

CLÁSSICO LITERÁRIO EM QUADRINHOS: UMA POSSIBILIDADE PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

Fernanda Isabel Bitazi*

Resumo: Este artigo tem por objetivo verificar até que ponto as adaptações quadrinizadas dos clássicos literários – cujo “boom” de produção, no mercado editorial, ocorreu após a inclusão dos quadrinhos nos editais de compra do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) – podem promover o letramento literário entre os jovens leitores.

Palavras-chave: Adaptação em quadrinhos. Clássico literário. Letramento literário.

■ **E**m artigo intitulado “O apagamento da Literatura na escola”, o professor e pesquisador Rildo Cosson (2002, p. 115) que, nos últimos anos, vem publicando livros e artigos dedicados ao letramento literário, tece críticas bastante pertinentes com relação ao desaparecimento da literatura como “locus de conhecimento”. Partindo de um ponto de vista tradicional de leitura e apreciação do texto literário¹ – que tem, por um de seus protocolos essenciais, a fruição, por parte do leitor, do *como* o escritor trama *artisticamente* os elementos linguísticos de sua obra de modo a produzir determinados sentidos (BLOOM, 2010, p. 35-36; OSAKABE; FREDERICO, 2004, p. 76) –, o referido pesquisador afirma que uma das maneiras de apagar a literatura é tomar “o literário como um mero julgamento social sobre os textos” (COSSON, 2002, p. 115). Dessa maneira, continua Cosson (2002, p. 115), abordagens críticas mais recentes, como o são os Estudos Culturais, “passam a se ocupar prioritariamente da representação do social, através das questões de gênero, raça e identidade cultural”. Há, ainda, segundo o professor, uma outra forma de apagamento da literatura, verificada, desta vez, no espaço escolar:

* Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) – São Paulo – SP – Brasil. E-mail: fernanda_bitazi@hotmail.com

¹ Em seu livro *Por que estudar literatura?*, Vincent Jouve (2012) considera que a permanência no tempo das obras literárias advém tão somente de seu conteúdo. Assim sendo, se, por um lado, a forma passa a interessar a partir das “relações estreitas” que sua “dimensão estética mantém com o conteúdo”, por outro, o que as torna perene no transcorrer dos anos é o “valor daquilo que elas exprimem” (JOUBE, 2012, p. 48).

Uma primeira resistência ao uso de textos literários na escola está na manutenção do cânone. Para muitos professores do ensino básico, os textos canônicos são pouco atraentes, seja pelo hermetismo do vocabulário e da sintaxe, seja pela temática antiga que pouco interessaria aos alunos de hoje. [...]

Para além do cânone, a centralidade mesma do texto literário na escola é questionada. Em um mundo onde a imagem e a voz se fazem presentes com muito mais intensidade do que a escrita, não há porque insistir na leitura de textos literários se há filmes, canções, programas televisivos e outros produtos culturais que dispensam a mediação da escrita ou a empregam secundariamente. Por isso, argumentam os educadores, se o desejo é ensinar a cultura, a escola precisaria se atualizar, abrindo-se às práticas culturais contemporâneas que são muito mais dinâmicas e raramente incluem a leitura literária (COSSON, 2002, p. 116).

Begma Tavares Barbosa, por seu turno, realizou, entre 2008 e 2009, dois estudos em que fez um levantamento das possíveis razões para o texto literário – e, principalmente, os clássicos literários – encontrar resistência por parte dos jovens leitores. Um dos motivos para sua não leitura e/ou pseudoleitura diz respeito a “práticas equivocadas” de abordagem do texto literário na escola, tais como o resumo, que simula o contato com o texto, e as aulas teóricas, que se restringem, muitas vezes, ao estudo da história da literatura (BARBOSA, 2009, p. 12). Tais práticas contribuem para tornar a leitura das obras clássicas literárias ainda mais “difícil” e “chata” para os jovens (BARBOSA, 2009, p. 12).

Como forma de atenuar essa recusa frente ao texto literário e desenvolver, nos jovens, um comportamento leitor que tenha, por objetivo central, a apreciação de sua trama estética (BARBOSA, 2009, p. 3; BARBOSA, 2011, p. 151), Begma Barbosa (2009, p. 8-9; 2011, p. 162) aposta na mediação docente: em um de seus estudos, a pesquisadora cita, brevemente, algumas ações pedagógicas de êxito que, segundo depoimentos de alguns estudantes, contribuíram para mudar sua visão sobre a leitura literária: não se tratava mais de uma atividade tão chata nem tão incompreensível. Ainda com relação à necessária mediação escolar para o aprendizado da leitura literária, Barbosa (2010, p. 7) faz um alerta sobre o risco de algumas práticas – tais como dramatizar, musicalizar e fragmentar os textos para escapar ao “peso” da leitura; ler interpretando *para* os alunos e não *com* eles; fazer dialogar os textos literários com outros supostamente mais interessantes – mais simularem do que promoverem o letramento literário: “O grande equívoco dessas práticas [...] está no risco de elidir o contato direto, e mesmo intenso, com o texto literário, essencial em qualquer prática que se disponha a reverter o quadro de desinteresse pela Literatura” (BARBOSA, 2010, p. 7).

Pelo que pudemos observar em ambos os teóricos, a substituição quase que total e a simulação da leitura do texto literário por meio de outras produções culturais não permitem ao jovem leitor um aprofundamento nos significados simbólicos oriundos de sua elaboração estética, o que procede se tivermos em conta, por exemplo, que a linguagem literária e a linguagem musical são distintas entre si: uma constitui-se de palavras e a outra, de sons. Mas, se a mediação docente for realizada de maneira adequada, será que um trabalho comparativo entre linguagens díspares não pode contribuir para o amadurecimento estético do jovem com relação à leitura literária, sobretudo a dos clássicos literários? Tal questionamento também é pertinente na medida em que, para além da eficiente media-

ção, tanto o jovem quanto a escola estão imersos no que Jesús Martín-Barbero (1999, p. 27) denomina por ecossistema comunicativo da cultura eletrônica audiovisual, que constitui um meio educacional difuso e descentralizado: difuso porque concatena uma diversidade de linguagens e descentralizado porque a escola e o livro já não são mais o principal centro irradiador dos saberes que circulam na sociedade contemporânea. Acerca do trabalho “em paralelo” como forma de promover o letramento literário, Maria de Fátima Cruvinel (2012, p. 17-18) afirma que a leitura de “linguagens e gêneros mais próximos” do interesse dos jovens, como o são o cinema e os quadrinhos, por exemplo, pode aproximar esse público de “títulos de obras da tradição”, como o são os clássicos literários.

É, pois, sob essa perspectiva do trabalho “em paralelo”, que pretendemos investigar, neste estudo, se uma produção cultural específica como a adaptação quadrinizada dos clássicos literários pode ou não promover o mencionado amadurecimento estético do jovem leitor. A escolha por esse tipo de produção – e não a de, por exemplo, uma adaptação cinematográfica – decorre do fato de, em 2006, o edital do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)² ter aceitado, pela primeira vez, obras em quadrinhos para a composição dos acervos das salas de leitura e bibliotecas das escolas públicas brasileiras (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 12), sendo enfatizada a aquisição de adaptações quadrinizadas dos clássicos literários “artisticamente adaptadas ao público jovem” (BRASIL, 2006, p. 2).

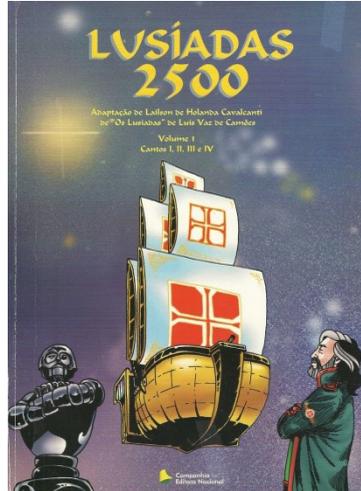
Waldomiro Vergueiro e Paulo Ramos (2009, p. 40) cogitam que uma possível razão para a inclusão dos quadrinhos no PNBE está em que o Ministério da Educação (MEC) parece “encarar os quadrinhos – por mesclarem elementos verbais escritos e visuais – como um estímulo à leitura”, o que, segundo os referidos pesquisadores, é um erro, na medida em que “quadrinhos também são leitura”. Quanto à especial ênfase do edital na aceitação de adaptações quadrinizadas de obras literárias canônicas, levando-se em conta que as pesquisas de Begma Barbosa (2009, p. 10) revelam ser a linguagem e a temática dos clássicos literários a segunda razão para a dificuldade de sua compreensão entre os jovens, também podemos vislumbrar que o MEC as tem como uma produção que pode estimular, especificamente, a leitura dos hipotextos literários clássicos. Essa visão instrumental do Governo Federal em relação aos quadrinhos, associada ao fato de ele ser, por meio de ações promovidas principalmente pelo MEC, o principal comprador brasileiro de livros (ZILBERMAN, 2014, p. 224), provocou um “boom” na produção de obras quadrinizadas, inclusive a de adaptações de clássicos literários em quadrinhos. Aliás, sobre sua aceitação no PNBE de 2006, Ramos (2012, p. 243) afirma que, “como o Governo Federal tendia a priorizar adaptações literárias nas seleções, começou uma corrida de ouro para incluir algum título na lista. Mesmo editoras que não tinham tradição de publicar quadrinhos começaram a lançar adaptações”.

Vale ressaltar que essa tendência do edital em priorizar as adaptações quadrinizadas – tendência que vem se repetindo em praticamente todos os editais subsequentes – não só promoveu um aumento vertiginoso de sua produção, como também provocou mudanças nos processos de elaboração estética da linguagem dos quadrinhos. Muitas adaptações, por exemplo, foram produzidas mantendo-se praticamente intactos longos trechos do texto das obras canônicas

2 O PNBE é um programa do Governo Federal cujo propósito é fornecer às escolas públicas acervos com livros de literatura, os quais devem ou deveriam ser, posteriormente, trabalhados pelos professores juntos a seus estudantes. Para a composição do acervo, o governo lança, anualmente, editais com as regras que orientam as editoras do país a lhe apresentarem os livros a serem escolhidos.

adaptadas. É o que pode ser observado em *Lusíadas 2500* (volume 1)³, adaptação quadrinizada do poema épico camoniano feita pelo quadrinista Lailson de Holanda Cavalcanti e publicada em 2006.

Figura 1 – Capa da adaptação *Lusíadas 2500* (volume 1)



No paratexto que consta na orelha de sua capa, temos acesso à informação de que toda a narrativa do poema clássico é transposta para a sintaxe dos quadrinhos por meio de uma “encenação futurista em que a ação se desloca para o ano de 2500”. Um outro dado que podemos ler nesse paratexto concerne a que a adaptação traz “a obra do maior autor português de todos os tempos para mais perto do leitor do século XXI”, criando, assim, “oportunidades para sua utilização didática”.

Considerando que “ação, diversão e visualidade são as preferências dos consumidores de bens culturais impressos nesse nosso século XXI” (PINA, 2012, p. 86), tal encenação poderia ser encarada como um recurso eficiente no que diz respeito ao acesso do leitor juvenil à difícil linguagem seiscentista da épica camoniana, pois suas imagens se prestariam a facilitar-lhe a compreensão da obra literária. No entanto, tendo em vista que *todas* as estrofes dos cantos de 1 a 4 do clássico foram transcritas na sua íntegra – sendo elas, muito esporadicamente, intercaladas pela introdução de balões de falas criadas pelo autor da adaptação –, a transfiguração da caravela em uma nave, muito provavelmente, não atenuará a dificuldade que esse leitor terá para estabelecer um diálogo eficaz entre texto e imagem, de modo a produzir uma leitura adequada do universo de *Os Lusíadas*. Portanto, se, por um lado, conforme constatado, a linguagem literária dos clássicos é um dos principais obstáculos para a leitura das obras canônicas entre os jovens, e, por outro, segundo Waldomiro Vergueiro, em entrevista concedida a Rachel Bonino, “as boas adaptações – e mesmo as HQ’s originais – precisam respeitar uma regra simples: serem verdadeiramente histórias em quadrinhos e não um resumo, ou a transposição integral das obras originais” (BONINO, 2014), a mera manutenção dos cantos associada a imagens futuristas contribuirá para que os leitores em

3 Esse primeiro volume de *Lusíadas 2500*, publicado em 2006, traz, em si, apenas os Cantos de 1 a 4 de *Os Lusíadas*. O volume 2 com o restante da obra camoniana nunca chegou a ser publicado.

formação continuem imersos na grande abstração a que a épica camonianiana vem sendo relegada: a de que se trata, como ainda menciona o paratexto da adaptação, de uma obra “do mais importante poeta da língua portuguesa”.

A partir de tudo o que foi mencionado, até o momento, sobre a adaptação *Lusíadas 2500* (volume 1), mais do que julgá-la como um produto esteticamente bom ou ruim, pretendemos encará-la como um produto ideológico, cujo propósito de prestar-se como recurso pedagógico é inadequado, na medida em que respeita, excessivamente, o texto literário. No tocante à transposição da linguagem literária para a linguagem dos quadrinhos, Moacyr Cirne (2000, p. 184) faz a seguinte indagação: “Quantos e quantos romances adaptados não passam de simples ‘histórias ilustradas’?”. As reflexões de Cirne (2000, p. 175-176) obrigam-nos a pensar, justamente, sobre se a manutenção integral do texto tal qual aparece configurado em um romance é realmente necessária quando transposta para a linguagem dos quadrinhos e, caso seja necessária, em que medida ela deve aparecer na adaptação, uma vez que “os quadrinhos não são apenas para serem *lidos*; são também para serem *vistos*. Em muitas séries, são sobretudo para serem vistos”.

Mas e se são exatamente adaptações como essa que acabam por parar nas mãos dos jovens leitores? Afinal, não raro, a escolha de um livro pelo professor com vistas a promover a leitura não decorre da sua pura e simples avaliação. No caso das escolas públicas, como grande parte de seus acervos de livros é constituída por volumes adquiridos via PNBE (poucos são os diretores das escolas que investem na compra de livros indicados pelos professores), muitas adaptações literárias em quadrinhos chegam a elas por meio de critérios de seleção que, de acordo com Paulo Ramos (2013), não são instituídos por pessoas versadas no assunto, o que pode ser uma explicação para sua discutível qualidade. Enfim, tendo-se por hipótese esse cenário, seria o caso de concluir que a formação estética do jovem leitor na linguagem literária estaria comprometida com o uso de adaptações de elaboração estética similar ao de *Lusíadas 2500* (volume 1)? Considerando que, “mesmo com um texto ruim, pode fazer-se um bom trabalho” (LAJOLO, 2009, p. 101), o professor precisa apropriar-se desse material no sentido de lê-lo e verificar a melhor forma de usá-lo pedagogicamente. Comparar uma adaptação sofrível com uma que seja estética e tematicamente bem elaborada nos parece uma maneira interessante de lidar com tal problemática. Uma outra possibilidade é, justamente, fazer os jovens alunos perceberem, por meio de um estudo comparativo, se essas adaptações são, de fato, quadrinhos ou se mais se parecem com ilustrações do hipotexto literário.

Agora, se as adaptações esteticamente bem resolvidas é que acabam por chegar a seu poder, coloca-se uma outra questão: sua única contribuição seria formar leitores literários? Especificando melhor: sua leitura deve proporcionar ao jovem passar de sua condição inicial de leitor de primeiro nível para a de leitor de segundo nível *apenas* das obras clássicas literárias? Para responder a essa questão, comecemos pela distinção que Umberto Eco (1989, p. 101, grifo nosso) faz entre leitor de primeiro nível e leitor de segundo nível: “Toda obra se propõe pelo menos *dois tipos de leitores*. O primeiro é a vítima designada pelas próprias estratégias enunciativas, o segundo [...] deve divertir-se *não com a história contada, mas com o modo como foi contada*”.

Para o teórico italiano, os leitores de primeiro nível preocupam-se mais com o *enredo* – logo, com o *conteúdo* – de uma narrativa, enquanto os de segundo nível transcendem essa preocupação ao se importarem com sua arquitetura textual –

portanto, com sua *forma*. Essa maneira de ser ler um texto literário está em consonância com a já referida definição tradicional de sua fruição, visto que “estudar a literatura apenas a partir da temática é a maneira mais pobre de a conceber”, pois “a leitura temática empobrece não apenas o texto mas também seu leitor” (PERRONE-MOISÉS, 2002, p. 3). Se levarmos em conta tão somente essa visão da leitura do texto literário, nenhuma adaptação quadrinizada – nem mesmo as bem produzidas – possibilitaria ao jovem leitor o acesso à forma artisticamente elaborada dos clássicos literários com os quais dialoga. Uma primeira explicação para isso seria a de que, se, por um lado, o conteúdo do hipotexto persiste em uma adaptação, por outro, sua forma muda (HUTCHEON, 2011, p. 32). Dessa maneira, mesmo as adaptações que tentam manter intactos longos trechos verbais do hipotexto clássico mudam sua forma, na medida em que lhes são acrescentadas imagens dispostas em uma sequência. Um outro motivo que poderia explicar a impossibilidade de essas produções promoverem tal acesso se refere simplesmente a que “qualquer adaptação está fadada a ser considerada menor e subsidiária, jamais tão boa quanto o ‘original’” (HUTCHEON, 2011, p. 11).

Contudo, pensando em que tanto o jovem e a escola estão imersos na cultura eletrônica audiovisual de que falou Jesús Martín-Barbero, é preciso reconsiderar se outras linguagens, dentre as quais as adaptações quadrinizadas, realmente não permitem ao jovem leitor acessar a estética dos hipotextos literários canônicos. Como “a leitura do texto escrito pode se enriquecer com outras linguagens” (CRUVINEL, 2012, p. 18), o estudo “em paralelo” entre as adaptações quadrinizadas e seus hipotextos pode proporcionar aos leitores em formação não só a capacidade de perceber e de saber que adaptação e texto-fonte são obras distintas, apesar do diálogo convergente que as relaciona, como também de identificar a peculiaridade de cada uma dessas linguagens. Consideramos, pois, que o diálogo entre adaptações e clássicos literários pode formar leitores de segundo nível não apenas da linguagem literária, mas, também, da própria linguagem dos quadrinhos. Para tanto, acreditamos que o professor deve atentar para alguns procedimentos prévios ao efetivo estudo comparativo com os alunos.

Em primeiro lugar, ele deve distinguir o que faz uma adaptação quadrinizada ser esteticamente melhor resolvida que outra. Se comentamos que a mera “colagem” de longos trechos verbais do hipotexto literário a descaracteriza enquanto produção em quadrinhos, então uma boa adaptação diz respeito àquela que pode ser fruída como obra *autêntica* e *autônoma*, ou seja, como obra que, a despeito do vínculo explícito com seu texto-fonte, pode ser apreciada simplesmente a partir de *seus próprios meios de elaboração*. Uma adaptação quadrinizada que se preocupa excessivamente com a manutenção quase que integral do hipotexto literário goza de pouca autonomia, uma vez que, de sua parte, há “um grande respeito pela arte literária, [...] como se fosse somente [ela] o texto ‘bem escrito’” (ZENI, 2014, p. 126). Com isso, estamos querendo dizer que as adaptações que mantenham parte do texto do clássico façam-no de modo que sua edição não torne secundário um aspecto fundamental dos quadrinhos: sua visualidade.

Outros procedimentos prévios de que o professor deve se munir para realizar um estudo comparativo eficiente entre uma adaptação quadrinizada e seu hipotexto clássico literário são: 1. ele deve conhecer relativamente bem o texto literário canônico, o que implica ler, criticamente, não só algumas interpretações legitimadas pelo meio acadêmico, como, também, ler o texto canônico na sua íntegra; 2. ele deve conhecer os mecanismos estruturantes básicos tanto da lin-

guagem literária, quanto da linguagem quadrinizada; 3. ele deve ler a adaptação literária quadrinizada, para, em seguida, fazer um levantamento do que nela permaneceu e dela se retirou em termos de enredo; 4. ele deve verificar se os adaptadores privilegiaram apenas a transposição do enredo da obra canônica ou se também se preocuparam em traduzir⁴, imagetivamente, alguns de seus recursos estéticos verbais; 5. ele deve verificar como as escolhas dos adaptadores foram transpostas, visualmente, para a linguagem dos quadrinhos.

Tomando por base todas essas orientações, iremos analisar, brevemente, um trecho de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, em comparação com *Dom Casmurro*, de Rodrigo Rosa e Ivan Jaf (2012), adaptação quadrinizada que, por respeitar seus próprios meios de elaboração, é adequada para a formação leitora de segundo nível dos jovens tanto na linguagem dos clássicos literários quanto na dos quadrinhos. Acreditamos que esse procedimento de análise por unidade de comparação permite ao aluno diferenciar linguagens diversas – no caso em questão, a verbal e a verbo-visual –, pondo-lhe em relevo os recursos estéticos de que cada uma delas se vale para transmitir seus conteúdos simbólicos e ideológicos.

Antes de procedermos efetivamente com tal análise comparativa, cabem, ainda, algumas poucas considerações gerais tanto sobre o hipotexto clássico quanto sobre a adaptação. Como já se sabe, ler *Dom Camurro* – assim como praticamente toda a obra de Machado de Assis – é ter de lidar com os efeitos de sentidos oriundos de determinados recursos estéticos que, de certa forma, marcam toda sua poética: a lentidão da narrativa do referido romance decorre das muitas digressões feitas por Bento Santiago ao longo de seu relato e sua dubiedade interpretativa advém das várias alusões intertextuais e das ironias zombeteiras continuamente proferidas por esse narrador-protagonista.

No caso da adaptação quadrinizada elaborada por Rodrigo Rosa e Ivan Jaf (2012), sua leitura integral revela um maior dinamismo e uma maior objetividade em relação ao ritmo da história do texto-base clássico, já que os adaptadores, ao transporem-na para a sintaxe dos quadrinhos, eliminaram praticamente todas as suas digressões, alusões intertextuais e ironias, bem como reescreveram seu texto mediante o processo parafrástico, logo, sem usar a “colagem” *ipsis literis* da escrita machadiana. Assim, se Machado de Assis delineia um protagonista que tenta esconder, por meio de suas constantes ironias e digressões, o amor e o carinho que ainda sente pela já falecida esposa – segundo o crítico José Veríssimo⁵, Bento “procura cuidadosamente esconder estes sentimentos, sem talvez consegui-lo de todo” (VERÍSSIMO, 2003, p. 229) –, Rosa e Jaf (2012) traçam-no, em sua adaptação, como alguém que, mesmo explicitando sua angústia por não saber se fora ou não traído por Capitu, não hesita em explicitar o amor e a ternura que ainda nutre por ela. Vejamos como essa diferença ocorre entre ambas as produções, a partir da famosa cena dos “olhos de ressaca”:

Retórica dos namorados, dá-me uma comparação exata e poética para dizer o que foram aqueles olhos de Capitu. [...] Olhos de ressaca? Vá, de ressaca. [...] Traziam não sei que fluido misterioso e enérgico, uma força que arrastava para

4 Segundo Tereza Barbosa (2013, p. 9), a diferença entre adaptação quadrinizada e HQ-tradução é que esta consiste em “recuperar as leis estéticas que foram molas mestras no texto literário”, enquanto aquela se preocupa apenas com o conteúdo das obras literárias, sendo, portanto, “mera reprodução de um enredo por imagens” (BARBOSA, 2013, p. 8-9).

5 Esse comentário de José Veríssimo se encontra em “Um irmão de Brás Cubas”, texto crítico publicado em março de 1900, no jornal carioca *Jornal do Commercio*.

dentro, como a vaga que se retira da praia, nos dias de ressaca. Para não ser arrastado, agarrei-me às outras partes vizinhas, às orelhas, aos braços, aos cabelos espalhados pelos ombros; mas tão depressa buscava as pupilas, a onda que saía delas vinha crescendo, cava e escura, ameaçando envolver-me, puxar-me e tragar-me. Quantos minutos gastamos naquele jogo? Só os relógios do céu terão marcado esse tempo infinito e breve. A eternidade tem as suas pêndulas; nem por não acabar nunca deixa de querer saber a duração das felicidades e dos suplícios. Há de dobrar o gozo aos bem-aventurados do céu conhecer a soma dos tormentos que já terão padecido no inferno os seus inimigos; assim também a quantidade das delícias que terão gozado no céu os seus desafetos aumentará as dores aos condenados do inferno. Este outro suplício escapou ao divino Dante; mas eu não estou aqui para emendar poetas. Estou para contar que, ao cabo de um tempo não marcado, agarrei-me definitivamente aos cabelos de Capitu, mas então com as mãos, e disse-lhe, – para dizer alguma coisa, – que era capaz de os pentear, se quisesse (ASSIS, 2008, p. 159).

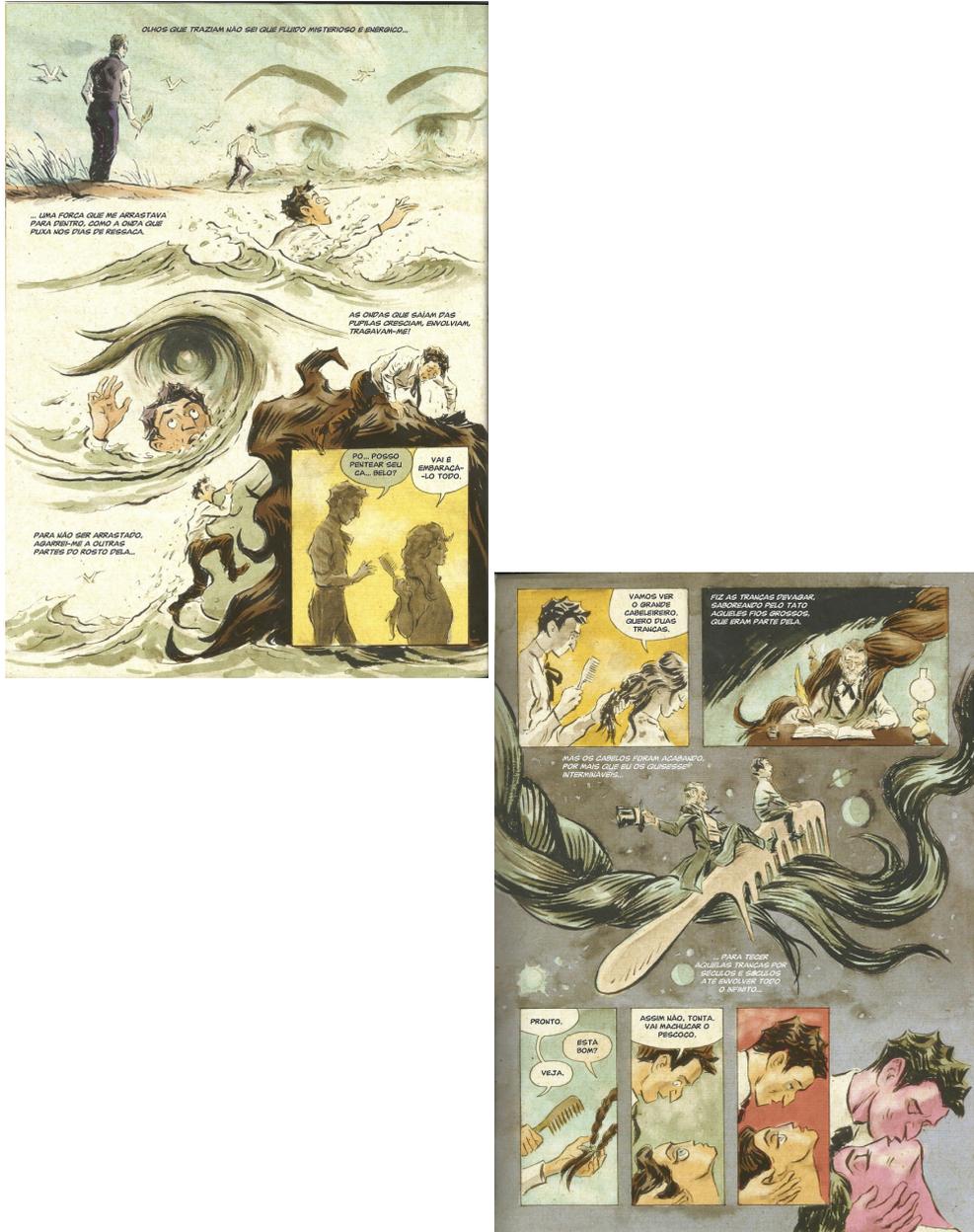
Essa cena concerne à ocasião em que Bento relata ao leitor que, quando jovem, no intuito de querer saber se os olhos de Capitu eram, de fato, “olhos de cigana oblíqua e dissimulada” (ASSIS, 2008, p. 158), tais como foram definidos por José Dias, pediu a até então amiga que os deixasse ver. O resultado dessa recordação é que Bento lembra dos olhos da amiga ficando “crescidos” e “sombrios” (ASSIS, 2008, p. 159), imagem esta que desperta suas emoções, fazendo-o valer-se da metáfora da ressaca do mar para descrever a força ao mesmo tempo assustadora e prazerosa que o olhar de Capitu lhe causou não só naquele instante, como também no momento de seu relato. Contudo, para tentar esconder a vivacidade desse afeto e, por extensão, demonstrar segurança diante desse sentimento, Bento emenda, logo após seu discurso metafórico, uma digressão irônica pela qual insinua que a infinita e breve eternidade daquele seu momento de felicidade lhe trouxe suplícios futuros. Seguindo sua jornada pretensiosamente racional, ele segue relatando o instante em que, para tentar recompor-se de seu desconcerto, pediu à amiga que o deixasse pentear seus cabelos.

Na adaptação de Rodrigo Rosa e Ivan Jaf (2012), podemos constatar, por meio da supressão da digressão irônica, que Bento não faz questão de disfarçar que ainda se recorda, com carinho, de todos esses acontecimentos (Figura 2).

Além da eliminação da digressão irônica, outro recurso que põe em relevo o amor de Bento em detrimento da raiva é o uso por Rosa e Jaf (2012) de um recurso próprio da linguagem quadrinizada: o uso do metaquadrinho, que é o quadrinho de página inteira (EISNER, 2001, p. 63). Nos dois metaquadrinhos em questão, a organização do enredo feita sem a sequência linear de vários requadros – sequência responsável pela “ordem cronológica do ato de fala e do diálogo e, portanto, do próprio tempo narrativo” (CAGNIN, 1975, p. 52) – causa a impressão de que as sensações do passado invadem o presente, mesclando-se a ele. Se, no primeiro metaquadrinho, a metáfora dos olhos de ressaca aparece traduzida imageticamente, ressaltando o medo e o cuidado do jovem Bento para não “afogar-se”, no segundo, a transposição da cena do penteado e do beijo, que, no romance, também vem logo após a cena dos olhos de ressaca (ASSIS, 2008, p. 161-162), demonstra o prazer que tais acontecimentos lhe proporcionaram e ainda lhe proporcionam, tanto que o protagonista, no momento em que está escrevendo suas memórias, aparece sendo afagado pelas tranças de Capitu. Além disso, ele apare-

ce montado em um pente, cavalgando pelo espaço e tendo, por companhia, a figura de quando era garoto. Vale ressaltar que tal cena, no hipotexto clássico, não foi representada por Machado de Assis por meio de nenhuma metáfora, mas, sim, somente mediante a tensão entre o saudosismo e a ironia de Bento.

Figura 2 – Olhos de ressaca



Fonte: Rosa e Jaf (2012, p. 20-21).

A breve análise da unidade comparativa proposta neste estudo serviu não para defender a ideia de que a adaptação quadrinizada deve garantir que o jovem leitor passe a ler, espontaneamente, os clássicos literários. O objetivo central foi mostrar que o trabalho comparativo é uma dentre outras atividades pedagógicas que pode fazer os jovens leitores perceberem que o funcionamento estético da linguagem literária é distinto do da linguagem quadrinizada. No caso analisado, mesmo optando por traduzir, imageticamente, a metáfora verbal machadiana, de maneira a valorizar e a ampliar a compreensão tanto de sua construção estética quanto de seu significado simbólico, Rosa e Jaf (2012) fizeram-no de forma a respeitar a visualidade dos quadrinhos que, segundo já pontuamos, é um de seus aspectos mais importantes. Isso pôde ser constatado não só por eles terem parafraseado e editado o texto verbal de maneira a evidenciar a concretização de seus significados por meio dos desenhos, como também por terem criado metáforas imagéticas, cujo correspondente verbal é inexistente no hipotexto.

Uma outra questão importante a ser discutida com os jovens leitores a partir do estudo “em paralelo” diz respeito, justamente, às eliminações processadas pelos adaptadores em relação ao texto-base. Sobre a dinâmica mais desacelerada da prosa de Machado de Assis e a possibilidade da transposição de sua poética para os quadrinhos, uma jovem estudante de 16 anos fez a seguinte afirmação: “Achei prolixo, várias páginas para dizer apenas uma coisa [...]. Fica perfeito em quadrinhos, *sem tantos detalhes* que atrapalham a leitura” (GOMES, 2012, grifo nosso). Acerca do estilo “prolixo” machadiano, o trabalho comparativo pode ser uma oportunidade para fazer os jovens entenderem que o estilo do escritor não é chato por ele ser difuso, mas chato porque, talvez, eles nunca tenham sido levados a pensar sobre as funções que as digressões podem cumprir nas obras machadianas. Comparadas à sua ausência na adaptação de Rosa e Jaf (2012), as digressões de Bento Santiago no romance podem fazê-los perceber que muitas delas, ao mesmo tempo que explicitam um deboche, uma zombaria do protagonista quanto aos fatos por ele vivenciados, escondem sua amargura, seu sofrimento, contradição esta, aliás, própria da ironia.

Portanto, durante a prática comparativa, os alunos precisam: 1. ser levados a perceber que a eliminação, na adaptação, de alguns recursos poéticos presentes no hipotexto literário canônico, ainda que motivada com o intuito de tornar sua complexa e intrincada narrativa mais fluida para um público imaturo, deve ser feita pelos adaptadores de maneira bastante consciente, criteriosa e coerente, isto é, de modo a que outros efeitos de sentido possam ser inferidos pelo novo público; 2. ser incitados a entender os significados das passagens eliminadas e inferir sua importância para a compreensão simbólica e ideológica do hipotexto; limitar-se apenas a detectar a supressão de determinados mecanismos poéticos do texto-matriz ou a explicar tão somente os efeitos de sentido inferidos do arranjo verbo-visual das adaptações é relegar ao esquecimento a importância do clássico literário na formação leitora do jovem.

Acreditamos que fazer os jovens perceberem as diferenças entre as linguagens é uma maneira de contribuir para seu amadurecimento leitor. Saber que uma adaptação é uma obra distinta do hipotexto, porque os meios em que uma mesma história é contada são diferentes entre si pode aprimorar seus critérios de avaliação e de escolha, o que não significa afirmar que eles precisam vir a gostar de ler o clássico literário. Significa que é preciso que os jovens se cons-

cientizem de que o estilo de Machado de Assis não é chato porque é difuso, mas pode ser considerado chato porque simplesmente eles não gostam desse estilo; e para não gostar, é preciso *experimentar e conhecer* como esse estilo funciona. E é a escola que deve fornecer todo o instrumental que vise ao aprimoramento de seus julgamentos e escolhas, afinal “formação estética não é [...] satisfação caprichosa do gosto, busca do que me agrada pura e simplesmente” (PERISSÉ, 2009, p. 47).

LITERARY CLASSICS IN COMICS FORMAT: A POSSIBILITY FOR LITERARY LITERACY

Abstract: This paper has the objective of verifying to what extent comics based on literary classics – whose editorial “boom” has occurred after the inclusion of comics in PNBE’s purchase notice – can promote literary literacy among young readers.

Keywords: Comics adaptation. Literary classic. Literary literacy.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, M. *Dom Casmurro*. 2. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2008.
- BARBOSA, B. T. Letramento literário: escolhas de jovens leitores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_10.html>. Acesso em: 5 mar. 2014.
- BARBOSA, B. T. A leitura dos clássicos na escola: um desafio a ser enfrentado no letramento de jovens. Grupo de Pesquisa FALE – Publicações, 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/fale/publicacoes/>>. Acesso em: 5 mar. 2014.
- BARBOSA, B. T. Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. *Revista Educação em Foco*, v. 16, n. 1, p. 145-167, mar./ago. 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaeducufoco/edicoes-antiores-2/ano-2011/linguagem-na-escola/>>. Acesso em: 5 mar. 2014.
- BARBOSA, T. V. R. Introdução. In: GUERINI, A.; BARBOSA, T. V. R. (Org.). *Pescando imagens com rede textual: HQ como tradução*. São Paulo: Peirópolis, 2013. p. 5-12.
- BLOOM, H. Conclusão elegíaca. In: BLOOM, H. *O cânone ocidental: os livros e a escola do tempo*. Tradução Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010. p. 667-680.
- BONINO, R. Onomatopeia, imagem e ação. *Revista Educação*. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/144/artigo234570-1.asp>>. Acesso em: 5 mar. 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Edital do PNBE-2006. Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE/2006. Ministério da Educação – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-consultas/item/3017-editais-antiores>>. Acesso em: 4 mar. 2014.

- CAGNIN, A. L. *Os quadrinhos*. São Paulo: Ática, 1975.
- CAVALCANTI, L. de H. *Lusíadas 2500 – volume I*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.
- CIRNE, M. *Quadrinhos, sedução e paixão*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- COSSON, R. O apagamento da literatura na escola. *Investigações: linguística e teoria literária*, Recife, v. 15, n. 1, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.revis-tainvestigacoes.com.br/Volumes/Vol.15/Investigacoes-V15.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2014.
- CRUVINEL, M. de F. Shakespeare para adolescentes. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 18, n. 108, p. 15-21, nov./dez. 2012.
- ECO, U. O texto, o prazer, o consumo. In: ECO, U. *Sobre os espelhos e outros ensaios*. Tradução Beatriz Borges. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989. p. 100-109.
- EISNER, W. *Quadrinhos e arte senquencial*. 3. ed. Tradução Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- GOMES, M. Dá para ler. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 3 set. 2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrada/64176-da-para-ler.shtml>>. Acesso em: 5 mar. 2014.
- HUTCHEON, L. *Uma teoria da adaptação*. Tradução André Cechinel. Santa Catarina: Ufsc, 2011.
- JOUBE, V. *Por que estudar literatura?*. Tradução Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.
- MARTÍN-BARBERO, J. Novos regimes de visualidade e descentralização culturais. In: *Mediatamente! Televisão, cultura e educação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999. p. 17-40.
- OSAKABE, H.; FREDERICO, E. Y. Literatura. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília: MEC/SEB/DPPEM, 2004. p. 60-82. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/03Literatura.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2015.
- PERISSÉ, G. *Estética e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- PERRONE-MOISÉS, L. A literatura como mediação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC, 7., 2002, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG/UFJF/PUC-Minas, 2002. Disponível: <<http://www.abralic.org.br/hm/congressos/anais-eventos.htm>>. Acesso em: 5 mar. 2014.
- PINA, P. K. da C. *Literatura em quadrinhos: arte e leitura hoje*. Curitiba: Appris, 2012.
- RAMOS, P. *Revolução do gibi: a nova cara dos quadrinhos no Brasil*. São Paulo: Devir, 2012.
- RAMOS, P. O negócio dos quadrinhos. *Carta na Escola*, n. 79, set. 2013. Disponível em: <<http://www.cartanaescola.com.br/single/show/198>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

- ROSA, R.; JAF, I. *Dom Casmurro*: Machado de Assis. São Paulo: Ática, 2012.
- VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Org.). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 9-42.
- VERÍSSIMO, J. Um irmão de Brás Cubas. In: MACHADO, U. *Machado de Assis: roteiro de consagração* – crítica em vida do autor. Rio de Janeiro: Uerj, 2003. p. 223-229.
- ZENI, L. Adaptação em quadrinhos como tradução. In: RAMOS, P.; VERGUEIRO, W.; FIGUEIRA, D. *Quadrinhos e literatura: diálogos possíveis*. São Paulo: Criativo, 2014. p. 112-130.
- ZILBERMAN, R. Leituras brasileiras para crianças e jovens: entre o leitor, escola e o mercado. *Gragoatá*, Niterói, v. 19, n. 37, p. 221-238, 2014. Disponível em: <<http://www.uff.br/revistagragoata/ojs/index.php/gragoata/article/view/295>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

Recebido em setembro de 2015.
Aprovado em novembro de 2015.