, o tradutor substituía o nome do autor pelo seu próprio. Essa prática contribuía com a não preservação do passado e, conseqüentemente, da própria história. Isso mostra que a concepção de tradução não é algo imutável. A mudança dessa visão permite avaliar de modo diferente a tradução.

O ato de traduzir é por alguns criticado e por outros valorizado. Juízos de valor à parte, é um recurso útil, por razão dos seres humanos falarem línguas diferentes, pois permite uma maior aproximação entre povos e a recontextualização de narrativas.

Benjamin (1923[3]), em seu ensaio sobre *A Tarefa – Renúncia do Tradutor*, questiona ações do ato tradutório, pautado, principalmente, na comparação entre texto-fonte e texto traduzido, e afirma que a tradução não consegue oferecer um campo de significação perante o texto original. O crítico valoriza os textos originais e vê a tradução como gênero menor e temporário, que atende às necessidades do público em determinado espaço temporal.

A tradução envolve, segundo discute Derrida (1987[4]), em *Torres de Babel*, uma dívida entre a obra original e sua versão traduzida, contraída pela necessidade da última em representar as verdades contidas na primeira. Muitos teóricos afirmam que a verdadeira tradução deve transmitir o significado exato do original. Contudo, é preciso considerar que a própria concepção de tradução se depara com a difícil tarefa de demarcação de seus próprios limites.

Cada tradução de uma obra representa, a partir de um determinado período da história, a língua nela retratada, recebendo também influências sofridas pelo tradutor do meio no qual ele está inserido. Por ser fruto do momento de sua concepção, não deve servir de base para outras traduções, buscando ter sempre o original como fonte para a realização de novas traduções.

---

[2] A edição brasileira utilizada foi publicada em 2001.
[3] A edição brasileira utilizada foi publicada em 2001.
[4] A edição brasileira utilizada foi publicada em 2002.

Para Benjamin, a tradução não afeta o texto original, senão para atribuir-lhe prestígio. Campos (1991), ao discutir os apontamentos de Benjamin sobre a tradução, atesta que, apesar da crítica feita pelo teórico, a tradução permite o reviver do texto original. Amorim (2005), discutindo conceitos de tradução e adaptação, descreve a tradução como uma ação dinâmica, na qual ocorre a interação entre a fonte e o texto traduzido, o que permite a interação entre os textos, uma vez que para o pesquisador o ato tradutório permite a reconstextualização da narrativa a partir da realidade na qual é percebida.

Sendo a tradução um instrumento de acesso ao referencial literário de outras línguas, torna-se fundamental voltar o olhar para o sujeito desse produto: o tradutor.

Benjamin, em seu texto *A Tarefa – Renúncia do Tradutor,* descreve o tradutor como o responsável em liberar na língua materna a pura língua retratada na língua estrangeira, por meio do ato criativo. Assim, Benjamin delega ao tradutor a libertação da língua de partida na de chegada.

Coulthard (1991) descreve o tradutor como a pessoa que tenta

> tornar acessível a um certo grupo de leitores interessados, um texto até então inacessível. Desta forma, o tradutor começa com o texto ou, mais literalmente, com a mensagem derivada do texto (cuja exatidão dependerá, naturalmente, do grau de proximidade do tradutor em relação ao leitor ideal) e tenta re-escrevê-lo, ou melhor, re-textualizá-lo para um leitor ideal (COULTHARD, 1991, p. 3, grifo do autor)

Desse modo, o tradutor é visto como o mediador entre a obra estrangeira e o leitor.

Para Steiner (1998[5]), o papel do tradutor é retratado como uma prática difícil, mas necessária. Essa fala mostra a dificuldade do ato de traduzir, por não ter, claramente definido, um caminho a ser seguido.

Aubert (1993) discute a ideologia do ato tradutório, que atinge também seu agente executor, sendo visto, segundo ele, como submetido a diversas servidões:

> Escravo do texto e/ou do autor do original e atrelado às restrições impostas pelas diversidades lingüísticas e culturais, o tradutor

[5] A edição brasileira utilizada foi publicada em 2005.

> deveria, na medida do possível e do impossível, abstrair o seu próprio ser, tornar-se um mero canal, livre de 'ruídos' ou outras obstruções à passagem 'plena' do texto original à sua nova configuração lingüística (AUBERT, 1993, p. 7, aspas do autor).

Para Campos (1991), a função do tradutor é liberar a essência da obra estrangeira, remodelando significados para outro contexto, pois torna o texto acessível para um público distinto do qual foi pensado a princípio:

> O tradutor constrói paralelamente (paramorficamente) ao original o texto de sua 'transcriação', depois de 'desconstruir' esse original num primeiro momento o metalingüístico. A tradução opera, portanto, graças a uma deslocação reconfiguradora, a projetada reconvergência das divergências, ao 'extraditar' o 'intracódigo' de uma para outra língua, *como* se na perseguição harmonizadora de um mesmo telos (CAMPOS, 1991, p. 18, aspas do autor).

Campos amplia a discussão ao conceber a tradução como a reconstrução paralela do texto original. Tal concepção dialoga particularmente com a prática tradutora de Monteiro Lobato, autor estudado na pesquisa.

O autor de *Fábulas* (1922) tem uma relação muito próxima com a tradução em seu fazer literário, pois preocupou-se em atender às necessidades do público-alvo. Ainda buscou, segundo a definição de tradutor de Coulthard, acessibilizar referencial aos leitores, que não dispunham até aquele momento, começo do século XX, de opções de títulos e muitas vezes também de materiais de qualidade, tanto no que diz respeito à qualidade da tradução, quanto à própria apresentação do material impresso.

Lobato construiu renome como adaptador e tradutor ao disponibilizar para leitores brasileiros mais de vinte e cinco mil páginas traduzidas, por ele, de textos pertencentes ao cânone literário. Com o autor, rompeu-se o preconceito existente, até aquele momento, de que escritores conhecidos não traduzissem, pois os que o faziam escondiam-se atrás de pseudônimos.

Considerado função menor, o ato tradutório esbarrava tanto no preconceito quanto nas baixas remunerações, o que mantinha distante dos leitores o repertório da cultura européia canônica. A população da época, que não conhecia outros idiomas, estava restrita às produções aportuguesadas de obras francesas e espanholas, ignorando outras expressões literárias.

Mesmo sendo a única forma de disponibilizar a literatura estrangeira,

a tradução ainda se encontra envolta por opiniões divergentes. Pesquisadores afirmam que o ato tradutório pode optar pela adequação do texto original a uma poética vigente como também se opor a ela, introduzindo elementos inovadores que lhe seriam estranhos ao texto primeiro. Com base neste pensamento, Amorim (2005) expõe a ação de traduzir como um fazer que apresenta opções de escolha, ou seja, seu executor pode optar por atender ou não às exigências que consistem, muitas vezes, na escolha entre manter-se fiel ao original ou inová-lo.

As escolhas do tradutor refletem diretamente na resposta do leitor, habituado a reclamar a dita fidelidade da tradução, embora não tenha definido claramente o que abarca realmente a fidelidade ao original.

A fidelidade tão reclamada por teóricos, críticos e leitores, é nada mais do que uma das estratégias do ato tradutório, que, em realidade, não é um caminho preciso e nem único a ser seguido pelo tradutor durante a transposição de um texto de uma língua estrangeira para a língua materna.

Contudo, mesmo não representando uma obrigatoriedade, ao se discutir a questão da tradução, o senso-comum aponta para a idéia de fidelidade, cobrada pelos leitores que buscam no texto traduzido uma reprodução, o mais próxima possível, do original. Assim, apesar da diferença lingüística e cultural existente entre texto-fonte e realidade alvo, para a qual será transposto o texto, os teóricos e críticos mais conservadores acreditam que o tradutor deva manter, de maneira fiel, a forma e o conteúdo do texto primeiro.

Mesmo com a circulação de tal ideologia, a possibilidade de tamanha neutralidade é questionável, porque o tradutor é antes de tudo, também, um leitor, e transpõe, involuntariamente ou não, traços de sua recepção para o texto traduzido, fruto de sua própria leitura. O tradutor é, inevitavelmente, um leitor que traz consigo um repertório de conhecimentos e vivências que influenciam a tradução.

Assim, é necessário desvincular a idéia de que o fiel é, obrigatoriamente, de qualidade, e que o quesito não deve ser encarado como um tributo a ser pago para que o texto traduzido seja valorizado. Isso porque o tradutor pode lançar mão de outros recursos em seu trabalho, ter objetivos e públicos para os quais a fidelidade incondicional não seja a melhor escolha na realização da tradução.

Benjamin (1923) aponta caminhos para o texto traduzido:

> A tradução deve, ao invés de procurar assemelhar-se ao sentido original, ir reconfigurando em sua própria língua, amorosamente, chegando até aos mínimos detalhes, o modo de designar do original, fazendo assim com que ambos sejam reconhecidos como fragmentos de uma língua maior, como cacos são fragmentos de um vaso (BENJAMIN, 2001, p.208).

Campos (1991), também, vê o original como a fonte primeira e a tradução como a disseminação da vitalidade da obra. O texto traduzido é a concretização de uma obra pelo tradutor. Nesse ponto, o autor usa avaliações distintas das de Benjamin, destacando a diferença existente entre a recepção de uma obra entre leitores e críticos em ambiente estrangeiro, por se tratar de normas distintas.

Ao pensar na diversidade cultural, cai por terra a própria cobrança por uma fidelidade incondicional, que pode vir a ser impraticável ou distanciar o texto, distorcendo o conteúdo real da obra literária. A ânsia por uma fidelidade total pode dificultar o ingresso ao texto e até torná-lo inacessível. Um exemplo desse quadro é resgatado por Travassos (1974), que apresenta uma curiosa falha de tradução, retirada de uma versão argentina de um texto lobatiano:

> - Hijo mio, hay dos espécies de literatura, una com cuernos y outra sin cuernos. A mi me gusta ésta y detesto aquélla. La literatura sin cuernos es la de los grandes libros; y la literatura com cuernos es la de los libros que no valen nada. Si yo digo: 'Era uma linda mañana de cielo azul', hago literatura sin cuernos, de la buena. Pero si digo: 'Era uma gloriosa mañana de cielo americanamente azul', hago 'literatura' cornupeta, de la que merece palos (TRAVASSOS, 1974, p. 126, aspas do autor).

> - Meu filho, há duas espécies de literatura, uma entre aspas e outra sem aspas. Eu gosto desta e detesto aquela. A literatura sem aspas é a dos grandes livros; e a com aspas é a dos livros que não valem nada. Se eu digo: 'Estava fazendo uma linda manha de céu azul', estou fazendo literatura sem aspas, da boa. Mas se eu digo: 'estava uma gloriosa manhã de céu americanamente azul', eu faço 'literatura' da aspada – da que merece pau (LOBATO, 1973 b, p. 20, aspas do autor).

O livro *Fábulas* (1922) recebeu, na tradução argentina[6] contemporânea a Lobato, o título de *Viejas Fábulas.* A contação da fábula *A assembléia dos ratos* desencadeia uma discussão sobre o fazer literário, no qual

[6] O nome do tradutor não é citado pelo teórico, portanto, o próprio teórico será colocado na referência.

Dona Benta apresenta às crianças dois tipos de literatura: uma floreada, descrita por ela como a que contém aspas, e outra direta, ou seja, sem aspas, estilo valorizado pela personagem. A tradução hispânica realiza uma tradução literal ao adotar o correspondente sugerido pelo falso cognato, pois a palavra “aspas”, também existente na língua espanhola, corresponde ao substantivo “chifre” em português, opção que foge totalmente da idéia disseminada pela obra.

O resgate dos excertos pretende ressaltar a importância da escolha do tradutor. No exemplo apresentado por Travassos, embora se destaque uma tradução bastante literal do texto lobatiano, no qual se percebe a manutenção da mesma estrutura textual do original, o apego à fidelidade desencadeia a fuga à mensagem textual. Isso porque a escolha do tradutor em traduzir a palavra “aspas” pelo sinônimo hispânico “chifres” representa uma verdadeira agressão ao conteúdo real do texto original, já que “literatura com aspas” não corresponde em significado a “literatura com chifres”.

A tradução literal vai de encontro às idéias difundidas por Lobato, que reflete teoricamente sobre a tradução e assume, de forma prática, posicionamento distinto, ao defender a difusão das idéias por meio da tradução:

> A tradução de fidelidade literal, isto é, de fidelidade à forma literária dentro da sua língua, o autor expressou o seu pensamento, trai e mata a obra traduzida. O bom tradutor deve dizer exatamente a mesma coisa que o autor diz, mas dentro da sua língua, dentro da sua forma literária; só assim estará traduzindo o que importa: a idéia, o pensamento do autor. Quem procura traduzir a forma do autor não faz tradução – faz uma horrível coisa chamada transliteração, e torna-se ininteligível (LOBATO, 1959, v 2, p. 147).

Por desejar uma maior difusão da cultura, por meio da abertura das fronteiras a outras expressões da arte literária à população, Lobato vê o processo de tradução como uma ação que deveria ser livre de rebuscamentos de linguagem e construção, para ser mais acessível. Ao examinar contos de Grimm, publicados pela Garnier, desabafa com o amigo Rangel, com quem se corresponde durante sua vida: “pobres crianças brasileiras! Que traduções galegais! Temos que refazer tudo isso – abrasileirar a linguagem” (LOBATO, 1968 b, v 2, p. 275).

A fala de Monteiro Lobato aponta para uma postura divergente da difundida no discurso benjaminiano, apegado à manutenção da forma original. O escritor de Taubaté discute teoricamente e também pratica o desapego rigoroso ao

original, a liberdade e a adequação da tradução atrelados ao objetivo. Assim, o autor entende o ato tradutório como uma ação que deve estar de acordo com o público a quem será direcionado o texto, o que para Lobato destaca o leitor como uma entidade que deve ser levada em consideração, uma vez que é o motivo e o destino do texto.

A manutenção ou não do texto original ao máximo apresenta opiniões distintas: se Benjamin apregoa a fidelidade ao original, Lobato se volta para o campo das idéias ao invés de privilegiar exclusivamente a forma. Já Venuti (1998[7]), pesquisador que se dedica a essa problemática, busca um equilíbrio ao apontar duas possibilidades para a questão: primeiramente, apregoa o respeito à forma original da obra como maneira de respeitar a cultura de origem e em contraponto, se preocupa com a fidelidade levada ao extremo, o que pode tornar o texto inacessível ao leitor - devido à própria diversidade cultural.

Ao citar que há várias formas de recepção do estrangeiro, Venuti abre espaço para outras formas de acesso ao conteúdo literário, que não se restrinjam apenas às reproduções “fiéis” dos textos originais. Ao apontar para outras possibilidades, o autor apresenta a idéia de domesticação presente no ato tradutório, ação que consiste na inserção, no novo texto, de conceitos, estruturas e demais valores da realidade cultural para as quais a obra será transposta. Para o pesquisador, a “tradução efetivamente decreta um grau de subordinação em qualquer língua-alvo ao construir a representação do texto estrangeiro que é inscrito com valores culturais domésticos” (VENUTI, 2002, p. 182).

O criador do Sítio do Picapau Amarelo adotou, em algumas de suas traduções, a perspectiva da domesticação em sua prática tradutória, defendendo a idéia de aproximar a obra ao seu público. A idéia da adaptação pode ser percebida na inclusão, no texto lobatiano, de características da cultura nacional por meio da agregação de valores, costumes e acontecimentos particulares dessa realidade. Em outras situações, Lobato se limitou em reproduzir, na linguagem padrão da norma culta, o conteúdo da obra original.

O direcionamento da obra ao público, ação praticada por Lobato, é criticado por Benjamin (1923) em seu ensaio sobre a tradução. O crítico condena o conceito de receptor “ideal” alegando que nenhuma produção artística é criada a

[7] A edição utilizada foi publicada em 2002.

certo homem específico e sim, à existência humana em geral. Com essa idéia, o teórico questiona se uma tradução pode ser dirigida a leitores que não compreendam o texto-fonte[8].

Como já dito anteriormente, Monteiro Lobato antecipou, tanto em suas traduções quanto nas adaptações que fez, um cuidado em prepará-las de modo a serem compreensíveis a determinados grupos de leitores, o que diminuiu a distância entre texto e leitor[9]. Tal postura deparou-se com duas situações que levam a um mesmo resultado, seja por desconhecimento da variedade lingüística utilizada, ou pela "pretensão" em se igualar os registros orais às normas cultas da língua, ignora-se as particularidades da construção literária. Tem-se, nesse caso, a motivação em que se apóiam os guardiões da fidelidade tradutória, que rejeitam a tradução lobatiana por não representar, em algumas obras traduzidas, a forma da obra original.

O escritor-tradutor não resgatava expressões coloquiais e realizava uma espécie de padronização da linguagem utilizada, na tentativa de torná-la acessível aos leitores, como o próprio Lobato discute em sua correspondência com literatos. Era sua missão transmitir o conteúdo da obra literária, idéia contrária a apregoada por Benjamin (1923), ação que, para ele, não obrigava a manutenção da linguagem adotada pelo original. Tanto acredita Lobato nesse princípio, que chega a compartilhar tais concepções com o amigo Godofredo Rangel, com quem vivencia a experiência do ato tradutório, afirmando que a tradução literal destrói a inteligibilidade do texto (LOBATO, 1968 b, v. 2).

---

[8] Se o leitor não tem domínio da língua estrangeira não irá, conseqüentemente, entender o texto-fonte. Nesse caso, leituras que atualmente estão disponíveis, inclusive para o público infantil, como a *Odisséia* e outros clássicos da Literatura Universal seriam inacessíveis.

[9] No caso da tradução de obras adultas, a preocupação de Lobato esbarrou em críticas às suas traduções, geradas por insatisfações promovidas por causa da "infidelidade" do autor ao texto-fonte. A caracterização da linguagem, privilegiada por Lobato em suas traduções, é um dos principais focos de críticas, pois o autor-tradutor ao realizar as escolhas, optou por modificar a linguagem do texto original. Nessa alteração, Lobato não insere valores locais, como descreve Venuti (1998) no quadro da domesticação da tradução, mas se preocupa em alterar a linguagem adotada por outra, com o intuito de se aproximar de uma linguagem de caráter padronizado e de acordo com a linguagem culta.

Ao pensar por tal viés, volta-se ao questionamento, se tal peripécia é realmente possível, uma vez que diante de diferentes leitores seria difícil chegar-se a uma representação da linguagem que atendesse a todos. Cassal (2002), ao discutir essa questão, retoma dois teóricos, John Milton e Irene Hirsch, que apontam para motivações diferentes para a não reconstituição do texto-fonte na íntegra. A este respeito Milton atesta que a não-reprodução da linguagem dialetal de algumas obras estrangeiras se deve, tradicionalmente, a uma ausência de registros orais em nossa literatura. Até o período pré-modernista a literatura brasileira não conhecia o registro oral de expressões lingüísticas que fugissem da norma padrão. Já Irene Hirsch aponta para outro agravante: a tradição, que segundo ela, mantinha-se "na prática tradutória brasileira, de se elevar o registro lingüístico" (HIRSH, apud CASSAL, 2002, p. 176).

A prática lobatiana antecipa questões de mercado e público. No entanto, esbarra na expectativa dos leitores que rejeitam os textos que não se enquadram no perfil idealizado pelo senso-comum para o texto traduzido: fidelidade incondicional ao texto-fonte.

Ao sugerir uma pedagogia da literatura traduzida, Venuti (1998) ultrapassa a verificação de diferenças entre o texto estrangeiro e texto traduzido, fidelidade ou não às fontes, mas atinge a própria tradução, que, para o teórico, deve ser realizada

> focalizando o resíduo, os efeitos textuais que operam somente na língua-alvo, as formas lingüísticas domésticas que são acrescentadas ao texto estrangeiro no processo de tradução e que vão contra o esforço do tradutor para comunicar aquele texto (VENUTI, 2002, p. 183).

Com essa preocupação, Venuti amplia o campo de visão para os quesitos que compõem o traslado na sua transgressão ao original, descrevendo itens acrescidos ao texto, oriundos da cultura para a qual o texto está sendo transplantado, como elementos necessários para a concretização da tradução.

Assim, Venuti permite que a discussão ultrapasse as meras situações restritas ao ato tradutório e atinja outras como: custo da obra, significado cultural, tanto da cultura de origem quanto da cultura que terá acesso àquele referencial, e também a função social desempenhada pelo material traduzido, que abarca, principalmente, as questões de circulação dos textos literários e as ações desencadeadas com esse movimento, ou seja, lazer, disseminação de conhecimento e outros do gênero.

Lobato preocupou-se com as questões de mercado, uma vez que o desempenho das funções de escritor, adaptador e tradutor influenciou a composição dos textos, o que veio a resultar em apresentações agradáveis, tanto nos aspectos de linguagem quanto da própria materialidade, aos leitores. A experiência de editor permitiu um olhar mercadológico sobre todo o processo editorial, por meio da modernização das produções e direcionamentos das obras aos leitores da época.

A tradução realizada por Lobato no decorrer de sua vida privilegiou diversos autores, conseguindo recuperar a estima pública para o gênero, estilo de produção intelectual até o momento desprestigiada e pouco praticada. Com isso,

recebeu, no Brasil, atenção da crítica e circulação entre os leitores, graças ao cuidado e à materialidade com que eram produzidas as traduções lobatianas.

Monteiro Lobato discute métodos de tradução em sua correspondência, sistemas esses contrários à teoria benjaminiana da tradução, como é perceptível no trecho a seguir, no qual sugere ao amigo Godofredo Rangel: “Vai traduzindo (...) em linguagem bem simples, sempre na ordem direta e com toda a liberdade. Não te amarres ao original em matéria de forma – só em matéria de fundo” (LOBATO, 1968 b, 2 v, p. 232).

Métodos esses que são repetidos em diversos momentos e aprovados ou não, garantiram sucesso ao escritor-tradutor também nesse filão do mercado:

> Traduzas em linguagem bem singela (...). traduzirás uns três, à escolha, e mos mandarás com o original; quero aproveitar as gravuras. Estilo água de pote, hein? E ficas com liberdade de melhorar o original onde entenderes. (LOBATO, 1968 b, 2 v, p. 275).

Desse modo, o escritor deixa transparecer suas concepções acerca do ato tradutório, prática que consistia, na realidade, em uma readaptação do conteúdo primeiro, transportado para a língua do tradutor. Tal idéia transparece em sua correspondência ao amigo também tradutor, na qual exprime sua satisfação na ação: “Gosto de traduzir certos autores. (...) Que delícia remodelar uma obra d’arte em outra língua!” (LOBATO, 1968 b, 2 v, p. 246).

A remodelagem de que o escritor-tradutor fala não é algo descompromissado, porque exige do realizador conhecimento da língua estrangeira e da materna para o ato de transposição. Procedimento delicado, pois a tradução de determinados estilos pode não reproduzir a obra original e retratar medianamente o contexto:

> se a tradução é literal, o sentido chega a desaparecer; a obra torna-se ininteligível e asnática, sem pé nem cabeça (...).
> A tradução tem que ser um transplante. O tradutor necessita compreender a fundo a obra e o autor, e re-escrevê-la em português como quem ouve uma história e depois a conta com palavras suas.
> Ora isto exige que o tradutor seja também escritor decente. Mas os escritores decentes, que realmente são escritores, isto é, que possuem o senso inato das proporções, esses preferem e têm mais vantagens em escrever obras originais do que transplantar para o português obras alheias (LOBATO, 1950, p. 127-128).

Portanto, apreciar os arredores da tradução permite considerar o papel desempenhado pela obra traduzida no intercâmbio de idéias que corroboram na formação cultural. Isso porque a literatura traduzida continua a ser um meio para a divulgação da cultura, tanto das culturas de chegada quanto das de partida.

Desse modo, a integração cultural consiste num veículo interpretativo, uma vez que agrega ao texto as marcas de leitura do tradutor-leitor, o que faz com que tal prática seja vista com reserva pela crítica que qualifica a tradução de acordo com a invisibilidade do tradutor, ou seja, o texto traduzido deve ser muito próximo ao texto original. No entanto, a própria invisibilidade não pode ser tida como total, pois o tradutor, enquanto leitor, está sempre promovendo intervenções, motivadas por sua própria leitura.

Lobato esteve diretamente ligado ao movimento tradutório no país, promoveu mudanças na própria concepção vigente de tradução e deixou nos textos marcas de sua leitura e ideologia. Entretanto, o volume de textos traduzidos por ele levanta questionamentos, como apresenta Azevedo (1997). A volumosa quantidade de traduções lançadas por Lobato promove a desconfiança quanto à autenticidade da autoria dessas produções, pois muitos acreditavam que o autor somente assinasse as traduções, atribuindo-lhes o prestígio de seu nome.

A questão é tratada pelo próprio Lobato com a seguinte resposta: “Posso ensinar meu método [de tradução] (...). A questão toda é ir para a máquina de escrever logo que chega o leiteiro e não parar até a hora do almoço. Eles que experimentem” (LOBATO, apud AZEVEDO, 1997, p. 355 – 356). Travassos (1974) enxerga certa procedência na polêmica, ao comparar o volume da criação do autor, que produziu pouco para os adultos, muito para as crianças e traduziu muito mais que os dois sistemas de criação anteriores. Isso se deve, segundo Travassos (1974), ao menor grau de dificuldade que o ofício da tradução oferece, além do prestígio que seu renome de escritor agregava às traduções que realizava.

Facilidades ou não que o ato tradutório possa oferecer, é perceptível na própria vida do autor-tradutor que a tradução esteve diretamente ligada à subsistência do escritor, cuja irregularidade financeira foi amparada pelos recursos oriundos de seu ofício como tradutor.

A desvalorização do trabalho como tradutor é discutida por Lobato, que enfrentou diversos empecilhos, críticas e até a falta de retorno pecuniário adequado, quadro retratado pelo próprio autor, pois, segundo ele:

> Os editores pagam menos (pela tradução) e o público não lhes reconhece o mérito. Daí o impasse. (...). Nos países civilizados a função de tradutor está equiparada à de escritor. Vemos Baudelaire receber em França tantos aplausos pelas suas traduções de Edgard Poe como pelos seus versos (LOBATO, 1950, p. 128).

Assim, abre-se margem para mais um impedimento para a prática tradutória, que além de esbarrar nas problemáticas lingüísticas ainda possui outro agravante que desmotiva a prática da tradução: a má remuneração dos tradutores. Além de ser uma atividade complexa e de requerer, de seu executor, uma variada gama de conhecimentos, depara-se ainda com a falta de reconhecimento, atribuída apenas aos escritores, devido à marca de originalidade embutida, que não se estende para os que se dedicam em acessibilizar obras alheias.

Mesmo assim, a tradução esteve vinculada diretamente à vida pessoal de Monteiro Lobato, servindo de forma de sustento em meio às crises financeiras por ele enfrentadas no decorrer de sua vida. Além da questão pecuniária, o autor de *Fábulas* (1922) mergulhou no ofício de tradutor como recurso de relaxamento ou entorpecimento. Tal idéia fica evidente na fala, de 15 de abril de 1940, extraída de um estudo teórico, que abre o presente capítulo na qualidade de epígrafe, e alude ao ato tradutório o poder de esquecer os problemas[10] enfrentados pelo autor.

Mesmo com a crítica ressaltando a importância do papel do tradutor Lobato para a história da literatura brasileira, por meio da ampliação do acesso de culturas, até então desconhecidas, o prestígio do autor pode produzir dois efeitos na recepção de suas traduções. O primeiro deles, apontado por Travassos (1974), seria o de emprestar, graças a sua influência literária, mérito à tradução realizada. Já o outro efeito, de caráter contrário, consiste em atribuir muitas expectativas quanto ao conteúdo esperado, sem levar em consideração o momento histórico-literário, o próprio pioneirismo do escritor-tradutor e as expectativas do leitor que podem não coincidir com os objetivos da tradução da obra literária.

Ao deixar as questões pessoais e vislumbrar o todo, é claramente perceptível que a popularização da tradução lobatiana impulsiona a literatura brasileira positivamente, permitindo que importantes influências passem a fazer

[10] "Continuo traduzindo. A tradução é minha pinga. Traduzo como o bêbado bebe: para esquecer, para atordoar. Enquanto traduzo, não penso na sabotagem do petróleo". AZEVEDO, Carmem Lúcia, et al. ***Monteiro Lobato****:* Furacão na Botocúndia. São Paulo: Senac, 1997, p. 355.

parte do repertório literário e cultural do país. Disponibilizar para os leitores tal universo é uma tarefa necessária, o que faz do papel do tradutor uma ação benemérita. Isso porque:

> a literatura dos povos constitue o maior tesouro da humanidade, e povo rico em tradutores faz-se realmente opulento, porque acresce a riqueza de origem local com a riqueza importada. Povo que não possui tradutores torna-se povo fechado, pobre indigente, visto como só pode contar com a produção literária local (LOBATO, 1950, p. 128).

Lobato é categórico ao constatar que a delicada questão da tradução tem dois caminhos possíveis: quando construída com materiais de qualidade, que cumpram com o propósito de divulgar a obra de arte literária além das fronteiras do país de origem; ou quando essa postura não é respeitada, fazendo circular materiais de má qualidade que não representam o texto-fonte e pulverizam idéias errôneas sobre o mesmo.

Com tal visão, Lobato destaca que “os tradutores são os maiores beneméritos que existem, quando bons; e os maiores infames, quando maus. Os bons servem à cultura humana, dilatando o raio de alcance das grandes obras” (LOBATO, 1950, p. 128), marcando claramente a existência dos dois perfis possíveis.

Este mesmo autor coloca nas mãos dos editores a responsabilidade pela qualidade das traduções. A idéia de qualidade, difundida por Lobato, tanto nos discursos teóricos quanto no ficcional, difere do posicionamento adotado por outros escritores e teóricos.

Debus (2004) retoma, na relação entre Lobato e o livro, a figura do Lobato – leitor, período que antecede ao escritor e também ao editor Monteiro Lobato. Isso porque, segundo a pesquisadora, fica claro na própria vida do escritor que os ofícios assumidos são reflexos da “partilha e a comunhão entre quem lê e o objeto lido, [ação que marcou] (...) muito do que ele realizou como homem das letras e empresário do livro” (DEBUS, 2004, p. 27).

A formação alçada graças às condições sociais favoráveis e à ligação com a produção de livros é incompatível com a realidade socioeconômica brasileira, que possuía altos índices de analfabetismo, por volta de quase oitenta por cento e não contava com um público leitor formado. A esse quadro somava-se o

culto à cultura estrangeira, principalmente a francesa, prática que limitava ainda mais a consolidação e valorização da cultura nacional.

O escritor tem a sensibilidade de tentar acessibilizar sua produção aos dois grupos que representavam o público leitor da época: a elite e o povo. Desse modo, Lobato motiva a valorização do material impresso, enquanto objeto portador de histórias de leitura, quadro que liga as funções de autor, tradutor e adaptador às funções de editor. Assim, para o escritor o referencial escrito transcende seu papel de promotor da circulação de um determinado material, mas alça à posição de agente histórico, tanto para a entidade do leitor quanto para a catarse promovida em tal contato.

O escritor de Taubaté extrapola as questões de âmbito meramente literário e atinge questões sociais ao ter se notabilizado por suas atrações de caráter variado, mostrando sua preocupação com problemas sociais que viriam a se destacar em meados do século XX e início do XXI.

A preocupação com a qualidade da literatura que circularia ultrapassa a própria obra e atinge também as alheias. Quanto à tradução, em *Miscelânea* (1950), bendiz e maldiz os editores conforme suas posturas perante o ato de traduzir, pois segundo ele “benditos sejam os editores inteligentes que descobrem bons tradutores, e malditos sejam os que entregam obras-primas da humanidade ao massacre dos infames ‘tradittores’” (LOBATO, 1950, p. 130, aspas do autor).

Para Lobato (1950), cabia ao tradutor a tarefa de realizar um bom trabalho e, ao editor, fiscalizar e garantir para que a qualidade das traduções e adaptações fosse mantida. Com isso, assegurava-se o cumprimento do papel da tradução: de acessibilizar a obra literária estrangeira ao leitor.

A necessidade de tornar disponível o referencial teórico, por meio da tradução de um texto para outro idioma, abre margem para duas possibilidades: preservar o estrangeirismo da obra ou torná-la acessível ao leitor fazendo uso da submissão do texto às influências da realidade, por meio do processo de domesticação.

Compartilhar a concepção de que a fuga dos referenciais de base é uma ação inerente à própria arte tradutória, que não permite que o material reescrito em outro idioma seja aceito como tradução, gerou outras denominações e

classificações, originando termos como a adaptação, item a ser discutido na seqüência.

Retomar as questões que envolvem a teoria sobre a tradução e também a concepção de Lobato sobre a prática tradutória demonstra que se trata de um procedimento complexo, polêmico e necessário. A retomada, por Lobato, de textos a partir do recurso da tradução demonstra isso e atesta também outra questão importante: o caráter cíclico da literatura, que, mesmo sofrendo atualizações e modificações, durante o ato tradutório, cumpre a missão de propagar o conteúdo literário, ato também perceptível na adaptação, como se discutirá na seqüência.

1.2 Lobato e as Adaptações

Assim como a tradução, a adaptação retoma textos pré-existentes com finalidades e públicos específicos. Como já discutido anteriormente, os dois processos, tradução e adaptação, se confundem, uma vez que esse último, visto como uma forma de transgressão ou domesticação, não possui distinções claras quando se pretende distingui-lo do primeiro.

Mesmo tendo a transgressão ou domesticação como parâmetro de distinção entre o adaptar e o traduzir, é difícil separar totalmente os dois recursos em categorias distintas. Durante o debate aqui empreendido, as ações de adaptação e tradução são descritas como recursos diferentes, embora Amorim (2005) reconheça uma marcante aproximação entre os dois conceitos.

O processo descrito é muito importante, pois aproxima as produções do público, ação já descrita pelo filósofo Michel Foucault, que diz que a reescrita de um texto

> remete à perda de casualidade dos grandes textos transformados ao longo do tempo. O desnível entre o texto primeiro e texto segundo representa dois papéis que são solidários. De um lado, ele permite construir (e indefinidamente) discursos novos: o desalinhamento do texto primeiro, sua permanência, seu *status* de discurso sempre reatualizável, o sentido múltiplo ou escondido do qual passa a ser detentor, a reticência e a riqueza essenciais que lhe emprestamos, tudo isso representa uma possibilidade aberta de falar. (...) O novo não está no que está dito, mas no acontecimento de seu retorno (FOUCAULT, 1995, p. 12, grifo do autor).

Para o filósofo, a reescrita de um texto é uma ação importante, uma vez que permite a retomada de um referencial literário, podendo assumir a ótica de um novo discurso.

A retomada de um texto, sob o processo da adaptação, não deve diminuir a qualificação do referencial, embora o ato de adaptar seja marcado por preconceitos. Mesmo a palavra adaptação estando atrelada à consciência de que o material apresenta modificações, não poda a possibilidade de fidelidade à fonte. Tais considerações são válidas, uma vez que reforçam a hipótese de que adaptar determinado referencial não desqualifica a apresentação do novo perante o original.

Partindo do posicionamento adotado pelo filósofo, a adaptação assume uma qualificação positiva, pois permite que a cultura ultrapasse as fronteiras de língua, cultura, faixa etária e outras que possam obstruir a circulação dos referenciais literários. Tornar possível o acesso à arte literária além fronteiras é uma prática que permite a atualização do referencial, ato que torna possível que a obra possa dialogar com públicos distintos e em diferentes momentos históricos.

Tanto os recursos de adaptação quanto os de tradução são construções realizadas a partir dos textos-fontes e apresentam desvios quanto aos originais. Mesmo assim, é necessário que tenham uma relação com o texto de partida. Nesse caso, é necessário atentar às questões de fidelidade que, segundo Amorim, influenciam o texto, já que cada um dos recursos vê de forma diferente a questão da fidelidade. Na tradução, é cobrada a

> fidelidade tanto à forma quanto ao conteúdo, ao passo que, na adaptação, ocorreria fidelidade apenas ao conteúdo. Em vista disso, adaptação seria mais “criativa” que a tradução, uma vez que esta envolveria maior proximidade ou “aderência” em relação aos originais (AMORIM, 2005, p.78-79, aspas do autor).

Desse modo, é perceptível que a adaptação é mais maleável a mudanças de acordo com o objetivo pretendido, fazendo que redução, condensação e enxugamento sejam opções do processo adaptativo. A adaptação seria mais flexível para modificações. É uma prática, segundo Amorim (2005), envolta em preconceitos por estar atribuída a violação da integridade do texto original, característica não necessariamente ligada à adaptação, mas que difundiu uma relação entre o recurso e os desvios que não se enquadrariam em uma tradução “fiel”.

Definir categoricamente a tradução como uma leitura “fiel” do original e a adaptação como uma forma “desapegada” do texto-fonte é perigoso, já que se tratam de termos dependentes de seu contexto e variáveis de acordo com ele. Desse modo, é necessário considerar que os “conceitos de tradução e de adaptação são concebidos com base em uma instância institucional mais ampla, que influencia as próprias opções investidas numa reescritura” (AMORIM, 2005, p. 44).

A divulgação, comumente feita das obras quanto à terminologia de tradução ou adaptação, é carregada de valores e intenções, que abrangem desde

> o conceito de tradução e adaptação vigentes em uma determinada época; a articulação entre a figura do tradutor ou adaptador responsável pelo texto e os paratextos ou prefácios que enfocam o resultado do seu trabalho; o lugar que ocupa a obra traduzida entre os valores da literatura local; e o próprio objetivo mercadológico da editora (AMORIM, 2005, p. 47).

Isso mostra que a qualificação apresentada pelas instituições não é uma avaliação cíclica, porque os conceitos sobre ambos são flexíveis e variáveis de acordo com a instância e o interesse dos responsáveis pela circulação. Tal quadro se deve à própria nomenclatura de tradução ou de adaptação que pode influir diretamente no movimento da obra no meio mercadológico. Questão importante, pois a sobrevida do material literário também depende de sua propagação.

Desse modo, percebe-se que o ato tradutório e o adaptativo e as relações com o mercado estão intimamente ligadas, enlace que pode tanto, como mencionado anteriormente, atribuir valor ao texto, como em um segundo momento causar a depreciação do material. Isso pode ocorrer se o leitor não reconhecer o material literário como tradução ou adaptação, conforme sua expectativa. Os dois recursos, segundo Amorim, promovem modificações no texto-fonte, de acordo com objetivos interpretativos e editoriais, que podem estar em desacordo com os anseios do leitor.

A discussão sobre o mercado editorial abre caminho para a questão dos direitos autorais que, inexistentes na tradução, por se tratar de uma reprodução do original, pode ocorrer na adaptação, pois segundo o autor em foco

> os adaptadores tenderiam a receber os direitos autorais das obras que adaptam sob o argumento de que teriam maior liberdade para efetuar modificações em suas adaptações, o que justificaria o

> reconhecimento, pelas editoras, de seu papel autoral (AMORIM, 2005, p. 48-49).

O adaptador se faria mais visível que o tradutor por estar direcionado a um resultado determinado, já que a adaptação opta por determinados caminhos, eleitos pelo seu realizador. Assim, poderia se pautar nesse argumento para o reconhecimento de um papel autoral, atribuído de forma relativa ao adaptador-autor devido às

> transformações ou modificações a que os adaptadores teriam direito ou à permissão de empreender ao adaptarem uma obra estrangeira. Ao adaptador seria, assim, concedida maior "liberdade" para se modificar, de acordo com seu ponto de vista e sensibilidade estética, o texto original, levando-se em consideração o público receptor. A tradução, por sua vez, por ser mais freqüentemente associada à condição de uma prática que se aproximaria do literal, não tornaria possível a inscrição do tradutor, de suas concepções estéticas ou de uma escrita "pessoal", naquilo que traduz (AMORIM, 2005, p. 49, aspas do autor).

A adaptação associada à idéia de liberdade abre caminho para possibilidades pouco usadas na tradução "fiel". Como mostra o trecho citado, o adaptador pode, de acordo com o objetivo, trabalhar o texto original sem a necessidade de se prender literalmente a ele.

Repensar a teoria discutida até o momento de forma prática é possível ao direcionar o olhar para a própria literatura. Em seu artigo *As Adaptações dos Clássicos e a voz do Senhor*, o escritor Carlos Heitor Cony (2002) descreve o escritor Monteiro Lobato como pioneiro na arte em adaptar clássicos. Prática que tornou acessível obras fundamentais para formação humana e literária do acadêmico, textos esses que são, até os dias atuais, publicados e editados.

O trabalho de adaptação de Lobato foi intenso. Ele resgata inúmeras referências da cultura ocidental com sensibilidade ao direcioná-las ao público específico, valorizando a materialidade, a recepção e a própria relação entre obra e leitor.

O escritor-adaptador transporta para a realidade nacional os textos por ele adaptados, pela translação parcial ou total do texto-fonte para o universo de sua narrativa. A adaptação parcial, marcada, essencialmente, pela própria mudança lingüística, de forma intencional ou não, agrega valores domésticos ao texto de

origem; enquanto a modificação intensa do texto original é vista, nesse estudo, como a inserção do texto base no universo literário criado pelo autor.

Nesse caso, em especial, tem-se o ciclo do Sítio do Picapau Amarelo, um conjunto de obras pertencentes à literatura infantil, no qual se verificam, comumente, a adaptação de obras literárias que se desenvolvem concomitantemente ao texto de Lobato.

Tal ocorrência é identificada em quase todos os livros da série, ação desencadeada em diferentes intensidades. Desde o início da saga do Picapau Amarelo, o livro estreante *A menina do Narizinho Arrebitado* (1920), mais tarde rebatizado como *Reinações de Narizinho* (1920), já apresentou inúmeros elementos resgatados e enfeixados por meio da adaptação.

Assim, elementos do cinema americano, que exerceram fascínios e influências sobre o autor, como o Gato Félix; personagens dos clássicos infantis como Cinderela, Branca de Neve, o Pequeno Polegar, Barba Azul, Pinocchio, dentre outros, participam da narrativa lobatiana. Também os fabulistas grego e francês, Esopo e Jean de La Fontaine, com suas fábulas *A cigarra e a formiga* e *Os animais e a peste* estão na obra inaugural. A reunião dessas personagens e o resgate de seus contextos são, muitas vezes, questionados no Picapau Amarelo, o que faz que a adaptação ultrapasse a mera retomada dos elementos existentes, por meio do questionamento dos valores que representam. Desse modo, as personagens clássicas, históricas, mitológicas, folclóricas e os enredos dos quais fazem parte são desconstruídos para, em seguida, serem reorganizados e constituírem uma nova narrativa.

O estudo desenvolvido privilegiou a adaptação utilizada na reescrita de *Fábulas* (1922), livro do qual se retiraram os textos para o trabalho em sala de aula. As fábulas utilizadas por Lobato são recolhidas, principalmente, de Esopo, fabulista grego, que viveu no século VI a.C. e Jean de La Fontaine, escritor francês do século XVII. Essas reescritas consistem na aclimatação das fábulas tradicionais, ou seja, é uma ação de transposição de elementos nacionais aos textos infantis, com o intuito de construir uma literatura nacional de qualidade para as crianças. O desejo de elaborar textos acessíveis e agradáveis para o público infantil é verificável no seguinte trecho da correspondência de Lobato:

> As fábulas em português que conheço, em geral traduções de La Fontaine, são pequenas moitas de amora no 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 idéia de iniciar a coisa. É de tal pobreza e tão besta a nossa literatura infantil, que nada acho para a iniciação de meus filhos (LOBATO, 1968 b, 2 v, p. 104).

A partir de tal concepção, Lobato inicia a reformulação de fábulas, recolhidas da cultura erudita e popular, que resultaria na sua obra *Fábulas,* livro no qual o autor reúne setenta e quatro fábulas, traduzidas e adaptadas e outras escritas por ele próprio. Embora o texto lobatiano retome os textos originais em matéria de conteúdo, há um diferencial merecedor de destaque e que promove seu viés moderno. As fábulas, reescritas em prosa, nasceram de fontes construídas inicialmente em versos. Outra mudança significativa é a alteração do narrador que deixa de ser onisciente para dar lugar a um narrador que participa da narrativa, no caso em questão, a narração é atribuída a Dona Benta, seguida do comentário dos ouvintes. Narizinho, Pedrinho, Emília, Visconde de Sabugosa e tia Nastácia discutem os textos a partir das concepções de sua época, ora concordando e ora questionando o conteúdo e a própria ideologia disseminada pelas narrativas.

A adaptação das fábulas lobatianas permite a reflexão acerca do próprio ato de reescrever, uma vez que, ao modificar os gêneros, de verso para a prosa, o autor adequou a linguagem de forma a torná-la acessível ao leitor. Além disso, Monteiro Lobato também direcionou as discussões de forma a abranger o universo infantil, encurtando as distâncias entre obra e leitor.

A modificação de gênero, de verso para prosa, pode ser acompanhada no seguinte trecho:

> Saiu da toca aturdido
> Daninho pequeno rato,
> E foi cair insensato
> Entre as garras de um leão (LA FONTAINE, 2006, p. 65).

> Ao sair do buraco viu-se um ratinho entre as patas do leão. Estacou, de pêlos em pé, paralisado pelo terror (LOBATO, 1973 b, p.49).

Amorim destaca, em seu estudo, uma espécie de transposição interlingual, ou seja, transposição “de um texto escrito em uma língua para outra,

estendendo-se até para a transposição de um gênero para outros" (AMORIM, 2005, p. 78), como a prosa, gênero adotado por Lobato. No trecho literário destacado, nota-se a ocorrência desse tipo de transposição, já que o texto, escrito originariamente em língua francesa, é transposto para a língua portuguesa, utilizada no Brasil. O exemplo também comporta a transposição de gênero, já que a obra, em verso, é reescrita em prosa, em sua versão adaptada.

A substituição da leitura do livro pela narração oral, sistema eleito por Dona Benta, também é uma forma de adaptar, por aproximar, por meio da linguagem, o conteúdo literário. Desse modo, o autor conta com recursos especiais para acessibilizar o cânone literário. Dona Benta, a vovó do Sítio do Picapau Amarelo, é um dos instrumentos utilizados, que à semelhança de Lobato, desempenha o papel de fazer o elo de mediação entre os saberes pulverizados pelo texto literário e seu receptor, responsável pelo processo de compreensão a ser concretizado na leitura.

A Dona Benta cabe a missão de mediar o saber para a criança, por meio de uma espécie de adaptação, ação notável no seguinte trecho:

> – Meus filhos, disse Dona Benta, esta obra está escrita em alto estilo, rico de todas as perfeições e sutilezas de forma, razão pela qual se tornou clássica. Mas como vocês ainda não tem a necessária cultura para compreender as belezas da forma literária, em vez de ler vou contar a história (LOBATO, 1973 a, p 12).

A personagem tomando para si o papel de mediadora, torna acessível a arte literária. Nessa tarefa, conta com a ajuda das demais personagens, que por meio de indagações e questionamentos fornecem à interlocutora os instrumentos necessários para a explanação dos assuntos abordados.

> - Que quer dizer "senão", vovó?
> - Aqui nessa frase quer dizer defeito.
> - E por que senão é defeito?
> - Porque o modo de botar um defeito nalguém ou nalguma coisa era sempre por meio de "senão" – e por fim essa palavra ficou sinônima de defeito (LOBATO, 1973 b, p.31).

O exemplo citado representa uma peculiaridade da obra lobatiana, que aborda tanto o literário quanto o pedagógico. Por conseguinte, não se deve esquecer que, com isso, Monteiro Lobato trabalhou uma de suas grandes

preocupações: propiciar referenciais a seus leitores mirins, não se limitando somente em informar, mas também em formar as crianças por meio de mecanismos que dialogassem com seu universo.

Devido a essas condições, o amadurecimento da leitura da obra de Monteiro Lobato nos círculos de educação e de iniciação de leitores merece atenção especial por representar, como se discutirá nos capítulos subseqüentes, uma continuidade, que representa o campo significativo responsável pela formação da história literária, como atesta a Teoria da Estética da Recepção, acerca da obra lida.

Portanto, torna-se necessário analisar como a retomada, por meio da adaptação e/ou tradução, de elementos culturais pré-existentes pode influenciar na ação real de leitura, questão norteadora da pesquisa empreendida, que parte da análise, neste primeiro capítulo, dos quesitos responsáveis pela modelação e reformulação do texto literário.

1.3 A Paródia: uma Forma de Adaptar

Na busca de meios para elaborar uma tradução ou adaptação, outros recursos surgem como ferramentas de construção do texto literário. Desse modo, a paródia é um instrumento que pode ser utilizado na prática adaptativa, pois a recorrência a textos clássicos, folclóricos, mitológicos e históricos, usada na constituição da obra lobatiana, é construída, diversas vezes, por meio desse recurso.

Para tentar entender esse elemento, adota-se, nesse trabalho, como perspectiva crítica, a obra teórica *Uma Teoria da Paródia* (1985) de Linda Hutcheon. A escolha da obra da autora justifica-se, uma vez que se mostra proveitosa para empregar a respectiva teoria e realizar a análise, objetivo da dissertação, a ser apresentada no terceiro capítulo.

Alguns teóricos preferem outro recurso, a intertextualidade, teoria discutida principalmente por Julia Kristeva[11]; outros tratam a paródia e a intertextualidade como sinônimos. Contudo, a presente dissertação privilegia a definição de Hutcheon que distingue os dois conceitos e não concebe a

[11] A intertextualidade é a "relação discursiva que os vários textos entretecem com um novo texto, através de citações, alusões, comentários, ou afinidades temático-ideológicas e ou formais. PAZ, Olegário; MONIZ, Antonio. ***Dicionário Breve de Termos Literários.*** Lisboa: Editorial Presença, 1997, p. 119.

intertextualidade como sinonímia de paródia, definindo a primeira como um elemento de descodificação do texto, enquanto a última, estaria ligada ao processo de constituição, propriamente dito, do texto (HUTCHEON, 1985, p. 35).

Seja na concepção de uma obra literária ou no contato entre texto e leitor, a tentativa de retomada de uma realidade pré-existente é uma prática comum. Segundo filósofos da escola francesa, como Foucault e Derrida, é imprescindível observar-se que o texto é uma produção em movimento, que existe relação entre as diversas escritas:

> as fronteiras de um livro nunca ficam bem definidas: por trás do título, das primeiras linhas, do último ponto final, por trás de sua configuração interna e de sua forma autônoma, ele fica preso num sistema de referências a outros livros, outros textos, outras frases: é um nó dentro de uma rede (FOUCAULT, apud HUTCHEON, 1991, p. 165).

Desse modo, percebe-se que os textos estão ligados, pois participam de um processo de construção histórica, uma vez que a produção é fruto da própria circulação dos referenciais literários. Assim, os textos são retomados, recriados e recontados no decorrer do tempo, fazendo com que a literatura seja um processo dinâmico e ultrapasse fronteiras, barreiras de idade, cultura e língua por meio de um procedimento que adapte, traduza e reconte.

Kristeva também afirma que toda a narrativa “se constrói como mosaico de citações, todo o texto é absorção de um outro texto” (KRISTEVA, 1974, p 64). Portanto, toda a obra possui uma ligação, ao influenciar a constituição da literatura, e essa, por sua vez, direciona a produção literária, seja por meio da propagação do cânone literário ou da ruptura e formação do novo.

Sant’anna (1991), por sua vez, afirma que o texto é:

> (...)algo sempre em movimento, que há uma correlação entre as diversas escritas, e que a única maneira de se aproximar o quanto possível de uma certa verdade é estar preparado para ler todos os artifícios que os textos nos preparam (SANT’ANNA, 1991, p. 72).

Para que essa aproximação se concretize, muitos instrumentos de produção textual surgiram no decorrer do tempo, sendo de interesse do presente estudo, como já foi dito, a paródia. Para entender a ocorrência e o alcance desse instrumento de aproximação e ao mesmo tempo de criação observar-se-á como ela

acontece na obra literária e também como pode influenciar a interação do leitor com o texto.

Desse modo, o debate aqui suscitado discute uma vertente dessa temática ao trazer à tona a questão da paródia presente na obra infantil do escritor Monteiro Lobato e, assim, observar como o uso desse recurso pode interferir na situação de leitura propriamente dita, no processo de recepção do texto literário.

A paródia foi e é utilizada por escritores, mas continua sendo criticada por um grupo de críticos e escritores desde o início até os dias atuais, fatos que atribuem ao recurso constantes juízos de valor. No entanto, é a sua existência no decorrer do tempo e, principalmente, sua utilidade na promoção do ressurgimento de textos do passado, que fomenta o caráter cíclico da arte literária, que embora se renove constantemente, busca nos textos consagrados, e também na cultura popular, temas e motivos para sua composição.

Ao acompanhar a literatura sobre o desenvolvimento da paródia, em diferentes épocas e lugares, é perceptível que o seu sentido mudou, adaptando-se às exigências de cada momento histórico. No início, o sentido primitivo da paródia estava ligado diretamente a poemas narrativos de extensão moderada, que utilizam metro e linguagem épicos, mas fundamentados em um tema trivial.

No século XIX, o interesse era por uma paródia específica e ocasional aos poemas e novelas do Romantismo tardio que forneceu uma fonte de opinião contemporânea sobre o referencial literário. Nesse momento, a união de elogio e censura faz da paródia uma ação de reavaliação e acomodação. A paródia abrangia a tipos variados de textos, depositando crédito na bagagem cultural de seus leitores.

O crítico literário Gerard Gennette (apud HUTCHEON, 1985) tentou limitar a paródia a textos curtos como poemas, provérbios, trocadilhos e títulos, mas a paródia moderna não fez caso desta limitação, como não o faz da definição restrita de Genette da paródia como transformação mínima de um texto, embora seja óbvio que partes de uma obra podem ser paródicas sem que todo seu texto seja rotulado dessa maneira.

No século seguinte, a credibilidade na figura do leitor cede lugar a uma desconfiança no conhecimento dos leitores, ação que os obrigava a trabalhar no sentido de readquirir a herança literária ocidental, fazendo do gênero um dos

modos de construção formal de textos, com implicações de caráter cultural e ideológica.

A paródia utiliza a ironia e o humor como formas de resgate dos textos. Ao se acentuar, por meio do cômico, as particularidades do texto-fonte realçam-se também as semelhanças e diferenças entre os dois, texto primeiro e versão paródica.

Contudo, o alcance do significado, que pode se atingido ao se reaver o texto de partida, depende da realização de sua interpretação. Esse, principalmente, quando se trata das paródias modernas, envolve elementos que ultrapassam o texto em si (o texto como entidade semântica e sintática) para chegar à descodificação da intenção irônica do agente codificador. Ou seja, é necessário que o leitor entenda a ironia para que ela concretize a intenção disseminada por seu uso, muitas vezes inacessíveis para o leitor mais jovem, parte do público leitor de Lobato.

O contraste entre o que é afirmado e o que é significado não reside na única função da ironia. O seu outro papel de importância maior – a nível pragmático – freqüentemente vem sendo tratado como se fosse demasiado óbvio para justificar uma discussão: a ironia julga, pois sua função pragmática consiste em sinalizar uma avaliação, muito comumente de natureza pejorativa.

Na obra infantil de Lobato, pode-se observar a ironia como presença marcante, pois é, muitas vezes, a forma de questionar valores disseminados pelas obras originais. Já na versão lobatiana esses valores são questionados e, em diversos momentos, têm suas verdades desconstruídas e reconstituídas.

O recurso é um dos meios utilizados pelo parodista na propagação de suas intenções e mensagens, pois para entendê-la o leitor tem que desvendar a intenção codificada no texto. Portanto, a paródia é igualmente um gênero sofisticado nas exigências feitas aos seus praticantes e intérpretes. O codificador e, depois, o receptor, têm de efetuar uma sobreposição estrutural de textos que incorpore o antigo no novo, constituindo um texto de difícil acesso para o leitor em formação.

A necessidade básica de competência lingüística é indispensável para a recepção textual, principalmente onde a ironia está envolvida, pois cabe ao leitor entender o que está implícito, bem como aquilo que é realmente afirmado. Dessa maneira, sendo a ironia um mecanismo retórico utilizado pela paródia, o leitor necessita ter competência, bem como conhecimentos das normas retóricas e

literárias que permitam o reconhecimento do desvio dessas normas constituintes do cânone - a herança constitucionalizada da língua e da literatura.

Para Hutcheon (1985) a não descodificação, por parte do leitor, prejudica a acessibilidade à intenção dos textos, ou seja,

> se o leitor não consegue reconhecer uma paródia como paródia (já por si uma convenção estética canônica) e como uma paródia a uma certa obra ou conjunto de normas (no todo ou em parte), então falta-lhe competência. Talvez seja por esta razão que a parodia é um gênero que, como vimos, parece florescer essencialmente em sociedades democráticas culturalmente sofisticadas (HUTCHEON, 1985, p. 119, grifo da autora).

Por isso, constata-se que para a compreensão da paródia e da ironia, esta última, desencadeada como mecanismo interpretativo, faz-se necessário um conjunto de valores institucionalizados de alcance estético, ou seja, genéricos, ou sociais, portanto de alcance ideológico e inadequados ao leitor mais jovem que apresenta dificuldade para lidar com um campo significativo tão complexo. Esses requisitos são necessários para a compreensão dos recursos e deles também dependem sua existência, uma vez que o domínio dos protocolos de codificação e compreensão garante a formação do texto e a acessibilidade a ele.

A ironia pode ser o principal mecanismo retórico para despertar a consciência do leitor para o texto, já que participa no discurso paródico como uma estratégia para o alcance real do significado almejado pelo parodista, sendo uma forma sofisticada de expressão. Diante do exposto, pode-se, então, ressaltar a ironia como um recurso estilístico de grande importância, o qual os escritores podem lançar mão para elucidar situações e, conseqüentemente, suas narrativas.

É difícil separar estratégias pragmáticas de estruturas formais, quando se fala da ironia ou da paródia, pois uma implica a outra. Por outras palavras, uma análise puramente formal da paródia, enquanto relacionamento de textos, não fará justiça à complexidade destes fenômenos; o mesmo acontecerá com uma análise puramente hermenêutica que, na sua forma mais extrema, vê a paródia como criada por “leitores e críticos, e não pelos textos literários em si” (HUTCHEON, 1985, p. 50).

Tanto a ironia quanto a paródia operam em dois níveis – um, superficial ou primeiro plano; e outro, denominado plano de fundo. Mas desse último,

em ambos os casos, deriva o seu sentido do contexto no qual se encontra. Assim, o sentido final da ironia ou da paródia reside na sobreposição desses níveis e este caráter duplo, tanto da forma como do efeito pragmático, faz da paródia, segundo Hutcheon, um modo importante de moderna auto-reflexividade na literatura.

Um exemplo disso é a obra *Reinações de Narizinho* (1920) que faz referência a diversos textos e figuras como os clássicos infantis, os fabulistas Esopo e Jean de La Fontaine e algumas de suas fábulas entre outros exemplos. Contudo, os usos feitos pelo autor não representam uma paródia completa das fontes citadas, mas ajudam a construir o mosaico que será o texto lobatiano.

O trecho apresentado a seguir traz trechos paródicos que retomam narrativas pré-existentes. Ele destaca a visita das crianças, Pedrinho e Narizinho, que acompanhados de Emília e Visconde e guiados por Peninha, o menino invisível, observam o desenrolar de um texto fabular, *A cigarra e a formiga*, e conversam com os autores, La Fontaine e Esopo, chegando a interferir no desenvolvimento da narrativa. A paródia, nesse caso, é marcada pela reconstrução do texto primeiro, a saber, a fábula *A cigarra e a formiga*:

> (...)" – Cantou enquanto era môça e sadia? Pois dance agora que está velha e doente, sua vagabunda!"
> E – Plaft! Deu-lhe com a porta no nariz.
> A triste cigarra, com o nariz esborrachado, ia pendendo para trás para morrer quando Emília a susteve.
> -Não morra, boba! Não dê esse gosto para aquela malvada. (...) Em vez de morrer, feito uma idiota, ajude-me a preparar uma boa forra contra a formiga. (LOBATO, 1973 e, p. 139)

A fábula retratada não representa toda a obra *Reinações de Narizinho* (1920), mas mostra que o autor usa elementos, no caso citado as personagens fabulares, a cigarra e a formiga, para construir, a partir da párodia, uma parte da história, embora o objetivo não seja parodiar a fábula em sua totalidade, mas sim buscar elementos que auxiliem a construção do novo texto.

Outras obras do escritor, no entanto, representam totalmente as fontes a que fazem referência. *Fábulas* (1922) é um exemplo disso, pois retoma textos que são, muitas vezes, reconstruídos e, em alguns momentos, parodiados na íntegra, como acontece com esta mesma fábula.

A cigarra e a formiga é a primeira fábula do livro citado. Nessa obra, o texto é ampliado, recebe o título de *A cigarra e as formigas,* mostrando por meio

da flexão de grau a presença de uma terceira personagem, a segunda formiga. A nova versão, desmembrada em duas partes, apresenta, como indica cada título, desfechos distintos.

A primeira delas, *A formiga boa*, foge do original à medida que a caracterização da carrasca, a formiga, responsável pela morte da cigarra, é construída de maneira humanizadora, pois a mesma acolhe a cigarra no mau tempo, ação que desencadeia, por meio da paródia, um outro final para a narrativa. “A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol” (LOBATO, 1973 b, p. 11).

A segunda parte, intitulada *A formiga má*, reproduz, à semelhança do original, o enredo do texto primeiro. Entretanto, o autor insere elementos que particularizam a reescrita: “Mas a formiga era uma usurária sem entranhas. Além disso, invejosa. Como não soubesse cantar, tinha ódio à cigarra por vê-la querida de todos os seres” (LOBATO, 1973 b, p. 11). Nessa caracterização há a presença da ironia na descrição da formiga: “usurária sem entranhas” e “invejosa”.

Mesmo servindo de auxílio na constituição de novos textos, como demonstrou o exemplo apresentado, Hutcheon (1985) discute a idéia negativa sobre o gênero apresentada por parte da crítica literária até o período romântico, que difundia, constantemente, a idéia de que esse recurso era parasitário, derivativo e prejudicava a originalidade e a constituição do novo texto. No entanto, a própria autora rebate tal afirmação, por acreditar ser provável que a rejeição romântica das formas paródicas, como parasitária, refletisse uma ética capitalista emergente por fazer da literatura uma mercadoria que se imaginava propriedade de um indivíduo, seu autor.

Nesse contexto, as leis de direito de autoria promoveram processos de difamação contra parodistas, temendo prejuízos econômicos promovidos pelo texto paródico em detrimento do original. Lobato reconstrói os textos que parodia e não se limita às fronteiras do texto de origem como na reescrita de *Fábulas*.

Portanto, é necessário afirmar que a paródia é um importante elo de aproximação com a herança do passado. Isso porque

> os artistas modernos parecem ter reconhecido que a mudança implica continuidade e oferecem-nos um modelo para o processo de transferência e reorganização desse passado. As suas formas paródicas, cheias de duplicidades, jogam com as tensões criadas pela consciência histórica. Assinalam menos um reconhecimento da

> insuficiência das formas definíveis dos seus precursores que o seu próprio desejo de pôr a 'refugiar' essas formas, de acordo com as suas próprias necessidades (MARTIN, apud HUTCHEON, 1985 p. 14-15, aspas do autor).

Como assinala a definição moderna de paródia, apresentada por Hutcheon (1985), o gênero é uma forma de repetição que inclui diferença, imitação com distância crítica, cuja ironia pode beneficiar e prejudicar ao mesmo tempo. Tal definição mostra o recurso paródico não como simples apropriação de um texto, e sim como a construção de um novo, rebatendo as críticas que a acusam de parasitária.

Fábulas (1922), de Lobato, é um exemplo de reconstrução, permitido pela paródia, de um novo texto que, embora fruto da herança cultural, reconstrói um novo enredo, a partir de elementos do texto-fonte.

Desse modo, ressalta-se que a paródia é uma importante forma da moderna auto-reflexividade, por ser um discurso interartístico que age como integradora de diferentes expressões de arte e cultura.

> A paródia é, pois, tanto um acto pessoal de suplantação, como uma inscrição de continuidade histórico – literária. Daí surgiu a teoria dos formalistas acerca da teoria da paródia na evolução ou mudanças das formas literárias. A paródia era vista como uma substituição dialética de elementos formais cujas funções se tornaram mecanizadas ou automáticas. (...) Uma nova forma desenvolve-se a partir da antiga, sem na realidade a destruir; apenas a função é alterada. A paródia torna-se, pois, um princípio construtivo na história literária (HUTCHEON, 1985, p. 52).

É fundamental perceber que a paródia não é apenas aquela imitação ridicularizadora, mencionada nas definições dos dicionários populares. Superar esta limitação do seu sentido original é um desafio essencial para que se descubra uma teoria adequada à realidade do recurso no circuito das produções literárias.

Assim, é uma forma de imitação caracterizada por uma inversão irônica, nem sempre à custa do texto parodiado, pois essa é uma característica de toda a paródia. Do mesmo modo, a crítica não tem de estar presente na forma do riso ridicularizador, como na fábula *A formiga boa*, para que a paródia seja apontada.

A paródia em termos semióticos pode ser definida como uma forma de representação de uma realidade original. Geralmente, a representação é de

caráter cômico e expõe os mecanismos e convenções do modelo. A similitude com o original divide a crítica no tocante à qualificação do recurso, pois, para alguns, a paródia faz o original perder em poder ou parecer menos dominante; já para outros, a paródia é a forma superior, porque faz tudo o que o original faz – e mais ainda.

Para a autora

> a pressuposição quer de uma lei, quer da sua transgressão, bifurca a pulsão da paródia: ela pode ser normativa e conservadora, como pode ser provocadora e revolucionária. A paródia é normativa na sua identificação com o outro, mas é contestatória na sua necessidade edipiana de distinguir-se do anterior (HUTCHEON, 1985, p. 98).

Esse recurso, dependendo da criatividade do escritor, possibilita apontar a literariedade no texto, pois pode originar uma outra narrativa contra a qual a nova criação deve ser, implícita e simultaneamente, medida e entendida.

No caso de Lobato, pode-se retomar como exemplo o texto *Reinações de Narizinho* (1920)*,* no qual o encontro entre as personagens do sítio e as pertencentes ao universo das fábulas acontece por iniciativa das crianças, que se deslocam até o país das Fábulas. Nesse ambiente, a realidade fictícia mescla-se ao universo das próprias narrativas. Nessa narração é perceptível uma história totalmente nova que surgiu dos textos de base.

Para que tal construção seja entendida pelo leitor, a paródia exige que ele construa um segundo sentido, fazendo uso de inferências sobre afirmações superficiais e complemente o primeiro plano (a história lobatiana), com conhecimento e reconhecimento de um contexto existente ao fundo (as fábulas clássicas).

Com tal manejo o autor buscou levar

> às crianças o conhecimento da Tradição, o conhecimento do acervo herdado e que lhes caberá transformar; e também questionar, com elas, as verdades feitas, os valores e não valores que o Tempo cristalizou e que cabe ao Presente redescobrir ou renovar (COELHO, 1987, p 358).

Tal qual um ourives, o autor do Sítio do Picapau Amarelo trabalha os mitos, a partir de outros textos, seja sob a forma de resgatar personagens, situações, mitos e outros aspectos, tal fator permite que elementos de outros espaços e culturas contracenem em uma nova narrativa.

> A prática clássica de citar grandes obras do passado visava tomar de empréstimo parte de seu prestígio e autoridade, mas, para que isso acontecesse, partia igualmente do princípio de que o leitor reconheceria modelos literários interiorizados e colaboraria no complementar do circuito da comunicação – de uma memória erudita para outra (HUTCHEON, 1985, p. 118).

Textos como o clássico *Dom Quixote de la Mancha,* de Miguel Cervantes*,* que conseguem libertar-se do texto de fundo o suficiente para criarem um texto independente – sugerem que a paródia, como síntese, poderia ser um protótipo do estágio de transição nesse processo de desenvolvimento das formas literárias. Assim, *Dom Quixote* é o exemplo que aponta, segundo Foucault (1970, apud HUTCHEON, 1985), a separação entre o epistema moderno e o renascentista porque o romance parodia as novelas de cavalaria do Renascimento, dando-lhe uma visão moderna.

Esse tipo de paródia realizado por Cervantes é retomado por Lobato, por meio de uma adaptação da obra espanhola, como é notável na reescrita de *Dom Quixote das crianças* (1936). Ao retomar o clássico da literatura universal, o autor reconta, por meio da narração de Dona Benta, as famosas aventuras do cavaleiro andante - Dom Quixote - e de seu fiel escudeiro - Sancho Pança. Na versão lobatiana, Emília entusiasmada resolve imitar o herói, e depois de realizar atitudes inconvenientes acaba sendo aprisionada por tia Nastácia em uma gaiola, à semelhança do herói de Cervantes, vitimado pela loucura. Nessa ocorrência destaca-se a paródia ao texto espanhol, que na versão brasileira retoma a loucura vivenciada pela personagem, Dom Quixote, cujo resultado é a morte, e Emília, que sofre, como castigo, o cárcere. A reclusão da Marquesa de Rabicó abandona o viés trágico adotado por Cervantes e é retratada com extremo humor, peculiaridade do texto paródico, pois a boneca é aprisionada em uma gaiola de aves.

Portanto, desde o título percebem-se as intenções do escritor de Taubaté em aproximar o clássico dos leitores infantis, ação concretizada por meio da adaptação e essa, por sua vez, fazendo uso da paródia. As mudanças entre as duas obras são percebidas desde o título, que no cânone literário universal é constituído pela locução adjetiva *de la Mancha*, elemento de informação no texto de Cervantes, pois aponta as origens da personagem. Na versão brasileira, a construção é trocada pelo adjunto adnominal *das crianças,* deixando clara sua

intenção de reescrita, adequando o conteúdo canônico de forma que o publico infantil também pudesse usufruir dessa obra.

Nas obras do século XX, é perceptível que nem sempre o texto de origem é o alvo da paródia, pois criticá-lo não é o foco do exemplo citado. Muitos textos parodiados por Lobato são, durante o processo de resgate, homenageados pelo autor que os ressuscita para o público. Outra mudança no enfoque da paródia é o fato de que nem sempre ela conduz à ironia da obra parodiada. *Dom Quixote* de Cervantes ironiza os romances de cavalaria, no entanto, a narrativa lobatiana retoma a visão já propagada pelo autor espanhol, não sendo a obra de Cervantes alvo da ironia de Lobato, pelo contrário, a obra é constantemente elogiada:

> - Este livro – disse ela – é um dos mais famosos do mundo inteiro. Foi escrito pelo grande Miguel Cervantes Saavedra... (...)
> Esta edição foi feita em Portugal há muitos anos. Nela aparece a obra de Cervantes traduzida pelo famoso Visconde de Castilho e pelo Visconde de Azevedo. (...)
> - O Visconde de Castilho foi dos maiores escritores da língua portuguesa. É considerado um dos melhores clássicos, isto é, um dos que escreveram em estilo mais perfeito. Quem quiser saber o português a fundo, deve lê-lo – e também Herculano, Camilo e outros (LOBATO, 1973 a, p. 10).

Elogios à parte, Lobato mostra em seu discurso que embora a obra de Cervantes deva ser valorizada, ela é muitas vezes inacessível, devido à distância temporal, geográfica e lingüística. Assim, a adaptação, permitida por meio da paródia, rompe as barreiras do tempo, distância e língua.

A paródia moderna nos faz ver a existência de mais motivos para citar do que as definições do gênero estão dispostas a considerar. Tanto que muitos não acreditam na paródia que não ridiculariza o texto de origem, idéia que vai de encontro a toda a tradição de paródia.

Theodor Verweyen (1979) aponta dois tipos de paródia:

> a primeira seria aquela que se define graças a sua natureza cômica e a outra estaria ligada à acentuação da função crítica. Nos dois casos se ressalta o conceito de ridículo definido como subgênero do cômico, a paródia torna o seu modelo caricato: esta é uma tradição. Mas mesmo como departamento de crítica pura a paródia exerce uma função conservadora, e fá-lo através do ridículo, mais uma vez. A paródia também age como crítica artística séria, embora sua acutilância continue a ser conseguida através do ridículo. Reconhecidamente, como forma de crítica, a paródia tem a vantagem de ser simultaneamente uma recriação e uma criação,

> fazendo da crítica uma espécie de exploração activa da forma. Ao contrário da maior parte da crítica, a paródia é mais sintética que analítica na sua transcontextualização econômica do material que lhe serve de fundo (apud HUTCHEON, 1985, p.70).

A definição de Verweyen enquadra-se em dois exemplos retirados da produção de Lobato. Dessa maneira, Lobato deixa transparecer a natureza cômica presente no texto, ao resgatar uma passagem da obra *O Picapau Amarelo* (1939) em que Dom Quixote monta o burro Conselheiro ao invés de seu cavalo Rocinante e pensa que o engano seria obra de um feiticeiro. O acontecimento, resgatado sob a forma de memória, é base para a exemplificação da moral de uma das fábulas do livro de 1922.

> (...) É o que ainda acaba acontecendo para Emília. Vai dizendo as verdades mais duras na cara de toda a gente e um dia estrepa-se. Lembra-se vovó, do que ela disse para D. Quixote, naquela vez em que o herói montou no Conselheiro por engano e ao perceber isso pôs-se a insultar o nosso burro? E se D. Quixote a espetasse com a lança?
> - Emília sabe o que faz – observou D. Benta. A esperteza chegou ali e parou. Ela sabia muito bem que o cavalheiro da Mancha era incapaz de ofender uma “dama” e por isso abusou...
> Emília rebolou-se toda ao ouvir-se classificada de dama... (LOBATO, 1973 b, p. 22, aspas do autor).

O texto citado consiste em retomar, à semelhança do texto clássico, a personagem espanhola, enredos e situações, em uma nova aventura. Mesmo sendo um texto escrito no século XX, encarrega-se de resgatar a cultura clássica de modo a preservá-la e propagá-la.

No exemplo citado, a paródia está construída no resgate feito ao se retomar a personagem Dom Quixote, inserindo-a no texto infantil. No caso apresentado, a retomada do clássico ultrapassa a mera adaptação do texto, pois ocorre a construção de um novo, no qual se retomam fatos e personagens em um novo enredo.

Constata-se, então, que o resgate do cânone, propiciado por Monteiro Lobato em seus textos, é fundamental para a circulação de informações culturais. Assim, como afirma Lajolo, a cultura:

> (...) sobrevive, e não só nos objetos e textos que nos legou. Sobrevive também na herança cultural que permeia nosso hoje e, de forma talvez mais viva, nas sucessivas re-interpretações que seu

> modo de vida inspirou, e parece continuar inspirando (LAJOLO, 2001, p. 50).

No entanto, o resgate cultural é marcado pelo humor, como mostra o trecho destacado de *Fábulas,* que apresenta o texto canônico como uma maneira de aproximação com a herança do passado, a partir de um processo de transferência e reorganização desse passado.

O outro tipo de paródia, segundo Verweyen (apud HUTCHEON, 1985), paródia enquanto crítica ao texto parodiado, também pode ser observada com abundância no livro *Fábulas*. No entanto, ao recontar as fábulas, o autor as adapta à realidade do momento, situação que acaba por criticar o contexto e as idéias propagadas pela narrativa, como também criticar a realidade vivenciada. A crítica ao contexto da fábula pode acontecer de duas formas distintas: crítica ao conteúdo propriamente dito ou reforço da crítica propagada pelo texto.

O primeiro caso pode ser verificado na reescrita da fábula *A rã e o boi,* história que narra a conversa entre uma rã e uma saracura, que tomavam sol à beira de um bebedouro. Com a aproximação de um boi, a rã afirma para a interlocutora que pode ficar do tamanho do animal que observam. Ela se enche de ar até estourar, o que fornece motivo para a moral, pronunciada pelo boi que observava a cena: " - Quem nasce para dez réis não chega a vintém (LOBATO, 1973 b, p. 13).

A crítica é feita após a narração da fábula por Dona Benta, por meio da contestação da boneca Emília: " - Não concordo! – berrou Emília. Eu nasci boneca de pano, muda e feia, e hoje sou até ex-marquesa. Subi muito. Cheguei a muito mais que vintém. Cheguei a tostão..." (LOBATO, 1973 b, p. 13). Nesse caso, se a fábula propaga o conformismo ao sugerir, tanto no enredo quanto na moralidade, a impossibilidade de mudança do indivíduo, Lobato, na discussão que sucede a contação narrativa, desconstrói tal idéia, por meio da contestação apresentada por Emília.

Na fábula *O velho, o menino e a mulinha* encontra-se a crítica feita aos costumes da época, reforçando os questionamentos levantados na narrativa, pois neste texto pai e filho colocam-se a caminho da cidade com a intenção de vender um animal de sua propriedade. No caminho acatam os comentários dos transeuntes e descobrem ser impossível agradar ao mundo, decidindo, a partir de

então, seguir os próprios desejos. A crítica nesse caso é alcançada com a aceitação da moral do texto, reforçada, como se pode observar, no diálogo que segue a narração:

> - Isto é bem certo – disse Dona Benta. Quem quer contentar o mundo, não contenta ninguém. Sobre todas as coisas há sempre opiniões contrárias. Um acha que é assim, outro acha que é assado.
> - E como então a gente deve fazer? – perguntou a menina.
> - Devemos fazer o que nos parece mais certo, mais justo, mais conveniente. E para os guiar temos a nossa razão e a nossa consciência. (...) A primeira parte dum verso de Shakespeare: "E isto acima de tudo: sê fiel a ti mesmo.' Bonito, não?' (LOBATO, 1973 b, p. 16, aspas do autor).

Para que o texto acima seja entendido como paródico existe a necessidade de se compartilhar os códigos da paródia. Nesse exemplo, as referências são múltiplas, pois é feito o resgate da fábula clássica, da qual é acrescido um verso de Shakespeare para reforço da moralidade da fábula, que serão compreendidos, caso o leitor conheça as referências citadas.

A presença do recurso paródico na obra lobatiana influencia sua recepção, questão de interesse para os estudos modernos. Lobato retoma personagens e situações que fazem parte do conhecimento do universo infantil e quando não, como no caso dos elementos mitológicos e históricos, o autor oferece mecanismos para que a criança construa sentido em sua leitura. Isso porque ele coloca, na boca das personagens, as indagações que as crianças poderiam vir a ter durante o momento de leitura e por meio dos esclarecimentos prestados pelas próprias personagens o conhecimento é construído.

A paródia é um gênero sofisticado nas exigências que faz aos seus praticantes e intérpretes. O narrador e, depois, o receptor, têm de efetuar uma sobreposição estrutural de textos que incorpore o antigo no novo, como é perceptível no exemplo a seguir:

> - Bem feito! – exclamou Emília. Essa raposa merece um doce. E com certeza o tal lobo era aquele que comeu a avó de Capinha Vermelha.
> – Boba! Aquele foi morto a machadadas pelo lenhador – disse Narizinho.
> - Eu sei – tornou Emília – mas nas histórias a matança nunca é completa. Nunca o morto fica bem matado – e volta a si outra vez. Você viu no caso do Capitão Gancho. Quantas vezes Peter Pan deu cabo dele? E o Capitão Gancho continua cada vez mais gordo e ganchudo (LOBATO, 1973 b, p. 29)

Exemplos como o trecho retirado de *Fábulas* (1922) exigem que o leitor construa um segundo sentido, por meio de inferências acerca de afirmações superficiais e complemente o primeiro plano com conhecimento e reconhecimento de um contexto em fundo.

Assim, é importante que o leitor compreenda a inserção de elementos dos clássicos infantis, como os utilizados no livro, para entender seu uso. Desse modo, Capinha Vermelha, ou Chapeuzinho Vermelho como é mais conhecida, Capitão Gancho e Peter Pan permitem dois avanços: tanto o resgate do clássico quanto o aprimoramento do instrumento de escrita moderna ao reescrever o passado, dando-lhe novo contexto e sentido.

Isso reforça a hipótese levantada anteriormente de que a obra lobatiana represente um desfile de personagens do cânone literário, sejam de origem mitológica, clássica, histórica ou folclórica, resgatadas, muitas vezes, pelo processo da paródia. As obras lobatianas, em especial a obra analisada pela pesquisa em questão, *Fábulas*, retoma fatos e personagens. No entanto, essa retomada é marcada pela diferença propiciada pela nova produção. Esse exemplo demonstra

> uma via importante para que os artistas modernos cheguem a acordo com o passado – através da recodificação irônica, ou, segundo o meu bizarro neologismo descritivo, “transcontextualizem”. Os seus antecedentes históricos são as práticas clássicas e renascentistas da imitação, se bem que com maior ênfase na diferença e na distância do texto original ou conjunto de convenções. Dado que defini a paródia como repetição com diferença (HUTCHEON, 1985, p.128, aspas da autora).

A obra *Fábulas* marca bem a repetição, mas com diferença, uma vez que ao retomar as personagens clássicas o autor cria uma nova fábula, marcando a diferença na repetição dos clássicos.

É essencial ter em mente que quando se classifica um texto como paródia, se postula alguma intenção codificadora. Todavia, o texto pode implicar o que lhe aprouver, e o leitor pode não apanhar, mesmo assim, a implicação. Por esta razão, talvez seja mais verdadeiro para a experiência de leitura da paródia falar do codificador inferido e do processo de codificação. Mas essa manobra de desvio não isenta ainda de ter de tratar do produtor textual da paródia, ainda que inferido como leitores.

> A paródia é uma das técnicas de auto-referencialidade por meio das quais a arte revela a sua consciência da natureza do sentido como dependente do contexto, da importância da significação das circunstâncias que rodeiam qualquer elocução. Mas qualquer situação discursiva, e não apenas uma situação paródica, inclui um emissor enunciador e codificador, bem como um receptor do texto. (...) No meio de um destronar geral da autoridade pela descentralização de tudo, desde o cogito transcendente à economia e aos instintos, a paródia mostra-nos que há necessidade de voltar a olhar para os poderes interactivos envolvidos na produção e recepção de textos (HUTCHEON, 1985, p.109).

Desse modo, a paródia é frequentemente unida a vozes narrativas manipuladoras, abertamente dirigidas a um receptor inscrito, ou manobrando disfarçadamente o leitor para uma posição desejada, a partir da qual o sentido pretendido pode aparecer. Na obra lobatiana a reconstrução textual por meio da paródia é manipuladora na medida em que colabora na desconstrução de conceitos moralizantes, disseminado pelas narrativas fabulares. O interessante nesse processo é que essa autoconsciência, quase didática, acerca do ato total de enunciação (a produção e recepção de um texto) levou apenas, em grande parte da crítica corrente, à valorização do leitor.

Ao parodiar um texto, os produtores devem pressupor tanto um conjunto de códigos cultural e lingüístico comum, como a familiaridade do leitor com o texto parodiado. Assim, o leitor compreende a significação literal (não alusiva ou não paródica) daquilo que ela designa por indicador da alusão, reconhece-o, então, como um eco de uma fonte passada (intratextual ou intertextual), apercebe-se de que é necessária a construção e recorda-se, assim, de aspectos da compreensão do texto-fonte que possam depois ser relacionados com o texto alusivo - ou paródico – de modo a completar o sentido do indicador.

No caso do leitor em formação, que geralmente não tem conhecimentos acerca do texto de origem, Lobato fornece elementos úteis para sua recepção, por meio das indagações feitas pelas personagens, possibilitando a compreensão de suas narrativas a partir da construção conjunta de sentido. Isso é reflexo de modos pós-modernistas particulares que fazem da literatura um produto mais eclético, igualitário e acessível. Contudo, a paródia não deixa de exigir do parodista (real e inferido) perícia, saber, entendimento crítico sobre o texto para que se estabeleça uma sintonia entre leitor e texto, para que o primeiro desvende as intenções contidas no último e assim consiga chegar até seu leitor.

A apresentação do conceito de paródia, nesse capítulo, teve por objetivo oferecer ferramentas necessárias para o entendimento dos capítulos seguintes, cujo trajeto tentará reconstituir o caminho seguido pelas fábulas no decorrer de sua submissão ao tempo e aos processos de adaptação e tradução e também a análise do corpus, cujo intuito é acompanhar a recepção dos textos fabulares por crianças do primeiro Ciclo do Ensino Fundamental.

Assim, partindo-se do princípio de que os instrumentos de composição do texto podem dizer muito sobre as próprias narrativas, na medida em que têm sua parcela de participação em sua constituição, atribuindo significado ao texto em si, acompanhar-se-á, de maneira sucinta, a trajetória das vinte e duas fábulas selecionadas pela professora regente, para a atividade de leitura e reescrita.

2 O CAMINHO DAS FÁBULAS

Fábulas assim seriam um começo da literatura que nos falta.
Monteiro Lobato

O capítulo anterior esteve pautado na preocupação em discutir os mecanismos de resgate do texto literário. Desse modo, tanto os recursos de tradução e adaptação quanto a paródia são instrumentos que tornam possíveis a retomada de textos já existentes e permitem seu reviver. Com a tradução e a adaptação, distâncias históricas, geográficas e lingüísticas são superadas, enquanto que a paródia torna possível o ressurgimento de uma obra, apresentada com nova roupagem. A partir da teoria discutida anteriormente, o capítulo percorrerá o caminho das fábulas, desde os temas e motivos utilizados por Monteiro Lobato, ação que tem por intento observar as influencias dos temas e motivos literários no decorrer do tempo.

Assim, este capítulo fornece ferramentas para a análise desenvolvida no próximo, a partir de duas frentes: a teoria da Estética da Recepção e o histórico e as concepções sobre o gênero fabular. Ambas as discussões se pautam na necessidade de se entender a obra de arte literária como elemento histórico e como forma de interpretar histórias de leitura que, segundo a Estética da Recepção, define a obra literária como uma sucessão de ações sobre o entendimento de um receptor.

2.1 Estética da Recepção

A teoria da Estética da Recepção foi escolhida como fundamentação teórica da análise desenvolvida na dissertação por ser uma corrente teórica que privilegia a figura do leitor, enquanto elemento central na recepção de um texto literário. Portanto, as fábulas lobatianas, reescritas pelos alunos do Ensino Fundamental, serão analisadas à luz da Estética da Recepção. Essa corrente teórica é uma escola de teoria literária, identificada na era pós-estruturalista, a partir dos finais da década de 1960, em primeiro lugar na Alemanha e, mais tarde, nos Estados Unidos e possui como bandeira a defesa da soberania do leitor na recepção crítica da obra de arte literária.

Na origem, foi pensada por um grupo de críticos que começou a divulgar as suas teses por meio de revistas. Nesse período, Hans Robert Jauss proferiu em 1967 uma palestra na Universidade de Constança, na Alemanha, com o objetivo de reabilitar a história da literatura. Em seu texto crítico, *A História Literária como Provocação à Teoria da Literatura,* procurou ultrapassar os dogmas marxistas e formalistas que não privilegiam o leitor no ato interpretativo do texto literário.

A discussão toma forma graças à discordância de Jauss que não compartilha dos ideários das escolas idealista ou positivista para a construção de uma história literária, pois essas escolas ignoram a convergência entre o aspecto histórico e o estético, propiciando, com isso, um vazio entre a literatura e a história. Tal postura é foco gerador do problema reclamado por Jauss, pois segundo o teórico, se destinava excessiva atenção às obras e a seus autores, em detrimento do terceiro elemento do circuito literário, os leitores.

Partindo dessas indagações, o pesquisador resgata pressupostos teóricos com os quais aponta para métodos de ensino ultrapassados, desinteressantes e decadentes e propõe que a história e a teoria da literatura se reúnam e levem em conta a recepção do texto, já que sem avaliar a maneira como o texto literário foi lido nada se sabe sobre os motivos de sua permanência entre os leitores.

Jauss critica a postura adotada pelo marxismo, preocupado em identificar a posição social do leitor, enquanto elemento da estratificação da sociedade, e a do formalismo russo, onde o sujeito é responsável pela percepção, alcançada por meio das indicações presentes no próprio texto literário. Assim, segundo o crítico, tanto o marxismo quanto o formalismo ignoram “o leitor em seu papel genuíno, imprescindível tanto para o conhecimento estético quanto para o histórico: o papel do destinatário a quem, primordialmente, a obra literária visa” (JAUSS, 1994, p. 23). Jauss reclama sempre o *status* negligenciado da entidade responsável pela ação da leitura propriamente dita: o leitor.

As duas teorias, marxismo e formalismo, são importantes para o desenvolvimento da literatura como elemento histórico, embora tenham ignorado o leitor enquanto elemento participante do fazer literário.

A teoria da Estética da Recepção muda o foco conhecido até então, que destacava apenas o autor e a obra e coloca o leitor como parte importante do processo o que faz d’*A história da literatura como provocação à Teoria*

Literária uma reação contra a limitação da soberania do leitor na estética marxista. Nessa corrente, o leitor está circunscrito de acordo com a posição social que se lhe determina e as questões políticas que o envolvem. Jauss também critica a tirania formalista, que apenas necessita do leitor como sujeito da percepção, pois enfatiza o caráter artístico da literatura como caminho de compreensão, como é verificável no trecho a seguir:

> A Estética da Recepção apresenta-se como uma teoria em que a investigação muda de foco: do texto enquanto estrutura imutável, ele passa para o leitor, o "Terceiro Estado", conforme Jauss o designa, seguidamente marginalizado, porém não menos importante, já que é condição da vitalidade da literatura enquanto instituição social (ZILBERMAN, 1989, p. 10-11, aspas da autora).

A teoria da recepção destaca a participação do leitor como figura importante na tríade literária, cuja mudança de foco e conseqüente valorização do leitor consistem em uma ação de caráter histórico, impulsionado pela mudança do próprio sujeito da história. A deflagração da teoria estética coincide com o estopim revolucionário, que teve nos meios estudantis campo fecundo para as discussões. Desse modo, a palestra proferida por Jauss, cujo intuito de "provocar" reflexões sobre os métodos tradicionais e desinteressantes do ensino da história da literatura teve, no seio universitário, o cenário frutífero para a pulverização de denúncias contra o tradicionalismo e, principalmente, o ponto de partida para a discussão de propostas para a reavaliação das abordagens disseminadas até o momento.

Discussão atual, a proposta lançada por Jauss para uma Estética da Recepção da obra de arte pretende ultrapassar o mero estudo das condições de produção de uma obra literária e de seu autor, pois,

> se olhar a História da literatura no horizonte do diálogo entre obra e público, diálogo responsável pela construção de uma continuidade, deixará de existir uma oposição entre aspectos históricos e aspectos estéticos, e poderá restabelecer-se a ligação entre as obras do passado e a experiência literária de hoje que o historicismo rompeu (JAUSS, 1994, p. 57-58).

Os críticos da escola concordam que, na figura do leitor, está a determinação do sentido de um texto, ao contrário da organização cronológica do

cânone, que toma o texto como uma entidade que recolhe já na sua natureza o seu próprio sentido, deixando para o leitor crítico a tarefa de identificá-lo.

Partindo de tal pressuposição, Jauss defende que qualquer obra de arte literária só será efetiva ou concretizada quando o leitor a legitimar como tal, relegando para plano secundário o trabalho do autor e o próprio texto criado. Assim, por meio do processo de leitura ou dos mecanismos e atividades que ela agrega, se desenvolve uma importante veia de recepção do texto literário e, conseqüentemente, de compreensão da literatura e da história na qual está inserida.

Para isso, é necessário descobrir qual o “horizonte de expectativas” que envolve essa obra, pois todos os leitores investem certas expectativas nos textos que lêem em virtude de estarem condicionados por outras leituras já realizadas, sobretudo se pertencerem ao mesmo gênero literário.

Isso ocorre porque Jauss vê a história da literatura como um processo que envolve a recepção e a produção estética na atualização dos textos. Assim, são imprescindíveis as figuras do leitor, receptor do produto literário, o escritor, produtor literário, e do crítico, encarregado da reflexão desencadeada sobre o material escrito.

Para defender e legitimar o papel do leitor, Jauss (1994) apresenta, na teoria discutida em sua palestra, sete teses, nas quais o pesquisador busca fundamentar e reescrever a história da literatura, apresentando nas quatro primeiras as diretrizes teóricas fundamentais para o desenvolvimento metodológico das três últimas. Com isso, o processo de fundamentação histórica deveria deixar a mera exposição de fatos cronológicos e acompanhar uma estética que privilegiasse a recepção e o efeito e assim favorecer a experimentação, de maneira dinâmica, do texto literário pelo seu leitor.

Na primeira tese, o autor apresenta a preocupação com a recepção pautada no princípio de que a obra não é um ser atemporal, sendo um reflexo de cada época em seus observadores, pois “ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual” (JAUSS, 1994, p. 25).

Como se vê, o autor propõe a fuga da mera caracterização de um determinado período literário para se buscar a relação construída entre leitor e texto, ação que permitiria a constituição histórica da literatura por meio da recepção e efeito do texto literário.

A constante atualização da obra, permitida com o contato com os leitores no decorrer do tempo é, segundo Zilberman, prova de que ela está viva. Portanto, a autora destaca que, como “as leituras diferem a cada época, a obra mostra-se mutável, contrária à sua fixação numa essência sempre igual e alheia ao tempo” (ZILBERMAN, 1989, p.33).

O caráter de acontecimento que fundamenta a primeira tese de Jauss é essencial para a atualização do conteúdo literário, procedimento realizado pelo leitor, entidade subjetiva e variável de acordo com sua experiência de vida.

Exemplo disso é a própria obra lobatiana, fonte de análise da presente dissertação, que recebeu diferentes recepções no decorrer de sua história. Textos do autor foram, em sua publicação, ora adorados e ora repudiados pelas instâncias de qualificação literária como críticos e órgãos governamentais, qualificação realizada também por leitores comuns.

Algumas obras conheceram a glória instantânea, chegando a ser adotadas como material didático em escolas públicas, como é o caso de *A menina do narizinho arrebitado*, publicada em 1920, e que inicia uma série de pequenos livros editados ao longo da década, enfeixados com uma nova feição, tiveram, a início, uma recepção muito positiva, valorização que levou a adoção das obras como livros didáticos.

Peter Pan (1930), texto adaptado do escritor inglês John Barrie em 1930, conheceu em seu lançamento o lado avesso da glória, pois acabou censurado, recolhido nas instituições de ensino e, posteriormente, destruído. O texto em questão é prova da instabilidade da recepção literária, uma vez que a obra que fora outrora condenada recebeu, tempos depois, avaliação positiva, vindo a desfrutar do prestígio que as demais obras do autor possuem na atualidade.

Observando a trajetória recepcional da obra de Monteiro Lobato, fica evidente a atualização permitida pelo tempo, possibilitada pela relação entre obra e leitor, transcendendo aos eventos literários delimitados pela caracterização sistematizada.

Jauss muda o foco de análise que se encontrava estagnada no padrão fechado de esquematização em períodos literários, apontando para o leitor como entidade pertinente para a atualização do texto literário. A literatura não poderia, segundo ele, estar sujeita a uma qualificação inflexível, uma vez que o sujeito que a reconstrói continuamente não é imutável. No entanto, mesmo com

quarenta anos de discussão, a literatura e sua história ainda são vistas, ensinadas e aprendidas como um circuito cíclico, no qual o indivíduo responsável pelo processo de recepção, o leitor, é tido como ser uno e estável.

A história da obra lobatiana é um exemplo claro e pertinente de que a história recepcional depende de diversos fatores e pode ser mantida ou reescrita pelos leitores, responsáveis pela manutenção e/ou atualização do objeto literário, como será discutido na análise a ser desenvolvida.

A segunda tese busca descrever a recepção e o efeito de uma obra, a partir da experiência do leitor. Ele parte de discussões de estudiosos como Wellek e Richards sobre a teoria que apontava para a impossibilidade de uma análise do efeito obter significação necessária sobre uma obra literária, alegando ser impossível realizar, por meio de métodos empíricos, a determinação de um estado de consciência, seja ele individual ou coletivo.

Para Wellek, o estado de consciência individual, de caráter pessoal, é peculiarmente momentâneo e assim de difícil registro, uma vez que apresenta perfil instável, ao contrário do coletivo, visto por Mukarovsky (apud Jauss, 1994, p. 27) como ideologia coletiva.

Esta última funcionaria como um sistema de normas que existiria, para cada obra literária, na qualidade de *langue*, e que seria atualizado pelo receptor como *parole* – quadro composto de maneira imperfeita e jamais em sua totalidade. Essa teoria, embora limite o subjetivismo do efeito, apresenta um conjunto de normas nas quais se pode analisar o suposto efeito que determinada obra causa em determinado público.

Jauss destaca que até uma obra desconhecida encontra no leitor uma gama de conhecimentos prévios que tendem a direcioná-lo, processo denominado de *sistema histórico de referência* por sua peculiaridade de induzir o processo de leitura.

Isso acontece porque mesmo um novo texto não representa uma novidade absoluta num espaço vazio, mas sim um produto que por meio de “avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de maneira bastante definida” (JAUSS, 1994, p. 28). A obra, ainda que desconhecida, leva o leitor a resgatar, por meio de lembranças, sua bagagem de leituras, induzindo-o a alcançar a significação de determinado universo

emocional. Tal possibilidade permite a materialização de um horizonte, definido por Jauss como horizonte geral de compreensão.

Apontar que obras, desconhecidas, trazem consigo um possível repertório interpretativo ou, como denomina Jauss, sistema histórico de referência, também apresenta exceções. Exemplo disso, como mostra o próprio teórico, tem-se *Dom Quixote* de Cervantes, que resultado dos clássicos de cavalaria, quebra com a expectativa do leitor ao parodiar, de forma irônica, o contexto dos populares romances.

Essa ocorrência é perceptível também em Monteiro Lobato, devido a preocupação constante do autor em retomar elementos da cultura clássica em sua própria obra. No entanto, assim como Cervantes quebra as expectativas de seu leitor ao renovar seu texto, o autor do sítio do Picapau Amarelo, ao revisitar os textos clássicos, resgata o cânone literário e acrescenta valores modernos, promovendo com esse recurso o debate entre o cânone e a possibilidade de ruptura que promove o surgimento do novo: o moderno, tanto nas inovações ideológicas quanto nas estéticas. Não se pode ignorar que, ao inovar, Lobato quebra, por meio do debate suscitado com as personagens, as expectativas do leitor e o faz abandonar as referências ideológicas, estéticas e culturais a que está preso.

Em Lobato, tem-se um horizonte de expectativas que se apresenta a partir do universo cultural de que o autor lança mão para a constituição de sua obra. Como destaca a teoria da Estética da Recepção, a referência histórica retomada para a recepção do texto não atende em completude, pois a retomada lobatiana dá um novo sentido às referências utilizadas. Entretanto, o resgate feito pelo leitor não é um trabalho em vão, uma vez que ele prepara o processo de leitura, dando-lhe elementos que agem positivamente em sua realização, acrescentando informações que podem ser discutidas pelo simples contraste, de modo a promover possíveis diálogos entre as referências históricas e o novo texto.

Em obras em que o perfil histórico aparece de maneira menos evidente, também é possível a ocorrência de objetivação do horizonte de expectativas, que acontece devido a três fatores:

> Em primeiro lugar, a partir de normas conhecidas ou da poética imanente do gênero; em segundo, da relação implícita com obras conhecidas do contexto histórico-literário; e, em terceiro lugar, da oposição entre ficção e realidade, entre função poética e a função prática da linguagem, oposição esta que, para o leitor que reflete,

> faz-se sempre presente durante a leitura, como possibilidade de comparação. Esse terceiro fator inclui ainda a possibilidade de o leitor perceber uma nova obra tanto a partir do horizonte mais restrito de sua expectativa literária, quanto do horizonte mais amplo de sua experiência de vida (JAUSS, 1994, p. 29-30).

Portanto, além do perfil histórico, outras características, segundo Jauss, podem delinear o horizonte de expectativas, conhecimentos esses que podem estar no interior do saber prévio do indivíduo, resultado da experiência literária e/ou de vida de cada ser humano, ou ainda ser fruto da própria obra, que se encarrega de deixar pistas para serem utilizadas no processo de compreensão e que servem de orientação, mas que podem ser, segundo Jauss (1994), alteradas, corrigidas, transformadas ou apenas reproduzidas pelo leitor.

A terceira tese é voltada para a reconstrução do horizonte de expectativas que acontece por meio do confronto entre as diferenças levantadas na compreensão passada de uma obra literária e a compreensão presente, ou seja, é a medida entre os efeitos provocados pelo texto no momento de sua aparição e os efeitos provocados depois de um intervalo de tempo, ação que caracteriza o efeito de uma obra em determinado público.

Outra idéia que surge a partir da convergência entre passado e presente é a de distância estética, situação em que ocorre o intermédio entre o horizonte de expectativas preexistente e a aparição de uma nova obra. A recepção dessa obra pode acarretar a negação dessas expectativas construídas ou abrir para a constituição de novas possibilidades, ação que promove a mudança do horizonte de expectativas primeiro.

Portanto, a relação primeira da obra com seu público é, segundo Jauss, um importante determinante de seu valor estético. Isso porque

> a distância entre o horizonte de expectativa e a obra, entre o já conhecido da estética anterior e a 'mudança de horizonte' exigida pela acolhida à nova obra, determina, do ponto de vista da estética da recepção, o caráter artístico de uma obra literária (JAUSS, 1994, p. 31, aspas do autor).

Conforme ocorre a diminuição da distância entre o horizonte de expectativa e a obra, essa última perde seu valor literário. Quando o texto literário não alcança mudanças no horizonte de expectativas de seu leitor e atende

simplesmente às questões de gosto, deixa-se de vislumbrar o horizonte de expectativas, por tratar-se, nesse caso, de uma obra ligeira e sem valor estético.

Ao contrário, se é possível avaliar o caráter artístico de uma obra pela distância estética que se opõe à expectativa de seu público inicial e essa experimentação mudar para públicos posteriores, chega-se a uma obra-prima, de caráter artístico indiscutível.

Tem-se, nesse caso, um elemento perigoso, pois perante um material literário renomado é difícil, em diversas situações, fugir dos moldes de leitura atribuídos no decorrer do tempo e voltar a vislumbrar seu caráter artístico.

Ao discutir a relação entre literatura e público, Jauss afirma que, para solucionar os questionamentos que envolvem essa problemática, não adianta que os ícones formadores, autor, obra e público, possuam características filosóficas, históricas e sociológicas similares, pois a arte literária não é uma produção instável e imutável. Mesmo textos que, em seu surgimento não se aproximam de seus leitores de modo a dialogar com seus horizontes de expectativas, têm a formação de seu público aos poucos constituída.

Como já citado anteriormente, *Peter Pan* (1930) de Lobato pertence a classe das obras que sofrem modificação em seu processo de recepção no decorrer do tempo. Logo em seu lançamento foi, por uma parcela da classe crítica, censurado, recebendo entre seus leitores um triste fim: trocado por notas escolares, acabou alimentando fogueiras. Passado o período de repressão, o texto recebeu uma nova acolhida entre a crítica, tanto que seu autor é figura reconhecida no Brasil e no exterior, tornando-se cânone literário na literatura adulta e infantil. As histórias do ciclo do Picapau Amarelo foram e ainda são uma referência da literatura nacional e um importante divisor de águas na história da literatura infantil brasileira.

Com isso, nota-se que a história literária e os instrumentos que auxiliam sua escritura são elementos que sofrem influência do meio, ou seja, do público leitor, seja ele adulto ou infantil. Vozes outrora, como parte da crítica contemporânea a Lobato e instâncias educacionais, condenaram a adaptação lobatiana que, na voz de Dona Benta, tornou acessível, para as personagens do Sítio e as crianças em geral, a história do menino que não queria crescer. No entanto, já em outros tempos, a proposta de Lobato conseguiu chegar a seus leitores que, desse modo, puderam ter acesso por meio de seu livro a elementos

culturais de outro país por meio da situação de leitura e, assim, cumprir o papel da arte literária: de facilitar a circulação dos referenciais literários.

Com a quarta tese, Jauss encerra os pressupostos teóricos e afirma que a Estética da Recepção é um importante instrumento de interpretação da literatura do passado, pois quando não se têm informações sobre o universo no qual estavam inseridos autor, obra e leitor do texto em questão, torna-se fundamental reconstituir o

> horizonte de expectativa sob o qual uma obra foi criada e recebida no passado (que) possibilita, por um lado, que se apresentem as questões para as quais o texto constituiu uma resposta e se descortine, assim, a maneira pela qual o leitor de outrora terá encarado e compreendido a obra (JAUSS, 1994, p. 35).

Tal postura tende a equilibrar as normas de compreensão, sejam elas libertas das análises voltadas a linhas de época, contraste o entendimento passado e presente das obras, analisando a história de sua recepção. A investigação, realizada de forma indireta, tem o viés filológico na tentativa de entendê-lo sob a perspectiva de sua própria época, uma vez que o significado se encontra acessível ao leitor.

Assim, fica claro que a reconstituição do horizonte de expectativas possibilita duas descobertas: apresenta os primeiros contatos entre obra e público e ainda permite a realização da recepção do texto literário.

Jauss retoma Gadamer, a partir de seu texto *Verdade e Método,* no qual o autor critica o objetivismo histórico e descreve o princípio da história do efeito "- que busca evidenciar a realidade da história no próprio ato da compreensão" (JAUSS, 1994, p. 37). Tal linha de interpretação consistiria em um sistema de perguntas e respostas à tradição histórica, na qual a compreensão sobre um texto deveria abranger a pergunta para a qual ele constitui uma resposta.

Gadamer afirma que "a pergunta reconstruída não pode mais inserir-se em seu horizonte original, pois esse horizonte histórico é sempre abarcado por aquele de nosso presente" (apud JAUSS, 1994, p. 37), o que faz da ação de compreensão um processo de junção dos horizontes de expectativa, passado e presente.

O autor das teses se apóia também nas discussões teóricas de René Wellek, para quem tal quadro apresenta uma importante preocupação, pois

restringir a avaliação de uma obra literária somente às percepções do passado, poderia oferecer uma leitura empobrecida, enquanto que a preferência dada apenas a uma visão do presente poderia privilegiar textos modernos em detrimento ao cânone de época.

Assim, ao se discutir o dualismo entre as obras do passado e do presente é essencial o conceito de "juízo dos séculos" de uma obra literária, que é, em essência,

> um juízo acumulado de outros leitores, críticos, espectadores e até mesmo professores, ele é o desdobramento de um potencial de sentido virtualmente presente na obra, historicamente atualizado em sua recepção e concretizado na história do efeito, potencial este que se descortina ao juízo que compreende na medida em que, no encontro com a tradição, ele realize a "fusão dos horizontes" de forma controlada (JAUSS, 1994, p. 37, aspas do autor).

Jauss afirma que sua tentativa de criar uma história da literatura, a partir da Estética da Recepção, concorda com o princípio do efeito de Gadamer até o ponto em que o teórico busca elevar "o conceito do clássico à condição de protótipo de toda mediação histórica entre passado e presente" (JAUSS, 1994, p. 38).

Gadamer, contrariamente à posição adotada por seu discípulo, se apóia em um conceito de arte insustentável fora de sua época de origem, o Humanismo, pautado no conceito de *mimesis*, no qual a arte é fonte de reconhecimento para o ser humano.

Mesmo deixando de estar vinculada à função clássica do reconhecimento, a arte literária não perdeu sua importância, pois apesar de não estar restrita ao esquema platônico, ela transmite conhecimentos que não estão presos à experiência possível e presente.

Nas três últimas teses, Jauss apresenta seu plano metodológico, no qual se propõe analisar a historicidade da literatura a partir de três linhas de observação: diacrônico, analisando a recepção do texto literário; sincrônico, que relaciona obras de uma mesma época e sua conseqüente sucessão; e, por último, a ligação entre a literatura e questões que envolvem o indivíduo, a sociedade e outros aspectos históricos e sociais.

A quinta tese problematiza a importância de se conhecer a "posição e significado histórico [de uma obra literária] no contexto de experiência da literatura"

(JAUSS, 1994, p. 40). Isso porque a teoria da Estética da Recepção não está voltada apenas para a apreensão do sentido e forma da obra literária no desdobramento histórico de sua compreensão, uma vez que ela demanda também que se insira a obra isolada em sua "série literária", a fim de se realizar a experimentação dinâmica do elemento literário, levando em consideração o meio que a propiciou.

Para Jauss interessa, em especial, resgatar a obra literária relegada ao isolamento e presa à seriação cronológica da história literária e compreender essa expressão artística novamente como acontecimento.

Para tal, o teórico retoma o princípio da evolução literária, defendido pela escola formalista, na qual a obra surgiria de um contexto formado pelas obras anteriores ou contemporâneas até atingir o auge e decair, sucessivamente, perdendo a novidade e se estabelecendo como gênero ultrapassado. Desse modo, os textos encaixotados em séries correriam o sério risco de não corresponder ao quadro histórico – literário e o que seria ainda pior, não estabeleceriam relações com outros textos e perderiam a interação evolutiva das funções e das formas e se restringiriam a uma autogeração dialética de novas formas.

Nesta tentativa do formalismo russo, o que importa em realidade é a manutenção das velhas formas, que após o auge se deslocam para o segundo plano. Essa mudança perdura até que um novo momento da evolução volte a torná-los novamente em evidência. Desse modo, o formalismo vê a história da literatura como evolução e reduz o caráter histórico de um texto literário a seu sistema artístico.

Embora Jauss valorize a tentativa formalista de teorização da "evolução literária" destacando a definição de renovação da história da literatura por ela motivada, a teoria, presa à idéia da canonização unifacetada, não conseguiu atender a questões importantes, pois, segundo o teórico, a

> variação estética não bastaria para explicar o desenvolvimento da literatura; a questão acerca do sentido tomado teria permanecido irrespondida; a inovação, por si só, não teria, por sua simples negação, abolido a relação entre evolução literária e mudança social (JAUSS, 1994, p. 43).

Como solução para os problemas elencados acima, o autor aponta para a necessidade de se levar a teoria descritiva, da corrente formalista, para a

dimensão da experiência histórica, enquanto que a última problematização, que discute as questões sociais, é retomada e discutida na sétima tese.

O termo “evolução literária” sempre grafado pelo teórico em destaque, é visto por ele como a pressuposição, “no processo histórico de recepção e produção estética, como condição da mediação de todas as oposições formais ou ‘qualidades diferenciais’” (JAUSS, 1994, p. 43, aspas do autor).

Jauss acredita que a teoria da Estética da Recepção direciona a “evolução literária”, além de possibilitar a análise sobre a distância temporal, ação que apresenta a distância entre o significado atual e o significado virtual de uma obra. Portanto, deixa-se a perspectiva formalista em que o caráter de arte de uma obra só é visto como inovação no momento de sua publicação, para uma análise que observe a distância entre a percepção atual, do momento da publicação e a de outros momentos. A análise desse espaço temporal pode ser tão distinta a ponto de renovar completamente a recepção primeira, permitindo que se encontre o que antes não era possível ver.

Assim, torna-se fundamental a compreensão do novo que, para Jauss,

> não é uma categoria *estética*. Ele não se resolve nos fatores inovação, surpresa, superação, reagrupamento, estranhamento, fatores estes aos quais (...) a teoria formalista atribui importância. O novo torna-se categoria *histórica* quando se conduz a análise diacrônica da literatura até a questão acerca de quais são, efetivamente, os momentos históricos que fazem do novo; de em que medida esse novo é já perceptível no momento histórico de seu aparecimento; de que distância, caminho ou atalho a compreensão teve de percorrer para alcançar-lhe o conteúdo e, por fim, a questão de se o momento de sua atualização plena foi tão poderoso em seu efeito que logrou modificar a maneira de ver o velho e, assim, a canonização do passado literário (JAUSS, 1994, p. 45, grifo do autor).

O novo muitas vezes é vivenciado pelo resgate de expressões já esquecidas, como acontece com freqüência na obra lobatiana. A retomada do cânone encontrada em obras de Monteiro Lobato como *O Minotauro* (1939) e *Os doze trabalhos de Hércules* (l944), cujo enfoque se voltou à mitologia grega, e *Fábulas* (1922) são alguns exemplos da retomada de formas que, ora esquecidas e ora fora do acesso por causa das distâncias cronológicas, geográficas, culturais e/ou lingüísticas, ressurgem por meio da atualização de formas existentes.

O anseio em acessibilizar textos inacessíveis ou esquecidos, propiciando assim uma nova apresentação de referenciais, é um dos destaques do escritor de Taubaté que resgatou elementos já existentes, como fontes históricas, mitológicas e folclóricas a partir de um novo viés, originando com isso o novo descrito por Jauss.

A sexta tese discute questões que envolvem o sincronismo e, a partir das idéias de Kracauer, contesta a contemplação puramente diacrônica da história literária, sugerindo que seja possível realizar cortes sincrônicos na história literária e, com isso, alcançar um sistema de relações na literatura de um determinado momento histórico. Tal procedimento, realizado por meio da observação do processo de articulação das mudanças estruturais que ocorrem na literatura, principalmente ao analisar os momentos de formação e de quebra do estilo, mostram que é importante destacar que a análise de tais textos promove os efeitos, devendo ser estudadas desde a perspectiva de sua recepção.

Partindo da compreensão de história de Kracauer que pressupõe "que tudo o que acontece simultaneamente se encontraria também marcado pelo momento, ocultando assim a factual não-simultaneidade do simultâneo" (JAUSS, 1994, p. 47), e apontaria para a diversidade dos acontecimentos de um momento histórico. Visto pelo historiador como momento uno, é uma realidade cujas curvas se apresentam bastante diversificadas e que influenciam a constituição da história literária.

Importa para o presente estudo o reflexo de tais idéias no que se refere à esfera literária, pois Kracauer ao perceber a "coexistência do simultâneo e do não-simultâneo" traz à tona a necessidade de se apresentar, por meio de cortes sincrônicos, a história literária.

Esse quadro assim se compõe porque o sistema unicamente diacrônico

> somente alcança a dimensão histórica quando rompe o cânone morfológico, quando confronta a obra importante do ponto de vista da história das formas com os exemplos historicamente falidos, convencionais, do gênero e, além disso, não deixa de considerar a relação dessa obra com o contexto literário no qual ela, ao lado de outras obras de outros gêneros, teve de se impor (JAUSS, 1994, p. 49).

A historicidade da literatura irá se impor nos pontos de intersecção entre diacronia e sincronia, tornando possível verificar duas situações: a primeira consistiria em permitir que o horizonte literário seja recebido diacronicamente a partir de relações de não-simultaneidade, mesmo sendo formadas por sistemas sincrônicos, enquanto a última se voltaria para a percepção atual ou ultrapassada do texto literário, visão que se constituiria a partir de contrastes entre as épocas literárias.

Assim, como os sistemas sincrônicos possuem passado e futuro, para a análise de determinado momento histórico, o corte sincrônico necessita também de cortes nas partes que antecedem e sucedem a diacronia.

Desse modo, a literatura é definida como

> uma espécie de gramática ou sintaxe, apresentando relações mais ou menos fixas: o conjunto dos gêneros, estilos e figuras tradicionais e dos não-canonizados, ao qual se contrapõe uma esfera semântica mais variável – a dos temas, motivos e imagens literárias (JAUSS, 1994, p. 48-49).

A mudança estrutural na evolução literária não precisa ser vista de forma substancialista, pautada, de maneira mecânica, na “transformação” de formas e conteúdos literários, mas apresentar um perfil funcional, como “reocupação” de posições no horizonte de perguntas e respostas, ação esta que pode ser “condicionada e provocada a partir tanto do interior – isto é, da lei imanente de um desenvolvimento do gênero -, quanto do exterior – ou seja, por estímulos e pressões advindas da situação histórico-social” (JAUSS, 1994, p. 49, grifo do autor).

Para Jauss, ao seguir tais pressupostos, poderia ser construído um sistema no qual se exporia a história da literatura de forma a realizar em todos os textos as ações de descrição e articulação histórica, segundo um cânone convencional das obras.

Para a mudança histórica da produção literária basta que a leitura da “mudança diacrônica na continuidade dos acontecimentos, a partir do resultado histórico (...) seja descortinada no corte transversal plenamente analisável do sistema literário sincrônico e seja perseguida em novos cortes” (JAUSS, 1994, p. 49). Para cumprir sua missão, tal análise deve resgatar “os pontos de interseção que articulem historicamente o caráter processual da ‘evolução literária’, em suas censuras entre uma época e outra” (JAUSS, 1994, p. 49, aspas do autor).

A última tese analisa a literatura dentro da sociedade e assim critica o marxismo por ver a literatura como mera imitação, pois o autor defende o caráter formador da literatura.

Portanto, destaca-se a importância da literatura

> como história particular, em sua relação própria com a história geral. Tal relação não se esgota no fato de podermos encontrar na literatura de todas as épocas um quadro tipificado, idealizado, satírico ou utópico da vida social. A função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social (JAUSS, 1994, p.50).

Partindo de uma visão em que a literatura seria a representação de uma realidade predeterminada, ligada diretamente a uma época específica, passando pelo próprio estruturalismo, que via essa representação como “espelhamento” ou “tipificação”, passa a se reduzir a existência histórica, ignorando a função social e acarretando um grave problema ao não se estabelecer um vínculo entre a história da literatura e a sociologia.

De acordo com o conceito de horizonte de expectativa, também utilizado por Popper, Jauss busca discutir a observação como base de comparação, no processo geral de construção da experiência e na delimitação da contribuição específica da literatura no processo geral da experiência, o que faz necessário delimitar essa contribuição com relação a outras formas de comportamento social.

Isso ocorre porque antes da leitura são levantadas expectativas em torno do processo a ser desenvolvido, ocorrendo então a frustração das expectativas, um dos momentos mais importantes, graças à quebra das hipóteses levantadas toma-se contato efetivo com a realidade. Tal prática é permitida, segundo Jauss, pela importância de sua ação, uma vez que os equívocos das suposições conceituem experiências positivas retiradas da realidade. Essa situação é descrita no trecho a seguir:

> O horizonte de expectativa da literatura distingue-se daquele da práxis histórica pelo fato de não apenas conservar as experiências vividas, mas também antecipar possibilidades não concretizadas, expandir o espaço limitado do comportamento social rumo a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo, assim, novos caminhos para a experiência futura (JAUSS, 1994, p.52).

Assim, como constatam as discussões realizadas, a relação que surge “entre literatura e leitor pode atualizar-se tanto na esfera sensorial, como pressão para a percepção estética, quanto também na esfera ética, como desafio à reflexão moral” (JAUSS, 1994, p.53). Situação percebida também no contato dos leitores com a obra infantil de Monteiro Lobato, pois o autor constantemente preocupado em propiciar referenciais a seus leitores mirins, não se limitou somente em informar, mas também em formar as crianças por meio de mecanismos que dialogassem com seu universo.

Desse modo, o texto literário é recebido, analisado e julgado

> tanto em seu contraste com o pano de fundo oferecido por outras formas artísticas, quanto contra o pano de fundo da experiência cotidiana de vida. Na esfera ética, sua função social deve ser apreendida, do ponto de vista estético -recepcional, também segundo as modalidades de pergunta e resposta, problema e solução, modalidades sob cujo signo a obra adentra o horizonte de seu efeito (JAUSS, 1994, p.53).

Variações assim é que permitem a movimentação das expressões literárias no decorrer do tempo, atualizadas sempre por seus leitores, quadro que se constitui como no exemplo citado pelo teórico, no qual ele discute a mutabilidade da apreciação feita da obra de Flaubert, que, criticado anteriormente, desfruta da consagração que sua produção alcançou.

Também a produção literária do autor do Sítio do Picapau Amarelo sofreu mudanças recepcionais no decorrer da história. Como se observou anteriormente, o próprio leitor é uma entidade em processo de mudança e transporta para a leitura tanto as marcas do período histórico vivido, ideologias de seu meio social e da sociedade em geral quanto as próprias subjetividades.

Assim, o autor das teses conclui que

> uma obra literária, pode, pois mediante uma forma estética inabitual, romper as expectativas de seus leitores e, ao mesmo tempo, coloca-los diante de uma questão cuja solução a moral sancionada pela religião ou pelo Estado ficou lhes devendo (JAUSS, 1994, p.56).

Desse modo, é compreensível porque os pareceres e julgamentos de Emília, personagem ficcional de Lobato, difundidos por meio da realização de crítica literária, reconstituição de situações históricas ou apresentação de conteúdos

didáticos, falem tão diretamente a seus leitores. Protegidos pelo disfarce de “asneirinhas” dialogam com problemáticas, carências e preocupações dos leitores, de forma a debater questões polêmicas e permitir a reflexão e a circulação de idéias acerca dos mais variados assuntos.

A Teoria da Estética da Recepção é o eixo de sustentação da análise apresentada no terceiro capítulo, que visa identificar a participação do leitor no processo de recepção do texto e, consequentemente, de formador da história literária.

2.2 O Gênero Fabular: História e Estrutura

Para entender a transformação do gênero fabular nas reproduções infantis é necessário tentar reconstituir o percurso da fábula, ação que se iniciará tanto na história quanto no seu próprio conceito e também em seus principais divulgadores.

Textos sumerianos, datados do século XVIII a.C., já difundiam narrativas, cujas personagens, animais antropomorfizados parecidos com as fábulas gregas e indianas, contrariam a origem da fábula, enquanto expressão originária da Grécia ou da Índia, como é comumente apresentada. O gênero, exposto em uma definição ampla, é visto como “um modo universal de construção discursiva” (DEZOTTI, 2003, p. 21).

No entanto, grande parte da bibliografia aponta para os vestígios de surgimento na Grécia e em Roma, nas literaturas orientais e na Idade Média. Para Sosa, a origem das fábulas

> remonta, como a de toda expressão que tende a transmitir um conhecimento, ou uma lição, a tempos muito antigos e provêm da necessidade natural que o homem sente de expressar seus pensamentos por meio de imagens, emblemas, ou símbolos. Diz-se que a fábula deve ser considerada como uma das formas simbólicas aparecidas naturalmente, conseqüência do desenvolvimento histórico da idéia de arte, sendo o oriente seu berço, como o foi do conto e do mito (SOSA, 1993, p. 144).

O significado da palavra fábula também apresenta divergências. Segundo Dezotti (2003), há a necessidade de abranger a diversidade de textos que

são classificados como fábula, o que a faz classificar o gênero como “um ato de fala que se realiza por meio de uma narrativa” (DEZOTTI, 2003, p. 22).

Desse modo, a fábula, vocábulo latino que pertence ao mesmo radical de falar (fabulare), é uma narração breve, de natureza simbólica, cujos personagens, geralmente, são animais que pensam, agem e sentem como os seres humanos.

A fábula pode ter surgido junto com a necessidade de vencer a censura e questionar as injustiças. Antes de ser considerada um gênero, passou dispersa na boca do povo até ser acolhida por escritores que a consagraram enquanto gênero literário. Chegou, no século V a.C., a se tornar modismo, ao estar presente na comunicação cotidiana, alçando com isso, popularidade entre os gregos.

Segundo Carvalho (1989), a fábula consiste em uma pequena narração de acontecimentos fictícios. É, portanto, uma “pequena composição que encerra sempre grande filosofia. Pode ser em prosa e em verso, escondendo sempre uma verdade moral, nas tramas de fatos alegóricos” (CARVALHO, 1989, p. 42). Portanto, um dos objetivos do gênero é a transmissão de uma lição de moral.

Para Coelho (1987), a fábula é a primeira forma narrativa registrada pela História e consiste em uma narrativa alegórica em que as personagens são geralmente animais e cujo desenlace reflete uma lição moral.

La Fontaine, em prefácio de sua obra, afirma que as fábulas

> não são simplesmente morais; proporcionam ainda outros conhecimentos: as qualidades dos animais e os seus caracteres diversos ali estão expressos; por conseguinte, os nossos também, pois nada mais somos que o resumo do que há de bom e de mau nas criaturas irracionais (LA FONTAINE, s/d, p. 24).

O fabulista, ao discutir a matéria literária que visa representar ao comportamento social do homem, expande seu caráter moralizador ao atribuir aos seres humanos características encontradas nos animais aos seres humanos. Isso porque a temática é variada e contempla tópicos que têm por função explorar qualidades e ações humanas como a vitória da fraqueza sobre a força, da bondade sobre a astúcia e a derrota de presunçosos.

Coelho (1987) esclarece que somente a partir do século XIX são determinados os limites entre a fábula e as demais formas metafóricas e simbólicas,

restringindo o gênero aos textos que têm, exclusivamente, animais como personagens. Com caráter crítico, a fábula transmite conhecimentos, experiências e lições sem, no entanto, determinar tempo, espaço e também personagens com precisão. A esse respeito, Martha (1999) atesta que

> as personagens, em número reduzido, caracterizam-se sempre como estáticas ou planas, pois não crescem aos olhos do leitor, não passam por um aprendizado. São preferencialmente animais porque, entre outras razões, as ações estabelecidas entre o comportamento humano e o animal são mais facilmente reconhecidas como, por exemplo, a astúcia da raposa e a ingenuidade do cordeiro (MARTHA, 1999, p. 74).

Portella (1983) não reconhece tal distinção assim como as coletâneas de fábulas, prática verificável, inclusive, na obra lobatiana, que reúne, em sua seleção, textos nos quais as personagens também são plantas ou pessoas. Isso também se comprova na leitura da fábula grega que

> nunca se limitou a trabalhar apenas com 1histórias de animais que falam', como veiculam nossos manuais. Notamos que qualquer ser podia constituir-se personagem de fábulas: ao lado dos animais, encontramos deuses, heróis, homens, plantas, objetos, diferentes partes de um mesmo corpo e até entidades abstratas (DEZOTTI, 2003, p. 27, aspas da autora).

O gênero fábula possui, segundo Martha, um "esquema geral que se resume em *ação/reação* ou *discurso/contra-discurso*, ou ainda um mais amplo como *situação-ação/reação-resultado"* (MARTHA, 1999, p. 74).

Ao tratar da linguagem, Martha afirma que:

> No que se refere à linguagem, a fábula deve primar pela objetividade, o que explica a ausência da descrição, com o predomínio do diálogo, seja direto, indireto ou misto, podendo, inclusive, ocorrer o monólogo. A importância do narrador deve ser ressaltada, uma vez que tanto a situação quanto o resultado são apresentados por ele, ficando a ação e a reação por conta das personagens, por meio do diálogo (MARTHA, 1999, p.74).

Quanto a temática:

> Os temas tradicionais das Fábulas foram tratados nas escolas dos sofistas gregos como assuntos de exercícios literários de redação; eram os *loci communes,* também adotados nas escolas de Roma, cujos cadernos, achados no fim da Idade Média vieram a constituir

> as Fábulas de Fedro, outra entidade sem existência real, formada do epíteto da rocha *phoedrica*, da qual tinha sido, segundo a lenda, precipitado Esopo (BRAGA, apud La Fontaine, s/d, p. 86).

Quanto à forma, os textos gregos arcaicos eram escritos em versos. Segundo Dezotti (2003), tal prática poderia remeter a um gênero formalizado em esquemas métricos. Entretanto, a pesquisadora destaca justamente o contrário, sendo a fábula um gênero prosaico, representativa da fala cotidiana, que se ajustou, momentaneamente "às características formais do gênero literário que a acolhe, como é o caso da épica, da poesia didática, da comédia" (DEZOTTI, 2003, p. 26).

A popularização da prosa, enquanto expressão literária, já no século VI a. C., está associada a chegada de Esopo na Grécia. Embora já difundida entre os assírios e babilônios, foi com o grego Esopo que o gênero foi consagrado. Esopo e Jean de La Fontaine são os nomes citados por Monteiro Lobato, tanto em sua obra literária quanto em seus textos teóricos, quando o assunto é fábula. Tanto que o autor de Taubaté os homenageou, inserindo-os em sua obra literária infanto-juvenil, na qualidade de personagens, na qual os autores contracenam com as crianças do Sítio do Picapau Amarelo, durante a viagem das personagens ao País das Fábulas. Emília é a primeira, em um misto de humor e informação, a promover a apresentação de Esopo:

> - Quem será o bicho careta? Com certeza algum homem que estava tomando banho e perdeu as roupas – berrou Emília. Vem embrulhado na toalha.
> O senhor de La Fontaine explicou quem era.
> - Estás enganada, bonequinha. Aquele homem é um famoso fabulista grego. Não vem embrulhado em nenhuma toalha, mas sim vestido à moda dos antigos gregos. Chama-se Esopo. Foi o primeiro que teve a idéia de escrever fábulas (LOBATO, 1973 e, p. 141).

Também é a marquesa de Rabicó a responsável pela descrição do fabulista francês:

> Estava ela [Emília] muito admirada das roupas do fabulista. Homem de gola e punhos de renda, onde já se viu isso? E aquela cabeleira de cachos feito mulher! Quem sabe se o coitado não tinha tesoura? – pensou a boneca.
> O senhor La Fontaine conversou com todos amavelmente, dizendo que era aquele o lugar de que mais gostava. Ouvia os animais falarem, aprendia muita coisa e depois punha em verso as histórias (LOBATO, 1973 e, p. 137).

As vestimentas de ambos são a primeira referência às personalidades históricas, servindo de apresentação e aproximação entre os autores-personagens e às personagens propriamente ditas.

Seguindo as pistas deixadas pelo autor do Sítio do Picapau Amarelo, Esopo[12] torna-se a primeira referência. As fábulas a ele atribuídas obedecem ao mesmo padrão, veiculando uma norma de conduta sob a analogia clara de atos de animais, homens, deuses ou coisas inanimadas.

Mesmo com a existência não confirmada, Esopo é uma personalidade lendária, tendo recebido de Platão menção honrosa em sua *República*, ao contrário dos demais intelectuais, que teriam sido expulsos. Para Platão (apud LA FONTAINE, 2006) é desejável que as crianças suguem as fábulas com o leite; o fabulista ainda recomenda às amas que as ensine, pois nunca é cedo para se acostumar com a sabedoria e a virtude.

A virtude citada por Platão, enraizada desde as origens do texto, no qual se amálgama o popular e o espírito realista e irônico, geralmente, age como reforço das qualidades e lições a serem difundidas. Isso porque os textos são curtos, bem humorados e suas mensagens e ensinamentos estão relacionados com os fatos do cotidiano, “com conselhos sobre lealdade, generosidade e as virtudes do trabalho. Em geral a moral é acrescentada como um pensamento a posteriori, nem sempre diretamente relacionado à narrativa que o antecede” (ASH; HIGTON, 1999, p. 6).

Rousseau (1968) critica o caráter moralizante da fábula que, segundo ele, pode atingir aos homens, mas seria um conteúdo demasiadamente complexo para o espírito infantil. Martha (1999) reforça tal hipótese, pois segundo a pesquisadora “sua estrutura peculiar justifica a dificuldade de propor, hoje, a leitura desse tipo de narrativa para a criança e para o adolescente” (MARTHA, 1999, p.74).

As questões pedagógicas e didáticas serão refletidas e discutidas durante a análise das reescritas das fábulas, embora durante a pesquisa se

[12] Não se sabe se Esopo existiu realmente, embora várias lendas falem de um escravo chamado Esopo, fabulista grego que se acredita ter vivido no século VI a. C., mais ou menos de 620 a 560. Não há provas históricas de que ele tenha existido, embora ninguém negue a existência de mais de 300 fábulas, com características semelhantes, que podem ter sido escritas ou reescritas e divulgadas por ele. De espírito engenhoso e sutil, homem de muita cultura e criatividade, foi o maior contador de fábulas e o primeiro compilador dessas famosas histórias. Seu nome era familiar a Aristófanes e Platão. Foi escravo em Samos e morreu em Delfos, Grécia - local onde sua coletânea de textos recolhida fora da Grécia, nas regiões da Ásia Menor, foi amplamente divulgada e prestigiada pelos atenienses. Na verdade, todos os dados referentes a Esopo são discutíveis e se trata mais de um personagem legendário do que histórico. (DEZOTTI, 2003, p. 22 – 32).

perceba, a partir das respostas obtidas no decorrer de todo o trabalho desenvolvido em sala de aula, que a criança faz descobertas e marca, por meio de sua recepção, a compreensão que alcançou em seu contato com o texto, que varia de acordo com o tipo de mediação que o leitor em formação tem à disposição. Isso porque a recepção crítica do gênero fabular pelo público infantil depende de um trabalho intensificado e que conte com recursos e materiais atrativos que atraiam o leitor e facilitem seu contato com o texto narrativo.

Nesse caso, a crítica de Rousseau ao falso cientificismo, o desapego aos conceitos de verdade e léxico impróprio é retomado e discutido por Sosa (1993), que também acredita que a falta de compromisso com a veracidade, que há nas fábulas, pode ser prejudicial para a constituição do conhecimento infantil.

Sem tomar partido nos debates, quanto ao conceito de verdade presente nos textos fabulares, não se pode negar o valor cultural e histórico de tais escritos, que ultrapassam o tempo e resgatam valores que permanecem, em muitas situações, intactos às marcas do tempo.

Exemplo disso é a figura do próprio Esopo, que resgatou fábulas nascidas no Oriente, adaptando-as com marcas dramáticas e filosóficas, com o intuito de aconselhar e persuadir. A ele são atribuídos 359 textos escritos em prosa e presos à língua falada. Nos textos de Esopo os animais falam, cometem erros, são sábios ou tolos, maus ou bons, exatamente como os homens, pois a intenção em suas narrativas é mostrar como os homens podem agir.

As fábulas esópicas organizam-se, comumente, em dois parágrafos, sendo o primeiro o que comporta a narrativa propriamente dita, enquanto o segundo, denominado de epimítio, por estar após a narrativa, divide-se em duas partes, uma que apresenta uma interpretação da narrativa e uma outra que mostra a ação, que o próprio enunciador da fábula, realiza em seu ato de fala. Essa divisão pode ser vista na seguinte narrativa:

> Um asno coberto com uma pele de leão fazia que todo mundo pensasse que ele era um leão, pondo em fuga tanto homens como rebanhos. Mas assim que soprou uma rajada de vento, a pele se despegou e o asno ficou nu. Todos então acorreram e o espancaram com paus e porretes.
> [A fábula mostra] Que você, que é pobre e gente comum, não deve imitar as atitudes dos ricos, para não ser alvo de caçoadas nem

> correr riscos, pois o que é alheio, é impróprio (DEZOTTI, 2003, p. 35)[13].

Em seus textos, nota-se, segundo Dezotti (2003), a apresentação de parte das informações, sendo deixado para o receptor a tarefa de preencher as lacunas presentes no texto. Havia então uma confiabilidade no repertório cultural do leitor, que é substituída, no decorrer do tempo, principalmente se o leitor em questão for uma criança, pela oportunização de condições para a recepção do texto, seja na inserção de informações ou uso de abordagens específicas, como a atribuição da voz narrativa a uma das personagens e no cuidado com a construção conjunta das informações, que atendam e auxiliem a tarefa de interpretação textual.

As fábulas esópicas foram contadas e readaptadas por seus continuadores, como Fedro, La Fontaine e outros, e acabaram tornando-se parte da linguagem diária.

Fedro[14] (15.a.C. 50.a.C), responsável por recontar as fábulas de Esopo em forma de poesia, mostra, por meio de suas histórias, marcadas com sátira, sua revolta contra as injustiças e o crime. A fábula, por ser uma pequena narrativa, serve para ilustrar algum vício ou alguma virtude e termina, invariavelmente, com uma lição de moral. A grande maioria das fábulas retrata personagens como animais ou criaturas imaginárias (criaturas fabulosas), que representam, de forma alegórica, os traços de caráter (negativos e positivos), de seres humanos.

Coube a Fedro, escravo alforriado do Imperador Augusto, enriquecer estilisticamente muitas fábulas de Esopo, que não haviam sido escritas e eram transmitidas oralmente, embora servissem de aprendizagem, fixação e memorização dos valores morais do grupo social. Deste modo, Fedro, como introdutor da fábula na literatura latina, redigia suas produções, normalmente sérias ou satíricas, tratando das injustiças, dos males sociais e políticos, expressando as atitudes dos fortes e oprimidos, mas de maneira breve e divertida.

As fábulas escritas, por Fedro, em versos foram utilizadas para denunciar injustiças, ato que desencadeou conseqüências para o fabulista. Sua obra

---

[13] As traduções das fábulas realizadas por Dezotti (2003) dialogam com o debate almejado pela discussão empreendida, por isso a constante recorrência a elas.

[14] Poeta, filho de escravos, nasceu num país de língua grega, a Trácia. Foi o introdutor do gênero fábula na literatura romana. Viveu no séc. I d.C., provavelmente alforriado pelo imperador Augusto e perseguido pelo ministro de Tibério, Sejano (DEZOTTI, 2003, p. 73).

é composta por mais de cem fábulas, organizadas em cinco livros. O próprio fabulista, a exemplo do que faz Lobato, faz referência a suas fontes, o que realiza no prefácio de seu primeiro livro, no qual apresenta a forma, Versos Senários, e a intenção de sua produção, mover o conteúdo. As transcrições das fábulas esópicas, segundo Fedro, objetivaram entreter e aconselhar, como demonstra o trecho traduzido por José Dejalma Dezotti:

> Esopo, minha fonte, inventou esta matéria
> Que eu burilei em Versos Senários.
> Duplo é o propósito deste livrinho: mover o riso
> E guiar a vida com prudentes conselhos.
> Se alguém, porém, quiser criticar,
> Porque até as árvores falam, e não só os bichos,
> Lembre-se de que nos divertimos com histórias fictícias (FEDRO, apud DEZOTTI, 2003, p. 74).

Também é necessário voltar a atenção para a tradição indiana da fábula, uma vez que também essa linha foi utilizada na adaptação lobatiana. A fábula indiana começa por volta do século I, com textos sânscritos da coleção *Pañcatantra*, que se desdobrará, no século VIII, na versão árabe *Calila e Dimma,* do qual se seguiram inúmeras versões, chegando até La Fontaine.

Nesses textos é evidente a intencionalidade do emissor, cujos objetivos são, claramente, apresentados ao leitor/ouvinte. Para Dezotti (2003), a organização discursiva das fábulas

> é marca essencial da oralidade e da intertextualidade e certamente consiste numa das principais razões da permanência dessas histórias, algumas das quais chegam a Monteiro Lobato, por meio de La Fontaine: A menina do leite, Os animais e a peste, A garça velha (DEZOTTI, 2003, p. 114).

As fábulas indianas possuem algumas características que as particularizam, como a marcante presença da violência como punição das falhas apontadas nas personagens e a inserção de comentários em vários momentos da narrativa. Tais mudanças direcionam o leitor, desde o início do texto, para uma determinada interpretação.

Os textos são retomados posteriormente por outros escritores, mas conforme aponta a história da fábula, é no século XVII, na França, que nasce o mais importante fabulista da era moderna: Jean de La Fontaine (1621-1695), escritor que

imprimiu à fábula grande refinamento e acabou sendo imortalizado como o pai da fábula moderna, pois esteve diretamente ligado à constituição deste gênero literário. A ele coube a missão de elevar esse tipo de escrita à condição de relevo literário, assumindo, posteriormente, um destaque não vivenciado em seu tempo.

De origem burguesa, La Fontaine freqüentava a corte do Rei Sol – Luís XIV, de onde extraiu informações para sua crítica social. A publicação da primeira coletânea de fábulas data de 1668, em cujo prefácio deixa bem claro suas intenções na constituição dos textos, pois afirma servir-se de animais para instruir os homens.

Nesse período, as fábulas ganham um sentido mais moderno, pois, como participante da corte francesa, ele criticava a sociedade por meio de suas produções. Em sua obra-prima *Fábulas*, ele mostra a vaidade e estupidez das pessoas, atribuindo tais características aos animais. A principal peculiaridade do seu modo de escrever eram as rimas, o que facilitava a memorização das histórias.

Por fim, como destaca o bibliófilo Teófilo Braga, em artigo que abre a edição de *Fábulas de La Fontaine,* as fábulas do autor,

> nascidas neste campo comum da tradição universal, também tiveram o mesmo destino que as fábulas esópicas e fédricas, entraram nas escolas, e serviram de leitura e para transuntos caligráfos. A grande obra de arte, assim vulgarizada, decaiu da sua imponente majestade, a que a crítica a restitui, pondo em evidência o lado individual, a forma pitoresca, a exclusiva idealização de La Fontaine (TEÓFILO BRAGA, s/d, p. 87).

Além de compor suas próprias fábulas, também reescreveu, em versos franceses, muitas das fábulas antigas de Esopo e de Fedro e com isso conseguiu elevar a fábula ao nível da alta poesia. Privilegiou tanto a obra dos escritores Antigos como a dos Modernos, mantendo uma estrutura escrita que consistia na exposição de uma situação e encerrava-se em uma moralidade, marcada pela brevidade de relatos que divertiam e instruíam.

No entanto, esse resgate do cânone, foi marcado pela criatividade em transformar esse material em uma produção moderna para sua época. O translado permitiu que o binômio Tradição x ruptura se fundisse, graças a essa junção foi possível que o Clássico se tornasse acessível a diferentes tempos, culturas, classes sociais e grupos.

As fábulas, recontadas e recriadas no decorrer dos tempos, encontra no Brasil, na segunda década do século XX, um país que vivenciava a grande guerra que eclodia na Europa. A Primeira Guerra Mundial (1914 -1918) trouxe idéias nacionalistas ao mundo e, no Brasil, Lobato, no intuito de criar uma literatura brasileira, especialmente voltada para as crianças e aos jovens, se interessou pelo gênero fábula para dar uma identidade cultural ao indivíduo, principalmente ao jovem leitor em formação.

A retomada do cânone literário, realizada por Lobato na reescrita das fábulas, busca textos que são recolhidos dos fabulistas do passado e adaptados à realidade do momento e também adequadas ao público, nesse caso, os pequenos leitores. Portanto, os textos reescritos consistem na aclimatação das fábulas tradicionais, ou seja, ocorre a ação de transposição de elementos nacionais para os textos infantis, com a intenção de construir uma literatura nacional e de qualidade para o público infantil. Tal ideário aparece em carta ao amigo Godofredo Rangel, na qual Lobato afirma:

> Ando com várias idéias. Uma: vestir à nacional as velhas fábulas de Esopo e La Fontaine, tudo em prosa e mexendo nas moralidades. Coisa para crianças. Veio-me da atenção curiosa com que meus pequenos ouvem as fábulas que Purezinha lhes conta. Guardam-nas de memória e vão recontá-las aos amigos – sem, entretanto, prestarem nenhuma atenção à moralidade, como é natural. A moralidade nos fica no subconsciente para ir-se revelando mais tarde, à medida que progredimos em compreensão. Ora, um fabulário nosso, com bichos daqui em vez dos exóticos, se for feito com arte e talento dará coisa preciosa (LOBATO, 1968 b, p. 245 - 46).

Dessa discussão surgem associações e comentários sobre o próprio conteúdo literário, os assuntos das fábulas e sua atualização. Ao discutir a moralidade das narrativas, o autor brasileiro possibilita uma (re) leitura desses textos, de acordo com os costumes de seu tempo, promovendo a reflexão e a atualização das temáticas e vocábulos.

Transparece, em tal contato, a valorização do gênero por Lobato. Isso porque o autor do Sítio do Picapau Amarelo ao mesmo tempo em que ressalta o valor pedagógico e cultural da fábula, atualiza-a, por meio do debate entre as mudanças de valor, existentes entre a realidade representada nos textos originais e seu reflexo naquele momento histórico específico.

Martha (1999) destaca a importância da interferência de Dona Benta na adaptação das fábulas, uma vez que na prática de contação de histórias, as demais personagens têm oportunidade de participar da construção do conhecimento, que no Sítio do Picapau Amarelo conta com a auxílio de todos. Isso porque:

> justamente nessa recepção crítica, reside o fator de maior responsabilidade pelo caráter emancipador da narrativa lobatiana. Desse modo, tanto a intromissão de Emília, de Narizinho ou de Pedrinho quanto o ponto de vista do narrador, no caso a avó das crianças, podem ser considerados aspectos inovadores na fábula lobatiana (MARTHA, 1999, p. 77).

A fábula lobatiana possui muitos aspectos inovadores. Além do narrador, outros instrumentos como a desconstrução e reconstrução das narrativas, são utilizados na retomada de influências e na constituição do texto. Assim como a paródia, discutida no capítulo anterior, reescrita textual que retoma textos e saberes pré-existentes, que ressurgem com a finalidade de reapresentar uma mensagem. Nesse movimento, o texto é submetido a uma atualização, na qual agrega ao texto reescrito marcas da nova leitura.

Tal procedimento será analisado no estudo desenvolvido a partir da pesquisa empírica realizada. Os textos de Monteiro Lobato, discutidos na seqüência, selecionados pela professora regente para a atividade de reescrita das fábulas lobatianas, são, em sua grande maioria, retomados de outras fontes e adaptados pelo autor brasileiro. Analisar o processo de transposição adotado por Lobato é uma maneira de entender o processo de recepção, seja retratado a partir da recepção de autores consagrados ou pelo quadro constituído pelo leitor comum, como no caso a ser estudado no próximo capítulo.

3 LEITORES E LEITURAS DE *FÁBULAS,* DE MONTEIRO LOBATO

A sabedoria que há nas fábulas é a mesma sabedoria do povo,
adquirida à força de experiências .
Monteiro Lobato

No movimento de leitura do gênero fabular, diversos leitores estarão envolvidos: desde os divulgadores orais das fábulas, os primeiros autores, que tiveram a missão de registrá-las, outros que as reescreveram, grupo no qual se inclui o próprio Lobato, a professora regente da escola observada, leitora que selecionou os textos lobatianos para o trabalho de leitura em sala de aula e, por fim, os alunos, que dentro de um espaço literário delimitado, realizaram suas escolhas e, desse modo, moldaram a recepção das fábulas. Todos os demais já foram discutidos nesta dissertação, cabe agora analisar a seleção textual realizada pela professora e as respostas obtidas dos alunos a partir dos textos selecionados, dados que serão discutidos a seguir, a partir do quadro de leitura realizado no ambiente escolar.

3.1 A Situação de Leitura: Descrição Metodológica

Os capítulos anteriores abordaram a influência da tradução, adaptação e paródia na reescrita de textos do cânone literário; a formação histórica do gênero fábula; e buscaram uma vertente teórica, a saber, a Estética da Recepção, como embasamento teórico de sustentação da análise. Este capítulo retoma uma situação real de leitura, vivenciada em ambiente escolar, no qual se objetivou identificar as marcas, impingidas pelo leitor infantil, nos textos reescritos a partir dos textos lobatianos.

Ao reescrevê-los e, assim, atualizá-los, o leitor informa-se e chega a formar os textos, que passam, a partir de tal movimento, a representar uma leitura única. Além disso, representam o público pelo qual foi criado ao sintetizar valores por meio de sua interpretação ali retratada.

A situação de leitura em sala de aula parte da análise da recepção do texto de Monteiro Lobato por crianças, temática eleita antes do ingresso, como aluna, no curso de Pós-Graduação. Isso porque, tendo escolhido desenvolver uma pesquisa sobre a recepção do texto lobatiano, chegou ao conhecimento que uma escola da cidade de Maringá desenvolveria um extenso trabalho sobre o autor. Após

os contatos com a instituição e autorização por parte da entidade, que abriu espaço para conversas, acompanhamento das aulas, visitas à biblioteca da escola e aplicação de questionários, surgiram algumas inquietações que resultaram nos questionamentos norteadores da dissertação.

Assim, a pesquisa empírica privilegiou um grupo de alunos pertencentes a uma turma de segunda série, do Ensino Fundamental, da faixa etária de oito anos. Como já dito anteriormente, nas Considerações Iniciais desta dissertação, a escolha se deu por concretizar-se, nesse meio educacional, um projeto cultural sobre o autor. O projeto, de abrangência de toda a escola, foi desenvolvido em uma instituição de Ensino Fundamental, séries iniciais, pertencente à rede particular da cidade de Maringá, Estado do Paraná. O trabalho, realizado durante o segundo trimestre letivo de 2006, acabou por estender-se pelo semestre seguinte, dado o interesse dos envolvidos, e consistiu em um estudo interdisciplinar com a obra, infantil e adulta, de Monteiro Lobato.

O projeto cultural interativo, cujo tema “De Emília ao Saci, Monteiro Lobato passou por aqui”, justificou-se, segundo seus idealizadores, pela pluralidade temática que envolve a vida e a obra do escritor brasileiro, a partir da qual se pode discutir “aspectos sociais, políticos e culturais da época em que viveu e suas contribuições para o enriquecimento da cultura brasileira, principalmente na literatura” (folder A 1). Assim, a realização do projeto objetivou destacar a influência cultural propiciada tanto pela produção literária quanto pela própria personalidade de Lobato.

Antes, no entanto, de analisar as ações desencadeadas pela proposta de trabalho, é valido acompanhar seu nascimento. A escola realiza anualmente dois projetos culturais: um voltado para a literatura e o outro para as artes em geral. A escolha dos temas é, segundo a equipe pedagógica, uma opção do grupo, equipe pedagógica e professoras, eleita após a exposição de diversos temas que são votados e da qual se decide por uma das temáticas candidatas. A temática do primeiro semestre é eleita no término do ano letivo anterior, ação que pretende deixar um tempo para que os profissionais reflitam sobre o mesmo. Já o tema do segundo semestre é escolhido antes do recesso escolar de julho pelo mesmo motivo.

Desse modo, a escolha de Monteiro Lobato aconteceu por sugestão de uma das professoras[15], que havia lido recentemente algo sobre o escritor. Com o tema selecionado, o grupo se dedicou a pesquisar como poderia se desdobrar o trabalho, com o autor e suas obras, no ambiente escolar.

A aplicação de um questionário (Apêndice 1) a essa equipe de professoras procurou identificar o universo de saberes e expectativas que as envolveram antes e após a realização do projeto, uma vez que à educadora cabe a preparação da aula, que se desenvolveria em torno da ação de leitura e demais atividades realizadas a partir dela e também a própria leitura, intrínseca aos trabalhos de cunho literário.

A primeira preocupação pautou-se na identificação do conhecimento prévio das nove professoras envolvidas. Ao serem questionadas, a grande maioria afirmou já conhecer pelo menos parte da obra de Monteiro Lobato e apenas uma, entre as nove participantes da pesquisa, disse conhecer apenas o conteúdo veiculado pela televisão, pautado principalmente na história transmitida pelo seriado da Tv Globo, Sítio do Picapau Amarelo[16].

A professora que afirmou não ser leitora de Monteiro Lobato e conhecer apenas o conteúdo televisivo teve as produções textuais de seus alunos analisadas (Anexo C 1). Embora diga desconhecer a obra lobatiana, nota-se, a partir das escolhas realizadas para o trabalho em sala de aula, que a professora opta por trabalhar obras mais conhecidas, o que demonstra que o cânone literário influencia mesmo aqueles que “pensam” não conhecê-lo. Tal quadro se formará também nas escolhas do alunado, que mesmo sem, muitas vezes, conhecer o material impresso, está exposto a seus conteúdos, seja por meio de adaptações, materiais didáticos, programas televisivos e outros do gênero.

As oito professoras restantes afirmaram conhecer os textos do autor em questão, no entanto, geralmente as leituras das docentes estão ligadas a trabalhos anteriores, realizados em sala de aula; apenas uma professora alegou conhecer outros textos de Lobato e, mesmo assim, por ter formação na área de

[15] Os sujeitos descritos serão designados no feminino: professora, educadora e etc, por se tratar de um grupo formado, em sua totalidade, por mulheres.
[16] A adaptação da obra lobatiana pelos programas televisivos e sua representação dos textos do autor são algumas das questões discutidas por Sérgio Caparelli (1983).

Letras[17]. Tal ocorrência demonstra que o professor está muito preso à leitura utilitária em sua prática docente e se o trabalho docente não exigir uma gama de leitura diversificada, pode representar a limitação do professor enquanto leitor[18].

As professoras que já conheciam a obra, e mesmo aquela que afirmou nada conhecer, possuíam algum conhecimento sobre o autor, mesmo aquele adquirido por outros veículos, como a televisão, deve ser considerado, por se tratar de uma espécie de acesso ao conteúdo literário. Desse modo, é perceptível que se partiu de conhecimentos pré-existentes, que foram ampliados e/ou desconstruídos com o aprofundamento de leituras, pesquisas e o próprio trabalho em sala de aula.

As pesquisas, debates por parte de todos os envolvidos, disseminaram as seguintes discussões, apresentadas por série: vida e obra de Monteiro Lobato, tema abordado por uma das turmas de terceira série, enquanto a outra se deteve na produção jornalística e literária de Lobato, resgatando a história de vida do autor e contextualizando-a nos dias atuais, realizada por meio da construção de uma linha do tempo, cujo objetivo pautou-se em representar também, de maneira interdisciplinar, a história do meio de comunicação – jornal impresso. O trabalho contou com uma visita a um jornal da cidade e o acompanhamento do processo de produção desse veículo de comunicação.

A única quarta série da escola deteve-se em pesquisar a relação de Lobato com a situação política e econômica do Brasil, por meio da polêmica do petróleo. Além dessa problemática, a turma investigou, ainda, na disciplina de Ciências, o Avc, Acidente Vascular Cerebral, que vitimou Lobato em julho de 1948.

As turmas de primeira série detiveram-se em estudar as obras do Sítio do Picapau Amarelo, identificando e reescrevendo os elementos culturais ali pulverizados, como culinária, costumes, personagens, dando destaque àquelas que são resgatadas, na obra, por meio dos processos de adaptação, paródia e relações intertextuais como as personagens dos clássicos infantis.

---

[17] "Sim, sou formada em Letras e as estudei em Literatura" (Resposta retirada de questionário aplicado ao grupo de docentes em 19 de junho de 2006, questão respondida pela professora regente de uma das turmas de primeira série).

[18] 2) Já conhecia a obra de Monteiro Lobato antes do início do projeto interativo?
Já conhecia e a alguns anos trabalhei com alguns personagens (Resposta retirada de questionário aplicado ao grupo de docentes em 19 de junho de 2006, questão respondida pela professora regente de uma das turmas de segunda série).

As três turmas de segunda série dedicaram-se a estudar as fábulas lobatianas. Uma das turmas de segunda série, entretanto, iniciou seu trabalho a partir do livro de contos *Urupês*, marco na produção do escritor, por ser a primeira obra, dando seguimento ao estudo de Jeca Tatu, personagem que simbolizou a crítica e, posteriormente, a redenção do caboclo brasileiro, e encerrou com uma proposta de reescrita de vinte e duas fábulas, retiradas do livro *Fábulas* (1922).

Ao indagar, por meio dos questionários, sobre o motivo de escolha do eixo temático adotado para o trabalho em sala de aula, obtiveram-se explicações diferentes, de acordo com a temática abordada. A regente de quarta série justificou que a biografia do autor, seu engajamento enquanto jornalista e também sua obra desdobraram-se em diversos assuntos, por meio de um trabalho interdisciplinar, assim também como a discussão sobre o petróleo.

A preferência pelo Sítio do Picapau Amarelo foi associada ao interesse da faixa etária, por volta de sete anos, e as possíveis associações que podem ser traçadas entre texto literário e o trabalho lúdico, desenvolvido na primeira série.

A professora da turma de segunda série, observada durante a pesquisa, destacou em sua resposta que a abordagem de *Urupês* e a personagem Jeca Tatu pautou-se em registrar o começo da produção literária do autor e uma das personagens mais conhecidas e ao mesmo tempo representativa para o Brasil, por tratar-se de uma personagem tipo.

As fábulas, segundo as docentes de segunda série, foram retratadas por serem um veículo capaz de educar e, ao mesmo tempo, encantar as crianças. Já o trabalho de reescrita de fragmentos de textos de Lobato permitiu, segundo as educadoras, um desdobrar simultâneo da produção textual e do contato com referenciais literários. Destaca-se que a abordagem dos textos fabulares, organizada pela professora, exclui os comentários apresentados após as narrativas canônicas, nos quais as personagens debatem o conteúdo dos textos, representando a crítica que desconstrói os conceitos moralizantes disseminados pelos textos fabulares.

Com tal atitude é silenciada a voz lobatiana no texto fabular, voz que debate e motiva a construção do pensamento pela criança, questão essa que será retomada no decorrer da análise propriamente dita e nas Considerações Finais.

Ao serem questionadas enquanto leitoras sobre o que teria chamado a atenção na obra literária lobatiana, as professoras responderam: a atualidade da

obra; o reconhecimento que as crianças realizam em seu contato entre a obra e leitor; mundo de fantasia criado; intertextualidade; simplicidade de linguagem adotada pelo escritor; a diversidade do trabalho do autor e a dedicação à literatura; envolvimento com as causas sociais e nacionais; luta pela consolidação da imprensa; a imaginação desencadeada pelas histórias; criação de um universo genuinamente nacional; como cenário para o desenvolvimento das narrativas. Com as respostas percebe-se que, nesse caso, a leitora não se desvincula de sua função de professora, uma vez que as respostas refletem, geralmente, o trabalho realizado em sala de aula.

As linhas de estudo foram divididas por série e acompanhadas em sua totalidade, embora para a dissertação o interesse esteja direcionado, como já afirmado anteriormente, para a abordagem realizada em uma das turmas de segunda série, cuja preocupação pautou-se no processo de reescritura das fábulas lobatianas.

Desse modo, faz-se fundamental voltar a atenção à situação de leitura propriamente dita, para refletir como dialogam, no processo de recepção, os conhecimentos propiciados pela adaptação e/ou tradução de textos já culturalmente conhecidos e se esse quadro influencia a recepção da obra literária.

Para entender a pretensão em analisar o universo de saberes do cânone, diluídos no conhecimento popular, deve-se retomar o próprio processo de reescrita das fábulas que, como já explanado no capítulo anterior, retoma textos que circulariam, oralmente, a mais de oito séculos.

Além disso, como destaca uma das professoras em questionário[19], muitas crianças possuíam em bibliotecas familiares as obras de Lobato e, também, outras utilizadas por ele em seu fazer literário, o que facilita o entendimento da obra em questão, por meio do estabelecimento de possíveis inter-relações. Em contraponto, outra docente encarou, em seu universo de sala de aula, como problema a seleção do material, destacando diversos empecilhos, desencadeados

[19] 7- a) Disponibilidade do material impresso (há material em quantidade no mercado, em bibliotecas)?
É um material facilmente encontrado em livrarias e sebos, muitos alunos tinham as obras em casa (Resposta retirada de questionário aplicado ao grupo de docentes em 19 de junho de 2006, questão respondida pela professora regente de uma das turmas de primeira série).

pelos entraves judiciais travados entre a família e a editora, detentora dos direitos autorais[20].

No entanto, não se pode deixar de ressaltar que essa é uma peculiaridade do meio social ao qual pertence o grupo de leitores, classe média e média alta, pois tanto a aquisição de livros quanto a disponibilidade de obras em bibliotecas particulares indicam o perfil de um leitor inserido em um meio letrado, peculiaridade que influencia o tipo de leitura a ser alcançada a partir desta realidade.

A classe econômica não é um determinante exclusivamente positivo ou negativo quando se trata de leitura, embora Jauss (1994) associe a recepção da obra de arte literária ao horizonte de expectativas do leitor, que não deixa de ser constituído de acordo com as referências de que o leitor é fruto. A fim de se compreender o processo de produção – recepção da obra literária infantil e juvenil, tendo como referência o leitor, e com base nos conceitos selecionados da Estética da Recepção, é possível delinear o horizonte de expectativas das crianças e adolescentes de diferentes classes sociais.

Assim, o horizonte pode estar materializado em normas literárias e concepções de mundo, presentes nas narrativas infantis e juvenis, reproduzidas no texto literário selecionado pelo alunado, uma vez que uma das tarefas da teoria recepcional, de acordo com Zilberman (1989) é a reconstrução desse horizonte, objetivando explicitar a relação da obra literária com seu público.

O texto lobatiano, construído a partir de textos do cânone literário, é fruto da leitura e percepção de um leitor, no caso, o próprio Lobato, que realizou a seleção de referencial, adaptando textos de Esopo, Fedro e La Fontaine, sendo a primeira seleção que importa para a dissertação. Contudo, não se pode ignorar que o gênero passou, como visto no presente estudo, por outras seleções, como as realizadas também pelos autores pesquisados por Lobato.

A professora regente assumiu também o papel de leitora, ao selecionar, dos textos presentes em *Fábulas,* vinte e dois textos, sendo os escolhidos: *A assembléia dos ratos; A formiga boa; A formiga má; A coruja e a águia; A galinha dos ovos de ouro; A garça velha; A gralha enfeitada com penas de pavão; A menina do leite; A rã e o boi; A raposa e as uvas; O burro juiz; O burro na*

[20] Não há a quantidade de material necessário no mercado e o pouco que existe é muito caro, com edições antigas. Nossa escola demorou alguns meses para conseguir uma coleção que pudéssemos adotar. (Resposta retirada de questionário aplicado ao grupo de docentes em 19 de junho de 2006, questão respondida pela professora regente de uma das turmas de segunda série).

pele de leão; O cão e o lobo; O corvo e o pavão; O galo que logrou a raposa; O leão e o ratinho; O macaco e o gato; O ratinho, o galo e o gato; O rato da cidade e o rato do campo; O reformador do mundo; O sabiá na gaiola e *O velho, o menino e a mulinha.*

Quatro dessas fábulas foram disponibilizadas em duas cópias, totalizando vinte e seis matrizes. Os textos repetidos foram *A formiga má; A gralha enfeitada com penas de pavão; O reformador do mundo* e *O sabiá na gaiola*. Segundo a professora, o acréscimo buscou aumentar a quantidade de fontes disponíveis, totalizando duas matrizes por aluno e não atendeu nenhum quesito especial na escolha do texto a ser duplicado.

As narrativas foram digitadas em fonte Arial 12 e apresentavam a medida da folha de sulfite A4, 29,7 cm por 21 cm. Após o término da digitação as cópias foram afixadas em folhas de cartolina colorida, com medidas de 31,5 cm por 23 cm. As páginas foram montadas de maneira a que o papel colorido formasse uma moldura ao texto digitado. As cores foram escolhidas aleatoriamente, reaproveitando sobras de material que a professora dispunha nas colorações: azul, branca, laranja, marrom, preta e vermelha, como indica a tabela a seguir;

Fábula		Cor da Moldura
1	A assembléia dos ratos	preta
2	A coruja e a águia	vermelha
3	A coruja e a águia	laranja
4	A formiga boa	branca
5	A formiga má	azul
6	A formiga má	azul
7	A galinha dos ovos de ouro	laranja
8	A garça velha	branca
9	A gralha enfeitada com penas de pavão	preta
10	A gralha enfeitada com penas de pavão	vermelho
11	A menina do leite	preta
12	A rã e o boi	vermelha
13	A raposa e as uvas	preta
14	O burro juiz	marrom
15	O burro na pele do leão	laranja
16	O cão e o lobo	azul
17	O corvo e o pavão	laranja
18	O galo que logrou a raposa	branca
19	O leão e o ratinho	marrom
20	O macaco e o gato	azul

21	O ratinho, o gato e o galo	laranja
22	O reformador do mundo	marrom
23	O rato da cidade e o rato do campo	marrom
24	O sabiá na gaiola	preta
25	O sabiá na gaiola	marrom
26	O velho, o menino e a mulinha	azul

Tabela 1: As fábulas e as respectivas cores das molduras.

A possível influência das cores na escolha dos alunos será discutida após a análise de todos os textos, debatendo os dados obtidos. Após a confecção, os textos foram acondicionados em uma caixa, esta intitulada de "Caixinha de Fábulas de Lobato". Os treze alunos da sala dirigiam-se até a caixa para selecionar um dos textos para leitura. Terminada a leitura, os alunos optavam pela manutenção ou não do texto lido, que podiam trocar de acordo com o interesse. Eleita a fábula, os alunos recebiam uma folha, cuja atividade propunha reescrever, utilizando palavras próprias, a narrativa escolhida, finalizando com a realização de uma ilustração sobre o texto narrado, como mostra a transcrição da proposta de trabalho, apresentada a seguir:

> Reescrevendo fábulas de Monteiro Lobato
> Nesta pasta você deverá escrever com suas palavras, a fábula que você escolheu da "Caixinha de Fábulas de Lobato".
> Atrás da página que você escolheu, faça a ilustração. (ANEXO E 37)

Para a realização da reescrita os alunos contavam com dicionários e a intervenção da professora para o esclarecimento das dúvidas, como é relatado no questionário da docente, resposta 5 (Anexo C 1). Outra professora também afirma ter sanado dúvidas de vocabulário, no entanto, também não ultrapassa as barreiras do texto e não motiva os alunos a questionarem a intenção lobatiana de reescrever, a partir de seus comentários, os valores difundidos pela fábula[21].

A atividade, realizada semanalmente, teve a duração de seis semanas e culminou com a montagem de um livro de fábulas com as produções das próprias crianças. Ao término da confecção do livro, os alunos fizeram uma nova seleção, elegendo entre as reescritas contidas nas próprias produções um texto para compor um trabalho final sobre o autor.

[21] 5) Os meus alunos mostraram certa dificuldade no entendimento das fábulas, sendo preciso a minha constante intervenção para a explicação de alguns termos e para a moral em si. (Resposta retirada de questionário aplicado ao grupo de docentes em 19 de junho de 2006, questão respondida pela professora regente de uma das turmas de segunda série).

Destaca-se no trabalho da professora, regente de segunda série, que preocupada em motivar os conhecimentos prévios das crianças sempre realizava uma espécie de sondagem para verificar os saberes prévios que poderiam ser acionados durante a leitura. Tal ação acontecia por meio de conversas, a realização de desenhos, jogos ou a atividade de produção textual, seguido, a posteriori, pelo trabalho da temática discutida, que desenvolvida, de maneira a privilegiar uma abordagem interdisciplinar, partia para os textos discutidos. Como já discutido, era necessária, segundo uma das docentes, a explanação sobre determinados vocábulos e sobre as moralidades para que as crianças conseguissem construir sentido em suas leituras. Tal intervenção é um diferencial positivo no processo de recepção do texto.

Chamou a atenção a quantidade de atividades lúdicas desenvolvidas na retomada textual, na qual se incluíram filmes, culinária e jogos diversos, instrumentos com os quais as professoras e, em especial, a regente da segunda série observada, procuraram provocar o diálogo entre a obra literária e a recepção realizada pela criança. A recepção primeira, realizada pela criança com a reescrita textual, sem a interferência da educadora marca, genuinamente, o entendimento do leitor e em contato com a leitura da própria docente, que por se tratar de uma leitora proficiente, apresentou versão distinta daquelas apresentadas pelas crianças, promovendo assim o debate de idéias, como demonstra o diálogo presente na produção textual de um dos alunos (Anexo D 3).

Ressalta-se, no entanto, a mudança de postura dos alunos diante o texto literário e também perante a própria atividade de reescrita[22], uma vez que após o aprofundamento das discussões sobre o autor, seu estilo, suas narrativas e o gênero fabular as crianças foram se apropriando das informações e experiências de leitura, quadro que se refletiu na relação entre criança e texto.

Com o fim da atividade surgem questionamentos sobre a preferência por determinados textos em decorrência de outros, pouco escolhidos, fatos que serão discutidos posteriormente, na continuidade.

[22] A atividade de reescrita das fabulas foi desenvolvida nos meses de maio, junho e julho de 2006, culminando com a Mostra Interativa no dia 07 de julho de 2006.

3.2 Análise dos Textos: A Recepção da Fábula Lobatiana em Sala de Aula

O resgate histórico apresentado na dissertação objetivou demonstrar que a literatura tem um caráter cíclico, ao permitir a constante retomada de elementos existentes, que embora recebam nova roupagem, transmitem, em essência, os conteúdos que são, constantemente, desconstruídos, reconstruídos, adaptados e parodiados.

Com a comparação textual, conclui-se que La Fontaine e Esopo são as grandes fontes de Lobato, como o próprio autor assinala, ao homenageá-los em sua obra infantil e discutir teoricamente sobre os autores em seus textos críticos e correspondência.

O caráter circular das referências adotadas aparece também na situação de leitura vivenciada. O trabalho desenvolvido em sala de aula, nos meses de maio, junho e julho culminou na confecção de um trabalho, cujo título *Reescrevendo Fábulas com Monteiro Lobato,* transmite a idéia, graças à conjunção *com*, de parceria entre leitor (o aluno em questão) e o autor (Lobato), o que não deixa de representar o que seria o quadro ideal: parceria entre autor e leitor para a recepção do texto literário. Isso porque a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. Ao autor cabe ser informativo, claro e relevante. Deve deixar pistas no texto para possibilitar ao leitor a reconstrução do caminho percorrido. Ao leitor cabe a credibilidade no autor, quanto à relevância do que vai ser dito no texto. Ele deve tentar resolver as obscuridades que surgirem.

Na faixa etária e escolar em que se encontram as crianças do grupo observado, elas ainda não dominam os protocolos de leitura necessários para a realização de uma leitura proficiente.

Como afirma Kleiman (1997), ao analisar uma situação de leitura em um grupo de crianças, percebe-se que o leitor

> em fase de alfabetização lê vagarosamente, mas o que ela está fazendo é *decodificar,* um processo muito diferente da leitura, embora as habilidades necessárias para a decodificação (conhecimento da correspondência entre o som e a letra) sejam necessárias para a leitura. O leitor adulto não decodifica; ele percebe as palavras globalmente e adivinha muitas outras, guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura (KLEIMAN, 1997, p. 36 – 37, grifo da autora).

O aluno pertencente ao primeiro Ciclo do Ensino Fundamental é um leitor que, pautado principalmente no texto escrito, encontra certa dificuldade em levantar hipóteses e buscar suas comprovações ou negações, entretanto, lança mão do conhecimento de mundo que o rodeia, impingindo ao texto particularidades de sua bagagem cultural, com a qual estabelece o diálogo com a narrativa.

Kleiman (1997) acredita ser difícil para a criança analisar elementos formais do texto

> enquanto elementos que contribuem à significação total através da leitura amorfa, sem expectativas nem hipóteses que sugiram caminhos. Pelo contrário, é através da formulação de predições que a tarefa de análise se torna viável, pois ela é extremamente difícil para quem está acostumado a considerar as palavras do texto como elementos discretos na sentença. A tarefa converte-se, mediante o engajamento do leitor, numa tarefa de verificação de hipóteses, uma tarefa mais limitada, e portanto mais acessível, retendo, contudo, o caráter global que permitirá a síntese posteriormente (p. 41).

Uma espécie de síntese se verificou em grande parte das análises, que, organizadas por títulos, serão apresentadas após um breve resgate dos textos iniciais. Esta breve história da fábula em questão, mostra que o texto está sujeito às marcas do tempo, registradas por seus leitores, sejam eles escritores consagrados, professores ou alunos.

À semelhança do que se percebeu na análise das adaptações infantis, apresentadas a seguir, a entidade textual está suscetível às atualizações temporais, que incluem as de caráter vocabular, estrutural e a inserção de valores, transformações necessárias no percurso do texto no decorrer do tempo.

A análise dos textos, apresentada na seqüência, foi organizada de forma alfabética e está separada em tópicos, com o objetivo de quantificar as escolhas e buscar entendê-las. Já os textos que simplesmente copiaram o texto-fonte forão descartados, por não representarem a recepção textual.

3.2.1 A Assembléia dos Ratos

O primeiro texto eleito pela professora regente, *A assembléia dos ratos,* é registrado pela primeira vez por La Fontaine sob o nome de *Conselho feito pelos ratos*, sendo retomado, a posteriori*,* por Monteiro Lobato. O texto, em uma

tradução de La Fontaine, realizada por Curvo Semedo, apresenta formato em versos. Embora a narrativa se assemelhe ao texto lobatiano, alguns dados são distintos entre os dois textos:

> Havia um gato maltês,
> Honra e flor dos outros gatos;
> Rodilardo era o seu nome,
> Sua alcunha – Esgana-ratos (LA FONTAINE, 2006, p. 58).

Na versão lobatiana, um gato, cujo nome passa para Faro-Fino, está acabando com os ratos de uma velha casa, o que motiva uma reunião para discutir o problema. Na discussão surge a idéia de colocar um guizo ao pescoço do gato, para anunciar a aproximação do animal. A idéia aprovada por todos foi rejeitada por um rato casmurro, que na narrativa lafonteana, recebe a designação de *deão*[23]*,* personagem responsável pelo questionamento do plano, ao indagar quem colocaria o guizo no pescoço do gato. Nas duas versões, a assembléia dissolve-se por falta de candidatos.

Décimo quarto texto do livro *Fábulas*, a narrativa foi reproduzida três vezes em um universo de oitenta e sete textos. A primeira reescrita, realizada pelo aluno A3, esteve, em diversos momentos, presa ao texto original. Isso é notável já na manutenção do título e da moral da fonte, que, nesse caso específico, é a do próprio texto lobatiano.

O enredo é o mesmo, embora a versão da criança seja mais enxuta, pois como aponta Kleiman (1997), há uma predominância da prática do resumo nas produções textuais de crianças. É importante observar que o ato de resumir resultou, no caso analisado, na supressão de informações que alteraram tanto o conteúdo quanto o significado do texto, como mostra o contraste entre os dois trechos:

> Um gato de nome Faro-Fino deu de fazer tal destroço na rataria duma casa velha, que os sobreviventes, sem ânimo de sair das tocas, estavam a ponto de morrer de fome (LOBATO, 1973 b, p. 20).

> Um gato chamado Faro-Fino gostava de fazer bagunça na frente da toca dos ratos, que estavam morrendo de fome. (A3, 2006, Texto 1).

[23] Segundo o dicionário Aurélio a palavra *deão* significa “dignitário Eclesiástico, o que preside ao cabido”. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. ***Novo Aurélio Século XXI***: o dicionário da Língua Portuguesa. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1999 p. 219.

Como é perceptível na comparação dos excertos destacados, a produção textual realizada pela criança é marcada por escolhas, que no exemplo destacado, altera o próprio sentido do texto, uma vez que o significado de fazer destroço é distinto do de bagunça[24]. A troca de vocábulos faz parte da interpretação do discente, que aparece em diversos momentos da reescrita textual, a partir da atualização dos termos utilizados por Lobato, por outros comuns ao vocabulário infantil. Também, pode ter sido motivada pelas possibilidades lingüísticas da criança que, embora não seja um leitor proficiente, aciona estratégias de leitura, lançando mão dos termos conhecidos para representar sua interpretação.

Isso porque, independente do grau de formação se o leitor conseguir formular hipóteses de leitura, esta leitura passará a ter caráter de verificação de hipóteses, para confirmação ou refutação e revisão, num processo menos estruturado que aquele inicialmente modelado pelo adulto, mas que envolve, tal como o outro processo, uma atividade consciente, autocontrolada pelo leitor, bem como uma série de estratégias necessárias à compreensão.

A seguir, o perigo surgido impulsiona uma atitude e os ratos, no texto lobatiano, "resolveram reunir-se para o estudo da questão" (LOBATO, 1973 b, p. 20). No texto do aluno, a ação descrita nesse momento é distinta, pois a reunião de planejamento já é uma reunião para a execução da idéia.

> (...) todos os ratos fizeram uma reunião para *inforcar* o Faro-Fino" (A3, 2006, Texto 1, grifo nosso).

Nota-se na comparação de informações que, de posse dos dados, a criança, conscientemente ou não, suprime elementos, como ocorreu com a reunião, e modifica outras, como a decisão de enforcar o gato. Isso porque no texto-fonte a solução de colocar um guizo[25], passa, no texto do aluno, para o ato de enforcar[26].

Como é visível, o processo de reescrita do texto modifica seu conteúdo, uma vez que a prevenção descrita no texto-fonte assume uma atitude mais radical. Tal posicionamento, assumido por uma criança de oito anos, pode ser

---

[24] Segundo o dicionário Aurélio, destroçar significa "pôr em debandada, debandar, dispersar", enquanto que bagunçar "promover bagunça ou desordem" FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. ***Novo Aurélio Século XXI***: o Dicionário da Língua Portuguesa. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1999 p. 608 e 254.

[25] Instrumento metálico constituído por "uma esfera oca de metal que, ao ser agitada, produz som" (FERREIRA, 1999, p. 1022)

[26] Dar a morte a alguém na forçar por meio de "supliciar na forca, suspender pelo pescoço em lugar alto, asfixiando" (FERREIRA, 1999, p. 757)

fruto da atual situação de insegurança que assola todo o país, o que faz da violência um ato normal, devido à banalização da violência em si. Também os desenhos, filmes e a mídia em geral expõem as crianças a situações constantes de violência, quadro que influencia a formação do indivíduo e o formata de maneira a acreditar que o constrangimento físico e/ou moral pode ser solucionado com a devolução do mesmo tipo de tratamento.

Outra leitura possível faz referência a uma importante peculiaridade da fantasia infantil, que não vê a morte como violência, abordagem perceptível na retomada do tema nos contos de fadas. Nesta perspectiva, a colocação do guizo no pescoço pode ter sido compreendida pela criança como enforcamento.

Tudo isso é fruto do diálogo entre texto e contexto, já que a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida, inclusive a fantasia e a morte na literatura. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. Como o leitor utiliza diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que, sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor, não haveria compreensão dos significados textuais.

Outro fato importante, sob o viés sociológico e cultural, consiste na recorrência a inserção de valores sociais na fábula. Tal questão, observada na cadeia alimentar, eixo gerador da narrativa, é responsável pelo desencadeamento do conflito, uma vez que os ratos são impedidos de comer pela ameaça do gato que por sua vez se alimenta dos ratos.

Em uma visão antropomorfa, em que os animais são semelhantes ao homem, a criança transporta para o texto peculiaridades humanas como necessidade de registrar nominalmente a personagem. Tal movimento é possibilitado por meio da alteração do adjetivo casmurro que assume a função de substantivo próprio, graças ao emprego de letra maiúscula. Vê-se aí a necessidade de identificar os seres por meio do nome próprio, obedecendo às normas de identificação, na qual a sociedade se organiza.

A prática de resumo também é utilizada pela reescrita seguinte, que se ocupa em reorganizar compactamente o enredo da narrativa, realizando em sua

reescrita a atualização vocabular. Nessa reorganização os diálogos são substituídos pelo discurso indireto, com o qual cabe ao narrador apresentar o enredo, ação que realiza a partir da sua percepção.

A leitura é um processo de interação, que segundo Kleiman (1997), pesquisadora da abordagem cognitivo-processual da leitura, antecipa certa dificuldade, geralmente apontada, para a compreensão do material impresso, pois "o objeto a ser compreendido é complexo, (...) porque o objeto parece indistinto, com tantas e variadas dimensões que não sabemos por onde começar a apreendê-lo" (KLEIMAN, 1997, p 10).

Portanto, para a compreensão do texto é necessário, como dito anteriormente, a utilização de conhecimentos do leitor, denominado pela Estética da Recepção de repertório, fazendo da leitura um processo interativo, no qual a reprodução textual surge dos elementos que as crianças têm em mãos, por ser o texto uma unidade semântica onde vários elementos de significação são materializados por meio de categorias lexicais, sintáticas, semânticas e estruturais. No cenário de leitura, o leitor é guiado por princípios apresentados por autores que discutem a psicolingüística[27].

O primeiro deles, o princípio de parcimônia, é o princípio de economia, no qual o leitor tende a reduzir ao mínimo o número de personagens, objetos, processos, eventos desse quadro mental que ele vai construindo a medida que vai lendo. O princípio de economia determina várias regras: a primeira, regra de recorrência, consiste no uso de repetições, substituições, pronominalizações, uso de dêiticos e de frases definidas. Já a segunda, regra da continuidade temática, regula os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor na procura de ligações no texto. O segundo princípio, o de canonicidade, agrupa vários princípios sobre as nossas expectativas em relação à ordem natural no mundo, e sobre como essa ordem se reflete na linguagem. O terceiro, princípio de distância mínima, trata-se de uma regra perceptual que diz que quando há mais de um possível antecedente de um pronome ou de um dêitico, aquele mais próximo será interpretado como o antecedente. O princípio de coerência diz que quando há interpretações conflitantes devemos escolher aquela que torne o texto coerente. O quinto princípio, o da

[27] As idéias aqui discutidas estão pautadas nas obras de Mary Kato (1995) e Ângela Kleiman (1997).

relevância, determina que em caso de informações conflitantes deve-se escolher aquela mais relevante ao entendimento do tema.

Os princípios utilizados na compreensão da leitura foram resgatados para demonstrar que as ocorrências encontradas nos textos do grupo analisado são práticas comuns na situação de leitura, principalmente, no caso específico, o princípio de parcimônia, já que, comumente, as crianças reduzem o conteúdo textual durante o processo de interpretação, como fica registrado por meio das reescritas.

O texto produzido por A5, embora bastante preso ao conteúdo, promove alterações em sua organização, perceptível desde o início do texto:

> Uma noite um grupo de ratos se uniram para fazer uma reunião contra o gato Faro-Fino, que estava destruindo o clube dos ratos (...)(A5, 2006, Texto 2).

O contraste entre o texto da criança e o texto de Monteiro Lobato mostra que o parágrafo inicial de Lobato, responsável por apresentar as personagens, é, na reconstrução do aluno, já a apresentação do conflito.

A opção em modificar a fonte oportuniza, na interação entre obra primeira e versão reescrita, a criação de outras imagens por meio da recontextualização do texto original. Amorim (2005) chama a atenção em suas discussões para a configuração de uma realidade percebida nesse caso, pode-se associar a reconfiguração textual ao trabalho executado pelo aluno, responsável pela nova elaboração da fábula. Na remodelagem deste texto, pode estar embutido o principio de relevância, que consiste na apresentação dos dados mais importantes para a constituição textual.

Prosseguindo com a verificação sobre as alterações, no texto produzido pelo discente ocorre a troca de discurso direto pelo indireto, ação constante em grande parte das reescrituras:

> - Acho – disse um deles – que o meio de nos defendermos de Faro-Fino é lhe atarmos um guizo ao pescoço. Assim que ele se aproxime, o guizo o denuncia, e pomo-nos ao fresco a tempo (LOBATO, 1973 b, p. 20).

> Um dos ratos falou que o meio de defendermos do gato era colocar um guizo em seu pescoço, assim ouviríamos o gato quando ele estivesse chegando (A5, 2006, Texto 2).

Na versão do aluno, como em grande parte das produções textuais analisadas nesse estudo, é, notadamente, perceptível a ocorrência de uma atualização vocabular, quadro discutido na regra de recorrência. A atualização de vocábulos, promovida pela substituição de termos desconhecidos por outros mais comuns, representam um campo mais significativo tanto para o aluno quanto para o grupo no qual ele está inserido.

Nos trechos destacados acima, ocorrem as substituições dos termos *atarmos* por *colocar, o guizo o denuncia* por *ouviríamos o gato quando ele estivesse chegando; fazendo sonetos à lua* que é substituído por *fazendo músicas à lua.* Já a expressão *pomo-nos a fresco* é omitida na reescrita.

Ao contrário da produção textual analisada anteriormente, essa criança atualiza a moral, reescrevendo-a de forma mais coloquial ao substituir *Dizer é fácil; fazer é que são elas* por *Falar é tão fácil... Mas fazer ninguém faz.*

A moral das fábulas também foi preocupação para La Fontaine, que em seu prefácio para suas fábulas discute essa questão:

> No tempo de Esopo, a fábula era simplesmente narrada; a moral estava sempre separada e vinha sempre depois. Fedro não se sujeitou a tal ordem: embelece a narração, e coloca às vezes a moral no princípio. Só desobedeço a esse preceito para observar outro que não é menos importante (...). Foi o que fiz com algumas morais de cujo êxito duvidei (LA FONTAINE, s/d, p. 24-25).

Os textos reescritos por La Fontaine rompem com as fontes quando o autor opta em fugir dos modelos pré-estabelecidos. Tal prática, seguida por Lobato e também pelas crianças, é uma forma de reescrever a história literária. Para a Estética da Recepção está, na dimensão da leitura e do efeito, o "experienciar dinâmico da obra literária por parte de seus leitores" (JAUSS, 1994, p.25), sejam eles Fedro, La Fontaine, Monteiro Lobato ou crianças de oito anos de uma cidade de médio porte, do Estado do Paraná.

3.2.2 A Coruja e a Águia

À semelhança de *A assembléia dos ratos*, a fábula *A coruja e a águia* aparece pela primeira vez em La Fontaine, sendo retomada, posteriormente, por Lobato. A recriação textual permitiu o resgate de *A coruja e a águia*, terceira

narrativa da obra lobatiana, que aparece nas *Fábulas* de La Fontaine, tradução de Jaime Pietor, como *A águia e o mocho*, espécie de coruja, ou simplesmente, *A águia e a coruja*, dependendo do tradutor.

Um mesmo texto muda significativamente de acordo com o tradutor, entidade que age diretamente no texto original, impingindo marcas de sua recepção, como discutido no primeiro capítulo desse estudo.

De La Fontaine para Lobato ocorre a inversão de sintagmas no título do texto, uma vez que a águia que aparece primeiro no texto francês cede lugar à coruja, na versão brasileira. As duas versões retratam as duas aves que, cansadas de brigar, resolvem fazer as pazes. No tratado de paz assentam que não comerão os filhos uma da outra. Para que a águia reconheça os filhotes da coruja, essa última descreve os filhos como animais muito bonitos. Dias depois, a águia encontra um ninho com três filhotes que ela acha feios. Como a descrição não coincide com o retrato descrito pela coruja, ela os devora. Tanto na versão francesa quanto na nacional, os animais devorados eram os filhos da coruja e a mãe procura a águia para reclamar a quebra do acordo. Ouve, no entanto, que os filhotes descritos pela mãe em nada se pareciam com os animais que ela havia devorado.

O segundo texto lobatiano, selecionado pela professora, foi escolhido por três crianças. Todas mantiveram o título do original. A primeira delas, A5, manteve a mesma estrutura do texto-fonte, alterando alguns termos de forma a também realizar uma atualização vocabular, além de lançar mão também do princípio de parcimônia, como verificável no contraste de trechos:

> - Basta de guerra – disse a coruja. O mundo é tão grande, e tolice maior que o mundo é andarmos a comer os filhotes uma da outra. (LOBATO, 1973 b, p. 12).
>
> - Chega de guerra! Disse a coruja. (A5, 2006, Texto 4).

Campos (1991) concebe um tipo de reconstituição do texto, que se desenvolveria paralelamente ao texto original, por meio da transcriação, que se segue à desconstrução da obra primeira. Na reconstrução apresentada, além da atualização vocabular, é notável a redução a que o adaptador submete o original, pois embora seja fiel ao texto base, o aluno reduz significativamente sua extensão. Tal ação pode ocorrer, motivada por duas possibilidades: tentativa de se desprender

da fonte, pois não reproduzi-la na íntegra pode ser uma maneira de não pagar o tributo devido ao texto de base; outra possibilidade, de caráter escolar, pode ser simplesmente a redução da atividade de reescrita, proposta pela instituição escolar.

A dívida pendente entre original e adaptação, amplamente discutida pela crítica, consiste, segundo Derrida (2005), na representação, pela versão, das verdades contidas na obra original. No entanto, o ato de adaptar não significa renunciar às verdades contidas no texto primeiro.

O segundo texto escrito, também preso ao original, apresenta, entretanto, modificações que, aparentemente, extrapolam a vontade do discente em termos de significação. Tal quadro é construído porque a criança, em fase de apropriação e normatização da língua portuguesa, transporta para sua reescrita sinais dessa fase de aprendizagem da linguagem escrita, como marca o primeiro parágrafo do texto:

> - *Cançados* de brigar as duas *fiseram* as *pases*. (A11, 2006, Texto 5, grifo nosso).

As palavras destacadas no excerto mostram as incorreções da língua presentes no texto, que se mantiveram mesmo tendo o texto base disponível para o aluno. Além da grafia das palavras, há, nesse parágrafo, problemas de coerência, uma vez que não foi feita a apresentação das personagens e nada, além do título, mostra a quem se refere o verbo, *cansados.* Apenas se sabe que se trata de mais de uma personagem porque o verbo está flexionado no plural.

O texto consiste em uma redução de informações, embora a criança mantenha alguns termos e atualize outros, como faz com a moral da fábula, apresentada a seguir:

> Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Lá diz o ditado: quem o feio ama, bonito lhe parece. (LOBATO, 1973 b, p. 12).
>
> Quem ama o feio lhe acha bonito (A11, 2006, Texto 5).

Isso acontece porque, segundo Kato (1995), a leitura de uma palavra por um leitor proficiente é feita de maneira ideográfica. Já para um leitor iniciante, como os participantes do grupo analisado, cujo vocabulário ainda é muito limitado, (...) o processo de leitura envolve pouco reconhecimento visual instantâneo. Desse

modo, a leitura passa a constituir operações de análise e síntese, sendo a apreensão do significado mediada quase sempre pela decodificação em palavras auditivamente familiares.

Para a Estética da Recepção, as alterações mostram que a história de vida do ser humano pode influir na compreensão que o mesmo faz do discurso, fato esse que se comprovou na obtenção de resultados distintos em uma mesma atividade, o que atesta, empiricamente, o fator pessoal na interpretação do texto literário devido ao horizonte de expectativas que muda de indivíduo para indivíduo.

A última reescrita, assim como a analisada anteriormente, apresenta problemas de grafia, pontuação e concordância verbo-nominal, como mostra o excerto:

> Quando a coruja voutou persebel que seu filhos não estavam lá no nhinhe e emtão ela ficou desesperada e foi tirar satisfasão com a águia. (A9, 2006, Texto 6).

A moral é uma reprodução exata daquela apresentada no texto de Lobato. A fidelidade incondicional é um dos caminhos possíveis, embora não seja o único, é uma das opções a serem utilizadas na atividade de reescrita e pode ser reflexo tanto da fidelidade ao texto original como a não-compreensão dele, levando o leitor a optar, nesse caso, por reproduzir o texto canônico.

3.2.3 A Formiga Boa

Com raízes gregas, *A cigarra e as formigas* aparece em Esopo, com o substantivo flexionado no plural, já que a voz que censura a cigarra é a voz da coletividade, que condena os preguiçosos.

O poeta romano Bábrio, que teria vivido aproximadamente no século I d.C., retoma o texto esópico, metrificando–o em versos. Nessa versão, as personagens são apenas duas, como atesta o título *A cigarra e a formiga*. Outros detalhes que particularizam o texto são incluídos, como a descriminação detalhada do trabalho da formiga: “No inverno uma formiga arrastava de dentro da toca o trigo para arejar, que ela havia estocado no verão” (BÁBRIO, apud DEZOTTI, 2003, p. 98).

Ainda no singular, o texto é retomado por La Fontaine, que reproduz o conteúdo difundido por seus antecessores. Na tradução, realizada por Bocage, construída em versos, mantém-se o conteúdo e privilegia-se a forma métrica. O conteúdo difundido pelos escritores em nada se assemelha ao conteúdo de *A formiga boa*, criação de Lobato a partir da fábula base.

O trabalho do autor de Taubaté explora amplamente a fábula, que aparece na obra *Reinações de Narizinho* (1920) e também em *Fábulas* (1922). Desse modo, a fábula chega até Lobato e o título, *A cigarra e a formiga,* em uma versão genuinamente parodiada, muda de nome e passa para *A cigarra e as formigas,* recebendo, pelas mãos do escritor, uma divisão na qual se descortina, na primeira parte, uma nova versão e, na segunda parte, a manutenção da narrativa original.

Em *A formiga boa*, primeira parte da fábula, ocorre a redenção da formiga, que valoriza a arte e acolhe a cigarra durante o mau tempo. A paródia, nesse caso, não é caracterizada pela ironia e humor acentuados, que transparecem, de forma sutil, apenas na apresentação das personagens. A narrativa é marcada, essencialmente, pela diferença entre a fonte e a adaptação, uma vez que mantém poucos elementos do texto base, alcançando, inclusive, desfecho distinto do divulgado pelas primeiras versões. Segundo Hutcheon (1985), o duplicar textual da paródia tem por objetivo marcar a diferença entre os textos. Com isso, a paródia permite o surgimento de uma nova narrativa, cujo contraste com a obra primeira, pode mediar o entendimento desta última.

Na primeira parte da fábula, *A formiga boa,* o autor muda os fatos, transformando o texto, por meio da mudança de atitude da formiga, que ao socorrer a cigarra, altera também todo o contexto da fábula. Esse texto, em especial, representa a retomada de elementos tradicionais na literatura, no caso, a fábula *A cigarra e a formiga*, quebra com a expectativa do leitor, que, ao esperar o desfecho original, se depara com uma paródia, com a qual Lobato rompe as expectativas do leitor e o faz abandonar as referências de base.

A ruptura citada pode ter sido o motivo para o pequeno número de escolhas para essa fábula, reescrita por duas crianças apenas. A primeira delas se manteve presa ao texto-fonte, como demonstram os excertos a seguir:

> Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé dum formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento então era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas (LOBATO, 1973 b, p. 11).

O texto da criança é escrito da seguinte forma:

> Uma jovem cigarra gostava muito de cantar em frente de um formigueiro que só parava quando se cansava e o seu divertimento era ver as formigas trabalharem (A5, 2006, Texto 7).

Outros termos são atualizados, inclusive a onomatopéia que representa a batida na porta. Em Lobato é “Bateu – tique, tique, tique...” (LOBATO, 1973 b, p. 11). Já na versão da criança a passagem aparece como “Batendo na porta – toc, toc, toc...” (A5, 2006, Texto 7), que além de alterar o som em si, inclui o uso do verbo, flexionado no gerúndio, uso comum na modalidade oral da linguagem.

Uma prática do aluno, questionada pela professora por meio de um recado na própria produção, marca a importância das escolhas feitas pelo responsável pela reescrita. A professora orienta o aluno a colocar as falas da personagem com parágrafo, travessão e letra maiúscula, como mostra o anexo D 3. Pautada na versão de Lobato, a professora cobra a forma contida no original, que segue o seguinte padrão:

> - Que quer? perguntou, examinado a triste mendiga suja de lama e a tossir.
> - Venho em busca de agasalho. O mau tempo não cessa e eu...
> A formiga olhou de alto a baixo.
> - E o que fez durante o bom tempo, que não construiu sua casa? (LOBATO, 1973 b, p. 11).

A versão da criança, construída na forma indireta, diferente da estrutura eleita na versão lobatiana, é defendida pela criança, que responde no próprio texto a observação feita pela professora: “Não é fala é o narrador falando” e mantém a maneira escolhida por ela, a responsável pela reescrita, que nesse caso fez a opção. Segundo Amorim (2005), cabe ao responsável pela reorganização do texto realizar as escolhas para a construção do novo texto. Nesse caso, em específico, mesmo não sendo um adaptador, a criança opta por alterar a ordem da escrita e mantém sua preferência, construindo sua versão na forma indireta, apesar do questionamento da professora, como destaca o trecho apresentado a seguir:

> E ela [a formiga] falou para a cigarra o que queria, e a cigarra disse que estava precisando de agasalho.
> A formiga olhou e perguntou a ela o que fez no tempo bom que não construiu uma casa, ela respondeu que cantava para as formigas trabalharem (A5, 2006, texto 7).

As opções da criança quanto à nova roupagem conferida à estruturação da fala da personagem incomodaram a professora; logo, os pressupostos de que até mesmo os docentes estão atrelados à noção de fidelidade ao original, mesmo que a proposta de atividade consista em reescrevê-lo, se confirmam (anexo D 3). Dessa forma, ocorre uma desconsideração em relação à liberdade da atividade de reescrita ao se apresentar um texto canônico para a interpretação individual, já que, ao reorganizá-lo, o discente constrói um novo texto e é cobrado pela fuga do original.

O leitor, nesse caso, representado pela figura da professora, sem ter claramente definido o que seja a fidelidade, está habituado a reclamá-la, ação que limita as opções do aluno e as possibilidades de inovação do texto primeiro.

A criança assina o trabalho como autora e ilustradora e com esse gesto, assume sua participação na constituição de seu texto, como aparece no anexo E 5. No desenho de sua autoria, retrata a cigarra entre folhas. Encerrando o diálogo entre professora e aluno, a educadora, em um ato de possível apaziguamento, elogia a ilustração ao escrever “adorei!”.

A última adaptação dessa fábula realiza um compacto das informações, reunindo as idéias principais do texto, como mostra a reprodução do primeiro parágrafo:

> Existia uma cigarra que cantava perto de um formigueiro enquanto as formigas trabalhavam (A7, 2006, Texto 8).

A criança substitui construções mais complexas, que tendem a levar o leitor a construir o próprio significado, por uma escrita que apresenta o conteúdo de forma declarada, no qual estão embutidos a interpretação e os resultados interpretativos por ela alcançados:

> - Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou, aquele chiado nos distraia e aliviava do trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como

> vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.
> A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol (LOBATO, 1973 b, p. 11).
>
> A formiga foi boa deixando a ficar em sua casa até passar o tempo da chuva, a cigarra voltou a cantar (A7, 2006, Texto 8).

Como demonstra a comparação entre os trechos, o diálogo construído por Lobato, que mostra o reconhecimento da formiga pelos dons artísticos da cigarra, é substituído, no texto discente, pela constatação de que a formiga foi boa ao permitir a permanência da cigarra em sua casa durante o mau tempo. Assim, o discente deixa de lado os recursos discursivos e opta por apresentar simplesmente as conclusões alcançadas em sua leitura que, segundo Orlandi, "é o momento crítico da produção da unidade textual da sua realidade significante" (ORLANDI, 1988, p. 9-10), ou seja, relação entre materialidade e o resultado alcançado na relação entre texto e leitor. Até a escolha por parte do aluno é algo questionável, pois, em alguns momentos, principalmente por causa da fase de amadurecimento e escolarização, é o patamar possível a ser alcançado na construção discursiva textual. Isso porque

> uma criança recém-alfabetizada depende de pistas contextuais e gráficas de estímulo. Portanto, a velocidade e a precisão com que uma palavra é lida e percebida depende de a palavra estar registrada no léxico visual e quantas vezes o leitor foi exposto a ela; do conhecimento de regras e imposições fonotático-ortográficas, sintáticas, semântico-pragmáticas, colocacionais e estilísticas a que a palavra está sujeita e do uso adequado e suficiente dessas restrições para predizer e confirmar sua forma e conteúdo; da capacidade de raciocínio inferencial do leitor, que lhe permite antecipar itens ainda não vistos (KATO, 1995, p. 39).

Tal fala vai ao encontro das discussões aqui empreendidas, por confirmar que o quadro construído na produção textual do aluno reflete as possibilidades lingüísticas e interpretativas da faixa etária.

3.2.4 A Formiga Má

Na segunda parte da narrativa, embora presa ao contexto e ao desfecho preconizados pelos fabulistas anteriores, o narrador lobatiano adota um

perfil de aproximação, no qual destaca as dificuldades da cigarra e a maldade da formiga. Em seguida, ao retomar o texto canônico “Já houve, entretanto, uma formiga má” (LOBATO, 1973 b, p.11), ação na qual, situa a história no continente Europeu, adota um perfil de distanciamento, marcado, principalmente, pela localização geográfica.

Nessa versão, a cigarra recorre à formiga e, à semelhança dos textos originais, não é atendida. O texto termina com uma metáfora: “Os artistas – poetas, pintores, músicos - são as cigarras da humanidade” (LOBATO, 1973 b, p.12). Martha chama a atenção para a semelhança entre texto original e versão adaptada:

> Assim, embora o resultado desta narrativa de Lobato seja semelhante ao da fábula de La Fontaine, uma vez que a pobre cigarra tem o mesmo fim trágico, há entre essas narrativas uma profunda diferença no modo de narrar. Isto porque a focalização do narrador, francamente crítica em relação às atitudes da formiga, acaba formando a opinião do leitor, levando-o a refletir sobre as relações humanas representadas na narrativa e adotando uma atitude simpática à cigarra (MARTHA, 1999, p. 76)

Em *Reinações de Narizinho* (1920) aparece, sob forma de paródia, a mesma temática, na qual a ironia e o humor, marcas da reescrita paródica, transparecem nas seguintes passagens:

> Em vez de sentir piedade, a formiga fechou ainda mais a carranca e disse:
> - Errou de porta, minha cara. Isto aqui não é asilo de inválidos. Se está doente, vá para a casa de seu sogro. (...)
> A cigarra sorriu, certa de que a lembrança das suas passadas cantorias tinha amolecido o coração da formiga. Ah, ela não imaginava o que era o coração duma formiga coroca de mais de mil anos! (LOBATO, 1973 e, p. 139)

Os excertos apresentados, retirados da obra *Reinações de Narizinho* (1920), retomam a fábula *A cigarra e a formiga.* Nessa versão, há a presença de elementos de humor, propiciados pela paródia, como a recomendação de que a cigarra procure *a casa do sogro*, que aponta também para uma visão machista ao alegar a dependência feminina. Também é com humor que Lobato alude, como atesta Martha (2001), à antiguidade da fábula ao destacar a idade da formiga: *mais de dois mil anos*.

Esta segunda parte da fábula foi eleita pelo dobro de crianças. A primeira versão da fábula, das seis escritas no total, foi construída na forma indireta e realiza um compacto das informações apresentadas no texto original. Os dados são reunidos em um único parágrafo, que usa abundantemente a conjunção *e* para sobrepor os períodos:

> A formiga má no inverno não tinha dado comida *e* abrigo pra a cigarra porque ela ficou cantando o inverno inteiro *e* chegou a primavera *e* a cigarra tinha morrido (A4, 2006, Texto 9, grifo nosso).

A ruptura com o texto lobatiano é perceptível no desprendimento em relação a ele e na forma singular com que a criança escreve e, assim, particulariza sua produção textual.

Como afirma Aubert (1993), em citação no primeiro capítulo, ideologicamente, o executor da transposição textual está sujeito a inúmeras servidões, sejam de respeito para com o autor ou o próprio texto; mas também está sujeito a diversidades culturais e lingüísticas e também temporais, devendo manter-se livre para poder configurar seu texto e trazê-lo para a realidade em que está sendo lido. Outro ponto a ser retomado, nesse caso, é o princípio da parcimônia que consiste na redução do quadro narrativo, constituído no momento da leitura.

Também fazendo uso do princípio de redução, a segunda reescrita, mesmo mais presa ao original, realiza um enxugamento das informações do texto primeiro. Para Umberto Eco (1994):

> Qualquer narrativa de ficção é necessária e fatalmente rápida porque, ao construir um mundo que inclui multiplicidades de acontecimentos e de personagens, não pode dizer tudo sobre esse mundo (ECO, 1994, p. 9)

Se o texto canônico não costuma apresentar todos os dados, deixando para o leitor a missão de preencher as lacunas durante a leitura, também o texto reescrito pela criança, em sua grande maioria, não apresenta todas as informações dominadas pelo autor. Tal movimento é claro nos dois trechos, o lobatiano e sua reprodução textual, apresentados a seguir:

> Já houve, entretanto, uma formiga má que não soube compreender a cigarra e com dureza a repeliu de sua porta. (LOBATO, 1973 b, p. 12).

> Já houve uma formiga má. No inverno uma cigarra bateu à sua porta mas a formiga má bateu a porta na cara da cigarra. (A7, 2006, Texto 10).

Como mostram os excertos, a criança antecipa informações que, no texto original só aparecerão *a posteriori*, como a informação da estação do inverno, por exemplo, que só aparece no período seguinte. Tal antecipação revela que o aluno, detentor das informações, reorganiza-as, conforme sua própria percepção do texto, liberando-se, em diversos momentos, de sua influência.

O quadro descrito abre margem para um importante aspecto discutido na primeira parte da dissertação, que retoma a participação do aluno, na questão que debate a invisibilidade do realizador da transposição textual. A invisibilidade, como mostram os textos produzidos pelos alunos apresentados, dificilmente pode ser tida como total, uma vez que o adaptador, primeiro leitor, realiza intervenções no texto, desencadeadas pela sua própria leitura.

O texto seguinte insere na adaptação suas próprias percepções, ação que chega a modificar seu contexto:

> A formiga má tinha raiva da sigarra ela vivia feliz deixando os outros felizes cantando suas canções no inverno a cigarra não tinha o que comer e a formiga má bateu a porta nela e a sigarra morreu (A11, 2006, Texto 11).

O aluno resumiu em um único período toda a narrativa. A inserção de informações acontece nas afirmações “a formiga má tinha raiva da cigarra” e “a cigarra vivia feliz deixando os outros felizes” que, não declaradas no texto original, surgem da recepção do leitor, sendo transplantadas para o texto adaptado, resultado que marca o leitor como o “ingrediente fundamental não só do processo de contar uma história, como também da própria história” (ECO, 1994, p. 7).

O último texto, referente a essa fábula, ficou preso ao original. Realizou pequenas supressões, que, no entanto, alteraram significativamente o sentido da fábula:

> Já houve uma formiga má que não soube compreende a cigarra que já arrancou sua porta (A12, 2006, Texto 12).

Como é perceptível, pelo excerto apresentado, que se assemelha ao texto completo, a criança, na tentativa de se desprender do texto de base, e assim promover um diferencial entre eles, retirou e também inseriu, no texto, informações que alteraram seu significado final. A alteração principal se refere ao dado, não existente na versão lobatiana, de que a cigarra tenha arrancado a porta da formiga. Tal inserção destaca que “ao tentar falar demais, um autor pode se tornar mais engraçado que suas personagens” (ECO, 1994, p. 10).

O conhecimento lingüístico é um dos protocolos necessários durante o processo de leitura, por desempenhar um importante papel no que tange o processamento do texto, uma vez que agrupa as palavras em unidades maiores. São os agrupamentos em unidades constituintes de frase que iniciam a construção de significados[28]. Desse modo, a motivação para as incongruências se deve ao desconhecimento, por parte do discente, da língua escrita, principalmente, no que se refere ao domínio de sinonímias que, na substituição, reproduza, com coerência, o sentido do texto primeiro.

3.2.5 A Galinha dos Ovos de Ouro

À semelhança de *A cigarra e a formiga*, o texto *A galinha dos ovos de ouro*, já aparece na obra de Esopo, Bábrio e La Fontaine, de onde, possivelmente, Lobato a recolheu. Nas três primeiras versões o antagonista, o dono da galinha, é um sujeito indeterminado, assumindo determinação somente na adaptação brasileira, em que o dono, João Impaciente, é uma figura determinada. O conteúdo varia apenas na forma de apresentação das informações, prosa e verso, e no trabalho estilístico dessas informações.

Esopo comumente insere adjetivos, recurso que busca intensificar as informações apresentadas: uma *bela* galinha, *pequeno* lucro, desejo *insaciável.* Tal quadro se repete também nas fábulas de Bábrio.

[28] Segundo Kato (1995) três tipos de conhecimento são indispensáveis no processo de leitura: conhecimento lingüístico: conhecimento implícito, não verbalizado, próprio aos falantes nativos da língua; conhecimento prévio: saberes que o leitor possui e o conhecimento parcial: estruturas de assuntos, situações, eventos que, guardados na memória, formam esquemas, que determinam as expectativas do leitor (p 13 – 30).

O texto de La Fontaine mantém o enredo disseminado por seus antecessores, no qual acresce comentários acerca de seu conteúdo, falas que servem como introdução e conclusão para a narrativa:

> A avareza tudo perde ao querer tudo ganhar.
> Como testemunho disso quero
> Apenas o daquele cuja galinha, conforme diz a Fábula, (...)

E após a evolução dos acontecimentos da narrativa:

> Bonita lição para as pessoas avaras!
> Nesses últimos tempos, quantas temos visto
> Tornarem-se pobres da noite para o dia,
> Por desejarem enriquecer muito depressa? (LA FONTAINE, 1957 b, p. 627).

A fábula brasileira retrata a ânsia de João Impaciente, personagem determinada que, ao descobrir no quintal uma galinha que bota semanalmente um ovo de ouro, não consegue controlar a ganância. João mata a galinha pensando poder ter os ovos de uma vez e, por não esperar, fica, depois da morte da ave, sem os ovos de ouro. Desse modo, o texto atesta que “quem não sabe esperar, pobre há de ficar” (LOBATO, 1973 b, p.48).

Este texto foi um dos mais escolhidos para o exercício de reescrita, selecionado por oito crianças, num universo de oitenta e sete textos, número que representa um total de aproximadamente 9, 1%. Tal predileção pode estar atrelada ao uso que a mídia e até a literatura faz do conteúdo desta narrativa, seja sob a forma de desenhos animados, adaptações em livros e em materiais didáticos e até referências paródicas divulgadas em filmes e outras expressões artísticas do gênero: desenhos e dramatizações que mostram que a linguagem escrita e a realidade são instâncias que se ligam dinamicamente.

No texto da criança é perceptível a necessidade de apresentação da situação, seguindo os moldes escolares da produção textual, como se pode observar no contraste de passagens:

> João Impaciente descobriu no quintal uma galinha que punha ovos de ouro (LOBATO, 1973 b, p. 48).

> Um dia um homem chamado João descobriu que uma galinha botava ovos de ouro (A 6, 2006, Texto 13).

A simplificação ocorre também pela remodelagem das frases, ação que promove simultaneamente uma atualização dos vocábulos utilizados, que foram, nessa tentativa, ora trocados e ora suprimidos.

> (...) Mato-a e fico o mandão aqui das redondezas (LOBATO, 1973 b, p. 48).
>
> - Vou matá-la. Disse ele (A 6, 2006, Texto 13).

Como demonstra a citação apresentada, a adaptação permite a atualização do referencial, ação que torna possível que a obra possa dialogar com públicos distintos e em diferentes momentos históricos. Isso porque o "processo de 'atualização' de textos exige, inicialmente, considerar que suas significações são dependentes das formas pelas quais eles são recebidos e apropriados por seus leitores" (CHARTIER, 1999, p. 13, aspas do autor).

A segunda reprodução é uma espécie de resumo das idéias principais do texto-fonte, como já discutido nas fábulas anteriores, realiza um compacto dos dados, apresentados em um único parágrafo, como demonstra o excerto a seguir:

> A fábula conta de um homem chamado João Impaciente. Ele não tinha paciência para esperar as coisas a contecerem. Ele por não esperar a galinha botar 1 ovo por semana ele a-matou. Por isso ele não ganhou o dinheiro e morreu pobre (A 7, 2006, Texto 14)[29].

A terceira produção, também bastante fiel ao texto original, reproduz o enredo do primeiro, realizando suaves alterações, com o intuito de atualizar o conteúdo do texto-fonte. No desfecho da narrativa, em que João mata a galinha, esse quadro fica bastante evidente:

[29] As divergências gramaticais com a norma culta, frutos da não – normatização das regras gramaticais, previsíveis no grupo escolar dessa faixa etária, não desqualificam a apresentação do novo material perante o texto original, fruto de determinado grupo, tempo e situação específica. Essa ocorrência, discutida anteriormente, acontece com freqüência nas análises realizadas e será apenas citada nos textos seqüenciais.

> Dentro dela só havia tripas, como nas galinhas comuns, e João Impaciente, logrado, continuou a marcar passo a vida inteira, morrendo sem vintém (LOBATO, 1973 b, p. 48).

> Não havia nada somente seu corpo. Saindo deprimido dali sem um centavo (A 8, 2006, Texto 15).

Além da redução de informações, ocorre a atualização de alguns termos como *vintém* que muda para *centavo,* atualização do sistema monetário nacional[30] e a inserção de outros como o adjetivo *deprimido*, termo corriqueiro na atualidade, em que problemas emocionais e de ordem psicológica são situações debatidas e presentes no cotidiano.

A reescrita seguinte realiza uma síntese do conteúdo do texto-fonte, transplantando para sua escrita o conteúdo primeiro. O diferencial deste texto é a marca que a criança coloca no desfecho de sua produção, no qual sobressai claramente o final da fábula com o uso da palavra *resultado*, cuja função de destaque corrobora na divulgação das conseqüências sofridas pela personagem, por conta de sua ação:

> Resultado: João matou a galinha e não encontrou o tesouro, apenas tripas igual as outras galinhas (A 9, 2006, Texto 16).

Assim a palavra *resultado* é uma marca clara para a apresentação do desfecho, que a criança faz questão de ressaltar.

A quinta reestruturação textual ora insere elementos estranhos ao texto primeiro ora suprime outros pertencentes à narrativa. A inserção se destaca já na apresentação inicial do texto:

> Um belo dia um menino chamado João morava num sítio, tinha galinhas e o João muito impaciente descobriu uma galinha que botava ovos de ouro (A 10, 2006, Texto 17).

O autor do novo texto insere dados no texto base, ação que transforma o conteúdo do mesmo, fato que pode ser visto desde a determinação temporal de *Um belo dia,* e espacial, que especifica o local de moradia de João, o

[30] Era a 20ª parte do cruzado. Antiga moeda de cobre, de Portugal e Brasil, equivalente a 20 réis. Deixou de ter curso legal em 1942 com o advento do Cruzeiro. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. ***Novo Aurélio Século XXI***: o dicionário da Língua Portuguesa. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1999 p. 132.

sítio. Ademais, o substantivo que era próprio no texto lobatiano, Impaciente, assume a função de adjetivo no texto do discente, *impaciente.* A inserção e reorganização dos elementos suavizam a narrativa, amenizando também o tratamento dado ao protagonista, visto com maior simpatia pelo narrador na narrativa discente do que aquele da narrativa lobatiana.

A sexta produção inova na apresentação da narrativa, como se nota na utilização de expressões coloquiais:

> João um cara muito enpaciente encontrou uma galinha que bota ovos de ouro. Só um ovo por semana (A11, 2006, Texto 18).

A criança que inicia o texto rompendo as servidões com a fonte, com o uso da gíria *um cara,* uso pouco freqüente nesse grupo, se liga a ela logo em seguida, reproduzindo com extrema fidelidade o texto lobatiano. A fidelidade, como mostra a grafia da palavra *impaciente,* é quebrada, devido a incorreções de ordem ortográfica, que se repetem, com outros vocábulos, no decorrer do texto.

A penúltima produção faz pequenas alterações no texto-fonte:

> João Impaciente descobriu no quintal uma galinha que punha ovos de ouro. Mas um por semana apenas. Louco de alegria disse à mulher:
> - Estamos ricos! Esta galinha traz um tesouro no ovário (LOBATO, 1973 b, p. 48).

> João Impaciente descobriu uma galinha que botava ovos de ouro. Mas apenas um por semana. Muito alegre disse a mulher:
> - Estamos ricos!!! Essa galinha traz ovos de ouro (A 12, 2006, Texto 19).

O contraste entre os dois excertos mostra que ocorrem, no processo de reprodução textual, pequenas alterações, como a inversão estrutural de sintagmas na frase e a atualização vocabular[31]. Desse modo, pode-se pensar que, na tentativa de fugir do texto-fonte ou apenas na representação do significado alcançado em sua recepção, registrada a partir da forma que a criança domina, ela altera a ordem do texto já escrito, ao suprimir e inserir poucas informações, construindo algo um pouco diferente. Alguns dos termos suprimidos podem ser frutos do desconhecimento da criança sobre seu significado, como é o caso do

[31] Casos, como a atualização vocabular, identificados nas análises anteriores, serão apenas citados.

substantivo *ovário,* omitido na versão do aluno*.* Como destaca Amorim (2005), a reescrita "recontextualiza a obra original, gerando outras imagens – reinscrevendo-a numa outra realidade na qual é percebida" (AMORIM, 2005, p. 29), transposição que agrega valores subjetivos à obra literária.

A oitava e última reprodução sintetiza a idéia geradora contida na fábula lobatiana. A escrita se desprende da fonte no intuito de transmitir a idéia, prática que transcorre de forma muito clara.

> Era uma vez um rapaz chamado João Impaciente que era muito pobre. Ele tinha uma galinha importante que botava ovos de ouro. 1 por semana! (...) ele não tinha paciência de esperar um ovo de ouro por semana.
> João matou a galinha e não encontrou nada. Ele ficou sem galinha e sem ouro (A 13, 2006, Texto 20).

O trecho mostra que o aluno inseriu padrões, valores e até fórmulas discursivas aos quais as crianças estão constantemente expostas. Exemplo disso é a clássica abertura da narrativa eleita: *Era uma vez,* referência à marcante presença dos clássicos infantis na constituição de saberes representativos ao conhecimento infantil, uma vez que é uma das primeiras formas narrativas que a criança trava contato, seja em sua forma escrita ou oral. A esse respeito Bordini e Aguiar (1993) afirmam que a criança entre os 5 e 9 anos de idade se encontra na fase do conto de fadas, o que significa que

> de posse de uma mentalidade mágica, o leitor vai buscar, nos contos de fadas, lendas, mitos e fábulas, a simbologia necessária à elaboração de suas vivências. Através da fantasia, resolve seus conflitos e adapta-se melhor no mundo (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 19).

A adjetivação presente no texto reforça as características que a criança pretende destacar: muito *pobre*, galinha *importante.* Como não domina a retórica e as técnicas de argumentação, recorre ao uso indiscriminado dos adjetivos na tentativa de ressaltar as idéias que pretende descrever.

Além disso, a criança insere dados estranhos ao texto original como a classificação etária do protagonista, marcado em sua denominação por meio do substantivo *rapaz*.

A conclusão da narrativa é muito clara, pois a criança abandona o discurso de que Lobato lança mão para que o leitor chegue a sua própria conclusão. Nessa reescrita, a criança apresenta a sua conclusão a partir da constatação de que “ele ficou sem galinha e sem ouro” (A 13, 2006, Texto 20).

3.2.6 A Garça Velha

A fábula *A garça velha*, surgida na vertente indiana da fábula, sob o título de *A garça e o caranguejo*, retrata as maquinações de um animal, a garça, frente aos problemas de uma iminente falta de alimentação. O caranguejo, nessa versão, assume um papel de destaque, por ser o responsável pela difusão da informação, apresentada pela garça e ser também o responsável pela aplicação do castigo à protagonista. O texto indiano foge da estrutura sintética apresentada pelos demais autores. Além disso, insere, no texto, comentários que funcionam como lições de moral. Também o desfecho é distinto, pois a protagonista, não satisfeita em se alimentar apenas dos peixes, tenta dar semelhante destino ao caranguejo, que suspeitando da garça, corta-lhe o pescoço, matando-a. Nos textos posteriores, o caranguejo assume posição de coadjuvante na narrativa, sendo responsável apenas em divulgar a falsa informação e assim, colocar em prática o plano da garça.

Na versão francesa, *Os peixes e o alcatraz*, que em algumas traduções recebe a denominação de corvo marinho, o animal enfrenta dificuldades para pescar por causa da idade. Como sempre sobrevivera às margens de uma lagoa de águas turvas, para continuar vivo, teve a idéia de espalhar o boato de que o lago estava condenado. Os peixes aterrorizados pediram-lhe conselho e a garça sugeriu que todos se mudassem para um poço. O impasse da mudança foi resolvido pela própria ave que transportou todos os peixes em seu bico. O poço era pequeno e de águas límpidas e assim a garça garantiu alimento até o fim de sua vida. A moral da fábula afirma que não se pode confiar em conselhos de inimigo.

Assim, como se verificará na reescrita realizada por um dos alunos, analisada a seguir, ocorre entre o texto de La Fontaine e sua adaptação, no caso, o texto de Monteiro Lobato, uma espécie de atualização vocabular, comum na reescrita de textos separados por uma distância temporal, como aponta a seleção a seguir:

> Ergue-se grande celeuma;
> Correm, fazem reuniões;
> Todos ao corvo marinho enviam depurações:
> “Quem vos deu, senhor (perguntam)
> Tão tristes informações? (LA FONTAINE, 2006, p. 248).

> Grande rebuliço. Graúdos e pequeninos, todos começaram a pererecar às tontas, sem saberem como agir. E vieram para a beira dágua.
> - Senhora do bico longo, dê-nos um conselho, por favor, que nos livre da grande calamidade (LOBATO, 1973 b, p 49).

A paródia textual entre os textos é marcada por humor, como destaca a troca de tratamento para com a garça que, tratada por *senhor* no texto francês, pronome de tratamento que confere um tom respeitoso, passa para *senhora do bico longo.* A preservação do pronome de tratamento, desta vez, flexionado no feminino, não mantém o tom respeitoso, graças ao acréscimo de uma locução adjetiva, que agrega humor, marca da paródia, ao texto base.

Além da distância temporal, também os públicos a que as obras são dirigidas influenciam sua forma. O texto francês destinava-se ao público adulto, pois a produção literária ainda não se dirigia, até aquele momento histórico, às crianças, embora as fábulas, devido ao seu viés moralizante, fossem utilizadas como um instrumento doutrinário na educação. Já a adaptação brasileira nasceu direcionada aos leitores infantis, predestinação que lhe moldou tanto a forma quanto o conteúdo, atendendo aos objetivos de mercado e público.

A fábula *A garça velha* foi escolhida por apenas um aluno, que assume o papel de contador da história. Tal escolha, segundo a teoria discutida por Amorim (2005), divide-se entre manter-se fiel ao texto-fonte ou inová-lo, e a criança acaba se desprendendo do original, como mostra a primeira modificação que consiste na passagem do texto para a ordem indireta:

> (...) lhe ocorreu uma idéia.
> - Caranguejo, venha cá! – disse ela a um caranguejo que tomava sol à porta do seu buraco.
> - As ordens. Que deseja?
> - Avisar você de uma coisa muito séria. A nossa lagoa está condenada. O dono das terras anda a convidar os vizinhos para assistirem ao seu esvaziamento e o ajudarem a apanhar a peixaria toda. Veja que desgraça! Não vai escapar nem um miserável guaru (LOBATO, 1973 b, p. 48).

> Teve a idéia de avisar aos peixes que o dono do lago iria secar o lago e todos os peixes morreriam (A13, 2006, texto 21).

Além da modificação da ordem do discurso o discente concentra as informações do texto primeiro, prática já observada em outras produções, por meio do principio da parcimônia, ação que promove versões mais enxutas.

3.2.7 A Gralha Enfeitada com Penas de Pavão

A fábula *A gralha enfeitada com penas de pavão* recebeu três títulos diferentes, na obra atribuída a Esopo: *A gralha e os corvos, A gralha e as aves, A gralha e as pombas,* mudanças que alteram, em alguns aspectos, o conteúdo, mas reproduzem a mensagem. Em *A gralha e os corvos* aparece a figura mitológica de Zeus que escolheria a rainha das aves. Disfarçada com penas de outras aves, a gralha, prestes a ser eleita, é desmascarada, sendo, em seguida, recriminada. Em *A gralha e as aves*, novamente a gralha, personagem que rejeita seu grupo social, ao ser menosprezada pela outra espécie, recebe o desprezo de seus semelhantes. Na fábula *A gralha e as pombas* repete-se o conflito: tentativa de mudança de grupo e o desfecho também conduz a rejeição da gralha por ambos os grupos.

Em Bábrio retomam-se as figuras mitológicas e um concurso de beleza é a motivação para o disfarce da gralha. Fedro, em sua versão, faz referência a sua fonte, Esopo, como origem da narrativa a ser descrita na seqüência, na qual são mantidas, à semelhança dos demais autores, a motivação, temática e desfecho narrativo.

Na raiz indiana dessa fábula, a gralha cede lugar, segundo princípios da domesticação, por meio da agregação de valores da língua de chegada, a um chacal, que caindo em uma tina de tinta azul, julga-se superior devido a sua diferença física. O orgulho, à semelhança dos demais textos, é a causa de seu final trágico que, no texto indiano, é representado pela morte do animal orgulhoso.

No texto francês, traduzido pelo Barão de Piratininga, as diferenças, de caráter vocabular, iniciam-se ainda no título: *O gaio que se revestiu das penas do pavão.*

A fábula lobatiana conta que uma gralha teve a idéia de aproveitar as penas caídas de pavão e disfarçar-se de pavão. Após enfeitar-se, segue para o

terreiro das gralhas, sendo enxotada. A ave procurou, então, o terreiro dos pavões que também perceberam o engano, o que lhe acarretou nova humilhação, conseguindo com isso o ódio das primeiras e o desprezo das últimas. A moral “lé com lé e cré com cré” (LOBATO, 1973 b, p.15) quer dizer que cada um deve reconhecer seu lugar.

A reescrita do texto lobatiano se enquadra em um dos tipos de paródia: a que ressalta a função crítica do texto literário. Isso acontece na retomada da crítica propagada por La Fontaine, por meio da fábula, e nas considerações que se seguem a ela que, na voz de Emília, apresentam exemplos comuns ao universo do Sítio e parafraseiam o conteúdo original.

A primeira reprodução textual dessa narrativa, realizada por uma das crianças, não apresenta título. Salvo essa omissão, está muito preso ao original. Fidelidade que esbarra em barreiras como a não consolidação da língua portuguesa, na modalidade escrita, como pode ser visto no excerto a seguir:

> Como os pavões *andamssem* em época de muda, uma gralha teve a idéia de aproveitar as penas caídas.
> (...) Mau *cauculo* (A2, 2006, texto 23, grifo nosso).

As palavras destacadas mostram que, mesmo presas ao texto, as crianças podem se desviar das fontes[32].

A produção a seguir foi a primeira do grupo a apresentar inovações em comparação ao texto-fonte. Nela ocorre a mudança temporal, que passa do pretérito para o presente, numa marcante atualização temporal:

> (...) os pavões andassem em época de muda (LOBATO, 1973 b, p. 15)
>
> Os pavões andam em época de muda (A2, 2006, texto 24).

Além da atualização temporal dos verbos, também os vocábulos são submetidos à transposição para o presente. O verbo *pavoneand*o, utilizado por Lobato, é trocado pelo verbo *voando,* alteração que muda significativamente o conteúdo narrativo, pois se o uso de pavonear traz a idéia de exibição, o verbo voar

[32] Nesse caso, o desvio foi promovido pela não apropriação da linguagem escrita, uma vez que tendo o modelo em mãos, o mesmo não foi seguido totalmente pelo discente, ato que ocasionou as incorreções gramaticais.

nada tem a ver com tal sentido. A escolha da criança deve estar ligada às associações sonoras que podem estar embutidas nas duas palavras, uma vez que, ao desconhecer o significado da palavra, o aluno se ateve apenas em levantar associações com seu significante. Ocorrência similar, mais ajustada, entretanto, quanto às relações de significado e significante, é perceptível no seguinte período:

> As gralhas perceberam o embuste, riram-se dela e enxotaram-na à força de bicadas (LOBATO, 1973 b, p. 15).
>
> As gralhas acharam ela horrível (A2, 2006, texto 24).

A construção lobatiana reorganiza o contexto de forma a levar o leitor a induzir a não aceitação da gralha, na narrativa, pelas outras aves. A criança, por meio do uso do adjetivo *horrível*, declara o conteúdo abertamente, não deixando espaço para as construções interpretativas de seu receptor. O quadro descrito favorece, segundo os princípios discutidos por Jauss na corrente da Estética da Recepção, a experimentação do texto pelo leitor.

Assim, o aluno marca o texto com sua própria recepção, agregando a ele significados de sua leitura particular. Exemplo disso é a moral que traz, além do trecho original *"lé com lé, cré com cré",* uma frase similar, sinônimo ideológico presente no senso comum: *cada um no seu lugar,* fala que apresenta a idéia que pode ser associada às segregações, sejam elas sociais, raciais ou de outra ordem. Faz falta uma discussão por parte da docente, tanto nesta quanto em outras fábulas, sobre o caráter moralizante do texto fabular, objetivando com tal debate uma revisão crítica das idéias aí difundidas, à semelhança do que fez Lobato ao final de cada fábula. Tais discussões, retiradas da abordagem em sala de aula, impede a reflexão sobre idéias e conceitos moralizantes e doutrinários, que pertinente, poderia corroborar para uma possível desconstrução de juízos preconceituosos.

Na última produção ocorre a inserção de elementos estranhos à narrativa original, que se inicia já na localização temporal:

> *Um dia* os pavões estavam em época de mudas, *passou por ali uma gralha* e ela teve a idéia de (...) (A10, 2006, texto 25, grifo nosso).

Além da determinação de tempo, outros elementos são agregados, durante a constituição textual, à fábula. O trecho destacado, *passou por ali uma*

gralha, substitui *uma gralha*, alteração que mostra a necessidade da criança em fornecer explicações completas, sanando, com isso, dificuldades interpretativas que ela pode ter enfrentado em seu contato com o material impresso.

Outra motivação para essa ocorrência se deve ao fato dos alunos do Ensino Fundamental, em situações de avaliação, como é o caso de uma produção de texto escolar, procurarem fornecer todas as informações possíveis, na tentativa de transmitir o sentido necessário para seu leitor, no caso específico, o professor.

Em outros momentos, o discente troca a inserção de informações pela supressão de dados:

> (...) dirigiu-se ao terreiro dos pavões pensando lá consigo (LOBATO, 1973 b, p. 15).
>
> A gralha correu para o terreiro dos pavões e pensou (A10, 2006, texto 25).

A construção *pensando lá consigo* foi trocada simplesmente por *pensou.* A forma sintética é mais acessível nas práticas de recepção, o que mostra tanto a possível preocupação do discente em facilitar a acessibilidade ao novo texto quanto simplesmente um reflexo das dificuldades de interpretação por ele enfrentadas, que são evitadas durante a constituição da sua versão para o texto.

Em outras situações, a criança apenas suprime partes da frase:

> E a pobre tola, bicada e esfolada, ficou sozinha no mundo. (LOBATO, 1973 b, p. 15).
>
> A pobre tola ficou sozinha no mundo (A10, 2006, texto 25)

Nos trechos apresentados, a criança retirou da caracterização da gralha os adjetivos que definiam sua condição, eliminando o aposto existente na frase. A transposição textual, defendida teoricamente por Monteiro Lobato, como uma ação de reescrita que deveria ser livre de rebuscamentos de linguagem e construção, encontra reflexo também na produção infantil, que se concretiza na retirada ou troca de expressões que não construíram sentido ou estavam fora do campo significativo da criança.

3.2.8 A Menina do Leite

A próxima narrativa, um dos textos mais conhecidos dentre as fábulas lobatianas, *A menina do leite*, possui raízes na cultura indiana, sob o título original de *O brâmane e o pote de farinha,* pertencente ao volume *A ação inconsiderada.* Nesse texto, a personagem ganha, de esmola, um pote de farinha de arroz. Pensa em vender as sobras e começa a idealizar a multiplicação do recurso oriundo com a venda. Os devaneios são interrompidos com a quebra do pote.

Dezotti (2003) ressalta que na transcrição de La Fontaine ocorrem algumas substituições nas quais o brâmane cede lugar a uma mulher, Perrete, que segue para vender leite carregando em uma vasilha sobre a cabeça. Com a queda do recipiente, a personagem teme ser castigada pelo marido.

O enredo dessa fábula aparece também em outras expressões literárias, em textos educativos e até na obra de Gil Vicente e nos contos de Grimm (DEZOTTI, 2003). Baseando-se em La Fontaine, Lobato cria sua versão para a Fábula, na qual a mulher cede lugar a uma menina, Laurinha, que se dirige à cidade para vender o primeiro leite de sua vaquinha. A protagonista faz planos para o dinheiro que vai conseguir e, em meio a suas divagações, tropeça e vê o leite, juntamente com seus sonhos, serem embebidos pela terra seca.

A segunda fábula mais escolhida entre as crianças foi, em um universo de oitenta e sete reproduções, reescrita sete vezes, totalizando mais de 8% do total de textos. O elevado índice de escolhas rompeu com uma das hipóteses iniciais, de que textos mais extensos seriam pouco escolhidos, por representar um maior trabalho, uma vez que uma proposta de reescrita deveria ser desenvolvida. O fato de ser um texto conhecido e constantemente parodiado, reescrito e retomado pelos mais diferentes veículos de comunicação e informação, constitui o motivo do número de escolhas que conquistou, interesse que driblou, inclusive, a falta de matrizes à disposição.

A primeira adaptação dessa fábula apresenta o formato de resumo, recorrência identificada já em outros textos:

> Essa história conta sobre uma menina que se arrumou toda para ir no mercado vender leite (A3, 2006, Texto 26).

Mesmo alterando significativamente a forma e simplificando o conteúdo do texto, o aluno se prende a alguns itens da fonte, como no caso do título, que reproduz o ostentado pelo texto original.

Um fato curioso diz respeito às partes da fábula, pois o texto apresentado pela professora não possuía uma moral, marca registrada nesse tipo de texto. Somente no comentário que se segue ao texto, no livro *Fábulas* (1922), desenvolvido pelas personagens do Sítio após a situação de contação, é que Dona Benta apresenta uma possível moral, por meio de uma conversa pedagógica com as demais personagens: *não devemos contar com uma coisa antes de a termos conseguido.* Presas ao molde de que a moral deve suceder o texto narrado, todas as crianças que reproduziram essa fábula, a apresentaram na íntegra ou em versões com variantes desta idéia norteadora.

A presença/ausência da moralidade nos textos fabulares já era discutida por La Fontaine. Segundo ele, nem Esopo nem Fedro, seus antecessores, a dispensavam, sendo que, enquanto o primeiro a mantinha separada do corpo do texto, sempre ao final da narrativa, o último não se sujeitou a tal ordem, colocando-a no início do texto em algumas ocasiões. Já La Fontaine afirma omiti-la quando não a considera necessária. Como já discutido no capítulo anterior, cujo intuito se pautou em discutir o gênero fábula, La Fontaine afirma preterir a moralidade, deixando, em alguns textos, ao leitor a tarefa de deduzi-la. Para o fabulista, a omissão é uma forma de construção textual, que ele defende, afirmando que “se o fiz algumas vezes só foi em lugares onde ela não caberia com graça, e onde é fácil ao leitor deduzi-la” (LA FONTAINE, s/d, p. 24).

Isso também acontece no texto lobatiano, que se não declara, no caso dessa narrativa especificamente, sua moralidade, faz do debate entre as personagens do Sítio do Picapau Amarelo a motivação para uma ampla discussão, que ultrapassa a mera apresentação da moral e alça reflexão minuciosa sobre o conteúdo da mesma.

Inclusive nas questões de forma, como na inserção e/ou exclusão da moralidade, a recepção da obra de arte literária depende do leitor. Quando se trata de um leitor proficiente[33], leitor denominado pela nomenclatura de descendente[34] ou

[33] Aquele que faz mais uso de seu conhecimento prévio do que da informação efetivamente dada pelo texto. KATO, Mary. *O aprendizado da leitura.* 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.p 51.
[34] Abordagem não linear, (*top down*) que faz uso intensivo e dedutivo de informações não visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma. KATO, op cit, p 50.

top-down, a situação não deve apresentar maiores problemas, pois é considerado capaz de fazer inferências e utilizar discernimento crítico e conhecimento prévio para a decodificação e compreensão do material a ser lido. Já o leitor que utiliza uma metodologia de leitura ascendente[35] ou *botton-up,* como as crianças do primeiro Ciclo do Ensino Fundamental, que tem no material impresso o principal elemento de compreensão e não tiram conclusões apressadas, o que atribui certa vagarosidade, pouca fluência e dificuldade de sintetizar as idéias (KATO, 1995, p 51), necessita de clareza para que aconteça a relação de

> interação entre autor – obra e leitor, porque o autor se propõe a fazer algo, e quando essa intenção está materialmente presente no texto, através de marcas formais, o leitor se propõe a escutar, momentaneamente, o autor, para depois aceitar, julgar, rejeitar (KLEIMAN, 1997, p19).

No caso apresentado, a criança imprime ao referencial escrito sua leitura, marcada pelas influências do indivíduo. Para Orlandi (1999), cada indivíduo é fruto das influências ideológicas as quais está exposto e dessa formação depende o posicionamento dele perante o material de leitura.

O segundo texto, bastante preso ao original, apresenta poucas diferenciações, que se devem, muitas vezes, às práticas de escrita que a criança domina, como recorrente em outros casos já citados, o que a leva a suprimir e inserir informações ao texto base:

> Laurinha, no seu vestido novo de pintinhas vermelhas, chinelos de bezerro*, treque, treque, treque*, lá ia para o mercado com uma lata de leite à cabeça – o primeiro leite de sua vaquinha mocha (LOBATO, 1973 b, p. 22).
>
> Laurinha no seu vestido que tinha pintinhas vermelhas e ela estava de chinelo de bezerro e ela estava indo para o mercado com uma lata de leite na cabeça (A4, 2006, Texto 27).

O contraste entre os excertos mostra que a criança ora insere e ora suprime elementos textuais na transposição, para as próprias palavras, do texto canônico. Nesta espécie de atualização da obra literária, Zilberman (1989) atesta que, por meio das constantes leituras a que é submetida a entidade textual, ocorrem

[35] É um processamento linear (*bottom-up*) [que] faz uso linear e indutivo das informações visuais, lingüísticas, e sua abordagem é composicional, (...) isto é, constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas. KATO, op. cit., p 51.

modificações nos novos registros textuais, prova de que o texto é, em essência, algo mutável, que se submete a diferentes leituras, no decorrer do tempo.

Desse modo, a supressão de elementos, assim como a inserção, são modificações impingidas aos referenciais, pautadas no nível das dificuldades, inerentes ao processo de síntese e leitura. O corte de elementos é notável na retirada de adjetivos como no caso de *novo,* das onomatopéias *treque* e até a omissão de informações, como a procedência do leite. Além disso, a criança muda a construção dos períodos, alterando termos, que a princípio estariam subentendidos, inserindo-os no texto: *que tinha; e ela estava; e ela estava indo para o,* além de outros que aparecem no decorrer da narrativa. Tais intervenções nos textos, realizadas pelos alunos, estão pautadas no nível das dificuldades inerentes ao processo de domínio da síntese e da leitura.

Somam-se às informações de construção narrativa as conclusões do leitor, ação que extrapola a imparcialidade do responsável pela escrita:

> (...) ela sonhou com coisas muito difícil de acontecer se ela tinha só uma lata de leite para vender (A4, 2006, Texto 27).

Parte da crítica, como Benjamin (1923), condena quando se tratam de reescritas profissionais (tradução e/ou adaptação), voltadas para o mercado, a inserção de valores estranhos ao texto original, como acontece com a inclusão de juízos de valor. Outros, a exemplo do próprio Monteiro Lobato, reconhecem a participação do autor, que é, em realidade, o primeiro leitor, cujo repertório de conhecimentos prévios pode, voluntária ou involuntariamente, influenciar o texto final, prática que acontece na transposição do texto canônico pela criança, tanto no nível estrutural quanto no ideológico.

O texto seguinte altera um item quase sagrado para o adaptador mirim: o título. Poucas reescritas alteraram o nome da fábula. As produções desse grupo tiveram duas ocorrências. No caso em questão, o título original recebeu um acréscimo, o que alterou *A menina do leite* para *A menina do pote de leite.* O acréscimo do substantivo simples, que assume a função de núcleo do predicado, antecipa o motivo do conflito, uma vez que a queda do pote é o gerador do problema, responsável pela não concretização das ilusões da personagem.

A reprodução textual é muito parecida com a obra original, pois como ocorre com outras produções, acontece uma espécie de mediação lingüística,

na qual a criança registra a linguagem que domina, como mostra o confronto dos trechos apresentados a seguir:

> - Vendo o leite – dizia – e compro uma dúzia de ovos. Choco os ovos e antes de um mês já tenho uma dúzia de pintos. Morrem... dois, que sejam, e crescem dez – cinco frangas e cinco frangos (LOBATO, 1973b, p. 22).

> Ela vende o leite e dizia que com o dinheiro que receber iria comprar uma dúzia de ovos, com esses ovos iria chocar e antes de um mês iria nascer seus pintinhos, mesmo morrendo dois teria cinco frangos e cinco frangas (A5, 2006, Texto 28).

A reescrita seguinte também altera o título original para *A menininha do leite.* A flexão do substantivo para o grau diminutivo pode ter sido escolhida, consciente ou inconscientemente, de forma a direcionar a interpretação, por meio de uma antecipação dos fatos a serem desenvolvidos na seqüência. Tal fato se comprova se for adotada a perspectiva que a perda do leite pode ser conseqüência da inaptidão para o transporte, realizado por uma criança ainda pequena, como aponta a flexão de grau do substantivo menina.

A quinta reescrita sintetiza, a exemplo de outros textos, o conteúdo primeiro. Os devaneios de Laurinha são substituídos por:

> Pelo caminho ela ia fazendo varias contas em trocas de animais (A8, 2006, Texto 29).

Mesmo reduzindo o conteúdo do texto original, o discente insere novas informações, adjetivos, em sua grande maioria, que podem agir como reforço dos dados apresentados:

> (...) ia *feliz* até o mercado com uma lata de leite na cabeça (A8, 2006, Texto 29).

A penúltima produção sintetiza as idéias do texto original, chegando a alterar o significado primeiro:

> - Vendo o leite e eu compro muitos ovos, choco até virarem galinha, vendo e compro porcos para comer! (A12, 2006, Texto 31).

Na fábula lobatiana os porcos, que Laurinha deseja adquirir, não são para alimentação, mas sim para reprodução e criação, como atesta o trecho, não é o que o aluno faz. A reescrita do conteúdo primeiro, conforme defende Monteiro Lobato, é uma ação delicada, uma vez que pode alterar o significado, ao retratar medianamente o contexto da obra literária. O discente não realiza um processo consistente de criação textual, mas sim uma tarefa de escrita.

Outra alteração que modifica o sentido consiste na alternância de significados, uma vez que no texto lobatiano, após a queda, Laurinha esfola o joelho e no texto do aluno o joelho recebe outra função:

> Chorouse de joelhos, agora não vai mais comprar as galinhas e os porcos apenas na imaginação (A12, 2006, Texto 31).

O excerto apresentado mostra a alteração de sentido, que passa de *joelho machucado* (parte do corpo ferida) para *chorar de joelhos* (forma de lamentar-se). Já no campo da idéias também ocorre uma mudança significativa de sentido, a partir da afirmação, por parte do narrador, que as pretensões da protagonista ficarão restritas à imaginação de Laurinha, fala que difunde uma idéia limitadora acerca da personagem.

A inserção de elementos estranhos ao texto, definido por Venutti (1998) como transgressão, consiste, como observado no texto analisado, na inserção de itens não-presentes no conteúdo primeiro, mas que, no entanto, representa mecanismos que podem significar a recepção do autor/leitor como também ser importante para a recepção do leitor.

A alteração de palavras e até a pontuação podem modificar totalmente o sentido da escrita. Esse fato é perceptível também na reprodução da moral, que devido à supressão de um conectivo, assume outro campo significativo:

> Não devemos contar [*com*] as coisas antes de termos conseguido (A12, 2006, Texto 31, grifo nosso).

Com a ausência da conjunção *com,* o verbo *contar* assume o significado de determinar o número, enquanto que, com a inserção do conectivo passa a significar a relação de contato, situação difundida pelo texto original.

A última adaptação sintetiza o conteúdo primeiro, prática bastante corriqueira na análise textual deste grupo, como destaca o trecho seguinte:

> Enquanto andava Laurinha planejava o que fazia com o dinheiro do leite vendido. Fazia contas e sem querer tropessou e derramou todo o leite (A13, 2006, Texto 32)[36].

Como grande parte das produções realizadas, também esta recorre a princípios de redução, sintetizando o conteúdo literário. Em tal prática o leitor imprime na obra literária seu olhar e, consequentemente, todo o campo de informações de que é fruto.

3.2.9 A Rã e o Boi

O nono texto selecionado, *A rã e o boi*, em Esopo traz uma apresentação diferente, na qual outras protagonistas dão nome ao texto, que passa para *A raposa e a serpente*. A fábula trata de uma raposa que quer se assemelhar em tamanho ao de uma serpente e, ao tentar, o animal arrebenta.

Bábrio, à semelhança de Esopo, traz à cena animais estranhos ao texto lobatiano, um lagarto e uma cobra, sendo o primeiro o que aspira alcançar o tamanho do outro, no texto intitulado *O lagarto e a cobra.*

Fedro, em seu texto *A rã arrebentada e o boi*, apresenta as personagens difundidas por Lobato, a rã e o boi, e segue a temática de seus antecessores.

La Fontaine, em *A rã que quis ficar tão grande quanto o boi,* repete o enredo dos demais autores. Monteiro Lobato, à moda do fabulista francês, traz em *A rã e o boi* uma saracura e uma rã que tomavam sol à beira de um brejo quando chega um boi ao bebedouro. A rã diz poder ficar do tamanho do boi, afirmação contestada pela interlocutora. A rã começa a estufar-se até explodir. O boi, que acompanha a cena, afirma que “quem nasce para dez réis não chega a vintém” (LOBATO, 1973 b, p.13), moral da fábula.

[36] A criança apresenta uma versão resumida, na qual os fatos principais são descritos com palavras próprias, o que inclui erros ortográficos, comuns na fase de aquisição da linguagem escrita.

Adaptada por seis crianças, a primeira versão de *A rã e o boi*, embora bastante ligada ao texto lobatiano, realiza algumas alterações significativas. A primeira delas é a reorganização da ordem dos sintagmas dentro da frase, que deixa a forma indireta, adotada por Lobato, e assume, na versão infantil, a forma direta, recorrência bastante comum nas reescritas infantis. Tal movimento de reorganização da narrativa se deve à simplificação que isso promove, ação que influencia diretamente o processo de recepção propriamente dito, uma vez que a ordem direta é mais simples para a leitura, principalmente para as crianças, facilitando, conseqüentemente, a interpretação textual.

> Tomavam sol a beira dum brejo uma rã e uma saracura. Nisto chegou um boi, que vinha para o bebedouro (LOBATO, 1973 b, p. 13).

> Uma rã e uma saracura estavam tomando sol na beira da lagoa, assim apareceu um boi (A3, 2006, Texto 33).

Segundo Foucault (1995), a prática de reescrever permite a reconstrução de novos discursos, como foi feito pela criança na reescrita dessa fábula, por meio da atualização do referencial, ação que permite o diálogo com públicos e momentos históricos distintos.

A segunda reescrita, bastante fiel ao original, difere deste apenas por supressões de algumas informações, possivelmente na tentativa de diferenciar o texto pela alteração da ordem de escrita:

> Uma rã e uma saracura tomavam sol. Depois chegou um boi para beber água (A6, 2006, Texto 34).

Nota-se que, em grande parte das produções analisadas, a simplificação faz parte do processo de transposição da leitura para a escrita do texto literário, sendo constantemente utilizada:

> O boi, que tinha acabado de beber, lançou um olhar filósofo sobre a rã moribunda e disse: (LOBATO, 1973 b, p. 13)

> O boi disse a rã (A6, 2006, Texto 34).

No caso apresentado, a simples comparação da extensão entre os trechos já chama a atenção, uma vez que o texto do aluno é menor, por ele se ater às ocorrências centrais.

A terceira produção modifica, a seu modo, o conteúdo textual, como mostra o trecho a seguir:

> A beira de um lago duas rãs conversavam e de repente um boi chegou para beber água (A7, 2006, Texto 35).

Aqui ocorre a mudança de uma das personagens, pois a saracura, ave que habita locais alagadiços e margens de lagos, sendo uma espécie pouco conhecida, cede lugar a outra rã, animal comum tanto nos meios rurais quanto nos meio urbanos. Como já citado durante a explanação sobre a Estética da Recepção, a *langue,* vista como conjunto de normas de cada obra literária, é transcrita como *parole,* sistema de domínio de cada leitor, particularidade que promove as peculiaridades de cada reprodução textual. Nesse caso, em especial, o significante desconhecido cede lugar a outro cujo significado é conhecido para o leitor. Na reescrita desta fábula por Esopo, Bábrio, Fedro e La Fontaine é perceptível esse tipo de atualização, na qual o autor traz à cena animais comuns a seu tempo e espaço, ocorrência que se repetiu também nas reescritas infantis, principalmente nas reescritas deste grupo.

Um diferencial desse texto é a clara inserção da opinião do narrador[37]:

> Ela (a rã) nunca seria do tamanho do boi (A7, 2006, Texto 35).

À semelhança da anterior, a próxima narrativa altera algumas informações, possivelmente como resultado da busca de termos significativos para a criança. Desse modo, o discente troca a personagem saracura por um passarinho indeterminado. Lobato, ao adaptar os textos à realidade brasileira, teve o cuidado de substituir situações e personagens que fossem mais conhecidos para o público. Tal movimento se repete nas alterações realizadas pelas crianças, que também representam realidades de seu momento. Outra amostra da mudança de informações está na moral, que foi transcrita da seguinte forma:

[37] Exemplo de ocorrência similar foi apresentado na análise da fábula *A menina do leite* (p. 132).

> Quem nasse para dez réis não chega a vinte (A11, 2006, Texto 36).

Possivelmente, por desconhecimento do sistema monetário[38] já em desuso, a criança altera os valores, igualando vintém e vinte, alteração na qual substitui a moeda, propriamente dita, por um valor. Ao tentar fornecer as informações necessárias, o autor provoca um quadro de humor, promovido pela incoerência dos dados fornecidos.

A troca acontece pela necessidade de construção de sentido para o leitor. Para Jauss (1994), inúmeras características servem de orientação e podem influenciar a leitura, por meio da alteração, correção, transformação ou simplesmente reprodução das informações. O caso em destaque alterou a informação, situação que pode ter sido desencadeada pela não contemplação desse tipo de informação pelo saber prévio da criança.

A penúltima narrativa é uma cópia fiel da fonte, ação que cumpre, na manutenção até das aspas, o retrato do texto, salvo uma única exceção, merecedora de destaque. O texto todo é uma reprodução do texto primeiro. No entanto, logo após a onomatopéia, que representa a explosão da rã, a criança interrompe o texto, deixando-o sem final. Não se sabe, entretanto, se a reprodução do texto-base consiste na não-ruptura com o original ou se resume em uma mera cópia da fábula lobatiana. A interrupção, sofrida pela versão, ignora a fala do boi, que representa a moral da fábula. Não se sabe se o corte na narrativa obedeceu a questões de extensão ou se o aluno entendeu e escolheu a explosão como desfecho para sua fábula. Eco (1994) mostra que as opções a que está submetido o leitor "existe[m] até mesmo no nível da frase individual" (p. 12), regulando aceitação e/ou omissão de dados textuais.

A última produção apresenta uma versão sintetizada do conteúdo, escrita com as palavras da criança:

> A rã fez tanto esforço engolindo ar e estufando que explodiu.
> O boi disse:
> - Quem nasce para 10 réis não chega a vintém (A13, 2006, Texto38).

[38] Outros textos que retratam questões pecuniárias são apresentados nas análises referentes às fábulas *A galinha dos ovos de ouro* (p. 119) e nas ilustrações desta fábula e d' *A menina do leite* (Anexos E 9 e E 15).

Desta reprodução destacam-se peculiaridades textuais da faixa etária, como o uso de numerais no texto escrito, prática que representa a falta de domínio da modalidade escrita da linguagem padrão e uso dos recursos que o discente domina.

3.2.10 A Raposa e as Uvas

A fábula seguinte, sob o título de *A raposa e as uvas,* é adaptada por Esopo, Bábrio, Fedro e La Fontaine até chegar a Lobato. Salvo poucas diferenças de construção de forma, entre as quais se nota inserção de adjetivos, os textos são muito parecidos. Retratam uma raposa com fome que encontrou uma parreira carregada de cachos de uvas maduros. Como não conseguiu alcançá-los, murmurou que estavam verdes e só serviriam para cachorros. Ao afastar-se do local, uma folha caiu e a raposa, ouvindo o barulho, voltou depressa farejando. A moralidade, bastante conhecida, atesta que, “quem desdenha quer comprar” (LOBATO, 1973 b, p. 47).

A narrativa, reescrita por seis alunos, recebeu, na primeira versão, escrita idêntica ao original, mantendo o mesmo conteúdo e construção. A única divergência foi a supressão, no texto infantil, da moralidade da fábula, questão já discutida anteriormente, a partir das discussões de La Fontaine a esse respeito.

A segunda produção realiza uma atualização vocabular significativa, ao alterar palavras do texto lobatiano por outras comuns ao universo da criança, vocábulos esses também familiares ao grupo social e etário, quadro retratado nos excertos a seguir:

> Certa raposa esfaimada encontrou uma parreira carregadinha de lindos cachos maduros, coisa de fazer vir água à boca. Mas tão altos que nem pulando.
> O matreiro bicho torceu o focinho (LOBATO, 1973 b, p. 47).

> Um dia, uma raposa faminta viu um pé de uma uva mas não conseguiu pegar nenhuma uva pulando (A3, 2006, Texto 40).

Além de inserir a determinação temporal, por meio do adjunto adverbial *um dia,* o adaptador seleciona, para seu texto, palavras utilizadas comumente na atualidade. Essa troca acontece na substituição do adjetivo

esfaimada por *faminta*, do substantivo *parreira* por *pé de uva,* esse mesmo termo aparece em outro momento do texto como *árvore de uva*, também o verbo *farejar* é substituído por *cheirando*. Outras terminologias são simplesmente suprimidas ou tem seu conteúdo diluído no contexto.

Algumas ocorrências, não presentes no texto original, aparecem na reescrita. Exemplo disso é a passagem “E foi-se” (LOBATO, 1973 b, p. 47), que recebe, na versão da criança, um complemento que faz, em seu desenvolvimento, alusão à moradia da raposa:

> (...) depois ela voltou a sua toca (A3, 2006, Texto 40).

Se o texto lobatiano não faz referência à moradia da protagonista e nem atesta um longo deslocamento do animal, que retorna à cena ao ouvir o barulho da queda de uma folha, na versão da criança, a personagem iria até sua toca, sem atentar que seria difícil ouvir o ruído a longa distância. Mesmo não fazendo referência à possível distância da toca, para a criança tais questões não influenciam a verossimilhança do texto literário.

O texto a seguir, à semelhança do anterior, traz para o presente construções e expressões, como mostram os termos destacados:

> *Uma* raposa *com muita fome* viu um *pé de uva* carregadinho, a raposa *ficou com água na boca* (A6, 2006, Texto 41, grifo nosso).

As palavras destacadas substituíram, na seqüência, as palavras *certa, esfaimada, parreira, fazer vir água à boca,* movimento que permite a transformação, a qual estão sujeitas as palavras no decorrer do tempo.

Na produção analisada ocorre uma falha de coerência, pois a criança não apresenta a tentativa frustrada da raposa de tentar alcançar as uvas. A omissão deixa a trama sem sentido, já que se a personagem soubesse que a fruta se encontrava imprópria para o consumo não teria motivos para retornar até a parreira, atraída pelo barulho.

A quarta adaptação é, em parte, inovadora, por alterar significativamente o conteúdo do texto original. Modificação que já aparece em sua abertura presente, também no início de seu texto, por meio da inserção de fórmulas estruturais comuns às histórias infantis:

> *Era uma vez* uma raposa que viu uma parreira que tinha muitas uvas (A6, 2006, Texto 41, grifo nosso).

A criança também passa, para a ordem indireta, a fala da raposa, usada como consolo, na não concretização do desejo de alcançar as frutas:

> O matreiro bicho torceu o nariz.
> - Estão verdes – murmurou. – Uvas verdes, só para cachorro (LOBATO, 1973 b, p. 47).

> A raposa torceu o focinho e disse que uva verde era só para cachorro (A7, 2006, Texto 42).

O desfecho da narrativa altera o divulgado pelo texto original, uma vez que substitui a busca frustrada da raposa, ocasionada pela queda da folha, pelo retorno do animal, que, segundo o discente "voltou para matar a fome" (A7, 2006, Texto 42), alusão que contraria a idéia da fábula lobatiana. Por um lado, tal ruptura é uma ação permitida, porque conforme discute Amorim (2005), a reescrita de um texto recontextualiza a obra original, a partir da realidade na qual é percebida e por outro, pode representar, segundo Kato (1995), na dificuldade da criança em apreender a idéia central da narrativa, situação que parece ter evidência apenas no nível metacognitivo[39].

Essa afirmação revela que a criança tem estratégias cognitivas textuais, mas grande parte do público infantil não consegue ainda fazer afirmações ou desempenhar atividades que exijam dela capacidade metacognitiva no nível textual. Um trabalho que a faça perceber os motivos que a levaram a deixar certos trechos de um texto em sua rememoração poderá dar-lhe gradativamente a noção consciente de que algumas idéias são mais importantes do que outras.

A narrativa seguinte sintetiza o conteúdo original, reduzindo-o às idéias principais. Nesse movimento, o aluno reescreve o material de forma a realizar a atualização do conteúdo primeiro, a partir do princípio da parcimônia, como mostra o trecho seguinte:

> Ela disse:
> - Ah! Estão verde eu não quero – e foi embora (A7, 2006, Texto 42).

[39] Estratégias cognitivas em leitura são os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor, enquanto que estratégias metacognitivas em leitura designarão os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas (KATO, 1995, p. 109).

A última produção insere ou altera alguns elementos na narrativa, sem mudá-la significativamente:

> *Um belo dia* pareceu uma raposa que estava *com muita fome* e viu uma parreira carregada de cachos de uva *bem maduros* (A7, 2006, Texto 42, grifo nosso).

Além do acréscimo de *Um belo dia*, os termos em destaque estão substituindo *esfaimada* e *lindos cachos de uva*. A inserção de advérbios e adjetivos é a forma de atualizar e reescrever o texto de maneira diferente, transformando a retórica lobatiana do século XX, em linguagem acessível ao universo infantil no século XXI.

3.2.11 O Burro Juiz

A fábula *O burro juiz* não encontrada em outros escritores é, possivelmente, uma criação do próprio Lobato, que afirma ter criado algumas das fábulas que reuniu em seu livro.

O texto conta as peripécias de uma gralha e um sabiá que discutiam quem era melhor cantor. Diante do impasse a gralha afirma que um burro, que se encontrava nas proximidades, deveria ser o juiz, devido ao tamanho de suas orelhas. O burro aceita o encargo e se põe a escutar os competidores. Ao final das apresentações afirma ser a gralha melhor cantora que o sabiá. A moralidade do texto afirma “quem burro nasce, togado ou não, burro morre” (LOBATO, 1973 b, p.19).

A fábula, escolhida por três alunos, recebeu, em sua primeira versão, uma apresentação compacta. No processo de reestruturação das idéias, o discente organizou uma espécie de resumo, no qual diluiu as falas diretas dos diálogos, no corpo do texto, por meio do discurso indireto, prática corriqueira em grande parte dos textos, como mostra o exemplo a seguir:

> - (...) Topam?
> - Topamos! – piaram as aves. Mas quem servirá de juiz? (LOBATO, 1973 b, p. 18).

> A gralha perguntou se eles topavam e eles toparam (A4, 2006, Texto 45).

A criança, desde muito cedo, começa a monitorar seu comportamento como leitor. A diferença entre crianças menos experientes e mais experientes reside no nível lingüístico. Como no exemplo apresentado acima, crianças menos experientes começam monitorando a nível da palavra, reorganizando as estruturas apresentadas na leitura, para progressivamente passarem a monitorar a nível de sintagmas, orações e unidades maiores que o período.

Isso também é perceptível na segunda produção, que muda alguns termos, movimento que promove o diferencial entre os dois textos, como demonstram os excertos:

> A gralha começou a disputar com o sabiá afirmando que sua voz valia mais que a dele. Como as outras aves se rissem daquela pretensão, a barulhenta matraca de penas gralhou furiosa (LOBATO, 1973 b, p. 18).

> A dona gralha começou a briga com o sabiá, dizendo que sua voz no canto, era melhor, que a do sabiá. Como todas as aves que estavam ali riam, a gralha gritou (A8, 2006, Texto 46).

A criança insere um pronome de tratamento para se referir à gralha, o que confere certa austeridade na caracterização da antagonista[40]. O discente reproduz a moral da fábula, acrescendo ao seu final uma conclusão que sintetiza sua idéia “Um burro é burro”, frase que pode explorar o duplo sentido da palavra burro, primeiro na posição de substantivo e, depois, assumindo a posição de adjetivo.

A última escrita realiza um compacto das informações, ao apresentá-las sob forma de resumo, no qual também ocorre a transposição das falas para a forma indireta:

> A gralha estava disputando com o sabiá, quem cantava melhor. Chamaram um burro para ser o juiz pelo tamanho das orelhas. O burro aceitou e começou a disputa (A9, 2006, Texto 47).

[40] Além do que foi elencado sobre a fábula, a criança realiza, no decorrer do texto, a atualização vocabular, como a troca do verbo *disputar* por *brigar* e *gralhou* por *gritou*. Também modifica a apresentação das falas sob a forma direta para o discurso indireto, como em grande parte das reproduções realizadas pelos alunos.

Para Jauss (1994), analisar a forma como o texto foi lido é uma maneira de entender sua permanência. No caso da pesquisa, entender a escolha de determinados textos em detrimento de outros e como o texto selecionado é interpretado é uma forma de compreender sua recepção. No ato de interpretar, o retrato do quadro de competição entre as personagens pode ter motivado a predileção por esse texto.

3.2.12 O Burro na Pele de Leão

A fábula *O burro na pele de leão* é privilegiada por Esopo, Bábrio, a vertente indiana da fábula e La Fontaine. Esopo trabalha a temática em dois textos: *O asno que se julgava leão* e *O asno vestido com pele de leão e a raposa*. No primeiro texto, o asno, disfarçado com a pele de leão, é desmascarado por um elemento da natureza, uma rajada de vento que lhe tira a pele, entregando-o ao castigo, aplicado por um caçador. Na segunda fábula, o asno continua assustando os animais, denominados de irracionais, apenas uma raposa percebe o engano ao ouvir seu zurro. A contraposição dos dois textos mostra que o propagado na seqüência é, em realidade, a mescla dos dois enredos.

Em Bábrio, o asno assusta, graças a sua pele, pessoas e animais. Nessa adaptação também é o vento o responsável pelo reconhecimento do disfarce. O castigo, aplicado por uma pessoa que presencia a identificação do animal, divulga a moralidade que afirma que não se deve imitar o que não é.

Na tradição indiana, *O burro na pele de tigre* retrata um burro, que, prestes a morrer, é abandonado por seu dono à beira do caminho, coberto por uma pele de tigre. O burro se recupera e passa a assustar as pessoas, até ser descoberto, devido ao seu zurro, e ser morto. Como já discutido anteriormente, as fábulas indianas, geralmente, apresentam finais trágicos, nos quais a vida é o preço a ser pago pelo erro de conduta.

La Fontaine, adaptando o enredo à realidade política vivida, apresenta o conteúdo no qual o burro veste-se com a pele e passa a assustar a todos. Um lavrador, que descobre a farsa, ganha fama por enfrentar o falso leão. A contextualização aparece na comparação entre os fatos narrados e a vida social na corte, como fica claro na moralidade do texto, traduzido por Maria Letícia Guedes Alcoforado:

> Muitas pessoas adquirem fama na França;
> Por elas este conto tornou-se familiar.
> Um equipamento nobre
> Faz os três quartos de sua bravura (LA FONTAINE, apud DEZOTTI, 2003, p. 140)

O texto chega até o autor do Sítio do Picapau Amarelo e retrata um burro que, cansado de ser burro, decidiu ser leão. Para tal, vestiu uma pele de leão e resolveu assustar o dono. O animal solta um zurro. O dono, desconfiado, observou com atenção, viu as orelhas do burro e percebeu que se tratava de seu animal. Agarrou-o, retirou-lhe a pele de leão e o castigou no caminho de retorno para casa. A moral lobatiana diz que "quem vestir pele de leão, nem zurre nem deixe as orelhas de fora" (LOBATO, 1973 b, p.27).

O burro na pele do leão, privilegiada em quatro produções, recebeu, em sua primeira versão, uma concepção diferente da difundida no texto original, perceptível desde o início da reescrita:

> Certo burro de idéias, cansado de ser burro, deliberou fazer-se leão (LOBATO, 1973 b, p. 27).
>
> Um dia o burro estava cansado de ser burro e teve a idéia de colocar uma pele de leão (A3, 2006, Texto 48).

A criança segue os moldes das produções textuais escolares e abre o texto com a marcação temporal *um dia*. Além disso, ocorre a atualização de vocábulos, realizada, como no exemplo, destacado pela troca de *deliberou* por *teve a idéia*.

Outro fato curioso, observado em grande parte das produções infantis, é a antecipação dos fatos dentro da própria narrativa. Notável no trecho selecionado, que enquanto o texto lobatiano apresenta apenas a resolução do burro, o texto discente já antecipa o meio a ser utilizado para se colocar em prática a idéia primeira, ou seja, ultrapassa a idéia *de ser leão* e atinge o recurso utilizado: *colocar a pele*. Aqui também as falas são diluídas no discurso indireto.

A segunda produção textual insere, à semelhança de outras, a abertura tradicional das narrativas clássicas infantis, como mostra o trecho em destaque:

> *Era uma vez* um burro que pensava que tinha grandes idéias (A7, 2006, Texto 49).

Era uma vez, abertura de praxe das narrativas infantis, é um dos recursos de que a criança lança mão para escrever seu texto, movimento no qual traz para a nova narrativa elementos conhecidos, presentes no conhecimento popular.

Nesse texto, o narrador não é imparcial, uma vez que deixa transparecer em seu discurso seu parecer perante as ações da personagem. Tal ocorrência é percebida na construção: *que pensava que tinha grandes idéias*. Ao apresentar seu pré-julgamento, o narrador mostra posicionamentos de sua própria interpretação e ainda oferece elementos que podem direcionar o leitor para a um entendimento pré-determinado.

Este texto também foge ao original em outras situações, principalmente, ao construir uma nova narrativa por meio da supressão e/ou inserção de fatos e personagens.

> Uma das idéias foi se passar de leão. Para isto, ele vestiu uma pele de leão, pensando que poderia enganar os outros animais da floresta. Mas não consegue porque tinha características de um burro: suas orelhas e o som do zurro (A7, 2006, Texto 49).

O excerto destacado mostra que a criança não só retirou do texto a personagem que representava o castigo, o dono do animal, como o substituiu pelos animais da floresta que, mais brandos, não castigam o impostor. A reescrita abre espaço para a remodelagem textual, que suaviza os acontecimentos literários e o próprio desfecho do texto. Isso acontece porque processos mentais subjacentes permitem ver a leitura como um processo de reconstrução do planejamento do discurso por parte do escritor (Kato, 1995).

Graças à reprodução, a fábula, mais amena, não traz nem a conspiração da primeira, assustar o dono, como é suavizada, e passa a ser apenas uma brincadeira entre animais. Assim, como abranda o contexto, por conseqüência, o desfecho da narrativa, a criança também o faz com a moral, que é substituída por: *devemos ser e gostarmos do que somos,* fala doutrinária e um pouco limitadora, uma vez que prega, veladamente, o conformismo. A manutenção dos preceitos doutrinários das fábulas, presentes em parte das reescritas realizadas pelo grupo,

pode ter sido motivada pela ausência dos comentários de Monteiro Lobato que se seguiam aos textos fabulares, omitidos, pela docente, na situação de leitura. Isso porque o autor, por meio do debate suscitado pelas personagens, revisava criticamente os textos e desconstruia as idéias de resignação neles presentes, posicionamento que poderia ter motivado a reflexão dos discentes sobre a questão e, quiçá, incentivar uma postura crítica perante o texto literário.

Na produção seguinte também ocorre, na transposição do enredo, uma amenização das conseqüências desencadeadas pela ação do protagonista – o burro, que ao invés de ser duramente castigado, é apenas reconduzido para casa:

> O dono agarrou o burro tirou a pele de leão e montou nele levando-o para a casa (A9, 2006, Texto 50).

Tanto o abrandamento quanto o agravamento das situações de violência podem ser reflexo da atual situação que envolve a questão, uma vez que a suavização dos atos violentos pode representar um repúdio à violência em si, enquanto que, por sua vez, a exaltação de tais fatores pode ser reflexo da calamidade social a qual todos, inclusive as crianças, vivem expostos.

Outra substituição é a mudança da moralidade final, alterada para “quem não gosta de ser o que é não pode ser o que não é”. A troca mostra que as crianças dessa faixa etária, constantemente expostas a lições de moral, acabam por reproduzir idéias desse teor. Isso é entendido por Jauss (1994) que destaca, na relação entre leitor e literatura, a atualização que pode se estender à reflexão moral.

A última reprodução desta narrativa se desprende do texto base. Entretanto, o desprendimento resulta, em algumas ocasiões, em incorreções ortográficas, como a grafia das palavras *vestil, foresta* e *desconfio* e até mudanças de conteúdo, como mostra a citação a seguir, que marca o momento posterior ao reconhecimento do animal pelo dono:

> O burro tirou a pele de leão (A11, 2006, Texto 51).

No original não é o burro e sim seu proprietário quem retira a pele. Também nesse texto, ocorre uma amenização do desfecho original, substituindo o castigo cruel pelo mero reconhecimento do embuste.

3.2.13 O Cão e o Lobo

O texto, *O cão e o lobo*, é retratado por Esopo, Bábrio, Fedro e La Fontaine como *O lobo e o cão.* O primeiro deles, Esopo, mostra o cão preso em uma coleira e com farta comida à disposição. O lobo questiona a condição e rejeita a situação de clausura do canino.

Bábrio estende a narrativa, ampliação observada em grande parte das fábulas que têm, com o passar do tempo, a inclusão de novas informações. Tal ocorrência também é perceptível no texto de Fedro, que apresenta um maior número de dados que auxiliam na composição do quadro, além de direcionar a recepção do leitor, uma vez que expõe, claramente, as opiniões do narrador sobre a questão.

La Fontaine altera a fala indireta, substituindo-a pela forma direta, intensificando a presença do diálogo, o esmiuçar das informações, como também insere traços de humor, presença marcante na fábula lobatiana, como demonstra o desfecho de sua narrativa:

> Lôbo
> "Tanto val'que dos vossos banquetes
> Nada aceito, nem quero saber,
> Por tal preço não quero um tesouro".
> Disse – e corre; e inda vai a correr (LA FONTAINE, 1957 a, p. 33).

A tradução desta passagem recebe versão mais atual na reescrita, realizada por Maria Letícia Guedes Alcoforado, retirada da obra organizada por Dezotti (2003):

> - Amarrado! Disse o Lobo. Então você não corre
> Por onde quer? – Nem sempre! Mas que importa?
> - Importa tanto que todas as suas refeições
> Não quero de maneira nenhuma.
> E não desejaria, a esse preço, um tesouro.
> Dito isso, o senhor Lobo fugiu, e está correndo até hoje (p. 162)

Em Lobato, um lobo, magro e faminto, encontra um cão forte e bem tratado. Os dois conversam e o lobo percebe vantagens na vida do cachorro, como alimentação e carinhos, e desvantagens, como a falta de liberdade, optando, ao final, em continuar a viver em liberdade.

A primeira fábula reescrita inicia-se, trocando os adjetivos magro e faminto por triste, ação que realiza uma leitura da condição do animal, associando penúria física ao estado de espírito.

Em alguns momentos sintetiza as informações oferecidas:

> Espicaçado pela fome, o lobo teve ímpeto de atirar-se a ele. A prudência, entretanto, cochichou-lhe ao ouvido: - "Cuidado! Quem se mete a lutar com um cão desses sai perdendo." (LOBATO, 1973 b, p. 30).
>
> O lobo quis avançar no cão, mas foi cauteloso. O lobo se aproximou do cachorro e conversou com ele (A9, 2006, Texto 52).

Aqui, também os diálogos são reconstruídos fazendo uso do discurso indireto:

> - (...) Mas, amigo lobo, suponho que você pode levar a mesma vida boa que levo (LOBATO, 1973 b, p. 30).
>
> O cão disse que ele podia ter os mesmos cuidados se quisesse, mas em troca deveria favorecer ao seu dono (A9, 2006, Texto 52).

A última produção se desprende do texto original, quanto à forma e em alguns momentos também quanto ao conteúdo, ação que se inicia já no título da narrativa[41], substituído por *A magresa e a liberdade,* grafada com a letra *s* ao invés da *z,* como seria ortograficamente correto. Tal ação, entendida a partir da visão de que quem reescreve tem direito de efetuar modificações, de acordo com sua sensibilidade, grafando, com suas concepções, aquilo que está reconstruindo, inclusive o título, apesar dos erros ortográficos, que são reflexos das possibilidades lingüísticas da criança.

O aluno substitui informações por meio, como repetidamente dito, da realização da atualização vocabular, ao trocar os adjetivos *magro* e *faminto* por *só pele e ossos,* atualizando a construção narrativa lobatiana, por uma construção coloquial. Já o discurso metafórico de Lobato sobre a liberdade, questão recorrente em toda sua obra, recebe, nas mãos do discente, uma versão simplificada, como demonstra o contraste dos excertos:

[41] Na reescrita da fábula *A menina do leite* estão outras duas ocorrências de troca do título original (p. 130 e 131).

> - Sabe do que mais? Até logo! Prefiro viver magro e faminto, porém livre e dono do meu focinho, a viver gordo e liso como você, mas de coleira ao pescoço. Fique-se lá com a sua gordura de escravo que eu me contento com a minha magreza de lobo livre (LOBATO, 1973 b, p. 30 -31).
>
> O lobo desistiu e preferiu viver livre e ser dono de seu nariz (A5, 2006, Texto 53).

Presa aos moldes da fábula, a criança insere uma moralidade ao final do texto: “é melhor viver solto do que viver por um prato de comida”, que, bem-humorada, reflete a opinião da criança sobre a leitura efetuada.

3.2.14 O Corvo e o Pavão

A fábula *O corvo e o pavão* aparece como *O abeto*[42] *e o cardo*[43] em Esopo e Bábrio. Embora haja a mudança das personagens, pois os animais retratados por Lobato são antecedidos, nas fábulas de Esopo e Bábrio, por plantas, como demonstra o significado dos verbetes, a troca das personagens não altera o sentido original da narrativa, que critica o orgulho. Tais mudanças, mostras da atualização a que os textos são submetidos no decorrer do tempo, permitem o movimento que torna possível o diálogo entre texto e leitor em diferentes momentos.

Lobato privilegia, em sua narrativa, um pavão e um corvo, animais comuns ao público leitor brasileiro, o primeiro deles, o pavão, se engrandecia dizendo que era a mais formosa e perfeita das aves. O corvo, que ouve tudo, discorda, dizendo que embora o pavão seja uma bela ave, possui pés feios. Ao contemplar os próprios pés o pavão sai sem replicar. O texto é fechado com a moralidade que afirma que “não há beleza sem senão” (LOBATO, 1973 b, p. 31).

Nos antecessores, Esopo e Bábrio, a motivação para o reconhecimento por parte do abeto não está ligada à questão estética, e sim à própria sobrevivência, pois o cardo lembra o abeto que esse último não vive em segurança, por ser devastado facilmente pelo homem.

---

[42] Designação comum às espécies do gênero *Abies* da família das pináceas, plantas perenes, da América do Norte e da Europa, algumas das quais são cultivadas no Brasil, nas regiões mais temperadas, e cuja madeira é importante na fabricação de papel. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. ***Novo Aurélio Século XXI***: o dicionário da Língua Portuguesa. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1999 p. 87.

[43] Planta da família das compostas (*Centaurea Melitensis*), considerada praga da lavoura, de flores amarelas, folhas com espinhos, acinzentadas e caule ereto, revestido de pêlos. (FERREIRA, ob. cit, p. 408).

Reescrita cinco vezes, *O corvo e o pavão*, em sua primeira versão, foi mantida exatamente igual ao texto lobatiano, tendo apenas duas palavras diferenciadas:

> Tinha razão o corvo: não há beleza sem senão (LOBATO, 1973 b, p. 31).
>
> Tinha razão o corvo: não a beleza sem defeito (A1, 2006, Texto 54).

A primeira palavra substituída é a troca do verbo *haver* pela artigo *a* que pode tanto ser uma associação sonora, desenvolvida durante a leitura, ou simplesmente ignorância do significado do verbo *haver*. Já o vocábulo *senão* é trocado pelo adjetivo defeito, significado alternativo, apresentado pela personagem Dona Benta ao término da contação, durante os comentários sobre a fábula, apresentados na seqüência do texto. O domínio desse tipo de informação comprova o acesso do leitor ao livro, já que o material ofertado pela docente continha apenas a fábula e não o debate que se seguia a ela.

A segunda versão se desprende da fábula original, reescrevendo o conteúdo primeiro, com as palavras comuns ao vocabulário da faixa etária do autor mirim:

> Um pavão, com a cauda aberta dizia ao corvo:
> - Olhe como sou bonito, olhe a minha cauda, sou a ave mais bonita, em? (A6, 2006, Texto 55).

No desprendimento do texto, a criança faz mudanças significativas, que chegam a alterar o significado. Exemplo disso é a mudança da interjeição *hein* pela conjunção *em,* prática em que a leitura liberta o texto e lhe confere, segundo a teoria da Estética da Recepção, existência atual, situação construída com mudanças como essa, que atualizam o conteúdo literário, mas que incorrem, contudo, em incoerências gramaticais.

Nas diferenças que se seguem, o aluno suprime a fala em que o corvo contesta a perfeição do pavão, ação que deixa o texto sem sentido. O final da história não contempla o reconhecimento por parte do pavão de sua própria imperfeição e termina com a fala do corvo sobre as patas do outro animal. O processamento do texto pelo leitor resulta na convergência do sentido que, segundo

Cosson (2006), é alçado pelo que está no texto e aquilo que uma comunidade de leitores julga como próprio da leitura (p. 41).

Também nesse texto ocorre a atualização da palavra *senão*, que se apropria da explicação da personagem Dona Benta sobre o verbete, substituindo-o por *defeito*.

A reprodução textual seguinte reescreve, à sua maneira, o texto, o que promove o resgate de termos comuns à faixa etária como o adjetivo *emburrado.*

> O pavão olhou para seus pés e seguiu seu caminho emburrado (A8, 2006, Texto 56).

No texto seguinte, como faz em outras reescritas suas, o discente compacta todas as informações textuais em uma espécie de resumo (princípio da parcimônia), passando o discurso para a ordem indireta:

> O pavão conversava com o corvo se achando a mais bela e perfeita das aves.
> O corvo disse que suas patas eram feias.
> O pavão nunca tinha reparado que suas patas eram mesmo horrorosas (A9, 2006, Texto 57).

No último texto ocorre a inserção de gíria, uso pouco freqüente nos textos analisados, embora a gíria sirva como meio de comunicação e identificação que grupos, especialmente entre os mais jovens[44]:

> O pavão, de rabo aberto e formato de leque, dizia ao corvo se achando (A12, 2006, Texto 58).

Embora mantenha a mesma construção da utilizada por Lobato, o emprego da gíria “se achar”, que significa se auto-valorizar, em substituição a desprezo para com o outro, altera o significado, pois há uma divergência entre os dois vocábulos. Tais rupturas promovem o diferencial entre os textos, marcando a influência do leitor na recepção do texto primeiro, transposta para o processo de reescrita.

[44] A outra gíria utilizada, a construção *um cara*, foi usada na reescrita da fábula *A galinha dos ovos de ouro*, p. 119.

A constatação do pavão, que em Lobato é mais velada, ao deixar para o leitor a tarefa de interpretar, é, no texto infantil, direta, pois aponta as conclusões alcançadas, como mostra o excerto a seguir:

> O pavão que nunca tinha reparado nos próprios pés, abaixou-se e contemplou-os longamente. E, desapontado, foi andando o seu caminho sem replicar coisa nenhuma (LOBATO, 1973 b, p. 31).
>
> O pavão olhou para baixo e viu que seu pé era horrível mesmo (A12, 2006, Texto 58).

Como demonstra o excerto, as reduções, atualizações e outras ações similares estão presentes na grande maioria dos textos reescritos, pois representam as ferramentas que o grupo possui para execução da tarefa proposta, de reescrever as fábulas lobatianas. Kato (1995) aponta para uma falha no ensino de leitura, geralmente desenvolvido na escola: a falta de objetivos claros para a leitura. Se a criança enfrenta o texto sem nenhum objetivo prévio, ela dificilmente poderá monitorar sua compreensão tendo em vista esse objetivo. Sua monitoração, quando muito, poderá se dar apenas a nível de uma compreensão vaga e geral. Ou ainda, ela poderá ler o texto, tendo em mente apenas o tipo de perguntas que a escola está acostumada a lhe fazer. Sua compreensão, nesse caso, será monitorada apenas para atender à expectativa da escola e não dela mesma.

Nesse âmbito do debate, cabe destacar a necessidade do desenvolvimento de estratégias metacognitivas na escola, uma vez que a criança que está fazendo uma leitura sem um objetivo específico e pode vir a ter falhas em sua compreensão, mas não detectá-las como problemas, situação essa que não ativa suas estratégias metacognitivas. No caso da reescrita das fábulas pelos alunos, uma maior motivação para a descontrução do caráter moralizante das fábulas poderia ser um objetivo que guiaria a interpretação textual.

3.2.15 O Galo que Logrou a Raposa

O décimo quinto texto, *O cão, o galo e a raposa,* escrito por Esopo, inclui, como demonstra o título, um terceiro personagem, que mero coadjuvante na narrativa lobatiana, tem um papel mais participativo na narrativa esópica. Nesse

texto, o cão serve de distração para a raposa que é punida fisicamente pelo próprio galo.

Em La Fontaine, o enredo se assemelha ao conteúdo reorganizado por Monteiro Lobato. Ambos os textos mostram um galo, que ao perceber a aproximação da raposa, sobe em uma árvore. Para enganá-lo a raposa fala para o galo que foi declarado o fim da guerra entre os animais e pede que o galo desça para se confraternizarem. O galo antecipando as intenções da raposa diz que esperará a chegada de três cães que estão nas proximidades para completar a confraternização. Ao ouvir isso a raposa desiste do plano e diz que não pode esperar a chegada dos demais animais. A moral diz que nada vence a esperteza.

Escolhida por apenas uma criança, a fábula *O galo que logrou a raposa* recebeu, no processo de reescrita, uma reprodução fidelíssima do texto-fonte, se não fossem alguns erros ortográficos. A criança repete, com total exatidão, o texto lobatiano, não representando campo significativo para observação do processo de recepção.

3.2.16 O Leão e o Ratinho

A fábula *O leão e o ratinho* aparece como *O leão e o rato agradecido,* na produção esópica, versão na qual o rato provoca o conflito com o leão, ao passear sobre seu corpo. Ao pedir clemência, o rato antecipa o desfecho da narrativa, alegando poder ajudar ao rei dos animais em apuros futuros. Já em *O leão e o ratinho* de Bábrio o leão se ocupa em caçar o rato que suplica misericórdia e, à semelhança do texto anterior, o roedor o salva a posteriori.

O leão e o rato de La Fontaine aparece justaposta a outra fábula que trata do mesmo assunto, *A pomba e a formiga,* texto que também retrata o valor da gratidão.

Tanto nos quesitos de forma quanto de conteúdo a narrativa francesa e também a brasileira descrevem um ratinho, prisioneiro de um leão, que decide não lhe fazer mal. Dias depois o leão cai em uma armadilha, o ratinho ouve os urros do leão, rói as cordas e o liberta da armadilha. A ação atesta que “mais vale paciência pequenina do que os arrancos de leão” (LOBATO, 1973 b, p. 49).

Seguindo um fato recorrente, as escolhas das diferentes crianças recaíram, em sua grande maioria, em textos mais populares como é o caso de *O ratinho e o leão*. O conteúdo da fábula é familiar às crianças, por estar presentes em diversos materiais didáticos e fazer parte do conhecimento popular, por meio da divulgação da moral nela contida. Esse movimento é promovido pela circulação dos referenciais culturais. Tal idéia pode ser entendida a luz da sociologia da leitura que busca "estudar o público enquanto fator ativo do processo literário, já que as mudanças de gosto e preferências interferem não apenas na circulação, e, portanto na fama, dos textos, mas também em sua produção" (ZILBERMAN, 1989, p. 17).

Mas esse não foi o único fator que influenciou a escolha dos textos na situação de leitura observada, pois é possível que questões como extensão da narrativa também tenham sido levadas em consideração pelos alunos. Como sabiam que teriam de realizar uma atividade de produção textual, alguns preferiram os textos menores, cogitando assim um menor esforço. Isso pode explicar porque entre um universo de oitenta e sete produções textuais, textos tenham sido mais escolhidos do que outros, embora tal pressuposto não tenha se concretizado em narrativas extensas, como é o caso de *A menina do leite*, que recebeu um alto índice de escolha. Isso demonstra que a escolha está ligada ao repertório de cada indivíduo.

A narrativa *O leão e o ratinho* trata de acontecimentos que envolvem dois animais. Essa narrativa, mesmo possuindo um único exemplar à disposição, foi escolhida por oito crianças, fato que driblou a escassez do texto e buscou outras alternativas, como a leitura da fábula no próprio livro. Cabe evidenciar que a falta de recurso não foi, em nenhum momento, empecilho para o desenvolvimento das atividades, pois pertencentes a um meio social abastado, as crianças adquiriram os livros, quando não já os possuíam em casa. Portanto, a análise

> da experiência literária do leitor escapa ao psicologismo que a ameaça quando descreve a recepção e o efeito de uma obra a partir do sistema de referências que se pode construir em função das expectativas que, no momento histórico do aparecimento de cada obra, resultam do conhecimento prévio do gênero, da forma e da temática de obras já conhecidas (JAUSS, 1994, p. 27).

Na releitura e reescrita da nova fábula, percebeu-se que as crianças se prenderam ao texto original, sendo fiéis à reprodução da mesma estrutura

existente nele. Contudo, a fidelidade é rompida com a inserção de dados que não faziam parte do texto primeiro, isso ocorreu porque:

> o texto guia e constrange, mas é também aberto, exigindo a contribuição do leitor. Este deve recorrer seletivamente à sua experiência e sensibilidade para obter os símbolos verbais a partir dos sinais do texto e dar substância a esses símbolos, organizando-os num sentido que é visto como correspondendo ao texto (ROSENBLAT apud ZILBERMAN, 1989, p. 26).

Como afirma Rosenblat (apud ZILBERMAN, 1989), o texto apresenta um modelo que constrange uma vez que tende a guiar a compreensão do leitor, no entanto, ele possui um viés libertador, ao propiciar lacunas que são preenchidas de acordo com as experiências de leitura daquele que efetua a leitura.

Conseqüentemente, na reconstituição da fábula, observa-se, no primeiro texto, a fidelidade à fábula de Lobato, desde a construção das frases que se assemelham ao original, salvo as incorreções ortográficas, próprias das crianças em fase de aquisição da linguagem escrita, como mostram os trechos a seguir:

> Ao sair do buraco viu-se um ratinho entre as patas do leão. Estacou, de pêlos em pé, paralisado pelo terror. O leão, porém, não lhe fez mal nenhum (LOBATO, 1973 b, p. 49).

> Ao sair do buraco viu-se um ratinho entre as pátas do leão.
> Estacou, de pêlos em pé, paralisado pelo terror. O leão, porem, não lhe fez mal nenhum (A1, 2006, Texto 62).

O aluno desmembrou em dois o primeiro parágrafo da narrativa lobatiana, guiado possivelmente pela sua extensão, pois, na matriz, em fonte digitada, a primeira parte ocupa duas linhas. O restante da produção mantém a fidelidade ao original, repetindo, com exceção dos erros ortográficos, até as mesmas palavras.

A segunda fábula reescrita, pautada no texto base, desprende-se dele nas alternâncias de vocábulos:

> - Segue em *pás*, não tenha medo de teu rei (A2, 2006, Texto 61)

A criança insere, ainda, no texto conclusões e interpretações particulares, como no exemplo destacado:

> (...) o ratinho roeu a rede e os dois ficaram amigos (A2, 2006, Texto 61).

Como demonstra a fábula lobatiana, não é clara a idéia de que os animais tenham se tornado amigos. O dado inserido na reescrita é fruto da interpretação, que ocorre com o preenchimento dos vazios textuais, com o conhecimento do leitor. A nível textual, (KATO, 1995), algumas crianças cometem erros tentando preencher lacunas com itens que ocorreram em outro lugar no texto (antes e depois da lacuna), o que já evidencia uma busca de coerência temática bastante consciente.

A terceira produção retrata, de maneira fiel, o texto original, realizando pequenas alterações lexicais em seu desenvolvimento.

> Dias depois o leão caiu numa rede. Urrou desesperadamente, debateu-se, mas quanto mais se agitava mais preso no laço ficava (LOBATO, 1973 b, p. 49).

> Vários dias depois o leão caiu numa rede. Gritou desesperadamente, bateu-se no chão, mas quando mais se debatia mais preso ficava (A6, 2006, Texto 62).

Desse modo, palavras como *dias depois*, *urrou*, *debateu-se*, e *agitava* dão lugar a *vários dias depois*, *gritou*, *bateu-se*, *debatia.* A alteração mostra que o aluno opta, no processo de transposição, por palavras que dialoguem com seu universo.

O próximo texto apresenta o enredo de forma bastante resumida, no qual se retratam os acontecimentos principais descritos com estruturas semelhantes aos do texto original. Uma importante inserção nessa produção se refere à moral que é retomada e acrescida de uma outra, produzida pelo aluno:

> Mais vale a paciência pequenina do que os arrancos de leão. Ser bom não custa nada (A8, 2006, Texto 63).

A produção seguinte, embora mantenha o eixo da narrativa de origem, constrói uma versão mais resumida (princípio de parcimônia), não se prendendo a detalhes discursivos.

> Um dia um ratinho ficou de pêlos em pé porque o leão prendeu debaixo de sua pata mais o leão deixou que o ratinho saísse sem machucá-lo (A9, 2006, Texto 64)

Na libertação da fábula original, o leitor consegue reproduzir a narrativa com estilo e linguagem própria, mostrando, em essência, o que compreendeu da leitura efetuada. As únicas ocorrências idênticas ao texto de Lobato são o título e a moral que se reproduz à semelhança da fonte.

Na produção seguinte, a reescrita atribui ao texto sua própria leitura desde o princípio, que se inicia com a marcação temporal - “Um dia” - tendo em seu desenvolvimento outra parecida: “num belo dia”. Da primeira marcação se segue um possível diálogo entre o ratinho e o leão, conversa essa transmitida pelo narrador, ação que passa para as mãos dessa entidade discursiva, a interpretação dos acontecimentos.

> (...) o leão ia come-lo mas o ratinho pediu que se o leão não o comece, ele iria recompensálo quando o leão estivesse em apuros (A10, 2006, Texto 65).

Assim, nessa conversa intermediada pelo narrador, entende-se que o leonino tinha intenção de devorar o rato e esse, por sua vez, implora misericórdia, prometendo salvá-lo de apuros futuros; portanto, o acréscimo inserido pela criança antecipa os acontecimentos, uma vez que na narração de Lobato não se cogita que o rato pudesse ser, no futuro, o salvador do leão. Tendo o conhecimento do desfecho, a criança já apresenta, no início da narrativa, elementos indicativos do término da trama.

Dessa forma, o leitor acrescenta ainda a caracterização do modo como o roedor libertou o rei dos animais: “roendo a corda com seus dentes”, detalhes que não aparecem na fábula original. Outra inserção interessante, diz respeito à citação da promessa, mencionada pelo narrador no início da narrativa que é retomada ao final, servindo também como mais uma moral para o texto: “E assim os dois aprenderam que não se deve quebrar a promessa” A moral original é mantida à semelhança do texto lobatiano.

A sétima produção é bastante fiel ao texto original, reproduzindo seu enredo. Alguns erros ortográficos e a supressão da moral são as diferenças entre os dois textos, recorrência comum em diversas reproduções:

> Ao sair do buraco viu um rato entre os pés do leão. Estacol, de pêlos em pé, parado de medo. O leão fez mal nenhum (A11, 2006, Texto 66).

A reescrita seguinte também se prende ao texto lobatiano, reproduzindo com precisão os fatos nele descritos. No entanto, o aluno tem o cuidado de acrescentar, à narrativa, elementos discursivos, como: *um dia*. Além disso, também grafa alguns termos incorretamente: nenhum *mau, mechia, istante,* o que promove a diferenciação entre a narrativa canônica e o texto reescrito.

A última produção desta fábula também apresenta a estrutura da narrativa lobatiana em uma versão resumida (princípio de parcimônia), inserindo no início a marcação temporal “Um dia”. O clímax e o desfecho seguem amparados no modelo original. No entanto, uma surpresa dessa produção foi a alteração da moral, substituída por uma das falas do texto original: “Amor com amor se paga”, transformada em moralidade.

Assim, com a descrição dos resultados alcançados com a atividade proposta percebeu-se que:

> cada leitor pode reagir individualmente a um texto, mas a recepção é um fato social – uma medida comum localizada entre as reações particulares, este é o horizonte que marca os limites dentro dos quais uma obra é compreendida em seu tempo e que, sendo ‘trans-subjetivo’, ‘condiciona a ação do texto’ (ZILBERMAN, 1989, p. 34, aspas da autora).

Pautado em tal afirmação, entende-se porque a recepção de uma obra obtém resultados tão distintos, entre indivíduos submetidos à mesma atividade educacional, caso observado nos textos produzidos pelos alunos desta escola. Isso ocorre mesmo com leitores pertencentes a um nível social parecido, mas que trazem consigo um repertório distinto, ocorrência que reforça a hipótese de que cada ser é uno, portanto, a reação à atividade proposta também só pode ser única, embora em diversos momentos elas tenham pontos comuns.

3.2.17 O Macaco e o Gato

O texto *O macaco e o gato,* de Monteiro Lobato, aparece em Esopo como *O leão, o urso e a raposa,* história na qual os dois primeiros brigam por uma

presa, um filhote de veado. Após brigarem até a exaustão, ambos caem desfalecidos e uma raposa, que passava pelas proximidades, apropria-se da presa.

Lobato retrata, no enredo, animais comuns do cotidiano brasileiro, relatando a história do macaco Simão e do gato Bichano, moradores da mesma casa, local em que aprontam muitas estripulias. Embora ajam juntos, sempre é o macaco quem sai ganhando. Certo dia, a cozinheira colocou castanhas para assar e enquanto se ausentou o macaco pediu que o gato as retirasse do fogo. O gato as retirava, mas era o macaco quem as engolia. Com o retorno da cozinheira ambos são expulsos da cozinha, e o gato constata que, embora ele tenha ficado com os riscos, somente o macaco desfrutou das castanhas. A moralidade afirma que "o bom-bocado não é para quem o faz, é para quem o come" (LOBATO, 1973b, p. 33).

A fábula foi escolhida por duas crianças. A primeira delas fez poucas alterações no texto primeiro, modificou construções e atualizou vocábulos, imprimindo na reescrita marcas de sua recepção, apresentando uma versão compacta:

> Simão, o macaco, e Bichano, o gato, moram juntos na mesma casa. E pintam o sete. Um furta coisas, remexe gavetas, esconde tesourinhas, atormenta o papagaio; outro arranha os tapetes, esfiapa as almofadas e bebe o leite das crianças (LOBATO, 1973 b, p. 33).

> O Simão que era o macaco e o Bichano era o gato, os dois roubava as coisas, faziam muitas malandragens (A4, 206, Texto 69).

O contraste entre os trechos mostra que, ao realizar a transposição textual, a criança reduz significativamente o conteúdo, trocando descrições por palavras que sintetizam seu significado.

A reescrita seguinte modifica o texto base, moldando-o aos padrões de produção textual desenvolvida pela faixa etária:

> Numa casa moravam 2 animais o gato que se chamava Bichano e o macaco que se chamava Simão, eles fazem bagunça[45] (...)(A10, 206, Texto 70).

[45] Como aponta o excerto apresentado, a não solidificação das normas gramaticais da linguagem-padrão ocasiona incongruências que entram em choque com as normas e, em alguns momentos, até com o conteúdo da própria narrativa.

No processo de readequação textual, a criança insere informações estranhas ao texto original, fruto, possivelmente, de seu conhecimento de mundo e do entorno social que a rodeia. Vivendo em meios que condenam práticas ilícitas, a criança reproduz as recriminações que lhe sensatas:

> E o gato foi pegar as castanhas mas bem na hora a cozinheira chegou e deu um puxão de orelha no gato e no macaco. E eles aprenderam a nunca + robar (A10, 2006, Texto 70)

Aparecem, nos dois trechos citados e também em outras partes da narrativa, números e símbolos, como no caso do número *2* e do sinal de +, representando a linguagem escrita. Isso acontece porque a criança ainda não tem solidificada as normas da linguagem escrita e com isso mistura linguagem verbal e não-verbal.

3.2.18 O Ratinho, o Galo e o Gato

O texto *O ratinho, o gato e o galo* é, possivelmente, uma das criações de Lobato. Tal hipótese se ancora no fato de textos similares não terem sido encontrados entre os principais divulgadores do gênero fábular.

O texto conta as peripécias de um ratinho em sua primeira saída do buraco onde morava, para conhecer o mundo. Encontra um gato dormindo e se encanta com sua aparência, pensando que se tratava do galo, amigo dos ratos. Em seguida, depara-se com um galo. O animal canta e o ratinho se assusta imaginando que ele seja o gato que tanto mal faz a sua gente. Foge para casa e ao descrever suas aventuras à sua mãe descobre que estava equivocado e que as aparências enganam. A moral atesta que “quem vê cara não vê coração” (LOBATO, 1973 b, p.36).

O texto foi retomado por apenas uma criança, que alterou o título adotado por Lobato para *O rato, o gato e o galo*[46]. A criança muda, suprime e insere termos, o que marca suas escolhas:

[46] Outras ocorrências de mudança de título foram identificadas na reescrita de *A menina do leite* (p. 130 e 131) e O *cão e o lobo* (p.149).

> Certa manhã um ratinho saiu do buraco pela primeira vez. Queria conhecer o mundo e travar relações com tanta coisa bonita de que falavam seus amigos (LOBATO, 1973 b, p. 33).
>
> Um dia, um ratinho saiu de casa pela primeira vez, ficou surpreso com tudo e viu 2 animais (A3, 2006, Texto 71).

Ao transcrever o texto, o discente também opta por alterar os diálogos, existentes na fábula primeira pelo discurso indireto, ocorrência similar em diversas reproduções, como já citado anteriormente:

> Lá contou à sua mamãe as aventuras do passeio.
> - Observei muita coisa interessante – disse ele –mas nada me impressionou tanto como dois animais que vi no terreiro (LOBATO, 1973 b, p. 33).
>
> O rato se assustou e contou toda a aventura para a mãe (A3, 2006, Texto 71).

Ao concentrar a voz narrativa nas mãos do narrador, a criança realiza a mediação entre a fábula e leitor e marca, por meio do posicionamento adotado pelo narrador, seus pontos de vista. Lobato, crítico, acredita numa transposição textual que marque a idéia, sem preocupações extremadas com a forma.

3.2.19 O Rato da Cidade e o Rato do Campo

O texto *O rato da cidade e o rato do campo,* privilegiado por Esopo, Bábrio e La Fontaine que retratam, em síntese, conteúdo similar ao conteúdo lobatiano. A fábula narra as peripécias de um ratinho que convida seu compadre da roça para visitá-lo. O rato da roça fica admirado com o luxo do local em que o amigo vive. Entretanto, durante a farta refeição, ouvem um barulho e o rato do campo foge imediatamente, deixando o visitante espantado. Como não era nada, o rato retornou, fugindo logo em seguida ao ouvir novo barulho. O rato do campo resolve voltar para a roça e não degustar a refeição, mas fugir dos sobressaltos.

Com quatro reproduções, o texto *O rato da cidade e o rato do campo* tem, na primeira escrita, uma versão que foge dos moldes da fonte. O aluno insere termos comuns da produção textual escolar, registra, freqüentemente, incorreções

ortográficas, como também utiliza termos usuais da linguagem oral, como mostra o trecho a seguir:

> Um dia um belo ratinho da cidade resolveu chamar seu cumpadre para jantar (...) derrepente um barulinho na porta o rato da cidade correu se esconder um tempo depois outro barulinho na porta denovo o rato da cidade foi se esconder (A10, 2006, Texto 74).

Esse trecho, em Lobato, possui o seguinte formato:

> Certo ratinho da cidade resolveu banquetear um compadre que morava no mato. E convidou-o para o festim, marcando lugar e hora. (...) no melhor da festa, porém, ouviu-se um rumor na porta. Incontinenti o rato da cidade fugiu para o seu buraco (1973 b, p. 15).

A atualização vocabular também é percebida, como mostram as falas a seguir:

> - Até logo! (LOBATO, 1973 b, p. 15).
>
> - Tchau!! (A10, 2006, Texto 74).

O texto, que não possui moralidade, recebe, na escrita da criança, uma, na tentativa de inserir esse desfecho específico na fábula[47]. A moralidade inserida pelo discente é resultado de discussões das personagens do Sítio após a leitura, realizada por dona Benta, da fábula *A gralha enfeitada com penas de pavão,* texto que na obra *Fábulas* (1922) antecede o texto *O rato da cidade e o rato do campo,* analisado no momento*:*

> A verdadeira riqueza não é a do bolso mas sim é a da cabeça (A10, 2006, Texto 74).

A moralidade ao final do texto parece ser parte obrigatória desse tipo de narrativa pois, nessa fábula em especial, todas as crianças inseriram uma ao final, contrariando o próprio enredo. Tal ação mostra que o modelo narrativo pode ser mais influente, para o leitor, do que o texto propriamente dito. Como já discutido no início desta análise, a moralidade, segundo La Fontaine (s/d) é uma questão importante. O fabulista, entretanto, admite usá-la apenas quando sua presença se

[47] Conforme discussões pautadas em La Fontaine (s/d) a moralidade é parte do texto fabular, não sendo obrigatória. No entanto, alguns fabulistas, como também alguns alunos, não abrem mão deste desfecho narrativo. A presença/ausência de moralidade é discutida na análise da fábula *A menina do leite* (p.128).

faz realmente necessária. As crianças parecem ter absorvido o modelo por inserirem, mesmo à revelia do texto, a moralidade ao final. Outro ponto interessante comprova o acesso das crianças ao livro *Fábulas* por recorrer, na necessidade de preencher a lacuna deixada pela ausência da moralidade, nas discussões disseminadas pelo texto anterior.

A produção seguinte reorganiza as idéias apresentadas por Lobato desde o início da narrativa:

> O rato da cidade chamou o rato do campo para jantar (A7, 2006, Texto 75).

Todo o texto realiza um compacto das idéias principais[48], no qual a criança se desprende da fonte. Com tal desprendimento e devido a não-solidificação das normas gramaticais, próprio do ciclo de alfabetização, o aluno apresenta em sua escrita incorreções ortográficas, como atesta a grafia dos vocábulos: *impresionado*, *asustava* e *sinples* e também falhas de concordância aparecem:

> A verdadeira riqueza não é [a] do bolso [mas a] da cabeça (A7, 2006, Texto 75).

Os termos entre chaves são sugestões que poderiam normalizar a coerência da frase citada, que, a exemplo do texto anterior, é inserida para suprir a ausência da moral do texto.

A terceira reescrita reproduz, com exceção de pequenas supressões e a alteração de poucos vocábulos, uma cópia do texto lobatiano:

> O compadre da roça franziu o nariz.
> - Sabe do que mais? Vou-me embora. Isto por aqui é muito bom e bonito mas não me serve. Muito melhor roer o meu grão de milho no sossego da minha toca do que fartar de gulodices caras com o coração aos pinotes. Até logo.
> E foi-se (LOBATO, 1973 b, p. 15).

> O compadre do campo muito nervoso disse:
> - Vou-me embora, prefiro comer meu grão de milho na minha roça do que me fartar de doces e salgados caros e o meu coração a ponto de me dar enfarte. Até logo (A5, 2006, Texto 76).

[48] O princípio de parcimônia, discutido pela Psicolingüística, consiste, como dito anteriormente, em uma forma de economia, no qual o leitor tende a reduzir ao mínimo o quadro narrativo (KLEIMAN, 1997) (KATO, 1995).

Termos são atualizados na substituição de *franziu* por *nervoso*; *roer* por *comer*; *gulodices* por *doces e salgados caros*; *coração aos pinotes* por *coração a ponto de me dar enfarte*. Os termos adotados pela criança são palavras familiares no vocabulário atual. Também nessa versão é acrescentada uma moralidade ao texto primeiro, que sintetiza a valorização lobatiana do conhecimento “mas vale a riqueza espiritual do que um grande baú de tesouro”.

Na última reescrita ocorre um desapego das bases, pois a narrativa é elaborada com as palavras da criança:

> Um rato da cidade queria chamar o rato que morava no mato para festa e o rato da roça veio e ele achou um luxo o lugar onde era a festa (A4, 2006, Texto 77).

O aluno insere elementos estranhos à narrativa primeira, como é o caso da festa citada. Já outros termos são trocados, como a substituição da locução adjetiva *do campo* por *da roça*. Além disso, o autor também apresenta claramente conclusões próprias, inseridas na fala do animal:

> O rato da roça foi embora, além de ser muito luxuoso, ele preferia a roça porque ele tinha sossego (A4, 2006, Texto 77).

A moralidade aqui, inspirada nas discussões entre as personagens do Sítio, é transcrita como “a verdadeira riqueza não é a do bolso é a da cabeça”.

3.2.20 O Reformador do Mundo

Sob o título de *A bolota e a abóbora,* La Fontaine narra a façanha de um camponês que pensava que as coisas estavam em lugares errados e, para comprovar tal hipótese, analisa a disposição das abóboras e das bolotas.

Lobato determina a personagem e, em sua fábula é Américo Pisca-Pisca quem acha o mundo errado. O protagonista tinha a pretensão de que poderia melhorar a organização da natureza. Assim, pensa que a jabuticabeira e a aboboreira deveriam estar em lugares trocados, já que a primeira era uma árvore grande e produzia frutas pequenas, enquanto a última, mesmo tendo ramos pequenos, produzia frutos maiores do que a jabuticabeira. Após a divagação, a personagem vai descansar embaixo da árvore e acaba, à semelhança do texto La

Fontaine, despertando com uma jabuticaba que lhe cai no nariz. Percebe seu erro, uma vez que, se o mundo tivesse sofrido as alterações imaginadas, ele teria sido a primeira vítima.

A fábula foi escolhida por duas crianças. A primeira delas iniciou sua reestruturação textual, inserindo a abertura padrão dos clássicos infantis *Era uma vez*, molde que atinge toda a apresentação inicial do texto.

> Américo Pisca-Pisca tinha o hábito de pôr defeito em todas as coisas. O mundo para ele estava errado e a natureza só fazia asneiras (LOBATO, 1973 b, p. 14).
>
> Era uma vez, um homem chamado Américo e que achava que o mundo deveria ser diferente (A8, 2006, Texto 72).

A criança segue presa ao texto, embora realize, à semelhança de outros textos, pequenas simplificações em seu conteúdo:

> (...) Aqui mesmo, neste pomar, você tem uma prova disso. Ali está uma jabuticabeira enorme sustendo frutas pequeninas, e lá adiante vejo colossal abóbora presa ao caule duma planta rasteira. Não era lógico que fosse justamente o contrário? (LOBATO, 1973 b, p. 14).
>
> - Aqui temos a prova. Ali está uma enorme jabuticabeira que está sustentando lindas e pequeninas jabuticabas e ao lado uma enorme abóbora no chão. Devia ser o contrário – disse ele – Não tenho razão? (A8, 2006, Texto 72).

A reescrita seguinte é bastante presa às fontes, como é perceptível no trecho a seguir, cuja mudança mais significativa é a troca da ordem do discurso:

> - Mas o melhor – concluiu – é não pensar nisto e tirar uma soneca à sombra destas árvores, não acha? (LOBATO, 1973 b, p. 14).
>
> E Américo estava pensando em modificar todo o mundo. Américo foi dormir e sonhou que o mundo estava modificado por ele (...) (A4, 2006, Texto 73).

A criança, no entanto, reduz as informações contidas no texto lobatiano, pois em sua reescrita encerra a narrativa logo após a constatação do engano por parte de Américo, e deixa de apresentar as divagações a que Lobato

submete sua personagem, em suas reflexões sobre os enganos e conseqüências das trocas idealizadas por ela.

3.2.21 O Sabiá na Gaiola

O texto *O sabiá na gaiola* aparece somente em Esopo como *A novilha e o boi,* que narra a história de uma novilha que lastima o exaustivo trabalho executado por um boi. O reverso acontece com a chegada de uma festa religiosa, quando o boi é libertado e a novilha, sacrificada para as comemorações, dando motivação para a moralidade que afirma que o perigo ronda o desocupado.

Lobato retrata um sabiá que se lamenta em viver em cativeiro e relembra os tempos de liberdade. A lamentação cessa quando a ave depara-se com o caçador que chega em casa com pássaros mortos e percebe que “antes penar que morrer” (LOBATO, 1973b, p.29), moral da fábula.

O sabiá na gaiola, reescrito oito vezes, traz, em sua primeira versão, um recado da professora que elogia a reescrita da criança, interação com o público que funciona como reforço positivo para o aluno. Além disso, o texto apresenta uma marca interessante: traços da oralidade, como é notado no uso do verbo *tinha*, instrumento que promove a marcante presença de história oral:

> *Tinha* um sabiá velho que vivia reclamando porque estava preso em uma gaiola (A3, 2006, Texto 79, grifo nosso).

O monólogo com que o pássaro apresenta seu drama é apresentado pelo narrador, figura que assume a voz na narrativa:

> Lembrava quando ele era livre, até que um dia, o caçador prendeu ele em uma gaiola (A3, 2006, Texto 79).

A criança reorganiza a idéia, compactando-a de forma a apresentar apenas os conceitos centrais da narrativa:

> Nisto abre-se a porta da sala e entra o caçador, de espingarda ao ombro e uma fieira de pássaros na mão.

> Ante o espetáculo das míseras avezinhas estraçalhadas a tiro, gotejantes de sangue, algumas ainda, em agonia, o sabiá estremeceu (LOBATO, 1973 b, p. 29).

> Um dia o caçador trouxe vários pássaros mortos depois de um dia de caça.
> Os pássaros estavam cheios de sangue e ao ver isso, o sabiá perceber não ser tão infeliz (...) (A3, 2006, Texto 79).

Normalmente, como verificado no decorrer deste trabalho, o aluno opta por reduzir o conteúdo textual e em poucas situações amplia o contexto da narrativa primeira. A reescrita em análise não fugiu a regra, como é notável até pela extensão do texto, já que são apresentadas somente as informações nucleares.

Tais dados também recebem uma nova roupagem, por meio da ação de atualização vocabular:

> *Refletiu* sobre o caso e murmurou consigo: (LOBATO, 1973 b, p. 29, grifo nosso).

> (...) *chegou a conclusão* que: (A3, 2006, Texto 79, grifo nosso).

As palavras destacadas mostram a substituição utilizada, parte do próprio processo de recepção. O verbo *refletiu* é substituído por *chegou a conclusão*, prática que levanta a seguinte constatação: embora o discente reduza a extensão do texto durante a reescrita, ele amplia o número de vocábulos utilizados na explicação de determinadas palavras. A escolha do aluno mostra, no entanto, que ele conseguiu apreender o significado e transformar em vocabulário mais significativo para sua compreensão.

A segunda adaptação reconstrói com palavras próprias o texto lobatiano:

> Um dia, traiçoeiro visgo me ligou os pés. Esvoacei, debati-me em vão e vim acabar nesta gaiola horrível, onde saudoso choro o tempo da liberdade. Que triste destino o meu! Haverá no mundo maior desgraça? (LOBATO, 1973 b, p. 29).

A passagem destacada é transcrita da seguinte forma:

> Um dia eu fui preso numa gaiola. Haverá no mundo maior desgraça? (A4, 2006, Texto 80).

O próximo texto reescrito insere diversos elementos estranhos à narrativa original: verbos, *choramingava*; advérbios de intensidade, *muito*, locuções adverbais, *certo dia*, *neste momento*; e, também, algumas incorreções ortográficas, como é o caso de *convida* (com vida). Ocorre, nesse texto, a primeira modificação da moralidade deste grupo, que passa a ser "*antes presa que morrer*", fala que muda o sentido da frase, uma vez que o adjetivo *presa* não exprime o significado do verbo *penar*.

A próxima adaptação também insere elementos textuais comuns nas produções textuais infantis, como: *um dia, até que um dia, de repente*, entre outros, que delineiam o perfil da reescrita:

> De repente, o caçador entrou em casa com vários passarinho na mão e uma espingarda no ombro (A9, 2006, Texto 82).

Outra inovação é a inserção do conteúdo da moralidade no corpo da narrativa:

> Vendo aquilo o sabiá achou que era melhor estar preso na gaiola com vida do que lá fora morto (A9, 2006, Texto 82).

A reescrita seguinte assume um viés explicativo desde seu início:

> Um dia um caçador pegou um passarinho, mas não o matou, o colocou dentro de uma gaiola (A10, 2006, Texto 83).

Como demonstra o excerto apresentado, a produção textual organiza as idéias de forma bastante didática, esmiuçando os dados presentes na narrativa.

> O sabiá se comparou com os pássaros que haviam morrido, e persebeu que sua vida não era a mais triste mas sim as dos pássaros (A10, 2006, Texto 83).

A moralidade é modificada com a inserção de uma preposição que alterou significativamente seu conteúdo: "Antes de penar, morrer". Se na versão original a moralidade coloca o sofrimento como algo melhor do que a morte, a criança coloca o penar como o resultado da própria morte, construindo uma afirmação incoerente.

A penúltima produção apresenta problemas de concordância verbal, nominal, coerência e coesão, ocorrências que motivaram um comentário da professora, orientando o aluno a ler sempre seu texto antes de entregá-lo (anexo D 7), motivando o discente a refletir sobre a escrita. No entanto, as orientações se referem à forma, já que não acontecem intervenções relacionadas ao conteúdo, apresentado pelos discentes:

> Antes o espetáculo das mizerias estraçalhada ao tiro, pingando de sangue, a sabiá tremeu (A12, 2006, Texto 84).

Tais mudanças são significativas no que tange ao resultado obtido pela reescrita, pois, ao alterar o sentido, também o conteúdo da narrativa pode acompanhar as alterações e obter resultados opostos ao esperado.

A última fábula resume o enredo, sintetizando seu conteúdo ao representar as ocorrências principais:

> O velho sabiá reclamava porque estava preso na gaiola. (...) De repente viu o caçador, seu dono entrar com a espingarda no ombro e um cordão de pássaros sangrando e em agonia (A13, 2006, Texto 85).

A moral é integrada ao texto e assume o pensamento da ave da seguinte forma “que era melhor estar preso mais vivo do que morto em agonia”.

3.2.22 O Velho, o Menino e a Mulinha

A última fábula selecionada, *O velho, o menino e a mulinha* é encontrada como *O moleiro, o filho e o burro* em La Fontaine. Monteiro Lobato descreve um velho que pede para o filho que busque a égua e a prepare para irem até a cidade para vendê-la. O menino a traz e os dois se colocam a caminho a pé, levando o animal. No percurso, um viajante sugere que o velho monte o animal devido a sua idade. Acatam a sugestão e o menino puxa as rédeas, enquanto o velho segue montado. Em seguida, encontram um grupo de lavadeiras que recrimina o homem por deixar o filho a pé. O velho pede que o menino também monte o animal e seguem. Deparam-se com um funcionário do correio que afirmou que o excesso de peso cansaria o animal e dificultaria a venda, o que faz o homem

desmontar e puxar as rédeas, levando apenas o filho no animal. Novo encontro, e um sujeito chama o menino de príncipe, e o velho, de lacaio, por estar a criança montada e o velho, puxando as rédeas do animal. Passam a carregar o animal nas costas e são novamente criticados por um grupo de rapazes. O velho constata a impossibilidade de agradar a todos.

O texto *O velho, o menino e a mulinha* foi escolhido por duas crianças apenas. A primeira delas modificou o texto original, ao inserir elementos textuais diversos:

> *Um dia* o pai chamou o filho (...)(A4, 2006, Texto 73, grifo nosso).

A marcação temporal em destaque não aparece no texto lobatiano, que difere da reprodução da criança pela apresentação das falas das personagens, que são passadas para a forma indireta:

> (...) chamou o filho e falou para ir ao pasto pegar a mula (A4, 2006, Texto 73).

No texto original, essa passagem é construída da seguinte forma:

> O velho chamou o filho e disse:
> - Vá ao pasto, pegue a bestinha ruana e apronte-se para irmos à cidade, que quero vendê-la (LOBATO, 1973 b, p. 16).

Algumas falas, entretanto, são mantidas na forma direta, aquelas em que há a participação de personagens passageiras na narrativa, ou seja, que participam apenas para motivar o desenrolar do conflito.

> Logo passou um grupo de meninos e os vaiou dizendo:
> - Qual dos três é mais burro? (A4, 2006, Texto 73).

A moral é ressaltada pela criança, destacando a importância que as partes do texto têm para as crianças.

A segunda reescrita não se liberta da influência da fábula original, ação perceptível na semelhança entre os textos, salvo as incorreções ortográficas, que aparecem na produção:

> O velho chamou o filho e disse:
> - Vá ao pasto, pegue a bestinha ruana e prepare para irmos a cidade *vendela* (A2, 2006, Texto 73, grifo nosso).

O termo destacado mostra que, mesmo pagando a dívida para com o texto original, a fidelidade esbarra, em alguns momentos, na não apropriação da linguagem escrita como, no caso, do uso de pronome, ainda não dominado por alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Em outros momentos o discente grafa *filio* (filho)*, poça* (boca)*, pasar* (passar)*, grasa* (graça)*, disem (dizem), prosizamos (prossigamos)*, amostras de que, mesmo pautado no texto lobatiano, a criança encontra dificuldade em registrar o que lê e entende. Isso porque a compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos, que reúne o conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender.

Para tanto, o domínio básico de competência lingüística é indispensável para a leitura e entendimento do texto narrativo, já que cabe ao leitor entender o que está implícito, bem como aquilo que é realmente afirmado. Devido às divergências entre o escrito e o reproduzido, posteriormente, pelo aluno, fica difícil quantificar e até qualificar o entendimento do texto, uma vez que a mensagem reconstituída pode apresentar conteúdo distinto do texto original.

A teoria discutida sobre adaptação, tradução, paródia, assim como a trajetória das fábulas lobatianas no tempo, apoiadas na teoria da Estética da Recepção, consistiu no eixo organizacional no qual se apoiou a análise desenvolvida neste capítulo. O intuito principal consistiu em analisar as marcas da recepção do texto literário em um grupo específico, crianças pertencentes ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Com o trabalho percebeu-se que, conforme se discutirá mais profundamente nas reflexões sobre a leitura e nas Considerações Finais, a recepção da obra literária é fruto do tempo e do meio no qual seu leitor está inserido. No entanto, mesmo tendo o tempo como característica marcante, nota-se que o processo de reescrita consiste em uma constante tentativa, por parte de seu realizador, de tornar acessível a entidade textual.

3.3 Ilustrações: Esboços de Leitura

Mesmo a análise das ilustrações não sendo o foco do presente estudo, algumas situações chamam a atenção e corroboram na interpretação da situação de leitura realizada pela criança. Isso porque é na ilustração que a criança atualiza informações, resgata valores e libera seu ponto de vista, além de destacar o que mais lhe chamou a atenção na narrativa. Algumas recorrências observadas se repetem, como a humanização dos animais e a atualização dos quadros descritos por Lobato, no qual as crianças, a partir de suas releituras, inserem dados e situações comuns de sua realidade.

O antropomorfismo é uma constante em grande parte dos desenhos. Neles, os animais são retratados como bípedes e com expressões faciais humanas, situação que pode ter raízes na história da fábula, cuja função esteve pautada na doutrinação do ser humano por meio do uso de animais.

O desenhista e caricaturista Jean Ignace Isidore Gerard Grandville (1803 – 1847), responsável pela ilustração das fábulas de La Fontaine, já reproduzia os animais descritos nos textos com traços e vestimentas humanas, caracterização que pode ser observada na reprodução de uma de suas gravuras. Ao desenhar a cigarra e a formiga, de texto homônimo, as reproduz com vestimentas femininas da época, como pode ser observado no anexo E 49. Edições posteriores trazem ilustrações de Gustavo Doré, pintor do século XIX, que humaniza as fábulas de La Fontaine, ao reproduzir não só as vestimentas como também seres humanos nas cenas em que o poeta descreve animais (anexo E 50).

Desse modo, a atribuição de traços, vestimentas e até de seres humanos quando o quadro descrito faz referência a animais é uma prática antiga, que se repete, nas ilustrações realizadas pelo grupo infantil, como é perceptível na análise que se segue. Na primeira ilustração analisada, efetuada pela criança A3 para retratar a fábula *A Assembléia dos Ratos,* o discente caracteriza os animais da fábula com perfil humanizado, o que acontece por meio do processo de antropomorfismo. No retrato dos animais, um felino e dois roedores, os mesmos são bípedes e a distinção entre os dois grupos é possível pela diferença de tamanho, já que o gato é maior do que os roedores (anexo E 1).

Na segunda ilustração desta fábula, os ratos também são retratados como bípedes. A ilustração mostra um diálogo entre os roedores, no qual ninguém

quer assumir a missão de colocar o guizo em Faro-Fino. O desenho possui um título: Clube dos Ratos, atualização do título da narrativa *Assembléia dos ratos,* como demonstra o anexo E 2. Nesta ilustração há um diálogo entre a professora e o aluno, no qual o último indaga se o desenho está bonito, recebendo da docente a confirmação. Tal inquietação mostra que o aluno se preocupa em direcionar sua produção para seu leitor, no caso em questão, a própria professora. Amorim (2005) resgata a importância das instâncias de avaliação, que para escritores e adaptadores tradicionais têm nas editoras, mercado, crítica, entre outros, os responsáveis pela regulamentação do ato criativo. Nesse caso, em especial, longe dos objetivos de publicação, o aluno busca a aprovação da entidade avaliadora ao qual está submetido – a professora.

A ilustração seguinte retrata os ratos de forma próxima à realidade, quanto a sua forma de locomoção, somente o gato está retratado como bípede, característica que pode ser entendida como traços do antropomorfismo. Assemelhar o felino ao homem pode ser uma maneira de aproximá-lo também em características psicológicas, destacando-o como o vilão da narrativa. No entanto, ainda que de maneira mais discreta, é inserido um traço humanizador no retrato nos ratos, uma vez que há uma fala a eles atribuída, por meio de um balão, semelhante ao utilizado nas histórias em quadrinhos: - *Vamos!!,* como aponta a ilustração presente no anexo E 3.

Na fábula *A águia e a coruja* novamente acontece o diálogo entre docente e discente, pois no trabalho artístico ocorre um registro, por parte da docente, direcionado ao aluno. A primeira escreve um elogio por meio de uma palavra em inglês, *Beautiful,* seguida pela sua tradução entre parêntesis *maravilhoso,* ação que traz novamente a qualificação da instância avaliadora, representada pela professora regente. Além disso, a gravura do anexo E 4 registra o momento em que a águia chega ao ninho da coruja, que resulta no clímax narrativo: a morte dos filhos da coruja.

A narrativa *A cigarra e a formigas*, em sua primeira parte *A formiga boa,* possui dois desenhos, ambos curiosos. No primeiro, a criança assina o trabalho como autora e ilustradora e com esse gesto, assume sua participação na constituição de seu texto (anexo E 5). No desenho de sua autoria, retrata a cigarra entre folhas. O diálogo entre professora e aluno, iniciado, como discutido anteriormente, com a sugestão da educadora em direcionar a atividade de reescrita,

não aceito pela criança, é substituído, em um ato de possível apaziguamento, por um elogio na ilustração, na qual aparece o verbo “adorei!”. Já a ilustração seguinte sobre a fábula, anexo E 6, mostra a motivação para a narrativa, uma vez que retrata a cigarra cantando em um galho e a formiga trabalhando próxima ao formigueiro.

O primeiro desenho sobre a fábula *A formiga má* mostra o momento em que a cigarra bate à porta da formiga, como é perceptível no anexo E 7. Além das personagens da narrativa, faz parte do desenho um boneco de neve, referência à estação climática. Tal inserção mostra também o conhecimento de mundo desse leitor, que associa à palavra *inverno* símbolos dessa estação do ano, que mesmo estranhas à realidade tropical brasileira, fazem parte do universo de conhecimentos desse leitor. O horizonte de expectativas, apresentado por Jauss, consiste nas expectativas investidas durante a leitura, por meio da bagagem de conhecimentos prévios, fruto tanto de leituras realizadas anteriormente como do conhecimento de mundo do indivíduo. Outra ilustração desta fábula, anexo E 8, retrata os dois insetos,a cigarra cantando e a formiga trabalhando, motivação para o conflito.

O texto *A galinha dos ovos de ouro,* em sua primeira ilustração, mostra a personagem principal, João, segurando o ovo de ouro nas mãos. De sua cabeça sai um balão onde estão desenhadas notas de dinheiro, um carro e uma casa, representações dos possíveis sonhos da personagem, materializados a partir do imaginário infantil. Na narrativa lobatiana, as aspirações de João se resumem a ficar rico rapidamente, enquanto que a leitura da criança insere valores e ambições comuns de seu tempo, representação que destaca símbolos do consumismo do século XXI, como mostra o anexo E 9.

A ilustração seguinte, anexo E 10, mostra João que, apontando para a galinha, grita, informando a mulher, que tem a função de interlocutora, que os ovos são de ouro. O diálogo, cuja representação se desenvolve à semelhança das histórias em quadrinhos[49], uma vez que a fala aparece represada em um balão, aponta para a recepção do texto, cuja mescla de linguagem verbal e linguagem não verbal é um elemento que corrobora o processo de interpretação textual. O texto, então, utiliza-se de outra influência escrita, nesse caso, das histórias em quadrinhos, instrumento que coopera na expressão do processo de escritura e recepção do texto

[49] Nota-se tanto na análise das produções textuais quanto na das ilustrações a influência das histórias em quadrinhos, marca do acesso do grupo a esse tipo de literatura. No caso das ilustrações, em especial, a fala em balões é a forma de inserir comentários, opiniões e até ressaltar detalhes das narrativas nas ilustrações.

original e de sua reescrita. A leitura é um processo de escolha, no qual o leitor é obrigado a escolher o tempo todo e, em suas escolhas, traz para o universo textual os elementos e instrumentos utilizados nessa ação, nesse caso, as histórias em quadrinhos.

A ilustração seguinte, anexo E 11, mostra a interpretação do aluno e apresenta a galinha em seu ninho, que contém dois ovos de ouro. Tal quadro vai de encontro às informações divulgadas na história original, já que apenas um ovo era colocado por semana e, logo após, era recolhido pelo proprietário da ave.

O último desenho desta narrativa, por meio da representação da parte pelo todo, mostra uma mão retirando um ovo do ninho da galinha, indeterminando a personagem que realiza a ação. Também nesta ilustração há comentários da professora (anexo E 12).

A única ilustração a privilegiar a fábula *A garça velha* retrata a protagonista, a garça, com o bico cheio de peixes, próximo ao poço, quadro que simboliza a ação central da narrativa (anexo E 13).

No trabalho realizado como docente há alguns anos é fato o prazer com que a criança nesta faixa etária costuma encarar as atividades artísticas, relacionadas ao desenho, o que chamou a atenção a omissão da ilustração de uma das produções. A exclusão ocorreu em uma única produção que trata da narrativa *O pavão enfeitado com penas de pavão*. Tal omissão pode indicar o não-conhecimento do conteúdo textual ou de seus elementos, no caso em especial, dos animais descritos na narrativa, pouco comuns às crianças do meio urbano.

A fábula *A menina do leite* reúne ilustrações curiosas, nas quais se destaca, principalmente, a atualização de significados da narrativa, que são reescritas com dados comuns ao campo significativo do aluno. O primeiro desenho retrata a menina caída no chão em frente ao “mercado”. No entanto, ressalta-se a diferença existente entre a idéia de mercado, representado na época da narrativa lobatiana, local semelhante a um armazém, onde havia a exposição dos mais diferentes gêneros, e o mercado do século XXI, apresentado no desenho da criança como um recinto fechado, que embora mantenha sua tradição de comercialização de produtos variados, apresenta, nos dias atuais, disposição e organização distinta da representada na fábula canônica. Isso porque o mercado desenhado pela criança, cuja fachada ostenta o nome do estabelecimento comercial, é uma das mais importantes redes do segmento na cidade, como demonstra o anexo E 14. Ao

representar o mercado da narrativa com o slogan de uma conhecida rede de supermercados, a criança marca sua leitura com as influências a que ela está exposta.

Jauss (1994) chama a atenção para a importância do diálogo entre obra e público, movimento que promove, segundo o teórico, um debate que impulsiona a construção de significados sobre a obra literária. Assim, desaparece a "oposição entre aspectos históricos e aspectos estéticos, e poderá restabelecer-se a ligação entre as obras do passado e a experiência literária de hoje" (JAUSS, 1994, p. 57-58), situação que permite a inclusão de elementos da atualidade nos textos escritos em época distinta a da leitura, como é o caso do supermercado, retratado na recepção da criança.

Outro desenho mostra Laurinha em meio a seus devaneios. A criança caminha com o pote de leite na cabeça e ao lado dela está um balão, no qual estão representados todos os sonhos da menina: ovos, pintinhos, frangos, suínos e cédulas de dinheiro. Esse último item apresenta a atualização de forma bastante clara, pois se na história o autor faz referência ao cruzeiro, moeda de circulação na época, a criança desenha cédulas de real, atual moeda brasileira, inserindo inclusive detalhes das notas como o nome do Banco do Brasil e os símbolos de cada exemplar, como demonstra o anexo E 15, dando destaque para os animais que simbolizam as cédulas. Aqui, o conteúdo literário é atualizado pelo próprio leitor, entidade, segundo Jauss, variável de acordo com sua experiência de vida. Nesse caso, talvez crianças de meios econômicos desfavorecidos não representassem, com tanta riqueza de detalhes, a materialização do dinheiro.

A terceira ilustração sobre a fábula mostra a protagonista Laurinha, que contempla o pote de leite caído. Nessa figura, também há a avaliação da professora que escreve "maravilhoso", marcando o diálogo existente entre o responsável pela reescrita e seu leitor, a professora (anexo E 16).

O desenho seguinte mostra Larinha, após a queda, constatando, por meio de uma fala represada em um balão, a perda: "- Perdi tudo!", novamente com clara referência ao universo dos quadrinhos, como aponta o anexo E 17.

A última ilustração desta fábula, em uma visão atualizada e moderna, mostra, como é possível ver no anexo E 18, uma caixa de leite, possivelmente longa-vida, sendo derramada. O interessante é a influência da atualidade na leitura da criança, pois nada no texto faz referência ao recipiente de

comercialização do produto, somente ao pote, meio de transporte até o mercado. Nessa convivência entre o contexto canônico do início do século XIX e um produto, leite longa-vida, surgido em meados deste mesmo século, a criança reflete e traz para a narrativa, elementos que permitem a comparação contextual, ação que corrobora para a constituição do horizonte de expectativas e também de como a narrativa é recebida pelo leitor em formação. Tal citação demonstra a participação do horizonte de expectativas da criança em seu processo de recepção e divulgação da própria interpretação. Compõem o quadro ainda, na parte superior do desenho, lágrimas e a representação da lamentação da protagonista por meio da onomatopéia "- Buá!", representação gráfica do choro.

A atualização da narrativa, percebida tanto nas reescritas quanto nas ilustrações, não é explorada em sala de aula, como uma forma de real releitura dos textos clássicos, como afirma a professora regente ser a idéia norteadora do trabalho (anexo C 1[50]). Isso porque não há debate dos resultados obtidos pelos alunos e nem discussão sobre o porquê de tais resultados, atualização que começou a ser ignorada com a exclusão da voz crítica lobatiana, que apresenta a atualização dos clássicos por meio dos comentários ponderados de Dona Benta e dos discursos bem-humorados de Emília.

A fábula *A rã e o boi* traz três ilustrações que interessam. Na primeira, anexo E 20, à semelhança da conclusão textual, é desenhada a rã que almeja ficar do tamanho do boi, motivação para a evolução do conflito. Já as duas outras representam a explosão, possivelmente a que vitimou a rã. No anexo E 21 a onomatopéia que representa o estouro é *Plaft*!, a mesma difundida pelo texto lobatiano, que também faz uso faz uso deste recurso. Já no anexo E 22, a onomatopéia é atualizada para *Ploft*, variante utilizada na transcrição da linguagem não-verbal.

A fábula *A raposa e as uvas* apresenta, nas diferentes reescritas e ilustrações, detalhes que se repetem, reflexos do conhecimento de mundo da

[50] Monteiro Lobato faz uso de diversos recursos em sua composição como adaptação de textos já existentes, utilização de elementos intertextuais e outros. Como tais recursos influenciam a recepção do texto lobatiano? (Conhecer personagens dos clássicos como Chapeuzinho Vermelho e outros favorece a compreensão dos textos do autor?)
"A idéia de reescrever clássicos foi muito positiva, pois percebemos em Lobato uma escrita ligada as características do povo brasileiro que se reconhece nelas". (Resposta retirada de questionário aplicado ao grupo de docentes em 19 de junho de 2006, questão respondida pela professora regente da turma de segunda série observada).

criança, como é o caso do retrato da parreira, planta que se desenvolve em ramas, reproduzida em forma de árvore, com copa e tronco em parte dos desenhos, como demonstram os anexos E 23 e E 24. Tal interpretação aparece também no texto escrito, por meio da locução nominal: árvore de uva. Já os anexos E 25 e E 26 trazem desenhos que representam as parreiras em ramas, demonstrando que esses leitores conhecem a disposição deste tipo de planta.

Ainda a ilustração do anexo E 26 traz outro traço interessante, já discutido anteriormente, a humanização da raposa, desenhada, nesta representação, com traços humanos e ostentando vestimentas masculinas. É um retrato que acompanha a própria história da fábula, como já dito anteriormente, prática de ilustradores como Grandeville e Doré. Tal uso pode estar associado à caracterização, realizada no texto literário, da composição dos animais com peculiaridades humanas, na composição psicológica das personagens.

O quadro também se repete na ilustração da fábula *O burro juiz*, no qual o burro é retratado como bípede. A forma de locomoção do animal é uma maneira de humanizá-lo e, desse modo, aproximá-lo, por características físicas, aos seres humanos. O som emitido pelas aves é representado por símbolos musicais, represados por meio de balões. A professora coloca no desenho uma qualificação: “adorei!”, marcando, como dito anteriormente, a aceitação do leitor, que no caso é a própria docente (anexo E 27). Semelhante é a ilustração seguinte, como demonstra o anexo E 28.

A ilustração seguinte, anexo E 29, mostra a gralha com o troféu no qual se lê *primeiro lugar*. O objeto, símbolo de uma conquista e comum em jogos e em situações de competição, é uma inserção de elementos que, estranhos ao texto primeiro, constituem o universo de saberes, pulverizados nos meios sociais e culturais nos quais a criança está inserida.

A narrativa *O burro na pele do leão* traz, em sua primeira ilustração, anexo E 30, a apresentação do resultado do disfarce do animal, que castigado é reconduzido pelo dono e chicoteado durante o trajeto. Já a figura seguinte, anexo E 31, desenhada pela criança, mostra por meio de uma visão aérea, o burro observando a pele do leão, que se encontra estendida no chão, em meio a um cenário de mato, situação um tanto inverossímil. Em torno do burro são desenhados vários pontos de interrogação que sugerem a possível divagação do animal ao arquitetar o plano. O cenário faz jus à descrição narrativa da criança: coqueiros,

árvores e um rio ornamentam a floresta citada pelo autor no texto, o que aponta o desprendimento da criança com as realidades possíveis, pois ela não se restringe apenas ao que é verossímil na exposição dos fatos.

Em *O cão e o lobo,* a primeira ilustração destaca apenas o cão, figura na qual é ressaltada a coleira, motivo de discussão nesse texto, por estar associada à idéia de cerceamento da liberdade, como mostra o anexo E 32. Na ilustração seguinte, anexo E 33, a criança retrata o cão, quadrúpede e de coleira, enquanto o lobo sofre o processo de humanização, pois é retratado como bípede, possivelmente, graças ao status ostentado por esse último, de representante de valores humanos, no caso em questão, da liberdade.

A ilustração da fábula *O corvo e o pavão* chama a atenção por apontar, na primeira ilustração, anexo E 36, o desconhecimento do autor sobre as aves participantes da narrativa, o corvo e o pavão. No desenho, o discente retratou apenas um animal, esse por sua vez, sem penas, bico, asas ou outro elemento que caracterize uma ave. O animal, desenhado à semelhança de um inseto, teve ressaltado o par de antenas, retrato que, segundo a Estética da Recepção, é muito significativo, uma vez que representa o alcance da obra e o universo significativo alçado por meio da leitura. Outras duas ilustrações, anexos E 34 e E 35, trazem duas aves, a primeira, o pavão, aparece no centro da cena, enquanto a gralha está localizada às margens da ilustração, lugar que reforça a posição marginalizada que a ave ocupa na temática descrita na narrativa.

Em *O leão e o ratinho* a leitura da primeira ilustração confeccionada pela criança retrata a cena entre as personagens da narrativa, esboçada entre cortinas, possivelmente semelhantes às de um teatro, o que mostra a idéia de representação que a criança pode ter desenvolvido durante a leitura, como demonstra o anexo E 37. Tal peculiaridade, própria do meio social do indivíduo, retrata seu universo, pois pessoas que não têm acesso ao teatro não ligariam o texto impresso a uma representação teatral. Outra leitura possível é a reprodução da vinheta, exibida pelo canal pago Discovery Kids, que tem, inclusive, um episódio que retoma o enredo d'*O leão e o ratinho*. Caso seja essa a fonte de inspiração para a representação realizada pelo discente também ela representa um grupo econômico estável, uma vez que o acesso aos canais pagos de televisão é mais comum nos meios sociais estáveis. Outras duas ilustrações retratam partes da narrativa, a

primeira, conforme mostra o anexo E 38, o momento pós-libertação do leonino, e a última, a interação entre as personagens (anexo E 39).

A ilustração do texto *O ratinho, o gato e o galo* apresenta o momento de constatação do engano da protagonista, marcado pelo diálogo entre mãe e filho, no qual o ratinho afirma estar errado. A mãe concorda com ele, confirmando -“ É mesmo!”. O diálogo entre os dois acontece à semelhança das histórias em quadrinhos, verificável no anexo E 40.

Na primeira ilustração da fábula *O rato da cidade e o rato do campo,* o desenho do discente apresenta os dois ratinhos conversando sobre um bolo. A conversa, também apresentada em balões, traz onomatopéias, comuns nas histórias em quadrinhos, como representantes de conversa: - Blá, blá, blá... O balão da fala, como apresenta o anexo E 41, está direcionado para o rato do campo, identificado com um chapéu, no qual está escrito a palavra *caipira*, enquanto o interlocutor usa um no qual se lê a palavra *cawtri*, palavra em inglês que é utilizada em uma provável tentativa de reproduzir a palavra *country*, que significa campo, idéia contrária daquela esperada. A caracterização das personagens e o uso de palavras de origem inglesa, que corroboram com a individualização das ilustrações, mostram que a relação entre literatura e receptor são, como demonstra Jauss, passíveis de atualização, “tanto na esfera sensorial, como pressão para a percepção estética, quanto na esfera ética” (JAUSS, 1994, p. 53) e também social, como demonstram as relações traçadas com a cultura estrangeira, por meio do uso dos verbetes em inglês.

As ilustrações E 42 e E 43, à semelhança da anterior, trazem os animais humanizados, que se locomovem, se vestem e ainda apresentam expressões faciais semelhantes às dos humanos, recorrência ao antropomorfismo utilizado em outras narrativas. Já o último desenho analisado desta fábula mostra as duas personagens em um possível diálogo. O que particulariza os ratos, como nos dois casos anteriores, são suas vestimentas, características de sua origem, pois o rato da cidade veste terno e gravata, enquanto o do campo usa camisa listrada, inserção que marca a presença das experiências cotidianas da vida, como a vestimenta ostentada tanto nos meios urbanos quanto nos rurais, na recepção textual (anexo E 44).

Em *O reformador do mundo,* Américo Pisca - Pisca é retratado embaixo da jabuticabeira. Em um balão aparece a representação do sonho de

Américo, no qual o protagonista sofre as conseqüências das trocas por ele idealizadas, como apresenta o anexo E 45. A ilustração seguinte, anexo E 46, retrata o momento de descanso de Américo embaixo da árvore.

Em *O sabiá na gaiola* há a contraposição de duas situações: a real, na qual a ave vive situação de clausura, e a desejada, na qual o pássaro está em liberdade. (anexo E 47). Já a última ilustração apresentada, representante da fábula *O velho, o menino e a mulinha*, traz de novo a inserção de elementos da atualidade como a vestimenta do menino que ostenta uma camisa com a numeração *10* na parte frontal, numa possível referência ao universo esportivo que faz uso de numerações nas vestimentas para identificar os esportistas (anexo E 48).

Outros desenhos compõem a seleção de textos analisados no corpus desta dissertação, no entanto, o objetivo desta discussão foi ressaltar as principais recorrências na apresentação dos elementos textuais na recepção do texto, nas qual se inclui a ilustração, pelas crianças. Nesse caso, o desenho é um dos campos de análise que pode ser encarado na recepção dos universos de leitura, uma vez que, ao desenhar, o discente marca a produção com o entendimento alçado em sua recepção do texto literário.

3.4 Reflexões sobre a Leitura de *Fábulas*

Para entender as respostas obtidas no processo de reescrita do texto canônico, vários campos do conhecimento fizeram parte do eixo teórico, resgatado na presente dissertação, como as discussões sobre a tradução e adaptação literárias e também a paródia, instrumentos de retomada do texto literário; a estrutura e história do gênero fabular, como embasamentos que permitem entender a circulação do referencial literário e a Estética da Recepção, corrente teórica que analisa o papel do leitor na formação da história literária. Todas as vertentes abordadas apontam para a importância do leitor, tanto no que tange a sua participação propriamente dita, quanto à função de elemento motivador de propagação e elaboração da entidade textual.

Na recepção do texto literário, objeto de análise deste estudo, diversas situações entram em cena para compor o cenário de recepção, dentre os quais se destaca o universo social do leitor. Como afirmado por Stierle (1979) o meio

social do qual o leitor faz parte é muito importante, pois o texto, então, torna-se acontecimento literário, quando o leitor promove o diálogo entre as obras anteriores, que debatem com a atual, pulverizando, em seu meio, conhecimentos que servem de parâmetro para a recepção do texto.

Por isso, a Estética da Recepção tornou-se o embasamento teórico adequado para fundamentar, a partir dos conceitos de recepção, horizontes de expectativas e distância estética a análise das narrativas infantis, que constituíram o corpus do estudo aqui empreendido, a fim de se compreender o processo de produção/recepção das fábulas trabalhadas em sala de aula, tendo, como referência principal, a recepção por parte do leitor. Assim sendo, com base em conceitos selecionados da Estética da Recepção, foi possível delinear o horizonte de expectativas de crianças pertencentes à mesma classe social em contexto escolar, materializado em normas literárias e concepções de mundo, presentes nas narrativas infantis reproduzidas a partir das fábulas de Monteiro Lobato.

O trabalho buscou investigar como se forma, no ambiente escolar, a recepção do objeto literário, observação que impulsionou diversos questionamentos, uma vez que uma das tarefas da teoria recepcional, em conformidade com Zilberman (1989), é a reconstrução desse horizonte, cujo objetivo é explicitar a relação da obra literária com o seu público.

O primeiro deles chama a atenção para a importância do material oferecido ao leitor que, nesse caso em especial, necessita ser pensado e planejado e é, comumente, influenciado pela materialidade textual. Tal afirmação parte do princípio que a materialidade da obra literária está ligada, diretamente, à leitura e aos resultados que poderão ser obtidos durante o processo.

Portanto, analisar como questões materiais influenciam as situações de leitura é um problema que tem atraído discussões no âmbito atual da educação. Isso abrange também o propósito da dissertação que, além de observar o papel do material no ato da leitura, buscou, ainda, chamar a atenção para uma outra questão: a necessidade de despertar uma posição crítica no leitor e nos mediadores de leitura quanto à escolha do material a ser privilegiado nas atividades de leitura.

A situação de leitura é única para cada indivíduo e, por ser uma ação subjetiva, depende, diretamente, do conhecimento prévio de cada leitor. Também a escolha do material a ser utilizado pode variar de acordo com o indivíduo ao qual o material será exposto.

No caso analisado, o referencial literário encontrou uma situação singular, isso porque não enfrentou a escassez de recursos que a obra lobatiana enfrenta, comumente, nos meios educacionais, principalmente quando se trata de escolas públicas, como é o caso de instituições que contam com um número reduzido de exemplares de cada título da coleção infantil de Lobato. A essa dificuldade é acrescida a falta de recursos dos alunos, que não contam com meios financeiros adequados para adquirir um exemplar e, assim, ter acesso ao texto literário na íntegra.

A escola observada contava com três coleções completas da obra, organizadas especialmente na biblioteca, de forma a melhorar o acesso dos livros aos leitores. Os exemplares, que seriam insuficientes para atender toda a escola, não foram muito requisitados, uma vez que os alunos adquiriram os próprios livros, quando já não os possuíam em casa.

Tal peculiaridade, presente em meios letrados, influi diretamente na situação de leitura, ao apresentar um leitor que, ao conviver em um universo de exposição e fácil acesso à literatura, adquire uma bagagem diferenciada. Essa situação pode agir, diretamente, na relação entre leitor e sua recepção da obra de arte literária.

Entretanto, mesmo estando inseridos em meios social e cultural favoráveis, o grupo analisado não escapou ao registro de exemplos de recepção que surpreenderam com o resultado obtido. Um exemplo disso pode ser mostrado com o retrato, feito pelos alunos, da personagem Jeca Tatu, personagem-tipo do caboclo brasileiro, em sondagem feita pela professora regente. Antes de discutir a temática, a professora solicitou que os alunos desenhassem quem imaginavam ser o Jeca Tatu. Os desenhos representam o quadro clássico do conhecimento prévio do alunado, que, em sua grande maioria, retratou o caipira, imagem difundida pela figura criada por Monteiro Lobato. Três casos interessam para constituição da idéia: o primeiro desenhou um menino comum, o segundo um jogador de futebol e o último, o próprio animal, o tatu. As ilustrações mostram um ato natural: quando desconhece o conteúdo, o leitor traça associações e interpretações a partir da palavra. Desse modo, associar a personagem a um menino ou jogador de futebol são leituras contemporâneas que relacionam figuras atuais para o nome a ser interpretado. Já o animal desenhado por uma das crianças aponta, na necessidade

de criar sentido para o questionamento, para a interpretação literal da palavra, resultando no retrato do mamífero propriamente dito.

A recepção da obra lobatiana nesse universo específico de leitura aponta para uma ocorrência: a disponibilidade de referenciais literários influencia a recepção destes materiais literários. Isso porque o acesso ao livro permitiu um resultado diferente do que seria alcançado em situação adversa, uma vez que não conseguindo o texto de sua preferência, disponibilizado pela professora, o aluno, em diversos momentos, driblou a escassez do referencial, consultando o próprio livro para ter acesso à fábula desejada. Nesse caso, o social está diretamente ligado ao resultado obtido com a prática da leitura, já que tal possibilidade pôde ampliar o leque de possibilidades e caminhos a serem percorridos durante a leitura.

Isso porque o trabalho pensado pela regente previa, já que cada criança teria duas matrizes disponíveis a cada rodada de leitura, a obtenção de um resultado equilibrado quanto às escolhas das fábulas. No entanto, não foi o que aconteceu. A consulta ao próprio livro, opção adotada por parte das crianças, permitiu a construção de um novo quadro, rompendo o equilíbrio que a atividade proposta poderia alcançar. Ter acesso a todos os textos, por meio da coletânea lobatiana, permitiu o alcance de outro resultado, com fábulas eleitas com mais de 10% dos leitores, em detrimento de outras que obtiveram apenas uma escolha, em um universo de oitenta e sete reescritas.

Como discutido no terceiro capítulo, mesmo dispondo de recursos próprios, o material disponibilizado pela professora regente, nas cartolinas coloridas, pode ter influenciado na escolha realizada pelas crianças, como discutido no começo do capítulo 3, embora a profissional não tenha refletido sobre essa questão no ato da elaboração, uma vez que a determinação das cores das matrizes obedeceu, segundo ela, apenas a um reaproveitamento de sobras de material. Em situação de leitura adversa, na qual o material literário fosse escasso, tanto o resultado de escolha poderia ser distinto, por falta de opções, quanto ter esbarrado ainda na falta de atratividade do material literário.

Tal quadro, observado informalmente em outras instituições escolares, mostra que o ato de ler ultrapassa a mera decodificação do texto literário e esbarra em questões físicas, financeiras e humanas, raciocínio que corrobora na afirmação sobre densidade e diversidade de itens que envolvem o ato de ler.

O papel da materialidade no ato da leitura encontra reflexo na abordagem sócio-política da leitura que Silva (1993), ao discutir o desenvolvimento de interesses de leitura, apresenta, sob forma de sugestões de trabalho, maneiras que motivam e transformam o contato com o material impresso, em uma atividade prazerosa para a criança.

Tal preocupação se pauta na necessidade de permitir que os leitores se sintam mais à vontade em seu contato com o veículo de comunicação, podendo construir conhecimento, formar-se e informar-se. Assim, o pesquisador conclui que:

> a literatura, enquanto expressão da vida, tem a capacidade de redimensionar as percepções que o sujeito possui de suas experiências e de seu mundo. Por isso mesmo, a leitura da literatura, pela sua natureza e pela sua força estética, colabora significativamente para com a formação da pessoa, influindo nas suas formas de pensar e encarar a vida (SILVA, 1993, p 89).

Desse modo, a cor do papel, no qual se encontrava fixado o texto, pode ter levado a criança a selecioná-lo, embora tal item não seja a garantia de que, após a leitura, a criança mantivesse a escolha.

Entretanto, taxar as questões referentes à materialidade como ferramentas de perdição ou salvação torna-se irrelevante nesse âmbito de debate, pois o essencial nesse sentido é despertar um olhar crítico do profissional envolvido, a ponto de que o mesmo consiga direcionar o processo de leitura de modo a refletir essas questões e ultrapassá-las, permitindo que não ajam como ações limítrofes no ato de ler.

Assim, torna-se fundamental chamar a atenção para dois pontos importantes: o papel do mediador de leitura e a condução do discente ao lugar de sujeito da leitura. O mediador é fundamental, uma vez que ele pode provocar o aluno a extrapolar as barreiras da obra, promovendo leituras e atualizações no texto lido. Nesse ponto, questiona-se a exclusão, por parte da docente, da atualização das fábulas, realizadas por Lobato e apresentadas após a contação de Dona Benta, na qual o autor atualiza os textos canônicos, postura com que a professora não contribui como mediadora, para a ‘atualização crítica’ das fábulas pelas crianças. Outro ponto crucial é a atribuição ao aluno de sua posição de agente do processo de leitura, que não deve se basear, unicamente, na reprodução de fórmulas pré-estabelecidas de interpretação textual.

A análise apresenta, condensando o que já se destaca em todo o trabalho, a dedicação da instituição, de seu corpo docente, e, em especial, da professora regente em motivar e explorar o contato do aluno com a obra literária, ação que revela à expectativa da docente de que os alunos representem, em sua recepção, certas fórmulas. Para ilustrar, resgate-se a cobrança da professora, que recomenda à aluna a disposição textual semelhante à ostentada por Lobato (anexo D 3). A aluna defende sua opção, argumentando racionalmente a sua visão, tanto no que diz respeito à forma quanto ao conteúdo, marcando seu posicionamento como sujeito do processo de leitura.

Tal problema é vista por Orlandi (1999) como uma questão que reflete a formação de cada indivíduo, uma vez que cada ser é fruto das influências ideológicas às quais está exposto e, dessa formação, depende seu posicionamento perante o material de leitura. O grupo, formado por elementos críticos, conseguiu, em sua maioria, ultrapassar as barreiras impostas pelo texto e inserir nele as marcas sociais, culturais e ideológicas de que, enquanto leitor,é fruto.

De acordo com a autora, a história de vida do ser humano influi na compreensão que faz do discurso, fato que se comprovou na realização do estudo. Mesmo em um grupo pequeno, como o observado, um único texto alcançou as mais distintas leituras, movimento que atesta, empiricamente, a singularização da interpretação do texto literário na situação real de leitura.

A individualidade de cada aluno também é verificável na diversidade de preferências. No entanto, ressalta-se a importância da materialidade nas opções, uma vez que as cores fortes apresentam maior índice de escolhas. Isso se comprova no alto índice de predileção pelos textos cuja moldura ostentava cores vibrantes como preta, vermelha, laranja e marrom, enquanto que a cor branca, de tonalidade neutra, acarretou apenas uma escolha em duas das três fábulas que emoldurou.

Também se questionou, por se tratar de uma situação de produção textual, os textos mais extensos seriam rejeitados. A esse respeito conclui-se que o conhecimento prévio do alunado influiu nesse quesito, uma vez que textos menos conhecidos, como *O reformador do mundo,* foram pouco escolhidos, ao contrário de outros, que a exemplo da fábula *A menina do leite,* alçou um dos maiores índices de escolha.

O conhecimento do cânone, presente já nas hipóteses norteadoras da pesquisa empírica, questionava se textos mais conhecidos seriam mais escolhidos em detrimento dos que apresentassem conteúdos inéditos, para as crianças. Tal quadro se comprova no fato que textos mais comumente conhecidos obterem maior índice de aceitação, reflexo do número de reproduções.

Possivelmente até a primeira leitora, nesse caso, a professora regente, também selecionou os textos a serem disponibilizados a seus alunos apoiada em seu conhecimento prévio. Isso se comprova pela predileção por textos mais conhecidos, que deixou de fora alguns textos muito conhecidos como *Os animais e a peste*, *O rato e a rã* e *Liga das nações.* Tal peculiaridade mostra a individualidade do leitor, cujo repertório de conhecimentos pode excluir o que é conhecido para outro indivíduo ou até para o grupo do qual faz parte. Seguindo tal pista, nota-se que, inconscientemente, a professora, responsável pela primeira seleção do material, optou, na necessidade de aumentar os referenciais literários a serem disponibilizados na atividade de leitura, por selecionar enredos mais conhecidos, como *A coruja e a águia*, *A formiga má*, *A gralha enfeitada com penas de pavão* e *O sabiá na gaiola*.

Privilegiando*,* geralmente, textos mais conhecidos, a seleção da docente se repetiu na escolha realizada pelos alunos que, guiados pelos conhecimentos pulverizados no ideário popular, elegeram, em sua maioria, os textos mais experimentados. Analisando as fábulas *A formiga boa* e *A formiga má* não se pode deixar de observar a predileção pela última, que reprisa o conteúdo literário tradicional. Entretanto, não se pode ignorar o fato que desta versão ter sido ofertada em duas matrizes, duplicidade que pode ser um dos motivos que a fez alcançar o dobro de escolhas do que a primeira.

Os diálogos textuais são responsáveis pela circulação de conteúdos literários que por meio de adaptações, traduções e/ou paródias são diluídos nos conhecimentos prévios e, geralmente, reprisados em materiais didáticos e veículos comunicativos, fazendo-os mais conhecidos.

Conhecer previamente o contexto pode ser uma situação confortável na reescrita textual, podendo representar, para o leitor em formação, o domínio de uma maior gama de conhecimentos, permitidas pela relação entre texto e a ação do tempo sobre a entidade textual, por meio das sucessivas leituras a que o mesmo é exposto e que o leitor pode dispor para formar sua própria leitura.

Na ação de adaptação, o conteúdo das fábulas foi atualizado na versão lobatiana, ação que promoveu, por meio do debate personificado pelas personagens do Sítio, especialmente de Emília, a manutenção, inserção e/ou modificação dos valores difundidos pelos textos primeiros.

A exemplo do ato realizado por Monteiro Lobato, também as crianças inseriram em suas reproduções marcas de seu tempo como a banalização ou valorização da violência e inserção ou personificação de elementos da modernidade.

O primeiro, a banalização da violência, como apontado no decorrer do capítulo de análise, consiste no reforço ou amenização dos atos de violência, frutos, possivelmente, do momento de insegurança vivenciado. Tanto o aumento quanto a diminuição podem ser a tentativa de reproduzir o quadro atual como também servir, no caso de sua suavização, como fuga de uma situação que assusta, constrange ou incomoda a criança. Tal repertório de leitura também é influencia evidente dos contos de fadas que apresentam essas situações nas narrativas.

Por outro lado, a inserção de elementos atuais, como o retrato, por meio da ilustração, de uma conhecida rede de supermercados da cidade de Maringá (anexo E 14), aponta para uma ocorrência comum em grande parte das reescritas: o movimento de atualização a que é submetido o texto literário durante o processo de reescrita.

Tal prática, comum desde os primórdios do gênero fabular, é uma necessidade, uma vez que o tempo e as mudanças lingüísticas que o acompanham são empecilhos de relacionamento entre a literatura e o público. Desde Esopo até seus sucessores, grupo no qual se inclui o próprio Lobato, ocorre, na retomada de um texto, a inserção, domesticação, ou simplesmente a atualização, seja lingüística ou estrutural, do texto original. As atualizações deixam de ser uma alternativa e assumem o viés de necessidade a partir do momento em que a distância temporal se torna uma barreira para o leitor.

Exemplos como os apresentados durante o Capítulo 3 mostram que a recepção textual é uma ação singular e, ao mesmo tempo, complexa. Exige de seu leitor uma série de saberes e varia de acordo com as reações encontradas nele. Nesse caso se enquadra a paródia, gênero sofisticado nas exigências feitas aos seus praticantes e intérpretes como discutidos no primeiro capítulo. Ao leitor cabe a missão de desvendar a sobreposição estrutural de textos e o diálogo existente entre o antigo e o novo.

O leitor em formação, não detentor dos protocolos de leitura e com um repertório que não sustenta as inferências que seriam necessárias para a recepção da paródia, não dá conta, em diversas situações, de atentar para o significado embutido no texto.

Desse modo, a paródia é, para o leitor infantil, um mecanismo inacessível no que tange à interpretação textual, pois como discutido anteriormente, o leitor necessita ter competência, bem como conhecimentos das normas retóricas e literárias que permitam o reconhecimento.

Hutcheon (1985) afirma que quando o leitor não entende a paródia, o gênero perde a acessibilidade e a função. Tal afirmação pode ser analisada a partir da recepção da fábula *A formiga boa*, texto paródico que, baseado em *A cigarra e a formiga,* reescreve o texto original. Não entender a intencionalidade do autor, codificada na nova produção, pode ser o motivo de sua rejeição, como se comprova com o baixo índice de escolhas do texto por parte dos alunos. Desse modo, a não decodificação do código paródico pode representar o não entendimento do texto parodiado e das intenções existentes por trás dele, fazendo do gênero narrativo algo inacessível.

Dezotti (2003) chama a atenção para o diálogo existente entre o texto lobatiano e as produções dos Antigos. Para a pesquisadora, a reescrita do texto se classificaria como paráfrase, embora, com o desenvolvimento do trabalho, e pautado, principalmente, nos conceitos difundidos por Hutcheon (1985), transpareça traços da paródia que, se não acontece na íntegra, como em outras obras do mesmo autor, auxiliam na construção do texto, principalmente nos traços de humor apresentados na versão de Lobato.

Sabendo dos obstáculos que podem surgir entre leitor e fábula, indaga-se a conveniência de se propor a leitura das fábulas para crianças e adolescentes. Martha (1999) levanta esse questionamento em artigo que trata do assunto, no qual ressalta a dificuldade que o leitor, ainda em formação, pode encontrar na leitura desse tipo de texto, envolto em uma “estrutura peculiar[51] [que] justifica a dificuldade de propor, hoje, a leitura desse tipo de narrativa para a criança e para o adolescente” (MARTHA, 1999, p. 74).

[51] Esta observação pauta-se, sobretudo nas fábulas tradicionais, em razão das moralidades.

Em conformidade com Martha, a fábula é um gênero que apresenta, comumente, um grau de dificuldade para o leitor, como se comprovou no decorrer da análise. Entretanto, não se pode deixar de observar que, na realidade analisada, dificuldades esperadas foram, em diversos momentos, amenizadas e até superadas. Mesmo constatando-se extrema dificuldade no trato com o texto, foram buscadas alternativas que procuraram driblar as dificuldades eventuais, tais como o uso, principalmente, de recursos lúdicos, como filmagens, culinária e jogos diversos.

A dinâmica adotada em sala de aula partia do levantamento dos conhecimentos prévios do aluno, por meio de sondagem, a partir da qual se iniciava o trabalho com o texto literário. As temáticas se desdobravam em trabalhos intertextuais e interdisciplinares, que envolviam toda a instituição. A obra de arte literária abriu margem para visitas a um jornal da cidade, realização da culinária prestigiada na obra, apreciação de filmes, realização de trabalhos artísticos e culturais, pesquisas e trabalhos interdisciplinares.

O uso de tais recursos comprova a existência de certos mecanismos que levam à compreensão plena de um determinado texto e, para entendê-lo, há a necessidade de se desprender das palavras e frases, e considerar a entidade em sua totalidade. As palavras em si só não possuem um significado real, mas estão, intrinsecamente, ligadas a um todo significativo, cujo contexto situacional imprime a elas sentido exato em determinado momento enunciativo. Isso porque a leitura é um jogo psicolingüístico de adivinhação, não envolve apenas o *imput* visual, mas também informações não-visuais, do universo cognitivo do leitor. É esta interação das pistas visuais com o conhecimento armazenado na memória do leitor que lhe possibilita antever, ou predizer, o que ele irá encontrar no texto (KATO, 1995).

A descrição suscitada objetivou mostrar que o recebimento do texto literário, na realidade de sala de aula, está ligado ao trabalho desenvolvido, que pode tanto atrair quanto repelir o leitor. No caso em questão, foi possível identificar uma recepção positiva do texto lobatiano que, apesar da distância temporal e das dificuldades lingüísticas que apresenta para o público infantil, alçou, graças ao trabalho desenvolvido, uma aceitação favorável e, ao mesmo tempo, agradável.

Como atesta Martha, a leitura do gênero fabular, do qual se pode agregar também a produção de Monteiro Lobato, consiste no contato com entidades textuais complexas para o leitor em formação. No entanto, tal dificuldade pode ser driblada com uma mediação que antecipe as dificuldades e sirva de elo de mediação

entre o leitor e os saberes difundidos pela obra literária e não se restrinja, como aconteceu em sala de aula, a uma intervenção lingüística, sanando problemas de vocabulário, e direcionadora dos fatos, motivando uma interpretação determinada ao invés de motivar a reflexão sobre a leitura.

Pode-se concluir, com o desenvolvimento da pesquisa, nesse ambiente escolar, como também nas observações informais, obtidas por meio do trabalho como professora, em instituições de características distintas da observada nessa escola, que as fábulas de Lobato representam, independente da classe social do receptor envolvido, um material riquíssimo para a construção coletiva do conhecimento.

Embora seja evidente que a recepção do texto literário, como atesta Jauss (1994), retrata o leitor que, por sua vez, espelha seu universo, a obra infantil lobatiana reflete, depois de mais de oitenta anos, os conceitos que permitem a presença do leitor, envolvendo-o, instigando-o a participar do mundo ficcional. Com tal comunhão, é estabelecida uma interação comunicativa com o texto, constituindo-se na “experiência estética”, resultado do processo dialógico e do caráter emancipador dos textos literários produzidos por esse excepcional escritor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da recepção das fábulas lobatianas por crianças do Ensino Fundamental, no universo de sala de aula, partiu de um eixo gerador, a recepção do texto literário e é, segundo atesta a teoria da Estética da Recepção, fruto das experiências do leitor. A afirmação se comprova, não só nas leituras das reescritas, como também nas adaptações realizadas no decorrer do tempo, prática que tornou possível o resgate das produções e as marcou com traços históricos, estéticos e estruturais, que representam o momento de seu ressurgimento.

Como discutido em toda a dissertação e sintetizado nas considerações finais, a hipótese de que a história literária depende de seu leitor, para ser construída, corrobora com a tese de que o processo de leitura em si é marcado pelos conhecimentos prévios do leitor, que determinará, a posteriori, a história literária.

O eixo de sustentação do trabalho desdobrou-se em três primícias investigativas durante a realização e análise da pesquisa empírica: textos mais difundidos pelo cânone literário são, conseqüentemente, mais escolhidos em oposição aos que não pertencem a esse grupo; textos mais longos seriam rejeitados na situação de reprodução textual e, por fim, a influência do material sobre as escolhas da criança por determinados textos, levando em consideração a situação desenvolvida no ambiente de leitura escolar.

O primeiro questionamento abarca, em diversas situações, os outros dois, pois não há dúvida de que conhecer o contexto narrativo foi um dos principais atrativos para as crianças nas escolhas das fábulas, tanto que textos mais longos alçaram altos índices de predileção, graças ao reconhecimento de seus conteúdos, que agiram como atrativos para os leitores. Do mesmo modo, textos mais extensos e também pouco conhecidos por aquele grupo foram, como imaginado a princípio, rejeitados na seleção infantil.

Ao responder os questionamentos norteadores da pesquisa, observa-se a constatação da tese de que o quadro esperado se desdobrou e confirmou a importância do meio no qual o leitor está inserido na situação real de leitura, em dois movimentos. O primeiro está pautado na influência que a bagagem de leitura e de conhecimentos prévios na seleção das crianças, uma vez que é o saber delas que direciona, consciente ou inconscientemente, suas escolhas.

Geralmente, nota-se que o discente é atraído pelo enredo mais conhecido, opção que pode estar atrelado a um conforto maior na atividade de reescrita, por representar um domínio maior de informações.

O segundo, apresentado por meio dos exemplos discutidos no terceiro capítulo, mostra, como já destacava a Teoria da Estética da Recepção, a participação de elementos reais e atuais da vida do leitor no texto, inserções que acabam servindo de instrumento de recepção e construção de sentido. Além dos fatores elencados, o diálogo entre texto e realidade atual serve de ferramenta de atualização, que permite ao texto uma nova roupagem.

Como sugerido na introdução do trabalho e confirmado após as discussões teóricas e análise empírica, não existe nenhuma verdade fechada e inflexível quando se trata da recepção do texto literário. Também, vale ressaltar que nenhuma determinante é inflexível no que diz respeito à recepção do texto literário, pois barreiras sociais, etárias, lingüísticas podem ser ultrapassadas, como mostra a discussão levantada pelo trabalho, pela mediação realizada entre obra e leitor, que pode estar presente em diversas frentes: educadores e no próprio material literário. No primeiro caso, a docente realizou uma mediação que atendeu as carências lingüísticas e de orientação da atividade proposta, sem, no entanto, mediar uma recepção que realizasse uma atualização crítica das fábulas. No segundo caso, a mediação se materializa a partir dos recursos estilísticos de que lança mão o autor, como a mediação executada por Dona Benta; do material impresso; das instâncias reguladoras; da instituição escolar; família; grupo social e, principalmente, do leitor, por meio dos recursos que utiliza na busca de construir sentido para o texto.

Tal afirmação se pauta na idéia de que as possíveis dificuldades de leitura podem ser amenizadas, e até resolvidas, por meio da mediação de leitura, que acontece, principalmente, de duas maneiras: disponibilizada por meio do profissional envolvido no processo de ensino, na situação de leitura escolar e, também, como no caso singular de Monteiro Lobato, na mediação textual, utilizada pelo autor, que se preocupou em preparar seu texto para o leitor em formação, formando-o e informando-o ao mesmo tempo. O leitor, na situação analisada, aproveitou as duas mediações oferecidas, dando vida ao texto escrito por meio de inserções e diálogos promovidos entre a obra literária e o mundo que a rodeia, situação que desencadeou, na ação do leitor, na fusão entre os textos reproduzidos e readaptados.

Nesse caso, a intenção de José Bento Monteiro Lobato, em 1922, de retirar os espinhos do texto e acessibilizá-lo a quem é de direito, concretizou-se e repetiu-se por outras mãozinhas, uma vez que as crianças, por questões temporais e de outras ordens, repetem os passos do mestre e seguem, a cada nova leitura, retirando os espinhos das amoras do mato e degustando-as. De tal apreciação brotam novas leituras, que representam os olhos do leitor em formação do século XXI, que desmistifica as dificuldades atribuídas aos textos lobatianos, que seguem, despertando encanto, deleite, conhecimento e prazer.

BIBLIOGRAFIA

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

AMORIM, Lauro Maia. ***Tradução e Adaptação***: Encruzilhadas da Textualidade em Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll, e Kim, de Rudyard Kipling. São Paulo: Ed. da UNESP, 2005.

ASH, Russell; HIGTON, Bernard. ***Fábulas de Esopo***. Trad. H. Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1999.

AUBERT, Francis Henrik. ***As (In)Fidelidades da Tradução***: Servidões e Autonomia do Tradutor. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993.

AZEVEDO, Carmem Lúcia, et al. ***Monteiro Lobato****:* Furacão na Botocúndia. São Paulo: Senac, 1997.

BASSNETT, Susan. ***Estudos de Tradução***: Fundamentos de uma Disciplina. Lisboa: Fundação Calouste Gulbernkian, 2003.

BENJAMIN, Walter. A Tarefa – Renúncia do Tradutor. IN: HEIDERMANN, Werner (org.) ***Clássicos da Teoria da Tradução***. V.1. Florianópolis: UFSC, Núcleo de Tradução, 2001. pp. 187-215.

BRAGA, Teófilo. Processo Artístisco de La Fontaine. In: ***Enciclopédia Universal da Fábula***. Trad. N. A. Della. São Paulo: Ed. das Américas, s/d.

CALVINO, Ítalo. ***Por Que Ler os Clássicos***. Trad. J. C. Barreiros. Lisboa: Teorema, 1991.

CAMPOS, Haroldo de. Tradução e Reconfiguração do Imaginário: o Tradutor como Transfingidor. IN: COULTHARD, M.; CALDAS – COULTHARD, C. R. (org). ***Tradução***: Teoria e Prática. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1991, p. 17-31.

CAPARELLI, Sérgio. Lobato na TV. In: ZILBERMAN, Regina (org). ***Atualidade de Monteiro Lobato****:* Uma Revisão Crítica*.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos. ***A Literatura Infantil***: Visão Histórica e Crítica. 6. ed. São Paulo: Global, 1989.

CASSAL, Sueli Tomazini Barros. ***Amigos Escritos***: Correspondência Literária entre Monteiro Lobato e Godofredo Rangel. São Paulo: Imprensa Oficial de São Paulo, 2002.

CAVALHEIRO, Edgard. ***Monteiro Lobato***: Vida e Obra. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1962.

CHARTIER, Roger. ***A ordem dos livros***: Leitores, Autores e Bibliotecas na Europa

entre os séculos XIV e XVIII. Trad. M. Del Priori. Brasília: Ed. da UnB, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. ***A Literatura infantil***: História – Teoria – Análise. 4. ed. São Paulo: Quíon, 1987.

CONY, Carlos Heitor. ***As Adaptações dos Clássicos e a Voz do Senhor.*** São Paulo: Scipione, 2002. Disponível em http://www.scipione.com.br/scipioneeducação Acesso em 9 de junho de 2007 às 14:23

COSSON, Rildo. ***Letramento Literár*****io**: Teoria e Prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COULTHARD, M.; CALDAS – COULTHARD, C. R. (org). ***Tradução***: Teoria e Prática. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1991.

DEBUS, Eliane. ***Monteiro Lobato e o Leitor, esse Conhecido***. Florianópolis: Ed. UFSC, 2004.

DERRIDA, Jacques. ***Torres de Babel*****.** Trad. J. Barreto. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2002.

DEZOTTI, Magda. ***O Professor e a Mediação de Leitura****:* uma Experiência com Monteiro Lobato*.* 2004. (Dissertação de Mestrado), UEM.

DEZOTTI, Maria Celeste Consolin. ***A Fábula Esópica Anônima***: uma Contribuição ao Estudo dos "Atos de Fábula". 1988. (Dissertação de Mestrado), UNESP - Araraquara.

DEZOTTI, Maria Celeste Consolin (org). ***A Tradição da Fábula***: de Esopo a La Fontaine. Brasília: Ed. da UnB: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003.

ECO, Umberto. ***Seis Passeios pelo Bosque da Ficção.*** Trad. H. Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ESCARPIT, Robert. Trad. A. Monteiro; C. A. Nunes. ***Sociologia da Literatura****.* Lisboa: Arcádia, 1958.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. ***Novo Aurélio Século XXI***: o Dicionário da Língua Portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1999.

FOUCALT, Michel. A Ordem do Discurso. In: SOUZA, Adalberto de Oliveira. A ordem do Discurso de Michel Foucault: Roteiro de Leitura. ***Apontamentos****:* Revista da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, n. 29, jul. 1995*.*

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em Três Artigos que se Completam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HUTCHEON, Linda. ***Uma Teoria da Paródia***: Ensinamentos das Formas de Arte do Século XX. Trad. T. L. Pérez. Rio de Janeiro: Edições 70, 1985.

_____.***Poética do Pós-Modernismo***: História, Teoria e Ficção. Trad. R. Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

JAUSS, H. R. ***A História da Literatura como Provocação à Teoria Literária***. Trad. S. Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

_____... et al. ***A Literatura e o leitor***: Textos da Estética da Recepção. Trad. L. C. Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KATO, Mary. ***O Aprendizado da Leitura***. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, Ângela. ***Texto e leitor:*** Aspectos Cognitivos da Leitura. 5. ed. Campinas: Pontes, 1997.

KRISTEVA, Julia. ***Introdução à Semanálise***. Trad. L. H. F. Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LA FONTAINE, Jean de. ***Fábulas***: Antologia. São Paulo: Martin Claret, 2006.

_____. ***Fábulas de La Fontaine***. São Paulo: Edigraf, 1957a, Tomo I.

_____. ***Fábulas de La Fontaine***. São Paulo: Edigraf, 1957b, Tomo III.

_____. Vida de Esopo, o Frígio. In: ***Enciclopédia Universal da Fábula***. Trad. N. A. Della São Paulo: Editora das Américas, s/d.

LAJOLO, Marisa. ***Monteiro Lobato***: um Brasileiro sob Medida. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. ***Literatura***: Leitores & Leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

_____; ZILBERMAN, Regina. ***A Leitura Rarefeita*****:** Livro e Literatura no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____; _____. ***A Literatura Infantil Brasileira***: História & Histórias. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.

LOBATO, José Bento Monteiro. ***A Barca de Gleyre***. São Paulo: Brasiliense, 1968 a. 1 v.

_____. ***A Barca de Gleyre***. São Paulo: Brasiliense, 1968 b. 2 v.

_____. ***Cartas Escolhidas***. São Paulo: Brasiliense, 1959. 2 v.

_____. ***D. Quixote das Crianças***. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1973 a.

_____ . ***Fábulas; Histórias de Tia Nastácia, Histórias Diversas*****.** 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1973 b.

_____.***Mundo da Lua, Miscelânea***. São Paulo: Brasiliense, 1950.

_____. ***O Picapau Amarelo; Peter Pan***. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1973 c.

_____.***Os Doze Trabalhos de Hércules***. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1973 d.

_____. ***Reinações de Narizinho***. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1973 e.

LOPES, Grassielly. **Fábulas (1921) de Monteiro Lobato***:* um Percurso Fabuloso. 2006. (Dissertação de Mestrado), UNESP – Assis

MARTHA, Alice Áurea Penteado. Monteiro Lobato e a Fábula Vestida à Nacional. ***Mimesis***, Bauru, v. 20, n.2, 71-81, 1999.

NIETZSCHE. Friedrich. Sobre o problema da Tradução. IN: HEIDERMANN, Werner (org.) ***Clássicos da Teoria da Tradução***. V.1. Florianópolis: UFSC, Núcleo de Tradução, 2001. pp. 187-215.

NUNES, Cassiano. ***Novos Estudos sobre Monteiro Lobato****.* Brasília: Ed. da UnB, 1998.

OLHER, R. M.; WIELEWICKI, V. H. G. Tradução em Aulas de Literatura Estrangeira: Prática Ilícita ou Prática Pedagógica? ***Revista Claritas***, São Paulo, n. 12(1), p. 139-150, 2006.

ORLANDI, Eni P. ***Análise de Discurso***: Princípios e Procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

_____. ***Discurso e Leitura***. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1988.

PAZ, Olegário; MONIZ, Antonio. ***Dicionário Breve de Termos Literários.*** Lisboa: Editorial Presença, 1997.

PERRONE, Cristina Aquati. ***Do Mito a Fábula****:* Releituras de Lobato. 1999. (Dissertação de Mestrado), USP.

PORTELLA, Oswaldo de Oliveira. A Fábula. In: ***Revista de Letras***. Curitiba, 1983, nº 32, p. 119 - 138.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. ***Dicionário de Teoria Narrativa****.* São Paulo: Ática, 1988.

RODRIGUES, Cristina Carneiro***. Tradução e Diferença***. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. ***Emílio ou da Educação.*** Trad. S. Milliet. 3. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

SALEM, Nazira. ***História da Literatura Nacional***. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. ***Paródia, Paráfrase e Cia***. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, Ezequiel T. ***Elementos de Pedagogia da Leitura***. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SOSA, Jesualdo. ***A Literatura Infantil****.* Trad. J. Amado. São Paulo: Cultrix, 1993.

SOUZA, Lóide Nascimento de. ***O Processo Estético de Reescritura de Fábulas por Monteiro Lobato*** 2004. (Dissertação de Mestrado), UNESP - Assis.

STEINER, George. ***Depois de Babel:*** Questões de Linguagem e Tradução***.*** Trad. C. A. Faraco. Curitiba: Ed. da UFPR, 2005.

STIERLE, Karlheinz. A Literatura e o Leitor. In: JAUSS, H. R. ***A Literatura e o Leitor:*** Textos da Estética da Recepção*.* Trad. L. C. Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

TRAVASSOS, Nelson Palma. ***Minhas Memórias dos Monteiros Lobatos****.* São Paulo: Clube do Livro, 1974.

VENUTI, Lawrence. ***Escândalos da Tradução***. Trad. L. Pelegrin et al. Bauru: Ed. da USC, 2002

ZILBERMAN, Regina (org). ***Atualidade de Monteiro Lobato****:* Uma Revisão Crítica*.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

_____. ***Estética da Recepção e História da Literatura****.* São Paulo: Ática, 1989.

_____; LAJOLO, Marisa. ***Um Brasil para Crianças***: para Conhecer a Literatura Infantil Brasileira: Histórias, Autores e Textos. São Paulo: Global, 1986.

ANEXOS

ANEXO A:
Folder

ANEXO A1: FOLDER 1

Projeto Cultural Interativo "2006"

Tema "De Emília ao Saci, Monteiro Lobato passou por aqui"

Justificativa: Este tema surgiu a partir do interesse despertado pela riqueza cultural que envolve a vida e obra de Monteiro Lobato, oportunizando situações para que os alunos conheçam aspectos sociais, políticos e culturais da época em que ele viveu e suas contribuições para o enriquecimento da cultura brasileira, principalmente na literatura.

Objetivo: Proporcionar através da Arte e da literatura, um entendimento de como a vida e a obra de Monteiro Lobato contribuíram para o enriquecimento cultural do Brasil.

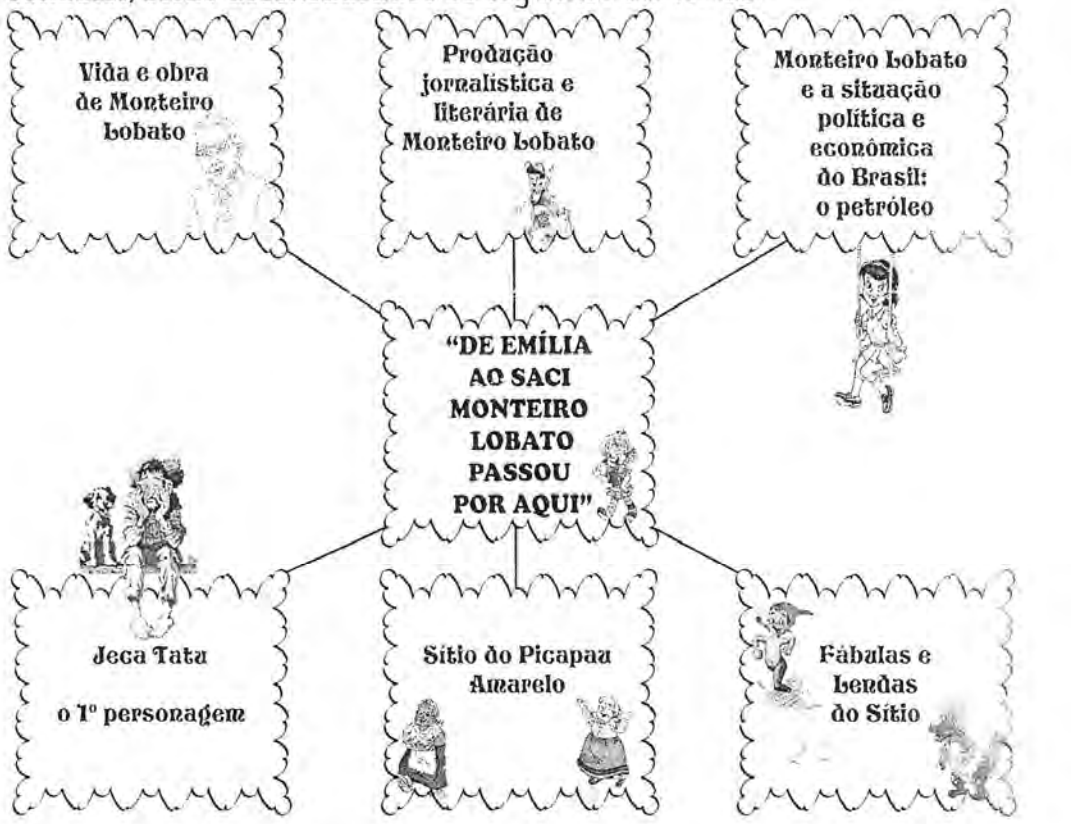
Duração: o projeto será realizado ao longo do 2º trimestre, tendo seu encerramento com uma exposição de todo trabalho desenvolvido.

O projeto partirá do tema central "De Emília ao Sacia, Monteiro Lobato passou por aqui" e, a partir desse fio condutor, desencadeará os seguintes subtemas:

ANEXO A2: FOLDER 2

"De Emília ao Saci, Monteiro Lobato passou por aqui!"

A riqueza cultural que envolve a vida e a obra de Monteiro Lobato, desde os aspectos sociais, políticos e culturais da época em que ele viveu até sua contribuição para o enriquecimento da cultura brasileira, principalmente na literatura, foram fatores que inspiraram a escolha do tema que será desenvolvido no Projeto Cultural Interativo neste ano de 2006. A partir desse fio-condutor, serão desencadeados os seguintes subtemas:



O encerramento do projeto "De Emília ao Saci, Monteiro Lobato passou por aqui", contará com a organização de uma Mostra Interativa, relacionada ao tema. A Mostra é considerada de grande importância na proposta pedagógica da escola, razão pela qual convidamos os pais a visitá-la e prestigiar seus filhos na exposição de seus trabalhos, que acontecerá dia 07/07, encerrando o 1º semestre. Assim, solicitamos aos pais que agendem tal data, programando-se com antecedência, pois sua presença é de vital importância para seus filhos.

A Coordenação

ANEXO B:
Capa das Produções das Crianças

ANEXO B1: CAPA DAS PRODUÇÕES DAS CRIANÇAS

ANEXO C: Entrevista com a Docente

ANEXO C 1: ENTREVISTA COM A PROFESSORA

2- Conhecia apenas da TV, nunca tinha lido a obra.

3- Monteiro Lobato foi escolhido por ser o primeiro escritor a escrever e editar para crianças no Brasil, como achávamos que ele estava pouco explorado, resolvemos fazer um trabalho mais sistematizado com a sua obra.

Na segunda série, trabalhamos com ele em todas as disciplinas como motivação para os conteúdos do trimestre, mas a minha turma estudou o primeiro livro Narizinho e o primeiro personagem Jeca Tatu, do mesmo livro.

4- Fiquei encantada com a maneira rica com que ele escreve e por apesar de tanto anos, ela ainda ser uma obra atual, em que as crianças se reconhecem.

trabalhava com as palavras deixa sua obra de fácil entendimento.

6- As crianças se reconhecem na obra de Lobato, conseguem viver as aventuras dos personagens criados por ele, penso que isso acontece pelo fato dele trabalhar com criatividade com a imaginação

7- a) Não há a quantidade de material necessária no mercado e o pouco que existe é muito caro com edições antigas. Nossa escola demorou alguns meses para conseguir uma coleção que pudessemos adotar.

b) A coleção escolhida para as nossas crianças é atrativa, mas as publicações antigas são muito grandes para crianças de 2ª série com poucas ilustrações e custo alto.

c) Os meus alunos aceitaram e adoraram ler Monteiro Lobato, quase como uma brincadeira.

d) Na nossa escola não foi, pois cada texto lido foi uma nova aventura.

8- A idéia de resgatar clássicos foi muito positiva, pois percebemos em Lobato um escritor ligado as características do povo brasileiro que se reconhece nelas.

9- Os alunos adoraram, viveram e se emocionaram com a obra de Lobato, tenho certeza que este trabalho estará marcado para sempre em nossos alunos, como uma fase de discussões e descobertas maravilhosas.

10- Como leitora me encantei com a obra, não apenas infantil mas também a adulta como Urupês e Negrinha que embora tenha tantos anos fala de idéias e situações atuais.

ANEXO D:
Fábulas Reescritas - Fábulas Escolhidas

ANEXO D1: A3, 2006, TEXTO 26

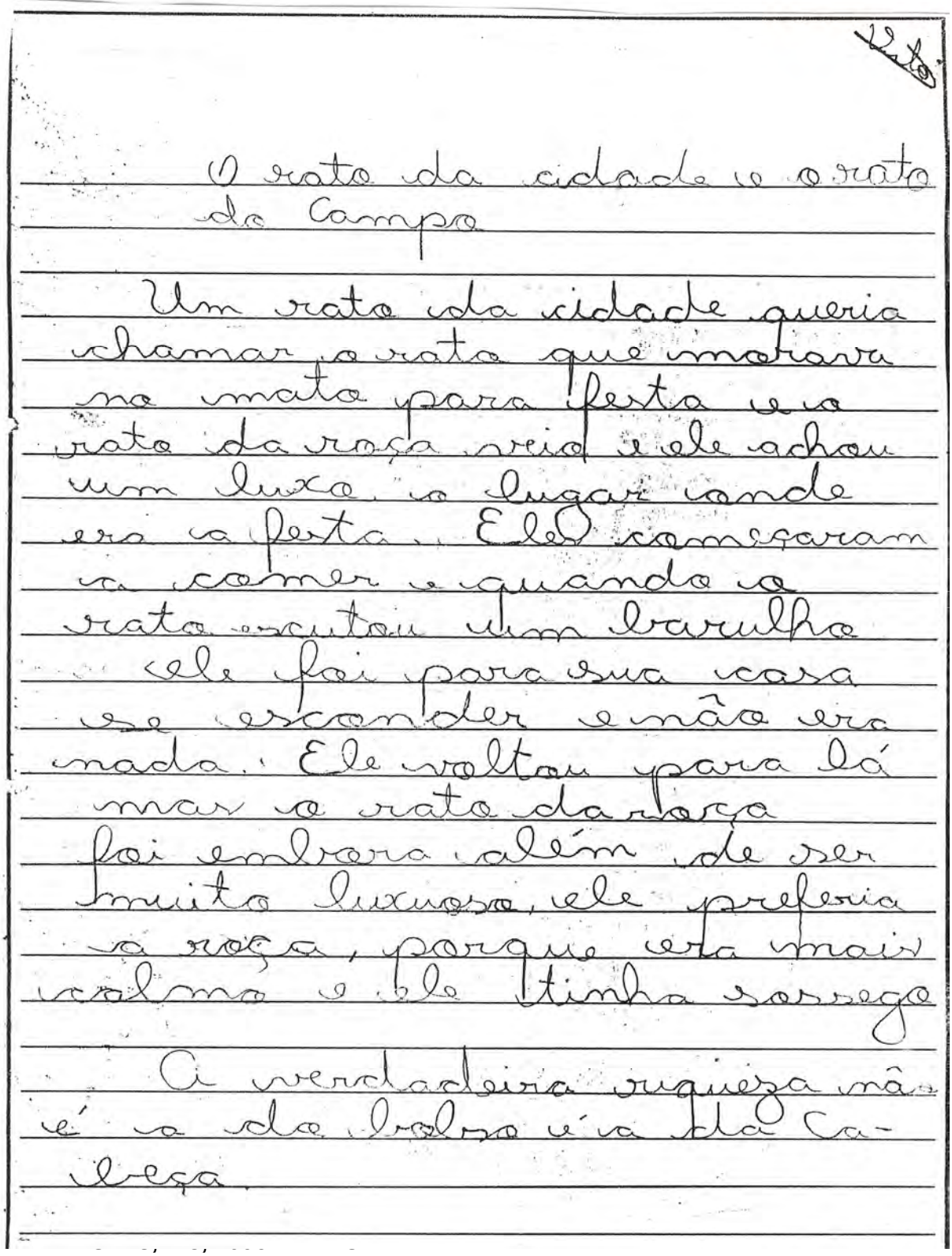
A menina do leite

Essa história conta sobre uma menina que se arrumou toda para ir no mercado vender leite.

No caminho, ela foi pensando o que ia fazer com o dinheiro, ela estava sem atenção e caiu no chão e assim ela perdeu as idéias e seu leite.

Não devemos contar com as coisas antes de termos conseguido.

ANEXO D2: A4, 2006: TEXTO 72



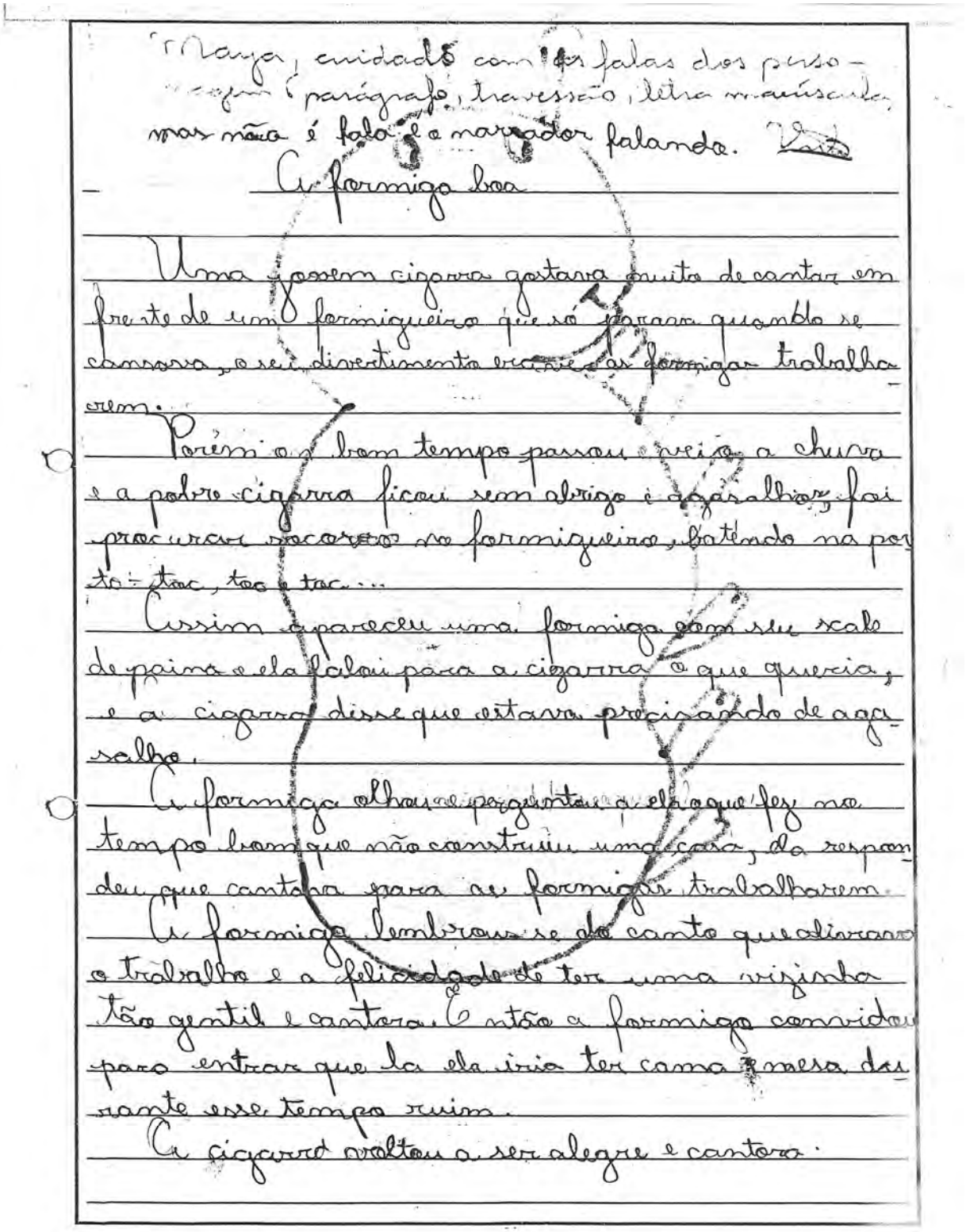
Texto

O rato da cidade e o rato do Campo

Um rato da cidade queria chamar o rato que morava na mata para festa e o rato da roça veio e ele achou um luxo, o lugar onde era a festa. Eles começaram a comer e quando o rato escutou um barulho ele foi para sua casa se esconder e não era nada. Ele voltou para lá mas o rato da roça foi embora, além de ser muito luxuosa, ele preferia a roça, porque era mais calma e ele tinha sossego.

A verdadeira riqueza não é a da bolsa é a da cabeça.

ANEXO D 3, A 5, 2006: TEXTO 7



Maria, cuidado com as falas dos perso-
nagens (parágrafo, travessão, letra maiúscula,
mas não é fala é o narrador falando.

A formiga boa

Uma cigarra gostava muito de cantar em
frente de um formigueiro que só parava quando se
cansava, o seu divertimento era ver as formigas trabalha-
rem.

Porém o bom tempo passou veio a chuva
e a pobre cigarra ficou sem abrigo e agasalho, foi
procurar socorro no formigueiro, batendo na por-
ta: toc, toc e toc...

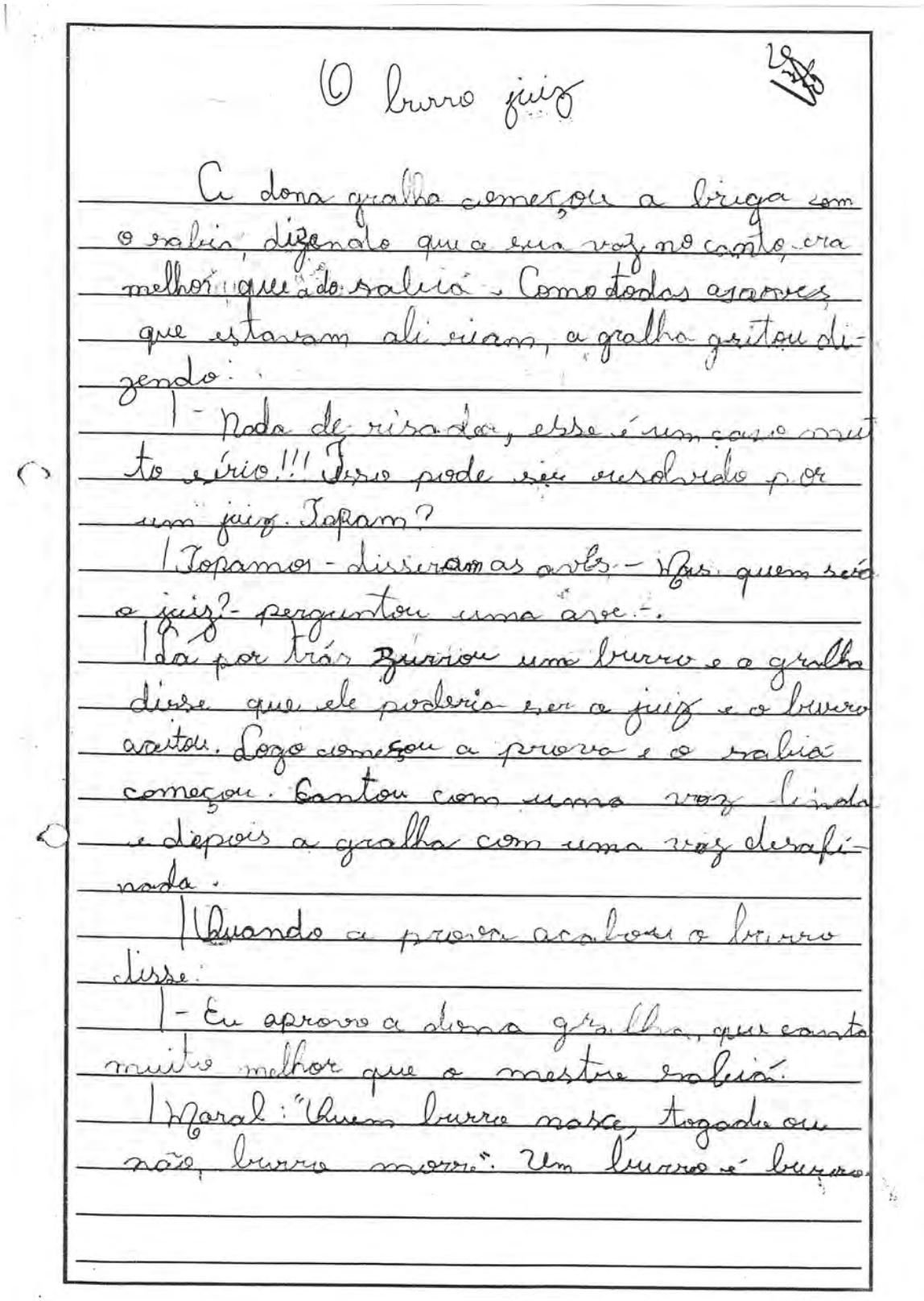
Assim apareceu uma formiga com seu xale
de paina e ela falou para a cigarra o que queria,
e a cigarra disse que estava precisando de aga-
salho.

A formiga olhou e perguntou o que fez no
tempo bom que não construiu uma casa, ela respon-
deu que cantava para as formigas trabalharem.

A formiga lembrou-se do canto que aliviava
o trabalho e a felicidade de ter uma vizinha
tão gentil e cantora. E então a formiga convidou
para entrar que lá ela iria ter cama e mesa dis-
ponível esse tempo ruim.

A cigarra voltou a ser alegre e cantora.

ANEXO D4: A8, 2006, TEXTO 46



O burro juiz

A dona gralha começou a briga com o sabiá, dizendo que a sua voz no canto era melhor que a do sabiá. Como todas as aves que estavam ali viam, a gralha gritou dizendo:

- Nada de risada, esse é um caso muito sério!!! Isso pode ser resolvido por um juiz. Topam?

Topamos - disseram as aves. - Mas quem será o juiz? - perguntou uma ave.

Lá por trás apareceu um burro e a gralha disse que ele poderia ser o juiz e o burro aceitou. Logo começou a prova e o sabiá começou. Cantou com uma voz linda e depois a gralha com uma voz desafinada.

Quando a prova acabou o burro disse:

- Eu aprovo a dona gralha, que canta muito melhor que o mestre sabiá.

Moral: "Quem burro nasce, tragado ou não, burro morre". Um burro é burro.

ANEXO D 5: A 2, 2006, TEXTO 61

O leão e o ratinho

Ao sair do buraco viu-se um ra-
tinho entre as patás da leão.
Estacou, di pélos em pé, paralisado de ter-
ror. O leão, porém não lhe fez mal
nenhum
– Segue em pás ratinho; não tenhas medo
de teu rei.
Dias depois o leão caiu numa rede. Urro
u desesperadamente, debateu-se, mas quanto
mas se agitava mais preso no laço ficava.
Atraído pelos urros, apareceu o ratinho.
– Amor com amor se paga – disse ele lá con-
sigo e pôs-se a roer as cordas e num instan-
te conseguiu romper uma das malhas. E como
a rede era das tais que rompida da pri-
meira malha as outras se afrouxam, pôde o
leão deslindar-se e fugir.

ANEXO D 6: A 5, 2006, TEXTO 28

A menina do pote de leite

Laurinha uma menina que usa
va um vestido novo de pintas ver
melhas e chinelos de bezerro. Laura
contente ia com um pote de leite na cabe
ça para o mercado, este leite era o pri
meiro leite de sua vaquinha mocha!
Ela vendo o leite, dizia que com
o dinheiro que receber iria comprar
uma dúzia de ovos, com esses ovos
iria chocar e antes de um mês iria
nascer seus pintinhos mesmo morrendo
dois teria cinco frangos e cinco fran
gas assim logo teria vários galos e galinhas
que vendendo poderia trocar por porca
e uma cabrita pensando e multiplicando...
Até que tropeçou, e perdeu o equilíbrio
e caiu o leite se misturou terra e cera e também
seus belos sonhos.

Não devemos contar com as coisas antes
de termos conseguido.

ANEXO D 7: A 12, 2006, TEXTO 84

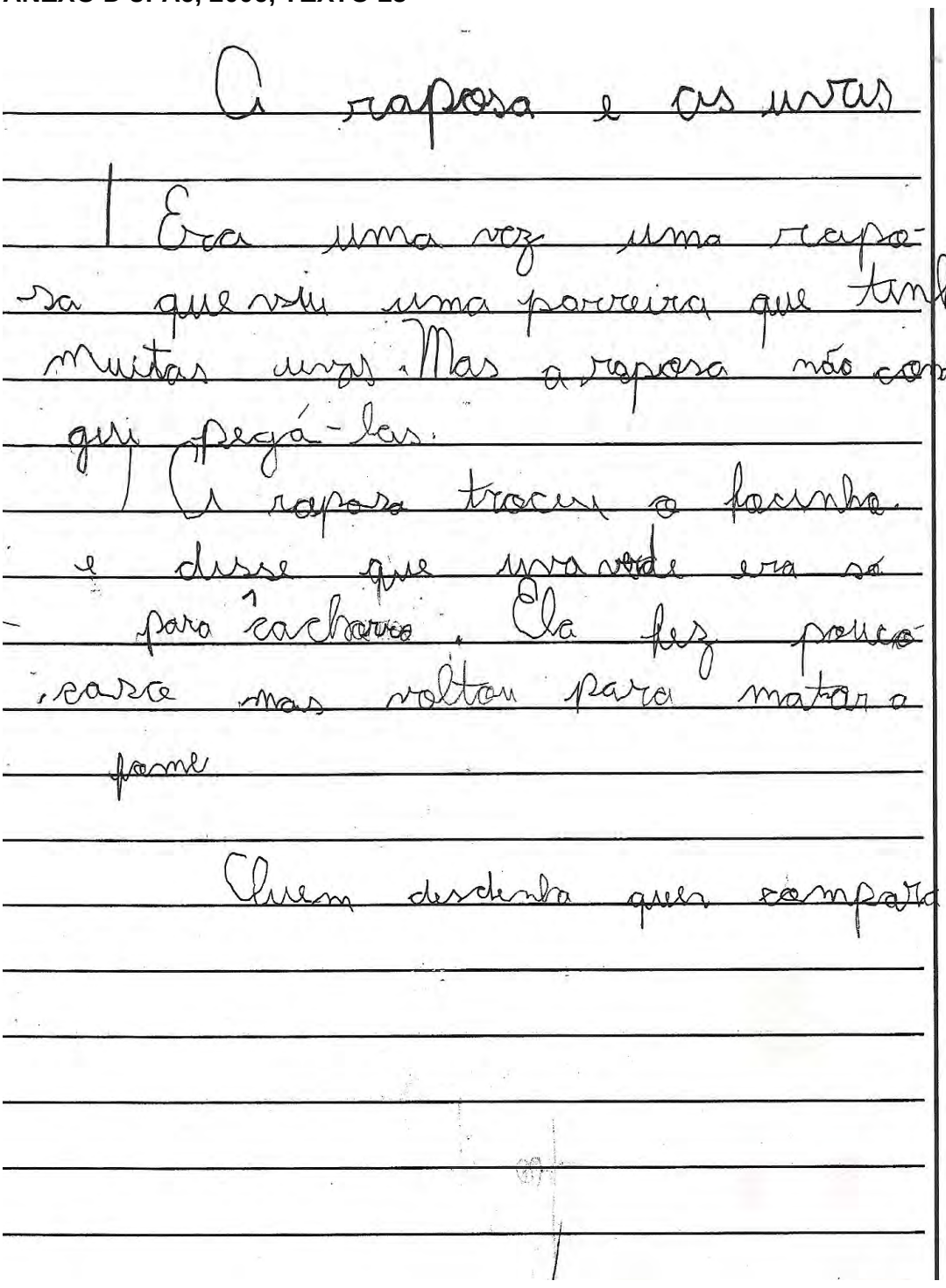
Nicole, leia sempre o seu
texto antes de entregá-lo.

Visto

[illegible] na gaiola

Chorava-se em uma gaiola um velho sabiá.
– Que destino cruel, nesta prisão todo o
dia... E que saudade dos bons tempos,
quando eu pulava de galho em galho a
procura de boas laranjas... Na madruga-
da eu era o primeiro a acordar e cantava.
Cantava e era feliz.
Um dia, aconteceu uma coisa horrível,
eu bati e vim acabar nesta horrível gai-
ola! Onde quero o tempo todo. Que triste o
meu destino! Haverá no mundo a maior des-
graça?
Depois abriu-se a porta da sala era o caçador
com a espingarda no ombro e uma fileira de
pássaros na mão.
Antes o espetáculo das misérias estra-
çalhado ao tiro, pingando de sangue, o sabiá
tremeu.
O horripilante verificou o ser mais feliz
pois que vivia.
Refletiu sobre o caso e murmurou consigo:
Antes penar que morrer.

ANEXO D 8: A6, 2006, TEXTO 25



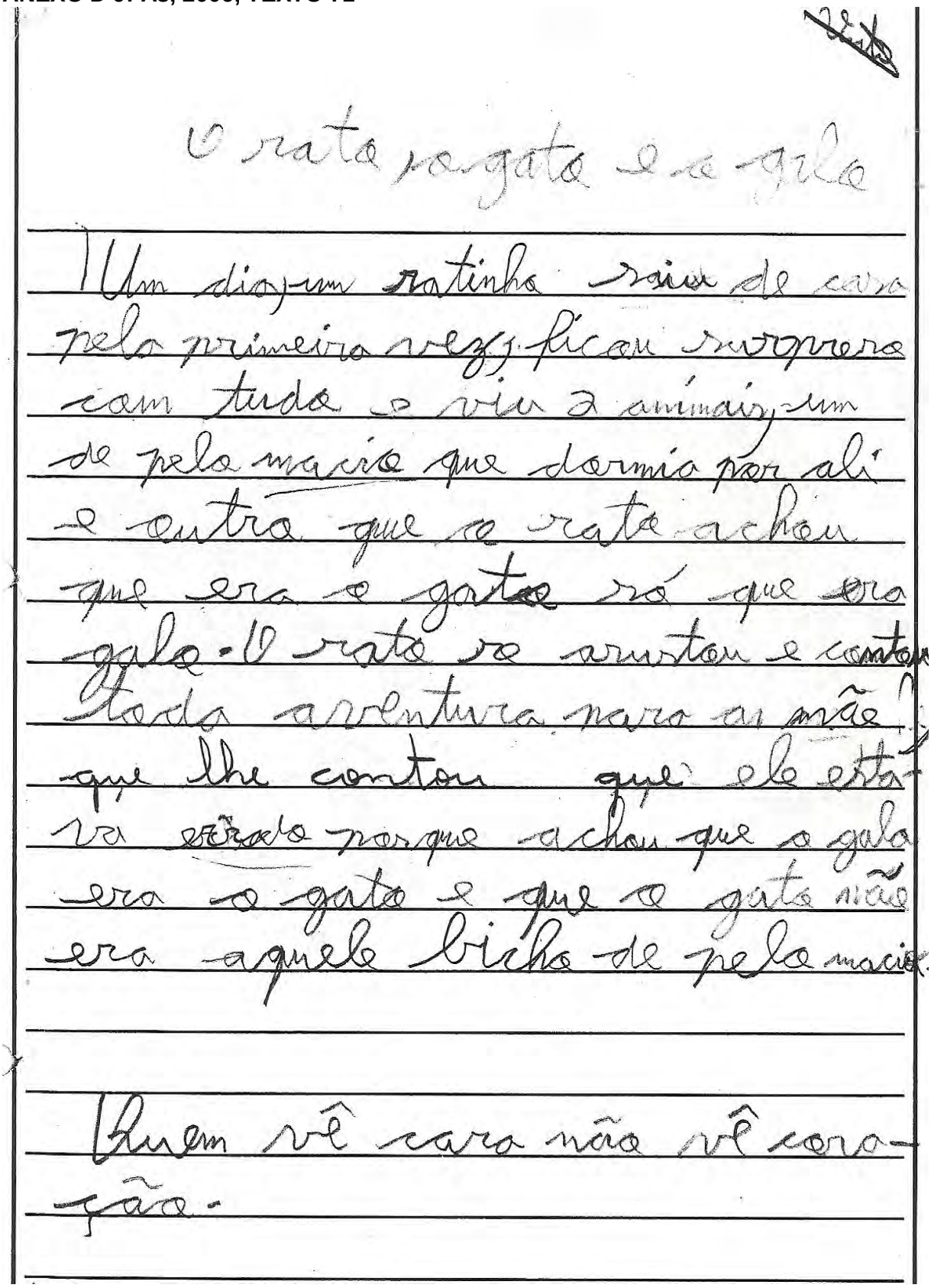
A raposa e as uvas

Era uma vez uma raposa que viu uma parreira que tinha muitas uvas. Mas a raposa não conseguiu apegá-las.

A raposa tracou a focinha. e disse que uva verde era só para cachorro. Ela fez pouca caso mas voltou para matar a fome

Quem desdenha quer comprar

ANEXO D 9: A3, 2006, TEXTO 71

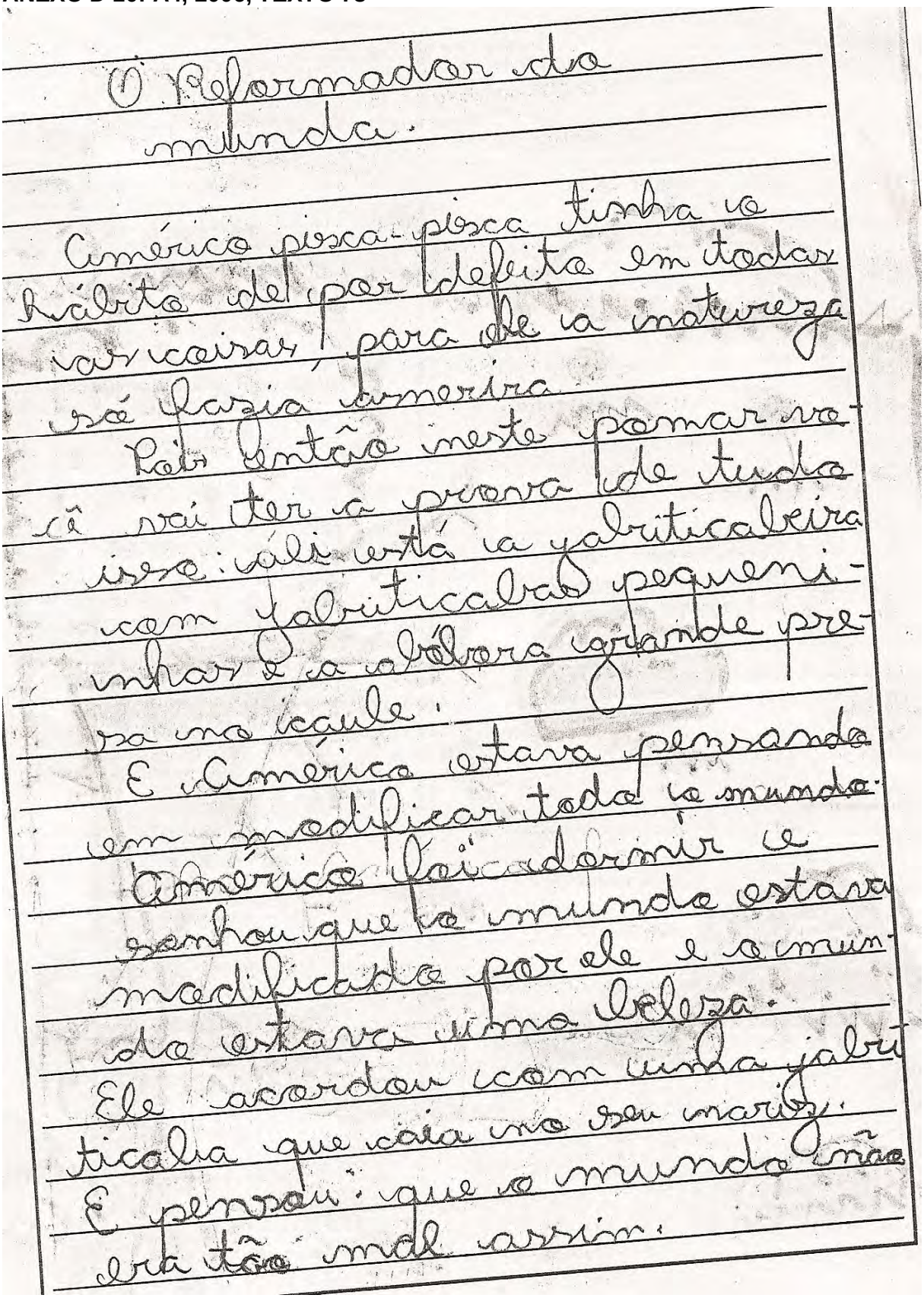


O rato o gato e o galo

Um dia um ratinho saiu de casa pela primeira vez, ficou surpreso com tudo e viu 2 animais um de pelo macio que dormia por ali e outro que o rato achou que era o gato só que era galo. O rato se assustou e contou toda aventura para as mãe que lhe contou que ele estava errado porque achou que o galo era o gato e que o gato não era aquele bicho de pelo macio.

Quem vê cara não vê coração.

ANEXO D 10: A4, 2006, TEXTO 73



O Reformador do mundo.

América pisca-pisca tinha o hábito de por defeito em todas as coisas, para de a natureza só fazia asneira.

Pois então neste pomar vai ter a prova de tudo isso: ali está a jabuticabeira com jabuticabas pequeninhas e a abóbora grande presa no caule.

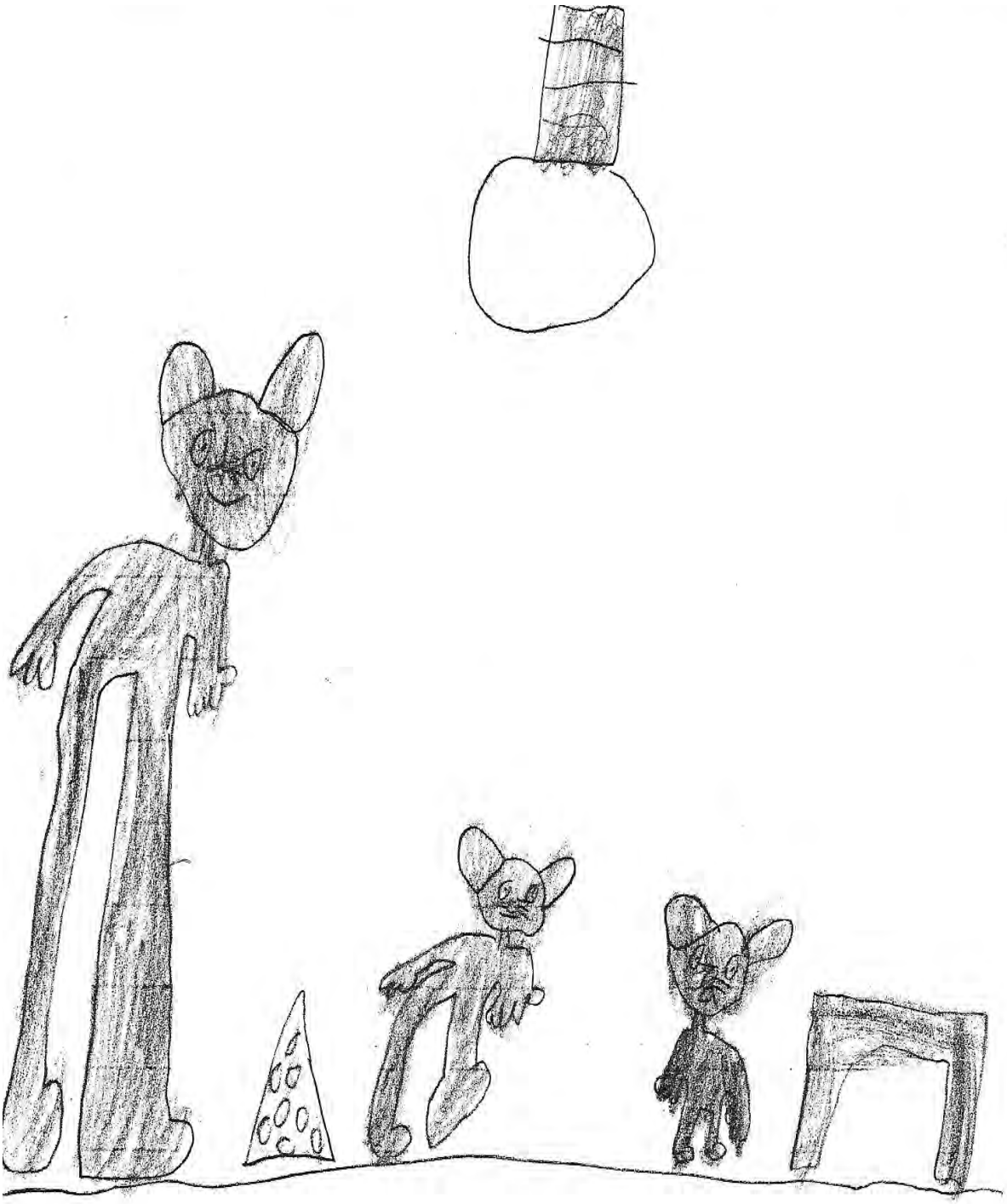
E América estava pensando em modificar todo o mundo. América foi dormir e sonhou que o mundo estava modificado por ele e o mundo estava uma beleza.

Ele acordou com uma jabuticaba que caiu no seu nariz.

E pensou: que o mundo não era tão mal assim.

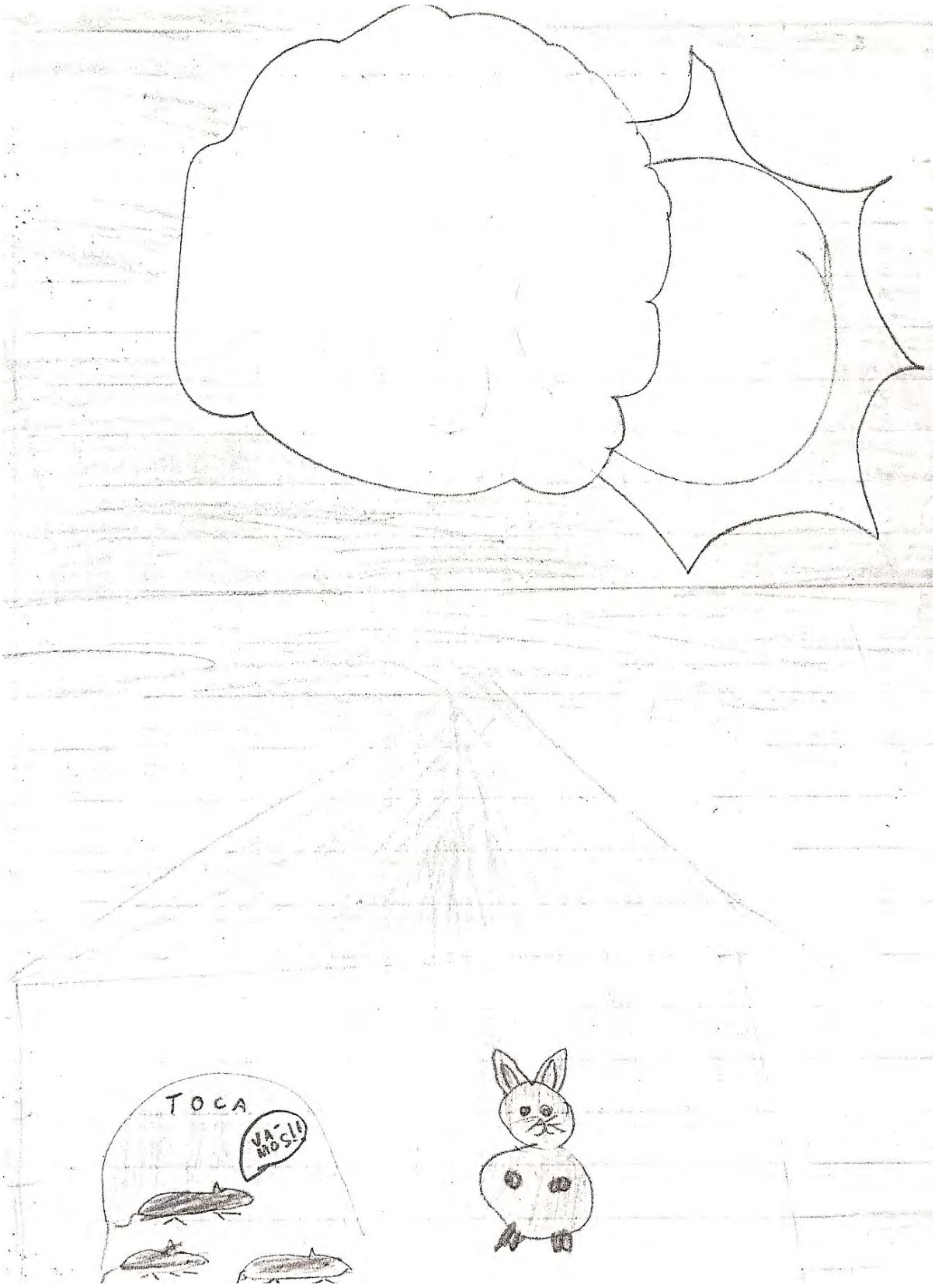
ANEXO E:
Ilustrações -
Esboços de Leitura

ANEXO E 1: A 3, 2006, ILUSTRAÇÃO 1



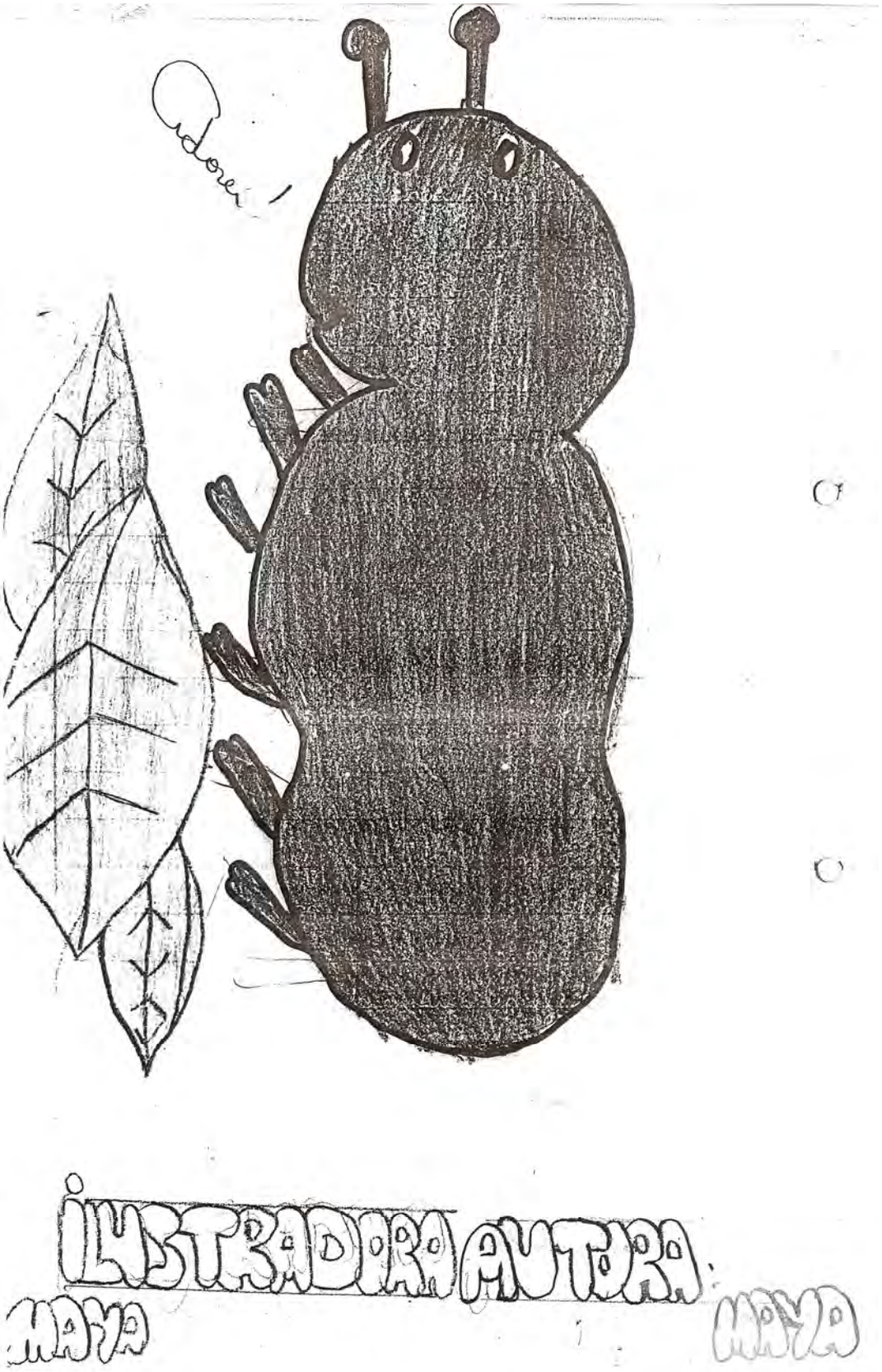
ANEXO E 2: A 3, 2006, ILUSTRAÇÃO 2

ANEXO E 3: A 9, 2006, ILUSTRAÇÃO 3

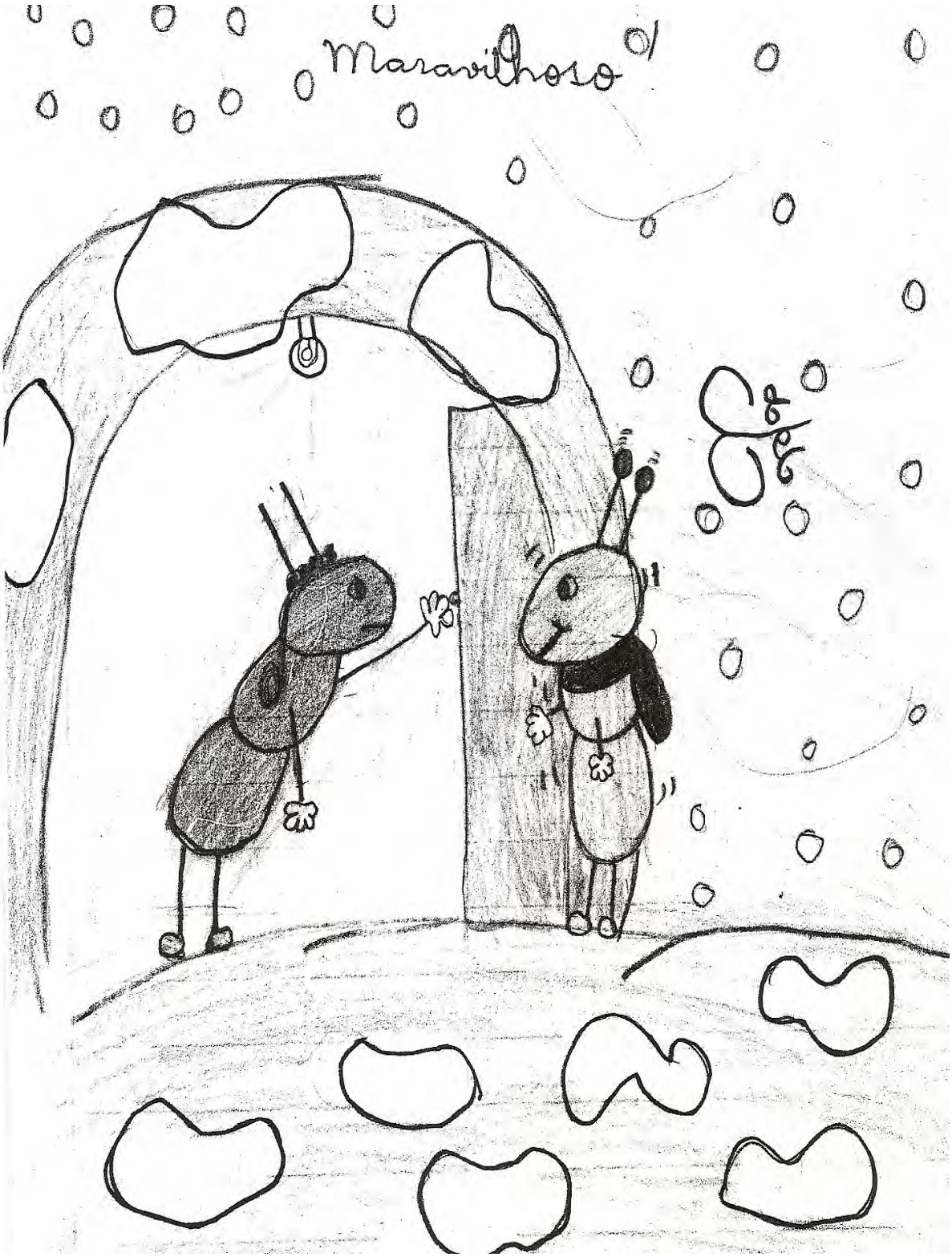


ANEXO E 4: A 5, 2006, ILUSTRAÇÃO 4

ANEXO E 5: A3, 2006, ILUSTRAÇÃO 7

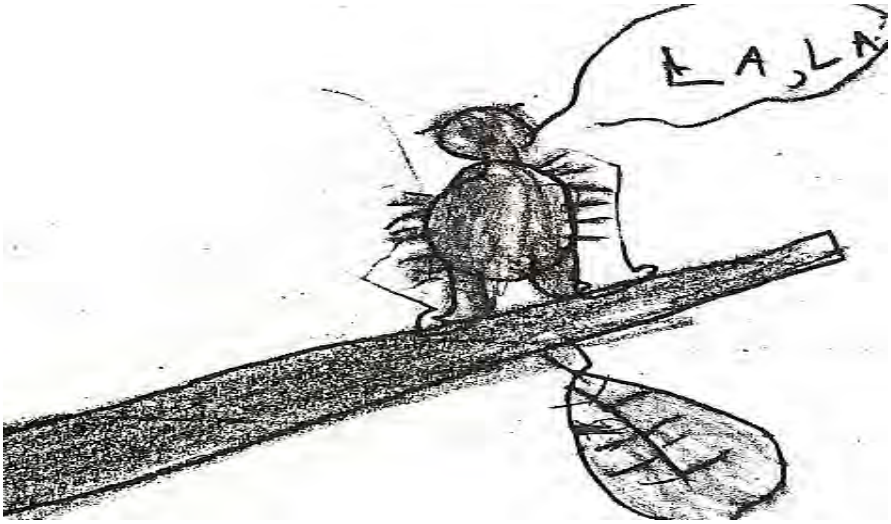


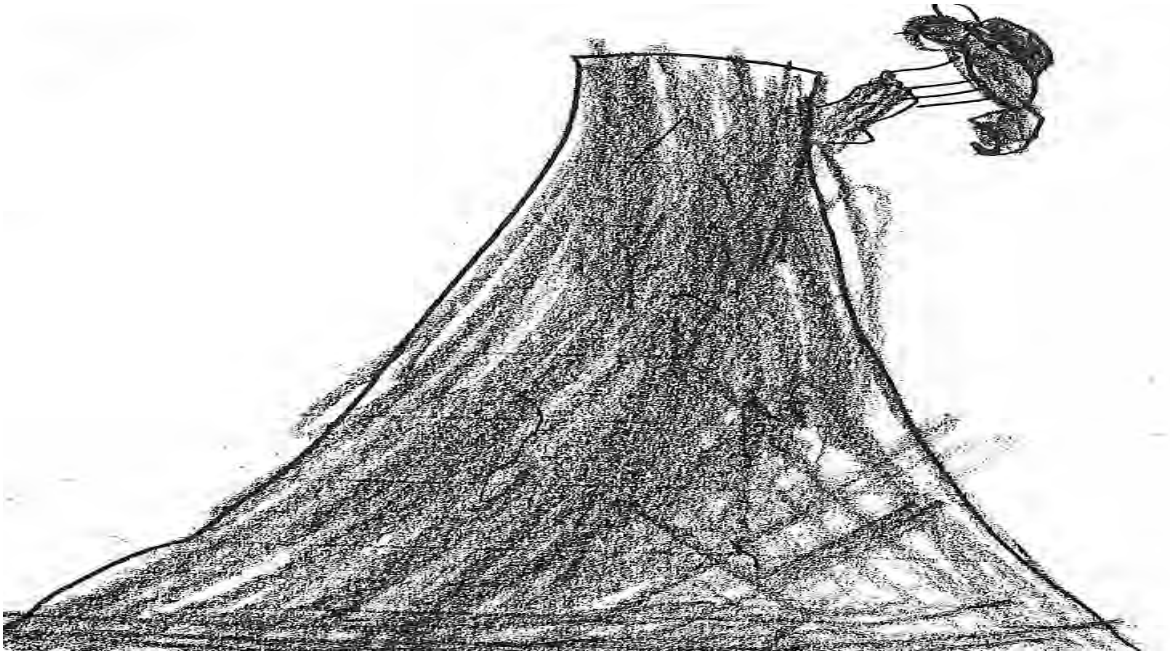
ANEXO E 6: A 7, 2006, ILUSTRAÇÃO 8



ANEXO E 7: A 7, 2006, ILUSTRAÇÃO 10

ANEXO E 8: A7, 206, ILUSTRAÇÃO 14



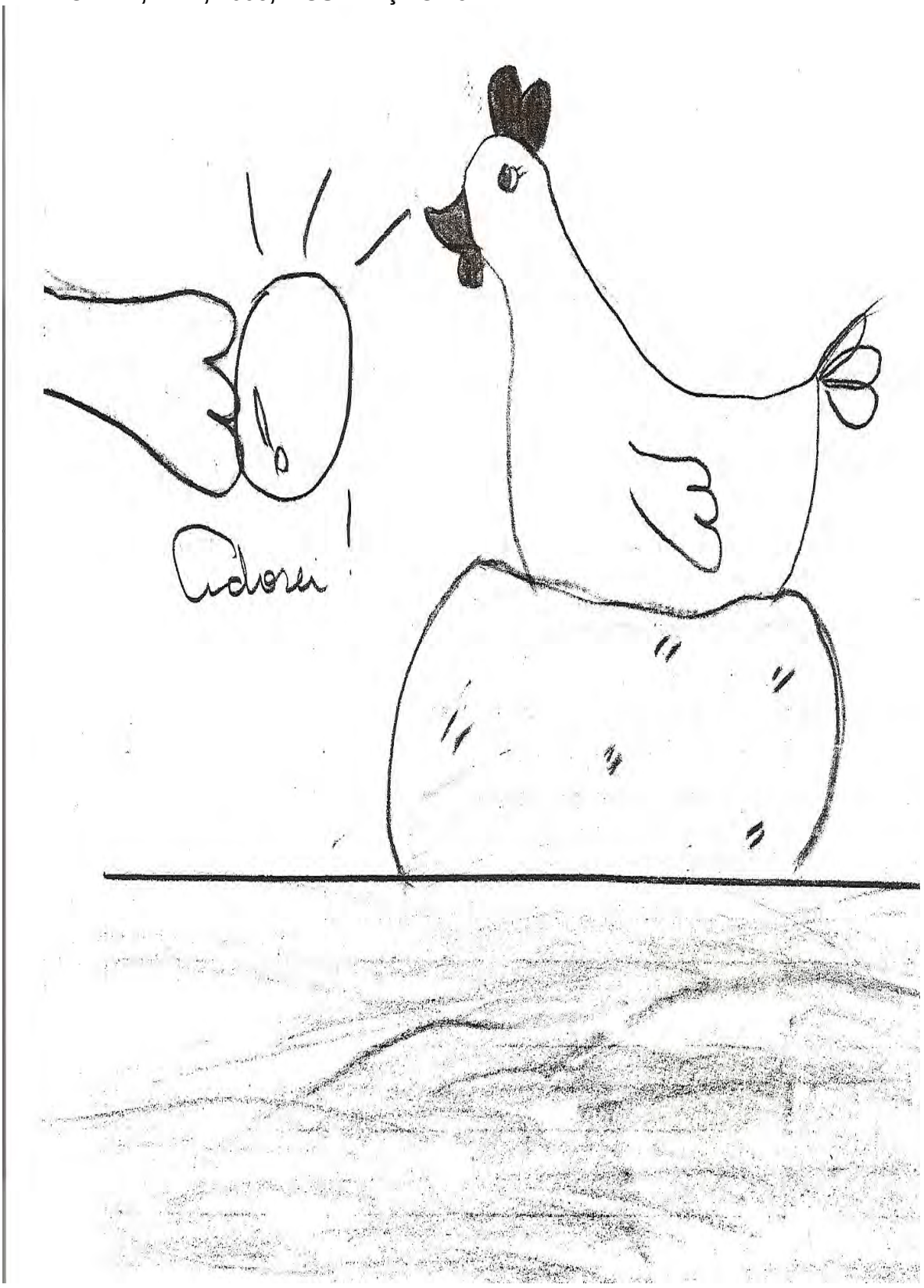


ANEXO E 9: A 12, 2006, ILUSTRAÇÃO 12

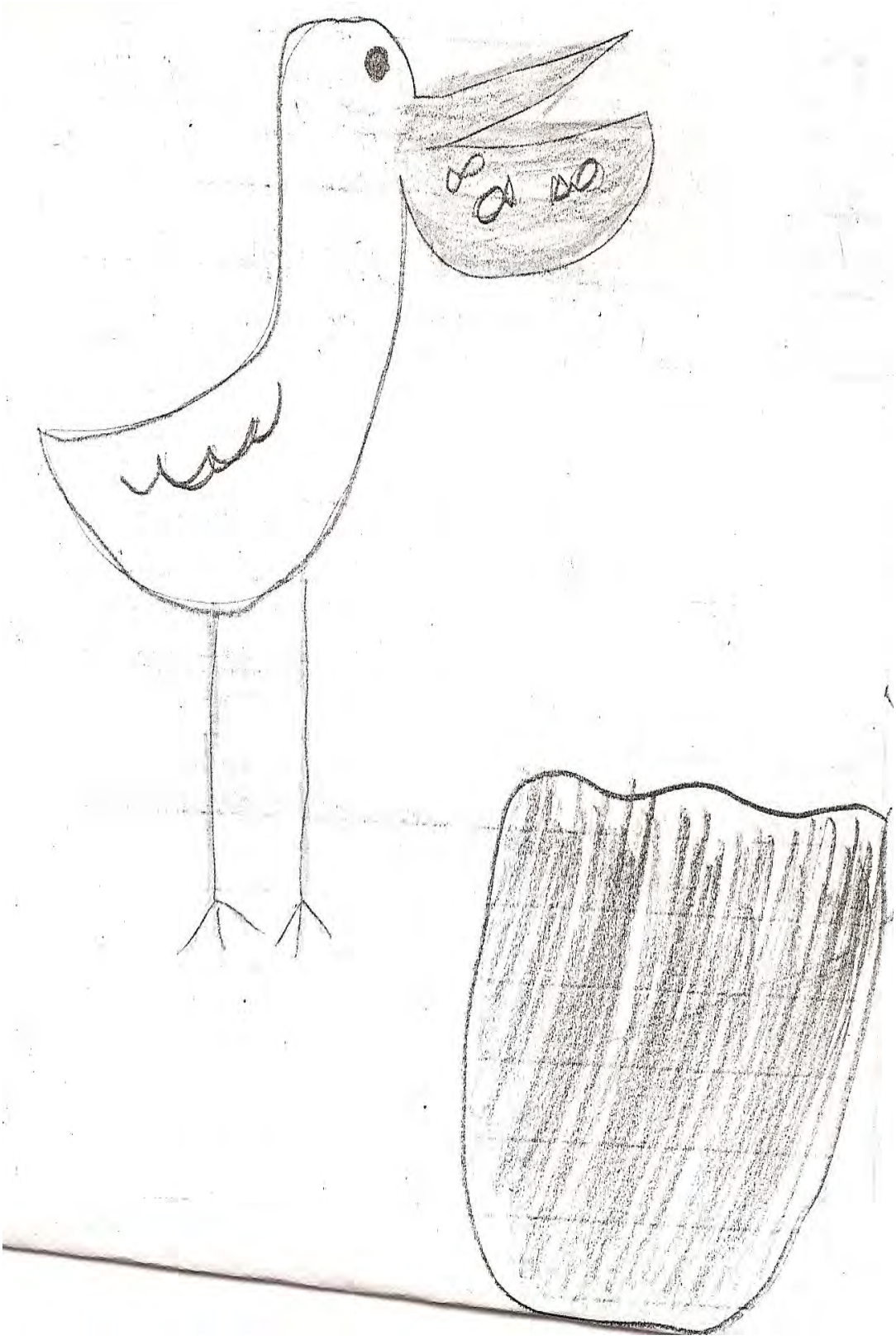
ANEXO E 10: A 8, 006, ILUSTRAÇÃO 15

ANEXO E 11: A 10, 2006, ILUSTRAÇÃO 17

ANEXO E 12, A 12, 2006, ILUSTRAÇÃO 19

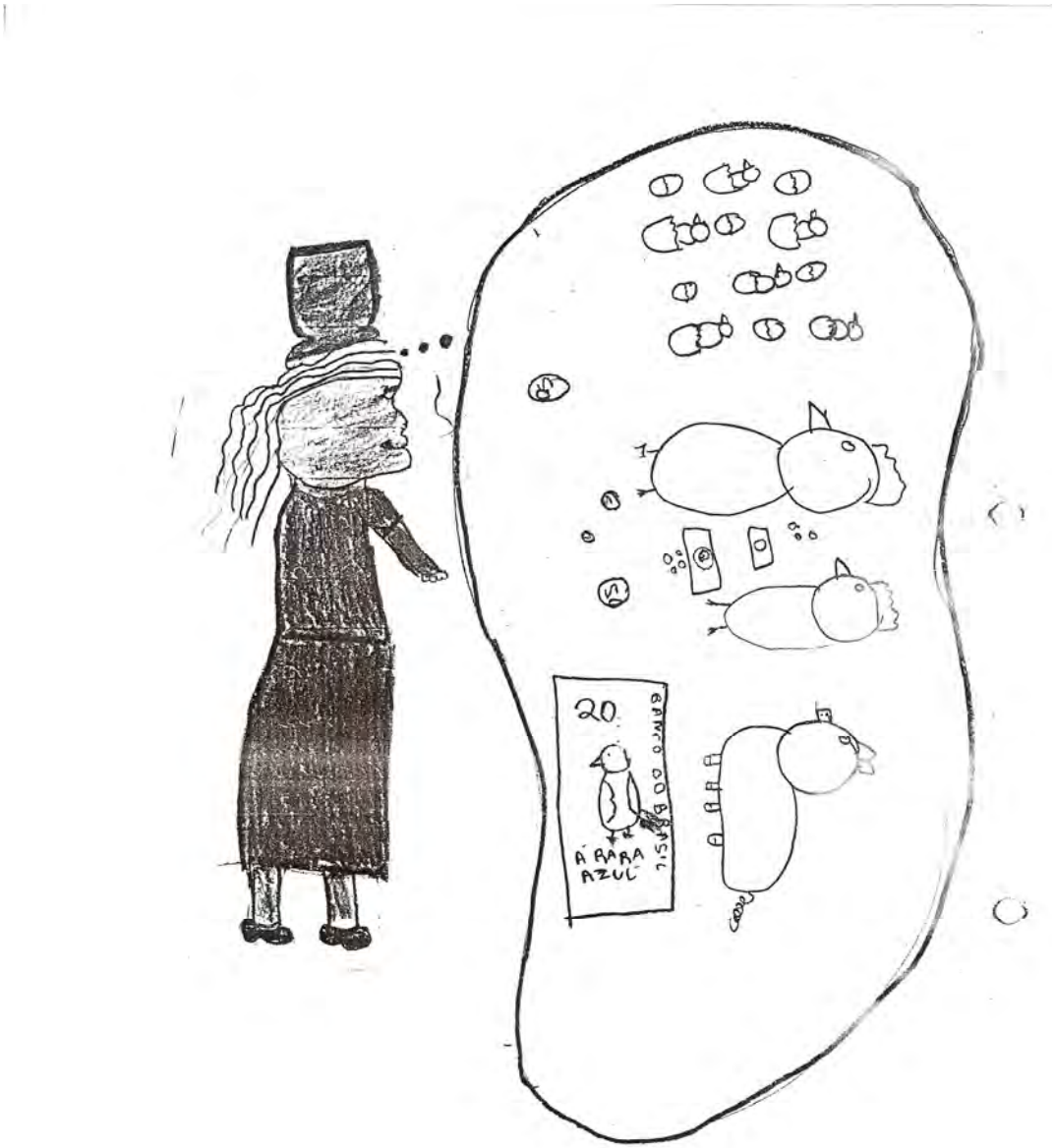


ANEXO E 13: A 13, 2006, ILUSTRAÇÃO 20



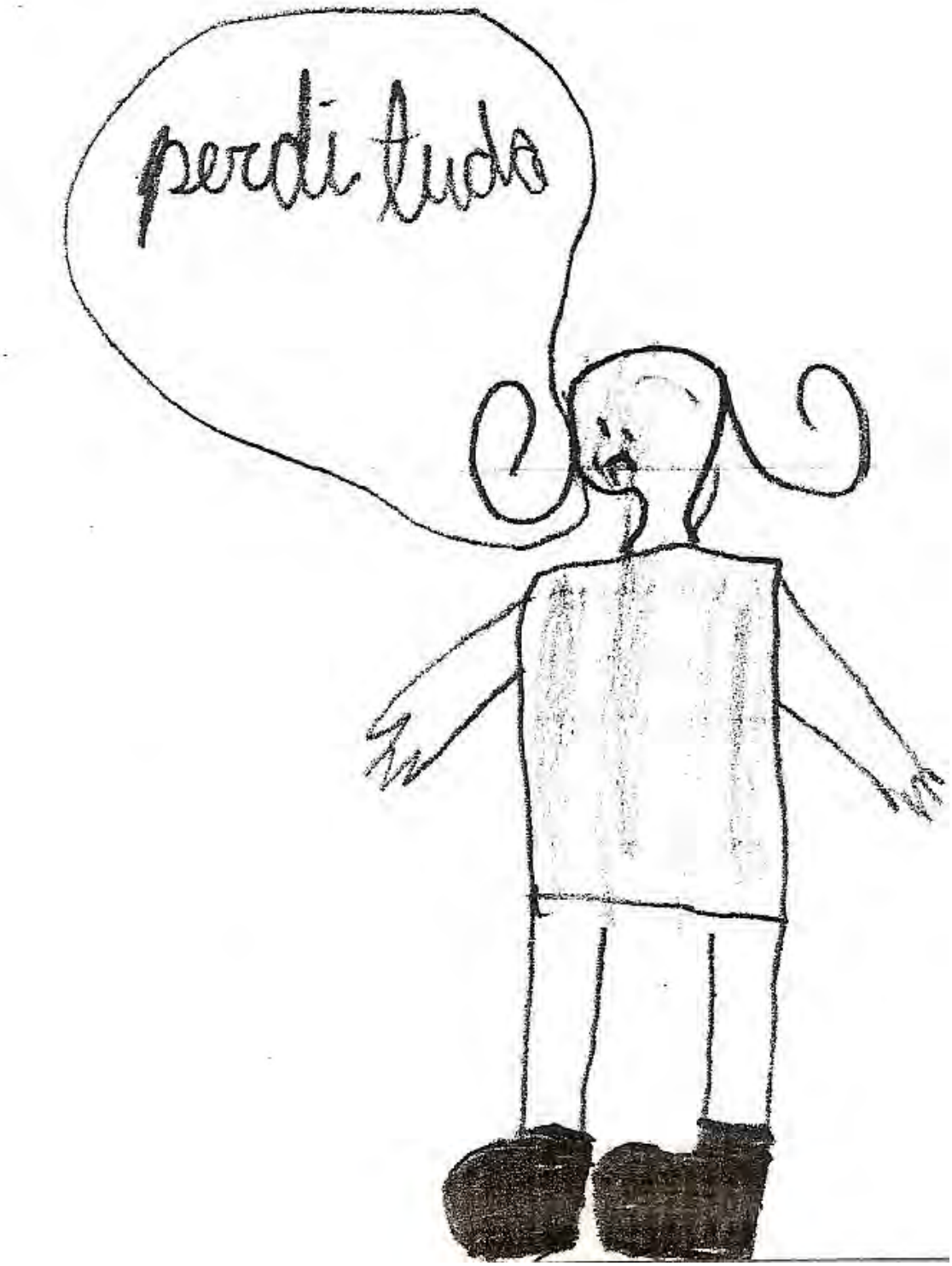
ANEXO E 14: A 3, 2006, ILUSTRAÇÃO 26

ANEXO E 15: A 5, 2006, ILUSTRAÇÃO 28

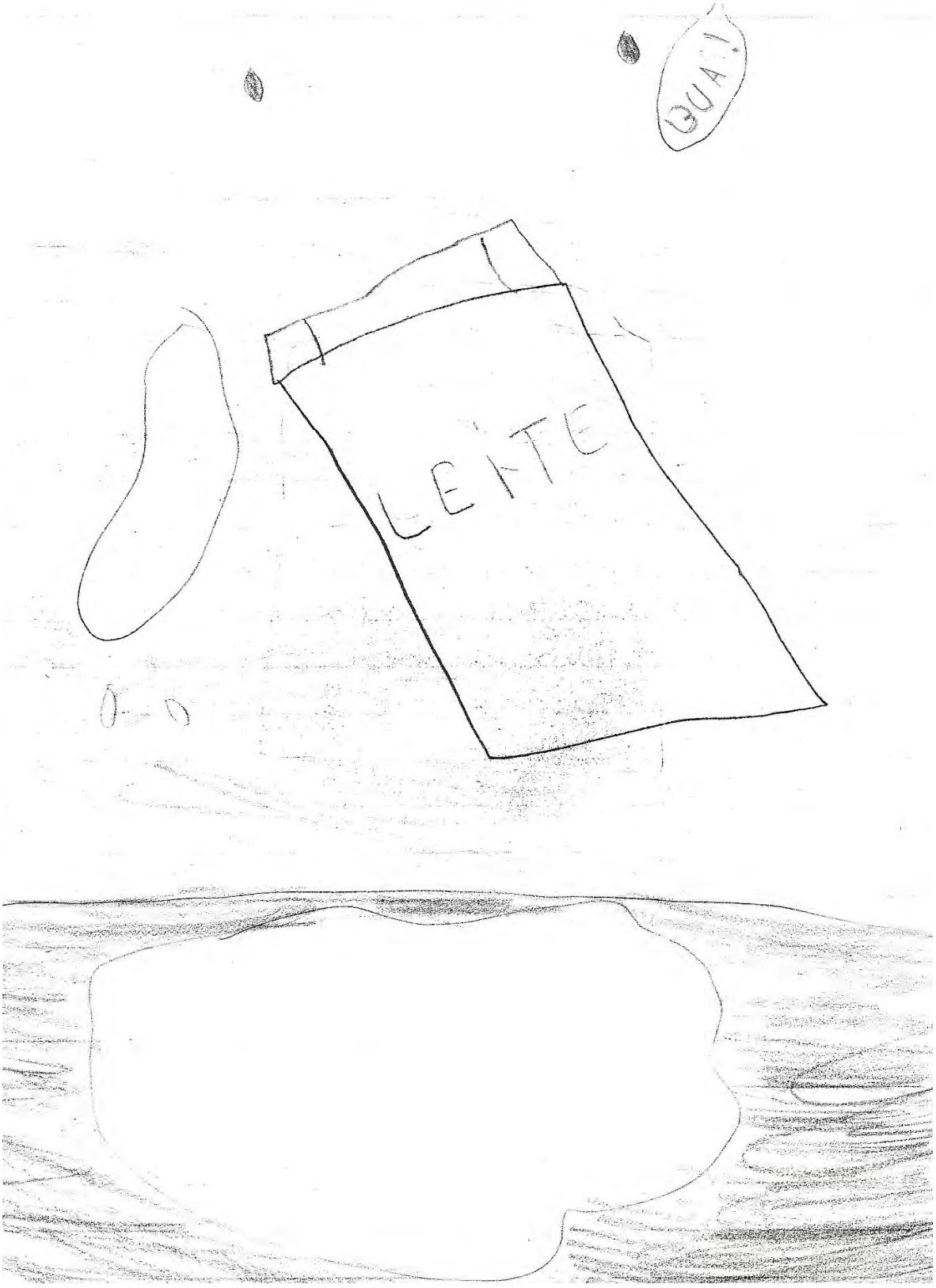


ANEXO E 16: A 8, 2006, ILUSTRAÇÃO 29

ANEXO E 17: A 11, 2006, ILUSTRAÇÃO 30

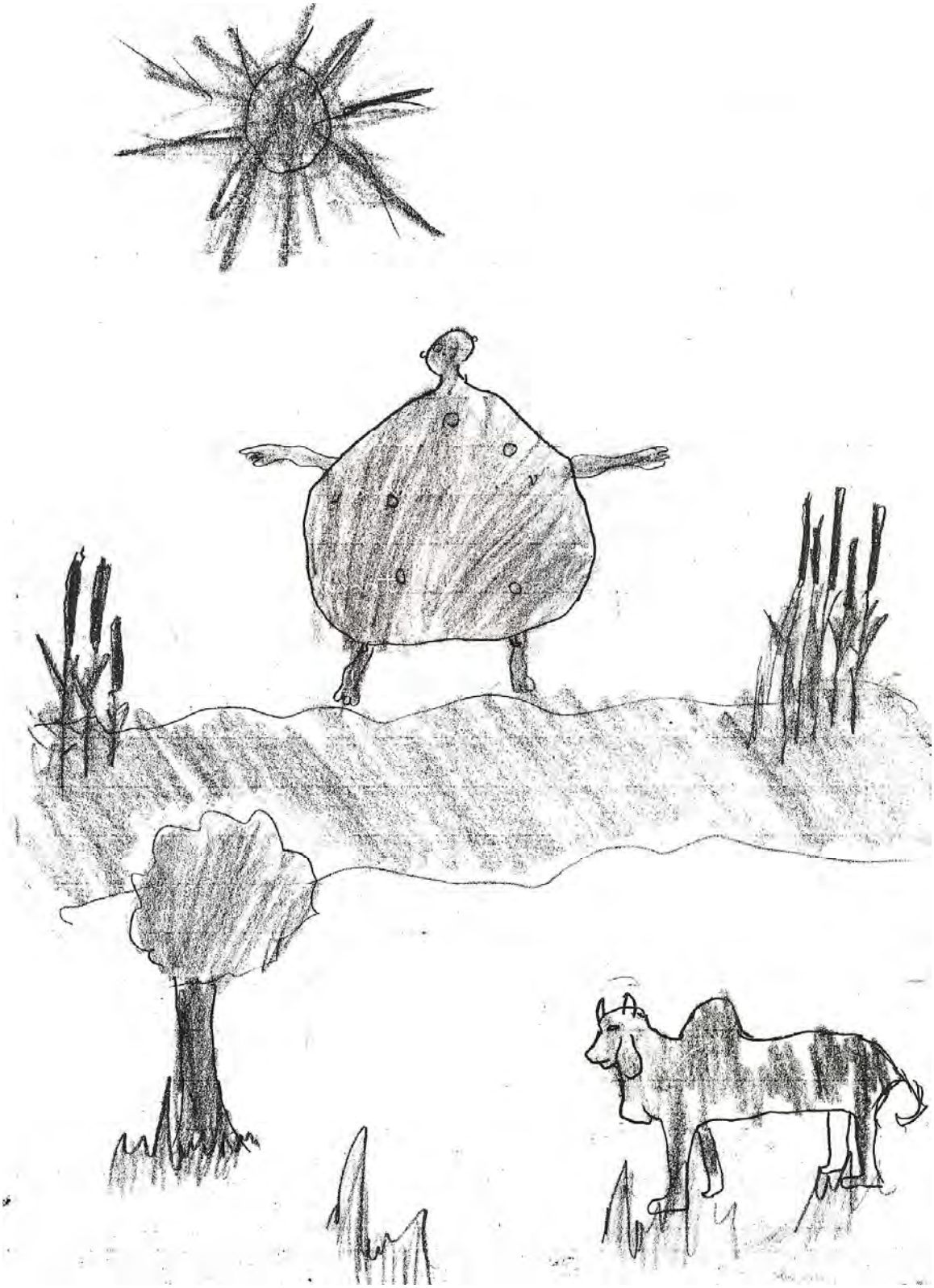


ANEXO E 18: A 12, 2006, ILUSTRAÇÃO 31



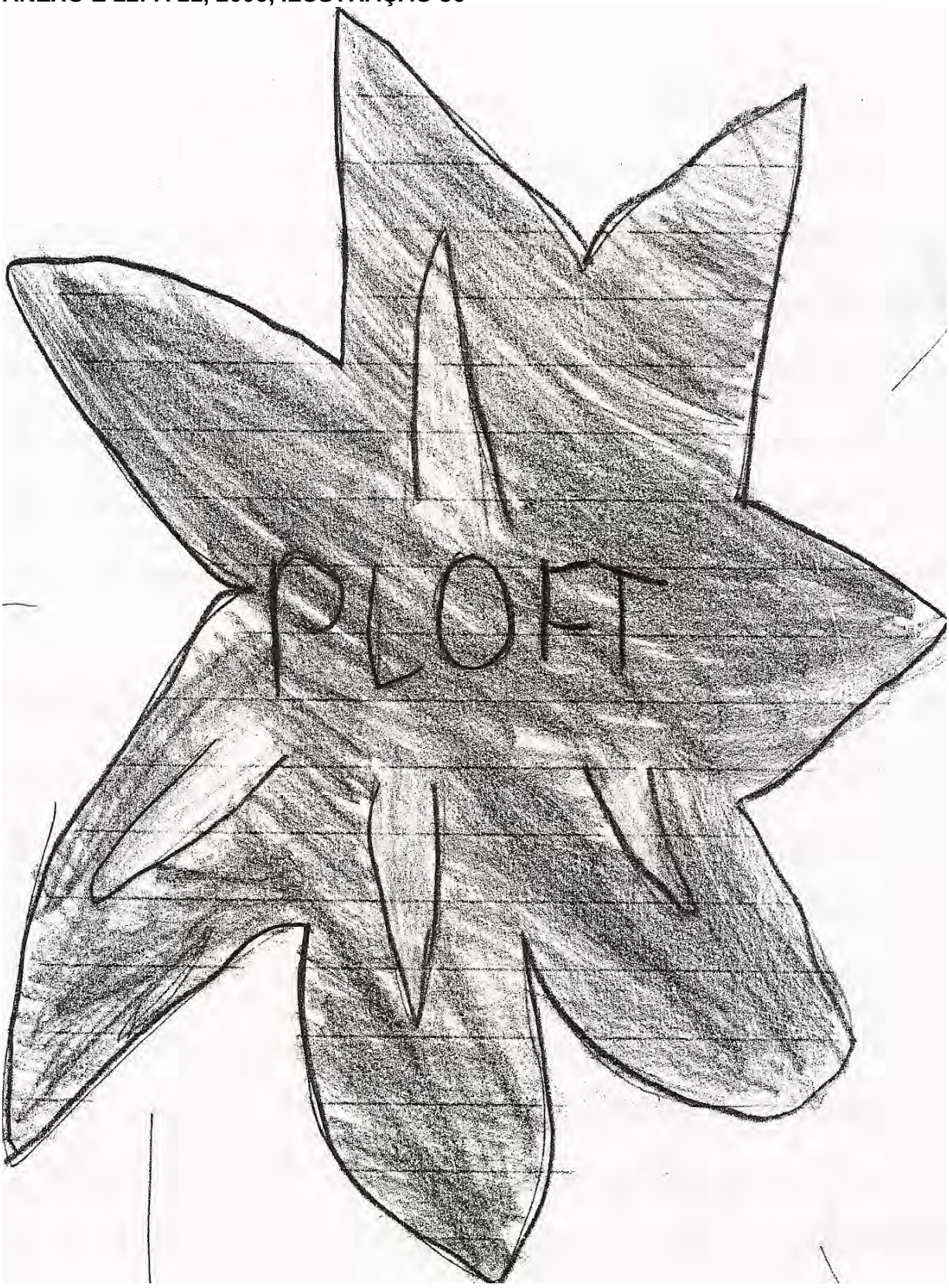
ANEXO E 19: A 4, 2006, ILUSTRAÇÃO 27

ANEXO E 20: A 7, 2006, ILUSTRAÇÃO 35

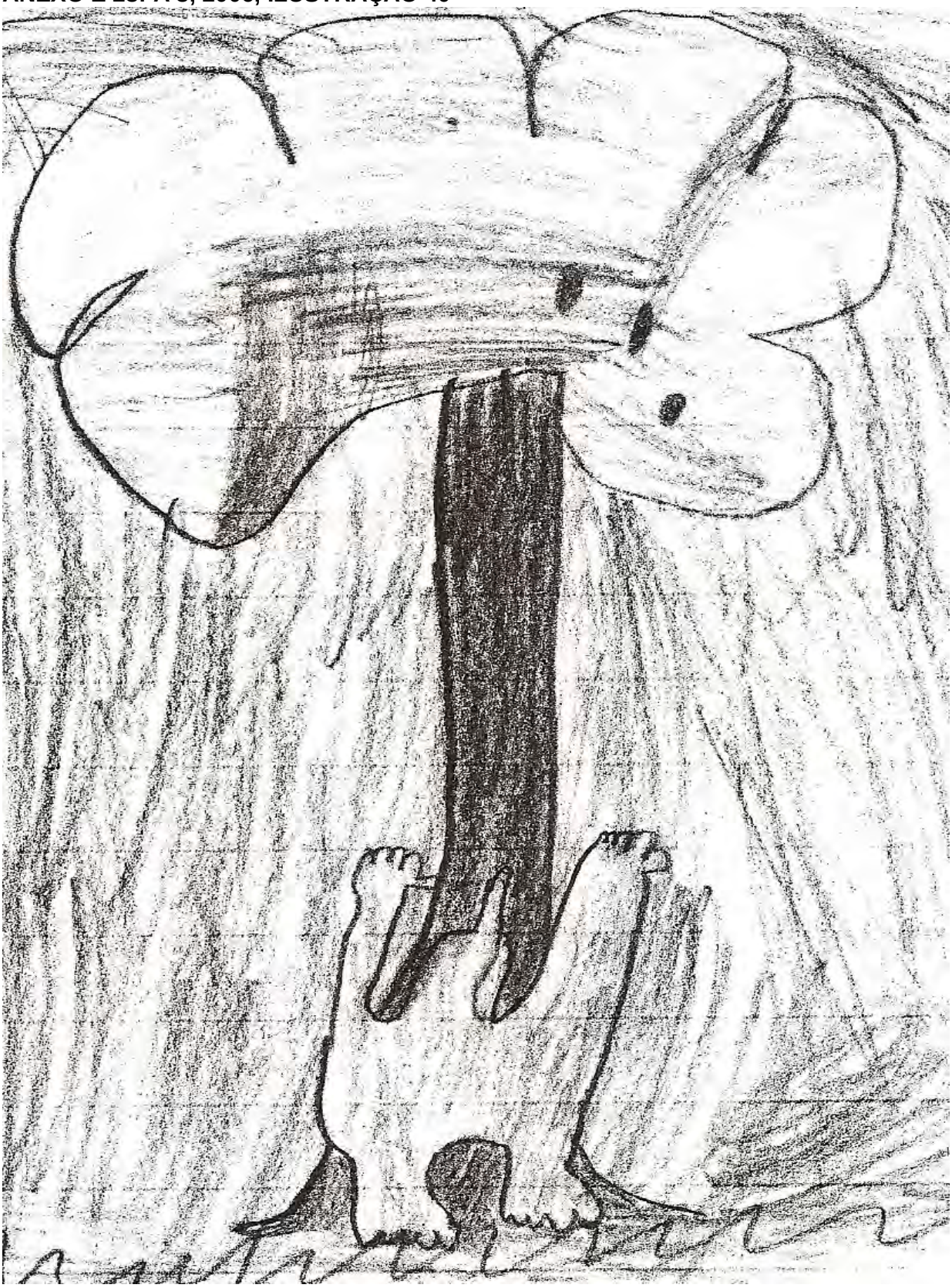


ANEXO E 21: A 3, 2006, ILUSTRAÇÃO 33

ANEXO E 22: A 11, 2006, ILUSTRAÇÃO 36



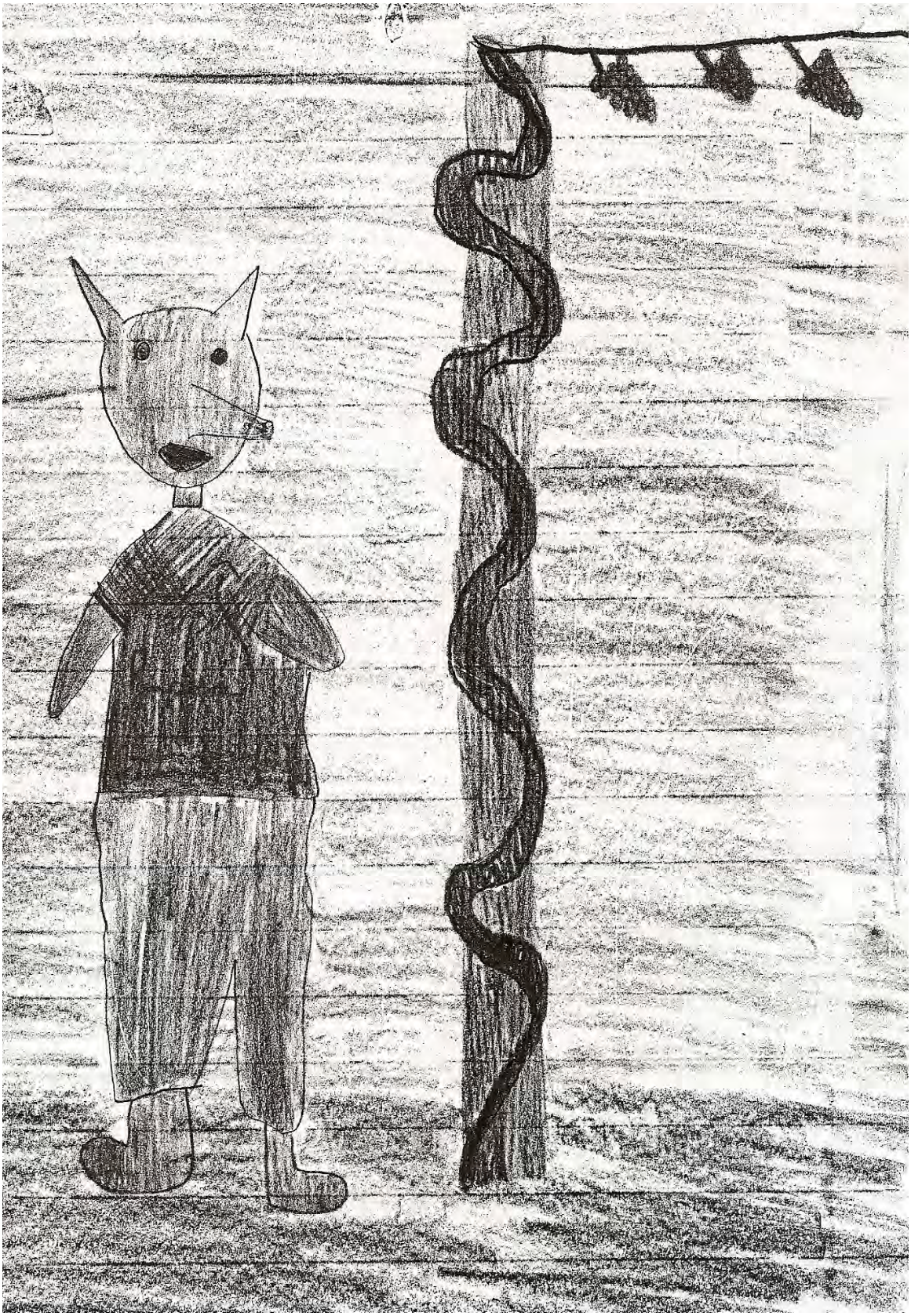
ANEXO E 23: A 3, 2006, ILUSTRAÇÃO 40



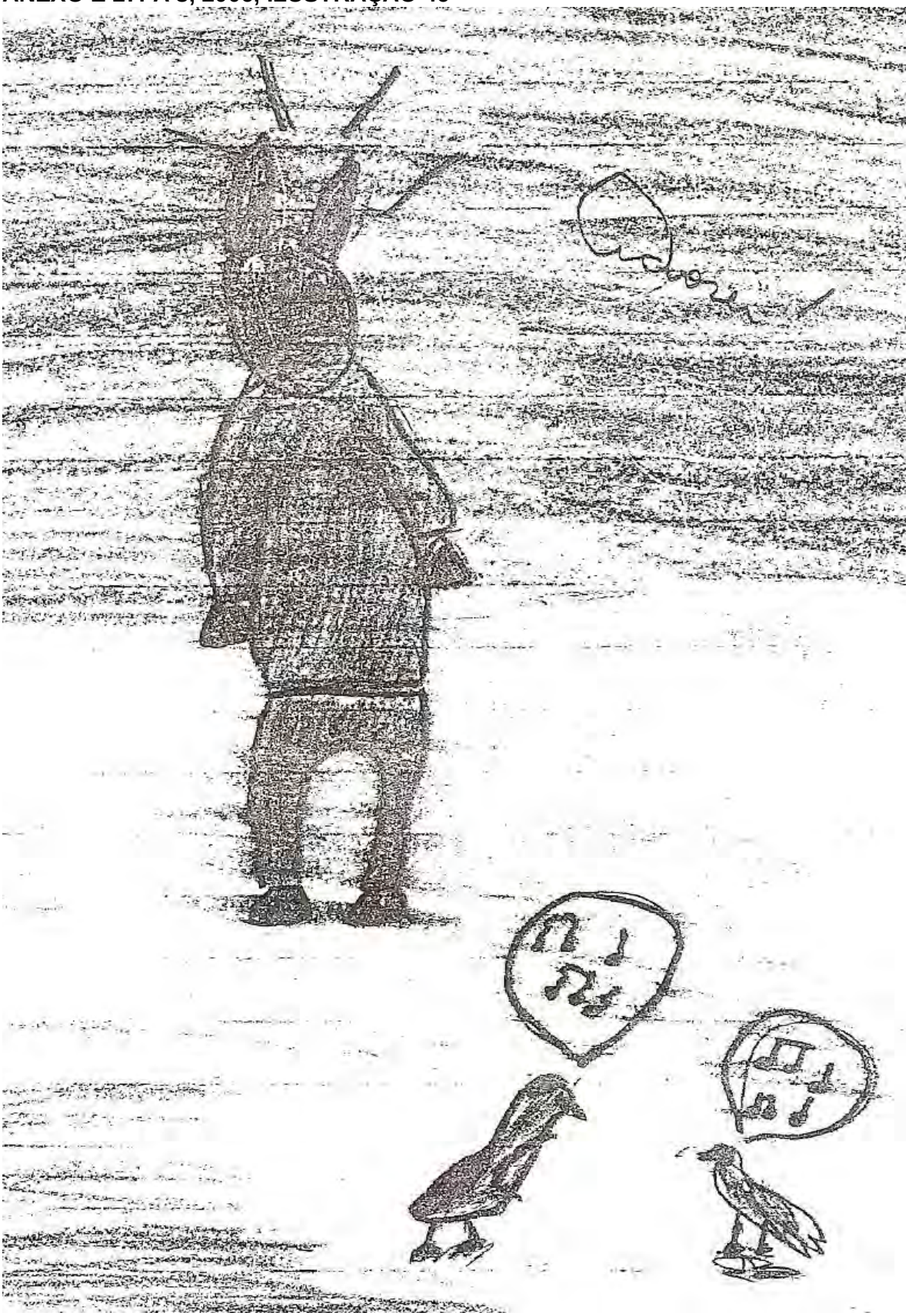
ANEXO E 24: A 1, 2006, ILUSTRAÇÃO 46

ANEXO E 25: A 6, 2006, ILUSTRAÇÃO 25

ANEXO E 26: A 7, 2006, ILUSTRAÇÃO 42

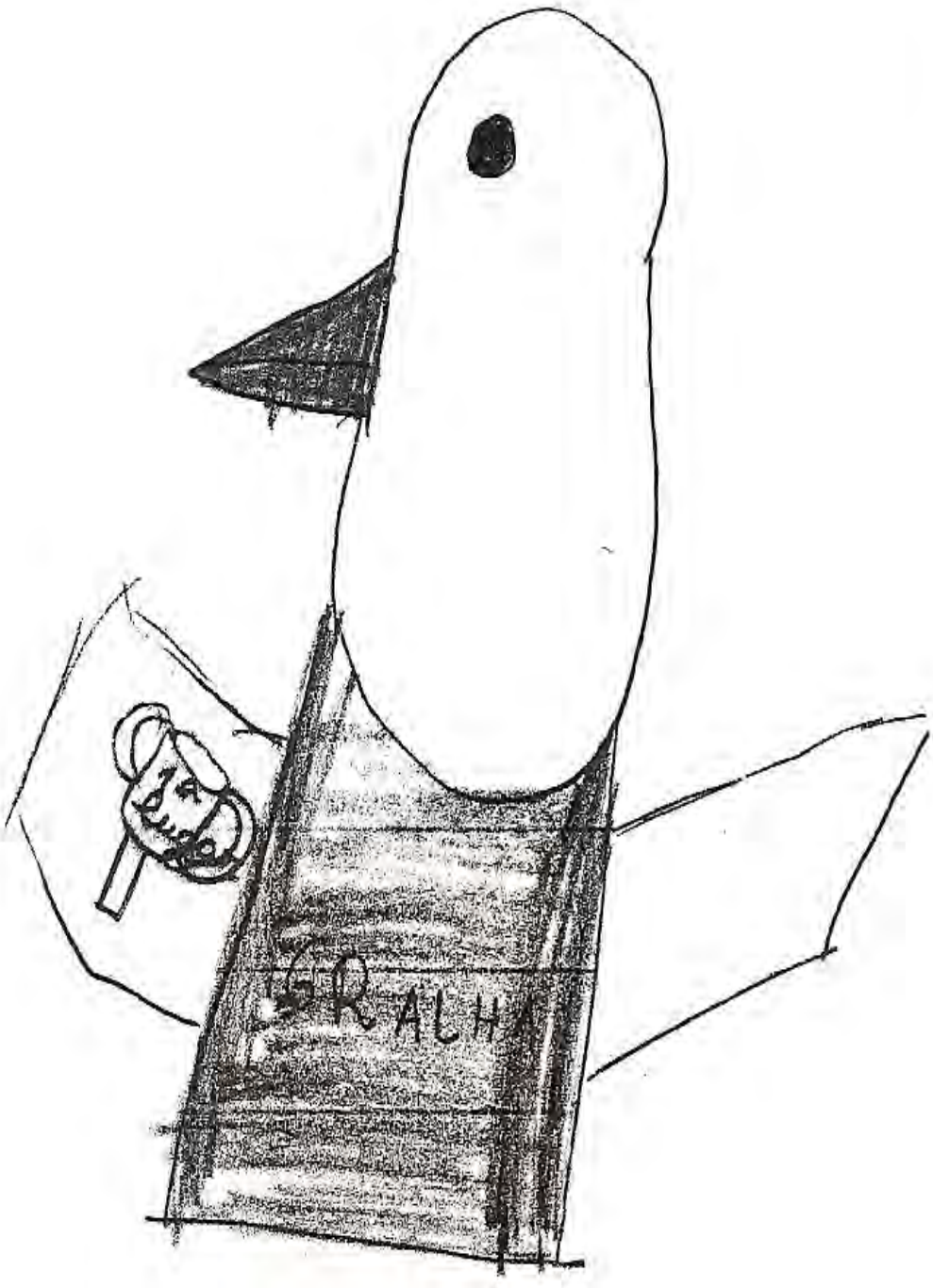


ANEXO E 27: A 8, 2006, ILUSTRAÇÃO 46

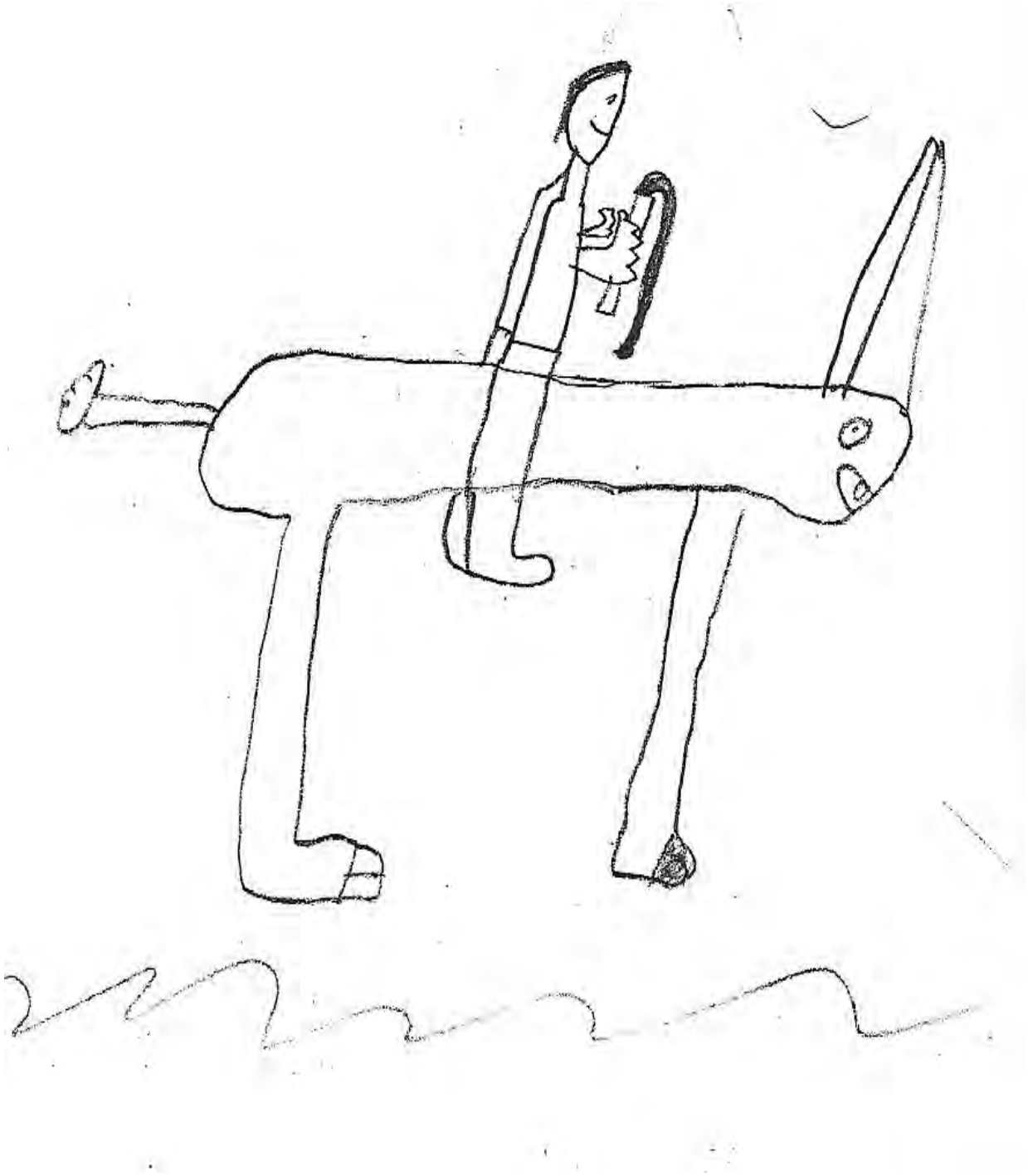


ANEXO E 28: A10, 2006, ILUSTRAÇÃO 47

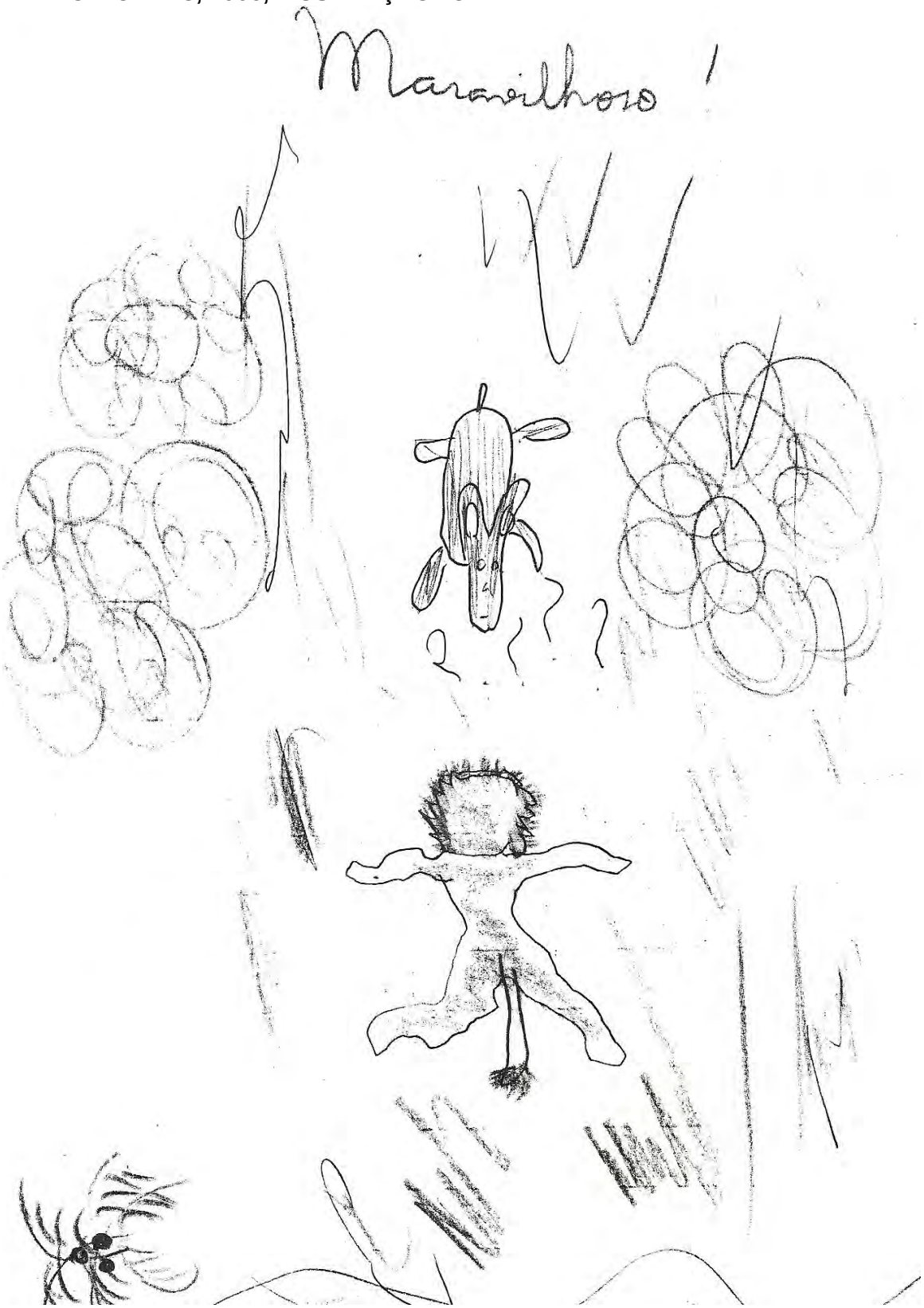
ANEXO 29: A 9, 2006, ILUSTRAÇÃO 48



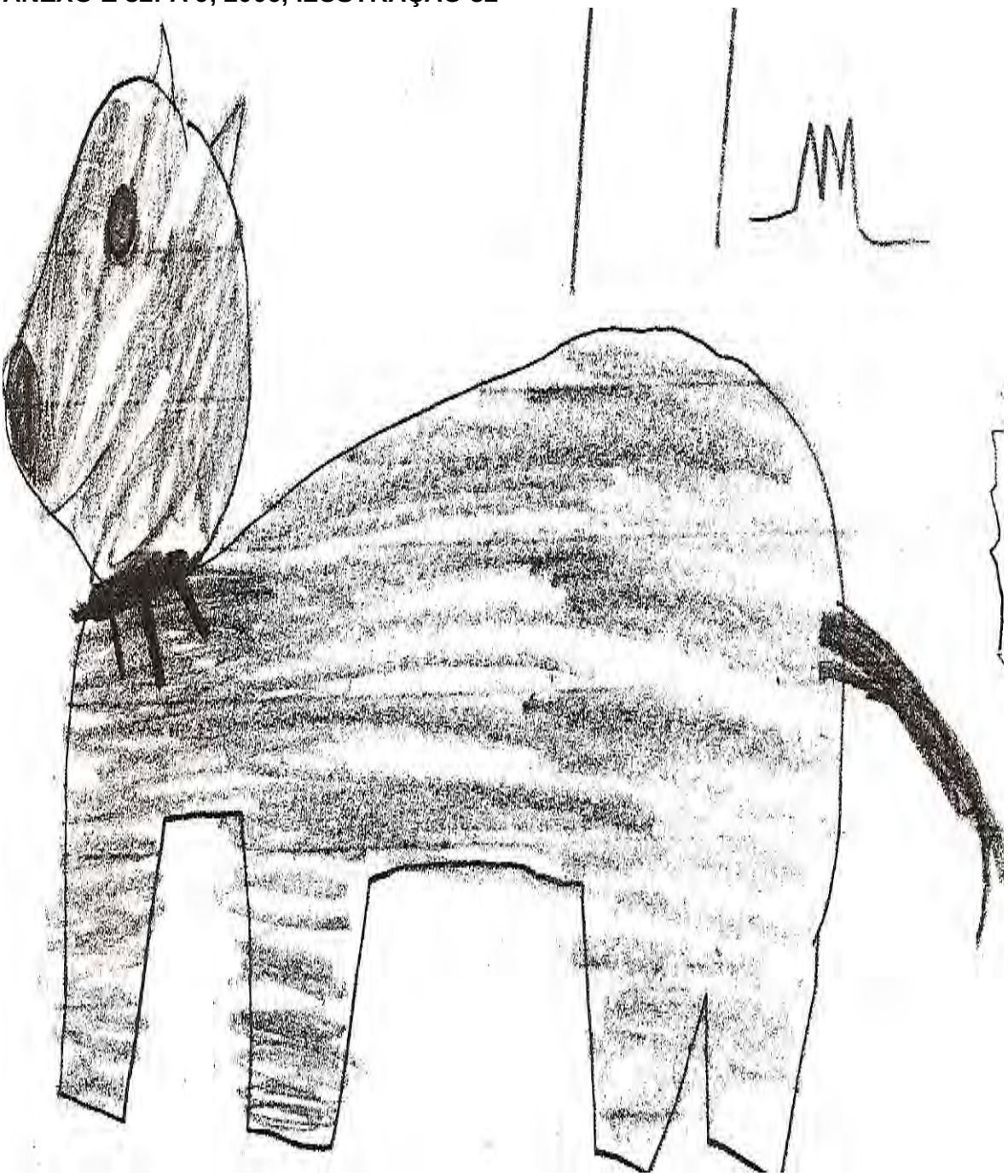
ANEXO E 30: A 7, 2006, ILUSTRAÇÃO 49



ANEXO E 31: A 3, 2006, ILUSTRAÇÃO 48



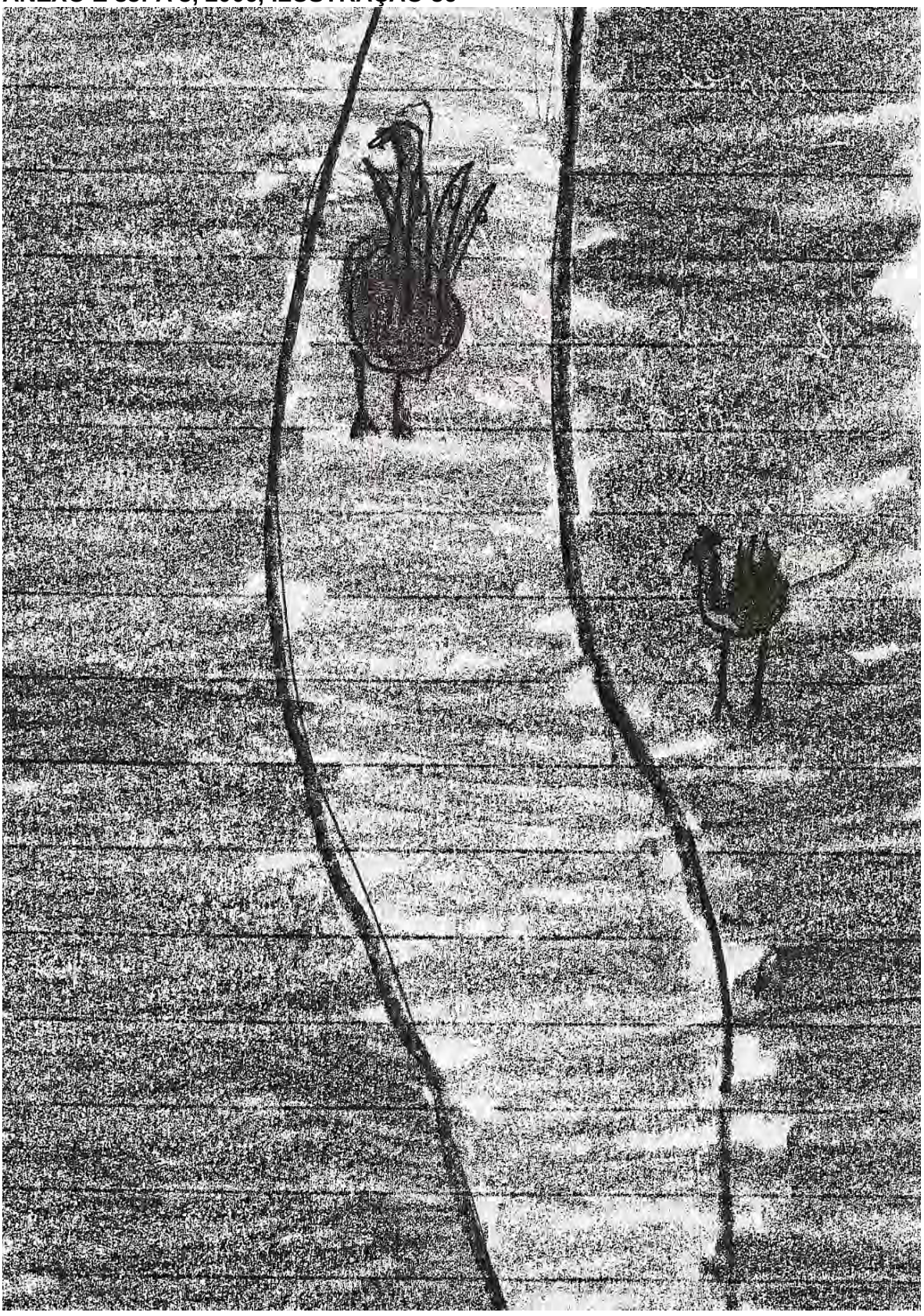
ANEXO E 32: A 9, 2006, ILUSTRAÇÃO 52



ANEXO E 33: A 5, 2006,ILUSTRAÇÃO 32

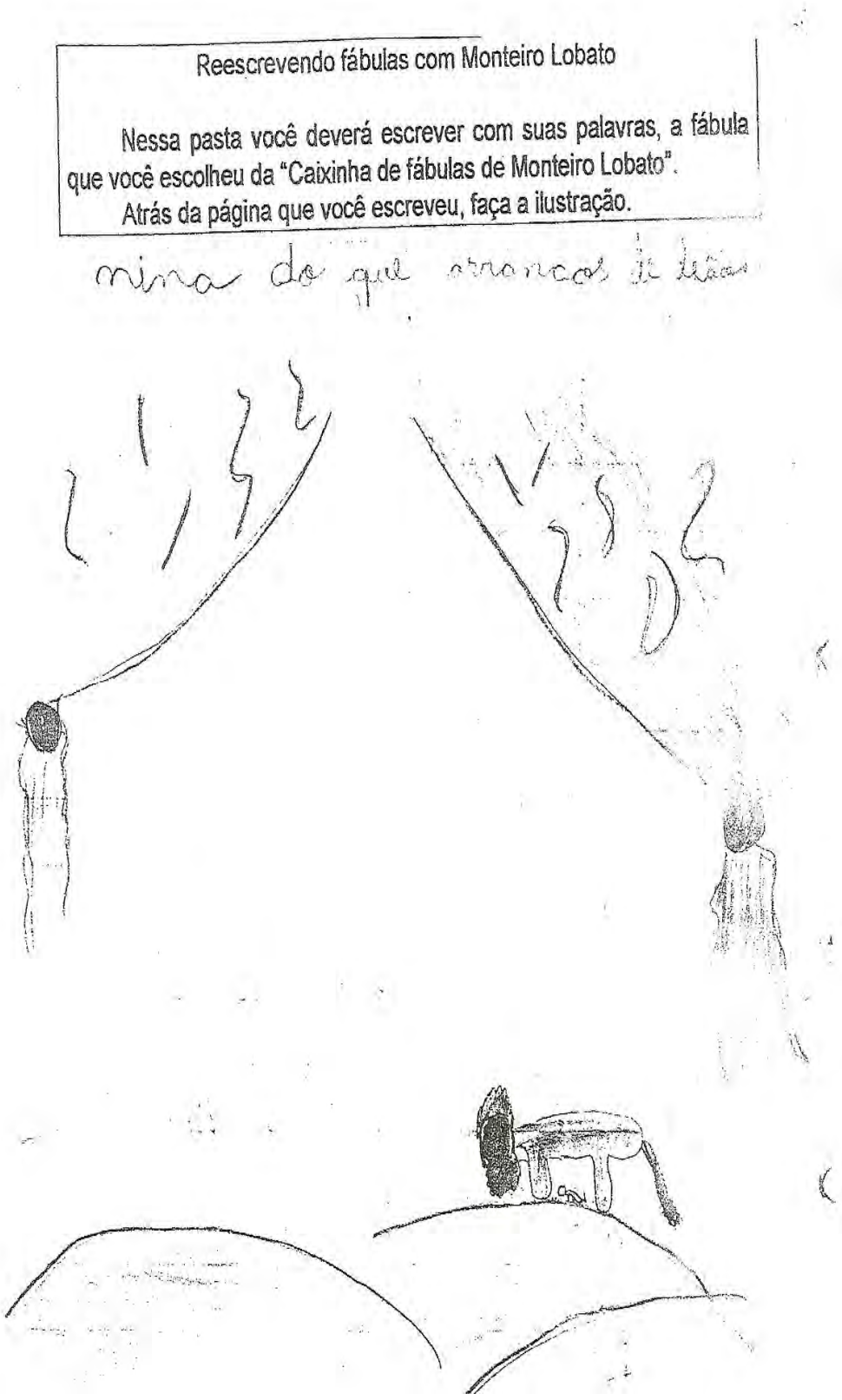
ANEXO E 34: A 6, 2006, ILUSTRAÇÃO 55

ANEXO E 35: A 8, 2006, ILUSTRAÇÃO 56

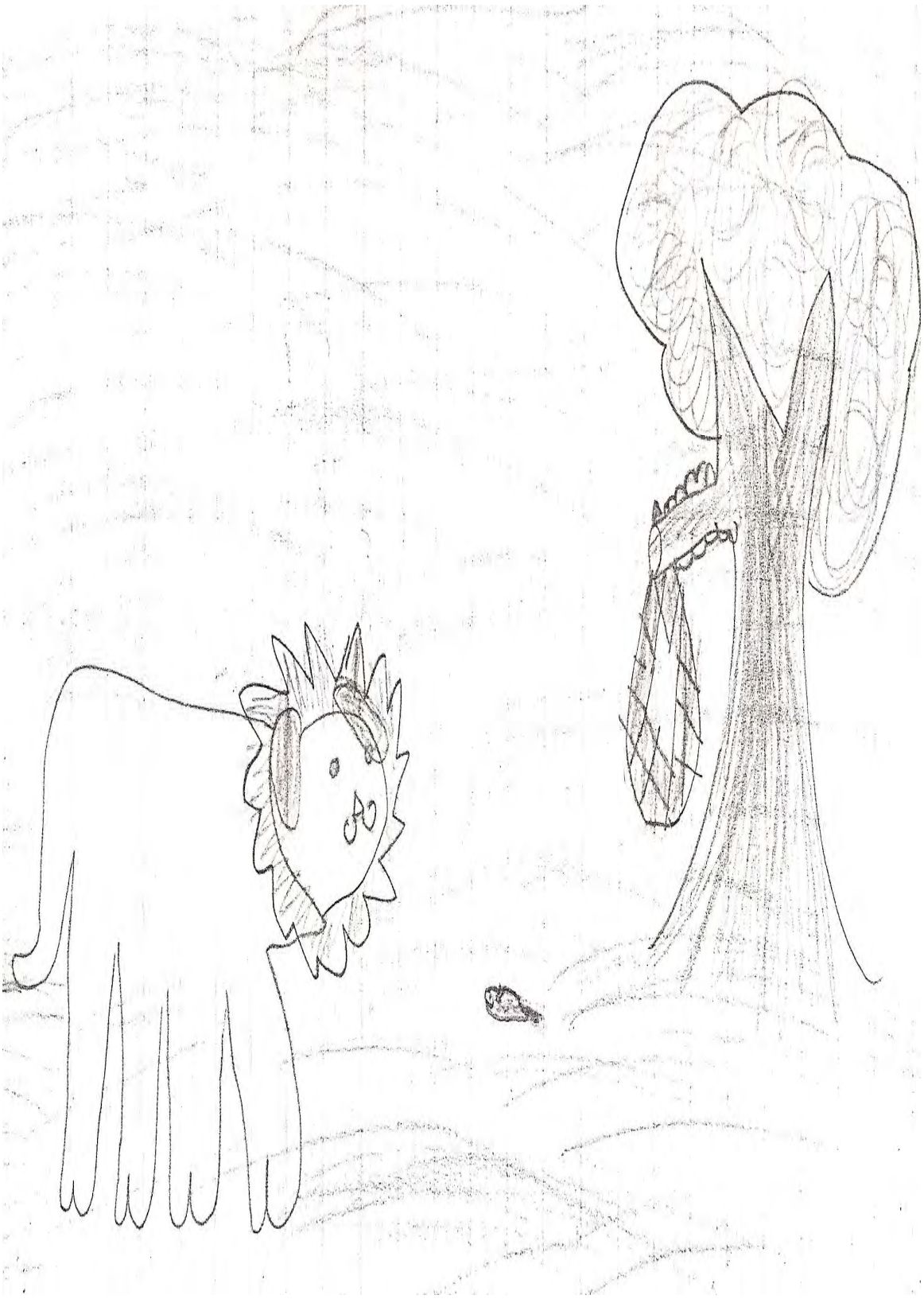


ANEXO E 36: A 12, 2006, ILUSTRAÇÃO 58

ANEXO E 37: A 5, 2006, ILUSTRAÇÃO 61



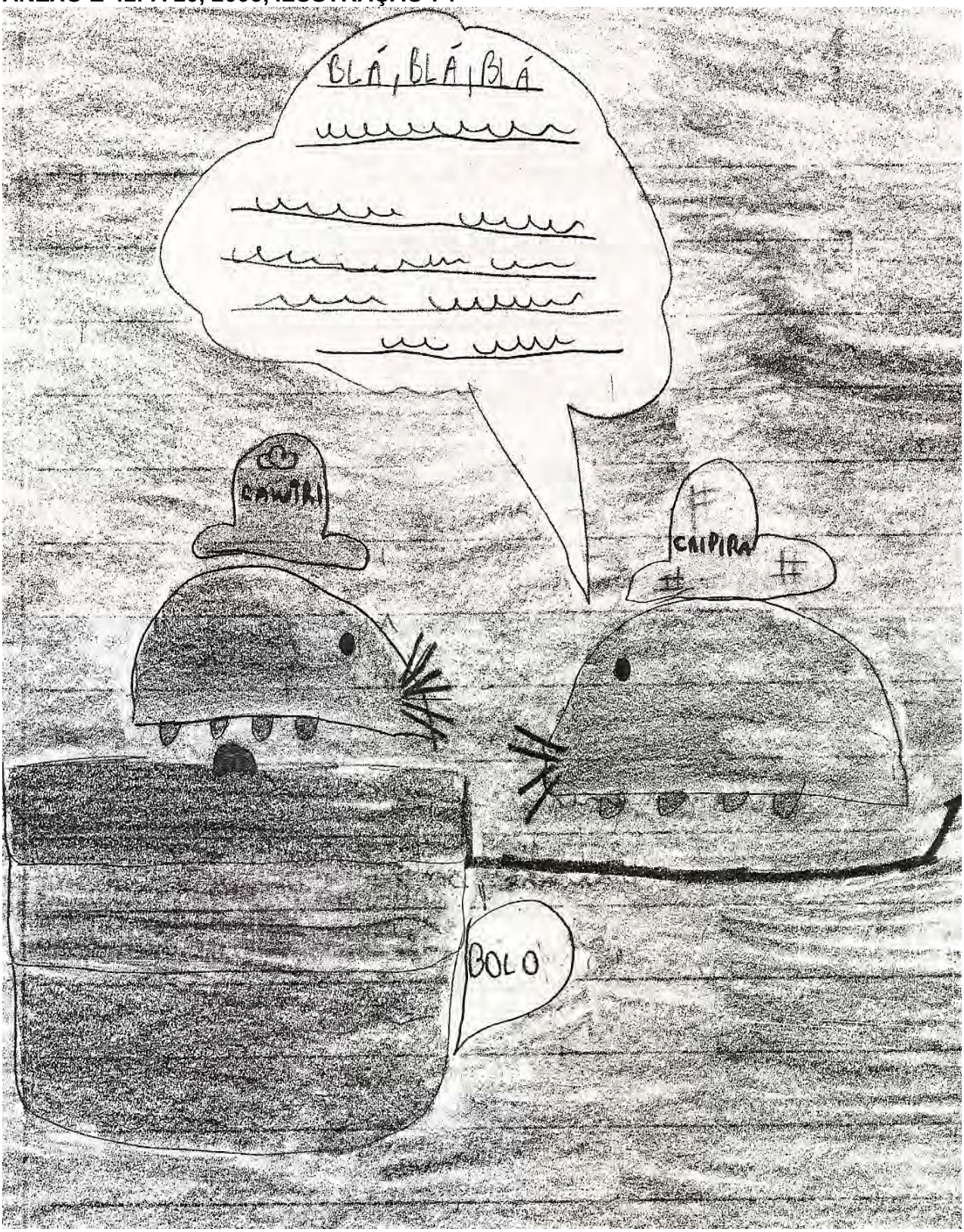
ANEXO 38: A 12, 2006, ILUSTRAÇÃO 67



ANEXO E 39: A 6, 2006, ILUSTRAÇÃO 62

ANEXO E 40: A 3, 2006, ILUSTRAÇÃO 71

ANEXO E 41: A 10, 2006, ILUSTRAÇÃO 74



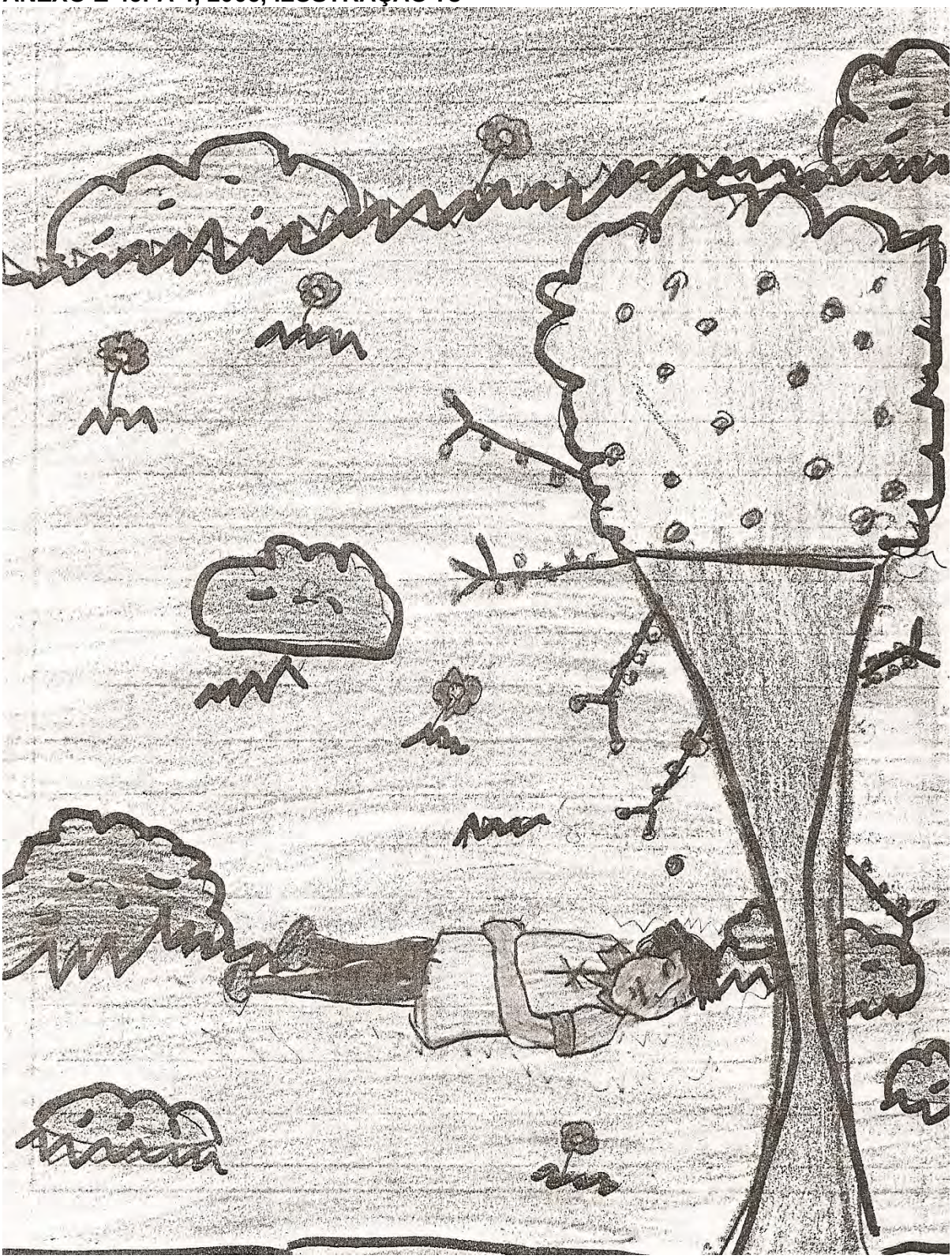
ANEXO E 42: A 5, 2006, ILUSTRAÇÃO 41

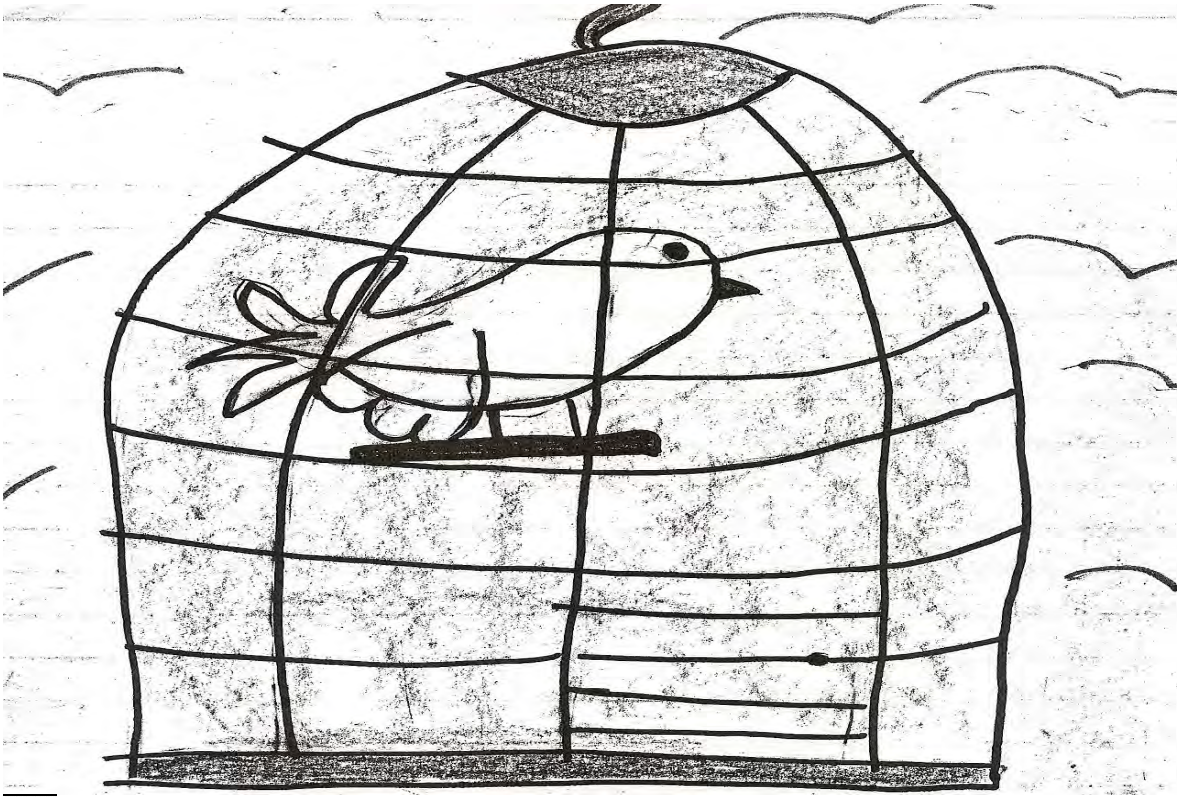
ANEXO E 43: A 7, 2006, ILUSTRAÇÃO 40

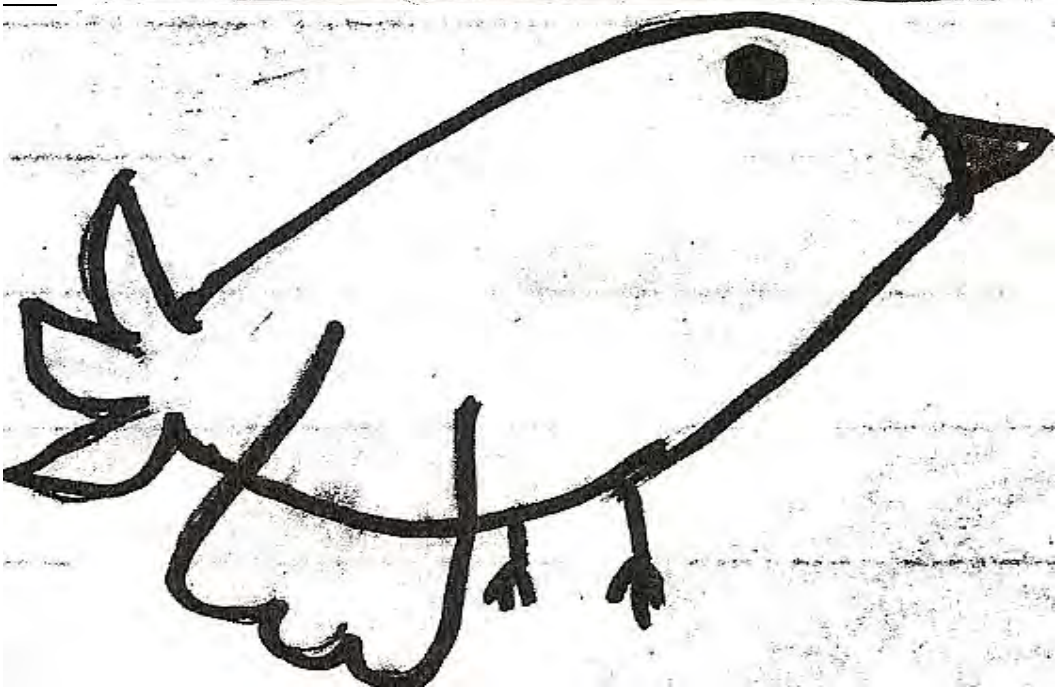
ANEXO E 44: A 4, 2006, ILUSTRAÇÃO 72

ANEXO E 45: A 8, 2006, ILUSTRAÇÃO 72

ANEXO E 46: A 4, 2006, ILUSTRAÇÃO 73







ANEXO E 48: A 4, 2006, ILUSTRAÇÃO 85

ANEXO 49: ILUSTRAÇÂO - A CIGARRA E AS FORMIGAS - ILUSTRAÇÃO DE JEAN IGNACE I. GERARD GRANDIRLLE

ANEXO 50: ILUSTRAÇÃO - A CIGARRA E AS FORMIGAS - ILUSTRAÇÃO DE GUSTAVO DORÉ

APÊNDICE

APÊNDICE 1: ENTREVISTA

Questionário:

1) Identificação (opcional).
2) Já conhecia a oba de Monteiro Lobato antes do início do projeto interativo?
3) Qual o enfoque privilegiado por você em seu trabalho em sala de aula? Qual o motivo de tal escolha?
4) O que lhe chamou a atenção na obra lobatiana?
5) A seu ver os textos foram de fácil leitura ou apresentaram dificuldades para o leitor em formação?
6) Como você descreveria a relação entre a criança e a obra literária em questão?
7) Quanto à materialidade do texto literário:
    a) Disponibilidade do material impresso (há material em quantidade no mercado, em bibliotecas)
    b) Qualidade desse produto (é um material adequado para crianças, atrativo, de fácil manuseio).
    c) Relação criança e livro (como aconteceu a interação entre leitor e o próprio livro).
    d) Algumas coleções, considerando questões de extensão, reorganizaram a ordenação dos textos dentro da obra completa, alterando a ordem da narrativa. Para o leitor isso pode ser um obstáculo na situação de leitura?

8) Monteiro Lobato faz uso de diversos recursos em sua composição como adaptação de textos já existentes, utilização de elementos intertextuais e outros. Como tais recursos influenciam a recepção do texto lobatiano? (Conhecer personagens dos clássicos como Chapeuzinho Vermelho e outros favorece a compreensão dos textos do autor?)
9) Como você avaliaria o trabalho com a obra infantil lobatiana, considerando aceitabilidade, possíveis graus de dificuldade e outros elementos.
10) Como você enquanto leitor avalia a obra em questão?