

# VOO DIRETO OU EM ESCALAS?: CLÁSSICOS DA LITERATURA BRASILEIRA POR MEIO DE RELEITURAS

[NON-STOP OR DIRECT?: CLASSICS FROM BRAZILIAN LITERATURE BY MEANS OF REINTERPRETATIONS]

**Roberta da Costa de Sousa<sup>1</sup>**

ORCID 0000-0001-6496-4317

Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, RJ, Brasil

**Resumo:** Adotar releituras de clássicos da literatura brasileira, como forma de apresentar autores canônicos aos adolescentes nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, constitui procedimento pedagógico relativamente comum. Serão analisadas aqui adaptações juvenis de *A moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo, e *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, a fim de investigar vantagens e desvantagens dessa estratégia no processo de formação do leitor.

**Palavras-chave:** Clássicos; literatura brasileira; releituras.

**Abstract:** Adopting reinterpretations of classics from Brazilian literature, as a way of presenting canonical authors to teenagers in Portuguese Language and Brazilian Literature classes, constitutes a relatively common pedagogical procedure. Here, juvenile adaptations of *A moreninha*, by Joaquim Manuel de Macedo, and *Dom Casmurro*, by Machado de Assis, will be analyzed in order to investigate the advantages and disadvantages of this strategy in the process of training the reader.

**Keywords:** Classics; brazilian literature; reinterpretations.

Apresentar os clássicos da literatura brasileira para os jovens constitui um dos grandes desafios dos docentes no ensino médio. Iniciar essa apresentação nos últimos anos do ensino fundamental, então, consiste em tarefa ainda mais árdua. Com o intuito de facilitá-la de forma agradável, algumas editoras publicam coleções de releituras de clássicos da literatura brasileira. Serão analisadas aqui duas dessas propostas e a pertinência delas e dos originais em sala de aula, como parte do processo de formação do leitor: uma a partir de *A moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo, e outra baseada em *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Respectivamente *A moreninha 2: a missão*; e *Dona Casmurra e Seu Tigrão*, ambas de Ivan Jaf.

Apesar da simplicidade do estilo, é possível notar em *A moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo, peculiaridades da sociedade do Rio de Janeiro do século XIX, como modos de lazer e a situação da mulher. Primeiro folhetim nacional de sucesso nas páginas do *Jornal do Commercio*, publicado como romance em 1844, *A moreninha* narra as aventuras de quatro amigos, Filipe, Fabrício, Leopoldo e Augusto, com foco na aposta entre dois deles, no qual se percebe a linguagem informal da época, com humor simples em tom oral. O longo diálogo de frases curtas, logo no capítulo inicial, acelera a narrativa e prende a atenção do leitor pela agilidade do embate entre Filipe e Augusto, que culmina no desafio para o segundo, volúvel e inconstante.

Embora as características de oralidade do século XIX presentes na linguagem da narrativa permaneçam não habituais para o jovem do século XXI, cujos traços de oralidade se ampliaram e se distanciaram ainda mais da formalidade, há vários outros elementos de *A moreninha* que podem atrair o interesse do adolescente de hoje. A origem folhetinesca romântica, com sucessivos acontecimentos a cada capítulo, ao terminar com suspense para instigar a curiosidade do leitor e mantê-lo ansioso pela continuidade da leitura, movimentava a trama pouco reflexiva. Os personagens jovens em diálogos leves e repletos de brincadeiras, além do protagonista conquistador, remetem às experiências amorosas típicas da adolescência. Destarte haja em *A moreninha* motivo bastante nobre para a volubilidade amorosa de Augusto, ao contrário do imediatismo das relações líquidas da contemporaneidade. As singularidades de cada momento fomentam ideias para atividades em sala de aula, como a comparação entre a

formalidade dos bilhetes de flerte dos personagens e a informalidade das mensagens nas redes sociais, assim como as “cantadas” da época, com linguagem totalmente distinta.

Similarmente, a presença de questões, ainda atuais, não aprofundadas contrasta com o conservadorismo de costumes e os estereótipos femininos em abundância na obra, o que enriquece a pauta dos debates de transversalidade em sala de aula. Somente citar que Carolina já “leu Mary de Wollstonecraft e, como esta defende os direitos das mulheres” (MACEDO, [19--], p. 64), sem dotá-la de ações feministas concretas, ou quando ela fala com ousadia atribuir à posição social – “era neta da dona da casa, e, além de ser moça, era rica.” (MACEDO, [19--], p. 38) – enfraquece a personalidade da protagonista em razão de ser mais uma menina cercada de bajulação, tantas vezes chamada de “travessa” (MACEDO, [19--], p. 29) e “diabinho” (MACEDO, [19--], p. 38) pelo narrador. Este, aliás, não disfarça a simpatia pela personagem, mas a importância da virgindade naquele contexto permite, também, defini-la simplesmente pela ausência de vida sexual ativa. “A virgem tremeu toda e não pôde responder” (MACEDO, [19--], p. 108). Hoje é normal a mulher beber, porém não naquela época e Carolina nega veementemente a possibilidade desse mau hábito da ama: “(...) a minha cara Paula nunca teve tão feio costume (...)” (MACEDO, [19--], p. 73).

Apesar do predomínio do foco narrativo em terceira pessoa, há trechos com o narrador em primeira para aproximação com o leitor e também para brincar com o fato de este ter em mãos o produto da aposta entre os amigos. O narrador, então, por ser o jovem personagem, apresentaria a típica ansiedade juvenil em contar a própria história, acelerando a narrativa. Simultaneamente, evidencia a influência do tipo de leitor de folhetins no discurso narrativo, com aversão a longas descrições e reflexões em virtude da ação, o que faz o narrador temer ser prolixo: “E fizemos muito bem em concluir depressa (...)” (MACEDO, [19--], p. 28). Ao importar-se com a leitura imediata, não considera a literatura como documento que cristaliza a sociedade da época, pois a breve descrição de um parágrafo atesta a indumentária e os hábitos do estudante do século XIX, hoje completamente diferente. “É inútil descrever o quarto de um estudante. Aí nada se encontra de novo” (MACEDO, [19--], p. 22). Aos personagens secundários, o narrador reserva a descrição sem idealizações: “D. Violante era horripelantemente horrenda, e com sessenta anos de idade apresentava um carão capaz de desmamar a mais emperreada criança” (MACEDO, [19--], p. 30). Aqui já se explicitam as comparações

simplistas com humor até mesmo popular, também em “(...) são como formiga por açúcar, macaco por banana, criança por campainha... e ele tem razão!” (MACEDO, [19--], p. 33), bem como definições do senso comum: “(...) o amor é demoninho que não pede licença para entrar no coração da gente (...)” (MACEDO, [19--], p. 99). No segundo capítulo, os estratagemas elaborados por Fabrício, a fim de evitar as despesas decorrentes dos namoros, como brigar com a namorada perto de datas festivas para livrar-se de pagar doces ou não flertar com moças ricas correspondem a situações bem-humoradas próximas da vivência de adolescentes mesmo na atualidade: “Assim eu não ia ao teatro para vê-la, nem aos bailes para com ela dançar, e poupava os meus cobres” (MACEDO, [19--], p. 23).

*A moreninha 2*: a missão, de Ivan Jaf, traz a mesma discussão da obra de Joaquim Manuel de Macedo e, também, se inicia com o diálogo entre os quatro amigos, agora Diogo, Murilo, Zacarias e Rodrigo, no qual questionam a inconstância no amor do primeiro. Um deles chega a reproduzir o jogo de palavras de algumas falas do original: “(...) não diz o que sente, não sente o que diz e, pior, diz o que não sente” (JAF, 2008, p. 15). Diogo corresponde ao Augusto, de *A moreninha*, mas recebe xingamentos mais diretos, como “safado”, “pilantra” e “canalha” (JAF, 2008, p. 15), que substituem a antiga expressão “grandíssimo velhaco” (MACEDO, [19--], p. 20).

Se, no original, eram estudantes de Medicina, na releitura, estudam Letras. Além da mudança dos nomes, a modificação do curso de graduação atende aos rumos da narrativa. Na obra de Macedo, há cenas com diálogos, que servem à comicidade, sobre enfermidades e até polêmica entre a medicina tradicional e a homeopatia. Em Jaf, atende à finalidade didática de apresentar o clássico ao leitor. Ao realizar o trabalho da faculdade, Diogo descobre, em pesquisa na internet, o livro de Macedo e suspeita da coincidência da aposta realizada, ou seja, o mesmo mote do original em que o perdedor escreverá o romance contando o ocorrido. Com o objetivo de descobrir se lhe preparavam alguma brincadeira, empreende a leitura de *A moreninha*, com direito a resumo do enredo e citações constantes de fragmentos em toda a adaptação de Jaf. Durante a busca nos *sites*, também cumprem essa função didática as referências a outros escritores – Almeida Garrett, Machado de Assis e José de Alencar, apesar das definições redutoras sobre estes dois últimos – e ao contexto histórico brasileiro.

A adaptação de Ivan Jaf reproduz algumas cenas de *A moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo, atualizando-as conforme o mundo jovem do século XXI. Dessa forma, o sarau se converte em *rave*; o breve e o camafeu, entregues no episódio de caridade para a peripécia de reconhecimento da identidade do casal apaixonado, se transformam em fantasias de Batman e Mulher-Gato no baile de carnaval; a futilidade da conversa entre as moças, baseada em maledicências sobre outras mulheres, agora abrange produtos de beleza, namorados e silicone; e enquanto Augusto se esconde embaixo da cama para ouvir a conversa feminina, Diogo apenas posiciona o gravador de MP3 (que já está ultrapassado, pois os aparelhos tecnológicos se modernizam constantemente, inclusive para incentivar o consumismo).

Tamanho o empenho em garantir o entendimento das citações do original obriga o narrador a explicar em tom de glossário o que é o “breve”, fundamental em *A moreninha*. Pelo mesmo motivo, o personagem Diogo também consulta o dicionário à procura do significado de “chuchar”, com direito à ironia, porque a semelhança ortográfica e prosódica remete à “apresentadora de tevê com esse nome” (JAF, 2008, p. 58), que, como as bruxas da Idade Média, tirava a energia das crianças. Esse tipo de associação eleva o conteúdo da obra em termos de reflexão, como em alguns poucos episódios, quando o personagem, em meio a dúvidas e decepções, consegue olhar externo ao comportamento inconsequente dos jovens na *rave*: “Diogo previu que dali a alguns anos acharia tudo aquilo ridículo, mas no momento precisava fazer o que os outros estavam fazendo porque, na sua idade, a solidão era uma perspectiva aterradora” (JAF, 2008, p. 65-66). Dessa maneira, tangencia os sentimentos de pertencimento e deslocamento, assim como a importância da identidade nesse período conturbado da adolescência que gera comportamentos inautênticos: “Diogo achava dançar uma coisa meio idiota de se fazer. Preferia ler livros. Mas se dissesse isso para os outros, naquela idade, seria banido para sempre do convívio humano” (JAF, 2008, p. 68).

Nesse sentido, a dificuldade de demonstrar sensibilidade, particularmente em personalidade masculina, se expressa no conflito de Diogo, que encontra em Maria, a qual “não se misturava nos papos idiotas das outras” (JAF, 2008, p. 80), a pessoa ideal para desabafar. Ao contar a relação entre os últimos fatos e o romance de Macedo, sintetizando o enredo para Maria, ressalta a oportunidade de o autor inculcar na

personagem falas de incentivo à leitura da obra: “Parece uma história bem legal. Vou ler” (JAF, 2008, p. 79).

Ainda em Jaf, ocorrem comparações com clichês – “(...) olhos azuis como a água da piscina, parecendo boiar sobre um rosto perfeito de anjo” (JAF, 2008, p. 35) – comuns aos autores do Romantismo: “(...) voz tão doce como serão as melodias dos anjos (...)” (MACEDO, [19--], p. 38). No entanto, a dualidade entre “anjo” e “demônio” se faz presente nas caracterizações das respectivas protagonistas, Carolina e Capitu, tanto em *A moreninha*, quanto em *Dom Casmurro*, por se tratar de extremos dos estereótipos femininos.

Assim como o comportamento de Diogo se assemelha ao de Augusto, Barrão se identifica com Bento, narrador-personagem de *Dom Casmurro*, a ponto de afirmar “Bentinho sou eu!” (JAF, 2005, p. 59), em referência à célebre frase final de *Madame Bovary*, de Auguste Flaubert. Em convergência com *A moreninha 2: a missão*, além da identificação dos personagens com os protagonistas dos clássicos, em *Dona Casmurra e Seu Tigrão*, continuam as inserções de discussões atuais – “Eu não vou sair por aí fazendo propaganda dessa empresa. Você sabe que eles são acusados de usar trabalho escravo na China? (JAF, 2005, p. 77) – e de elementos próximos ao mundo dos adolescentes, não só para atualizar temporalmente, mas como parte da intenção didática, ao comparar a técnica de escrita machadiana à linguagem cinematográfica: “Machado criava uma expectativa terrível, como quando a câmera persegue um personagem, num filme de terror.” (JAF, 2005, p. 85). Ainda permanece o modelo de linguagem extremamente coloquial, repleta de gírias, diálogos e humor, permeada por sucessivas citações de *Dom Casmurro*. Entretanto, *Dona Casmurra e Seu Tigrão* configura-se ainda mais como resumo da obra machadiana, acompanhado de comentários oriundos das conversas entre Barrão e Lu, a estagiária da biblioteca, que o lutador de jiu-jítsu frequenta, após se envolver em agressão física com queixa policial, por causa do ciúme excessivo pela namorada. Outro transtorno envolve as chances de perder o ano escolar, por isso, Lu o ajuda a ler a obra de Machado de Assis para realizar a prova.

Barrão alterna a leitura individual silenciosa com a em dupla com Lu, a qual assume tom bastante professoral, com explicações em demasia, e o lutador se converte no leitor tutelado. Ao contrário do que propagava Machado de Assis, Lu preenche todas as lacunas: “É que tudo se acha fora de um livro falho, leitor amigo. Assim, preencho as

lacunas alheias; assim podes também preencher as minhas” (ASSIS, 1994, p. 83). Contudo, a interpretação de Lu é somente uma das leituras possíveis. As discussões sobre a obra, entre os dois, remetem à habitual redução à defesa da inocência ou da culpa de Capitu pela acusação de infidelidade. O narrador também tutela o leitor de *Dona Casmurra e Seu Tigrão*, ao emitir elogios à literatura machadiana, como se ela não fosse capaz de conquistá-lo sozinha. “A escrita envolvente de Machado fez Barrão mergulhar na leitura. Gostou. Descobriu que ler podia ser tão relaxante quanto duzentas flexões” (JAF, 2005, p. 56). Para vangloriar a obra, também utiliza a voz de Barrão: “Caraca! Que cena irada!” (JAF, 2005, p. 112).

Reação positiva posterior à sequência de cortes da síntese elencada pelo narrador. Preocupado com o entendimento do leitor, enuncia os anos pulados por Bento na condução da narrativa – “O romance prosseguia, aos saltos.” (JAF, 2005, p. 84) –, justamente para o tipo de leitor ironizado por Machado em várias obras, o ansioso pela ação, como Barrão. “É claro que Escobar acertou a conta, mas aquilo não interessava nada a Barrão. Ele queria era ver como ele e Capitu agiram” (JAF, 2005, p. 71). A dificuldade em lidar com as digressões machadianas se expressa na falta de clareza quanto à necessidade delas para a narrativa. “Aquilo não tinha nada a ver com a história, e deixou Barrão nervoso” (JAF, 2005, p. 71). Até o próprio narrador limita o sentido e chega à conclusão mínima acerca de uma delas: “Agora Machado vinha com uma história ainda mais estranha, sobre um rapaz com lepra, tendo uma morte horrível, que faz Bentinho concluir que sua vida era ótima” (JAF, 2005, p. 71). Em outro momento, a aceleração narrativa dirime a poética da linguagem, que exigiria o esforço do leitor ao direto e lacônico: “E afinal Bentinho transa com Capitu.” (JAF, 2005, p. 83). Em *Dom Casmurro*, a passagem é tão sutil que o leitor mais desatento nem desconfiaria do ato. “Depois, visitamos uma parte daquele lugar infinito. Descansa que não farei descrição alguma, nem a língua humana possui formas idôneas para tanto” (ASSIS, 1994, p. 122). O texto de Jaf é explícito, sem rodeios, o oposto da metáfora e da literatura de entrelinhas de Machado.

Por conseguinte, a visão maniqueísta também não condiz com a escrita machadiana, cujos personagens apresentam contradições inerentes ao humano. “Agora vem uma outra característica de Machado: ir matando os personagens, deixando só o malvado” (JAF, 2005, p. 114). Barrão declara que Lu intenciona convencê-lo de que

Bento é um “canalha sem sentimentos”, ao que ela retruca: “Não sou eu. É o próprio Machado” (JAF, 2005, p. 116). No entanto, a personalidade de Bento implica nuances construídas ao longo da narrativa, ligadas à criação familiar e à elite a que pertence. Não necessariamente “canalha”, mas demonstra frieza e preocupação em manter as aparências, não somente para a sociedade, mas também ao leitor, ao mesmo tempo em que, ambigualmente, não oculta as atitudes resultantes do ciúme obsessivo. Jaf ainda toma posição ao colocar nas palavras de Lu, dotada de melhor capacidade argumentativa que Barrão, o posicionamento de defesa de Capitu.

O aparente paralelo com as digressões machadianas por meio do conto árabe narrado pelo detetive Mendes, em *Dona Casmurra e Seu Tigrão*, todavia, destoa das de Machado de Assis, porque este não estabelece conexões, nem utilidade tão nítidas, ao contrário do comentário de Mendes logo em seguida: “A gente sabe quando gosta de uma pessoa, e quando essa pessoa gosta da gente. É simples assim. Eu sinto que ela gosta de mim, e parei de ter ciúme.” (JAF, 2005, p. 125). Visão redutora, pois nem sempre se sabe, não é tão simples. Assim como lidar com o ciúme doentio e a agressividade requerem mais que algumas críticas contundentes de Lu ou a troca de parceiro, pois podem se repetir novamente no relacionamento seguinte. Exigem ajuda profissional para trabalhar as causas internas. Não é tão fácil para o ciumento se compreender e se resolver psicologicamente, como Barrão na obra. Mesmo o epílogo, ao esclarecer as dúvidas de Barrão de acontecimentos anteriores, facilita ao extremo para o leitor, bem diferente de Machado de Assis, que destila ironia: “A tudo acudíamos, segundo cumpria e urgia, coisa que não era necessário dizer, mas há leitores tão obtusos, que nada entendem, se se lhes não relata tudo e o resto. Vamos ao resto” (ASSIS, 1994, p. 130).

Em termos de diferenças e qualidade literária, há um abismo entre *Dom Casmurro* e *Dona Casmurra e Seu Tigrão*, enquanto *A moreninha*, apesar de tudo, ainda se distanciaria menos da versão adolescente. As distinções iniciam-se já no título, que remete à linguagem do funk (“Seu Tigrão”) e à cinematográfica, cujas continuações de filmes de ação costumam mencionar o termo “a missão”. Curiosamente, como literatura juvenil, *A moreninha 2* é melhor que *Dona Casmurra e Seu Tigrão*, porque consegue algumas rupturas de expectativas em enredo próprio, que prende o leitor a acompanhar os rumos de Diogo, ao contrário das obras originais, uma vez que *Dom Casmurro* é



infinitamente superior a *A moreninha*. Em *Dona Casmurra e Seu Tigrão*, a trama se perde para a análise relativamente superficial dos personagens acerca de *Dom Casmurro*.

À medida que crescem as suspeitas de Diogo em *A moreninha 2*, o leitor se interessa em saber se os amigos dele estão mesmo aprontando alguma cilada. Ivan Jaf imprime marcas autorais, com alguma margem de diferença em relação ao previsível final de *A moreninha*. Jaf procura romper com a previsibilidade dos casais de romances nas duas obras, especialmente ao mostrar personagens que não correspondem a padrões estéticos vigentes ou de personalidades alternativas como bem mais interessantes. A expectativa de Diogo ficar com a irmã do amigo se esvai e Barrão reproduz com Lu a expressão corporal da cena do primeiro beijo entre Capitu e Bentinho: o lutador e a estagiária da biblioteca, casal incomum na vida real.

O jovem que apreciar a linguagem de *Dona Casmurra e Seu Tigrão* provavelmente encontrará grande dificuldade para ler o original *Dom Casmurro*. Apenas lhe proporcionar fragmentos para se adaptar paulatinamente a esse tipo de texto não necessariamente garantirá a leitura. Ficar curioso pela leitura do clássico, após o contato com a adaptação, não consiste em efeito suficiente para sustentar o fôlego necessário a enfrentar a linguagem formal e repleta de intertextualidade de Machado de Assis. Ele pode ir até o livro e abandoná-lo nas primeiras páginas.

Como literatura, essas releituras não apresentam qualidades literárias em alto grau, talvez porque muito arraigadas ao compromisso de oferecer a síntese da obra original, entremeada a fragmentos, em meio à linguagem repleta de gírias e coloquialismos para se aproximar do jeito de falar adolescente. A melhor forma de atrair os jovens para a leitura consiste em proporcionar experiências estéticas significativas, a fim de despertar o prazer de ler e gradativamente ajudar a construir o hábito. Nesse quesito, muitas vezes, elas se esquecem de construir personagens efetivamente interessantes e utilizar recursos literários elaborados. Antes de constituir mero recurso para o leitor conhecer o autor canônico da literatura brasileira, a adaptação precisa ser literatura de qualidade. “A eficácia humana é função da eficácia estética, e portanto o que na literatura age como força humanizadora é a própria literatura, ou seja, a capacidade de criar formas pertinentes” (CANDIDO, 2004, p. 182). Contudo, a literatura voltada para adolescentes recai na mesma questão da literatura infantil: ainda

persiste o foco elevado para “os fins didáticos, os textos funcionais, a escolarização dos textos destinados às crianças” (ANDRUETTO, 2012, p. 42) e importa destacar que “a literatura infantil também é literatura” (ANDRUETTO, 2012, p. 43). Por isso, a literatura infantojuvenil se mantém “em busca de um espaço mais especificamente literário para esse tipo de livro, um espaço que se opusesse a posturas mais conservadoras e utilitárias” (ANDRUETTO, 2012, p. 42).

O questionamento dessas categorias inclui o fato de que o adolescente pode ler, não necessariamente, obras com a classificação “juvenil”. Clarice Lispector e Jorge Amado, entre outros, escreveram obras infantis e, para parte da crítica, “(...) o mais interessante provém quase sempre de escritores que não escrevem exclusivamente para crianças ou jovens” (ANDRUETTO, 2012, p. 43). Tal feito também se verifica entre autores estrangeiros, como José Saramago, Aldous Huxley e Gertrude Stein, “(...) gente que simplesmente escreve e em cuja escrita por vezes assoma algum escrito que pode ser lido por leitores crianças ou jovens” (ANDRUETTO, 2012, p. 43). Isso não invalida a existência de escritores de qualidade que redigem exclusivamente para crianças e adolescentes.

No entanto, subestimar o interesse do jovem a leituras diversas se assemelha a visões anteriores às teorias da recepção, que pouca ou nenhuma importância atribuíam ao leitor. Além disso, a variedade de adolescentes com níveis de maturidade diversos e diferenças econômicas e culturais não permite homogeneizar esse público. Portanto, não se deve privar o jovem da possibilidade de se deparar com livros capazes de emocioná-lo na “idade em que o encontro com o mundo e com os clássicos como parte do mundo vale exatamente enquanto primeiro encontro” (CALVINO, 1993, p. 9). Afinal, nem sempre a maior percepção da arte ocorre na idade madura, pois somente a passagem do tempo não garante sabedoria, mas depende de como os anos foram cultivados intelectualmente. “A juventude comunica ao ato de ler como a qualquer outra experiência um sabor e uma importância particulares; ao passo que na maturidade apreciam-se (deveriam ser apreciados) muitos detalhes, níveis e significados a mais” (CALVINO, 1993, p. 10). Entretanto, em qualquer faixa etária, o clássico “estabelece uma relação pessoal com quem o lê” (CALVINO, 1993, p. 12). Como facilitar os caminhos para o estabelecimento dessa relação pessoal deveria converter-se em preocupação político-pedagógica, uma vez que sempre houve empecilhos para a

formação do leitor, como a oposição entre a vida ativa e as exigências de silêncio e concentração impostas pelo ato de ler; o receio de loucura entre quem lê ou estuda demais; e as tecnologias, desde as anteriores, como rádio e TV, até a atual popularização do celular.

No Brasil, para atender à expectativa de consumo do leitor acostumado à cultura de massa (na época, basicamente, rádio e TV), começou a ser publicada a série Vagalume, renegada pela crítica e Academia, porém consagrada pelo leitor comum. Considerada literatura de entretenimento, composta por narrativas de aventura, ficção científica e resolução de mistérios, geralmente em trama policial, ela ampliou o catálogo no universo cultural da década de 1980, mas surgiu no contexto dos anos 1970, quando o uso de textos literários de escritores nacionais se tornou obrigatório para o ensino de Língua Portuguesa (disciplina na época denominada Comunicação e Expressão) nas escolas. Mendonça (2007) considera os autores da série Vagalume de maior êxito comercial, como Marcos Rey, “narradores eficientes” (MENDONÇA, 2007, p. 285) e “testemunhas de seu tempo” (MENDONÇA, 2007, p. 289). “Seus textos prendem a atenção do leitor, que se reconhece nos personagens, identifica-se com as aventuras vividas e quer, assim como fazem as crianças, ouvir sempre mais uma história” (MENDONÇA, 2007, p. 285). As leituras leves, com valorização do espetáculo, divergem de outras obras infantis e juvenis com engajamento, questionamento ideológico, experimentalismo e linguagem poética, que não facilitam a rápida compreensão e podem ser lidas por leitores de várias idades, os quais as compreendem, segundo o próprio nível. Em meio aos pontos de vista de quem lida com esse tipo de obra, há discussão: “O estabelecimento do cânone da literatura juvenil torna-se mais complicado do que da literatura adulta, uma vez que as obras têm três tipos diferentes de leitor: o jovem aluno, o professor e o crítico, que nem sempre estão em consonância” (MENDONÇA, 2007, p. 159). Eles apresentam, respectivamente, predomínio de perspectivas de preocupação didática (temas ligados à prática escolar), artística e hedonista.

Ainda há o interesse comercial das editoras. No que tange às releituras de clássicos, a publicação desse tipo de obra engloba estratégia de *marketing* com objetivo de angariar altas vendas, pois o livro consiste em mercadoria extremamente lucrativa, quando cumpre as necessidades escolares e é adotado por alguma instituição.

Ao mesmo tempo, as editoras demonstram finalidades educativas louváveis, relacionadas à preocupação com a formação de leitores e à expansão do acesso aos clássicos da literatura brasileira, pois as adaptações “contêm as marcas da indústria cultural, mas com a intenção de se aproximar do erudito” (PIN, 2019, p. 244).

Dessa forma, a crítica à série Vaga-lume conecta-se à polêmica sobre a influência das histórias em quadrinhos em décadas anteriores. Há aqueles que iniciaram o gosto pela leitura por meio das revistas em quadrinhos e partiram para outros gêneros, enquanto há os que permaneceram somente nesse tipo de linguagem mista, sem nunca concretizarem a transição. Como realizar esse salto é a grande questão. Seria processo gradativo? Semelhantemente, as releituras constituiriam forma de preparar o jovem para o contato com texto de linguagem distante da coloquial, com a qual não está acostumado, mas, opostamente, podem contribuir para retardar ou negar ao leitor o acesso ao original, ou permiti-lo de maneira fragmentada.

Em nossa era de “barbárie ligada ao máximo de civilização” (CANDIDO, 2004, p. 170), o direito à arte e à literatura ainda corresponde a privilégio para a maioria dos indivíduos. Esse direito à literatura inclui o acesso direto aos clássicos. “Dizem que nós, leitores de hoje, estamos ameaçados de extinção, mas ainda temos de aprender o que é a leitura” (MANGUEL, 1997, p. 37). Para esse aprendizado, é imprescindível expor o jovem à literatura, a fim de que o livro se converta em algo mais que objeto de *status* a adornar estantes. “Ela se agarrou às coisas, e eu tentava dizer que as coisas não têm alma nem carne. As coisas são vazias...” (HATOUM, 2000, p. 56). Esvaziar a relevância desse artefato fundamental ao desenvolvimento pleno do humano interessa aos poderosos, que almejam o não questionamento do mundo. Para recuperar o valor da literatura na sociedade competitiva, consumista e tecnológica, o papel do professor torna-se essencial ao lutar contra valores socialmente arraigados.

Consequentemente, a relevância da escola no processo de formação do leitor é ainda maior para a criança, cuja família não disponibiliza o acesso aos gêneros literários no cotidiano: ver os pais lerem jornal pela manhã, revistas à espera do atendimento no consultório, livros durante o trajeto no transporte coletivo ou antes de dormir. Isso se agrava na contemporaneidade, porque todos esses momentos, na maioria das vezes, foram substituídos pelo uso do celular, geralmente nas redes sociais.

Diante dessa realidade, o professor recorre às estratégias, como adotar as adaptações em sala de aula. Por mais que se afirme que outra delas, relativa a *Dom Casmurro*, *Ciumento de carteirinha*, de Moacyr Sclyar, “despertou a curiosidade de ler a obra original” (PIN, 2019, p. 247) entre alunos de ensino médio técnico e a considere crucial como motivação, Pin (2019) não menciona dados específicos quanto à efetiva leitura. Ler um livro inteiro para motivar a leitura de outro bem mais denso desgastaria o aluno não habituado à leitura, que já iria com a imagem do primeiro para *Dom Casmurro* e se espantaria com a distinção. Duas leituras para o aluno não acostumado a ler constitui convite para os tantos ardis estudantis utilizados somente para conseguir a nota da avaliação. Geralmente, o aluno que lê o clássico em seguida à adaptação já tem o hábito de leitura. Ele já foi exposto a textos variados e a ambiente ou a indivíduos que o estimulavam a ler. O desafio está justamente naqueles que raramente ou não leem.

Dessa maneira, há o perigo de só fazer concessões para agradar o aluno e retardar o risco de submetê-lo a maiores dificuldades. Um dos tantos males da educação brasileira: facilitar sempre ao oferecer tudo pronto ao estudante em aulas expositivas, que se distanciam do complexo processo e, muitas vezes, contraditório de construção do conhecimento. É preciso começar de alguma maneira. Literatura implica risco e ousadia para o escritor e o leitor. “Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender” (MANGUEL, 1997, p. 20). Reduzir a leitura de *Dom Casmurro* a se posicionar entre os defensores da inocência de Capitu ou entre aqueles que corroboram o ciúme de Bento mantém a visão dicotômica excludente contra a qual Machado de Assis lutava no contexto de valorização positivista. A ênfase deveria estar na ambiguidade do discurso e na riqueza dos processos narrativos que impossibilitam qualquer certeza. “Há apenas que se inquietar com o *entre*. Há apenas que tentar dialetizar, ou seja, tentar pensar a oscilação contraditória em seu movimento (...) a partir de seu ponto central, que é seu ponto de inquietude, de suspensão, de entremeio.” (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 77). As digressões machadianas, que aparentam afastar o leitor da trama, estão ali para mergulhá-lo mais nas questões, se ele conservar o esforço de elaborar as devidas associações. Desse caminho tortuoso de incertezas, a educação brasileira foge constantemente, quando deveria ser valorizado, especialmente pela enorme quantidade de discursos que ocultam as verdadeiras intenções em nossa

sociedade. O distanciamento da experiência estética reverbera na dificuldade de se interpretar imagens poéticas e polissêmicas. Os efeitos se propagam diretamente no cotidiano, como no sucesso de músicas populares com letras óbvias e repetitivas.

Nesse sentido, a releitura não deve existir somente em função de apresentar o clássico aos mais jovens. Ela amplia o potencial como literatura quanto mais a obra original encontra-se integrada à elaboração artística da adaptação e perde quando esta se distancia do teor literário, ao adotar tom até mesmo enciclopédico para analisar, comparar e trazer informações históricas ou literárias. A reflexão oriunda do trabalho artístico, a partir das vivências dos personagens, atinge muito mais o leitor do que a exposição de meros dados.

Embora não corresponda a texto voltado especificamente para o público jovem, o que não o impede de ser lido e apreciado por esse grupo, exemplo de integração primorosa de clássico no fazer artístico de outra obra é *Dois irmãos*, de Milton Hatoum. Este autor nunca ocultou a influência de Machado de Assis, porém a leitura de *Dois irmãos* independe de *Esau e Jacó*. Ela pode instigar o leitor a buscar a obra machadiana, mas não foi feita com este objetivo. Ambas retomam a procedência bíblica de Caim e Abel no impasse da rivalidade entre os gêmeos Pedro e Paulo, de *Esau e Jacó*, e Yaqub e Omar, de *Dois irmãos*, que exprimem visões de mundo totalmente opostas, como metáforas de processos políticos da sociedade brasileira, em contextos históricos diferentes. A intertextualidade fica indubitável na reprodução de passagem inteira de *Esau e Jacó* referente à Flora para caracterizar Rânia, irmã de Yaqub e Omar, em *Dois irmãos*. “Foi propósito de um autor, ato consciente, reproduzir de forma literal em seu romance passagem de um romance anterior. Ele quis vincular-se a um discurso pregresso, escolheu de modo deliberado seu precursor” (PETRAGLIA, 2012, p. 13).

Então, por que não adotar, por exemplo, *Dois irmãos* no ensino médio em vez de *Dona Casmurra e Seu Tigrão*, cuja linguagem parece mais apropriada ao sétimo ano do ensino fundamental? O próprio Ivan Jaf (2003) é autor de obra infanto-juvenil, *Beijo na boca*, composta de contos sobre a experiência do primeiro beijo vivida por personagens adolescentes, temática que interessa aos alunos pela proximidade das vivências. A recorrência do uso de humor, diálogos e linguagem coloquial, com gírias, não difere das características das releituras de autoria dele citadas. Esse tipo de texto parece mais adequado para o sexto ou sétimo ano do ensino fundamental, até o oitavo, no caso de

classes com alunos com mais dificuldade por reprovações e retornos de abandono escolar. Ouvir as risadas dos alunos durante a leitura entusiástica do docente promove a sensação de que é possível se divertir lendo. Primeiramente, o professor precisa conhecer o aluno, ao realizar os diagnósticos iniciais a fim de identificar o perfil da turma, pois são variadas as realidades da educação brasileira. A partir disso, considerar a possibilidade de trabalhar crônicas, contos e obras de autores contemporâneos até chegar à leitura dos clássicos. No caso de Machado de Assis, os contos oferecem alternativa valiosa ao primeiro contato. Os variados tipos de crônicas, desde humorísticas até reflexivas, também compõem manancial precioso a ser explorado do sexto ao nono ano do ensino fundamental.

Assim, a contribuição do ambiente escolar elevar-se-ia com projeto pedagógico sério, que propiciasse etapas de acesso aos vários gêneros e autores da literatura brasileira, ao pensar a formação do leitor como parte de processo pedagógico contínuo, não por anos isolados, o que implica o trabalho integrado dos docentes de língua portuguesa e literatura brasileira das instituições escolares: “a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os ‘seus’ clássicos” (CALVINO, 1993, p. 13). Apresentar textos de gêneros variados para constituir repertório eclético de leituras em aulas instigadoras, nas quais o professor lesse para os alunos com entusiasmo, entonação e interpretação, e a sala tornar-se verdadeiro palco, esbarra na falta de tempo diante da preocupação em cumprir extensos programas curriculares mais voltados ao didatismo do ensino de História da literatura. Todavia, no Uruguai, por exemplo, alunos declaravam: “Não demos Cervantes porque fizemos outras coisas”. Consideravam este fato como razão suficiente para não terem lido Cervantes” (COSERIU, 1993, p. 47). Segundo essa concepção, as aulas deveriam não informar sobre toda a literatura, mas concentrar-se no trabalho artístico com a linguagem para “estimular o interesse pela literatura e para que o aluno prossiga ele mesmo lendo outras coisas, além daquelas examinadas na escola” (COSERIU, 1993, p. 47). O fascínio pela criação artística levá-lo-ia a indagar “onde se poderia encontrar realização literária desse nível em outras obras não examinadas” (COSERIU, 1993, p. 47). Contudo, infelizmente, a escola, muitas vezes, ainda se torna experiência tão traumática, que colabora para afastar o indivíduo dos livros, quando o ideal seria o profissional de qualquer área nunca deixar

de estudar, pesquisar e se atualizar, além de buscar o prazer de apreciar a arte em todas as suas formas.

### Referências bibliográficas

- ANDRUETTO, María Teresa. Algumas questões em torno do cânone. In: \_\_\_\_\_. *Por uma literatura sem adjetivos*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012, p. 32-51.
- ASSIS, Machado de. *Dom Casmurro*. São Paulo: Moderna, 1994.
- CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.
- COSERIU, Eugenio. Do sentido do ensino da língua literária. *Confluência: revista do Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 29-47, jan.-jun. 1993.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: 34, 1998.
- HATOUM, Milton. *Dois irmãos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- JAF, Ivan. *A moreninha 2: a missão*. São Paulo: Ática, 2008. (Descobrimos os clássicos).
- JAF, Ivan. *Dona Casmurra e Seu Tigrão*. São Paulo: Ática, 2005. (Descobrimos os clássicos). *E-book*, Livros Loureiro. Disponível em: <<https://www.visionvox.com.br>>. Acesso em: 18 jun. 2020.
- JAF, Ivan. *Beijo na boca*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- MACEDO, Joaquim Manuel de. *A moreninha*. Rio de Janeiro: Ediouro, [19--]. (Coleção Prestígio).
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MENDONÇA, Catia Toledo. *À sombra da Vaga-lume: análise e recepção da série Vaga-Lume*. 2007. 305 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.
- PETRAGLIA, Benito. *Dois romances: estudo comparado de Esau e Jacó e Dois irmãos*. 2012. 212 f. Tese (Doutorado em Estudos de Literatura) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.
- PIN, Adriana. Literatura no ensino médio: caminhos para se promover a leitura dos clássicos brasileiros. *Contexto*, Vitória, n. 36, p. 239-253, jul.-dez. 2019.



Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/contexto/article/view/28267>>.  
Acesso em: 18 jun. 2020.

*Recebido em 25/06/2020*

*Aceito em 18/08/2020*

---

<sup>i</sup> **Roberta da Costa de Sousa** é doutora e mestra em Teoria Literária pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduada em Comunicação Social (Jornalismo) na UFRJ e em Letras (Português-Literaturas) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), tem Especialização em Língua Portuguesa pelo Liceu Literário Português.  
**E-mail:** betacs@yahoo.com