



REVISTA

voz da literatura

dezembro 2021

as adaptações dos
clássicos literários e o
**desafio de formar leitores
na escola pública**

Ravena Brazil Vinter

série
**literatura
& educação**



Todo caminho da gente é resvaloso. Mas; também, cair não prejudica demais – a gente levanta, a gente sobe, a gente volta!

(...) O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.

GUIMARÃES ROSA, *Grande Sertão Veredas*, 1994, p. 440, 448.

Caminhos “resvalosos” cercam historicamente a educação brasileira e, mais, o trabalho docente. Entre tropeços, quedas, desinquietações e momentos de tensão, o professor comprometido com a educação segue – muitas vezes – lutando com coragem e esperança contra um sistema engessado que visa apenas o lucro. Esse texto que ora se desenvolve apresentará uma breve reflexão sobre as adaptações literárias e o desafio em se formar leitores na escola regular.

Na dissertação de mestrado (*Não*) leituras literárias em contexto escolar: um estudo de caso a partir de versão integral e adaptações de *O cortiço*, de Aluísio Azevedo (2017), sob precisa e atenta orientação da professora Dr^a. Maria Amélia Dalvi, estudamos como se dão as relações entre livros e leitores a partir de três diferentes versões de *O cortiço*, sendo duas adaptações literárias e o livro contendo texto integral. O estudo se desenvolveu em uma escola Estadual de Ensino Médio de Guarapari – ES, onde realizamos um estudo de caso com grupo focal. A partir de nossos estudos, foi possível observar o perfil de leitor de leitura literária da escola campo, suas preferências de leitura e os principais sujeitos envolvidos na atividade de mediação de leitura. Naquele momento, concluímos que as adaptações podem ser instrumentos de mediação de leitura literária em sala de aula.

Comprovamos, ainda, na pesquisa mencionada, que os alunos leem, mas leem coisas diferentes do que é proposto pelo chamado cânone escolar. Chartier (1999) define as leituras desses textos em massa, procurados pelos jovens, como “leituras selvagens”, que estão ligadas a objetos de “fraca legitimidade cultural”; ou seja, boa parte dos jovens opta por leituras mais “fáceis”, por lançamentos do mercado editorial que visam a “seduzir o leitor”. Sobre o ensino de literatura, Chartier (1999, p. 104) considera que devemos nos apoiar nessas “práticas incontrolladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola, mas também sem dúvida por múltiplas vias, a encontrar outras leituras”. Utilizar o que é rejeitado pela escola tradicional para que o aluno use esses textos como suporte para leituras mais densas e “mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar”. A partir daí começa nossa discussão.

Primeiramente, ao falarmos de adaptações literárias, devemos fazer algumas considerações:

a) os textos adaptados são pensados e produzidos pela indústria cultural e muitos estão – inclusive – inseridos em programas governamentais que visam “fomentar” a leitura, não deixando de ser mercadorias que devem ser vendidas para gerar lucros; não podemos, portanto, ser ingênuos em relação aos interesses mercadológicos das próprias editoras e, por extensão, da lógica capitalista;

b) devemos tomar cuidado com o discurso enraizado (tanto nos

paratextos dos livros adaptados, quanto nos documentos oficiais que norteiam a educação brasileira) sobre o “ler por prazer”, “ler para viajar”, “ler para visitar lugares inimaginados”, que acabam por mascarar a função do texto literário de formar indivíduos desenvolvidos em suas máximas potencialidades;

c) consideramos que, embora sejam produtos da indústria cultural, as adaptações de obras clássicas são formas de tradução desses textos, configurando-se como obras de arte autênticas (CAMPOS, 2013), o que não as torna inferiores ao livro com texto integral; algumas, entretanto, têm maior qualidade que outras, como é o caso da adaptação de *O cortiço* em HQ (2010), feita pela editora Ática, na qual as imagens e o texto dialogam harmoniosamente, porém, sem uma relação de subserviência. O produto – inclusive – não é encontrado por menos de R\$ 35,00 nas prateleiras das livrarias.

Sobre o ensino de literatura, sobretudo no Ensino Médio, lugar de onde falamos, consideramos que a escola é um espaço privilegiado para tal fim, mas esse ensino frequentemente não se dá de maneira adequada. De acordo com Dalvi (2013, p. 74), parece haver problemas no ensino de literatura na escola, uma vez que teatros, jograis, livros de poema tendem a confirmar o discurso da leitura como deleite, o “ler por prazer”. Para a autora, tal discurso pode ter como consequência dois fatores: a literatura pode ser desconsiderada como algo a ser aprendido, pensado, problematizado e mais, o “ler por prazer” pode falsear ou mascarar o papel social, ideológico, histórico, político e cultural da literatura.

Acreditamos, assim como Dalvi (2013) e Candido (2011), que ler é uma ação política, e mais, que a literatura é um bem incompressível, ou seja, que não pode ser negado a nenhum ser humano. Por meio da literatura, o homem se humaniza, promovendo o seu desenvolvimento em suas máximas potencialidades:

Desse modo, não existe a figura do leitor isento, alienado do mundo, que se “esconde atrás dos livros”: ler [...] é uma ação política. Um leitor que se acredita isento de ação (com a desculpa de “eu só estou lendo”, como se ler fosse uma ação passiva) é um mau leitor. (DALVI, 2012, p. 22)

A partir dessas considerações, faz-se necessário refletir sobre quais tipos de leitor têm sido formados na escola pública brasileira. Ao longo de muitos anos, os modelos de ensino de leitura integrantes da política educacional brasileira se preocupavam em formar codificadores da linguagem escrita, limitando a formação de cidadãos com capacidade de dialogar com textos diversos, inacessíveis para muitos (BECALLI e SCHWARTZ, 2015, p. 16). Tal modelo de leitor, contudo, perdura até a atualidade, uma vez que as políticas governamentais de promoção de hábito de leitura atendem à necessidade do mercado editorial, não abrindo espaço para a formação de mediadores qualificados (PERROTTI, 1999, p. 135).

Dessa forma, no Ensino Médio, quando os adolescentes não deveriam mais apresentar grandes dificuldades de entendimento em suas leituras, eles sequer conseguem identificar elementos básicos nos textos. Uma má formação pregressa acrescida do ensino de literatura a partir da lógica histórica positivista das escolas literárias; somadas ao pequeno – ou muitas vezes nenhum – tempo dedicado à leitura em sala de aula; à fragmentação das aulas de língua portuguesa em literatura, redação e gramática; à adoção de resumos de obras para que os alunos possam obter bons resultados em processos seletivos para o ensino superior têm coroado a história de:

[...]“fracasso” ou “insucesso”, reiterando a ideia de que Literatura é algo para gente “genial” (que consegue entender aquilo que é incompreensível para a maioria), “ociosa” (que tem tempo de ficar discutindo “o sexo dos anjos”) ou “viajante” (que fica delirando/inventando/imaginando coisas onde não há nada para ser visto/percebido) (DALVI, 2013, p. 74, 75).

Apesar de todas as dificuldades citadas, não podemos desistir da escola como ambiente propício para a formação de leitores, uma vez que muitos dos estudantes de ensino médio na rede pública não possuem sequer acesso aos livros em suas residências, muito menos têm contato com mediadores de leitura especializados. Faz-se necessário que a escola cumpra seu papel na transmissão do saber elaborado, uma vez que não pode ser negado aos filhos da classe trabalhadora o que a humanidade produziu de mais rico, mais elaborado; dessa forma, a escola deve ser espaço para o desenvolvimento do homem em suas máximas possibili-

dades, por isso defendemos o trabalho com textos clássicos nas aulas de literatura. Para tal defesa, adotamos a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica desenvolvida por Saviani (2013) e rejeitamos as teorias pedagógicas do “aprender a aprender”, hegemônicas atualmente, que acabam por reter as massas não somente na “miséria material”, mas também na “miséria intelectual” (COSTA, 2018, p. 20), uma vez que não visam à transmissão do saber elaborado, mas ao ensino de teorias rasas, detendo-se em questões do cotidiano.

Ratificamos que defendemos uma prática pedagógica que seja pautada na transmissão dos conhecimentos clássicos, a partir de um planejamento intencional e sistemático por parte do docente. Consideramos, de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica, a importância do professor nesse processo, uma vez que ele tem a função de “transmitir, a cada aluno, as produções culturais que, tendo sido desenvolvidas pelo gênero humano no decorrer da história social, possam se constituir em elementos formadores da humanidade nos indivíduos” (ASSUMPCÃO e DUARTE, 2017, p. 170). Para isso, é imprescindível que o docente seja um bom leitor e que ele mesmo já tenha ultrapassado o conhecimento empírico e chegado ao concreto (SAVIANI, 2013) – que consiga, portanto, ver além das aparências.

Embora nossa defesa se paute no ensino dos conteúdos clássicos e na transmissão do saber elaborado, não desconsideramos que adaptações literárias possam ser utilizadas como recursos pedagógicos, até mesmo para que os alunos tenham um contato inicial com a narrativa que lhes será apresentada ou com textos que acabam sendo muito densos para leitores menos experientes; contudo, o trabalho não pode se esgotar nessas leituras, uma vez que o compromisso da escola deve ser com a formação omnilateral do educando – e que, portanto, as obras de arte em sua integralidade devam ser privilegiadas. Dessa forma, acreditamos que os textos adaptados podem ser utilizados, a depender das condições objetivas e do planejamento pedagógico adequado por parte do professor – que é quem tem a competência profissional para tomar decisões didático-metodológicas à luz da tríade forma-conteúdo-destinatário do processo educacional.

O docente, assim, deve atuar como portador do signo (mediador) no processo de leitura, a fim de que os textos clássicos sejam acessíveis ao educando. A leitura para isso não pode ser mascarada, falseada, muito menos pode se esgotar unicamente em adaptações literárias, ou resumos. O precioso tempo em sala de aula precisa ser aproveitado para que a literatura possa ser transmitiva (apropriada e objetivada) para a promoção do desenvolvimento humano em suas máximas potencialidades.



Ravena Brazil Vinter é doutoranda e mestra em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo, bolsista FAPES, especialista em Letras - Português pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá, Licenciada em Pedagogia e Bacharel em Comunicação Social - Jornalismo pela Faculdade Batista de Vitória, com complementação pedagógica em Língua Portuguesa pelo Instituto Federal do Espírito Santo. Atua em função pedagógica no município de Guarapari e como professora de Língua Portuguesa na Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo. Integrante do grupo de pesquisa Literatura e Educação. E-mail: ravenabrazil@hotmail.com

referências

ALUÍSIO, Gonçalves Belo de Azevedo. **O cortiço**. Ivan Jaf (roteiro); Rodrigo Rosa (ilustrações). 1.ed. São Paulo: Ática, 2010. (Clássicos Brasileiros em HQ).

ASSUMPCÃO, Mariana de Cássia; DUARTE, Newton. (2017). Arte, educação e sociedade em György Lukács e na pedagogia histórico-crítica. **Revista Educação Em Questão**, 55(44), 169-190. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12210>>. Acesso em 03 mar. 2021.

BECALLI, Fernanda Z.; SCHWARTZ, Cleonara M. O **ensino de leitura no Brasil e seus fundamentos teóricos e metodológicos**. In: Revista de Educação Pública. V. 24, n. 55 (2015). Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2166/1572>>. Acesso em 05 mar. 2015.

CAMPOS, Haroldo de. **Transcrição**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011, p. 171-193.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Unesp, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

COSTA, Larissa Quachio. **O romance na educação escolar: reverberações da arte narrava na concepção de mundo**. 2018, 264 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Programa de pós graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara. 2018. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/180723>> . Acesso em 4 out. 2021.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Ensino de Literatura: algumas contribuições. In: UYENO, Elzira; PUZZO, Mirian; RENDA, Vera (Org.). **Linguística aplicada, Linguística e Literatura: intersecções profícuas**. Campinas: Pontes, 2012, p. 15-42.

PERROTTI, Edmir. **A leitura como fetiche**. In: BARZOTTO, Valdir H. (Org.) Estado de Leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

_____. Ensino de Literatura: algumas contribuições. In: UYENO, Elzira; PUZZO, Mirian; RENDA, Vera (Org.). **Linguística aplicada, Linguística e Literatura: intersecções profícuas**. Campinas: Pontes, 2012, p. 15-42.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

VINTER, Ravena Brazil. **(Não) leituras de obras literárias em contexto escolar: um estudo de caso a partir de versão integral e adaptações de O cortiço, de Aluísio Azevedo**. 271 f. Dissertação (Mestrado) – Curso do Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/9205>> . Acesso em: 04 out. 2021.



revista
voz da literatura

www.vozdaliteratura.com

editor rafael voigt leandro

brasilgia-df