



Acta Scientiarum. Language and Culture

ISSN: 1983-4675

eduem@uem.br

Universidade Estadual de Maringá

Brasil

Rodrigues Ribeiro, Giselle

"Othello", "Otelo" e a pluralidade cultural na sala de aula

Acta Scientiarum. Language and Culture, vol. 33, núm. 1, 2011, pp. 97-106

Universidade Estadual de Maringá

.jpg, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307426647011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# “Othello”, “Otelo” e a pluralidade cultural na sala de aula

**Giselle Rodrigues Ribeiro**

Universidade de São Paulo, Av. Prof. Luciano Gualberto, 403, sala 09, 05508-900, Cidade Universitária, São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: gi\_rr@hotmail.com

**RESUMO.** Neste trabalho, consideramos uma adaptação da obra shakespeariana *Othello*, promovida por uma editora brasileira para o público infanto-juvenil. Nosso objetivo é oferecer ao professor algumas sugestões, a fim de que possa explorar a questão étnico-racial que envolve o personagem central deste texto em sala de aula. Apontamos, inclusive, para a importância de se realizar um cotejo da adaptação em questão com a peça escrita por Shakespeare, e de se explorar o conhecimento de mundo apresentado pelos estudantes como mecanismos que certamente enriquecerão a abordagem realizada. Tendo em vista o propósito revelado, fazemos uma análise sintética do texto adaptado, bem como tecemos algumas considerações que seguem a fundamentação teórica do texto, esta dividida em três momentos. Inicialmente, apresentamos um breve panorama sobre as adaptações literárias, enfocando o modo como se dá sua aceitação para uso nas escolas; em seguida, uma seção versa sobre a representação de grupos étnico-raciais minoritários no livro didático; finalmente, discorremos sobre o posicionamento do PCNs – Temas Transversais (uma diretriz nacional para o Ensino Básico) sobre a pluralidade cultural. Ressaltamos que longe de lançar juízos de valor sobre a adaptação selecionada, nosso interesse recai sobre a possibilidade de incentivar a realização de um trabalho multidisciplinar.

**Palavras-chave:** literatura inglesa, adaptação literária, diversidade racial, trabalho docente, Shakespeare.

**ABSTRACT: “Othello”, “Otelo” and cultural plurality at school.** The aim of this text is to compare *Othello*, by Shakespeare, to a Brazilian adaptation of this tragedy produced for young people. We intend to focus on racial aspects related to the protagonists of the books, something we think the teacher must consider together with the work of the original text. In order to follow this purpose, a theoretical approach precedes our considerations. This approach, by the way, considers three different topics: points of view about the use of literary adaptations at school, the representation of marginalized groups in scholar textbooks, and the recommendations of the PCNs – Temas Transversais towards the approach of cultural plurality by the teacher.

**Keywords:** English literature, literary adaptation, racial diversity, teaching, Shakespeare.

“Shakespeare’s sympathetic portrait of an alien figure, combined with the compassionate presentation of his repentance and suicide at the play’s close, emphasizes that the potential for tragic failure is universal”. (Boyce)

Cada um tem como marca a sua “estrangeirice”, então se faz necessário pensar formas de ver a diferença não a partir de um desvio da “norma” e também não tentando trazer o diferente para o âmbito do “mesmo” a partir de um apagamento dessas diferenças, pois é assim que se constitui o “racismo”. (Fabiana de Oliveira)

## Introdução

Segundo os “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCNs) de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998, p. 73), o ensino de uma língua não-materna pode ser um instrumento benéfico para a promoção da “reflexão sobre outras culturas, hábitos e costumes”. Assim, para que a abordagem de uma língua estrangeira seja feita de um modo que possibilite maior motivação e participação, sugere-se um estudo que dê valor ao conhecimento de mundo dos alunos, de modo que se propicie uma maior

interação entre os estudantes, entre eles e o professor e, ainda, destes interlocutores com a língua estrangeira em questão.

Desta forma, é válido dizer que abordagens que contemplem temáticas como a “determinação da divisão do trabalho em casa, com base nas identidades sociais de meninos e meninas”, “o respeito às diferenças entre as pessoas (do ponto de vista étnico ou de tipo físico, por exemplo)” e “a organização das minorias (étnicas e não-étnicas) em outras partes do mundo” (BRASIL, 1998, p. 73) são

pertinentes para serem considerados em uma aula de língua estrangeira, visto os alunos trazerem sua própria sociedade e costumes para utilizarem como um parâmetro diante da nova língua, e pressupõe-se da cultura, que passarão a conhecer melhor.

Igualmente, é dentro deste universo que se abre para a exploração conjunta do professor e dos alunos que encontramos a literatura com seu poder de representação e, portanto, de transfiguração ou de recriação do mundo vivenciado pelas pessoas. E é assim que mesmo sem ter o papel de “formar artistas para ‘produzir textos literários’”, o professor de língua deve também acreditar que seus alunos lerão este tipo de texto, pois a linguagem técnica e jornalística, de acesso mais corriqueiro, está desprovida da “riqueza de recursos expressivos e [d]a beleza da linguagem [que] são encontradas essencialmente na literatura” (GONÇALVES et al., 2007). Com efeito, acaba sendo neste tipo de produção que o docente encontra não só um produto estético que pode e deve ser levado para a sala de aula de língua materna e estrangeira, mas, é, ainda, a literatura o recurso adequado para a observação das questões humanas que competem aos alunos e que, portanto, devem figurar na sala de aula.

Porém, quando se trata da consideração dos clássicos da literatura universal<sup>1</sup> para o trabalho com os jovens do Ensino Fundamental e Médio, tem-se em vista a inacessibilidade destes textos em sua língua original para os estudantes e, às vezes, até para os professores. É assim que as traduções e adaptações vêm parar no meio escolar, independentemente da polêmica que isto possa suscitar.

<sup>1</sup> Quando falamos de livros clássicos da literatura (universal, nacional, regional, local etc.) devemos ter em vista o estabelecimento do cânone literário. Este pode ser definido como “o corpo de obras (e seus autores) social e institucionalmente consideradas ‘grandes’, ‘geniais’, perenes, comunicando valores humanos essenciais, por isso, dignas de serem estudadas e transmitidas de geração em geração” (DUARTE, 2009). Materializado em uma lista de indivíduos ou de textos, o cânone é adotado “como lei por uma comunidade”, facultando a ela a “produção e reprodução de valores (normalmente ditos universais) e a imposição de critérios de medida que lhe possibilitem, num movimento de inclusão/exclusão, distinguir o legítimo do marginal, do heterodoxo, do herético ou do proibido” (DUARTE, 2009). Assim sendo, devemos perceber que os livros determinados como clássicos, ou seja, como dignos de pertencerem ao cânone não são assim determinados com base em critérios objetivos. Antes disso, devemos perceber que o cânone é um produto histórico e contextualmente marcado. Para Reis, “[O] cânon está a serviço dos mais poderosos, estabelecendo hierarquias rígidas no todo social e funcionando como uma ferramenta de dominação.” Diante disso, o autor enxerga como possível a desconstrução desse processo ideológico apenas no caso em que se problematiza a sua historicidade, para que se possa destrinchar a “noção de valor” e a “atribuição de sentido” forjadas em um contexto cultural e político particular. Importa saber “quem articulou o cânon – de que posição social falava, que interesses representava, qual seria seu público-alvo e qual a sua agenda política, qual o seu estatuto de classe, de gênero ou étnico, por quais critérios norteou a sua eleição e rejeição de obras e autores”. Pontos estes que Reis destaca pertinentemente, já que, realmente, “não se questiona o cânon simplesmente incluindo um autor não ocidental ou mais algumas obras escritas por mulheres. Um novo cânon decerto não lograria evitar a reduplicação das hierarquias sociais. O problema não reside no elenco de textos canônicos, mas na própria canonização, que precisa ser destrinchada nos seus emaranhados vínculos com as malhas do poder.” Fontes: Duarte, 2009; Reis, 1992.

Deste modo, porque reconhecermos o incremento que o trabalho com literário pode oferecer às aulas de língua estrangeira e, no que concerne à opção pelo trabalho com adaptações de textos canônicos, que ele pode ser influenciado não só pelo acabamento textual do novo texto, mas ainda por novas determinações (ideológicas, culturais, por exemplo), resolvemos analisar, neste artigo, a adaptação feita pela editora Scipione da obra shakespeariana “Othello”. Esta análise é feita sinteticamente, e centra-se, em um segundo momento, em aspectos da configuração étnico-racial do personagem protagonista, também conhecido como “o mouro de Veneza”.

Para sustentar este propósito, nossa revisão teórica apresenta um breve panorama sobre as adaptações literárias e sua aceitação para uso nas escolas. Esta seção conta ainda, com uma consideração sobre a representação de grupos étnico-raciais minoritários no livro didático, e com a exposição do posicionamento do PCNs – Temas Transversais sobre a pluralidade cultural.

Esta fundamentação teórica pretende subsidiar tanto a leitura analítica que fazemos da adaptação, como as sugestões que oferecemos para uma abordagem mais abalizada da adaptação em sala de aula. Com o termo “abalizado” referimos um trabalho que envolva o tratamento do plano textual de forma correlacionada com aspectos humanos levantados pela história. E neste caso, chamamos a atenção para a questão étnico-racial que envolve o personagem homônimo das duas produções. Seguindo aos dois momentos da análise, apresentamos as considerações finais suscitadas mediante o trabalho com o texto.

### Estudos sobre a adaptação literária

Para Rodrigues (2005, p. 1), “o interesse sobre a questão da adaptação emerge no momento em que os vários estudos sobre a tradução desenvolvidos a partir dos anos 80 e 90 [século XX], partindo de diferentes pressupostos, passam a salientar a interferência promovida pelo tradutor, a relatividade da ‘fidelidade’ e a transformação como inerente ao processo”. Neste contexto, uma das questões centrais passa a ser o modo como se define adaptação, “processo tradicionalmente visto como transformador, a partir do momento em que se verifica que traduzir implica modificar, transformar um texto, ao levá-lo para uma outra língua, outra cultura”.

Dos anos 1970 a 1980, aproximadamente, conforme Rodrigues (2005), verifica-se que a distinção tradução x adaptação é feita mediante a

ponderação do caráter de fidelidade do texto que se produz. Johnson (1984) apud Rodrigues (2005, p. 1), por exemplo, “explica que a adaptação é menos precisa que a tradução, enquanto a tradução exige fidelidade ao original”. Maurice Gravier (1973) apud Rodrigues (2005, p. 2), por sua vez, posiciona-se semelhantemente, afirmando que “se ‘não se enfatiza a fidelidade ao espírito, nem à letra da obra original’ se trata, então, de uma adaptação (p. 47)”, sendo a fidelidade à obra original característica da tradução, enquanto que à adaptação compete a fidelidade ao público receptor.

Nos anos de 1980 a 1990, a fidelidade é, ainda, um dos pontos que afloram na literatura sobre tradução, segundo Rodrigues (2005). Porém, deve-se dizer que os textos contemporâneos passam a revelar, inclusive, uma preocupação ética. Darja Mazi-Leskovar (2003) apud Rodrigues (2005, p. 2) exemplifica o discurso dos trabalhos contemporâneos “ao afirmar estar consciente [de] que há vários conceitos de tradução, que a distinção entre tradução, adaptação, reescritura não é nítida e é tratada de maneira diferente nas diversas tradições literárias”<sup>2</sup>. Vale incluir que a autora emprega “o termo tradução para qualquer restituição de um texto em outra língua com o objetivo de tornar o texto acessível a um leitor” Mazi-Leskovar (2003, p. 253) apud Rodrigues (2005, p. 2).

Ainda, ao examinar trabalhos recentes sobre a questão, Rodrigues (2005, p. 5) percebeu que o que o que se chama, algumas vezes, de “ética moderna” implica fidelidade”, de uma forma que,

embora não seja tão explícita, na literatura contemporânea, a preocupação com a fidelidade dos textos e que se manifeste cada vez mais uma atitude ética em relação às traduções e adaptações, não há efetivo deslocamento em relação ao discurso subjacente aos textos anteriores que enfocam adaptações e traduções. Abordam-se questões de ideologia, de diferenças culturais, de aceitabilidade, mas a literatura contemporânea continua fortemente influenciada por uma tradição que confia na estabilidade dos sentidos dos textos, busca as intenções autorais e procura meios de assegurar que se preservem os sentidos do texto de partida,

<sup>2</sup> Aos interessados em se aprofundar no estudo de adaptações literárias, ou mesmo em ler sobre os diversos termos conferidos às distintas práticas transformadoras que incidem sobre textos literários, em sua língua original ou não, sugerimos a leitura do texto “Traduções”, “adaptações”, “apropriações”: reescrituras das peças Hamlet, Romeu e Julieta e Othelo, de William Shakespeare, trabalho de dissertação de Marilise Rezende Bertin. Este texto interessa porque oferece muitas ilustrações ao longo da abordagem que faz, pelo pertinente referencial teórico que apresenta e, especialmente, por apresentar as considerações de quem é autora das três adaptações de Shakespeare analisadas, textos produzidos em co-autoria com o John Milton, professor da Universidade de São Paulo, orientador da dissertação e, também, co-autor das aludidas adaptações. A dissertação está disponível na íntegra no link <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-31072009-153332/>.

sendo que a modificação implicada tanto na tradução, como na adaptação geram desconforto, havendo distinguível preocupação com seus limites.

### Diferentes posicionamentos sobre a leitura de textos literários adaptados

Para Mattos (2003), o nível de elaboração de certos textos na versão original dificilmente atrai e é acessível aos pequenos e jovens leitores. Restando, desse modo, às adaptações literárias o papel de levar ao referido público a possibilidade de descobrir o prazer da leitura de uma obra literária.

E este prazer tem sido facilitado, conforme Mattos (2003) não só por serem muito recorrentes as publicações que adaptam clássicos da literatura brasileira e universal, mas, ainda, porque as adaptações privilegiarem cada vez mais temas que ultrapassam a esfera da demanda pedagógica, chegando, inclusive, a “atender às inquietações, curiosidades e necessidades do público infanto-juvenil, que interage ativamente com o que se passa no mundo e à sua volta, e que expressa seus desejos, tentando satisfazê-los na sua vida cotidiana”.

A consideração deste ponto positivo, não impede que Mattos veja o lado negativo que algumas adaptações por vezes carregam. Para a autora, elas nem sempre são bem realizadas. E isto não só torna imperativo um cuidado especial na escolha das versões disponíveis, como é um indício concreto de que a leitura de adaptações deve ser acompanhada de uma devida conscientização sobre a obra original, algo que é um motivo de uma constante discussão para/entre professores, intelectuais e escritores.

Bernardo (2005), por seu turno, vê as adaptações como uma ameaça. Para ele, as boas intenções dos professores seguramente se revelam quando aceitam as adaptações como uma forma de oferecer aos estudantes “uma condensação que eles possam ler, dos grandes nomes e das grandes obras da cultura humana”. O adaptador também pode ser visto como alguém que tem o melhor dos propósitos, já que procura “homenagear um grande escritor, divulgando-o para jovens leitores”. Mesmo assim, a leitura do texto literário adaptado, para Bernardo (2005), mostra-se como uma prática decididamente contraditória, afinal impõe o questionamento: “[L]er o ‘grande’ na forma ‘pequena’ não impediria a compreensão do verdadeiramente grande?”.

O autor chama a atenção, também, para o posicionamento do adaptador e para a construção da adaptação. Para ele, o adaptador, independentemente de ser renomado, “esconde-se atrás do autor clássico que adapta”. Além disso, a adaptação é algo que, obviamente, implica

uma seleção subjetiva e arbitrária do que pode e do que não pode ser contado. Esta seleção contém critérios que não são, nem o poderiam ser, discutidos e acordados com os leitores (que podem nem ter nascido), muito menos com os autores (os quais provavelmente já faleceram). [de modo que] Toda adaptação implica, portanto, um exercício de tesoura, em palavras mais claras, um exercício de censura, sobre o texto do autor que se “homenageia”.

Com isso, Bernardo (2005) defende a idéia de que “o argumento de que só através das adaptações as crianças podem ser apresentadas aos clássicos é falacioso”, pois, na verdade, elas são apresentadas a adaptações, que muitas vezes são “ficções perturbadoras, fábulas moralistas, isto é, amesquinhas”, que corroboram para o quadro dramático formado por adultos que imaginam “terem lido *Dom Quixote*”, *Alice no País das Maravilhas*”, *Odisseia*”, *Hamlet*” — quando leram tão-somente, e na melhor das hipóteses, excertos destas obras.”.

Gostaríamos de dizer que muitas outras opiniões poderiam ser elencadas para figurar nesta seção, fossem elas mais moderadas ou extremadas. Não obstante, nosso propósito é apenas o de esboçar que a função das adaptações como recurso pedagógico está na pauta da discussão de professores, escritores e estudiosos da educação, de forma que julgamos pertinente prosseguir com uma consideração sobre a representação de grupos étnico-raciais minoritários no livro didático, posto não apenas o texto literário adaptado ser utilizado em sala de aula exercendo o papel de material didático, mas, sobretudo, especificamente, pelo fato de a questão étnico-racial que envolve *Othello* ter uma relevância que transcende a configuração literária, sendo reincidente em menor grau na adaptação que selecionamos, e sendo do mesmo modo pertinente para consideração em sala de aula, uma vez que atende ao sugerido no capítulo sobre pluralidade cultural existente volume dos Temas Transversais dos PCNs.

### Os grupos minoritários no livro didático

Em seu artigo “Identidades étnicas: a produção de seus significados no livro didático de geografia”, Tonini (2005), a partir de uma análise de livros didáticos de geografia, de 7ª e 8ª séries, existentes no mercado editorial, no momento em que escreve, procura expressar que os discursos inscritos nesses materiais, como resultado da colonização da questão étnica pela geografia, “dão visibilidade e tornam dizíveis hierarquias étnicas entre os povos”. Desse modo, a autora visa a dar prosseguimento a uma desnaturalização do conceito de etnia formado pelos

respectivos livros, os quais, segundo ela, deslocaram os sentidos da questão étnica.

A autora evidencia a questão da etnia como um sinal para marcar as diferenças entre as pessoas, distinções as quais são demarcadas por um grupo de poder, o conjunto daqueles que carregam o olhar branco ocidental. Ainda, tenta “mostrar como as questões étnicas são construídas como objetos discursivos na geografia e, ao mesmo tempo, mostrar como elas foram adquirindo sentidos, significações”, isso tudo por meio da análise da produção étnica através de dois focos, a nacionalidade e o gênero, e distanciando-se de uma noção de etnia cristalizada.

Com sua análise, Tonini (2005) constata a presença constante, nos livros didáticos, sempre das mesmas etnias, escolhidas por um critério hegemônico (devido a relações de poder), grupos os quais demonstram ter alguma importância política ou econômica, de um modo ou de outro, por suas presenças estarem sempre credenciadas a algo.

Além disso, a autora percebe que, embora a maior parte dessas produções didáticas, atualmente, inove ao apresentar um maior número de imagens das etnias minoritárias, elas continuam sem contextualizar esses grupos, pois lhes faltam audácia política para fazê-lo, e que os mais recentes discursos geográficos dos livros didáticos se fazem contraditórios, posto afirmarem adotar uma perspectiva humanista, que respeita as diferenças e o modo de vida de cada grupo étnico, ao mesmo tempo em que ainda revelam um discurso cristalizado, que traz a divisão entre etnias superiores (européias/estadunidenses) e etnias inferiores (asiáticas/africanas/latinas), produto de “um projeto capitalista/modernista que fomentou o apagamento de determinadas etnias”.

Freire (2002), em seu artigo “A imagem do índio e o mito da escola”, lança reflexões e discute tanto a imagem do índio construída pela escola, como a representação da escola elaborada pelos índios. A primeira, única, “enganadora e equivocada”, apresenta o índio como um ser “inferior”, sendo, portanto, preconceituosa e baseada em pressupostos ultrapassados, colaborando para apagar a participação dos diferentes povos indígenas na formação cultural brasileira. A segunda traz discursos que evidenciam a visão tida pelos índios da escola como “‘devoradora’ não apenas da identidade étnica, mas da própria identidade nacional”.

Freire (2002) expõe também alguns equívocos sobre os índios, mais “profundamente enraizados na consciência da sociedade e dos professores que dela fazem parte”, afirma que se torna impossível compreender o Brasil atual com essas idéias equivocadas difundidas pelo meio escolar e, através

das palavras do professor guarani Algemiro Poty, ressalta a importância de termos todo um sistema nacional de educação que seja intercultural, uma escola que deixe de ser monocultural e etnocêntrica, distinguindo-se ao considerar e respeitar devidamente as particularidades culturais dos diversos povos que integram a realidade brasileira.

No artigo “O silenciamento do livro didático sobre a questão étnico-cultural na primeira etapa do Ensino Fundamental”, Oliveira (2004) analisou a representação da criança não-branca em textos e ilustrações de livros da coleção ALP, “análise, linguagem e pensamento: um trabalho de linguagem numa proposta socioconstrutivista, de língua portuguesa e literatura”, até porque a mesma foi “classificada como a mais adotada na rede pública de ensino da cidade de Maringá, no período compreendido de maio de 1998 a junho de 1999”, momento da execução de seu trabalho.

Deste exame, importa ressaltar a percepção a que chegou o autor. Segundo Oliveira (2004), existe, na escola, um ambiente degenerador da auto-estima das crianças haja vista a impossibilidade de elas se verem positivamente representadas no material didático de que se utilizam.

Para Oliveira (2004), o livro didático participa da velada política do branqueamento existente na sociedade nacional ao preconizar e difundir exclusivamente a estética e os valores da cultura branco-ocidental e, como consequência, silenciar sobre a presença dos diferentes, entre os quais se situam os afro-descendentes, no material didático. O autor identifica essa prática como uma censura “às referências étnico-culturais” desses indivíduos que contribui para a sedimentação da exclusão social de um grupo étnico significativo da população brasileira, uma vez que as crianças não-brancas não possuem, desse modo, parâmetros para se verem positivamente inseridas no meio social.

Além disso, Oliveira (2004) destaca uma grande preocupação com o fato de a presença do negro, quando observada, ser focalizada em termos de exotismo e folclore, omitindo a participação atuante do negro na sociedade atual, devido ao fato de os livros em questão serem indicados para séries de alunos que estão na idade de formação de valores, podendo os conceitos assimilados “moldar as suas personalidades, construindo suas identidades e reforçando padrões de comportamento”.

Finalmente, cumpre destacar que, nesta seção, optamos por citar apenas alguns estudos a respeito da representação, no livro didático, de grupos étnico-raciais marginalizados, apesar de sabermos que o caráter minoritário conferido a determinados

grupos não se limita a questões de etnia/raça, envolvendo, também, questões outras, como gênero, estética, religião etc. Assim, devemos esclarecer que esta opção se deve ao fato de Shakespeare ter “plainly intended Othello’s race to have a great impact on his original audience many of whom, he knew, were as prejudiced as Brabantio [o pai da esposa de Othello]. (BOYCE, 1990, p. 471). Boyce também afirma: “Othello is the earliest black character in English literature with a credible personality, let alone a sympathetic one. Shakespeare deliberately emphasised this, for in Cinthio’s take, his source, Othello’s race has little importance, while in the play it is frequently mentioned”.

#### **Os parâmetros curriculares nacionais: uma consideração do tema da pluralidade cultural**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como diretrizes que são para o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professores com seus alunos, preocupam-se com a abordagem que a pluralidade cultural dos brasileiros tem tido no meio escolar. Para os PCNs (BRASIL, 1998, p. 120-121), o Brasil sabe reelaborar as culturas de origem, tem construído experiências de convívio, mas o desconhecimento que ainda existe entre muitos indivíduos sobre a heterogeneidade do país faz com que este seja, ao mesmo tempo, marcado pela discriminação, pelo preconceito e pela injustiça.

Nas escolas, especificamente, “onde a diversidade está presente diretamente naqueles que constituem sua comunidade”, o documento governamental (BRASIL, 1998, p. 125), destaca que a existência da pluriculturalidade da sociedade brasileira está sendo “ignorada, silenciada ou minimizada”. Isso significa dizer que o locus promotor da cidadania que a escola deveria ser está, na verdade, desconhecendo, omitindo ou desconsiderando toda essa complexidade e multifacetação que constituem os cidadãos do Brasil.

Como solução para esta situação, os PCNs (BRASIL, 1998, p. 129) afirmam que a reflexão norteadora da atuação no meio escolar deve ter “um cunho eminentemente pedagógico”, balizando-se, entretanto, no entendimento de preceitos jurídicos, em uma fundamentação ética, em conhecimentos acumulados em Geografia e História, em conceitos e noções oriundas da Linguística, da Antropologia, da Psicologia, da Sociologia, em aspectos relativos a Estudos Populacionais, como inclusive no saber “produzido no âmbito de movimentos sociais e de suas organizações comunitárias”, quando se trata de transmitir o que é a pluralidade cultural para os estudantes, destacando-lhe a importância. Isto

acontece, por sua vez, pelo fato de o campo de estudos teóricos da diversidade cultural ter um caráter interdisciplinar. Mas, também, aventamos, porque os desafios e as conquistas do povo brasileiro, no processo histórico, não devem ser tratados com base no senso comum apenas, se este não puder prescindir do apoio em preconceitos e na discriminação.

O que se percebe, enfim, na proposta de trabalho dos PCNs, é um interesse na abordagem de conteúdos voltados para o conhecimento da realidade brasileira e mesmo mundial, que se alcança, no âmbito escolar, através da potencialização máxima da prática de transdisciplinaridade. Isso se justifica na medida em que a oferta de informações de áreas diversas e relacionadas às experiências dos indivíduos permite um conhecimento mútuo dos alunos entre si e a respeito de seus concidadãos, pessoas de origens socioculturais diferentes. Para os PCNs (BRASIL, 1988, p. 135),

trata-se também de recuperar, de forma não depreciativa, conhecimentos dos grupos étnicos e sociais, permitindo, ainda, que se evidencie o saber emergente, aquele que está em elaboração como parte do processo social de conscientização e afirmação de identidades e singularidades.

A transversalização é vista pelos PCNs, em suma, como portadora da capacidade de proporcionar ao aluno uma consciência para que construam juntos, escola e estudantes, um ambiente de aceitação, calcado no respeito; de apoio à expressão estudantil, caracterizado pelo interesse; e de incorporação das contribuições que possam ocorrer por parte da comunidade escolar, marcado pela valorização à diversidade. Tem-se, assim, uma percepção de manifestações de preconceito e de injustiça, como também a construção de uma escola democrática alicerçada na cidadania.

### **“Otelo”, uma “adaptação em português”<sup>3</sup> de “Othello”**

Quando consideramos a adaptação de “Othello” promovida pela Editora Scipione, percebemos que o texto resultante, que é em prosa, utiliza-se do texto original, porém sem o compromisso de ser fiel às ações exatamente ocorridas neste, sendo, ademais e com frequência, menos preciso.

Como exemplo desta afirmação, indicamos, primeiramente, a opção do adaptador de retirar da história os personagens Roderigo e Bianca<sup>4</sup>, os quais,

na tragédia de Shakespeare, atuam, em maior ou menor grau, como engrenagens do enredo, visto tomarem atitudes que se revertem em consequências diretas para a motivação do comportamento impulsivo e assassino do protagonista Othello. Esta escolha, cabe dizer, levou o adaptador a construir um Iago totalmente desprovido da sutileza e do ardil do personagem original, e que não conta com solilóquios para revelar suas artimanhas. Ainda, este novo e não tão altivo demônio age sem comparsas na história, expondo-se, logo, a peito aberto, o que, curiosamente, não conduz a seu desmascaramento.

Outro ponto a se considerar é o final dado a Iago na adaptação. O vilão entrega passivamente sua arma a Montano e, após o suicídio de Otelo, descrito em seguida, nada mais é mencionado. Iago nem remotamente é apontado como o “Spartan dog” (SHAKESPEARE, 1984, p. 186) que promoveu evento tão trágico, mesmo porque, de qualquer forma, sua perícia foi consideravelmente diminuída nesta versão da história.

Referimo-nos a uma diminuição do “profissionalismo para o mal” de Iago, uma vez que o personagem que, na obra de Shakespeare, consegue produzir “a mutilated reality as his monument” (BLOOM, 1998, p. 435) através da manipulação dos demais personagens e inclusive da sorte (aludimos à aparição de Bianca para devolver o lenço a Cássio nervosamente), na adaptação em questão, consegue a condenação final de Desdêmona colocando o lenço da esposa de Otelo no alojamento de Cássio, bem como forjando uma carta que supostamente teria sido escrita pela jovem para o tenente, a quem desejaria se unir logo que a perda do lenço enfeitado cumprisse seu papel de afastar o mouro dela.

Este subterfúgio escolhido pelo adaptador fica muito aquém da tramóia arquitetada pelo verdadeiro Iago. Porém, devemos dizer, inclusive para justificar o fato de até agora termo-nos detido especificamente na retratação deste personagem, que todos os demais trazem configurações realmente atenuadas – principalmente Othello<sup>5</sup>, que é o protagonista, além de Desdêmona e Emilia – as quais são um pouco difíceis de serem justificadas, ou mesmo inadequadas se considerarmos que o conjunto de ações e reações destes personagens deve servir como agente mobilizador das emoções dos leitores.

---

de mesmo nome que ocupa um plano muito secundário na história, nada afetando no desenvolvimento da nova história.

<sup>5</sup> Embora Otelo seja o protagonista da história, o texto adaptado dá atenção sobrelevada a Iago, que agora arquiteta sua traição sem comparsas. O ritmo da ludibriação de Otelo é rápido, não existindo, portanto, as fases de inquietação por que passa o herói no texto original ou, tampouco, uma perturbação gradual que tem chance de se materializar marcadamente pela linguagem. Em suma, o posicionamento de Otelo quanto ao preconceito com que as autoridades venezianas lhe recebem é um, senão o aspecto conteudístico de maior valor que é produto da verbalização ou expressão indireta da personagem.

<sup>3</sup> Este é o modo como o texto adaptado, que se chama “Otelo”: o mouro de Veneza, é identificado na capa do livro.

<sup>4</sup> Devemos destacar que, não obstante a prostituta Bianca, personagem de “Othello”, não figure na adaptação, nesta produção existe uma outra personagem

Cumpre, assim, dizer que esta configuração entra em choque com o que é defendido por Judith Ingg, que examina traduções da literatura infantil inglesa para o russo. Para a estudiosa (INGGS, 2003 apud RODRIGUES, 2005, p. 4-5),

a disparidade entre os leitores das duas culturas justifica que o tradutor “tome liberdades com o texto fonte para aproximar o texto do leitor alvo” (p. 286). De acordo com seu ponto de vista, espera-se que haja algum tipo de “desvio” para que o leitor possa fazer as mesmas associações e ter as mesmas emoções que o leitor do texto fonte”

e o tradutor que escolher essa estratégia “manipula os elementos culturalmente significativos” para assegurar que o texto seja acessível aos leitores (p. 286-287).” Ainda, Ingg (2003 p. 287) apud Rodrigues (2005, p. 5) “reconhece que essa não é a única estratégia possível, mas seguramente não aprova uma orientação mais voltada para a cultura de partida, pois afirma que, caso essa tenha sido a opção, muitos elementos culturais estrangeiros podem dificultar a leitura.”.

Para finalizar esta consideração, devemos ressaltar que o adaptador demonstrou grande preocupação com a caracterização do contexto histórico em que se passa a história, recheando seu texto de observações que caracterizam a sociedade representada. Assim, defendemos a idéia de que o geral enfraquecimento dos personagens deve-se mais à opção por autonomia manifestada pelo adaptador. Especificamente, ele realizou “uma seleção subjetiva e arbitrária do que pode e do que não pode ser contado” (BERNARDO, 2005), comprometendo-se com modificações e, diríamos, em partes, com a energia intrínseca a este texto de Shakespeare.

#### Trazendo Othello e Otelo para a sala de aula

Mesmo que as modificações trazidas pelo texto adaptado revelem um abrandamento das personagens centrais que resulta, também, em expressivo enfraquecimento de idéias levantadas pelo texto original, como é o caso do ciúme e do desejo do mal motivado pela inveja, necessitamos dizer que a adaptação expõe e pondera, admiravelmente, sobre a questão étnico-racial, mediante a consideração do personagem Othello e de sua conseqüente (in)aceitação pela sociedade veneziana. Isto posto, destacamos alguns trechos da adaptação, a partir dos quais teceremos algumas considerações:

Otelo, beirando os quarenta anos, era “um estrangeiro pagão”; exercia duro ofício da guerra e “tinha a pele escura demais para ser acolhido naquela

família aristocrática”. *Brabantio bajulava o mouro como guardião da República, mas o desprezava como homem.* E por isso ficaria furioso quando soubesse que o general cortejava a jovem (p. 13);

... continuou Iago, sem se perturbar –, nosso general nunca teve tempo para cortejar moças e arranjar uma esposa... *se é que iria encontrar alguma louca disposta a dar-lhe a mão.* Afinal, apesar de todo o seu prestígio, ele não acumulou riquezas nem deixou de ser escuro e pagão. (p. 14);

... o pior de todos, o mouro pagão...” e “Aquele mouro maldito (p. 16);

- *Bonito? Cruz credo!* (...) onde já se viu? Um homem escuro daqueles ... e ainda por cima começando a envelhecer. (p. 57);

*Imagine se a minha filha iria demonstrar simpatia por um guerreiro escuro, estrangeiro e pagão! Desdêmona, coitadinha, só pode ter ficado com medo...* (p. 27);

... *de certo não teria a menor vontade de sorrir se um rústico estrangeiro a roubasse* (p. 33);

O intenso bronzado denunciava... (p. 23)

Perplexidade e cólera se estampavam no rosto moreno. (p. 74);

(1º bloco de citações; grifos nossos)

Otelo parecia cansado de lidar com preconceitos, embora demonstrasse compreender o medo, a insegurança e o comodismo que levam os homens adotar idéias prontas, sem questionar. (p. 24);

Desde que decidi casar com Desdêmona (...) abracei o catolicismo e me fiz batizar, justamente na capela do Santo Óleo.

– Mas... renunciou à religião de seus antepassados? (...)

– Deus é sempre o mesmo, creio eu, seja Ele adorado pelos cristãos, pelos muçulmanos, pelos judeus, pelos índios da América, ou por quem quer que seja. Por isso, suponho que Ele não se importa se rezo na mesquita, na igreja ou em minha casa, sem alarde. Só muda o ritual... (p. 24);

E Otelo teve vontade de completar: ‘A juventude ainda é uma desculpa para o preconceito dela, mas os senhores, já com o pé na sepultura, que justificativa poderiam apresentar?’ (p. 24);

E ali estava ele, mostrando a todos que os sentimentos mais nobres não são privilégio de uma sociedade rica e dita civilizada, mas se encontram espalhados pela humanidade inteira, habite esta palácios à beira do Adriático, casas sem porta no cume dos Andes, ou choupanas de palha no coração da África (p. 27).

(2º bloco de citações)



Através do primeiro bloco de citações, almejamos expor as expressões que são utilizadas para a referência a Otelo – trechos em “negrito” – e, inclusive, a reação social que é produto da percepção que se tem do herói – esta aparece em *itálico*.

Com efeito, optamos por este duplo ressaltamento, a fim de destacar que não apenas a raça, mas, também, a religião original de Otelo, além de sua própria origem estrangeira são fatores para sua avaliação como um indivíduo inferior, o qual, portanto, acaba surgindo como um concreto merecedor de ojeriza e desprezo.

No que concerne ao preterimento de Otelo por sua origem, devemos destacar que este sentimento de pertença (intra)grupar, embora pareça ser tão antigo quanto a própria humanidade, manifesta-se ainda hoje, com intensidade, como uma forma de “neo-racismo cultural” (CARNEIRO, 1998).

Segundo Carneiro (1998, p. 52-53), identifica-se, desde o limiar dos anos 2000, um racismo que se volta contra o estrangeiro, “símbolo do intruso ou invasor”.

Hoje fala-se de uma Alemanha para os alemães e não mais, como antes, numa Alemanha para arianos. Também se propaga a idéia de uma Dinamarca para os dinamarqueses, uma Suécia para os suecos... No sul do Brasil, defende-se a exclusividade da região para seus habitantes. Retoma-se, de certa forma, o antigo conceito romano de bárbaro: aquele que não pertence ao Império e por isso não tem direito de usufruir de seu convívio e de seus benefícios.

Este é um racismo diferente daquele que norteou a escravidão colonial e o nazismo. O argumento agora utilizado não é a preservação de uma raça pura ou superior. Defende-se o direito que cada um tem de ser “diferente”: mas com um sentido discriminatório, cada um no seu lugar...

Desta forma, considerando a discriminação revelada contra Otelo na adaptação, mas aproveitando-se, sobretudo, da própria realidade dos jovens, que, frequentemente, montam guetos particulares com seus colegas de sala de aula, julgamos importante a consideração deste motivo do texto adaptado pelo professor, pois, a despeito de serem recorrentes, há, na escola, manifestações de exclusão e de exclusivismo que ultrapassam os limites do que é ser humano, justamente pela concepção do outro como inferior ou indesejado.

Nestas situações, o professor, como educador, tem a missão de intervir. E, se decidir fazer uso de recursos pedagógicos, como esta adaptação, no processo, será provavelmente mais bem sucedido em seu exercício, uma vez estará contribuindo não apenas para um estudo de literatura ou de uma das

inúmeras manifestações artísticas inspiradas na rica obra de Shakespeare. Mais do que isso, estará colaborando para construção gradual de uma atmosfera mais esclarecida e, verdadeiramente tolerante e cidadã entre seus alunos, os quais devem estar conscientes do “respeito às diferenças entre as pessoas (do ponto de vista étnico ou de tipo físico, por exemplo)” (BRASIL, 1998, p. 73) e, portanto, de que o eu e o outro devem estar no mesmo plano de importância e de valor.

Restringindo o escopo e pensando agora em uma abordagem da questão étnico-racial em sala de aula, já que a complexidade e a multifacetação que constituem os brasileiros devem, também, integrar o rol de conhecimentos carregados pelos jovens, o professor pode iniciar o seu trabalho a partir da consideração dos diversos termos que são utilizados, na adaptação, para a referência a Otelo, que, a despeito de ser o herói da história, é frequentemente depreciado por causa da tonalidade de sua pele, como podemos notar através dos trechos em negrito das citações expostas.

Ainda, devemos perceber que a aludida origem negra e nômade de Otelo, que é dito filho de uma camponesa marroquina e de um guerreiro árabe, faz o personagem ser designado pelo próprio narrador como alguém de “rosto moreno” e marcado por “intenso bronzeado”. Com isso, abandona-se automaticamente a opção de referência ao personagem como uma pessoa negra, preta, ou parda, o que estaria demarcando seu sugerido pertencimento étnico-racial conforme nomenclatura adotada pelos grupos do Movimento negro no Brasil, ou sua raça segundo a taxonomia adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística que, nos censos realizados com a população, promove o levantamento da autoclassificação racial dos brasileiros. Mas, devemos perceber, ainda, através desta omissão, a própria dificuldade encontrada socialmente para se designar os afrodescendentes. Sobre esta dificuldade posiciona-se Ferreira (2006, p. 87):

Na sociedade brasileira, o uso de termos corretos destinados ao segmento negro não é fácil e nem está de todo assimilado pelo cotidiano. Termos como “afrodescendente” e “afro-brasileiro” têm circulação restrita a uns poucos grupos mais esclarecidos da questão étnica. O termo “negro” ainda é utilizado com restrição, pois pode ser “ofensivo”. E os termos “preto”, “negão” e “crioulo”, dentre outros, marcadamente estereotipados e estigmatizantes, são usados em situações em que se pretende provocar a discriminação, quase sempre acompanhada de sentimentos de raiva ou repulsa.

No entanto, esses mesmos termos, conforme o grau de intimidade com o interlocutor e mesmo a

melodia vocal proferida, podem ter outro caráter. Pode ser uma forma carinhosa e afetuosa de tratamento. Ou seja, os termos têm de estar contextualizados em forma e conteúdo para sua compreensão social.

Com efeito, acreditamos que este desconforto que acomete muitos que precisam se referir aos afro-brasileiros é o mais básico indicativo de que existe sim uma valoração negativa conferida aos descendentes de africano. Uma valoração que se expressa desde o nível lingüístico, o que indica a premência de ser abordada pelo professor em sala de aula, uma vez que diz respeito à intrínseca heterogeneidade de todos os que constroem o meio escolar.

Para tanto, as citações da adaptação elencadas no bloco 2 podem ajudar o professor nesta missão. Estes são trechos que selecionamos por mostrar a consciência clara com que o adaptador dotou Otelo, personagem que, não obstante seja vítima de inegável racismo, tem maturidade para lidar com a sociedade preconceituosa que falsamente o acolhe<sup>6</sup>, tentando, sutilmente, a ela passar a concepção de que da mesma forma que a diversidade é produto das diferenças culturais, também o preconceito, seja étnico-racial ou religioso, por exemplo, é igualmente uma construção cultural, cuja identificação em pessoas mais velhas, que se pressupõem mais sábias, como as autoridades de Veneza, é seguramente injustificável.

Por fim, vemos aqui inclusive a possibilidade de se questionar o pensamento de Otelo, para quem a juventude seria potencial desculpa para o preconceito. Sendo o racismo algo engendrado cultural e socialmente, torna-se sua discussão com crianças e adolescentes fundamental, pois, como afirma Oliveira (2005, p. 30), “aos 4 anos de idade, as crianças já passaram por processos de subjetivação que as levaram a concepções muito arraigadas no nosso imaginário social sobre o branco e o negro e, conseqüentemente, sobre as positivities e negatividades atribuídas a um e outro grupo racial”, de modo que já estão aptas a participarem de debates criativos e adequados a suas faixas etárias.

### Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi elaborar uma breve consideração da adaptação do livro “Othello”, de

Shakespeare, que foi promovida pela Editora Scipione com o nome de “Otelo”: o mouro de Veneza, e, ainda, propor algumas sugestões para um trabalho com a adaptação, em sala de aula, contemplando a questão étnico-racial que envolve o personagem protagonista tanto na obra original como no texto adaptado.

Gostaríamos de destacar a importância de o professor realizar um trabalho que contemple a abordagem de textos literários em sala de aula, conjugando-o com a recuperação do conhecimento de mundo dos alunos e de sua própria realidade. Entretanto, somos taxativos em defender que uma proposta como esta não deve ser levada adiante isoladamente, mas, ao contrário, deve se aproveitar de um trabalho transdisciplinar, como orientado pelos PCNs, que contemple, preferencialmente, não só os professores de língua, mas, ainda, se possível, os professores de História, de Geografia e de Artes e, quando não, a própria comunidade em que se insere a escola, pois, assim, ter-se-á ampliada não apenas a chance de realização de um trabalho de maior qualidade, mas, também, a possibilidade de “recuperar, de forma não depreciativa, conhecimentos dos grupos étnicos e sociais” (BRASIL, 1998, p. 135).

Além disso, no que compete ao professor de língua, devemos dizer que seu trabalho sairá muito mais enriquecido se, junto com a adaptação, houver um empenho em recuperar elementos importantes da tragédia de Shakespeare, como é o caso da linguagem e da verdadeira fábula, que foram desconsiderados pela adaptação. Isto, seguramente, proporcionará, aos estudantes, um estudo não apenas mais verdadeiro da obra do dramaturgo inglês, mas, para o professor, também, será um auxílio para um trabalho mais abalizado da própria temática da pluralidade cultural.

Finalmente, desejamos ressaltar que não foi propósito deste artigo depreciar esta adaptação quando nos referimos ao enfraquecimento de personagens e idéias em relação ao texto original. Antes disso, temos consciência de que “[N]os últimos anos vêm crescendo em número, ainda que timidamente, as publicações de textos teatrais para o público infantil e juvenil” (MATTOS, 2003). “Otelo”, da Editora Scipione, faz parte deste começo e, como pioneiro, tem o direito, ou o fardo, da inexperiência; como adaptação de um texto canônico, tem a polêmica inerente a sua constituição.

### Referências

BERNARDO, G. Pedagogia Fahrenheit. In: JOBIM, J. L. (Org.). **Literatura e informática**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2005. p. 89-102.

<sup>6</sup> Gostaríamos de destacar que, embora tenhamos optado por uma análise que segue a perspectiva dos estudos trans e multiculturais, tomando como pontos de referência conceitos como minorias e diferenças étnicas e identitárias, outras perspectivas mostram-se igualmente válidas para o estudo da adaptação em questão. A perspectiva histórica, por exemplo, é da mesma forma interessante não só por Chipre ser uma colônia subjugada por Veneza, a grande potência mercantil da era histórica em foco, mas ainda porque sendo Otelo um general cipriota a serviço do Dodge, observamos, portanto, um vencido a serviço de seu vencedor, aspecto que também participa da conflagração de elementos que o precipitam em sua tragédia.

- BLOOM, H. **Shakespeare: the invention of the human**. New York: Riverhead, 1998.
- BOYCE, C. **The Wordsworth dictionary of Shakespeare**. New York: Wordsworth Reference, 1990.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 117-160.
- CARNEIRO, M. L. T. **O racismo na história do Brasil: mito e realidade**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- DUARTE, J. F. s.v. "Cânone", **E-Dicionário de Termos Literários**. Coord. de Carlos Ceia. Disponível em: <<http://www.fcsh.unl.pt/edtl>>. Acesso em: 17 dez. 2009.
- FERREIRA, R. A. Negro midiático: construção e desconstrução do afro-brasileiro na mídia impressa. **Revista USP**, mar./abr./mai., p. 80-91, 2006.
- FREIRE, J. R. B. A imagem do índio e o mito da escola. In: MARFAN, M. A. (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação - Formação de professores: educação escolar indígena**. Brasília: MEC, 2002. p. 93-99. Disponível em: <<http://www.proindio.uerj.br/promito.htm>>. Acesso em: 21 jul. 2005.
- GONÇALVES, R. P.; COSME, C. A.; DIAS, A.; BORDIN, M. S. **O emprego do CD "O Cortiço": uma metodologia para estimular a leitura**, s/d. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/soletras/3/08.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2007.
- MATTOS, M. S. **Leitura da literatura: a produção contemporânea**, 2003. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/III/tetxt5.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2007.
- OLIVEIRA, A. G. **O silenciamento do livro didático sobre a questão étnico-cultural na primeira etapa do Ensino Fundamental**, 2004. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/040/40coliveira.htm>>. Acesso em: 1 ago. 2005.
- OLIVEIRA, F. Relações raciais na creche. In: OLIVEIRA, I.; GONÇALVES, P. B.; PINTO, R. P. (Org.). **Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa, Anped, 2005. p. 29-39.
- REIS, R. Cânon. In: JOBIM, J. L. (Ed.). **Palavras da crítica**. Rio de Janeiro: Imago, 1992. Disponível em: <<http://www.dubitoergosum.xpg.com.br/arquivo78.htm>>. Acesso em: 17 dez. 2009.
- RODRIGUES, C. C. **O discurso sobre adaptação: da fidelidade à ética**, 2005. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/o-discurso-sobre-a-adaptacao-1182.pdf?SQMSESSID=a38ffc79c82bcbe561e1c641326fd16c>>. Acesso em: 15 jun. 2007.
- SHAKESPEARE, W. **Othello**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- TONINI, I. M. **Identidades étnicas: a produção de seus significados no livro didático de geografia**, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1349798707998.doc>>. Acesso em: 22 jul. 2005.

*Received on October 20, 2009.*

*Accepted on January 13, 2010.*

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.