

A imprescindibilidade da leitura dos clássicos literários em contraposição ao estímulo espontaneísta do consumo de obras adaptadas: uma polêmica

Maria Amélia Dalvi Salgueiro¹
Rodrigo Gonçalves Dias Pitta²
Sheila Cristina Trevisol Guimarães³

Resumo: Problematizamos o uso de adaptações de clássicos literários de qualidade duvidosa em contextos escolares, substituindo os textos originais. Discutimos o papel da escola na formação do indivíduo e a necessidade de evitar o esvaziamento do currículo escolar e, portanto, do trabalho pedagógico. Analisamos dados produzidos a partir de formulário/questionário respondido por professores de Língua Portuguesa da rede estadual e de algumas redes municipais de ensino do Espírito Santo. Constatamos que o uso de adaptações é realidade entre a maioria dos respondentes e que tal uso ampara-se em versões supostamente mais atrativas aos alunos e na simplificação da linguagem. Defendemos que a recorrência às adaptações dos clássicos, sem critérios claros e planejamento intencional, organizado e sistemático, colabora para o esvaziamento dos conteúdos literários.

Palavras-chave: Leitura literária; adaptação de clássicos literários; ensino de literatura.

The indispensability of reading literary classics as opposed to the spontaneity of consuming adapted literary Works: a controversy

Abstract: We problematized the use of adaptations of literary classics of unreliable quality in school contexts, replacing the original texts. We discussed the role of school in the formation of the individual and the need to avoid emptying the school curriculum and, therefore, pedagogical work. We analyzed data produced from a form/questionnaire answered by Portuguese language teachers from the municipal and state public schools in Espírito Santo. We found that the use of adaptations is a reality among the majority of interviewees and this use is supported by apparently more attractive versions presented to students and by simplifying the language. We defend that the recurrence of using adaptations of the classics contributes to the emptying of

¹ Pós-Doutorado em Letras (UFG), Doutora em Educação (Ufes), Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). E-mail: maria.dalvi@ufes.br.

² Doutorando em Educação (Ufes), Mestre em Letras (Ifes), Professor da Rede Municipal de Educação de Vila Velha (ES). E-mail: rodrigopitta@hotmail.com.

³ Doutoranda em Educação (Ufes), Mestre em Letras (Ifes), Professora da Rede Municipal de Cachoeiro de Itapemirim (ES) e da Rede Estadual de Ensino (Sedu). E-mail: sheilatrevisol@gmail.com.

literary content whether it is used without clear criteria and intentional, organized and systematic planning.

Keywords: Literary reading; adaptation of literary classics; teaching literature.

Primeiras palavras

Acreditamos que, assim como nós, muitos dos que propõem reflexões, não importa em torno de qual tema, se veem diante do impasse de qual percurso tomar. Decidimos começar diferente, propondo reflexão sobre a parte introdutória da dissertação de mestrado de Maria do Rosário Mortatti⁴, de 1987, intitulada “Leitura, Literatura e Escola: subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto”. Apesar de a pesquisa de Mortatti não abordar diretamente o assunto de nosso artigo, ou seja, o uso pedagógico de adaptações de clássicos literários em contexto escolar, resolvemos destacar algumas assertivas da autora, que dialogam com nossas reflexões.

Passados mais de 30 anos, as palavras iniciais da pesquisadora parecem ecoar ainda, principalmente porque, mesmo com alguns avanços, investigar a relação entre literatura e ensino continua necessário e atual. Em seu estudo, Mortatti⁵ recupera sua prática pedagógica e a tem como ponto de partida na definição de seu objeto de estudo, ou seja, as relações entre leitura, literatura e escola. A autora começa a apresentar ao leitor, de forma muito sensível e, por vezes, até poética, sua avidez pelos contos de fadas de diversos países, numa leitura intensa até que encontrasse saciedade. Ela destaca que, na então escola primária que frequentava, não lia nada além dos livros didáticos e que a contação de histórias não fazia parte de sua realidade.

O que nos chama a atenção, nas páginas iniciais de Mortatti, é o fato de a autora dizer que as leituras que fazia na adolescência iam desde aquelas que lhe abriam a possibilidade de finais felizes para a sua vida, num misto de ficção e de

⁴ MAGNANI, Maria do Rosario Mortatti. **Leitura, literatura e escola: subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto**. 1987. [177]f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

⁵ MAGNANI, Maria do Rosario Mortatti. **Leitura, literatura e escola: subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto**. 1987. [177]f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

realidade, até *Quincas Borba*, de Machado de Assis, e que, mesmo tendo lido várias vezes, não sabia “o que fazer com a visão de mundo que Machado propunha”. Já adulta, na faculdade, a autora relata ter aprendido a teorizar e a refletir analiticamente sobre o que lia. Aqui faremos uma adaptação das perguntas feitas pela autora para a nossa realidade e para o nosso objeto de estudo: O que precisamos ensinar e o que os alunos precisam saber quando o assunto é literatura? Que aluno desejamos formar, a partir das contribuições da leitura literária? Interessa-nos a seguinte fala de Mortatti: “Entrevia caminhos, mas faltavam-me meios”.

Diante da realidade objetiva que se apresentava, a de alunos imersos em um universo totalmente diferente, Mortatti logo percebeu que, por não ser eles, não ter a mesma idade e nem a mesma história que eles, não poderia indicar leituras de que gostava aos alunos. Passou a oferecer livros que ganhava de editoras. Aqui surge uma situação que servirá de base para nossas proposições sobre leitura literária, especificamente sobre a adaptação de clássicos literários e seu uso em contextos escolares. Mortatti se vê entre o prazer em ler de alguns alunos e a leitura praticada por outros, apenas para fins de avaliação. Dessa forma, a pesquisadora se questiona: por que os alunos não gostavam do que ela considerava bom?

Nesse ponto do estudo de Mortatti, parece que chegamos ao que mais nos interessa: o texto literário em contexto escolar como uma questão ou problema. A autora diz que seu próprio gosto parecia ser o critério para definir o que ela chamava de “realmente literário”. Mortatti passa a investigar as relações entre produção literária e condições históricas e sociais e, ao mesmo tempo em que reconhece que o conceito de “grande literatura” varia de acordo com o momento histórico e social, admite que há produções literárias que extrapolam esses condicionantes. A essas obras que extrapolam a questão histórica e social, que resistem ao tempo e que persistem, sendo relevantes para diversos leitores, Saviani⁶ chama de “clássicos”.

Antes de aprofundarmos nossas reflexões em torno desse conceito, passaremos a algumas considerações sobre o papel da escola no processo de transformação social e sobre o esvaziamento do trabalho pedagógico para atender exclusivamente aos processos de produção na sociedade capitalista. Discutiremos

⁶ SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 11ª ed. São Paulo: Autores Associados, p. 75-88, 2011, p. 87.

também a mediação do ensino escolar para que os educandos consigam passar da síntese à síntese, por meio da análise. Por fim, proporemos a análise de dados, fruto de uma breve pesquisa que envolveu 25 professores de Língua Portuguesa das redes estadual e de algumas redes municipais de ensino do Espírito Santo – o menos populoso dos estados da região Sudeste do Brasil – sobre a adaptação de clássicos literários.

A Pedagogia Histórico-Crítica e a sistematização do saber elaborado

A escola tem um papel fundamental na transformação da sociedade: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”⁷. Ao debatermos esse papel, devemos levar em conta em quais termos seria essa transformação e sob quais pressupostos teórico-metodológicos. A escola possui uma especificidade e uma tarefa socialmente posta, que é a formação do indivíduo. Contudo, se analisarmos esse processo formativo do ponto de vista da sociedade do capital, o indivíduo que passa pela escola deverá ser apto ao ingresso no mercado de trabalho a fim de atender aos processos de produção.

Em consequência disso, ocorre o esvaziamento do trabalho pedagógico, reduzido da formação humana integral à preparação de mão de obra; esse esvaziamento é determinado pelo modo de produção vigente e, no contexto específico em que atuamos, é influenciado fortemente pelos movimentos ligados ao lema “aprender a aprender”, relativizando e criando obstáculos para a socialização plena do saber elaborado e às formas de conhecimento que deveriam ser transmitidas na escola, justamente por não serem acessíveis apenas pela vivência cotidiana e espontânea. Nesse sentido, Costa remete a Duarte com o intuito de trazer essa problematização:

Esse esvaziamento do trabalho educativo escolar, essa negação da tarefa da escola de possibilitar o acesso à verdade é a expressão, para Duarte (2006, p. 09), no âmbito educacional, da atual crise cultural gerada por um dos pilares centrais do universo ideológico da sociedade capitalista contemporânea, o ideário pós-moderno. O autor afirma que o lema “Aprender a aprender” é um dos instrumentos

⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000, p. 67.

ideológicos da classe dominante, cujo propósito é esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população.

Duarte (2006) discute também os princípios do lema “Aprender a aprender” e atesta que o eixo caracterizador deste se encontra na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, portanto, na dissolução da função da escola de proporcionar ao educando o acesso à verdade. Esse lema critica o caráter objetivo do conhecimento e, em contrapartida, supervaloriza a espontaneidade, o lúdico, o prazer, os aspectos emocionais em detrimento dos racionais.⁸

Desse modo, em contraposição a uma educação aliada aos propósitos de uma sociedade excludente, como a do capital, entendemos que o processo educativo transformador deve visar à elevação cultural das massas para a superação do sistema capitalista, conforme defende Saviani⁹. Torna-se necessário romper com esses projetos de esvaziamento do trabalho pedagógico, os quais retiram a especificidade da escola como instituição responsável pela transmissão do saber elaborado, fruto da coletividade, do conhecimento produzido pela totalidade dos seres humanos.

De acordo com Lavoura e Marsiglia, a educação orientada por uma perspectiva histórica e crítica é responsável pela mediação no interior da prática social global, de modo que os processos meramente empíricos percam sua predominância nas práticas pedagógicas em decorrência da ampliação das abstrações para que o pensamento dos estudantes se desenvolva de maneira complexa. Assim:

Ao tratar da relação educação e transformação social, essa teoria pedagógica concebe a educação como uma atividade mediadora no interior da prática social global. É essa atividade que viabiliza que os indivíduos ultrapassem o pensamento imediato pautado na empiria fenomênica da prática social, não mais como uma representação caótica do todo, mas como uma totalidade das relações sociais, operando por processos de síntese das múltiplas determinações da prática social.¹⁰

⁸COSTA, Larissa Quachio. O lema “aprender a aprender” no ensino de Literatura: precisas implicações no processo de formação humana. **RevistaHistedBR On-line** (Campinas). v.17, n.3 [73], p.940-967, jul.-set. 2017, p. 948.

⁹SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 11ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2011, p. 75-88.

¹⁰LAVOURA, Tiago Nicola; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva** (Florianópolis), v. 33, n. 1, 345-376, jan./abr. 2015, p. 354.

Buscando o cumprimento desse propósito, é necessária a mediação pelo ensino escolar a fim de que os conceitos espontâneos sejam superados pela apropriação dos conceitos científicos. Trata-se da superação de uma visão caótica, a síncrese, para uma visão organizada, sistematizada, a síntese, por meio de sucessivos processos de abstração, a análise.

O aluno chega à escola dotado de concepções espontâneas, insuficientes para compreender os aspectos do real, portanto, necessita dos saberes sistematizados de maneira que, dialeticamente, possa fazer as abstrações necessárias ao entendimento de sua inserção no mundo e da dinâmica das relações sociais assim como das lutas de classe. Esse é um processo complexo. Segundo Duarte (2016):

Vigotski defende que há uma complexa relação entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos no desenvolvimento do pensamento da criança, relação essa que é mediada pelo ensino escolar. O ensino dos conceitos científicos não é um processo de deslocamento físico no qual os conceitos espontâneos seriam desalojados e em seu lugar seriam colocados os conceitos científicos. Também não é um processo de mero acréscimo, nem mesmo de um encaixe dos conceitos ensinados pela escola no que a criança traz de seu cotidiano. Os conceitos espontâneos surgem de baixo para cima, a partir das experiências práticas cotidianas. Os conceitos científicos surgem de cima para baixo, a partir do ensino escolar. Os segundos não podem se desenvolver no pensamento infantil sem a base dos primeiros e, por sua vez, o pensamento da criança não poderá superar os limites dos conceitos espontâneos se os conceitos científicos não abrirem o caminho para esse desenvolvimento.¹¹

Fundamentando seus argumentos em Vigotski, Duarte reafirma a necessidade da escola como instituição que possibilita ao aluno o desenvolvimento do pensamento conceitual. Daí decorre que tanto o desenvolvimento da linguagem quanto o da criatividade dependem da mediação promovida pelo ensino escolar, denotando o caráter predominantemente social do ser humano.

Duarte aponta que, para Vigotski, o desenvolvimento da criança é produzido pela interação com a linguagem do adulto. Concernente a essa questão, Duarte enfatiza que não defende uma forma de verbalismo puro no processo educativo, mas que o desenvolvimento da linguagem da criança precisa da intermediação do adulto com suas formas mais complexas da manifestação da língua. Conforme o autor:

¹¹DUARTE, Newton. Individualidade, conhecimento e linguagem na concepção dialética de desenvolvimento. *Fórum Linguístico* (Florianópolis), v. 13, n. 4, 2016, p. 1559-1571, 2016, p. 1567.

É certo que Vigotski, nesse momento, está analisando uma fase específica do desenvolvimento do pensamento infantil. Mas, ele próprio afirma que essa situação se apresenta mais como uma regra geral do desenvolvimento intelectual da criança do que como uma exceção. Nesse sentido, parece-me legítimo ir um pouco além e levantar a hipótese de que estamos perante um princípio pedagógico mais amplo, qual seja, o de que o educador deve usar a linguagem, uma linguagem mais complexa que seus alunos, como meio de expressão de um pensamento também mais complexo e, de início, os alunos se apropriam das ideias e dos conceitos em sua formulação verbal já pronta, caminhando, aos poucos, por meio de constantes aproximações, em direção ao domínio de seu significado mais profundo. Sei que é uma hipótese polêmica, que pode ser mal interpretada, como se eu estivesse defendendo o puro verbalismo na educação escolar. Devo, entretanto, esclarecer que não se trata, em absoluto, de considerar positiva a memorização desprovida de compreensão. Trata-se, isto sim, de um entendimento do processo de aprendizagem como um movimento em espiral, de aprofundamento e ampliação, no qual a linguagem mais elaborada do professor e dos livros empregados atue como motor do desenvolvimento do pensamento dos alunos.¹²

Isso sinaliza que a escola, em sua especificidade, deve trabalhar o saber elaborado, sistematizado, em suas práticas pedagógicas e que deve fazê-lo utilizando-se de uma linguagem mais sofisticada do que aquela que os estudantes já dominam. As tendências de esvaziamento do currículo, a ênfase nas práticas espontâneas e o atendimento ao gosto pessoal dos alunos em detrimento da transmissão das formas mais elevadas de conhecimento (e mais elevadas aqui não tem relação direta com classe social, etnia ou gênero, mas com grau de elaboração e com proximidade com o saber elaborado) geram seu atraso, alienando os alunos na forma de participantes passivos da sociedade capitalista.

Como meio para a sistematização do conhecimento e com o intuito de possibilitar ao aluno o entendimento da realidade objetiva, compreendemos que o ensino dos conteúdos clássicos é fundamental. O conhecimento gerado pela humanidade ao longo da História deve estar acessível aos filhos da classe trabalhadora, se pensarmos como estes têm sido prejudicados pelas didáticas

¹²DUARTE, Newton. Individualidade, conhecimento e linguagem na concepção dialética de desenvolvimento. **Fórum Linguístico** (Florianópolis), v. 13, n. 4, p. 1559-1571, 2016, p. 1569.

espontaneístas. Entre os conteúdos clássicos¹³, dispostos em disciplinas tais como a Matemática, a Língua Portuguesa, a Geografia e a História, podemos incluir os clássicos literários, conforme será exposto na próxima seção.

A imprescindibilidade dos clássicos literários na apropriação do saber elaborado

Quando é abordada a necessidade da transmissão de conhecimentos na escola e a sistematização dos conteúdos, profissionais da educação, imersos em teorias espontaneístas que defendem um currículo a partir dos interesses do aluno, acreditam tratar-se de uma metodologia tradicionalista de ensino. Em função disso, reduzem seu foco dos conteúdos mais complexos em favor de manifestações mais espontâneas, midiáticas, já conhecidas pelos alunos em sua cotidianidade e que acreditam ser mais próximas do gosto pessoal dos estudantes. O movimento, pois, deveria ser inverso. Manter os alunos dominando aquilo que já trazem de suas comunidades não impulsiona seu desenvolvimento. Contudo, não pretendemos menosprezar sua cultura cotidiana e sim defender que o ensino sistematizado pode provocar uma visão mais complexa da realidade objetiva, de forma que, dialeticamente, esse indivíduo possa retornar ao seu meio e compartilhar essa experiência.

Primeiramente, podemos definir o que seria essa sistematização na educação escolar. Conforme Della Fonte e Marsiglia:

Na tentativa de compreender o mundo e orientar a sua ação, o ser humano produz várias formas de conhecimento. O saber popular corresponde ao saber produzido em nossas relações e práticas diárias e imediatas; por essa razão, ele tem o caráter assistemático, fragmentado e espontâneo. Também chamado de senso comum, o saber espontâneo não é necessariamente falso, mas representa um saber que não conhece a si mesmo e os seus fundamentos. Por sua vez, a partir desse saber mais espontâneo, o ser humano produziu, ao longo da sua história, conhecimentos mais complexos e elaborados.

¹³SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 11^a ed. São Paulo: Autores Associados, 201, 1p. 75-88.

Podemos dizer, mais sistematizados. Como podemos caracterizar o saber sistemático?

O termo sistemático deriva de sistema, que, segundo definições de dicionários da língua portuguesa, diz respeito a um conjunto de elementos organizados e inter-relacionados. Dessa caracterização, percebe-se que o termo diz respeito à combinação de partes reunidas para concorrerem a um todo no sentido de constituir um conjunto. Quando aplicado ao saber, o sistemático indica um conhecimento articulado, metódico, coerente, como se apresenta na ciência, na arte e na filosofia, por exemplo.¹⁴

Assim, a escola precisa trabalhar principalmente os elementos do saber sistemático, aqueles aos quais os filhos da classe trabalhadora dificilmente teriam acesso. Para que se domine “aquilo que os dominantes dominam” em termos de conhecimento, é necessário que a escola traga para o seu chão a leitura dos clássicos literários. Segundo Saviani:

Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria. Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar”.¹⁵

Por essa perspectiva, vemos que é pela mediação do ensino que o sujeito pode ter acesso ao saber elaborado, ao acervo cultural erudito produzido pela totalidade dos homens; afinal, clássico “é aquilo que se firmou como fundamental, como

¹⁴DELLA FONTE, Sandra Soares; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A educação escolar e os clássicos literários: considerações a partir da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. **Revista Brasileira de Alfabetização** (Vitória). v. 1, p. 19-34, 2016, p. 21.

¹⁵SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 11^a ed. São Paulo: Autores Associados, p. 75-88, 2011, p. 17.

essencial”¹⁶. De que outra forma seria possível ao filho do pobre o acesso aos textos considerados clássicos em nossa Literatura? Em quais outros contextos ele teria acesso aos instigantes contos e romances de Machado de Assis ou aos clássicos que deixaram marcas na cultura mundial, tais como *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes, e *O corcunda de Notre Dame*, de Victor Hugo?

Deve-se considerar, contudo, que não se trata de impor leituras sem um devido cuidado com o contexto no qual estudantes e professores estão inseridos, com os conhecimentos prévios dos sujeitos, com as condições materiais para a realização das leituras ou as especificidades de cada gênero e obra a serem lidos. O trabalho do professor precisa ser sistematizado, de modo que a leitura seja um processo enriquecedor, indo além da temática dos textos e dos resumos das obras, no caso das narrativas. Tampouco o trabalho pedagógico deve se concentrar na biografia dos autores e sua participação em supostas “escolas literárias”. O texto precisa ser vivido, sentido, sofrido, trazido para o contexto atual sem que perca seu nexos com o passado, afinal, a dinâmica das relações sociais, sua dialética, deixa marcas no texto.

Isso nos leva a pensar sobre as propostas de leitura literária na escola, que, por muitas vezes, reduzem a importância da leitura de obras significativas para atender a uma expectativa de prazer na leitura. Desse modo, além de recorrer a obras de valor literário duvidoso, aliadas ao mercado editorial, tais práticas acabam substituindo a leitura das obras clássicas por adaptações em mídias diversas: quadrinhos, filmes, animações, narrativas resumidas. Não contrapomos aqui o diálogo entre as adaptações e as obras originais, mas a forma como às vezes pode haver a substituição de uma obra literária clássica por uma adaptação que nem sempre busca preservar as características centrais da obra original, retirando do aluno o direito ao acesso, na escola, às obras máximas de elaboração humana.

Ler uma adaptação (ou assistir a um filme) não substitui a experiência da leitura do texto chamado de original, por exemplo. Pode, é certo, funcionar como um primeiro passo no processo de aproximação, mas não pode (justamente porque sua qualidade é menor) substituir a obra de referência. O desenvolvimento de uma consciência literária necessita do contato exigente com esses textos. Segundo Della Fonte e Marsiglia:

¹⁶Idem, p. 13.

O desenvolvimento da consciência se dá na diversidade (de conteúdos) da unidade (de apreensão do conhecimento, na totalidade). Portanto, a escola precisa elencar, selecionar, categorizar diferentes tipos de conhecimento, reconhecer sua importância para a formação humana, bem como planejar e acionar as formas mais adequadas de sua transmissão. Em suas escolhas, deve privilegiar os conteúdos clássicos, entre os quais, a literatura da mais alta qualidade.¹⁷

Por esse viés, devemos buscar o trabalho pedagógico com uma metodologia direcionada ao saber elaborado, no que se incluem as obras clássicas. Logicamente, em termos artísticos, não devemos confundir “clássico” com “antigo”, em oposição ao moderno, como afirma Saviani. Um poema de Paulo Leminski ou de Arnaldo Antunes também são “clássicos” contemporâneos, do ponto de vista do labor artístico, pois comportam elementos que possibilitam sua permanência em nossa cultura, tornando-se referenciais ao menos no contexto brasileiro da segunda metade do séc. XX em diante. Na próxima seção, apresentaremos os dados de uma pesquisa acerca da adoção, por professores de uma rede estadual e de algumas redes municipais do estado do Espírito Santo, de clássicos literários adaptados.

Não se trata, portanto, de uma “cruzada” contra as adaptações de clássicos literários; antes, de uma reflexão sobre quando os clássicos, em vez de assumirem o papel de aproximar e preparar o sujeito para a leitura da obra integral, assumem a função de substitutivo. Essa substituição que a adaptação pode realizar, longe de mobilizar o sujeito ao desenvolvimento de capacidades mais complexas, o apazigua, considerando-se já conhecedor de tudo o que se pode conhecer sobre as obras de referência para a confecção das adaptações: não raro, estudantes dos anos finais do ensino fundamental afirmam já ter lido, por exemplo, *Dom Quixote*, quando, na realidade, leram uma adaptação.

As adaptações dos clássicos literários na prática docente: análise de dados

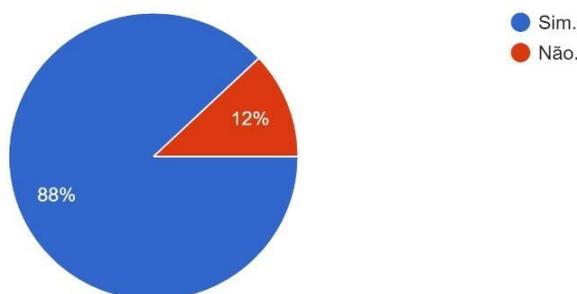
¹⁷DELLA FONTE, Sandra Soares; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A educação escolar e os clássicos literários: considerações a partir da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. **Revista Brasileira de Alfabetização** (Vitória). v. 1, p. 19-34, 2016, p.28.

A fim de subsidiar, por meio da produção e da análise de dados, as reflexões propostas, criamos um formulário de pesquisa cujas perguntas se relacionam à adaptação de clássicos literários para uso em sala de aula. A pesquisa foi feita por amostragem intencional e o filtro utilizado foi professores de Língua Portuguesa atuantes nas redes estadual e municipais de ensino do Espírito Santo. O formulário eletrônico (*Google Forms*) foi aplicado entre abril e maio de 2021.

Inicialmente perguntamos a qual das redes de ensino os respondentes pertenciam. O resultado demonstrou 56% na rede municipal e 44% na rede estadual. Em relação ao tempo de profissão, 68% dos professores têm 16 anos ou mais de atuação. Percebe-se que há um percentual considerável no extremo oposto, ou seja, 16% estão entre 0 e 5 anos na docência. Passemos a analisar os dados. Ressaltamos que as perguntas são objetivas.

Figura 1 – Percentual de respostas à pergunta 1 proposta

1 - Você tem a prática de propor a seus alunos a leitura de uma obra literária clássica?
25 respostas

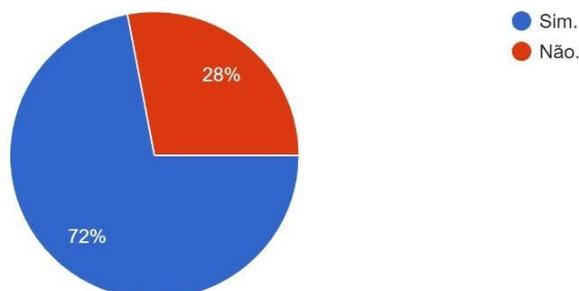


O percentual de professores que disseram indicar obras literárias clássicas é bastante expressivo. Esse dado revela que 22 professores dos 25 que responderam a essa pergunta propõem aos alunos a leitura dessas obras. Vejam que aqui não caracterizamos tais obras como adaptações. O objetivo era justamente saber se os professores usavam ou não obras clássicas.

Figura 2 – Percentual de respostas à pergunta2 proposta

2 - Há no mercado adaptações de obras clássicas, tais como "O diário de Anne Frank", "Dom Casmurro" e "Dom Quixote" em formato de HQs. Você recorre a adaptações desse tipo?

25 respostas

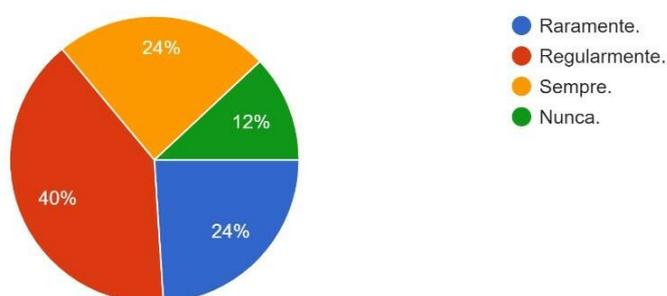


As respostas dadas à pergunta 2 revelam um dado curioso: apenas 28% dos professores não recorrem a adaptações das obras clássicas; já os que disseram recorrer a adaptações totalizam 72%, o que nos impulsiona a investigar os motivos responsáveis por essa escolha. Essa investigação mais aprofundada, porém, ficará para outro momento, não por não ser importante, mas por demandar tempo e uma proposta de investigação mais profunda e direcionada.

Figura 3 – Percentual de respostas à pergunta3 proposta

3 - Com qual frequência você recorre a adaptações de obras literárias clássicas?

25 respostas



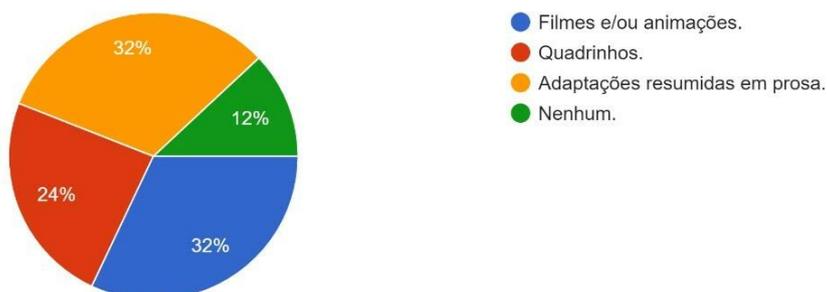
Os dados da figura 3 indicam com que frequência o uso das adaptações de clássicos literários ocorre. Observem que se somarmos os percentuais de “regularmente” e “sempre”, teremos 64%, ou seja, 16 professores. Esse número revela

que o uso das adaptações de clássicos literários é recorrente nos contextos escolares, ao menos no grupo estudado.

Figura 4 – Percentual de respostas à pergunta4 proposta

4 - Em termos de adaptação de clássicos literários, quais gêneros você mais utiliza em sala de aula?

25 respostas

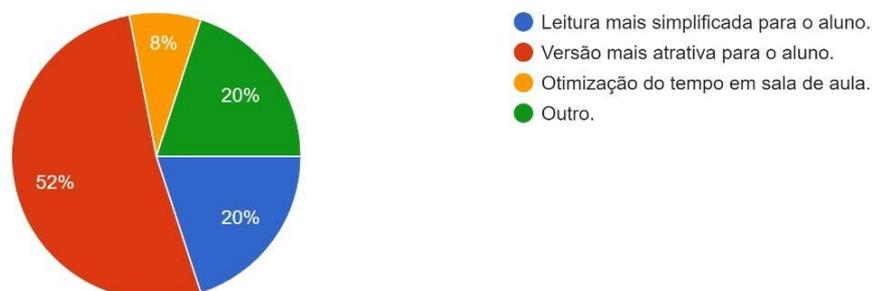


Aqui optamos por exemplificar alguns gêneros mais utilizados no processo de adaptação dos clássicos literários. Os respondentes revelaram preferência igual por filmes e/ou animações e adaptações resumidas em prosa. Há o indicativo aqui, se levarmos em conta os recursos cinematográficos e de animação, que o intuito seja o de oferecer ao aluno algo mais atrativo e que prenda sua atenção, ainda que o sistema semiótico seja outro (de verbal para fílmico). Quanto à preferência por versão resumida em prosa, o que podemos imaginar é que, nesse tipo de adaptação, a linguagem sofre alteração total ou parcial para maior aproximação entre a obra adaptada e o leitor.

Figura 5 – Percentual de respostas à pergunta5 proposta

5 - Marque, pelo grau de importância, o motivo que leva você a trabalhar com o formato adaptado de uma obra literária clássica em sala de aula.

25 respostas



Os dados da figura 5 nos revelaram algo, até certo modo, surpreendente, já que imaginávamos que a recorrência às adaptações tivesse como razão principal a otimização do tempo em sala de aula. Não foi isso, porém, que os dados mostraram. O uso de adaptações de clássicos literários se dá, segundo os respondentes, principalmente por elas se mostrarem mais atrativas aos alunos. Merece destaque também a preocupação em usar uma versão com leitura mais simplificada, o que acontece muitas vezes por meio da adaptação parcial ou total da linguagem. Os referidos dados nos levam a pensar sobre as propostas de leitura literária na escola e reiteramos que, por muitas vezes, são guiadas pela ideia de redução da leitura de obras significativas para atender a expectativas dos alunos em nome do prazer de ler.

Diante dos dados e de nossa breve análise, propomos o seguinte questionamento: o recorrente uso de obras literárias clássicas adaptadas não seria também uma forma de esvaziamento do currículo literário?

Recorremos a Dalvi (2019, p. 283), que discute sobre o esvaziamento curricular dos conteúdos historicamente produzidos sobre literatura e da especificidade do trabalho do professor de literatura. Ainda sobre tal esvaziamento, Dalvi diz que os currículos para a educação básica e superior contemplam, diante de sua dimensão obrigatória, apenas conhecimentos gerais atinentes às diferentes áreas do conhecimento. A autora reforça também que o objetivo é oferecer fundamentos mínimos para que o sujeito seja capaz de “aprender a aprender” por

conta própria. Dessa forma, podemos antever que um possível fracasso desse sujeito no mundo do trabalho, por exemplo, seja única e exclusivamente atribuído ao próprio sujeito. Conforme a pesquisadora:

A oposição a uma educação universal se apresenta com um sedutor discurso em defesa da liberdade e da autonomia, e minimiza a importância da educação escolar e do diálogo entre posições antagônicas claramente posicionadas no seio do tecido social no pleno desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos. Assim, ignora-se que, para a maioria das crianças, é na escola que se tem acesso ao conhecimento humano mais elaborado, e que é a apropriação-objetivação desse conhecimento o que permitirá saltos qualitativos necessários ao desenvolvimento da consciência crítica emancipada.¹⁸

A adaptação de clássicos literários está longe de ser assunto consensual. O intuito maior para o uso dessas adaptações em contextos escolares parece ser de fato a aproximação entre os leitores jovens e o texto literário. Há os que defendem que as adaptações do clássico sejam formas de acesso ao literário. Fato é que esse mecanismo parece ser um excelente negócio para a indústria editorial. Mas até que ponto as adaptações, ao desconstruírem, de várias formas, parcial ou integralmente a obra original, permitem que os leitores se apropriem de formas mais elaboradas do pensamento humano?

Ao lerem, por exemplo, Machado de Assis adaptado, estarão os leitores lendo de fato esse autor, com seu estilo e propósitos inconfundíveis e tão peculiares, ou algo que pouco ou nada se aproxima da essência dos escritos originais, mas que mantém a “etiqueta” Machado de Assis como um abonador e como um selo distintivo que “agrega valor” ao “produto”? Existe a defesa de que a leitura de adaptações clássicas representa uma porta aberta para que os públicos infantil e infantojuvenil passem a ler as obras originais quando adultos. Ana Maria Machado defende que:

Não é necessário que essa primeira leitura seja um mergulho nos textos originais. Talvez seja até desejável que não o seja, dependendo da idade e da maturidade do leitor. Mas creio que o

¹⁸DALVI, Maria Amélia. Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos. *Desenredo*(UPF), v. 15, p. 283-300, 2019, p. 286.

que deve se propiciar é a oportunidade de um primeiro encontro. Na esperança de que possa ser sedutor, atraente, tentador. E que possa redundar na construção de uma lembrança (mesmo vaga) que fique por toda a vida. Mais ainda: na torcida para que, dessa forma, possa equivaler a um convite para a posterior exploração de um território muito rico, já então na fase das leituras por conta própria.¹⁹

Não há garantia, no entanto, de que, reduzindo o tamanho da obra e/ou adaptando a sua linguagem, o público jovem seja “fisgado” e passe a gostar de ler. Nossa preocupação é com o “empobrecimento” dos textos adaptados e, ao mesmo tempo, com a mercadologização, quer das obras clássicas, quer dos autores aos quais a “autoria” é atribuída. Não estamos aqui a desvalorizar as iniciativas da escola em aproximar aluno e texto literário. Também não estamos execrando as adaptações de obras literárias clássicas e incentivando o não uso delas em contextos escolares. Ao contrário, estamos propondo uma reflexão acerca, primeiramente, do significado do termo “adaptação”, que quer dizer, grosso modo, modificação/alteração.

Ao modificar uma obra clássica com intuito de adequá-la ao receptor, o adaptador a reconstrói em função da intenção comunicativa e por achar que a obra, em sua forma original, não é passível de compreensão por determinado público. É exatamente aqui, no processo de adaptação, que reside nossa problematização. Até que ponto as adaptações são necessárias à formação do leitor, quando há textos contemporâneos de qualidade que poderiam ser utilizados nesse percurso? Que função, então, cumpre escolher adaptações quando se poderiam utilizar textos não adaptados? Não haveria, aqui, uma subsunção da literatura e dos propósitos pedagógicos aos interesses do mercado, que se utiliza de obras e autores legitimados e respeitados, para ampliar a venda de seus “produtos”? Será que, na intenção de alcançar o maior número de leitores, não estão os adaptadores conduzindo esses leitores a leituras superficiais do clássico literário? Será que o “conforto” de já ter “lido os clássicos” produzido pela leitura de adaptações não pode cumprir um papel social deletério?

¹⁹MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002, p. 12-13.

Na impossibilidade de propor aos alunos, inicialmente, a leitura dos clássicos originais, o professor, por meio de um planejamento organizado e sistematizado, pode partir da leitura de adaptações desses clássicos, desde que elas mantenham os elementos centrais das obras de base. Sugerimos, no entanto, que aos alunos sejam apresentadas obras clássicas originais, ou, ao menos, partes delas lado a lado às adaptações. Também é necessário adotar critérios rigorosos para diferenciar adaptações que continuam tendo um valor artístico daquelas que apenas se apropriam de modo desonesto da fama das obras e autores clássicos, convertendo o público em mero consumidor, rebaixando-o e confortando-o com a afirmação de que “conhece” os “clássicos”.

Ao professor cabe ler com os alunos, promover discussões, propor desconstruções e reconstruções dos textos e de seus sentidos, contextualizar as obras tanto em seu momento de produção e publicação quanto em seu momento de leitura, fazer os alunos entenderem (e, se necessário, “atualizarem”) a escrita original e tudo que ela pode desvelar, trabalhar os recursos linguísticos e estilísticos utilizados pelos autores, investigar com os alunos significados e, a partir da visão de mundo proposta pelos autores, ajudar os alunos a contrastá-la com sua própria visão de mundo e, por “fim”, permitir que fundem novos e vários mundos!

Considerações finais

Embora haja, no campo cinematográfico, adaptações de livros realizadas com muita qualidade e senso estético, ou adaptações em HQs de clássicos da literatura, como, por exemplo, Christophe Chabouté, em 2014, fez em sua adaptação de *Moby Dick*, com imenso senso artístico, não podemos usá-las como substituições bastantes das obras originais. Ler uma obra adaptada não significa ter lido um clássico, e sim um texto que dialoga com um referencial clássico. Contudo, devemos salientar que pode haver diálogos bons ou ruins, mas que não devem tomar o lugar das obras que representam o grau máximo da elaboração humana, resultante do desenvolvimento cultural e da riqueza produzida historicamente pela humanidade.

Faz parte, também, do processo de apropriação dos clássicos discutir quais foram os processos históricos e sociais que as erigiram como modelos ou como objetos de veneração; não se trata de supor que, por haverem “resistido ao tempo”, seu valor é imanente, estando separado dos processos históricos e sociais e das práticas violentas e autoritárias que muitas vezes estão no cerne da definição dos critérios de juízo e valor.

Buscamos, neste trabalho, demonstrar a imprescindibilidade da transmissão do saber elaborado com base nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica em contraposição ao esvaziamento do currículo estimulado por movimentos espontaneístas no campo educacional. O trabalho sistematizado no espaço escolar visa à elevação cultural das massas, à superação do pensamento caótico pelo conceitual, por meio das abstrações que devem ser possibilitadas nesse lugar específico a fim de que haja a efetiva transformação da sociedade.

Procuramos também discutir a presença do termo clássico no âmbito escolar, indo dos conteúdos necessários a uma formação ampla do indivíduo ao conceito de clássico na arte literária, a fim de demonstrar seu potencial transformador da condição humana. O clássico persiste e resiste ao tempo, em que pesem as contradições históricas na definição dos critérios de juízo e valor, extrapolando limites cronológicos, dialogando com a essência humana que é, sempre, produzida histórica e culturalmente.

Em seguida, trouxemos dados acerca da prática pedagógica de professores de uma rede estadual e de redes municipais para que pudéssemos analisar como se dá o trabalho com textos literários clássicos e/ou adaptações e as motivações que levam os professores a recorrerem à segunda alternativa. Preocupa-nos que essas práticas estejam alinhadas às posturas espontaneístas que defendem o puro prazer da leitura, atendendo ao gosto dos estudantes, prescindindo do salto qualitativo no desenvolvimento que estes poderiam ter ao se conectarem com os textos clássicos da literatura. Por fim, retomamos uma fala de Mortatti²⁰, aqui adaptada por nós: é possível fazer com que os filhos da classe trabalhadora sejam

²⁰MAGNANI, Maria do Rosario Mortatti. **Leitura, literatura e escola: subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto**. 1987. [177]f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, p.7.

capazes de mastigar a carne, apesar de forças contrárias insistirem em convencê-los de que apenas a sopinha basta!

Referências

COSTA, Larissa Quachio. O lema “aprender a aprender” no ensino de Literatura: precisas implicações no processo de formação humana. **Revista HistedBR Online** (Campinas). v.17, n.3 [73], p.940-967, jul.-set. 2017.

DALVI, Maria Amélia. Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos. **Desenredo** (UPF), v. 15, p. 283-300, 2019.

DELLA FONTE, Sandra Soares; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A educação escolar e os clássicos literários: considerações a partir da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. **Revista Brasileira de Alfabetização** (Vitória). v. 1, p. 19-34, 2016.

DUARTE, Newton. Individualidade, conhecimento e linguagem na concepção dialética de desenvolvimento. **Fórum Linguístico** (Florianópolis), v. 13, n. 4, 2016, p. 1559-1571, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva** (Florianópolis), v. 33, n. 1, 345-376, jan./abr. 2015.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MAGNANI, Maria do Rosario Mortatti. **Leitura, literatura e escola: subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto**. 1987. [177]f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252813>>. Acesso em: 11 maio. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 11^a ed. São Paulo: Autores Associados, 2011, p. 75-88.

Recebido em: 16/02/2021

Aprovado em: 11/03/2024