



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA

Henrique Mengisztki

**O papel da adaptação dos clássicos na sala de aula através de Gilgamesh**

Florianópolis  
2024

Henrique Mengisztki

**O papel da adaptação dos clássicos na sala de aula através de Gilgámesh**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de mestre em Literatura.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Falleiros Heise

Florianópolis  
2024

Ficha de identificação da obra gerada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Mengisztki, Henrique

O papel da adaptação dos clássicos na sala de aula através de  
Gilgámesh / Henrique Mengisztki ; orientador, Pedro Falleiros  
Heise, 2024.

140 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-  
Graduação em Literatura, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Literatura. 2. Adaptação literária. 3. Clássicos. 4.  
Educação. 5. Transtextualidade. I. Heise, Pedro Falleiros. II.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-  
Graduação em Literatura. III. Título.

Henrique Mengisztki

**O papel da adaptação dos clássicos na sala de aula através de Gilgámesh**

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 18/12/2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Professor André Cechinel, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Professor Maicon Tenfen, Dr.  
Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Literatura pelo Programa de Pós-Graduação.

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

---

Prof. Pedro Falleiros Heise, Dr.  
Orientador

Florianópolis  
2024

*Ao meu filho, que, ainda no ventre, me deu a indescritível alegria de ser pai.*

## AGRADECIMENTOS

Dedico, nesta breve página, palavras de afeto e gratidão àqueles que, desde o início desta jornada acadêmica, me incentivaram e não cessaram de me assistir. Agradeço, em primeiríssimo lugar, a Deus, à Nossa Senhora, a Virgem Maria, e, com devoção especial, a São José, a quem muitas vezes recorri em oração para bendizer o dom da vida e as gratas oportunidades que recebi.

Ao professor Pedro Falleiros Heise, meu orientador, que, apesar dos quilômetros de distância, confiou no meu projeto desde o começo da jornada. Os comentários, as contribuições e as provocações somaram muito à minha experiência como pesquisador. Pela confiança e paciência dedicadas a mim ao longo das muitas conversas e mensagens trocadas, retribuo-lhe a minha admiração, alegria e gratidão em tê-lo tido como meu professor.

Aos professores André Fiorussi, que tive o prazer de conhecer na qualificação; ao André Cechinel, pela gentileza de me ceder uma de suas obras sobre a complexidade do panorama escolar no que diz respeito ao ensino de literatura e, posteriormente, integrar a banca de defesa; e Maicon Tenfen, que me acompanha e motiva desde os tempos da graduação. O meu agradecimento especial a vocês por terem aceitado o convite e participado dos desdobramentos desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Literatura (PPGLit) pela oportunidade de aprender e trocar experiências nas disciplinas cursadas ao longo de dois anos.

À equipe da Universidade Federal de Santa Catarina, em especial a todo quadro de discentes, funcionários e professores, pelo compromisso incessante com a Educação e a Ciência.

À minha família, Adilson, Ana, Heloísa e Terezinha, pelo amor e apoio incondicionais, mesmo em tempos árduos, que me deram, incentivando-me sempre a continuar a caminhada.

Aos grandes amigos, Eduardo, Gabriel, Giuseppe (*in memoriam*), Guilherme, Maxwell, Tayron e Vítor, pelo amor fraterno e por fazerem parte da minha vida.

Aos meus alunos e colegas professores pelas palavras de incentivo e por fazerem parte do meu dia a dia de sala de aula. Este trabalho é também *para e por* vocês, em ato de defesa, sobretudo, da Educação!

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo discutir a (não) presença da literatura e do texto literário no currículo de base nacional e na formação escolar de jovens leitores, bem como defender a adaptação literária como uma alternativa viável para o acesso aos textos clássicos na sala de aula, enfatizando-se os anos finais do Ensino Fundamental, e incentivo à experiência fruidora da leitura, tendo-se como referência a *Epopéia de Gilgamesh* (2001). Para isso, a pesquisa considerou a articulação de três núcleos de análise: as disposições curriculares, didáticas e teóricas em vigor na *Base Nacional Comum Curricular* (2018); a conceituação da adaptação literária nas relações texto-texto com base nas operações transtextuais de Gérard Genette (1982); a justificativa da formação literária através de clássicos adaptados na sala de aula por meio do texto épico sumério em prosa. Em consonância, somaram-se à fundamentação teórica as contribuições sobre o ensino de literatura, de Cechinel (2020) e Durão (2017); os conceitos de clássicos, de Calvino (2004); a utilidade do conhecimento literário, de Ordine (2016); as características históricas do épico sumério, de Kramer (1963), e literárias, de Carpeaux (2008), Moisés (1987) e Tavares (1978). Diante das complexidades do cenário educacional contemporâneo, evidenciou-se que a ausência dos estudos literários e as defasagens na formação literária de jovens estudantes decorrem de ambiguidades teórico-curriculares que, em meio aos excessos referenciais, assinalam a periferação da literatura e o afastamento de leitores em potencial na instituição escolar. Mais ainda, a mentalidade de consumo, aliada à lógica de mercado diluída nas diretrizes docentes, transformou o texto literário num produto descartável e improdutivo ao saber-fazer hodierno. Na contramão das velocidades e multitarefas, a adaptação literária se impõe não somente como um meio de acesso necessário ao patrimônio do pensamento universal, mas também, à luz do que teorizou Candido (2011) sobre a literatura, um direito que não pode ser negligenciado ao estudante.

**Palavras-chave:** Adaptação literária; Clássicos; Educação; Literatura; Transtextualidade.

## ABSTRACT

This dissertation aims to discuss the (non) presence of literature and literary texts in the national curriculum and the education of young readers, as well as to advocate literary adaptation as a viable alternative for accessing classic texts in the classroom, with a focus on the final years of elementary education, and promoting the enjoyment of reading, using the *Epic of Gilgamesh* (2001) as a reference. To achieve this, the research considered the articulation of three core areas of analysis: the current curricular, didactic, and theoretical provisions in the national curriculum, known as *Base Nacional Comum Curricular* (2018); the conceptualization of literary adaptation in text-text relationships based on Gérard Genette's transtextual operations (1982); the justification of literary education through adapted classics in the classroom, using the Sumerian epic text in prose. In alignment with the theoretical framework, contributions on the teaching of literature by Cechinel (2020), and Durão (2017); the concepts of classics by Calvino (2004); the usefulness of literary knowledge by Ordine (2016); the historical characteristics of the Sumerian epic by Kramer (1963), and the literary theory by Carpeaux (2008), Moisés (1987), and Tavares (1978) were integrated. Faced with the complexities of the contemporary educational landscape, it became evident that the absence of literary studies and deficiencies in the literary education of young students result from theoretical-curricular ambiguities that, amidst excessive references, marginalise literature, and distance potential readers in school. Furthermore, the consumer mentality, coupled with the market logic embedded in teaching guidelines, has transformed literary texts into disposable and unproductive products in today's practical knowledge-driven society. Against the backdrop of speed and multitasking, literary adaptation is not only a necessary means of access to the universal heritage of thought, but also, considering Candido's (2011) theories on literature, a right that cannot be taken away from students.

**Keywords:** Literary adaptation; Classics; Education; Literature; Transtextuality.



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**CBTC** – Currículo Base do Território Catarinense

**EF** – Ensino Fundamental

**EM** – Ensino Médio

**Enem** – Exame Nacional do Ensino Médio

**Ideb** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**Inep** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**Pisa** – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 - A LITERATURA, O TEXTO LITERÁRIO E A ESCOLA.....</b>	<b>19</b>
1.1 Anamnese.....	19
1.2 O Contexto da Base Nacional Comum Curricular.....	24
1.3 O (não) lugar da literatura na BNCC.....	27
1.4 A escolarização da literatura.....	32
1.5 O papel docente no ensino de literatura.....	37
1.6 Literatura e leitura literária para quê?.....	43
<b>CAPÍTULO 2 - A ADAPTAÇÃO NO MEIO LITERÁRIO.....</b>	<b>51</b>
2.1 Definições preliminares.....	53
2.2 Texto e escola: adaptar para quê?.....	64
<b>CAPÍTULO 3 - ENTRE VERSOS E PROSA: O ÉPICO REVISITADO.....</b>	<b>74</b>
3.1 Notas sobre o épico.....	75
3.2 Viagem no tempo: a origem suméria.....	89
3.3 A epopeia de Gilgámesh em prosa.....	99
3.3.1 A versão de Gilgámesh por Sandars.....	100
3.3.2 A adaptação e a sala de aula.....	108
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHOS E PERSPECTIVAS.....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIA.....</b>	<b>133</b>

## INTRODUÇÃO

Narrar histórias e nutrir-se delas são características indissociáveis do ser humano. Em todo o longo processo que configura a sua formação enquanto *ser* no mundo, a *palavra narrativa*<sup>1</sup> é uma das possíveis formas de se vislumbrar a vida em suas diferentes faces: ora maravilhosa, ora cruel; ora heroica, ora tirânica; ora idílica, ora trágica. A palavra, entendida enquanto ferramenta basilar da narração, também se revela como um meio pelo qual diferentes gerações dialogam entre si, sendo uma responsável por deixar de herança à próxima seus ensinamentos, suas crenças e visões de mundo, bem como seus anseios, o que permite à geração herdeira tanto reproduzi-los como subvertê-los, criando uma relação cíclica e milenar de amor e ódio que reverbera nas camadas culturais mais profundas. Esse jogo de opostos ao qual a palavra está inevitavelmente destinada, não obstante possa se apresentar como uma mera contradição aos olhos de um público incipiente, atesta não apenas a longevidade e a permanência da palavra literária, como também o seu caráter único e seu poder de comunicar.

Essa longevidade que perdura milênios nos permite afirmar que há, pois, no ato de narrar e ouvir histórias uma certa familiaridade com a qual o indivíduo se identifica quase instintivamente; com a qual, por vezes, se confunde, tendo em vista que os universos literários<sup>2</sup> e seus legados, em suas múltiplas formas, integram as sociedades humanas desde as tradições orais – cuja engenhosidade da palavra escrita, *a posteriori*, serviu-lhes como meio de fazer sobreviver sua memória – às obras monumentais que, como reproduzem a crítica e história literárias, em linhas gerais, carregaram sobre seus ombros os *pilares* dos impérios, a *constituição* dos reinos e a *identidade*<sup>3</sup> de nações. Dessa forma, a familiaridade ancestral entre o ser e a palavra indica certa semelhança nos comportamentos humanos, que se repetem ao longo do tempo, mesmo que os sujeitos estejam cronológica ou geograficamente separados entre si. Tais comportamentos são, acima de tudo, características inerentes ao ser humano, o

---

<sup>1</sup> A palavra literária ou narrativa, termos utilizados neste trabalho, referir-se-á àquilo que se entende, pura e simplesmente, por *arte (da escrita) literária*, ou seja, um elemento componente da *literatura*, sem se filiar expressamente a uma corrente teórica específica.

<sup>2</sup> Inserir os termos *universos literários*, no plural, por reconhecer as diferentes concepções culturais e manifestações literárias existentes no decorrer do tempo, sem fixar o conceito num lugar e/ou tempo determinado.

<sup>3</sup> Numa linguagem evidentemente metafórica, sem anacronismos, os substantivos destacados resgatam a influência que muitas obras tiveram – e, arrisco dizer, ainda têm – nas formações culturais, identitárias e políticas em diversas regiões no curso histórico. As recentes vertentes da crítica literária, como a pós-colonialista, a feminista e a multiculturalista, em relação às noções de unidade, identidade, entre outras questões, trazem, no entanto, diferentes interpretações da relação obra-contexto e seus sujeitos. As manifestações artísticas rompem as suas fronteiras geográficas e históricas, revelando camadas discursivas influenciadas por uma complexa rede de subjetividades entendidas, assim como os conceitos de arte e cultura, frequentemente, à luz do conflito de interesses e legitimação de poder (CHILDS; FOWLER, 2006). As novas correntes da crítica, significativamente presentes nos atuais estudos literários, não serão o foco teórico deste trabalho.

que, notoriamente, tempo algum é capaz de cessar. Noutras palavras, dir-se-ia que o tempo passou; no entanto, certos hábitos permaneceram.

Essa complexa atmosfera humana, convém reconhecer, fertilizou paulatinamente o amadurecimento de inúmeras formas de expressão e fazer literários – prenunciando o que, mais tarde, seria considerado *literatura* – não apenas como possibilidades de entender e justificar os acontecimentos naturais do entorno, mas também, e especialmente, os mistérios oriundos da própria condição humana. Do caráter simbólico das narrativas à sofisticação do pensamento lógico-racional em diversas vertentes do conhecimento humano; do amplo diálogo – regido pela originalidade da arte da palavra – entre a literatura e a vida à experimentação científica por meios literários; do texto como idealização e busca pelos universais, suas ressignificações ou seus rompimentos, ao texto do íntimo e do privado despido de motivações outras que não sejam as de seu próprio autor – ou mesmo pelo simples *savoir-faire* literário regido por rigorosas normas: quaisquer que sejam as situações, que são inumeráveis, é fato que a diversidade das vivências humanas de tempos e espaços diferentes, sejam longínquos ou hodiernos, encontrou na literatura seu lugar para florescer.

O florescimento da criatividade humana expressa também, por meios literários, o mosaico de possibilidades linguísticas cuja espontaneidade da fala, por vezes, desconhece, influenciada pela objetividade que preconiza a concretização prática das ações cotidianas, e, por conseguinte, não as conseguiria apreender em sua completude. Ocorre, pois, um amplo processo de refinamento linguístico, ora involuntário, ora proposital, que materializa, no plano textual, o reordenamento das ideias numa sequência que permitirá, por exemplo, a continuação de uma história a partir do encontro posterior com um determinado público leitor. Reconhece-se que, *in nuce*, o texto escrito pode ser capaz de veicular uma mensagem para além de seu tempo, sobretudo, embora não exclusivamente, devido a seu aspecto físico, ou seja, o papel, a tinta ou, contemporaneamente, os *pixels*, tendo em vista que implicam maior facilidade para sua conservação e manuseio. Por sua vez, se, numa esfera superficial, o aspecto material do texto escrito esculpe sua presença num longo curso temporal – visto, sob as lentes contemporâneas, como uma dificuldade enfrentada em tempos remotos por diversos povos cujas manifestações ocorriam principalmente de maneira oral –, convém reconhecer que, mais densamente, há textos que diluíram nas suas entrelinhas um propósito reconhecido como maior, responsável por superar sua existência meramente material e atribuir-lhe uma identidade única. Tais características são algo que, noutros termos, sociedades diversas encontraram como motivo para incentivar o seu resgate, sua difusão e sua permanência como uma referência cultural basilar. Emerge, conseqüentemente, o que se convencionaria chamar de *clássico*.

As reflexões teóricas escritas sobre os clássicos são muitas e, neste trabalho, não se tem intenção de esgotar suas definições. Enfatizar-se-á que sua vasta gama conceitual – oriunda de contextos culturais, históricos e políticos variados – permite lançar novos olhares sobre as obras e discussões literárias subsequentes, e, principalmente, enriquecê-las, problematizando-as, criando um amplo diálogo com o tempo presente. Julgo importante ponderar também as dinâmicas da contemporaneidade em que se tais discussões se inserem, sobretudo no que tange ao campo conceitual, de modo que sejam identificadas as carências e colocadas as reflexões de maneira propositiva. Acresço que, em virtude disso, em linhas gerais, ter-se-á como clássico<sup>4</sup> todo texto cujos traços e influências possam ser vistos noutras obras literárias e formas de manifestações artísticas posteriores, ou seja, obras que compartilhem uma relação explícita ou implicitamente declarada entre si, sendo responsáveis por estabelecer padrões e romper tendências literárias ao longo da história, como atribuem didaticamente a convenção e os estudos literários. É indispensável mencionar que há nos clássicos um caráter ímpar que deve ser compreendido junto a seu tempo, tendo em vista que a obra e seu contexto de produção refletem a mentalidade de uma época e um lugar específicos, e, da mesma forma, são capazes de retratar os traços mais primordiais do ser humano que justificam seu resgate. Por fim, tratarei como clássico a obra que acaba não apenas transcendendo a sua época<sup>5</sup>, “um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (CALVINO, 1993, p. 11), como também mergulhando, por meio da riqueza das viagens literárias, no mais íntimo das subjetividades humanas.

Após percorrer um caminho de quatro mil anos, sob ataques e resistências, ousadias e frustrações, a nova dinâmica social dos tempos contemporâneos relegou a literatura – outrora grafada como *Literatura*, com inicial maiúscula, para engrandecer seu aspecto singular, diferenciando-se de outros textos que tivessem uma utilidade pré-estabelecida, sendo estes passíveis de enraizamentos a seu tempo – a uma condição desprivilegiada e marginal. As rápidas transformações ocasionadas por uma mentalidade comercial e, essencialmente, pelas ramificações do universo tecnológico no cotidiano, onde a instantaneidade e a adaptabilidade à realidade multitarefa imperam, dificultam certa convivência harmoniosa com o universo literário que, ao contrário daquele, desafia a própria noção de tempo, sendo a natureza desta

---

<sup>4</sup> Considerando-se, em especial, a obra que será discutida com mais detalhes no terceiro capítulo deste trabalho: a epopeia de Gilgamesh.

<sup>5</sup> Estando livre das amarras temporais que, não raramente, emparedam o próprio texto e condenam-no ao fundo das prateleiras.

condicionada a uma relação leitor-obra mais lenta, profunda e, conseqüentemente, mais significativa (CECHINEL, 2020).

Não é equivocado afirmar que deste confronto entre as telas e o texto literário, por sua vez, aliado a uma rede de fatores outros, resultou em um gradativo afastamento das novas gerações em relação ao mundo da leitura em prol de um culto ao digital, ao dinâmico, ao tecnológico. Entenda-se que, por outro lado, a tecnologia – e todo o cosmo oriundo dela – não é, obviamente, em si mesma, nociva, dado que ela permanece a serviço do usuário. Em termos amplos, caberia ao indivíduo o poder de escolha, isto é, servir-se de seu infindável acervo ou ceder a suas efemeridades. Com a devida ressalva, num momento em que se disputam as atenções para fazer as tendências de inovação constante e dos deslocamentos virtuais persistirem, o livro e seus universos narrativos tendem a deixar de ser um atrativo, voltando, pois, a ocupar seu lugar nas prateleiras.

Se, num intervalo de poucas décadas atrás, acaloravam-se as discussões em torno de um possível desaparecimento do livro físico como consequência da prematura expansão da era virtual, parece-me que, nos tempos atuais, essa inquietude parece resolvida, tendo em vista que, tanto num caso como noutro, o que se deve pôr em questão é a preocupante fragmentação – ou, não surpreendentemente, a ausência – das experiências de leitura literária seja no meio impresso, seja no meio digital. Esta e todo o estímulo aos textos literários aparentam estar recuando consideravelmente não apenas num panorama social mais amplo que considera as diversas faixas etárias, mas, sobretudo e de maneira ainda mais agravante, dentro de um dos ambientes ao qual se atribuiu sua disseminação: a escola.

O senso comum reconhece com facilidade a importância da leitura e da experiência literária em todas as etapas da vida, das tenras às idades adultas; coube à escola, acima de tudo, essa tentativa de manter intacto o espaço extraordinário da literatura e o incentivo à leitura, uma vez que políticas de acesso à educação – entenda-se, a escolarização – se difundiram pelo território brasileiro no século passado visando a acompanhar *pari passu* o crescimento da industrialização dos centros urbanos e da necessidade de mão de obra técnica e qualificada, malgrado todas as críticas e defasagens intrínsecas a todo esse processo. É importante mencionar que, no que tange ao ambiente escolar e às tentativas de permanência dos estudos literários, à mercê de uma constante ameaça de apagamento ou, ainda, a redução da literatura às salas das universidades, recorreu-se, em décadas recentes, à institucionalização como alternativa de garantir a permanência e o acesso à literatura – e, ousaria afirmar, a sua própria existência nos ambientes de escolarização básica –, tendo em vista as mudanças dos públicos

docente e discente, este cada vez mais numeroso, e as novas exigências sociais às quais a escola sempre buscou atender.

Ora, se se acredita que a herança literária milenar deva subsistir nos tempos hodiernos sobretudo através do apoio de políticas de institucionalização, isto é, em outras palavras, meios pelos quais possa se tornar uma disciplina de estudo formal – tal como a Matemática ou a História, com cargas horárias determinadas e conteúdos programáticos definidos – ou mesmo um eixo de estudo de uma das áreas do conhecimento – como se vê na disciplina de Língua Portuguesa, que considera o incentivo à leitura, em seu sentido mais abrangente, nos primeiros nove anos de escolarização fundamental – para que seus méritos – ou, como certos manuais escolares ousam dizer, *benefícios* – possam perdurar por mais algum tempo, submetendo-se ao peso esmagador das exclusões e reducionismos didáticos, julgo ser urgente e indispensável ao cenário atual problematizar o custo da permanência institucionalizada – e, com frequência, artificial – da literatura e perscrutar novos rumos das discussões literárias. Igualmente, convém compreender os papéis do ensino e estudo de obras clássicas dentro da esfera escolar, assim como seus meios e alternativas didático-pedagógicas, de modo que não se reduza o universo literário aos manuais docentes, às páginas de livros didáticos ou mesmo a leituras de trechos descontextualizados, mas, ao contrário, permita-se proporcionar a jovens estudantes uma experiência significativa com a literatura para além das carteiras da sala de aula.

Para isso, como proposta inicial, julguei pertinente o resgate dos textos literários no ambiente escolar por meio de uma perspectiva trans- e hipertextual (GENETTE, 1982; 2010), uma vez que considera a adaptação literária de clássicos uma alternativa viável para os estudos literários introdutórios, e progressiva, pois visa a estabelecer relações entre a adaptação e a obra anterior a fim de ampliar o repertório linguístico e sociocultural do corpo discente. Em outras palavras, entende-se que a adaptação literária viabiliza o primeiro contato com o universo literário da obra por um público incipiente e jovem, comumente intitulados como leitores em formação, e aguçar seu repertório crítico das relações sociais e humanas, tal como seu conhecimento linguístico e narrativo<sup>6</sup>. Com isso, evidencia-se que não se trata de encerrar a experiência literária no mero ato da leitura, mas, a partir dela, enriquecer o contato com a obra de modo que se possibilite a consciência literária e a fruição.

De modo a abranger os diferentes campos que envolvem as relações entre escola e literatura, esta pesquisa foi dividida, pois, em três capítulos. O primeiro, intitulado *A literatura*,

---

<sup>6</sup> Todas as referências feitas a jovens leitores consideram as faixas etárias de, aproximadamente, dez a quinze anos, sendo majoritariamente o público discente que compõe as quatro etapas finais do Ensino Fundamental II, ou seja, sexto ao nono ano do ensino básico regular.

*o texto literário e a escola*, problematiza a institucionalização e as limitações da literatura no cotidiano do ambiente escolar, atribuindo ênfase sobre o segundo ciclo do ensino fundamental (Ensino Fundamental II), uma vez que a literatura, nessa etapa, não é obrigatória enquanto disciplina – como acontece por vezes explicitamente no Ensino Médio –, mas reduzida e tornada superficial sob os termos “práticas literárias e de leitura”. Para isso, cabe revisitar as diretrizes e os documentos oficiais que norteiam o trabalho docente e, como mencionado, normatizam o trabalho literário na sala de aula de maneira periférica. Dessa forma, tomou-se como referência a Base Nacional Comum Curricular<sup>7</sup> (2018), documento responsável por organizar as demais propostas curriculares em todo o território nacional, visando a resgatar não somente suas justificativas e orientações no que tange ao universo literário e às obras clássicas, como principalmente lançar luz sobre suas limitações práticas e teóricas. O capítulo também aborda o papel indispensável do professor-leitor como guia no processo de ensino, sendo ele não apenas um mero intermediador ausente do processo, mas, contrariamente, o agente condutor dos encontros entre público discente – leitores em formação – e o texto literário em geral.

No segundo capítulo, *A adaptação no meio literário*, uma vez apresentadas as lacunas existentes nos documentos oficiais, pontuado o papel docente nesse cenário e problematizadas as abordagens de insucesso comumente presentes nos trabalhos com a literatura no espaço escolar, intenta-se contribuir e responder às perguntas: por que estudar o clássico na contemporaneidade? Quais caminhos podem ser considerados? Para isso, de modo a (re)inserir os estudos literários – com ênfase sobre os clássicos adaptados, não obstante se considere também a adaptação de textos literários em suas diversas naturezas – na sala de aula de maneira progressiva e não arbitrariamente, o capítulo sugere a introdução à leitura e às discussões literárias por meio dos textos adaptados. Em outras palavras, a adaptação literária de textos clássicos, numa esfera mais abrangente, servirá como uma alternativa mais acessível a um público leitor pouco experiente ou, não raramente, não leitor. Salienta-se que a adaptação literária deverá ser tida como um meio, isto é, um ponto de partida para a obra clássica, sobretudo para a formação leitora, de modo que ambas dialoguem mutuamente, em que a primeira permita experienciar a segunda, não devendo aquela ser vista como um fim, tampouco um meio para fins outros que não sirvam ao exercício da leitura e aos estudos literários. Contrariamente, defendendo, no capítulo, que o trabalho com a adaptação de clássicos possibilita uma aproximação amistosa com o universo literário, desafia a inércia de uma geração entregue

---

<sup>7</sup> Doravante, BNCC.



ao digital e propõe a ressignificação da literatura dentro do ambiente escolar. Para isso, utilizar-me-ei dos conceitos propostos pelo crítico Gérard Genette em seus *Palimpsestos* (1982; 2010) para definir o texto original, o texto adaptado e as suas relações possíveis no campo literário.

No terceiro capítulo, *Entre versos e prosa: o épico revisitado*, justificar-se-á a relevância da adaptação de clássicos para as discussões teóricas e literárias por meio da análise da obra, em prosa, *A Epopeia de Gilgamesh* (2001). É importante mencionar que a análise não considera o épico única e exclusivamente, de modo que outras análises sejam necessárias para incluir demais obras clássicas de gêneros diferentes, mas, complementarmente, busca no épico um texto que desafie o leitor contemporâneo, assim como razões para o incentivo à leitura de clássicos e sua relevância na formação escolar de jovens estudantes. Trata-se de reconhecer seu valor histórico e literário que transcende o ambiente escolar, mas que, no entanto, se faz necessário nele para a construção de um repertório cultural e literário – como, a rigor, dispõem as diretrizes – que instruem à sensibilidade literária e à busca constante pelo conhecimento. Por que, portanto, a epopeia? O que as epopeias têm a oferecer ao século XXI? A epopeia de Gilgamesh tem espaço na contemporaneidade? O que motiva o estudo do clássico épico por meio da adaptação em prosa no ambiente escolar? Além dessas questões, o capítulo pretende tratar de dois pontos levantados nos capítulos anteriores. Em primeiro lugar, tendo-se em mente a complexidade linguística e estrutural da obra do épico nas suas condições hipotextuais, serão analisadas as potencialidades da obra na contemporaneidade sob a perspectiva das transtextualidades, bem como as características literárias da obra prosaica em relação à estrutura em versos, sem deixar, porém, que se encontrem os aspectos complementares de ambas as obras para o incentivo dos estudos literários e o aprimoramento de habilidades leitoras, como sugere a BNCC. Em seguida, a análise contemplará as dimensões cultural e sócio-histórica da narrativa em consonância com os objetivos norteadores das diretrizes curriculares – que visam à formação crítica, literária e histórica – e a teoria crítico-literária. Defendo que o estudo dos clássicos, sobretudo, nesse caso, os épicos, sendo a epopeia um gênero há muito abandonado no ambiente escolar, à beira da ausência total dos livros didáticos da atualidade, deve surgir como um desafio necessário para se repensar estratégias de resgate do espaço literário na escola, o estímulo à leitura literária e à formação de jovens leitores.

Por fim, os capítulos não objetivam encerrar a discussão definitivamente. Contrariamente, visam a sinalizar a importância dos debates que considerem a literatura como indispensável ao meio escolar, tal como ampliar o escopo de intervenções possíveis e sugerir perspectivas didático-pedagógicas para que sejam reconsideradas as práticas literárias de maneira expressiva, isto é, valorizando a experiência com os clássicos literários, reconhecendo-

os como essenciais a uma formação leitora, verdadeiramente crítica e cidadã, sem que se limite a literatura ao estudo de recortes tampouco se retire dela fins outros que não o literário. A literatura, certamente, está acima do texto. Com isso, neste trabalho, dedico-me a refletir e superar alguns dos entraves existentes entre a sala de aula, o ensino de literatura, a função das adaptações e dos clássicos e, importantemente, os reflexos de tais abordagens no processo formativo de jovens leitores. Eis, portanto, o que se apresenta nas páginas a seguir.

## CAPÍTULO 1 - A LITERATURA, O TEXTO LITERÁRIO E A ESCOLA

### 1.1 Anamnese

A Literatura foi disciplinarizada. Mais especificamente, no âmbito educacional que interessa a esta discussão, o Ensino Fundamental II, tornou-se um fragmento da disciplina de Língua Portuguesa e, se não é muito ousado dizer, um pretexto para projetos diversos que pouco ou nada têm a ver com os estudos literários. Não é incomum encontrar nas escolas eventos de contação de histórias, feirinhas literárias, teatralização de narrativas ou mesmo saraus que reúnam professores e estudantes num mesmo espaço a fim de se discutir a importância da leitura em seu sentido mais amplo; no entanto, menos interessados em criar um ambiente em que os estudos literários se mostrem densos e profícuos, muitos desses eventos reforçam uma tentativa artificial e desesperada de afirmar que a literatura, não obstante sua reclusão forçada, ainda está lá. Esses eventos, cada vez menos frequentes e raramente atraentes aos estudantes, com razão, superficializam uma exigência burocrático-institucional que visa não ao incentivo à leitura – sendo este um termo genérico empregado pelo universo escolar que considera minimamente a literatura e os estudos literários –, como se suporia, mas a uma pretensa experimentação didático-pedagógica sem muita clareza como forma de proporcionar, no ambiente escolar, entretenimento e lazer ao corpo discente. Noutros termos, a escola, quando se utiliza de tais meios para defender a literatura, causa um efeito contrário: repele possíveis leitores e lança a literatura à própria sorte, dado que, como mencionado, a escola reafirma o argumento da leitura literária como diversão, sendo que, para além disso, a experiência com a literatura transcende uma rasa concepção quase comercial de lazer<sup>8</sup>. Emergem, pois, infindáveis questionamentos cujas soluções são incertas. Como o ambiente que se propõe a *formar* leitores, apresentá-los ao mundo da leitura, torná-los cidadãos, como será exposto a seguir, incorre e reincide em sequentes falhas de percurso? Por que os alunos nas etapas finais do Ensino Fundamental leem menos que os alunos dos anos iniciais<sup>9</sup>? Ser reconhecida como uma disciplina salva a literatura de seu ostracismo? Como ficam os textos literários em meio à lógica de mercado à qual a escola busca moldar-se? Poder-se-ia seguir *ad aeternum*, embora não seja necessário ir longe para perceber que o desprestígio da literatura está sedimentado dentro do espaço escolar.

---

<sup>8</sup> Há, felizmente, exemplos frutíferos, reflexo de um trabalho comprometido com a educação, a formação leitora e a literatura, que são justamente o que apresenta novos estudantes ao universo da literatura. Minha crítica se estende, porém, a projetos “literários” promovidos por uma necessidade de agenda institucional, comumente direcionados ao público infantil (Ensino Fundamental I), substituindo-se as possibilidades de experienciar a literatura nas suas diversas facetas em virtude de uma exigência programática. Em outras palavras, a escola, como num gesto de favor, abre espaço para a literatura em seu cronograma. Esses são os casos a que me refiro mais adiante.

<sup>9</sup> Conforme estudo realizado pela Árvore, Leitores Digitais, em 2020, que será retomado nas páginas seguintes.

Distante de ser algo útil, como critica Cechinel (2020), no sentido estrito e imediatista da palavra, isto é, algo que possua fins práticos, a literatura deixou de ter a atenção devida não apenas da escola, enquanto instituição promotora dos saberes, como também de uma parcela considerável do corpo docente. Estando cada vez mais ausente da sala de aula e dos planejamentos de professores de língua portuguesa, restaram-lhe projetos claudicantes que, preocupados em cumprir uma agenda burocrática, institucional e, eventualmente, midiática, espetacularizam a literatura<sup>10</sup>, de modo que possam vender sua suposta utilidade e benefícios a um grupo de estudantes não leitores, fomentando o desinteresse coletivo em quaisquer atividades que envolvam leitura. Ora, se os estudos literários se apresentam apenas como uma *sugestão* curricular, um simples aceno ao exercício da leitura de forma abrangente, a disciplina de Língua Portuguesa, que também carece de um rumo esclarecido, quando insere um resquício de literatura na sala de aula, parece fazer-lhe um favor, sem que nada mais lhe devesse. É, portanto, nesse complexo cenário escolar que, curiosamente, tratar de literatura é um ato de ousadia.

Ocorre que, a fim de considerar os ciclos escolares de forma mais ampla, são nos três anos do Ensino Médio que ela aparece, de fato, enquanto uma disciplina de estudo formal. Em outras palavras, ainda, a Literatura – que já perdeu a inicial maiúscula em boa parte dos manuais escolares em virtude de um reducionismo característico da contemporaneidade – não raramente aparece aliada à realidade do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), vestibulares ou outros exames que retomem parte dos estudos literários – em especial, a história literária – como conteúdos programáticos. Dessa forma, mais uma vez, a atual presença da literatura no espaço escolar depende de fatores terceiros, como os exames seletivos posteriores, para que possa ser invocada de seu sarcófago para a sala de aula. Uma vez que tais exames deixem de exigir leituras ou movimentos literários específicos, características a que é reduzida, a literatura poderá deixar o ostracismo para vislumbrar seu desaparecimento do ambiente escolar.

Nos cenários postos, tanto como disciplina ou conteúdo integrante de um currículo maior, nem mesmo o papel “humanizador”, como propôs Cândido (2011), é suficiente para harmonizar as relações entre a literatura e a escola. Afinal, como se mencionou, a literatura, em especial os estudos de textos literários, principalmente os clássicos, não é vista como um

---

<sup>10</sup> A noção de espetacularização aqui mencionada retoma, ainda que brevemente, as provocações de Mário Vargas Llosa na obra *A Civilização do Espetáculo* (2013), em que o autor critica a lógica comercial e efêmera das produções artísticas – literárias, cinematográficas, entre outras – de nossos dias. Nos termos do autor, observa-se que, para a mentalidade de hoje, “cultura é diversão, e o que não é divertido não é cultura” (LLOSA, 2013, p. 27). Nesse sentido, segundo a crítica do autor, a arte precisa ser transformada em espetáculo, vendida a um público consumidor, para que possa “competir” com as várias distrações da contemporaneidade.

exercício útil, não se limita a fins exequíveis e tampouco propõe a se vender meramente como um lazer ou uma mercadoria descartável; contrariamente, a unicidade da literatura reside, com base nos argumentos de André Cechinel (2020), em seu caráter inútil, ou seja, não pode ser entendida sob uma perspectiva utilitária e comercial, como poder-se-ia fazer com outro produto qualquer: se tem serventia ou algo a oferecer, é útil; senão, substitui-se. Essencialmente, a literatura “não deve servir para nada” (ECO, 2011, p. 10). Em contrapartida, essa mentalidade ocupa os planejamentos docentes de modo que se possa *instrumentalizar* – o verbo, em si, resgata o caráter utilitário do conhecimento adotado, ou seja, proporcionar uma ferramenta para que se possa fazer, executar, criar, (re)produzir etc. – os estudantes para que sejam capazes de encontrar uma razão para o conhecimento, justificá-lo; noutros termos, atribuir-lhe um motivo imediato no plano da ação prática. Novamente, como uma obviedade inquestionável, não cabe à escola ensinar o que não é útil. Ressalto, porém, que essa perspectiva de substituições, evidenciando os saberes práticos, logicamente sequenciados, não cabe à literatura, pois, sobre esta, “contrasta frontalmente com o tempo produtivo e econômico que controla a passagem das instituições de ensino e da própria literatura para a lógica do mercado” (CECHINEL, 2020, p. 37). Com isso, há, na natureza literária, um caráter avesso à temporalidade contemporânea que a escola visa a reproduzir.

Convém ampliarmos o termo “inútil” – adjetivo defendido neste trabalho aliado à literatura, aos estudos literários ou saberes comumente entendidos como oriundos das Ciências Humanas – à guisa de evitar maiores confusões. Certamente, os estudos humanos dos quais a literatura resulta são de uma riqueza imaterial incomensurável à história do pensamento humano, cujos reflexos podem ser percebidos, no âmbito escolar, na concepção dos currículos e na diagramação dos programas de escolarização. Há, portanto, uma tentativa de se disseminar esse conhecimento na sala de aula apesar das exigências práticas do cotidiano também manifestas pelos currículos nacionais. Num primeiro momento, o que salta à vista é o fato de certos conhecimentos serem compreendidos como mais relevantes que outros devido a seu aspecto prático imediato, de modo que os estudos literários, que requerem imersão e maior tempo, sejam sacrificados em prol de um saber técnico que responda às demandas do tempo atual. Não se trata de excluir saberes; afinal, à escola se atribui o papel de também preparar os estudantes para a complexa dinâmica do mercado de trabalho; porém, as escolhas curriculares são feitas, não raras as vezes, em detrimento do conhecimento literário e do incentivo às práticas de leitura em geral. Em sua obra *A Utilidade do Inútil* (2016), o autor italiano Nuccio Ordine retoma o tema e o explicita:

Numa acepção muito mais universal, coloco no centro das minhas reflexões a ideia da utilidade daqueles saberes cujo valor essencial está completamente desvinculado de qualquer fim utilitarista. Há saberes que têm um fim em si mesmos e que – exatamente graças à sua natureza gratuita e livre de interesses, distante de qualquer vínculo prático e comercial – podem desempenhar um papel fundamental no cultivo do espírito e no crescimento civil e cultural da humanidade. Nesse sentido, considero útil tudo o que nos ajuda a nos tornarmos melhores (ORDINE, 2016, p. 9).

Desse modo, segundo o autor, a literatura e os estudos literários, comumente marginais nos currículos, por não produzirem lucro em massa, diminuem não apenas na prática didática, como também nos orçamentos e incentivos educacionais e governamentais; a periferação da literatura no currículo didático é um evidente reflexo dessa concepção. Nas palavras do autor, Ordine (ibidem, p. 30) questiona “por que empregar dinheiro num âmbito condenado a não produzir lucro? Por que destinar recursos a saberes que não trazem uma vantagem rápida e tangível?”. Com isso, pensa-se nas influências diretas ocorridas na sala de aula e na formação leitora deficitária, mas essa mentalidade reflete também nos campos da pesquisa acadêmico-científica, bem como em produções artísticas e culturais do país. Como se fossem bens equiparáveis, Nuccio Ordine (2017, p. 22) acresce, de outro modo, esses movimentos significam “perder de vista o valor que a beleza tem em si, a função pública que a arte pode ter na formação da identidade e no crescimento cultural de um povo”. Por fim, antes de atribuir ao conhecimento humano, sobretudo na trajetória escolar, o rótulo das utilidades, é mister que reconheçamos que:

a literatura e os saberes humanísticos, a cultura e a educação constituem o líquido amniótico ideal no qual podem se desenvolver vigorosamente as ideias de democracia, liberdade, justiça, laicidade, igualdade, direito à crítica, tolerância, solidariedade e bem comum (ORDINE, 2016, p. 33).

No plano das diretrizes oficiais, responsáveis por fundamentar o trabalho pedagógico, porém, a interpretação é outra. Numa tentativa de equalizar os universos das velocidades e múltiplas plataformas com os universos de repouso e lentidão inerentes ao exercício dos estudos de literatura, a BNCC estabeleceu que ambos devem existir em igualdade e ocupar o mesmo espaço no planejamento docente. Nessa concepção, aprender a publicar numa rede social e estudar uma obra clássica deveriam receber a mesma relevância dentro do ambiente escolar, de modo que um não exclua o outro. Sobre isso, de acordo com o documento, não se trata de “privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola [...], mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais” (BRASIL, 2018, p. 69). Nas linhas seguintes, o documento reforça sua posição ao afirmar que, ao público discente, tão importante quanto compreender uma palestra é também ser capaz de

interpretar um *meme* ou um *gif*, uma vez que são produtos da cultura digital com os quais os estudantes têm contato frequente, situando ambas as situações sociocomunicativas num mesmo nível. Não obstante os longos parágrafos introdutórios dedicados exclusivamente ao que considera cultura, linguagem e textos digitais, tal como a importância de sua inserção na formação do estudante, o documento, em nota de rodapé, justifica – sob o argumento de que se trata de uma abordagem “recente e pouco usual” nos currículos (ibidem, loc. cit.) – que, de qualquer forma, permanece a “primazia da escrita e do oral”, referindo-se ao que denominou anteriormente como os estudos “consagrados”, discriminada numa tabela de habilidades e competências. Considerar o digital seria, segundo o documento, um acréscimo significativo aos estudos feitos até então; equivocou-se, porém, ao dar aos estudos literários e aos textos da esfera digital o mesmo ponto de partida, pois dialogam, num primeiro plano, com concepções linguísticas e temporais distintas. Não há estudo literário feito às pressas e, dadas as premissas levantadas no documento, o panorama para os estudos de literatura não é favorável.

Dessa tentativa improvável de conciliar a instabilidade<sup>11</sup> intrínseca à natureza dos textos digitais com a linguagem literária resulta uma semiformação literária incapaz de formar um público leitor consistente e crítico, tampouco autônomo o suficiente para se inserir na sociedade de mercado como a BNCC objetiva (CECHINEL, 2020). Resumida em listas de habilidades e competências, a área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, como passam a ser conhecidos os campos de estudo de literatura e línguas, superficializa a noção utilitária do próprio documento, refletindo a concepção de aprender para produzir. Nesse sentido, a margem proporcionada pela BNCC para a improdutividade e a inutilidade da literatura, à luz de Cechinel (2020), Eco (2011) e Durão (2017), se reduz consideravelmente diante da miríade conteudista disposta nas páginas do documento, o que, por fim, explica a queda vertiginosa, embora não surpreendente, do desempenho de leitura dos educandos nos índices de aprendizagem nacionais e internacionais<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Penso, especificamente, na expiração programada dos gêneros digitais devido às incontroláveis mudanças características da esfera digital, de modo que muitos formatos textuais sugeridos pela BNCC deixarão de existir num curto período.

<sup>12</sup> Conforme os resultados do Pisa (OCDE) de 2018, os estudantes brasileiros obtiveram a 57ª posição no ranking internacional nas competências leitoras. Em matéria publicada pela BBC, em dezembro de 2019, a maioria dos estudantes atingiu o nível básico de leitura – o que significa serem capazes de entender uma ideia-chave de um texto simples –, revelando, no entanto, apenas 2% dos estudantes como capazes de ler e entender um texto maior e complexo. Já os resultados de 2022, divulgados pelo Inep em 2023, revelaram leve melhora no ranking, saindo de 57º para o 52º lugar; no entanto, o cenário continua dramaticamente semelhante: apenas 2% dos estudantes obtiveram alto desempenho na leitura. Conclui-se que, de 2019 para 2022, carregando o último os efeitos pós-pandêmicos, o panorama educacional brasileiro está longe do esperado. Matérias disponíveis em: <<https://bbc.in/3McSQ6N>> e <<https://bit.ly/3tSOeqz>>. Acessos, respectivamente, em jul. 2021 e jan. 2024.

A defesa dos estudos literários na escola deve iniciar, portanto, pela defesa de seu devido espaço teórico nos documentos oficiais, bem como no ambiente escolar, onde permanecem limitados. Cabe, para que se possa promover a discussão com a merecida seriedade, inegavelmente, remover – ou, ao menos, dado o contexto, reduzir consideravelmente – da literatura quaisquer caracteres utilitários que possam pretextar sua atual inserção, para que, despida de funções meramente artificiais, se possa ter um diálogo coerente entre a escola, a literatura e o corpo discente, este situado no centro dos processos de aprendizagem, de modo que se priorizem o “desenvolvimento da fruição” e um ambiente escolar democrático aos saberes (BRASIL, 2018, p. 138).

## 1.2 O contexto da Base Nacional Comum Curricular

Publicada em 2017 e homologada no ano seguinte, a BNCC foi elaborada com o intuito não apenas de padronizar as diretrizes didático-pedagógicas concernentes às disciplinas de conhecimentos gerais que compõem as etapas de escolarização básicas, como também, e sobretudo, servir de referência teórica, em todo o território nacional, para currículos e parâmetros curriculares estaduais e municipais. Dessa forma, com bases legais na Constituição Federal de 1988, o documento contempla e normatiza critérios, procedimentos programáticos e objetivos, assim como insere direitos de aprendizagem essenciais aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, abrangendo as esferas escolares pública e privada. Nos termos do próprio documento, a BNCC é responsável por estabelecer “aquilo que os estudantes devem aprender [...], o que inclui tanto os saberes quanto a *capacidade* de mobilizá-los e *aplicá-los*” (BRASIL, 2018, p. 12, grifos meus). Eis um dos traços marcantes que surgem nos primeiros parágrafos do documento e percorrem suas mais de quinhentas páginas: a relação do saber com o campo prático, cotidiano, de modo que se possa viabilizar a aplicação, conforme os grifos anteriores, do conhecimento adquirido na trajetória escolar, antecipando, principalmente, as demandas e dinâmicas existentes no campo profissional. Dessa forma, para que se possa problematizar a periferização da literatura nas orientações de base, é necessário compreender, antes de tudo, o privilégio que o documento confere – embora busque reforçar o contrário em muitas passagens, incorrendo em contradições que superficializam a lógica das velocidades, como aprender mais em menos tempo – a uma noção de conhecimento que enfatiza a sua *execução*, ou seja, a prática como finalidade do conhecimento.



Em meio às máximas de desemprego e baixa produtividade do trabalhador brasileiro<sup>13</sup>, transparece, no documento, inequivocamente, seus esforços para atuar sobre essa realidade a partir de uma educação capaz de suprir as defasagens e as lacunas formativas de modo que colaborem com o seu contexto socioeconômico. Não é à toa que a Base Nacional Comum Curricular tenha sido elaborada de acordo com as avaliações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que, em parceria com instituições privadas, organizam materiais didático-metodológicos para atuar no *progresso* educacional de países aderentes por meio do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), que avalia estudantes na faixa etária de quinze anos – idade que, segundo informações publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), corresponde ao término das etapas de escolarização básica – por meio de questões objetivas de múltipla escolha (BRASIL, 2018). Com isso, se os estudos voltados para à arte, sobretudo à literatura, no espaço escolar, são justificados à luz das mesmas finalidades contra as quais naturalmente os estudos literários se posicionam, prenuncia-se, pois, o espaço não apenas para a sua desconfiguração, como também, e preocupantemente, o seu descrédito.

Com base nesse contexto, o documento implementa dois conceitos cruciais para o entendimento de seu funcionamento estrutural que, posteriormente, revelar-se-ão como um impasse para uma abrangente exploração do campo literário na sala de aula: *habilidades e competências*. Ambos os termos, apresentados como ferramentas imprescindíveis à coerência dos estudos das áreas do conhecimento – as Linguagens<sup>14</sup>, as Ciências Humanas, Ciências da Natureza, a Matemática e os estudos das religiões – abrangidos no documento, refletem sua clara aderência à mentalidade das competitividades, não raramente desiguais e excludentes, que compõem as complexas camadas da sociedade brasileira historicamente estabelecidas. Acerca das habilidades e competências propostas pelo documento, elas sintetizam o “que os alunos devem *saber* ([...] constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores)” e, reforçando

---

<sup>13</sup> Conforme artigo “Produtividade do brasileiro é a mesma há 30 anos”, publicado por Ferraz Jr. no Jornal USP, em fevereiro de 2020, que retoma estudos feitos pelo Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas (IBRE) em que compara as diferenças entre um trabalhador médio brasileiro e um americano. De acordo com o artigo, conclui-se que, para mudar o cenário positivamente, é mandatório investir “em educação e qualificação para elevar produtividade do trabalhador”, o que estabelece ampla consonância com os objetivos explícitos da Base Nacional Comum Curricular. Parece-me que não se trata apenas de sinalizar alterações curriculares em prol de seu aprimoramento, dadas as complexas desigualdades curriculares nacionais em proporções continentais, mas, sob o discurso *da e para* a educação, fixar a mentalidade do mercado de trabalho no ambiente escolar. Serve-se, por fim, da educação para suprir faltas mais urgentes que a própria formação intelectual – e humana – de seu povo. O artigo mencionado está disponível em <<https://jornal.usp.br/?p=301552>>. Acesso em julho de 2021.

<sup>14</sup> De acordo com o documento, inserem-se na área das Linguagens e suas Tecnologias o estudo das artes, línguas vernáculas e estrangeira moderna, bem como o estudo das linguagens corporais proporcionado pela inclusão da Educação Física.

seu incentivo às utilidades práticas do conhecimento, o que “devem *saber fazer*”, ou seja, a passagem desses saberes para a sua concretização por meio da resolução de “demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 13). Ora, as diretrizes explicitam excessivamente ao longo de seus capítulos a necessidade de se considerar o papel cidadão pleno também à luz de uma formação que se adeque ao meio corporativista que rege o mercado de trabalho. Essa adequação pressupõe um novo entendimento – aquele motivado por finalidades – no que tange à apreensão do conhecimento nas etapas de escolarização, comumente distanciando-se, se considerarmos os estudos literários, do tempo necessário para a improdutividade – a inutilidade – da literatura. Afinal, resgatando Cechinel (2020, p. 42), a ótica da racionalização do conhecimento disposta na BNCC torna evidente que “tudo serve para alguma coisa, a alguma coisa”, o que sugere certa conivência do documento em relação à manutenção do estado de coisas. Por isso, creio que, apesar de seus esforços em prol de uma formação integral<sup>15</sup> e humana, como defende justa e reiteradamente, sobressai-se, por outro lado, a “formação de indivíduos flexíveis, facilmente adaptados às necessidades do mercado, em detrimento de uma formação emancipatória do cidadão” (BRANCO et al., 2018, p. 59). Em virtude disso, esforça-se o documento para atribuir às bases do currículo meios para que se permita o desenvolvimento de um corpo discente “*criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável*”, de maneira que possa, ao mesmo tempo, “*ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades*” (BRASIL, 2018, p. 14, grifos meus). Há, percebe-se, no repertório utilizado pelo documento para categorizar um estudante *ideal*, uma:

profunda sintonia, na verdade, não com uma perspectiva crítica de educação, mas com uma linguagem empresarial voltada para a adesão tranquila de jovens obedientes e ajustados a um mercado de trabalho cada vez menos disposto a ceder ou capaz de acolher e abrigar todas as pessoas (CECHINEL, 2020, p. 44).

Por isso, não obstante as tentativas do documento em promover políticas educacionais que visem à formação integral do corpo discente, conscientes de si enquanto agentes e cidadãos críticos, o pano de fundo que sustenta seu nascimento se põe, minimamente, como questionável para o florescimento de quaisquer abordagens que considerem os estudos literários com fins

---

<sup>15</sup> Ao estabelecer seu compromisso com a formação integral dos estudantes, que ultrapassa as noções de escola como transmissora do conhecimento, o documento reconhece a não linearidade dos processos de desenvolvimento humanos e promove “uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades” (BRASIL, 2018, p. 14).

que não sejam balizados por uma estrutura unificadora e reducionista, sob a alcunha de habilidades e competências, do conhecimento literário; fins que, para Eco (2011), *a posteriori*, não caberiam à literatura nos termos propostos pela BNCC.

Dado o contexto supramencionado, que, para esta pesquisa, se revela como um entrave aos estudos literários – reitero, situar os estudos literários numa fragmentação orientada por competências e habilidades poria a literatura num ambiente de estudo artificial, arbitrário e útil nos termos discutidos –, cabe-nos, por conseguinte, questionar propriamente quais são os espaços e os limites cedidos aos estudos literários pelo documento, tanto quanto compreender onde (não) está a literatura na Base Nacional Comum Curricular e, consequentemente, no Ensino Fundamental II.

### 1.3 O (não) lugar da literatura na Base Nacional Comum Curricular

Num primeiro momento, entenda-se que, como mencionado, os estudos da arte, cultura, língua e literatura no documento foram unidos, simplista e mecanicamente, todos numa área mais abrangente: as *Linguagens*, área que, por sua vez, foi complementada pelo estudo de suas *Tecnologias*. Sobre estas, estabelece-se como indispensável para a formação discente o desenvolvimento dos processos de aprendizagem com os campos tecnológico e digital de forma que considerem o constante diálogo com as tendências da contemporaneidade. Sendo ainda uma das competências gerais previstas para as etapas de escolarização básica<sup>16</sup>, a BNCC afirma que os estudantes devem ser capazes de compreender, “utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais”, sobretudo no ambiente escolar, para que possam ser criadores e disseminadores de informação autonomamente, bem como “resolver problemas e exercer protagonismo [...] na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2018, p. 11). No grupo das *Linguagens*, que, portanto, contempla a disciplina de Língua Portuguesa enquanto estudo da língua e literatura vernáculas nas esferas digital, escrita e oral, surgem, ainda, novas divisões que estabelecem, além das orientações teóricas, as finalidades práticas de cada abordagem proposta: os campos de atuação. São quatro para o Ensino Fundamental: campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública (ibidem, p. 84).

---

<sup>16</sup> A Base Nacional Comum Curricular propõe dez competências gerais para as etapas básicas de escolarização. Embora sejam um guia aparentemente favorável aos estudos artísticos e literários de maneira mais abrangente, uma vez que consideram, por exemplo, a importância dos variados conhecimentos culturais como elementos enriquecedores da formação – inclusive literária – e a leitura como fruição, na prática, fragmentam-se em centenas de habilidades subdivididas em códigos alfanuméricos que reafirmam as preocupações utilitárias do documento.

Interessa-nos o primeiro, em que a literatura e os estudos literários são agrupados junto aos estudos das demais artes.

No campo artístico-literário, o documento, evitando cometer exclusões de gêneros e manifestações culturais e literários, considera, em suma, a quase totalidade de manifestações linguístico-literárias digitais, orais e escritas, de modo que o contato com a arte literária seja amplo e diversificado, sem deixar de ser, porém, superficial. Afinal, são os Anos Finais do Ensino Fundamental os responsáveis pela continuidade da formação do leitor de textos literários – ou, como se atreve esta pesquisa, a *iniciação* do leitor aos textos literários – e, logo, caberia à escola proporcionar meios “para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita” (BRASIL, 2018, p. 138). Para tanto, a BNCC insiste, meritoriamente, que as relações entre leitor e obra apenas são significativas quando aquele se torna um leitor-fruidor, isto é, um leitor capaz de compreender os jogos literários que compõem uma obra, das camadas superficiais às profundas, levado, sobretudo a partir do ato da leitura, ao confronto de “aspectos afetivos, emocionais, sensoriais, imaginativos, culturais [...]” diante da obra de modo que consiga estabelecer vínculos com o conhecimento e com o universo literário (RANKE; MAGALHÃES, 2011, p. 54). Trata-se de estimular, principalmente nos processos de iniciação aos estudos literários – se não à leitura em si –, a concepção de ler pelo prazer de ler, isto é, a leitura desinteressada de fins outros; entretanto, interessada nos mistérios oriundos do exercício de ler, nas vivências e reflexões literárias. Por outro lado, é necessário apontar que apesar do aceno à fruição pesar significativamente a favor do campo artístico-literário no espaço escolar, malgrado suas generalizações e reducionismos de natureza didática, a maneira pela qual sistematiza esse trabalho ao longo do documento por meio de objetivos e habilidades enfatizam não os aspectos característicos dos estudos artísticos e literários, como o próprio ato de fruição, mas, curiosamente, o aspecto quantitativo do saber. Noutros termos, na concepção adotada pelo documento, importa ao corpo discente a superexposição ao máximo possível de gêneros (discursivo-)literários durante a trajetória escolar de maneira que possam – tanto quanto lê-los e identificá-los em suas especificidades técnicas – reproduzi-los. Evidencia-se, novamente, a lógica do aprender para (re)produzir.

Conciliar o ideal de um leitor-fruidor com uma gama quase astronômica de textos necessária para a conclusão dos quatro anos finais do Ensino Fundamental é, indiscutivelmente, um impasse difícil de ser contornado na prática, sobretudo em virtude do tempo exigido para a concretização dos estudos literários. Em meio ao número crescente de conteúdos, gêneros textuais e dispositivos tecnológicos listados pelo documento como basilares à formação

discente, a literatura carece de ser uma opção viável. Se a leitura exige um mergulho em si mesma para o exercício da reflexão, a tendência é, por conseguinte, substituí-la diante da postura da “cultura das aparências, do espetáculo e das visibilidades” adotada pelo documento (FURTADO; SZAPIRO, 2018, p. 31).

Ao discriminar os objetivos do conhecimento pertencentes ao campo artístico-literário dos anos finais, de maneira mais específica, reforça-se a importância do trabalho que oriente para a “compreensão das *finalidades*, das *práticas* e dos interesses que movem a [...] esfera literária” (BRASIL, 2018, p. 156), contradizendo, não curiosamente, o que propôs páginas anteriores ao estabelecer que, para o pleno e significativo exercício da leitura de textos literários, entendendo-a como fruição, cabe despir “a função utilitária da literatura” em prol de seus aspectos humanizadores, transformadores e mobilizadores (ibidem, p. 138). De qualquer forma, prevalece no documento, desde a sua introdução, a importância de dividir não somente o espaço e o tempo cedidos aos estudos de literatura com demais áreas do conhecimento, como também as noções utilitárias as quais os condenam no espaço escolar. No fim, ao desejar encontrar na literatura as suas finalidades para seu estudo *contextualizado*, a BNCC consolida a desconfiguração dos estudos literários dentro da própria disciplina de Língua Portuguesa. Sobre as concepções em torno de um ensino contextualizado, é necessário dedicar um breve parágrafo para pontuá-lo de acordo com os moldes do documento.

Um dos critérios norteadores do trabalho docente é, de acordo com a BNCC, a “contextualização do conhecimento”. Entende-se por contextualização o vislumbre de determinado conhecimento (isto é, assunto, matéria, tópico e/ou obra estudada, entre outros) numa situação prática, sobretudo do cotidiano próximo aos discentes, de forma que se justifique seu aprendizado e, nos termos utilizados, se possa significar – estabelecer sentido com – o objeto estudado<sup>17</sup>. Trata-se, pois, de retirar do objeto estudado sua intrínseca complexidade de abstração e aplicá-la a atividades do dia a dia, que são, em suma, de fácil entendimento ao público discente incipiente. Esse procedimento, não obstante tenha suas vantagens para os processos de ensino e aprendizagem nas mais diversas áreas do conhecimento, quando limita a literatura e os estudos literários ao plano cotidiano, transforma-os num simulacro, um estudo raso e dificilmente frutífero. Ainda no plano textual, contextualizar uma obra ou um texto, cujas origens sejam longínquas – longe, portanto, do plano concreto-material e cotidiano do estudante –, no tempo disposto ao exercício da disciplina na sala de aula, também não parece ser uma preocupação do próprio documento. Afirmo que os processos de contextualização, nas

---

<sup>17</sup> As *habilidades* têm um papel importante nesse processo de contextualização do conhecimento.

condições manifestas, são mais um pretexto para as finalidades transitivas, como propõe Durão (2017), que sujeitam o conhecimento à redução de si em prol de um suposto estudo ativo, humano, protagonista e quantitativo.

As contradições – no meu entendimento, os excessos referenciais que condenam a literatura dentro do espaço que se propõe a defendê-la – se seguem, no entanto, num curto intervalo de linhas entre as propostas. Como exposto, o documento preza pela diversidade orientadora do trabalho com os gêneros; com isso, de acordo com suas próprias orientações, essa diversidade curricular deve incluir:

diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra (BRASIL, 2018, p. 157).

Apesar de sua brevidade, o trecho é suficiente para justificar a inserção da literatura na sala de aula, principalmente no que tange às obras clássicas; entretanto, sobre estas, é válido destacar que não há, em todo o espaço destinado ao Ensino Fundamental, nenhuma outra referência direta ao seu estudo, de modo que se possa concluir que, mesmo numa rápida leitura de seus parágrafos, a harmonização entre a diversidade conteudista, apesar de ser reiterada à exaustão, não se concretiza de fato, restando aos clássicos literários o mero acaso<sup>18</sup>.

Por outro lado, não tarda o documento a invocar uma avalanche de “gêneros, mídias, produções e processos”, manifestações cautelosa e criteriosamente detalhadas, revelando, em seguida, uma clara parcialidade em relação aos estudos textuais provenientes das linguagens digitais e negligenciando aquilo que denominou como estudos *consagrados* sem recorrer a nenhum outro esclarecimento do termo (CECHINEL, 2020, p. 90). Dessa forma, tão importante quanto inserir a literatura no Ensino Fundamental para a formação de um público leitor é dividi-la com:

gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em *blog/vlog* cultural [...] e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, *fanfics*, *fanzines*, e-zines, fanvídeos, fanclipes, *posts* em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto (BRASIL, 2018, p. 157).

---

<sup>18</sup> A BNCC volta a mencionar explicitamente o estudo dos clássicos somente na seção destinada ao Ensino Médio, onde, como fora outrora mencionado, a literatura se apresenta como um ramo de estudos com certa autonomia da disciplina de Língua Portuguesa, que, nessa altura, se volta para a viabilização dos estudos de recursos dissertativo-argumentativos em virtude dos exames e processos seletivos. Materializa-se, por fim, a finalidade da literatura enquanto objeto de estudo necessário para as provas de vestibular.

Além disso, sugere ao planejamento docente a inserção de diversas práticas de compartilhamento de leitura, manifestações artísticas, rodas e clubes de leitura, eventos de leitura dramatizada e/ou teatralização de textos, bem como apresentações de natureza artística, como as “teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slams*, canais de *booktubers*”, sem ser necessário mencionar os extensos parágrafos destinados ao exercício da oralização/verbalização, à produção de textos orais e aos operadores textuais<sup>19</sup> (ibidem, p. 157). Revela-se, portanto, onde a BNCC se excede de maneira equivocada.

Note-se que, apesar do empenho em instituir um campo de estudo abrangente dentro da área das *Linguagens e suas Tecnologias*, não é espantoso afirmar que não somente é inviável uma concretização frutífera das orientações textuais proporcionadas pelas diretrizes – devido, embora não apenas, a limitações de ordem infraestrutural, material e temporal –, como também simboliza sua incongruência discursiva e teórica ao superficializar as práticas de leitura literária sob uma perspectiva reducionista, visivelmente desordenada e carente de significados. Para Carlos Reis (1997), submeter a leitura aos novos paradigmas das mudanças sociais típicas da contemporaneidade digital, marcada pelos deslocamentos descontinuados, revelam uma tendência ao minimalismo e à instantaneidade da linguagem e, certamente, das relações sociais, relegando os estudos literários e a própria literatura ao segundo plano, como é possível constatar no documento que se propõe a nortear um ensino qualitativo em todo o território brasileiro. Como conclui Sarah Ipiranga (2019), a simpatia da BNCC pela inclusão dos gêneros digitais em massa reflete hábitos de uma sociedade que se distancia de sua própria realidade, lê pouco e, com isso, apreende menos. Nas palavras da autora, em seu breve artigo, “a incorporação de novas mídias ao currículo e às práticas educativas acaba por referendar um estado caótico que se observa na sociedade hoje: desconexão da realidade, leitores emergenciais, leituras automáticas, apreensão mínima de conteúdos” (IPIRANGA, 2019, p. 109).

Se as incoerências teóricas oriundas de uma pluralidade discursiva contraditória se propagam na base do documento, todo o processo de descentralização posterior para os estados e municípios tende à constante redução do papel da literatura no ambiente escolar, substituindo-a, em sua maioria, por projetos que a espetacularizam – isto é, sobrecarregam a literatura com benefícios e utilidades – e, não raramente, artificializam-na, diminuindo-se consideravelmente o tempo destinado à leitura e às improdutividades do universo literário. Objetiva-se a formação de um estudante leitor e crítico sem que se lhe proporcione o contato direto com o texto literário,

---

<sup>19</sup> O terceiro capítulo deste trabalho revisita os operadores textuais e elementos de estudos da narrativa como forma de justificar o trabalho com o clássico no ambiente escolar, utilizando-se dos recursos da própria BNCC.

como deveria ser, na teoria, um dos papéis da escola. Em meio às exigências de se formar um público discente competente e habilidoso para a execução de tarefas e tomadas de decisões em face às complexas demandas do cotidiano profissional, cabe à literatura o seu gradativo afastamento. Dessa maneira, a BNCC fundamenta, num efeito contrário àquele defendido em suas páginas iniciais, a ausência da experiência literária – em outras palavras, o *não* espaço literário – e dos estudos de literatura na sala de aula por meio de “orientações genéricas cuja vagueza pode passar por generosidade teórica para com os diferentes objetos literários e culturais”, resultando, por fim, numa precária “condição normativa e estruturante” para os debates literários nas diferentes etapas de escolarização (CECHINEL, 2020, p. 45).

Uma vez estabelecida a artificialidade literária nos currículos e o seu *não* espaço indevido, bem como a mentalidade promotora dos conhecimentos úteis e cidadãos supostamente críticos – semiformados – que substitui a experiência literária pela ênfase sobre as culturas digitais, o que se fez, pois, para evitar o completo apagamento da literatura no ambiente escolar? No panorama brasileiro, para além de eventos e cronogramas institucionais pouco a ver com a literatura, recorreu-se, legalmente, a sua clausura nos livros didáticos. Em outras palavras, reduziu-se a literatura a trechos fragmentados que, sob a égide das defesas da democratização da leitura na sala de aula, foram adotados como uma *ferramenta* didático-metodológica que tergiversam os estudos literários. Para que não desaparecessem, reconheceu-se, nos textos literários, uma riqueza indispensável para a *contextualização* dos estudos da língua, não de si mesmos; sintomas, portanto, do que serão chamados de processos de escolarização da literatura.

#### **1.4 A escolarização da literatura**

Se todo o abundante universo textual deve ser ensinado na sala de aula e, conseqüentemente, fazer parte do repertório formador do corpo discente – de *memes* a obras clássicas, notícias a manuais de instrução – como, em suma, propõem as diretrizes uniformizadoras da Base Nacional Comum Curricular, não obstante sua inquestionável inviabilidade de concretização no contexto vigente, compete, pois, à instituição escolar o seu *faire ressembler*. Em outras palavras, malgrado as lacunas deixadas em seu percurso enquanto escola democratizadora dos saberes e formadora, como reproduz a BNCC (2018), a leitura, empregada sempre em seu sentido mais amplo, é reduzida no ambiente escolar à noção de “incentivo”, entendendo-se este nas mesmas proporções que o exercício da leitura de fato, de modo que, perceptivelmente, se configure um fazer de conta literário. A literatura, nesta altura



longe de ser uma esfera privilegiada – tampouco consagrada – dos estudos escolares, como tendenciosamente fazem crer os documentos normatizadores, sobretudo a BNCC, foi submetida a sua própria transfiguração. Em termos claros, a literatura, entendida também como texto literário – clássico, canônico, periférico, entre outros – foi restringida a fragmentos, explicações *pedagogizantes*, interpretações prontas e perguntas objetivas dispostas num manual docente; outrossim, escolarizou-se de tal forma que dissociar a disciplina de língua portuguesa da experiência com o livro didático parece uma tarefa impraticável.

Ao afirmar que a literatura, no contexto escolar contemporâneo, manifesta-se à luz de sua escolarização, refiro-me, única e especialmente, à sua passagem, bem como a dos estudos e textos literários, para a sua forma fragmentada em meio a excertos comumente dispostos nas margens do livro didático, ou seja, à própria didatização dos estudos de literatura, que, nesses termos, pressupõem sua simplificação para encontrar um público discente abrangente e não leitor – em formação, diverso, pouco afeito ou estimulado à leitura. A literatura tornou-se não apenas uma disciplina escolar, mas um objeto de estudo paralelo e pouco esclarecido na prática<sup>20</sup>. Acrescento ainda que, no meu entendimento, quanto à lógica comercial do livro didático, é um dos principais responsáveis por materializar o mote dos *incentivos* à leitura – não viabilizar o exercício leitor em si –, dada a brevidade com a qual aborda, se o faz, os textos literários em sua organização, dificilmente em sua integralidade, uma vez que deve compreender os variados campos de estudo da disciplina durante todo o ano letivo. Dentre eles, os livros didáticos de língua portuguesa condensam os estudos de ortografia, semântica, gramáticas<sup>21</sup> e gêneros textuais, sendo estes o contato mais próximo com qualquer manifestação literária concreta no cotidiano escolar. Nesse sentido, em concordância com Silva (2010, p. 113), se “o livro didático é, ainda, praticamente, a única fonte de pesquisa e estudo” em muitos contextos escolares, principalmente no que concerne ao contato com o literário, é possível concluir que não há estudo de texto literário algum. Dessa forma, os textos restritos a trechos incluídos nos materiais didáticos são, majoritariamente, pretextos para um outro fim: gramatical, sintático, cotidiano; raramente, porém, literário. Afinal, como reitera Regina Zilberman, “o livro didático concebe o ensino de literatura apoiado no tripé conceito de leitura-texto-exercício”, ou seja, traz consigo uma natureza fundamentalmente pragmática, dado que

---

<sup>20</sup> Como acontece no Ensino Médio. O caso do Ensino Fundamental, porém, é mais alarmante, como abordado na seção anterior, em que a literatura aparece apenas como um estudo complementar da língua portuguesa.

<sup>21</sup> Conforme discussões oriundas da Sociolinguística, muitos materiais já abrangem os diferentes tipos de gramática na sala de aula, além da normativa, enfatizando, ainda que superficialmente, as diferenças sociocomunicativas que circundam o uso da língua.

propõe ao texto literário “uma finalidade – a de ser aplicado, investido, num efeito qualquer” (1988, p. 111).

Em virtude disso, distorce-se não apenas o texto literário, apoiado na finalidade dos exercícios avaliativos, como também o próprio propósito formador da literatura na escola. É o que Marisa Lajolo (1984) constata ao declarar que a literatura não deve pretextar outra coisa senão o estudo dela mesma. Se não existir o contato direto entre leitor e texto, como forma primordial de fazer surgir o ato de ler, supô-lo suficiente por meio de partes segmentadas corrobora, contrariamente, o desprestígio da literatura e do livro literário na sala de aula.

O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê; escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do igualmente solitário ato de escritura (LAJOLO, 1984, p. 52).

Em consonância com a autora, atribuir funções intermediárias ao texto, que já se encontra segmentado, sobretudo no livro didático, significa, em contrapartida, estudá-lo não enquanto texto ou obra literária, mas como um corpo a ser dissecado pela análise gramatical ou perguntas de natureza frequentemente arbitrária. Conclui-se, portanto, que, no âmbito da instituição escolar, a leitura dificilmente reflete sobre si, mas sobre o conteúdo programático a que é submetida. Para Lilian da Silva (1984), reforçando Lajolo, “sobre um texto fala mais a instituição que o próprio texto e seu leitor. E o texto se perde na condição de pretexto: pretexto para as coisas da instituição” (SILVA, 1984, p. 72).

A transfiguração da literatura em textos didáticos – isto é, textos escolares – não somente minimiza a experiência do estudante com o universo literário de forma que se perca a noção do objeto literário diante de si, como também reforça o argumento dos imediatismos que a excluem no ambiente escolar. Ora, se a escola defende a formação crítica do corpo discente sem considerar o espaço literário nesse percurso de formação, reproduz ela mesma a lógica das exclusões vigentes na sociedade contemporânea em que o conhecimento literário recua para um grupo de leitores cada vez menor. Em vista disso, o texto escolar no contexto do livro didático, frequentemente orientado por cartilhas de leitura promovidas pelo mercado editorial (LAJOLO, 1982), dificilmente proporcionará ao corpo discente “usufruir do texto como fonte de conhecimento” se permanecer no plano útil do saber (SILVA; FRITZEN, 2012, p. 272).

O estudante, ao ter contato com o texto veiculado no ambiente escolar, raramente o compreende como manifestação cultural e literária; no máximo, é induzido a percebê-la sob uma concepção que demarca as fronteiras do texto sem haver espaço para a fruição, que, por si

só, exige tempo para a leitura solitária não disponível na atual conjuntura escolar (LAJOLO, 1984). Nesse ambiente, as fronteiras demarcadas enfatizam o esforço dos currículos em tratar a obra literária exclusivamente por meio do gênero discursivo-literário ao qual pertence. Ressalte-se que, embora o foco atribuído ao estudo do texto na perspectiva dos gêneros do discurso, resgatando-se os estudos de Bakhtin (1997), preveja sistematizar o conhecimento linguístico-textual no nível da compreensão estrutural e contextual de uma obra, entendendo suas partes constitutivas, diferenciando-as dos componentes de outros gêneros e vislumbrando-as nas diferentes esferas de sociocomunicação em que se manifestam, não me parece ser suficiente para garantir à literatura o espaço de que necessita para o seu estudo efetivo. Entender o texto enquanto uma manifestação literária motivada por questões culturais, históricas, políticas e sociais é um fator crucial para uma maior abrangência dos estudos literários e a construção de um repertório leitor crítico e consciente de fato; no entanto, visivelmente, à escola e aos livros didáticos interessa mais o texto como molde a ser replicado que propriamente objeto de estudos literários a julgar pelo incessante estímulo à (re)produção escrita disposto na BNCC. Por isso, ao se propor o estudo do texto por meio do gênero textual, percebe-se que, na prática, as margens cedidas para a discussão literária são pequenas, por vezes inexistentes ou superficiais, considerando-se a quantidade de gêneros textuais que cabe ao docente de língua portuguesa ensinar, pois importa que, reitero, o corpo discente, além de saber diferenciar a estrutura entre um texto e outro, saiba reproduzi-lo, recriá-lo, mimetizá-lo. Dessa forma, não é raro encontrar os termos “leitura” e “produção textual” próximos um do outro. Como estabelece Koch (2006, p. 58, grifos meus), um dos objetivos para estudo do texto enquanto gênero do discurso é:

levar o aluno a *dominar* o gênero, primeiramente para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, *produzi-lo* na escola ou fora dela; para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes.

Novamente, a apreciação do texto enquanto obra literária não se concretiza no ambiente escolar; ao contrário, destina-se um tempo considerável das aulas de língua portuguesa para ensinar o aluno a discriminar os textos entre si, categorizá-los em suas formas genéricas que, aliada à noção utilitária da instrumentalização do corpo discente – que precisa saber agir, criar, produzir, compartilhar, curtir, publicar (BRASIL, 2018) –, reduz o texto a uma materialidade útil de forma que seja capaz, posteriormente, de copiá-lo. Dado isso, estudar um gênero textual pertencente ao campo literário, como uma fábula ou um conto, se priorizado o

funcionamento de sua estrutura interna, como comumente acontece sob um princípio de tabulação didática, ofuscam-se dramaticamente as possibilidades de se discutir o texto enquanto objeto de interesse aos estudos literários. Conforme Carlos Ceia aponta, nessas condições, “não é o texto enquanto obra de arte” que realmente importa no contexto escolar, “mas antes o texto enquanto instrumento que satisfaz um objectivo de ensino” (CEIA, 2002, p. 12).

Destarte, a literatura, fora dos moldes didatizantes encontrados na escola e nos livros didáticos escolares, desafia sua própria existência, o que revela, como critica Compagnon (2009), a escassez de seu espaço na sociedade contemporânea.

Pois o espaço da literatura se tornou mais escasso em nossa sociedade há uma geração: na escola, onde os livros didáticos a corroem, ou já a devoraram; na imprensa, que atravessa ela mesma uma crise, funesta talvez, e onde as páginas literárias se estiolam; nos lazers, onde a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para os livros (COMPAGNON, 2009, p. 21).

Uma vez destinada à fragmentação, a prevalência conferida ao aprendizado dos aspectos meramente funcionais do texto, assim como ao seu papel enquanto uma ferramenta de sociocomunicação, somente “servem ao propósito da categorização, mas dificilmente à formação do leitor crítico” (CECHINEL, 2020, p. 23). Ressurge, pois, o entrave colocado pelas orientações normativas, contraditórias em seu excesso, sobre a prática dos estudos literários no ambiente escolar. Se o estudo de literatura na sala de aula beira ao excesso das rotulações ou, por outro lado, mesmo a sua inexistência, deve-se ao fato notório de a Base Nacional Comum Curricular, enquanto documento norteador curricular das práticas docentes, corroborar, na verdade, a primazia do “conhecimento cotidiano e imediatista dentro da escola” (FONTES, 2018, p. 99). Por isso, pensar o estudo do texto literário tendo o livro didático como fonte e motivação únicas e exclusivas condena a literatura à banalização de si mesma. Isso não apenas delimita as fronteiras interpretativas do texto literário, aplicando sobre ele um significado acabado, forçoso e limitante, como também, conseqüentemente, não abre margem para a fruição estética do texto (SILVA; FRITZEN, 2012).

Reforce-se que, porém, os impasses para a resolução do “dilema literário” no ambiente escolar são ainda mais dramáticos. Nas palavras de quem defende o direito à literatura e o seu papel humanizador na constituição do indivíduo, “a sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico” (CANDIDO, 2002, p. 84). A partir desse contexto, as diversas esferas do currículo, desde as orientações da Base à concretização nas políticas pedagógicas institucionais locais, e os multifacetados espaços escolares, ao se esconderem atrás dos meros incentivos à leitura, configuram, por outro lado, a

desvalorização da literatura como fonte de estudo e conhecimento. Logo, se os processos de escolarização são responsáveis por mover a literatura ao plano da “distorção ou caricatura” da experiência com a leitura literária, em última instância, há de se considerar o papel do professor de literatura como responsável por introduzir e viabilizar os estudos literários na sala de aula (SOARES, 1999, p. 42). Se há, por sua vez, uma forma de tergiversar os excessos normativos das diretrizes e destituir o caráter utilitário da literatura e dos estudos literários, os primeiros passos devem ser dados pelo professor.

### 1.5 O papel docente no ensino de literatura

Entenda-se que, antes de tudo, dois pontos importantes entram em discussão: como é possível definir um professor de literatura? Em seguida, em que consiste “ensinar” literatura? Ambos os questionamentos, necessários e urgentes para o contexto atual, orbitam o meio escolar sem que se lhes atribua a devida relevância.

Acresço que esta pesquisa considera exclusivamente o profissional das Letras a quem o grau de licenciado possibilita exercer sua função na sala de aula como professor de língua portuguesa, embora reconheça também que o trabalho com a literatura, no ambiente escolar, não se resume a ele. Há de se mencionar também que, no que compete ao ofício do professor de língua materna, trata-se de reconhecê-lo como um conhecedor de sua língua em diversas esferas sociocomunicativas, de suas regras de funcionamento internas nem sempre evidentes e lógicas, da mesma forma que, entendo, alguém empenhado no ato de ensiná-la. Não acredito que, porém, todo professor de língua portuguesa seja um professor de literatura. Faz-se necessário pontuar que o abismo que separa ambos, dado o contexto escolar contemporâneo supraexposto, consiste, importantemente, no perfil de leitor que cada um possui. Para tanto, é incoerente pensar que um professor não leitor possa ser um conhecedor de literatura – e o responsável por guiar um grupo de estudantes incipientes ou não leitores – sem que seja, *a priori*, somente um repetidor de conceitos e teorias sobre os quais pouco sabe concretamente.

Portanto, eis uma definição crucial: o professor de literatura deve ser, sobretudo, um leitor privilegiado, isto é, experiente o suficiente para compreender o contexto geral e específico do objeto literário em questão (LAJOLO, 1984). O exercício da leitura, por parte do professor, exige uma maturidade enquanto leitor “construída ao longo da intimidade com muitos textos. Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu”, o que torna, por conseguinte, “mais profunda a sua compreensão dos livros, das gentes e da vida” (LAJOLO, 1984, p. 53). Com isso, o professor de literatura é, essencialmente,

alguém que almeja consolidar um repertório de leituras e reflexões, desafiar-se constantemente diante do universo literário e, sobretudo, contribuir para o surgimento de outros leitores. Principalmente, o professor de literatura é alguém que gosta de literatura (CEIA, 2012).

O que acontece, por outro lado, é o oposto: tem-se um número grande de professores de língua portuguesa que, não leitores de textos literários, se propõem a ensinar literatura, sobretudo no Ensino Médio. Na obra *A Literatura em Perigo* (2010), Todorov, ao analisar o sistema educacional secundário francês e o ensino de literatura, reconheceu que, na escola, os alunos não aprendem as obras, mal têm contato com elas; ao contrário, aprendem a falar *sobre* elas por vias acessórias, tais como resumos ou trechos críticos comentados que, com frequência, são direcionados às provas seletivas. Semelhantemente, se adaptarmos sua crítica para o contexto brasileiro hodierno, não há dificuldades em pretextar um ensino literário, visto que a cartilha docente segue sempre na direção dos exames vestibulares. Com isso, ensina-se, na prática, um pouco sobre os movimentos literários brasileiros por meio da história literária, mencionam-se seus principais representantes e encerram-se os estudos, novamente, em trechos ou resumos, sem que o docente nem os estudantes tenham tido contato com a obra em si. No Ensino Fundamental, visto a possibilidade da *ausência* da literatura nas aulas de língua portuguesa, não é raro o docente limitar o estudo do texto ao gênero discursivo-literário a que pertence. Noutras palavras, o texto, quando não reduzido ao estudo de suas características genéricas, apresenta-se somente como um *meio* para outro fim: a compreensão do gênero discursivo-literário empenhada na sua mimetização por meio de produções autorais. Tolhe-se, por fim, a possibilidade de um trabalho com o texto que vise ao conhecimento oriundo dos estudos literários.

É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses *meios* de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu *fim* (TODOROV, 2009, p. 31).

Outro aspecto importante é o critério estabelecido pelo docente no ato de escolha do texto ou obra literária. Quando não influenciado pela cartilha comercial e seletiva dos livros didáticos, o professor de língua portuguesa, comumente, tende a textos breves em sua extensão, linguisticamente simples e relativamente condizentes – embora este seja em si um aspecto questionável – com a faixa etária do corpo discente. Os motivos podem variar, mas cito, entre outros, três casos mais frequentes.

Em primeiro lugar, o fator tempo. Sabe-se que para trabalhar uma obra literária, por exemplo, os textos clássicos, exigir-se-á um longo tempo de planejamento, leitura e discussões em sala de aula, algo de que o professor de língua portuguesa cada vez mais se distancia, influenciado, muitas vezes, por um meio institucional que cobra resultados matemáticos num tempo de aula cada vez menor. Lembremo-nos de que, para o pleno exercício do leitor, deve-se proporcionar ao estudante tempo para a leitura, o que, em suma, contrasta com o cenário escolar contemporâneo. Sob risco de ser pressionado pela própria instituição – usar o tempo em sala para uma atividade *improdutiva* como a leitura literária seria uma heresia –, os trechos, recortes de capítulos ou textos menores supostamente contornariam o problema.

Em segundo lugar, a falta de um público leitor. A razão é bastante simples: tendo-se um corpo discente inserido no universo digital e menos disposto à leitura, de modo que se possa cumprir mais uma exigência político-pedagógica – logo, burocrática – que literária, os textos escolhidos são, novamente, estruturalmente simples e, no que tange aos recursos linguísticos empregados, acessíveis a um público não leitor. Sobre este, conforme uma pesquisa realizada pela plataforma de leitura on-line *Árvore* e divulgada pelo jornal *PublishNews*<sup>22</sup>, à medida que os alunos avançam para as etapas finais do ensino escolar, registra-se um aumento do tempo de uso da plataforma – pode-se dizer: o tempo dos dispositivos tecnológicos e da internet como um todo – e a redução dramática do exercício da leitura de obras literárias, ou ainda quaisquer atividades de leitura, se comparados ao público discente dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa revelou ainda que o professor, apesar do cenário exposto, tem um papel significativo no estímulo à leitura dos estudantes, visto que o número de leituras aumentava conforme seguiam as indicações feitas pelos docentes. O estudo confirma, em suma, como mencionado, a importância e o impacto do papel docente na formação leitora do público discente.

Entretanto, em virtude da diminuição considerável de um público leitor na sala de aula, o trabalho com o texto literário se desenha, por conseguinte, em torno de um roteiro de perguntas de modo que os estudantes consigam filtrar informações nos textos sem a necessidade de interpretá-las ou refletir sobre a leitura. Trata-se, pois, de suprimir o caráter desafiador do texto, atribuir-lhe uma utilidade e, com isso, minimizá-lo à condição de *meio*. Nesses casos, o

---

<sup>22</sup> Pesquisa *Leitores digitais: um estudo Árvore sobre os comportamentos de leitura digital nas escolas brasileiras* realizada em 2020, com mais de setecentos mil alunos, sendo apenas 178 mil alunos da rede pública de ensino, pela plataforma *Árvore* e veiculada no jornal *PublishNews*, em 8 de junho de 2021. Matéria disponível em: <<https://bit.ly/3Bsx8GH>>. Acesso em 9 de agosto de 2021.

propósito da leitura não é a reflexão tampouco o próprio ato de ler, mas as finalidades outras que dela resultam.

Por fim, em terceiro lugar, não obstante outras tantas situações possíveis, a razão da qual a maioria dos professores de língua portuguesa é vítima: a ausência de um *motivo*. Está normatizado que, em certa altura do planejamento escolar, o professor deve trabalhar as habilidades e competências leitoras do corpo discente; a BNCC tem sua presença, malgrado suas motivações iminentes de sua constituição. No entanto, sem uma bagagem de leitor e critérios coerentes para sua abordagem na sala de aula, qualquer texto serve para deturpar os estudos literários. Dessa forma, como critica Zilberman (1988, p. 74), se por motivos de formação ou desinteresse, o “professor não poderia esconder seu despreparo”. Volta-se, conseqüentemente, ao livro didático como centro das aulas de língua portuguesa e, se muito, à literatura resumida ao âmbito dos trechos raramente referenciados.

Nesse contexto adverso à presença literária, desenvolver – ou, como mencionado, incentivar – hábitos de leitura do corpo discente sem que os docentes também os tenham revela uma realidade tragicamente comum – não sem deixar de ser artificial e incoerente – à escola. Em outras palavras, se o professor não tiver vínculos com o texto literário, a inserção da literatura e do texto literário enquanto objetos de estudo, leitura e fruição tende a ocorrer de maneira mínima e insignificante ao jovem não leitor (LAJOLO, 1984).

Além da defesa da literatura no espaço escolar, há de se insistir também sobre a presença e o papel do professor de literatura, uma vez que, reforça-se, em acordo com Grotta (2001, p. 148), o “professor como leitor e modelo de leitor para seus alunos é uma das experiências escolares mais significativas no processo de formação destes como leitores”, se não for, julgo, a única pessoa capaz de proporcionar qualquer contato com o universo literário num ambiente em que os estímulos ao literário se rarefazem. Esse cenário marca também o desprestígio da literatura contraposta aos dinamismos e deslocamentos multimídias da sociedade contemporânea, com ênfase sobre a escola enquanto *locus* de reprodução desses fenômenos, o que afeta os estudos literários tanto quanto a permanência do professor de literatura no Ensino Fundamental.

Tal problematização reclama, antes de tudo, o caráter insubstituível da literatura e dos estudos literários como objetos do conhecimento e cultura humanos. Ademais, estabelece uma fronteira em relação ao espaço atribuído aos textos midiáticos e de internet, isto é, a totalidade dos gêneros digitais que, incentivados pela Base Nacional Comum Curricular, não raramente menos exigentes de um público crítico e leitor, acabam desviando a experiência da leitura para um conjunto de superficialidades modais imediatistas e tendenciais que ignoram as dificuldades



intrínsecas aos processos de aprendizagem – sobretudo de leitura – e de formação de repertório de um público jovem, incipiente, não leitor e pouco conhecedor do universo literário. Noutros termos, defendo amplamente que o texto<sup>23</sup>, independentemente de sua forma, que nasce e desaparece na esfera digital – *gifs, memes, vlogs, posts, bios, fics*, entre outros tantos – não é suficiente para proporcionar o mergulho, o confronto de ideias, os julgamentos, as concordâncias e discordâncias com o autor, a reflexão profunda oriunda dos jogos de palavras, sons, simbolismos, bem como o próprio desafio da leitura – sendo tais características fundamentais para o aprimoramento e a consolidação do papel leitor em tenra idade – como o texto literário. É crucial compreender que, porém, não se trata de reposicionar a negligência atribuída ao espaço literário sobre o digital, como num efeito reverso, e promover a sua exclusão dos planejamentos docentes; contrariamente, este tem sua relevância e, inevitavelmente, integra o cotidiano social em diversas instâncias, de modo que possibilitar ao corpo discente conhecê-lo propriamente – isto é, discuti-lo e compreender a sua abrangência como uma ferramenta – é uma medida importante para o seu uso consciente (BRASIL, 2018). No entanto, enquanto docente, conhecedor dos limites e urgências inerentes à sala de aula, deve-se estabelecer uma discriminação pontual entre esses universos e enfatizar o papel de leitor literário do corpo discente como o norteador da prática em sala de aula<sup>24</sup>. Novamente, se a leitura não encontra seu espaço no ambiente escolar, tampouco o encontrará a literatura.

O professor ocupa, portanto, uma posição de guia importante na sala de aula. Em outras palavras, é tomado como o responsável pelo ato de ensinar. É pertinente esclarecer que – além de ser um leitor e, como sugerem discussões mais recentes, um professor-pesquisador – o papel docente não deve se limitar à mediação. O professor como mediador, embora as definições do termo sejam flutuantes e frequentemente revisitadas, consiste em possibilitar ao aluno o contato com o conhecimento de modo que o estudante, por si e sua experiência, signifique o objeto estudado. Logo, se o pensarmos no âmbito dos estudos literários, não caberia ao professor mediador *ensinar* a ler a obra literária, mas “*criar* condições para o educando

---

<sup>23</sup> Entenda-se: os textos, os gêneros digitais e seus suportes midiáticos como propostas didático-pedagógicas demasiadamente enfatizadas pela BNCC.

<sup>24</sup> Apesar de sua obviedade, a expressão “aprende-se a ler lendo” está longe de ser equivocada. Na prática, pressupõe-se, com frequência, porém, que as habilidades leitoras são suficientemente estimuladas pelos recortes de diversas naturezas – do planejamento, dos livros didáticos, do currículo, das propostas institucionais – de maneira que a ênfase do trabalho docente, como abordado, recaia sobre as produções (escritas ou orais). Ora, negligencia-se o aluno e o texto literário quando se opta pelo texto enquanto meio outro para atividades periféricas; ignora-se, acima de tudo, o percurso da formação leitora, que não pode ser reduzido ou substituído. Se para Bacha (1975) a formação do leitor decorre de um longo processo, destacar a presença os fenômenos textuais digitais – e efêmeros – em detrimento dos textos literários como fonte de conhecimento denuncia, por outro lado, critérios didático-pedagógicos arbitrários pouco preocupados com a consolidação de um corpo discente leitor e convenientes com a mentalidade quantitativa do período contemporâneo.

realizar sua própria aprendizagem, *conforme seus próprios interesses*, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta” (MARTINS, 1984, p. 34, grifos meus). Em síntese, essa concepção, amplamente diluída pelas páginas da BNCC e de outros componentes curriculares, iguala os saberes na sala de aula e reposiciona o professor no campo da observação e da instrução, uma vez que, para o pleno gozo de seu protagonismo – tal como o exercício proativo, de seu espírito colaborador e cooperativo –, o aluno precisa descobrir (ou construir) o conhecimento por conta própria. Em outros termos, poder-se-ia dizer que o professor assume um papel secundário e, não mais sendo o *transferidor* do conhecimento, volta-se para a concretização das ambições do corpo discente. Por conseguinte, a mediação pressuporia a *instrumentalização* dos alunos para que, levados à prática, possam atribuir algum sentido e utilidade ao conhecimento. Isso, porém, apesar de valorizar certa iniciativa e participação do aluno, bem como ensejar a sua autonomia, pouco beneficia, a meu ver, os estudos e as práticas literárias, muito menos as habilidades leitoras no ambiente escolar, visto que estas, em qualquer nível, mesmo que superficialmente, presumem conhecimentos anteriores – uma bagagem de leitura, um repertório cultural – que os alunos, no Ensino Fundamental, não possuem e, por conta própria, dificilmente chegariam a tê-los. Dessa forma, se o planejamento e o exercício docentes dependem exclusivamente dos interesses dos alunos<sup>25</sup>, como afirma Martins (1984), os estudos literários enfrentam, mais uma vez, a sua condição existencial dramática. Entendo, por fim, que o professor, num cenário que não tardaria a dispensá-lo, é alguém que conhece, dialoga, dinamiza, guia, intermedeia, instrui, reflete e, fundamentalmente, ensina. Para além de um instrumento situado nas relações periféricas das intermediações, trata-se de um *enseignant*<sup>26</sup>.

Se a defesa da literatura considera também a defesa do professor de literatura, admitindo-se este como elemento insubstituível no ofício de ensinar, por que ainda se intenta, em meio ao império do pragmatismo, das utilidades e da revolução digital, o ensino “improdutivo” da literatura no ambiente escolar? Por que ainda ensinar a ler literatura e textos literários? Com o intuito de ponderar sobre tais questões mais objetivamente e justificar a sua presença no campo escolar, falarei sobre três aspectos essenciais aos estudos literários<sup>27</sup>: o texto

---

<sup>25</sup> Considerar o discente como ponto de partida – ou seja, o que ele estudou, aprendeu e conhece – é importante para o docente estruturar o trabalho com os estudos literários na sala de aula e projetar um ponto de chegada, mesmo que este seja, ambiciosamente, um aluno leitor e crítico. Para que os estudos literários ocorram de forma profícua, é imprescindível reconhecer as lacunas existentes nos processos de aprendizagem pontualmente de modo a superá-las com uma abordagem coerente e contribuidora à formação leitora.

<sup>26</sup> Utilizo o termo francês devido a uma maior clareza na relação entre o verbo “enseigner” (ensinar) e o detentor da ação, o “enseignant” (professor), para defender, sobretudo, o papel do professor de ensinar na sala de aula. O mesmo seria possível com “to teach” e “teacher”, “insegnare” e “insegnante”, entre outros.

<sup>27</sup> Numa visão pragmática e utilitária do saber, corresponderia aos seus benefícios práticos de seu estudo.

como potencial formador e humano; o texto como manifestação histórico-cultural; e, por fim, o texto como engenho linguístico e plurissignificativo.

Os questionamentos e as reflexões não se esgotam nestas páginas; todavia, reitero que, em meio às transmutações e perdas para seus estudos ocorridas no espaço escolar nas últimas décadas, a literatura – forçada ao recuo e à espetacularização circense – é um desafio basilar do qual não se deve renunciar; é, sobretudo, um *direito* que Candido (2011), ao proclamar a palavra literária dessa forma, reconheceu como intransferível, *sui generis*, o que, essencialmente no espaço escolar, atividade nenhuma poderia substituir.

## 1.6 Literatura e leitura literária para quê?

Ler é, em primeiro lugar, um exercício de pensar e, admitindo-se a importância da reflexão crítica para a cognição<sup>28</sup>, o vasto universo condensado na literatura posiciona o estudante leitor diante de um “projeto de conhecimento do homem e do mundo” cuja experiência ordinária e da natureza cotidiana, mesmo o conhecimento puramente científico, não é suficiente para explicá-lo (COMPAGNON, 2009, p. 26). Significa dizer que o pensamento científico, exato e, como amplamente requisitado nos espaços escolares, utilitário transfigura a sensibilidade do leitor a uma realidade de finalidades contra a qual o literário radicalmente se opõe. Nesse contexto, a prática da leitura literária consiste também num novo olhar para o outro – a alteridade – e numa (re)interpretação sobre o mundo em que vive a partir das identificações e deslocamentos proporcionados pelo espaço narrativo (ZILBERMAN, 2008). Em outras palavras, a literatura viabiliza negociações entre o leitor e o texto criando uma rede de “aproximações e distanciamentos” que, na situação de jovens estudantes, são imprescindíveis para o seu amadurecimento e formação enquanto leitores (MAGGI; MORALES, 2015, p. 283). Em acordo com a antropóloga francesa Michèle Petit, essa experiência entre leitor e obra permite a construção de si e a ressignificação do outro – podendo-se este ser a obra lida, seu contexto narrativo, o ser humano, assim sucessivamente – de modo que “o leitor desloca a obra do escritor, e o escritor desloca o leitor, às vezes revelando nele um outro, diferente do que acreditava ser” (PETIT, 2008, p. 35), num constante resgate de experiências – ou tomando as experiências inseridas na obra como suas – e projeções suas e do outro gerando uma recíproca rede de alteridade.

---

<sup>28</sup> Conforme a BNCC propõe, “o exercício da interpretação – de um texto, de um objeto, de uma obra literária, artística ou de um mito – é fundamental na formação do pensamento crítico” (2018, p. 399).

Essa relação com o outro, que pressupõe também uma sensibilidade puramente humana, evocada nos contatos entre leitor e as páginas das obras literárias, coloca-nos, por conseguinte, diante do apelo de Candido ao reclamar o aspecto – não pouco complexo, como se apresentará adiante – humanizador da literatura (CANDIDO, 2011). Com base em seus escritos, a humanização é um conjunto de ensinamentos, reflexões, ideias, processos cognitivos e atribuições de novos sentidos sobre si e o mundo ao seu redor a partir da experiência fruidora com o texto literário que justificam o leitor, em sua essência, como indivíduo, em sua subjetividade *una*, mas também na sua constituição com o outro macro e coletivo. Nas suas conhecidas palavras, a humanização apresenta-se, pois, como:

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos para a natureza, a sociedade, o semelhante (ibidem, p. 182).

Ao adotar tal perspectiva, como os documentos normatizadores também o fazem, não caberia à literatura um porquê, isto é, uma razão utilitária para a sua inserção na prática docente, visto que o texto e a experiência literários sintetizariam, em virtude de seu vasto campo de abrangência, possibilidades de aprendizagens que outros meios dificilmente conseguiriam com a mesma profundidade e proporção; tratar-se-ia, portanto, do motivo mais significativo para se fazer da literatura um bem comum no espaço escolar<sup>29</sup>. No entanto, apesar de o papel humanizador da literatura – reconhecido como aspecto intrínseco à experiência fruidora do leitor com a natureza literária – receber longas menções e homenagens em documentos diversos, tais como os manuais, livros didáticos e outras produções acadêmicas, há de se pontuar também que, no nível pragmático – o que, para as instituições escolares, é um fator crucial, quando não único, para a esquematização de seus saberes –, a humanização candidiana parece encontrar mais dificuldades de se proliferar tal como floresce no campo teórico.

Numa outra concepção, reiterando-se a inutilidade prática atribuída ao saber literário como objeto de conhecimento integrante do espaço escolar, a literatura não conseguiria capacitar o leitor para a vida de trabalho externa à escola – entendendo-se que se trata de um dos objetivos, se não paradoxalmente o principal, da formação escolar –, afinal, ler livros “não

---

<sup>29</sup> Trata-se do nono objetivo da disciplina de língua portuguesa para o Ensino Fundamental disposto na Base Nacional Comum Curricular: “envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o *potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura* (BRASIL, 2018, p. 87, grifos meus).

nos ajuda a achar um emprego” tampouco “nos ensina a viver” no sentido restrito, temporal e imediato (CECHINEL, 2020, p. 37). Em consonância, Harold Bloom acrescenta que a literatura não “consegue melhorar – diretamente – as condições de vida de alguém apenas tornando-o um leitor mais competente”, muito menos acreditando que, num horizonte social mais amplo, “o bem-estar social possa ser promovido a partir do aumento da capacidade de imaginação das pessoas” (BLOOM, 2001, p. 18). Ora, torna-se evidente que, malgrado a crítica<sup>30</sup> tecida por André Cechinel (2020), Bloom (2001) e Fábio Durão (2017)<sup>31</sup>, a “questão da humanização” da literatura está longe de ser resolvida. De qualquer forma, salta-se, no escopo dos documentos e manuais docentes, uma incoerência teórica que, embora regulamentem no plano das diretrizes os incentivos literários à guisa de seus aparentes *benefícios* à formação humana à moda de Candido, conflitam com a mentalidade pragmática consolidada à qual todas as áreas do conhecimento atuantes nos ambientes escolares devem se submeter para continuarem a existir enquanto tais. Desse conflito resulta a ampliação do espaço marginal ao qual o conhecimento artístico-literário é penosamente conduzido, uma vez que, reafirmo, conforme proposto por Cechinel (2020) e Ordine (2016), a literatura e a leitura de textos literários não devem se resumir a utilidades imediatas para que sejam inseridos na sala de aula.

Apesar dessas contradições estruturais entre teoria e prática presentes nas diretrizes escolares, bem como as complexas proposições no que tange à força humanizadora da literatura, não é equivocado admitir que, minimamente, a literatura nasce *de* e se relaciona *com* a sensibilidade e os sentimentos humanos de seus autores e leitores. Noutros termos, a experiência fruidora com o universo literário ganha forma a partir do momento em que se provoca no leitor mudanças de dentro para fora, tais como confrontos de suas convicções, deslocamentos de ideias, o exercício da introspecção e, principalmente, a sensibilização para a alteridade. A partir disso, se há na leitura de textos literários uma força humanizadora capaz de tornar um jovem estudante uma pessoa melhor, como reverberou Candido, eis uma discussão complexa de delimitar; acredito que, porém, o diálogo estabelecido por meio da literatura entre o indivíduo e o mundo – tanto no plano narrativo como no concreto, *grosso modo*, o da vida real – possibilita, inquestionavelmente, mergulhos significativos nas subjetividades, a

---

<sup>30</sup> Crítica essa que, ousou acrescentar, não se dirige ao caráter de amadurecimento e às ressignificações que a plena experiência literária permite – como alude Candido –, tendo em vista que ambos os autores reconhecem os profundos impactos da fruição leitora sobre o indivíduo, mas ao atual estado de depreciação em que estes se encontram, devido ao império dos pragmatismos.

<sup>31</sup> “A literatura não humaniza o homem; por mais que se diga o contrário, ela não faz de você uma pessoa melhor. Levar Machado de Assis para a favela não ajuda ninguém, nem os favelados, nem o Machado de Assis” (DURÃO, 2017, p. 228).

reafirmação de si enquanto indivíduo tanto quanto os leva a tocar “o mais profundo da experiência humana” (PETIT, 2008, p. 39).

A literatura manifesta por meio da palavra literária traços de uma cultura, um tempo e uma sociedade – elementos por vezes distantes e conflitantes com a contemporaneidade do leitor – que, tomados isoladamente, isto é, quando se resgata na obra apenas um de seus componentes como definitivo em nome de uma suposta finalidade didática, restringem, contrariamente, a experiência da literatura e da obra ao campo das artificialidades, como já abordado, que descaracterizam seu valor literário na sala de aula. Reconhece-se, portanto, a literatura e a língua como um “patrimônio coletivo” (ECO, 2011, p. 10), o que reforça, com isso, as indissociáveis relações entre autor, obra, o contexto histórico-social a que pertencem e as várias vozes que eles representam no universo literário. Conseqüentemente, assumir a leitura de textos literários e os estudos de literatura como uma prática recorrente no espaço escolar, considerando-os como oriundos de uma expressão sociocultural, também significa proporcionar ao estudante o contato com as diversas camadas do conhecimento perpetuadas pelos ecos literários que resistem ao tempo não raramente de forma heroica. Cabe, pois, afirmar que “a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente”, dado que posiciona o discente diante de novas perspectivas e permite-lhe melhor compreendê-las (TODOROV, 2010, p. 23). Dessa forma, seu ensino coerente – isto é, sem artificialidades utilitárias – ao leitor em formação oportuniza meios de inseri-lo nesse vasto campo dos conhecimentos humanos de maneira que possa “tornar-se ele também um herdeiro desse manancial” (FRANCHETTI, 2009, p. 7).

É válido destacar também que as diretrizes curriculares nacionais reconhecem, em acordo com o exposto, a literatura como um veículo de promoção da heterogeneidade cultural brasileira e universal. Depreende-se, pois, que a literatura e o estudo literário são uma das maneiras mais significativas para se fazer cumprir o quinto objetivo atribuído à área das Linguagens na Base Nacional Comum Curricular:

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2018, p. 65).

Distanciando-se tão somente das definições de leitura como lazer, o resgate dos textos literários e estudos de literatura visam, em contrapartida, à “tomada de consciência” enquanto estudante e leitor em formação de um repertório crítico, permitindo-se adentrar o universo

literário e, ao mesmo tempo, o imaginário social do qual faz parte (MURILLO, 2015, p. 159, tradução minha<sup>32</sup>). Portanto, a relevância da literatura – e da obra literária no contexto escolar – reside também no seu reconhecimento enquanto forma capaz de entrelaçar códigos, diálogos, subjetividades e simbolismos de um (outro) povo que, no fim, soma não apenas à experiência leitora na concepção didática do termo, mas principalmente à diversidade perceptiva que passa a ter do contexto em que vive; faz-se, então, florescer na singeleza das páginas de um livro todo um universo literário que condena o leitor ao exercício de pensar.

Se a literatura e os textos literários são a porta para o descobrimento de novas culturas, o exercício da alteridade, e proporcionam um mergulho introspectivo, há de se pensar concomitantemente que esses resultados se devem ao engenho da palavra, no âmbito escrito ou oral, no verso ou na prosa, cujo estudo permite ao leitor em formação vislumbrar uma outra face de sua própria língua. Com base em Wellek e Warren (2003, p. 14), o estudo de textos literários também proporciona o contato com uma particularidade da língua enquanto “material da literatura” de que outros textos cotidianos carecem. Ao passo que os textos não literários<sup>33</sup> privilegiam o papel da língua em sua unicidade semântica e seus recursos primariamente denotativos, comumente atrelados a um sistema de interpretação unívocos, “não deixando margem à livre movimentação do leitor” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 15), os textos da literatura, por outro lado, se permitem às ambiguidades, à multiplicidade de sentidos e às transfigurações tanto sintáticas quanto lexicais que conferem à experiência leitora, sobretudo na sala de aula, um novo estágio a ser atingido. É possível concluir que, num primeiro plano, a linguagem literária serve, com frequência, aos propósitos do gênio artístico ou, mais especificamente, à inventividade de seu criador; afinal, “um texto costuma ser produto do trabalho individual de seu autor” (LAJOLO, 1984, p. 53) – embora este não esteja, como mencionado, dissociado de seu tempo – e compreender a obra em sua particularidade, alheia aos didatismos, significa estabelecer um “ponto de encontro entre autor e leitor” coerente que valoriza a obra e os estudos literários no ambiente escolar (ibidem, loc. cit.).

---

<sup>32</sup> Excerto original em francês: “la littérature constitue une projection de l’homme, *une prise de conscience* de sa propre vie qui met en question lui-même, en lui permettant de descendre dans son intérieur et de montrer aux lecteurs les grands problèmes qui l’ont toujours inquiété et de leur trouver une réponse [...] Le texte littéraire est, alors, révélateur de l’imaginaire social et culturel” (ibidem, loc. cit., grifo meu).

<sup>33</sup> Entendidos neste trabalho como textos que se preservam do uso conotativo da linguagem em prol de sua função denotativa, ou seja, científicos e, em sua maioria, cotidianos, embora muito se possa falar sobre um uso “cotidiano” da língua que dialoga com aspectos do literário (WELLEK; WARREN, 2003). No contexto escolar, como efeito da didatização, são considerados textos não literários, por exemplo, a notícia, a reportagem, os relatórios científicos e manuais de instrução (e demais textos injuntivos); gêneros que, à luz dos pragmatismos, assumem funções e estruturas composicionais estáveis e mais bem definidas.

Ao entender a obra literária como fruto de um *savoir-faire* artístico<sup>34</sup>, refiro-me também às capacidades criativa e plurissignificativa inerentes à natureza dos textos de literatura que, não raramente, oferecem ao leitor uma gama de sentidos inesgotáveis em suas páginas. Mais ainda, são obras passíveis de interpretações e ponderações abrangentes que convidam o jovem leitor a desafiar a sua própria inércia: pode-se situar as discussões no campo do texto, dentro do universo poético-narrativo, ou fora dele, num exercício de diálogo com o mundo ao redor.

É comum, no entanto, que o caráter artístico – que reordena as ideias, as palavras e a sintaxe no texto – se apresente como uma barreira ao estudante menos afeito ou habilidoso à leitura. Como consequência disso, as conclusões, embora precipitadas, são óbvias: a linguagem literária – ou mesmo seu texto – é difícil; por isso, não se lê. Ora, tendo-se a língua como o material constitutivo de uma literatura que atravessou milênios e tomou a forma de inúmeros gêneros literários, é indispensável considerar as distintas possibilidades expressivas – e, repita-se, plurissignificativas – da linguagem manifestadas no campo literário como parte complementar dos estudos de literatura. Afinal, a língua se organiza de maneira característica – por vezes quase irreconhecível – daquela do cotidiano (WELLEK; WARREN, 2003). Em outros termos, o estudo da literatura compreende também “olhar sobretudo a organização de sua linguagem” de modo que se possa ampliar o repertório linguístico e superar suas dificuldades<sup>35</sup> (CULLER, 1999, p. 37). Reitere-se: ampliar o repertório linguístico não quer dizer reduzir o texto literário a atividades de decodificação ou reescrita, vício no qual muitos docentes e livros didáticos reincidem ao longo das etapas de escolarização, muito menos transformar os estudos literários num pretexto para estudos gramaticais, apesar de estes serem uma parte inquestionavelmente necessária e pertinente à formação (leitora) do estudante. Por isso, o estudo da literatura e dos textos literários deve não somente considerar as variadas modalidades literárias, suas especificidades linguísticas – estilos estéticos ou de época; de ruptura ou de convenção; poéticos ou narrativos; entre outros – e as dificuldades a elas intrínsecas durante os processos de ensino e aprendizagem, como também, principalmente, a maneira como esse material da literatura se propõe à “reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com

---

<sup>34</sup> Como já dito, a engenhosidade, a inventividade possível na literatura, algo que Carpeaux (2008) reconhece por “gênio” na criação literária.

<sup>35</sup> Neste momento, as dificuldades mencionadas estão ligadas ao desconhecimento lexical ou à inexperiência sintática do leitor devido a seu exíguo repertório de leituras.



base nas vivências pessoais do sujeito” (AGUIAR; BORDINI, 1998, p. 15). Trata-se, pois, de considerar a língua em seu pleno caráter heterogêneo através dos estudos literários propostos.

Dessa forma, se a literatura e os estudos literários precisam adotar um tom pragmático, como os currículos o fazem, para defender os *porquês* da sua presença intransitiva, tal como afirma Durão (2017), especialmente no espaço escolar, acredito que os três pontos anteriores são minimamente suficientes para compreender que o conhecimento literário se distancia da concepção utilitária do saber à qual é submetido constantemente. De maneira contrária, o resgate do espaço literário e a concretização da leitura na escola pressupõem o objeto de estudo literário como central, ou seja, um fim em si mesmo, não um simples pretexto para fins outros que, de outra forma, apenas o superficializam. Nas palavras das autoras Aguiar e Bordini, se o contato com a literatura causa prazer, reflexão e crescimento, sobretudo quando se considera o estudante em formação e leitor incipiente, isso se deve “porque tem seu fim em si mesma, isto é, funciona como um jogo em torno da linguagem, das ideias e das formas, sem estar subordinada a um objetivo prático imediato” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 26). De outro modo, substituir essa experiência literária por uma gama de gêneros discursivo-textuais cujas finalidades são a sua mera e desconexa mimetização, como o currículo nacional propõe, assinala o desprestígio da literatura na contemporaneidade como reflexo também, embora não somente, do crescente acolhimento escolar das mentalidades da vida social – produtiva e mercadológica – a fim de satisfazê-la e repeti-la na sala de aula (CECHINEL, 2020).

A sobrevivência dos estudos literários segue, pois, como um desafio constante diante dos utilitarismos adotados pelos currículos escolares brasileiros e os deslocamentos tecnológicos que empurram a literatura e seus objetos de estudo para a periferização do saber. Ainda assim, insistir sobre seu lugar devido no ambiente escolar é defender, no mesmo discurso útil, segundo Frye (2017, p. 117), “aprender a ler, escrever e falar” com seu repertório e, mais que isso, a reflexão crítica na sala de aula sobre tudo o que não está explícito nas relações cotidianas, desnudas pelo texto e experiência literários. Por fim, como encerra Compagnon em seu texto, quanto à defesa da literatura, no intento de responder às perguntas levantadas no início deste tópico, possibilitar o contato com a literatura é, acima de tudo, um exercício não apenas da imaginação – estímulo este devido e pertinente ao espaço escolar para a formação humana do corpo discente<sup>36</sup> –, mas principalmente “um exercício de pensamento” (COMPAGNON, 2009, p. 52).

---

<sup>36</sup> Entenda-se: a formação integral, nos termos da BNCC (2018).

Há de se começar, portanto, pela valorização da arte da palavra como uma forma de conhecimento essencial para o estudante, em todos os níveis da escolarização, e confrontar a sua artificialização, que, ao contrário, pouco faz pela literatura e pelo leitor. Somente pela sua valorização enquanto bem imaterial e fonte de conhecimento insubstituível poder-se-á vislumbrar a saída da literatura de seu ostracismo forçado e, por conseguinte, a sua (re)integração à sala de aula, onde, acredito, mais se faz necessária e urgente nos tempos contemporâneos.

## 2. CAPÍTULO 2 – A ADAPTAÇÃO NO MEIO LITERÁRIO

Uma vez exposto o não lugar dos estudos literários situados no campo arenoso da escola, reiterando-se esta como principal responsável, através da educação formal, não somente pela formação e aprimoramento das habilidades leitoras de jovens estudantes, como também pela permanência e reprodução de uma herança histórico-cultural oriunda das artes, há de se pensar, por conseguinte, enquanto docente, meios de intervenção coerentes com a complexa realidade da sala de aula e, acima de tudo, exequíveis. Para além das práticas fragmentárias de leitura terceirizadas para outros fins didáticos que pouco fazem pelo estímulo à leitura ou para seu aprimoramento, a conclusão imediata é que, nas condições e realidades escolares expostas, ousou afirmar que não há leitura literária alguma. Em outras palavras, não são as obras clássicas tampouco textos literários de estruturas engenhosas os grandes vilões dos jovens (não) leitores, como se supunha comumente, mas o simples fato de a leitura, como uma prática voltada para si mesma, não encontrar espaço para acontecer efetiva e livremente diante das burocracias e prazos escolares. Os motivos são muitos e possuem diversas naturezas, como expostos no capítulo anterior, certamente acompanhados por exceções surpreendentes; no entanto, se a introdução ao universo da leitura precisa considerar “a conquista [...] sobretudo no espírito de liberdade, do prazer, da aventura e do lúdico”, como propunha Oliveira (1996, p. 28), é imperioso reconhecer que todo o organismo escolar – o que inclui a instituição, as diretrizes curriculares, os docentes e seus manuais didáticos, por exemplo – seguiu caminhos equivocados e pouco frutíferos<sup>37</sup>.

Nesse sentido, se pouca ou nenhuma leitura literária ocorre satisfatoriamente no ambiente escolar, é necessário repensar o ponto de partida, visto que, como ponto importante desta pesquisa, a maioria dos alunos compreendidos entre o sexto e o nono ano do Ensino Fundamental não é leitora. Dessa forma, o questionamento maior não consiste unicamente em *qual* obra deve ser objeto de estudo do jovem leitor – se clássica ou contemporânea, popular ou erudita, brasileira ou estrangeira –, mas *como* qualquer obra literária deve ser-lhe apresentada. Isso pressupõe compreender que a introdução à leitura de textos literários, num espaço

---

<sup>37</sup> Tomemos como advertência os recentes índices educacionais da educação básica – que, na data deste documento, são aqueles pré-pandêmicos de 2019 (Ideb) e o Pisa (2018) – em todo o território nacional nas operações de leitura e matemáticas simples, conforme discutido anteriormente. Apesar dos pequenos avanços decimais em outras áreas do conhecimento, as dificuldades de leitura e interpretação aumentaram exponencialmente, o que assinala uma sequência de quedas e baixo desempenho na área das linguagens e leitura. O cenário pós-pandemia, no entanto, agravou esses dados, revelando defasagens no ensino e aprendizagem de diversas naturezas, como os resultados de avaliações preliminares devem revelar em breve.

comumente resistente a essas práticas, requer considerações didáticas e metodológicas por parte do docente tanto no nível prático da sala de aula, isto é, como ela se realizará – afinal, a leitura deve chegar ao leitor concretamente de alguma forma –, quanto no nível do próprio texto a ser lido. Sobre este último, significa dizer que o docente deverá ser capaz de articular os variados pontos existentes da obra – entre eles, aspectos estéticos, linguístico-estruturais, semânticos e histórico-sociais – para que a leitura possa tomar forma significativamente. Num contexto de baixa adesão e interesse pela leitura, reforço o papel insubstituível que o professor de literatura possui na sala de aula; por isso, penso, é um dos maiores responsáveis pelo resgate da leitura literária, apesar de toda a sua dificuldade dentro do ambiente escolar.

Dessa forma, em meio a outros tantos recursos disponíveis por diversos autores, acredito que a adaptação literária – isto é, o texto literário adaptado – seja uma das alternativas possíveis à viabilização da leitura-fruição e do resgate de obras literárias integrais, assim como o aprimoramento das habilidades leitoras e o próprio estudo de literatura, como a BNCC propõe, num ambiente complexo e heterogêneo como a escola. A partir desse contexto, a adaptação – errônea e frequentemente entendida como um texto de categoria menor devido também às tendências editoriais e mercadológicas – será pensada como forma de auxiliar o jovem leitor no início de sua experiência literária, limitando-o não apenas à esfera das adaptações em si, mas, como parte de um processo de estudos literários, tomando-a como um meio de acesso aos textos originais numa fase posterior<sup>38</sup>.

Neste capítulo, portanto, começarei por abordar o campo teórico em torno do texto adaptado, revisitando autores e conceitos cujas margens permanecem não resolvidas, com o intuito de defender a sua presença como meio autêntico de introdução de leitores incipientes à literatura durante as etapas de escolarização. Considerarei também os motivos pelos quais a adaptação pode servir como aliado às práticas docentes e motivar a leitura como prática indispensável em si mesma. Por fim, a partir da dicotomia criada entre adaptação literária e obra original, proporei, no âmbito escolar, uma aproximação entre ambos os textos como forma de pensar a leitura enquanto um processo de aprendizagem gradativo e processual, de modo que as adaptações literárias enriqueçam a bagagem de leitura do estudante inexperiente e possibilite o contato com a leitura mais densa noutros momentos oportunos.

---

<sup>38</sup> Por *original*, de maneira mais específica, o texto que a adaptação literária retoma.

## 2.1 Definições preliminares

Apesar de as relações entre textos não serem matéria recente nos estudos literários, o campo teórico em torno da adaptação ganhou fôlego considerável na segunda metade do século passado devido ao sucesso, embora não somente, das grandes telas como nova forma de se (re)fazer arte. Desde então, com o avanço e a popularização do cinema, numa escala global, bem como sua intrínseca relação com o universo literário, o termo “adaptação” recebeu a atenção de diversos autores e passou a ser veiculado – por vezes, de forma comercial – como a transposição de uma obra literária para um outro plano: nesse caso, o cinematográfico. Certamente, muitos foram os ganhos teóricos em torno da discussão, sobretudo a partir das possibilidades transmidiáticas e intersemióticas da adaptação nesse novo cenário; neste trabalho, porém, limito-me a tratar de textos literários adaptados dentro do mesmo plano textual, ou seja, uma obra literária – clássica, canônica, integral – compreendida como fonte direta para o surgimento de outra obra literária: a adaptação. Para conceituá-la devidamente, sirvo-me dos conceitos taxonômicos formalizados a partir dos ensaios de Gérard Genette, que serão apresentados nos parágrafos seguintes.

No campo teórico, Bakhtin e Kristeva foram grandes responsáveis por trazerem à luz as noções de, respectivamente, “dialogismo” e “intertextualidade” no campo dos estudos textuais e linguísticos. Em suas obras, particularmente na *Introdução à Semanálise* (2005)<sup>39</sup>, de Kristeva, ambos os autores discutem o caráter simbólico e heterogêneo da língua que se multiplica à medida que os discursos entram em contato entre si e com os variados contextos sociocomunicativos. Noutras palavras, Kristeva (2005, p. 68), que oficializa o termo *intertextualidade* a partir das propostas bakhtinianas, reconhece o texto literário como um “cruzamento de palavras (de textos)”, um “mosaico de citações”, uma complexa teia de textos que se misturam e se influenciam cultural e historicamente, transformando-se num novo texto. Conforme a autora, quando lemos um texto, lemos também, direta ou indiretamente, outros textos nele inscritos, o que reforça a ideia de que o autor e sua obra estão inseridos num dinâmico contexto de articulações linguístico-discursivas.

Essa dinamização [...] só é possível a partir de uma concepção segundo a qual a *palavra literária* não é um *ponto* (um sentido fixo), mas um *cruzamento de superfícies* textuais, um diálogo de diversas escrituras: do escritor, do destinatário (ou da personagem), do contexto cultural atual ou anterior (KRISTEVA, 2005, p. 66, grifos da autora).

---

<sup>39</sup> Edição traduzida por Lúcia Helena França Ferraz da obra *Séméiotikè, recherches pour une sémanalyse* (1969).

Diante das discussões em torno das relações possíveis entre textos, sob aspectos sobretudo sociais, o crítico literário francês Gérard Genette propôs, em 1982, não somente uma redefinição conceitual das noções intertextuais, como também redirecionou o foco dos estudos linguísticos para, especificamente, os estudos do texto através do próprio texto e seus elementos componentes. Com a publicação da obra *Palimpsestos: literatura de segunda mão*<sup>40</sup>, Genette criou uma nomenclatura própria, dividiu as relações textuais em níveis, categorizando em sua tipologia “todas as relações que os textos entretêm com outros textos” (SAMOYAULT, 2008, p. 28). Desse modo, a *intertextualidade* defendida por Kristeva como redes discursivas abre espaço para o termo genettiano *transtextualidade*, definido simplesmente como todo texto colocado em “relação, manifesta ou secreta, com outros textos” (GENETTE, 1982, p. 12)<sup>41</sup>. Essas relações transtextuais, segundo o autor, podem ocorrer de cinco formas, categorizadas por Genette como pontos de partida para a análise de um mesmo texto sob diferentes perspectivas.

A primeira categoria é a própria *intertextualidade*<sup>42</sup>, que Genette readequa como componente das relações transtextuais, compreendendo-a como a “co-presença de um texto em outro” por meios explícitos, como a citação ou o plágio, ou implícitos, como a alusão (ibidem, p. 13)<sup>43</sup>. Em outras palavras, quando uma obra reutiliza trechos de outra obra de maneira declarada, referenciando-a devidamente por meio de aspas<sup>44</sup> ou informações diretas; ou ainda toma para si o texto de outra autoria de forma literal, sem referenciar o autor copiado, há relação intertextual explícita. T.S. Eliot assim o faz, por exemplo, no poema modernista *The Waste Land*, publicado em 1922, em que cita trechos retirados diretamente de *Hamlet*, de Shakespeare<sup>45</sup>. Por outro lado, se as referências forem subentendidas, diluídas sutilmente no corpo do texto, mas ainda reconhecíveis, há relação intertextual implícita. Em *Admirável Mundo Novo* (1932), ficção de Aldous Huxley, apesar das referências diretas e explícitas feitas

---

<sup>40</sup> Título original em francês: *Palimpsestes, la littérature au second degré*. Doravante, todas as traduções do estudo de Genette inseridas são minhas, salvo quando indicado o contrário.

<sup>41</sup> “[...] je définissais déjà, grossièrement, par ‘tout ce qui le met en relation, manifeste ou secrète, avec d’autres textes’”.

<sup>42</sup> Diferentemente de Kristeva, Genette compreende a intertextualidade como uma subcategoria das relações transtextuais, como descrito nas linhas que seguem.

<sup>43</sup> “Je le définis pour ma part, d’une manière sans doute restrictive, par une relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes”.

<sup>44</sup> Ou, em virtude da referência à língua francesa, os *guillemets*.

<sup>45</sup> É o caso dos versos finais de *A Game of Chess*, em que Eliot replica as falas de Ofélia (extraídas do ato IV, cena V de *Hamlet*): “Good night, ladies, good night, sweet ladies, good night, gooa night” (ELIOT, 1956, p. 26).

a pelo menos catorze peças de Shakespeare<sup>46</sup>, são várias as passagens implícitas presentes ao longo da narrativa, observáveis sobretudo na influência que exercem sobre o personagem John, o selvagem.

Para John, Shakespeare fornece a linguagem por meio da qual vê e compreende o mundo. É também por meio dessa mesma linguagem que o romance faz alusão aos grandes temas de “A Tempestade”, e, além disso, ao se referir à peça, Huxley consegue demonstrar o contraste entre o mundo civilizado e o mundo incivilizado, embora o faça com uma quantidade significativa de ironia (FIŠEROVÁ, 2019, p. 30, tradução minha<sup>47</sup>).

A segunda categoria é a *paratextualidade*. Trata-se simplesmente das relações entre os textos principal – o texto literário em si – e periférico, isto é, referências informativas e textuais, geralmente encontradas na mesma obra, que orbitam o texto – sem que façam parte efetiva do corpo textual em si – com o objetivo de fornecer detalhes sobre ele ou explicá-lo. São exemplos de paratextos todos os títulos, subtítulos, prefácios, posfácios, notas de rodapé, capa, entre tantos outros nomináveis, presentes nas obras em geral. Embora pareça, num primeiro momento, uma categoria pouco interessante ou influente no âmbito dos estudos textuais, o paratexto possui elementos que auxiliam os processos de leitura, sobretudo quando se considera a defasada realidade leitora dos estudantes em nível de escolarização básica. Para Silva e Souza (2016, p. 81), os elementos paratextuais constituem “o primeiro contato do leitor com o material escrito” para muitos dos jovens estudantes, e, enquanto docente, permitir explorá-los na sala de aula possibilita aprimorar habilidades leitoras tais como antecipação de enredo e contexto narrativos, bem como proporciona a discussão sobre características tipológicas e genérico-textuais, a relação de conexões, inferências e outros confrontos das informações obtidas previamente com aquelas obtidas durante o ato da leitura. É válido mencionar que essas habilidades fazem parte das numerosas exigências da BNCC, que serão devidamente exploradas no capítulo seguinte, em relação à disciplina de Língua Portuguesa, reforçando a relevância dos componentes paratextuais, apesar de pouco expressivos à primeira vista, como auxiliares da leitura na sala de aula. De outro modo, envolver os paratextos na reflexão escolar concomitantemente à leitura do texto predispõe o contato do jovem leitor com

---

<sup>46</sup> A começar pelo título do livro em inglês, *Brave New World*, que se refere a trecho homônimo presente na peça *The Tempest*, de William Shakespeare.

<sup>47</sup> “For John, Shakespeare provides the language through which he sees and understands the world. Also, it is through this very language that the novel alludes to the great themes of *The Tempest*, and what is more, by referring to the play, Huxley manages to demonstrate the contrast between the civilised and uncivilised world, although he does so with a significant amount of irony”.

os elementos textuais variados que integram a obra de forma indiscriminada e extrair deles, quando pertinente, orientações e/ou sentido para a sua caminhada na leitura.

A terceira categoria genettiana é a *metatextualidade*, que se ocupa das relações entre textos por meio de comentários críticos, referindo-se especificamente aos trabalhos exegéticos e literários em torno de uma obra. É comum encontrar metatextos em paratextos, como em prefácios e textos da teoria e crítica literárias, por exemplo, que muitas vezes se remetem aos estudos e à recepção de uma determinada obra (ALÓS, 2006). Genette, no entanto, em seu *Palimpsestos*, pouco se dedica a explorar o termo com profundidade, deixando-o em aberto para trabalhos posteriores; a mesma dimensão atribuída pelo autor será dada neste trabalho, uma vez que considero, dado o escopo desta pesquisa, as demais categorias mais relevantes para as análises literárias e discussões nos ambientes escolares.

A quarta categoria constitui a *arquitecturalidade*<sup>48</sup>. Para o autor, trata-se de uma categoria responsável pela identificação genérico-tipológica e estrutural do texto, intimamente relacionada com os paratextos que classificam a obra previamente, o que permite ao leitor afirmar ter em mãos um *ensaio, romance, epopeia, poema*, entre outros, de maneira abstrata e “de caráter puramente taxonômico” (GENETTE, 1982, p. 16)<sup>49</sup>. Nessa categoria, a preocupação de Genette reside sobre os elementos estruturais internos que permitem ou não a identificação do gênero textual ao qual faz parte, conforme a convenção crítica. Segundo o autor, um texto pode aparecer classificado como romance em seu paratexto – no título ou nas seções de uma livraria, por exemplo, mas essa categorização genérica – o gênero textual ao qual afirma pertencer – pode ser passível de questionamento pelos críticos, leitores e público em geral após o contato com a obra. Eis o motivo de o autor considerar essa relação como implícita e silenciosa, pois está sujeita a interpretações críticas e concepções históricas divergentes no âmbito dos estudos literários. Apesar das possíveis complexidades oriundas da classificação, o autor reconhece a relevância da identificação do gênero ao qual a obra pertence por possibilitar antecipações referentes à organização textual, auxiliada sobretudo pelos elementos paratextuais, e diálogos com o horizonte de expectativas do leitor.

Em suma, a determinação do status genérico de um texto não é sua função, mas, sim, do leitor, do crítico, do público, que podem muito bem recusar o status reivindicado

---

<sup>48</sup> A arquitecturalidade é a quinta categoria de Genette; porém, ele a apresenta antes, em quarto lugar, dado que a sua quarta categoria (hipertextualidade) é, de fato, a ênfase de seu trabalho teórico. Essa alteração, no entanto, nada afeta o desenvolvimento da pesquisa.

<sup>49</sup> Trecho em francês: “le cinquième type (je sais), le plus abstrait et le plus implicite, est l’architecturalité, définie plus haut. Il s’agit d’une relation tout à fait muette, au plus, qu’une mention paratextuelle [...], de pure appartenance taxinomique”.



por meio do paratexto: assim se diz frequentemente que tal “tragédia” de Corneille não é uma verdadeira tragédia, ou que o *Roman de la Rose* não é um romance. Porém, o fato de esta relação estar implícita e sujeita a discussão (por exemplo, a qual gênero pertence a Divina Comédia?) ou a flutuações históricas (os longos poemas narrativos como a epopeia quase já não são percebidos hoje como relevantes da “poesia”, cujo conceito pouco a pouco se restringiu até se identificar com a poesia lírica) em nada diminui sua importância: sabe-se que a percepção do gênero em larga medida orienta e determina o “horizonte de expectativa” do leitor e, portanto, da leitura da obra (GENETTE, 2010, p. 17).

No contexto escolar, a “percepção do gênero”, como menciona o autor, quando utilizada a favor do estudo do texto literário e do aprimoramento das habilidades leitoras, não reduzida à criação de fronteiras artificiais e meramente funcionais entre textos, ou resumida a modelos que devem ser imitados pelos estudantes numa tarefa posterior<sup>50</sup>, torna-se um apoio para a ampliação do repertório do jovem leitor em formação. De outro modo, o estudo do texto por meio do gênero e tipo textuais possibilita não apenas supor determinados elementos linguísticos e características internas ao texto, como também permite ao leitor dialogar diferentes obras entre si a partir de suas semelhanças ou diferenças genéricas, situando-o numa zona de articulação entre textos e recursos linguísticos diversos que desafiam sua inércia enquanto leitor. Esse diálogo entre textos exige do estudante habilidades consideradas elementares ao estudo do texto literário, nos termos propostos por Cereja (2005, p. 54), mas frequentemente defasados ou pouco enfatizados no campo da leitura, tais como, entre outros, “hipóteses interpretativas; rastreamento de pistas ou marcas textuais; reconhecimento de recursos estilísticos e de suas funções semântico-expressivas; relações entre forma e conteúdo do texto [...]”. Por fim, o estudo do texto pelo seu gênero textual, como uma das formas de compreender o texto, possibilita ao leitor incipiente abordar o texto literário a partir de um novo escopo, reiterando-se – e insisto neste ponto – a importância do contato do jovem leitor com o texto de fato – e não com seus trechos e/ou recortes motivados por outra finalidade que não a leitura –, cujo conhecimento do gênero pode servir como um dos pilares para a edificação de uma experiência significativa – mesmo que introdutória – com a natureza literária.

É a quinta categoria de Genette, a *hipertextualidade*, que interessa propriamente a este capítulo e, mais especificamente, serve como referência teórica principal para as discussões em torno da adaptação. De forma estrita, o autor apresenta a hipertextualidade como toda relação

---

<sup>50</sup> Contrariando as tendências documentais e didático-pedagógicas contemporâneas que enfatizam a primazia do gênero no ambiente escolar por meio dos currículos, livros didáticos e planos de ensino com o intuito de levar o estudante a “replicar” o texto do gênero estudado a partir de um passo a passo. Não vejo com maus olhos o incentivo à produção textual; no entanto, centralizar os trabalhos textuais em sala na mimetização do gênero estudado retira do leitor a própria experiência da leitura, dado que aquele texto se tornará tão logo fonte para sua próxima atividade. Esse ponto foi apresentado no primeiro capítulo deste trabalho.

“que une um texto B [...] a um texto anterior A” (GENETTE, 2010, p. 18). Essa relação de união deve ser compreendida não apenas em termos parciais, em que um texto está presente em outro – direta ou indiretamente, como Genette apresenta na sua primeira categoria por meio das citações, alusões ou plágio –, mas por meio de uma interdependência entre textos. Conclui-se que nas relações hipertextuais um texto deriva imediatamente de outro. Para o autor, o texto derivado estabelece uma nítida relação com o primeiro, nomeando-os, respectivamente, *hipertexto* e *hipotexto*.

Para que possamos compreender melhor em que espaço a adaptação se situa no jogo das hipertextualidades, é prudente ampliarmos os conceitos apresentados pelo autor. Com base na teoria genettiana, tomarei como um hipertexto todo texto literário adaptado de um texto A – quero dizer, o texto fruto de um processo de adaptação de um texto inicial para um novo texto, especialmente no campo da literatura, embora se possa, por exemplo, estender essa definição para as demais naturezas artísticas, como as adaptações cinematográficas –, apresentando-se como uma produção literária posterior ou, simplesmente, um texto B. Utilizando-se da expressão do próprio autor, o hipertexto é, pois, um texto que “brota” do primeiro “de uma forma que não é a do comentário” (ibidem, loc.cit.). De outra forma, isso quer dizer que todo texto adaptado está envolvido numa complexa rede de reescrituras em relação ao seu hipotexto, o seu texto de origem ou texto de referência, tanto por meio de transformação (“paródia ou disfarce burlesco”), como também pela imitação de sua forma e conteúdo (“pastiche”) (SAMOYAULT, 2008, p. 34). Em suma, o hipotexto é fonte do surgimento do hipertexto, sobretudo no âmbito das adaptações literárias, em que o texto posterior (ou segundo) revisita – “transforma, modifica, elabora ou estende” (STAM, 2006, p. 33) – imediatamente o texto anterior.

A adaptação literária, na condição de hipertexto – e não o compreendo como uma manifestação artística menor em relação ao hipotexto, como se convencionou pensar –, é um texto cronologicamente mais próximo ao leitor e capaz de incorporar elementos característicos ao momento histórico em que se insere. Sobre a proximidade temporal dos textos adaptados em relação ao leitor, o pesquisador Robert Stam<sup>51</sup> (2006, p. 35) acresce que a rede hipertextual “reflete a vitalidade de artes que incessantemente inventam novos circuitos de significados a

---

<sup>51</sup> Convém esclarecer que Robert Stam, cujo trabalho se volta exclusivamente para a prática da adaptação no campo cinematográfico, recorre também a Genette para discutir as relações intersemióticas entre obras manifestadas em meios distintos (texto-cinema). Apesar de escrever sobre as adaptações de textos literários para outro campo, o autor rediscute o papel subalterno das adaptações – e, acresceria, da sua teoria – no meio acadêmico e editorial, propondo reflexões pertinentes e igualmente válidas para a adaptação entre textos literários (texto-texto), dadas as condições periféricas em que se apresenta a discussão na esfera contemporânea, mantendo-se, certamente, as devidas proporções teóricas.

partir de formas mais antigas”. De outra forma, o novo não resulta no apagamento do antigo, mas possibilita um cruzamento de discursos sob diferentes roupagens que caracterizam o aspecto dinâmico e mutável da literatura.

Em sua obra *Palimpsestos*, Genette toma os épicos gregos como exemplo desse ponto; é evidente, segundo o autor, que a *Odisseia* (e, por sua vez, a *Iliada*) narra histórias diferentes daquelas presentes na *Eneida* e em outros épicos que surgiram em momentos posteriores da história literária; no entanto, para o teórico, tais textos compartilham “o tipo (genérico, quer dizer, ao mesmo tempo formal e temático) estabelecido por Homero [...] capaz de gerar um número indefinido de performances miméticas” e repercutem, como pano de fundo, a referência aos textos que os procedem (GENETTE, 2010, p. 19). Em seguida, o autor recorre a *Ulisses*, de James Joyce, e à *Eneida*, de Virgílio. Para o autor, há um possível diálogo hipertextual que toma forma em *Ulisses*, texto cuja ação se desloca para a cidade de Dublin do século XX<sup>52</sup>; apesar de configurar uma nova roupagem estilística, narrativa e histórica, a obra remete o leitor atento imediatamente a Homero não apenas pelo seu paratexto, mas por ser, segundo Genette, um hipertexto da obra grega, isto é, uma obra que toma referências do épico homérico, separados ambos os textos por um intervalo de milênios (GENETTE, 2010). Atentemo-nos, porém, ao fato de que Virgílio, na *Eneida*, não conta a mesma história que Homero, mas compartilha semelhanças em conteúdo e forma enquanto textos reconhecidos como epopeias pela crítica literária. James Joyce, por outro lado, propõe-se a contar a história de Leopold Bloom, como fizera Homero com Odisseu, de forma diferente e influenciado por incontáveis outras fontes culturais, históricas e literárias. Para Genette, estabelecem-se duas operações: “dizer a mesma coisa de modo diferente; dizer outra coisa da mesma maneira. Um imita as ações e o outro, o gênero, aspecto formal e temático” (RESENDE, 2011, p. 128).

Em qualquer situação, o hipotexto – ou, assumindo-se a dinâmica relação entre vários textos, os hipotextos –, enquanto texto de partida, é sempre a referência da obra posterior. A adaptação literária, portanto, remete-se à obra – ou a um conjunto de obras – que propõe adaptar ora no nível da forma – quando mantém o mesmo gênero ou estruturas estético-linguísticas da obra anterior –, ora no nível do conteúdo.

---

<sup>52</sup> O próprio autor faz ressalvas sobre o quanto *Ulisses*, de James Joyce, pode ser um hipertexto da *Odisseia*. Tal questão já foi discutida por críticos literários como Vladimir Nabokov, em *Lições de Literatura* (2021), que não acredita existir relação de dependência entre ambos os textos. Genette, sem acorrentar a interpretação de *Ulisses* à luz dos épicos gregos, argumenta como se estabelece uma relação vertical (hipertextual) possível entre ambos os textos mais pelo valor contratual existente no paratexto da obra de Joyce. Segundo o crítico francês, trata-se de “um contrato implícito e alusivo que deve *ao menos* alertar o leitor sobre a existência provável de uma relação entre este romance e a Odisséia” (GENETTE, 2010, p. 23, grifo meu).

Abordarei, portanto, aqui, a hipertextualidade, salvo exceção, por sua vertente mais clara: aquela na qual a derivação do hipotexto ao hipertexto é ao mesmo tempo maciça (toda uma obra B deriva de toda uma obra A) e declarada, de maneira mais ou menos oficial (GENETTE, 2010, p. 24).

É importante enfatizar também que as cinco categorias transtextuais genettianas não se excluem mutuamente ao ponto de serem somente compreendidas em análises isoladas; ao contrário, como adverte o próprio autor, trata-se de categorias correlacionadas de tal forma que se interpenetram e, frequentemente, se misturam. Em seus termos, “não devemos considerar os cinco tipos de transtextualidade como classes *estanques*, sem comunicação ou intersecções. Suas relações são, ao contrário, numerosas e frequentemente decisivas” (ibidem, p. 20, grifo meu).

Além das categorizações supramencionadas, há ainda cinco outros pontos que, em se tratando do texto adaptado em si, segundo Genette (2010), são recorrentes no *processo* de hipertextualização de uma obra anterior. De outra forma, se me proponho a estudar a adaptação em suas relações de presença de uma obra B noutra A, é mister compreender os processos que a envolvem no ato da reescrita. Com isso, o autor conceitua *o que* acontece no nível do texto quando a adaptação toma forma, considerando-se as alterações que ocorrem em relação ao texto de partida, tanto por acréscimos quanto por reduções textuais. Inseridas num grupo maior denominado *transposição*, os cinco processos de adaptação que exponho são a *concisão*, a *excisão*, a *extensão*, a *expansão* e a *prosificação*<sup>53</sup>.

Um dos processos comuns à adaptação textual é a *concisão*, que se refere única e exclusivamente aos processos de adaptação que reescrevem o hipotexto em linhas sintéticas, reduzindo-o em sua extensão, sem que haja mudanças no campo temático do texto, de modo que o enredo inicial permaneça inalterado. A concisão genettiana reflete na escolha de novos termos para diminuir o texto, podendo-se, como o autor afirma, “não mais conservar nenhuma palavra do texto original” (ibidem, p. 86). Trata-se de um recurso de reescrita evidente em que o adaptador reconta a mesma história à sua maneira, tendo-se em mente o novo público leitor.

Por outro lado, quando o adaptador decide se utilizar do texto original para adaptá-lo e reduzi-lo dentro das fronteiras do hipotexto, sem haver reescrita, como apresentado no ponto anterior, tem-se a *excisão*. Segundo Genette, quaisquer tentativas de redução de um texto se tornam impossíveis “sem dele subtrair alguma parte ou partes” (ibidem, p. 78). Para o autor, é,

---

<sup>53</sup> Em sua obra, Genette dedica breves capítulos à conceituação de vários processos de adaptação, chamando-os de *transposições*, que caracterizam uma obra hipertextual em relação ao seu hipotexto. Limito-me aos conceitos apresentados por julgá-los suficientes para a compreensão das adaptações em seu sentido mais amplo, considerando, sobretudo, a obra a ser analisada no terceiro capítulo deste trabalho e o contexto escolar. A ordem adotada para a apresentação dos conceitos não segue a ordem disposta no estudo de Genette.

pois, um procedimento de adaptação agressivo que consiste no recorte de trechos do texto original com o intuito de extrair passagens sem outras alterações ou interferências do adaptador. Em outras palavras, o texto adaptado resulta do texto original sem os seus excessos, à luz dos critérios estabelecidos por cada adaptador. Sobre este processo, não obstante considere o mesmo argumento válido para todos os demais apresentados, há de se compreendê-lo tendo em vista o novo público leitor ao qual a obra literária adaptada se destina. A adaptação reduzida por meio dos processos de concisão ou excisão antevê empecilhos na leitura que, segundo Genette, uma vez suprimidos cautelosa e cirurgicamente, podem, sem alterar o valor da obra, torná-la mais legível e, portanto, coerente à realidade do novo destinatário<sup>54</sup>.

O procedimento redutor mais simples, mas também o mais brutal e mais agressivo à sua estrutura e sentido, consiste então numa supressão pura e simples, ou excisão, sem nenhuma outra forma de intervenção. A agressão não acarreta, inevitavelmente, uma diminuição de valor: eventualmente é possível “melhorar” uma obra suprimindo cirurgicamente alguma parte inútil e, portanto, nociva (ibidem, loc. cit.).

Enquanto a concisão e a excisão são processos de redução do hipotexto na obra adaptada, o terceiro e o quarto processos de transposição consistem em sua dilatação.

A *expansão*, como antítese da concisão textual, refere-se ao aumento do texto por meio de acréscimos estilístico-lexicais em que se busca “dobrar ou triplicar a extensão de cada frase do hipotexto” (ibidem, p. 107). Nesse caso, não há interferência nas ações ou no enredo original, limitando-se ao aumento dos detalhes porventura implícitos no texto original.

A *extensão*, processo oposto à excisão, consiste no aumento maciço – tão agressivo quanto o próprio processo de redução ao qual se opõe diretamente – do texto por meio de novas ações cujo intuito é preencher o hipotexto com mais informações de maneira que se possa estendê-lo. Em outras palavras, trata-se da ampliação do texto não apenas no campo descritivo, mas também com novas ações relacionadas àquelas presentes (ou não) na história original, como, por exemplo, personagens que realizam ações que não fazem parte do enredo hipotextual. Esse recurso de dilatação textual, comum nos hipertextos, pode ser encontrado sobretudo em textos em que se percebe mudança de gênero textual, como ocorre

---

<sup>54</sup> Considero, mais uma vez, o leitor incipiente ou não leitor, especialmente aquele em etapa escolar básica. Não se trata de impedir-lhes o contato imprevisível – porquanto seria, no mínimo, paradoxal – com as dificuldades intrínsecas ao processo de leitura; estas são desejáveis e necessárias ao aprimoramento das habilidades cognitivas e leitoras, visto que até mesmo o texto adaptado possa se apresentar como uma barreira ao público leitor em certa medida. Entretanto, há, no texto adaptado, a possibilidade de paridade – ou aproximação – entre aquilo que o jovem leitor consegue empenhar na leitura e o que a obra tem a oferecer-lhe, de modo que se possa ensinar, ampliando gradativamente o seu repertório, leituras mais desafiadoras, como o próprio texto original.

frequentemente nas epopeias ou textos dramáticos adaptados para a prosa. Não raramente, com o objetivo de suprir lacunas do hipotexto – ou complementá-lo com novas ações – na passagem para a sua nova forma hipertextual, o texto adaptado em prosa insere mudanças na narrativa a fim de explicar ao leitor passagens menos perceptíveis à primeira leitura ou distantes do seu contexto histórico-social. Em acordo com as proposições anteriores, Laparra acrescenta:

A adaptação propõe ao leitor construir, muito rapidamente (e mais rapidamente que a obra original) um universo ficcional com características manifestas e um horizonte de expectativa bastante delimitado, onde a obra original o convida a imaginar um universo menos explicitamente estruturado, permanecendo lacunar por um tempo maior, em que são apenas capazes leitores já experientes (LAPARRA, 1966, p. 78)<sup>55</sup>.

Por fim, o quinto processo de transposição comum aos hipertextos é a *prosificação*, que consiste em transpor um texto dramático ou versificado – ou mesmo narrativas da tradição oral – para o discurso em parágrafos da prosa. Com base em Genette (1982), a adaptação prosificada toma forma para que o texto originalmente escrito em verso seja consumido por um novo público. Na maioria dos casos, a prosificação de um hipotexto desconsidera a ordem poética dos versos e as rimas – caso as tenha –, uma vez que se intenta na prosa manter o enredo, as ações principais e os detalhes pertinentes ao entendimento da obra. Poder-se-ia dizer que, nessas situações, o hipertexto é resultado óbvio de inúmeras reduções e ampliações, tais como apresentadas nos parágrafos anteriores, como forma de torná-lo acessível à contemporaneidade através de um corpo narrativo e prosaico. Tomemos as epopeias homéricas como exemplo, assim como o faz Genette (1982): os diversos textos em prosa que remontam às aventuras de Odisseu são manifestamente obras hipertextuais de Homero. A fim de exemplificação, Maria Célia Leonel declara que:

De autoria de Lucius Septimius, aparece, no século IV d. C., uma pretensa tradução latina das “Efemérides da guerra de Troia” do guerreiro grego Dictys de Creta, contemporâneo de Aquiles e de Diomedes, que as teria escrito em fenício como um diário de guerra que depois foi vertido para o grego. *O autor pode ser outro, mas o texto é uma prosificação condensada de Homero* (LEONEL, 2000, p. 56, grifo meu).

Nesse contexto, uma vez postas as relações de palimpsesto existentes entre os textos no campo da hipertextualidade, em que novos textos são escritos sobre as marcas de um texto anterior – que pode ou não ser a obra *original*; e que enfatizam o dinamismo existente nas

---

<sup>55</sup> “L'adaptation propose au lecteur de construire, très rapidement (et plus rapidement que l'œuvre originale) un univers fictionnel aux traits principaux manifestes et à l'horizon d'attente très marqué, là où l'œuvre originale lui demande d'imaginer un univers moins explicitement structuré, et restant plus longtemps très lacunaire, ce dont sont seuls capables des lecteurs déjà experts”.

relações literárias entre textos entrecruzados explícita ou implicitamente, por vias acessórias ou intratextuais –, temos um ponto de partida conceitual para melhor abordar as adaptações literárias. De maneira ampla, apesar das dificuldades inerentes ao termo *original*, referir-me-ei sempre ao texto primeiro, ou seja, o hipotexto responsável pelo desencadeamento rastreável de outros hipertextos.

Frequentemente, identificar o hipotexto não é uma tarefa complexa na contemporaneidade, dado que a própria adaptação – como a maioria das obras – o faz por meios paratextuais ou metatextuais; porém, certamente, há textos cujas noções de “primeiro” cronologicamente são limitadas por questões de período histórico, autoria ou obra desconhecida, escassez de materiais registrados – como no caso de obras oriundas das tradições orais – ou mesmo insuficiência arqueológica, como muitas obras datadas do período anterior à era comum<sup>56</sup>. Dessa forma, mesmo que um hipertexto resulte de outro texto também adaptado, ambos, no fim, dialogarão com a obra primeira, podendo ocorrer, embora não limitado a estes processos, tanto por meio da paródia como por meio da imitação (ou pastiche), unidos, portanto, por uma veia literária em comum (SAMOYAULT, 2008).

As definições apresentadas com base na transtextualidade de Genette são suficientes, num primeiro momento, para a compreensão das adaptações enquanto textos literários que podem, tal como seu hipotexto, auxiliar o trabalho com a literatura e fomentar práticas de leitura na sala de aula. Acredito que, por meio das obras adaptadas, distantes de serem um texto de pouca relevância, é possível fomentar abordagens que priorizem não apenas o contato efetivo do estudante (não) leitor com o texto literário, como também situe-o num ambiente em que o repertório literário incipiente possa progredir gradativamente, sob o constante auxílio do docente, e atinja outros textos literários – bem como outras manifestações artístico-culturais possíveis – direta ou indiretamente relacionados, como, por exemplo, o próprio texto original. Portanto, defendo, como objetivo maior, a adaptação, em sua natureza hipertextual, como uma das formas de se propiciar um primeiro contato com a literatura na sala de aula, reforçar o papel leitor do estudante e motivar o progresso da leitura a textos de maior complexidade.

Por fim, as especificidades de tradução – por exemplo, as razões das escolhas feitas pelo tradutor e/ou adaptador de um hipertexto que fomentam a valoração crítica de uma adaptação de *boa* ou *má* qualidade –, assim como a fidelidade da adaptação em relação a sua obra de referência, tendo em mente um público leitor discente inexperiente que pouco ou nada

---

<sup>56</sup> Ou, de outra forma, as obras datadas do período anterior a Cristo (*Before Common Era*).

tem de repertório crítico-literário, não tomarão o centro desta discussão, mas orbitarão, quando julgá-los pertinentes, o enfoque que proponho.

## 2.2 O texto e a escola: adaptar para quê?

Se apresento a adaptação como uma alternativa viável para os estudos literários no ambiente escolar, é inevitável que apareça, por outro lado, este questionamento de natureza útil, oriundo da necessidade de estabelecer-lhe uma finalidade, assim como os documentos e currículos docentes reiteram: afinal, adapta-se um texto para quê? Essa pergunta, porém, é pertinente e tem sua razão de sê-la.

Parece-me claro que um autor disposto a adaptar um texto literário para um novo registro deva possuir uma motivação; caso contrário, não seria necessário fazê-lo, visto que a obra original está lá para ser lida e manuseada diretamente pelo leitor sem quaisquer intermediários textuais. As razões podem ser meramente comerciais, dado o mercado que se criou em torno do livro enquanto produto, aliado ao impacto do cinema e às demais mídias audiovisuais populares, como também motivadas por interesses históricos, político-sociais, didático-educacionais ou simplesmente literários. Apesar de tais motivos convergirem em certa altura – por exemplo, a obra adaptada, mesmo que surja de interesses literários, passa pelo crivo do mercado editorial e, muitas vezes, termina na escola – e resultarem frequentes debates, interessa-me pontualmente o que de fato ocorre no nível dos textos e como eles podem auxiliar o processo de aproximação entre o jovem leitor e o texto literário. Em outras palavras, são os processos que envolvem um hipertexto num novo discurso, a partir do texto original, que fazem da adaptação, na esfera literária, um campo pouco difundido, embora provoque reações acaloradas em grande parte da crítica acadêmica e literária.

A defesa da adaptação faz ressurgir o embate inevitável entre o texto original, que chamamos de hipotexto, e o texto adaptado, originado a partir do primeiro, principalmente sob um discurso que julga a pertinência e o valor da adaptação com base no *status* adquirido pelo primeiro. Nesse contexto, a adaptação é vista, com frequência, como um texto de menor ou nenhum prestígio, estigmatizado como texto inferior ao primeiro, menos desafiador e, por conseguinte, profanador da obra original. Em outros termos, generaliza-se o estereótipo da adaptação enquanto imitação mal feita e pouco engenhosa, pressupondo a leitura de um leitor – e, por vezes, professor – preguiçoso. Contrariamente, Stam (2006, p. 20) reitera, embora sua crítica resida no campo das adaptações cinematográficas, mas pertinentemente válida para o texto adaptado, o quanto os discursos em detrimento do hipertexto reforçam antes “uma



superioridade axiomática da literatura [o texto original] ao invés de assuntos mais interessantes como: 1) o estatuto teórico da adaptação, e 2) o interesse analítico das adaptações”. Insiste-se sobre a dicotomia entre o novo e o texto antigo, que se apresenta como um texto fundador, construindo-se sutilmente, como aponta o autor, “um *status* subalterno da adaptação” (ibidem, loc. cit.).

Se os textos se entrecruzam, tal como no “mosaico de citações” de Kristeva e na transtextualidade de Genette, o hipotexto também “se revela parcialmente ‘copiado’ de algo anterior; *A Odisseia* remonta à história oral anônima, *Don Quixote* remonta aos romances de cavalaria, *Robinson Crusóe* remonta ao jornalismo de viagem, e assim a gente segue *ad infinitum*” (STAM, 2006, p. 24). Dessa forma, é prudente reconhecer que, se até mesmo o hipotexto pode, como afirma o autor, ser assumido como um reflexo parcial de um texto anterior, significa dizer que os conceitos de hipertextualidade, como base para o estudo dos textos adaptados, superam as “contradições insolúveis da fidelidade” que submetem a adaptação à presumida imutabilidade do texto original (ibidem, p. 28). Com isso, a relação entre os textos se torna não somente mais dinâmica e flexível, uma vez que rompe com a mecanicidade de um texto tido como estável, uníssono e preso a barreiras fixas pelo seu autor ou crítico literário, propiciando também ao leitor uma participação mais ativa num contexto de conexões e ressignificações dessas obras literárias.

As adaptações literárias, não obstante sua popularidade no cinema, no mercado editorial e nas coletâneas escolares, não escapam aos questionamentos impostos por parte da crítica literária que exclui, frequentemente, hipertextos como uma alternativa para leitura, tornando-se textos pouco expressivos num âmbito acadêmico e, em matéria de discussões teórico-literárias, periféricos. É comum que os argumentos contrários à adaptação incidam sobre seus aspectos formais, composicionais, estilísticos e frequentemente razões comerciais; no entanto, Laparra (1996), ao escrever sobre a marginalização do texto adaptado nos meios universitário e literário, reconhece que as críticas versam sobretudo sobre três pontos que constituem o hipotexto como único ponto passível de referência: o texto adaptado (i) incentiva o leitor à preguiça, ao desinteresse pela obra original e ao comodismo causado pela leitura fácil; (ii) desvia-se da obra original por meio de alterações (recortes ou acréscimos); (iii) retira do texto original a sua própria marca inconfundível. Novamente, retoma-se, com facilidade, o estigma criado em torno do texto adaptado que surge com base na concepção da obra original como única forma literária legítima, de modo que quaisquer contatos com o texto – principalmente em ambientes escolares – devam ocorrer prioritariamente dentro das fronteiras do texto original; ou, em certos casos, seus recortes, mas dificilmente por uma obra derivada.

Presume-se, por conseguinte, que uma experiência literária fruidora apenas pode ser proporcionada *devidamente* – ou *autenticamente* – pelo texto primeiro, o hipotexto, ignorando-se as demais manifestações artístico-literárias, como é o caso das adaptações. Tais suposições são, penso, equivocadas e ignoram questões mais importantes para o enriquecimento do debate literário.

Comentários semelhantes também tomam repercussão por se apoiarem na suposição de que o texto literário adaptado na esfera textual, ou mesmo para o cinema, tem como intuito substituir em definitivo o hipotexto, como num jogo de ganhos e perdas: o mais forte, a obra mais popular ou mais lida, provocaria o esquecimento do mais fraco (AZEVEDO, 1999). Ora, embora não ignore que isso possa acontecer em certos casos em virtude das manobras editoriais e propagandísticas, a adaptação não faz senão lançar luz sobre o hipotexto e provocar-lhe reações novas de um público diferente – muitas vezes, cultural, linguística e socialmente – daquele a quem a obra inicialmente se destinara. Pensemos, como exemplo, o contexto e o público a quem outrora as epopeias gregas, romanas e sumérias se dirigiram, há muito distanciados do estudante ou leigo do período contemporâneo. Convém, nesse caso, como propõe Formiga (2009), diminuir as distâncias existentes entre o leitor de nossos dias e a obra literária. Nas palavras da autora:

É sabido que o universo dos jovens leitores é permeado de vários códigos não apenas linguísticos, mas visuais, sociais e culturais. Quando, por exemplo, obras como *A Ilíada* e *A Odisséia* são podem ser lidas em sua forma integral, em virtude da incapacidade de os leitores adentrarem no seu estatuto estético, é possível que, lendo pelo viés das reescrituras, com a qual os sujeitos leitores se interagem, diminuam as distâncias entre obra e leitor (FORMIGA, 2009, p. 128).

Dessarte, a adaptação apresenta, numa roupagem mais fluida, o hipotexto para o novo público, sobretudo o adolescente (não) leitor, sem, porém, desmerecer a obra original, sem a qual, evidentemente, não poderia existir enquanto hipertexto.

Assumir a dinâmica relação hipertextual em que se inserem a obra original e as suas adaptações atenua as dificuldades oriundas da fidelidade ou legitimidade literária ensimesmada que constantemente esconde uma questão mais complexa: a baixa adesão às práticas de leitura literária.

A existência de tantas adaptações anteriores alivia a pressão pela “fidelidade”, ao mesmo tempo em que estimula a necessidade de inovação. Às vezes, o adaptador inova para fazer com que a adaptação fique mais “sincronizada” com os discursos contemporâneos (STAM, 2006, p. 43).

Por “sincronizada”, acresço que não se trata de uma questão meramente conceitual ou comodismo dos tempos atuais; o texto original não requer alterações, dado que continua acessível pelo público leitor em geral, e deve ser o desafio do jovem leitor durante a sua jornada no meio literário. Entretanto, a lacuna entre o estudante e o texto clássico, por exemplo, é tão acentuada que o contato direto com a obra na íntegra pode, como reiterado, afastar o leitor em potencial pela falta de conhecimento necessário para engajá-lo na leitura. Afinal, saibamos reconhecer que o jovem estudante se relaciona com a leitura por uma via afetiva determinante; se o texto se mostra como um desafio intransponível e pouco interessante, conclui-se que não há motivo para insistir sobre ele. O jovem estudante é, portanto, mais propenso a abandonar a leitura. Como reforça Silva (2011, p. 28), ponderando-se sobre o contexto escolar e a miríade de estudantes indiferentes à leitura de textos literários, “para se ler é preciso gostar de ler”. Daniel Weller (2013) reforça que a leitura de textos literários por jovens leitores não depende exclusivamente de um repertório consolidado, mas principalmente à superação das dificuldades no ato da leitura como característica facilitadora do seu progresso e o aumento de sua autoestima, fatores ao desenvolvimento do jovem estudante reiterados também pela BNCC. Nas palavras de Weller:

Uma das justificativas para o uso dos textos literários adaptados em sala de aula tem relação com as características intrínsecas ao próprio processo de elaboração de uma adaptação, que se constitui em um elemento facilitador ao mergulho no texto, à superação das dificuldades de leitura e ao aumento da *autoconfiança* e da *autoestima* por parte dos estudantes (WELLER, 2013, p. 25, grifos meus).

As relações frutíferas entre leitor e obra não devem, portanto, ignorar os fatores psicológicos e socioemocionais do discente, uma vez que a continuidade leitura-fruição, sobretudo no espaço escolar, é diretamente influenciada e (des)motivada por esses aspectos<sup>57</sup>.

Há de se considerar também o fato de que o ambiente escolar coloca diante do docente dois problemas, abordados anteriormente, que se mostram como um empecilho para o contato efetivo do estudante com o texto integral: o tempo de leitura escasso e a falta de alunos dispostos à leitura. Desse modo, como reflexo de uma realidade em que a leitura literária é característica de uma ínfima parcela de alunos, muitas tentativas de leitura – autônoma ou intermediada pelo docente – do hipotexto, salvo devidas exceções, considerando-se as dificuldades intrínsecas ao texto original, inviabilizam o trabalho com a literatura em sala, resultando em atividades e roteiros de leitura padronizados.

---

<sup>57</sup> Como será visto no terceiro capítulo ao se discutir também a leitura de textos épicos por jovens leitores.

A flexibilidade do texto adaptado, caracterizada pela sincronia dos discursos em relação ao novo público leitor, serve não somente como auxílio considerável para um primeiro contato com a literatura – em especial, os textos clássicos, mas, como dito, quaisquer textos literários integrais – na sala de aula, mas também como “*pontapé inicial* para que o leitor busque posteriormente conhecer de forma mais aprofundada a obra que deu origem àquela versão” (SOARES, 2012, p. 69). Com isso, a leitura do texto adaptado não pretende *dessacralizar* a obra original; contrariamente, no contexto que proponho, deve-se tê-la como um objetivo definido das práticas de leitura para que o estudante possa progredir para novos campos do universo da literatura. Afinal, segundo Mateus (2013, p. 107), à adaptação interessa “reinstanciar o que no original se revela contemporâneo, num trabalho que é mais de revelação do que de reinvenção”.

No âmbito educacional mais especificamente, poder-se-ia questionar se a proposta dos textos adaptados não está condicionada a repetir o mesmo discurso em relação ao apagamento das obras originais, uma vez que se propõe maior inserção das obras literárias adaptadas na trajetória escolar de jovens estudantes iniciantes no mundo da leitura ou daqueles não leitores. A adesão às práticas de leitura de textos adaptados não significa, no entanto, excluir o contato com a obra original, tampouco com as formas textuais da esfera digital, mas fornecer ao estudante a chance e recursos para uma primeira leitura frutífera que o permita se desafiar posteriormente na obra de referência. Noutras palavras, tem-se o texto literário adaptado como um meio introdutório à leitura, visto que se trata de uma obra comumente mais acessível em forma e registro linguístico, repensada para um novo público leitor, de modo que se viabilize a ampliação – ou, em casos de alunos não leitores de textos literários, a construção – do repertório e horizonte literários dos estudantes nos estágios de ensino fundamental. Na sala de aula, a adaptação pode ser o convite às primeiras (re)leituras literárias, como também às leituras futuras, apresentadas sob novas complexidades e profundidades a serem superadas pelo leitor. É, pois, o que afirma Machado:

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 que se deve 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 (MACHADO, 2002, p. 12, grifos meus).

Contrapondo-se ao argumento de substituição de um texto pelo outro, constata-se o movimento editorial feito em torno da obra original quando uma adaptação – cinematográfica

ou textual – atinge certa popularidade entre os consumidores: o hipotexto reaparece afirmando sua permanência. Não há, pois, motivos para se proteger – como se fosse desejável ou possível de alguma forma – o texto primeiro das suas adaptações; afinal, o hipotexto continua sendo o texto que influencia o surgimento de inúmeras formas artístico-literárias ao longo de sua existência, como reflexo evidente de sua relevância. Por fim, o texto adaptado reafirma – e não diminui – a presença do texto original.

Ou seja, quem lê, por exemplo, uma adaptação d’*Os Lusíadas* procura extrair desse exercício *uma experiência de leitura* d’*Os Lusíadas*, sem que a adaptação ganhe, no processo, um estatuto textual que supere o de meio facilitador ou de veículo, não de objeto estético reconhecido como obra per se (MATEUS, 2013, p. 55, grifo meu).

No que tange ao hipotexto como texto clássico, aproveito o trabalho de Carvalho (2011) para ampliar a questão. Segundo o autor, em sua tese, analisando o panorama em torno da publicação de obras adaptadas no mercado brasileiro entre 1882 e 2004, os textos que mais receberam versões adaptadas são aqueles considerados, a partir da crítica e cultura literárias, obras clássicas, como ocorreu, utilizando-se dos exemplos do próprio autor, com as obras *Robinson Crusóé*, de Daniel Defoe; *Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift; *Ivanhoé*, de Walter Scott; *Os Três Mosqueteiros*, de Alexandre Dumas; e *Viagem ao Centro da Terra*, de Júlio Verne; o mesmo pode ser dito sobre os épicos gregos e romanos e diversos romances de autores brasileiros, como Machado de Assis. Em acordo com Carvalho, Robert Stam reconhece que a relação entre o hipertexto e o seu texto de origem, longe de fragilizar a presença do texto original no repertório do leitor, sinaliza, em contrapartida, o próprio “status canônico” do texto clássico, de modo que “as cópias” (a adaptação), nos termos de Stam, apenas reiteram “o prestígio do original” (STAM, 2006, p. 33). Mais uma vez, num movimento natural dos rumos hipertextuais da literatura, é o antigo presente no novo, revelando-se a hierarquia que exerce o hipotexto clássico sobre as obras posteriores. Sobre esse prestígio do hipotexto na relação com a sua adaptação, que Formiga reconhece como “instâncias de legitimação”, a autora acresce:

[...] não se pode afirmar que a adaptação não pertença ao gênero literário, haja vista conferir elementos que fazem parte desse estatuto. E isso se pode conferir por dois motivos: primeiro, porque todo texto adaptado parte de um cânone literário já preestabelecido, ou seja, de um conjunto de obras e autores, que, dentro de instâncias literárias institucionalizadas socialmente, são julgadas como modelares nos valores estéticos universais, comunicando valores humanos essenciais, por isso dignas de serem lidas, estudadas e transmitidas de geração em geração. Dessa forma, a priori, o texto adaptado indica ter sido autorizado e assim validado pelas chamadas “instâncias de legitimação”. Segundo, porque o adaptador, por sua vez, faz parte dessa instância, já que pertence ao mundo da literatura, como escritores, professores (FORMIGA, 2009, p. 127).

Dessa forma, o texto literário hipertextual permitirá posteriormente, sobretudo com o auxílio docente, “conhecer de forma mais aprofundada a obra que deu origem àquela versão adaptada” (VIEIRA, 2010, p. 69). Mais ainda, para Todorov, embora se refira a textos reconhecidos como pouco elaborados esteticamente, a leitura deve ser encorajada de diversas formas, em diferentes meios, nos quais, acrescento, se inclui a adaptação literária, não restringida a excessos que causam, como no caso dos épicos, maior distanciamento do estudante em relação ao universo literário.

É por isso que devemos encorajar a leitura *por todos os meios* – inclusive a dos livros que o crítico profissional considera com condescendência, se não com desprezo, desde *Os Três Mosqueteiros* até *Harry Potter*: não apenas esses romances populares levaram ao hábito da leitura milhões de adolescentes, mas, sobretudo, lhes possibilitaram a construção de uma primeira imagem coerente do mundo, que, podemos nos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas (TODOROV, 2009, p. 82, grifo meu).

Além de possibilitar o contato com o conteúdo do texto clássico e proporcionar uma primeira experiência com a obra, a adaptação literária também possui um aspecto social relevante na esfera das discussões escolares. Em outras palavras, o acesso de estudantes e jovens leitores aos clássicos universais por meio do texto literário adaptado é um reflexo da “democratização do conhecimento, uma vez que se promove o contato com os grandes nomes da literatura mundial” (SOARES, 2012, p. 69). Segundo Soares (2012), o contato indiscriminado com o vasto repertório literário oriundo de diversas culturas e países possibilita ao estudante a reflexão diante da diversidade e a sua posição enquanto leitor-cidadão. Em acordo, Girlene Formiga mais uma vez reforça que:

Os clássicos adaptados, portanto, remetem a um repertório hierarquizado de livros canônicos venerados, mudando, entretanto, a forma como se estrutura textualmente esse material para se chegar ao leitor. Tal procedimento se estabelece nas práticas de leitura há alguns séculos, e, notadamente, hoje se verifica uma grande quantidade dessa produção no mercado brasileiro. A instituição encarregada de manter e difundir o cânone tradicional da leitura é, sobretudo, a escola. As novas formas de ler são criadas, levando-se em conta as categorias intelectuais que asseguram a compreensão da obra pelo destinatário. Nesse aspecto, *a escola promove a democratização do acesso ao clássico pelas adaptações*, um processo de ruptura, mas também de continuidade de um texto clássico (FORMIGA, 2009, p. 126, grifo meu).

Se a escola, como afirmou anteriormente Formiga, em consonância com Mateus (2013, p. 100), é uma das principais instituições responsáveis por difundir o conhecimento literário, protagonista dificilmente equiparável “pela abrangência que a sua ação possui e pela força

niveladora que exerce” –, é necessário também que ela assegure aos estudantes meios coerentes para que possam ter acesso aos saberes literários universais. Observe-se que Formiga (2009) e Soares (2012), sob o discurso da democratização da cultura literária por meio da adaptação, coincidem com os propósitos estabelecidos na BNCC, que reitera a importância de a escola promover, por meios artístico-literários, em conjunto com as demais áreas do conhecimento estabelecidas no documento, “a cidadania consciente, crítica e participativa” (BRASIL, 2018, p. 62). Logo, o estudo da literatura não se limita às páginas demarcadas de um livro, tampouco às atividades a ele referentes, como excessivamente reitero, mas, sobretudo, à possibilidade de expansão contínua do conhecimento do leitor em relação ao mundo.

Dado o exposto, volto à pergunta inicial com o intuito de objetivá-la nas linhas que seguem em um único ponto. Adaptar para quê? Sobretudo, para que se viabilize ao estudante leitor incipiente, especialmente àquele não leitor de textos literários, o primeiro acesso à leitura de obras clássicas e universais que circulam, na contemporaneidade, em conjunto com novas roupagens textuais e transmidiáticas proporcionadas pela adaptação. Diferentemente do leitor proficiente, o jovem estudante não possui domínio dos recursos linguístico-literários necessários para fruir a leitura em sua configuração estético-estrutural original como uma primeira leitura; inúmeras vezes, não possui sequer maturidade para que a fruição ocorra, visto que não possui repertório suficiente para conflitar novas informações entre si durante o ato da leitura e instruções o suficiente para concretizá-la. No contexto escolar contemporâneo, “a velha prática pedagógica de *partir do mais fácil para o mais complexo* é também aplicável na abordagem da literatura”<sup>58</sup>. Insisto: deve-se partir da leitura mais acessível para aquela mais elaborada – quando possível – do texto clássico original. Em outras palavras, num contexto escolar repleto de alunos com baixíssimos índices de leitura e capacidade de interpretação elementar, a adaptação literária se apresenta como um meio de se introduzir a leitura na rotina discente e progredir à obra integral, ou a outras obras de natureza mais complexa, não se abstendo de ser o hipertexto um texto ele mesmo repleto de desafios.

A leitura deve ser foco dos planejamentos docentes e exaustivamente incentivada. Trata-se, pois, de se apresentar aos estudantes um dos vários caminhos para a progressão no mundo da leitura de textos literários. Entra em cena o papel fundamental do docente como responsável não apenas pela seleção das obras pertinentes às turmas com as quais trabalha, como também pela proposta do diálogo entre as obras, os estudantes e os contextos histórico-culturais que ambos – as obras e os estudantes – representam. Afinal, as adaptações carregam

---

<sup>58</sup> Albergaria (2000, p. 47 apud SOARES, 2012, p. 68, grifo meu).

consigo características sobre seu próprio tempo e sua situação que lhe causa o surgimento. Sobre esse ponto, Stam reforça:

Já que as adaptações fazem malabarismos entre múltiplas culturas e múltiplas temporalidades, elas se tornam um tipo de barômetro das tendências discursivas em voga no momento da produção. Cada recriação de um romance para o cinema [ou, acresço, para o texto literário] desmascara facetas não apenas do romance e seu período e cultura de origem, mas também do momento e da cultura da adaptação (STAM, 2006, p. 48).

A introdução à leitura por meio dos clássicos adaptados reflete não somente a necessidade de se repensar o papel docente – e, por conseguinte, da escola em sua organização institucional – no que tange às abordagens didático-metodológicas para o “ensino” da leitura, aprimoramento das habilidades leitoras e o contato efetivo com os textos literários, como também questiona o caráter marginal a que se submeteram os estudos literários no ambiente escolar, sobretudo as obras clássicas. Como apresentei no capítulo anterior, substituiu-se a leitura por atividades de leitura; o texto literário por fragmentos avaliativos; a experiência literária por recortes de textos aleatórios, resultando, comumente, no afastamento do estudante “da convivência com vários tipos de textos e leitura” (FORMIGA, 2009, p. 121).

Em vista desse contexto, não há como estimular a leitura literária, tampouco o *gosto* pela leitura<sup>59</sup>, se as práticas educacionais optarem por ignorar o valor da experiência com a literatura em virtude das complexidades oriundas da realidade escolar. Se o sistema educacional brasileiro é pensado, em linhas gerais, em etapas de progressão, é prudente entender que com a leitura deve ocorrer o mesmo: inicia-se de um ponto mais fácil<sup>60</sup> para a ressignificação da experiência com o texto clássico original, quando for o caso. Por isso, conforme Soriano (2002, p. 33, tradução minha<sup>61</sup>), “a adaptação, nesse nível, aparece como uma necessidade histórica. Trata-se de suscitar no grande público o gosto e a necessidade de obras de qualidade”. Em pleno acordo com Soriano, Mateus (2013, p. 98) reforça que o texto literário adaptado responde, de maneira pragmática, “à carência de estratégias educativas que garantam a todos o acesso à cultura e à literatura, salvaguardando, tanto quanto possível, a exigência de qualidade dos textos e contribuindo para a formação estética dos alunos [...]”.

<sup>59</sup> A fruição está relacionada também com as noções de leitura por prazer e/ou interessada em si mesma.

<sup>60</sup> Não raramente tido como uma experiência de menor importância por acadêmicos e professores, dado o conjunto de textos que entram em discussão, como adaptações, *best-sellers*, entre outros.

<sup>61</sup> “L’adaptation, à ce niveau, apparaît comme une nécessité historique. Il s’agit de susciter dans le grand public le goût et le besoin d’œuvres de qualité” (SORIANO, 2002, p. 33).



Por fim, a introdução à leitura de textos literários por meio do texto adaptado, no contexto escolar, diante de tamanhos desafios expostos e outros certamente inerentes ao complexo cotidiano da sala de aula, reforçam ainda mais a necessidade de se insistir sobre a leitura literária a partir de intervenções didático-pedagógicas coerentes com o público leitor da contemporaneidade, sob o constante risco de, caso contrário, tornar paulatinamente a experiência literária – em especial, aquela baseada na leitura-fruição – em algo restrito às orientações e planejamentos docentes. Não acredito que a adaptação exclua o repertório clássico e/ou canônico hierarquizado do leitor, tampouco situe este numa zona de leitura artificializada; por outro lado, reconheço que a leitura, sobretudo na juventude, é uma, e o docente deve ser capaz de instruir o jovem estudante a adentrar diferentes universos estéticos “em consonância com o seu desenvolvimento” (FORMIGA, 2009, p. 141). É, portanto, um primeiro passo para a (re)inserção da leitura literária no ambiente escolar em meio a tantas outras formas possíveis, as quais certamente não objetivo esgotar. Afinal, nas provocações de Marceline Laparra:

Por que um primeiro encontro com eles [os textos literários adaptados], mesmo que breve e incompleto, impediria novos encontros, mais íntimos e mais profundos? Em algum momento nos cansamos de revisitar e ecoar as lembranças da infância? (LAPARRA, 1966, p. 80, tradução minha<sup>62</sup>).

---

<sup>62</sup> “Pourquoi une première rencontre avec eux, même brève et incomplète, empêcherait-elle de nouvelles rencontres ultérieures, plus intimes et plus profondes ? Se lasse-t-on jamais d’aller retrouver des émotions de l’enfance et d’en amplifier l’écho?”.

### CAPÍTULO 3 - ENTRE VERSOS E PROSA: O ÉPICO REVISITADO

No terceiro capítulo, a discussão apresentada anteriormente sobre os textos literários adaptados e sua presença no ambiente escolar, como recursos indispensáveis para as práticas de ensino, aprendizagem e aprimoramento de habilidades leitoras de jovens (não) leitores, aprofunda-se e propõe uma justificativa efetiva para sua defesa e integração tanto na sala de aula quanto na prática docente. Para isso, uma vez que o texto literário esteve à margem não apenas da sala de aula, mas soterrado sob o peso dos malabarismos conceituais existentes nos documentos curriculares vigentes, tomo a adaptação em prosa do épico mesopotâmico *A Epopeia de Gilgamesh* (2001) como ponto de partida para análise e reflexões à luz das mesmas concepções teóricas norteadoras da prática docente. Essa análise, além dos conceitos narrativos e dos processos transtextuais de Genette, exige a retomada das competências da Base Nacional Comum Curricular, em acordo com os demais teóricos referenciados, com o intuito de fundamentar sua abordagem e discussões literárias na sala de aula a partir da própria adaptação, isto é, o próprio texto literário como forma de acesso à literatura e aos estudos literários. Em outras palavras, é imprescindível tornar o texto literário matéria *central* nas discussões sobre literatura e leitura, além dos processos que envolvem seu estudo e a formação leitora, sobretudo quando se pensa sobre sua (re)inserção nos meios educacionais, de modo que seja possível compreender as reais dificuldades desse processo e intervir sobre eles de maneira coerente e viável.

A discussão literária em torno do texto épico, bem como a importância de sua (re)inserção enquanto texto literário na prática e repertório leitores de jovens estudantes, mesmo estimulada através de adaptações, como proponho neste trabalho, não deve ocorrer sob pretextos saudosistas em que o clássico deva prevalecer sobre as produções literárias contemporâneas, como se a literatura pós-período clássico tivesse perdido seu valor. Dessa forma, reitero, não se trata de substituir um texto pelo outro – e.g. o popular pelo clássico, a lírica pelo verso heroico –, mas valorizar os estudos literários em sua pluralidade textual e abrir espaço para o contato com o texto na sala de aula, em suas bibliotecas e, indispensavelmente, no currículo, de modo a ampliar o repertório crítico e literário do jovem estudante.

A fim de melhor situar a relação entre o (hipo)texto épico nos estudos literários por meio de obras adaptadas, convém resgatar as definições do gênero épico – particularmente, aquela que destaca a *epopeia* –, termo comumente associado às produções literárias greco-romanas de cunho heroico da Antiguidade Clássica, atribuído também, em suas devidas proporções, a produções literárias mesopotâmicas anteriores, nas quais se insere a epopeia de

Gilgámesh (TAVARES, 1978). É necessário, pois, recorrer aos conceitos propostos pela crítica literária e compreender, conseqüentemente, como o gênero se tornou periférico no ambiente escolar e nos documentos curriculares norteadores; e, ainda, por que o épico, longe de ser antiquado ou exclusivo a um grupo de leitores seletos – como parece ser, tendo em vista os gêneros textuais que figuram predominantemente nos currículos e, no melhor dos casos, nos livros didáticos –, pode ser reconsiderado no horizonte da prática docente e, sobretudo, na formação de novos leitores.

### 3.1 Notas sobre o épico

Por *épico*, entende-se, popularmente, qualquer produção artística cuja matéria seja considerada extraordinária, grandiosa, capaz de superar o esperado e o óbvio, tanto em conteúdo quanto forma (PASSOS, 2020). Na tradição crítico-literária, considera-se uma das formas mais antigas de literatura, sendo as *epopeias* seu principal gênero representante, oriundas da longa tradição oral de diversos povos, acentuando-se, sobretudo, a influência greco-romana<sup>63</sup>. Em conjunto com o texto dramático – a tragédia e a comédia – e o lírico, com o advento dos primeiros registros manuscritos e as convenções do fazer poético-literário, o épico também marca a entrada da literatura na linha do tempo da tradição histórico-literária do Ocidente apontada por Platão na *República* e, mais tarde, Aristóteles na sua *Poética*. Desse modo, a tripartição canônica, i.e. o teatro, o lirismo ditirâmico e a epopeia – de forma especial, a épica de Homero, este sendo, segundo Aristóteles (2008, p. 44)<sup>64</sup>, “o maior autor de obras elevadas” –, discutida pelos filósofos gregos, consolidou-se, ao longo do tempo, como uma referência de fazer literário aos quais se voltaram gerações de autores posteriores para expandir, imitar ou satirizar. Esse eco, característico da influência exercida pelos teóricos gregos na modernidade, consolidou, segundo Yves Stalloni (2007, p. 23), “o estabelecimento de uma distribuição ternária dos gêneros” que perdurou, não obstante as nuances, até o século XX, quando as discussões acerca dos gêneros literários começaram a tomar novos rumos e perspectivas teóricas.

---

<sup>63</sup> Para o teórico Hênio Tavares (1978, p. 120), as epopeias são um dos gêneros épicos, reconhecendo, em sua *Teoria Literária*, outros textos de características épicas, tanto em verso, quanto em prosa, tais como o próprio romance, os poemas heroicos, as canções de gesta e algumas baladas medievais. É comum, no entanto, como sugere Vasconcellos (2014), que se entenda *épico* e *epopeia* como termos afins, aquele sendo o adjetivo deste, indistintamente. Shipley (1943, p. 213), em *Dictionary of World Literature*, reconhece igualmente as epopeias como *epic poetry*. Neste trabalho, embora utilize os conceitos e a estruturação de Tavares, considerarei semelhantes à *epopeia* os termos *épico*, *texto épico*, *narrativas épicas* e, por vezes, *narrativas heroicas*, salvo quando explicado contrariamente ao longo do texto.

<sup>64</sup> As referências à *Poética* (2008) feitas nesta seção pertencem à tradução de Ana Maria Valente.

No campo da crítica literária, a epopeia se trata de um gênero essencialmente narrativo, em versos, desde a Antiguidade, sendo, porém, hodiernamente descrita como um gênero possível também na prosa, sobretudo após o Romantismo, em que a concepção de romance moderno, como propõe Tavares (1978), incorpora a epopeia clássica e coexiste com ela. Quanto ao conteúdo narrado, Tavares (ibidem, p. 120) considera o épico um texto (*subjetivo-objetivo*)<sup>65</sup>, reconhecendo-se os níveis de envolvimento do narrador épico com os objetos narrados, assim como *heroico e nacional*.

Diferentemente da narração exclusivamente histórica que se propõe a falar sobre um evento passado priorizando a estreita coerência cronológica e o desenvolvimento das ações dentro de um contexto histórico-geográfico determinado, o gênero épico não é “rigidamente uma sucessão ordenada de fatos” – o que não exclui a coerência temporal interna à sucessão das ações, mas a torna mais flexível em relação ao texto de prime pelo caráter histórico –, pois a presença dos elementos da ficção, como “falas de personagens, visões, recordações”, bem como a interferência mitológico-maravilhosa, amplia a perspectiva do leitor em relação à própria condição histórica do texto e das personagens nele contidas (TAVARES, 1978, p. 236). Embora Aristóteles privilegie a tragédia dentre as demais formas de representação, o autor reconhece que a epopeia, “como narrativa, não tem limite de tempo, pode desenrolar diferentes ações, em diferentes momentos”, sem prejudicar a coerência interna enquanto texto, “e ainda ater-se em conformidade”, de modo que a concatenação de diferentes episódios, quando necessários ao enredo, permite atribuir ao poema épico um caráter elevado (ARISTÓTELES, 2008, p. 47). Dessa forma, na *Poética*, o filósofo esclarece que poeta não tem como função contar o que de fato ocorreu, “mas aquilo que poderia acontecer, o que é possível, de acordo com o princípio da verossimilhança e da necessidade” (ibidem, p. 54). O autor ainda acresce:

O historiador e o poeta não diferem pelo facto de um escrever em prosa e o outro em verso (se tivéssemos posto em verso a obra de Heródoto, com verso ou sem verso, ela não perderia absolutamente nada o seu carácter de História). Diferem é pelo facto de um relatar o que aconteceu e outro o que poderia acontecer. Portanto, a poesia é mais

---

<sup>65</sup> Há, sobre este ponto, opiniões diversas na crítica literária. Tavares reconhece que a linha entre objetividade e subjetividade, em muitos textos, é tênue, classificando o épico de ambas as formas. Para Otto Maria Carpeaux, a objetividade dos textos épicos é tamanha que, diferentemente da lírica, “o leitor se esquece de que lê poesia” (CARPEAUX, 2008, p. 49). Por fim, ao citar a influência de Platão e Aristóteles no período romântico alemão, sobretudo no que tange ao aspecto ternário das formas literárias resgatadas no século XVIII, isto é, a tripartição lírica, épica e dramática, Stalloni afirma que já havia, na crítica dos irmãos e teóricos August e Friedrich Schlegel, a distinção entre elas “por sua maior ou menor subjetividade”, caracterizadas, em ordem respectiva, de “subjetiva” (a lírica), “subjetiva-objetiva” (a épica) e “objetiva” (a dramática) (STALLONI, 2007, p. 23). Isso posto, acresço que o conteúdo do texto épico é proposto – tanto pelo poeta quanto pela voz épica do texto – como objetivo, num primeiro momento, em virtude de um aparente distanciamento do narrador em relação aos eventos; no entanto, a subjetividade não tarda a aparecer no texto, uma vez que narrar feitos de um herói e justificar a glória de um povo diz respeito a um passado coletivo comum do qual, muitas vezes, o narrador faz parte ou com ele se identifica.

filosófica e tem um carácter mais elevado do que a História. É que a poesia expressa o universal, a História, o particular (ibidem, loc. cit.).

Dessa forma, poder-se-ia dizer que uma das distinções possíveis entre o texto épico e o histórico consiste, sobretudo, na intenção e na liberdade do autor diante dos fatos abordados, como menciona Kempinska (2012, p. 87):

Observe ainda que, na definição aristotélica, a narrativa épica não apenas possui uma extensão considerável, mas também é estruturalmente muito mais livre, pois não obedece nem à unidade do tempo, nem à unidade da ação. Com essa liberdade, uma epopeia pode narrar o desenrolar de ações extensas, que não se limitam a um único dia.

Responsável por cantar os feitos e as glórias das personagens da epopeia, bem como suas desesperanças e fracassos, destaca-se a presença de um narrador épico onisciente, elemento narrativo indispensável ao gênero, “pois possui um amplo saber tanto sobre as ações e motivações dos personagens quanto sobre as características espaço-temporais do mundo representado” (KEMPINSKA, 2012, p. 87). De outra forma, o narrador épico costura diferentes ações narrativas influenciadas diretamente por seus aspectos histórico, mitológico e psicológico, e estrutura a história numa sequência capaz de aproximar o leitor ou o ouvinte aos acontecimentos extraordinários<sup>66</sup>. A narração do épico ocorre, pois, de forma objetiva e o narrador ocupa um lugar privilegiado, dado que, mesmo quando houver intervenção das próprias personagens da história, “é ainda o narrador que lhes dá a palavra” (ROSENFELD, 2018, p. 24).

O narrador [...] narra histórias que aconteceram a outrem, falará com certa serenidade e descreverá objetivamente as circunstâncias objetivas. A história *foi* assim. Ela já aconteceu – a voz é do pretérito – e aconteceu a outrem; o pronome é “ele” (João, Maria) e em geral não “eu”. Isso cria certa distância entre o narrador e o mundo narrado (ROSENFELD, 2018, p. 25)<sup>67</sup>.

<sup>66</sup> Como faz o narrador em qualquer narrativa com ou sem intervenção direta das personagens da história. O resultado dessa aproximação, no entanto, depende do nível de instrução do leitor e da maneira como ele dialogará com a narrativa, principalmente quando ela for estruturada de forma menos convencional em relação às narrativas de seu tempo, como as epopeias iniciadas *in medias res*, “colocando o leitor ‘no meio dos acontecimentos’” (VASCONCELLOS, 2014, p. 18). Esse artifício literário, não obstante esteja presente em certa medida na prosa contemporânea e no cinema, escapa do repertório do jovem (não) leitor e pode travar o progresso na leitura do texto – especialmente nos épicos – vez que o recurso interfere na estrutura cronológica da narrativa convencional dos nossos tempos.

<sup>67</sup> Na *Divina Comédia*, o texto é escrito na primeira pessoa e o “eu” prevalece, gerando um efeito contrário ao exposto por Rosenfeld: o narrador, que é o protagonista da narrativa, está próximo aos eventos narrados, e as subjetividades preenchem o texto em várias passagens. Em contrapartida, Joseph Shipley (1943, p. 214) acredita que o poema de Dante apresenta mais características didáticas que propriamente épicas, de modo que, na perspectiva do autor, em seu texto *Dictionary of World Literature*, a *Divina Comédia* não se encaixaria nos termos de Rosenfeld.

Ele age, portanto, como “estruturador da história” (GANCHO, 2002, p. 28). Nesse sentido, a voz épica que narra os acontecimentos excede o egocentrismo característico do poeta lírico, que escreve *a partir e em torno* de si mesmo, voltando-se para o lado externo. Em outras palavras, o poeta épico canta para o mundo ao redor, ao outro, caracterizando-se pela “dilatação do *eu*”, buscando atingir um sentido coletivo (MOISÉS, 1987, p. 238, grifo do autor).

Antes enclausurado, em autossondagem miúda e epidérmica, o “eu” agora se expande até ilimitadas fronteiras, a fim de abarcar inteiramente o mundo. [...] Ultrapassa desse ponto a contemplação narcisista de sua imagem refletida num espelho côncavo, postura característica do poeta lírico, e cria a poesia a-confessional e a-emocional, ou melhor, a supraconfessional e supraemocional (ibidem, p. 239).

Nessa busca por um sentido coletivo e universal, o conjunto épico se projeta de maneira heroica e “ingressa numa dimensão [...] acionada pelo esforço de visualizar a realidade dum prisma cósmico” (ibidem, loc. cit.). Ao expandir seu olhar às complexidades e sensibilidades alheias, assim como às características da condição e existência humanas, não mais ensimesmado, o épico – ou aquele que o escreve – se põe numa jornada de exprimir “os ‘eus’ da Humanidade, ou, se quiser, o ‘eu’ essencial de todo homem” (ibidem, p. 242).

Mesmo quando o narrador usa o pronome “eu” para narrar uma estória que aparentemente aconteceu a ele mesmo, apresenta-se já afastado dos eventos contados, mercê do pretérito. Isso lhe permite tomar uma atitude distanciada e objetiva, contrária à do poeta lírico (ROSENFELD, 2018, p. 25).

Nesse contexto, emergem na narrativa épica as inquietudes de um coletivo, injetadas na figura do herói épico, exaltando-se, sobretudo, um coletivo nacional. Manifesta-se no texto uma perspectiva universal em que a nação de onde nasce o épico assume certo protagonismo para além de um simples pano de fundo da história, visto que são os feitos heroicos, como suas derrotas ofuscadas pelas grandes conquistas, em nome de uma terra e seu povo, a matéria indispensável de registro para que a glória do herói não seja esquecida, mas permaneça na memória de seu povo – quando não de *todos* os povos – “e com isso [sobreviva] a glória da nação inteira” (KEMPINSKA, 2012, p. 89). Existe, pois, no texto épico, uma relação entre os *universalismos* – que, segundo Moisés (1987), resulta de um olhar capaz de perceber, não isentando o poeta de sua condição humana, as dúvidas existenciais e perenes do homem, como

a efemeridade da vida e a morte, a justiça, a incerteza do pós-vida<sup>68</sup>, – e a expressão de um povo local, do qual o herói épico se torna uma representação *in persona* direta ou indiretamente. Note-se, como exemplo, Gilgámesh, rei da cidade-estado de Úruk, interpretado, por vezes, como uma extensão viva da cidade que passou a governar, uma vez que fora ele o seu grande construtor, representante, protetor e tirano (SANDARS, 2001).

Outro elemento característico dos épicos é a centralidade do herói e, mais especificamente, seu heroísmo em torno dos quais a narrativa se desenrola. O texto épico, quando se projeta como um espelho ou modelo de uma nação, como as epopeias da Antiguidade, “deve conter fatos que engrandecem um povo e exaltar os feitos de seus heróis” (TAVARES, 1978, p. 237). Para que o povo possa ser engrandecido, como propõe Tavares, é necessário que o herói épico seja superior às personagens comuns; afinal, sua jornada é, em sua maioria, sobre-humana e os obstáculos, intransponíveis ao homem ordinário.

A jornada em si tem obstáculos que forcem o herói a provar a si mesmo. Em alguns casos, seres místicos ou sobrenaturais são a favor ou contra o herói, podendo até mesmo levá-lo para o mundo sobrenatural, onde outros homens jamais estiveram. Como o herói trágico, o herói épico alcança um estágio inferior, mas, em vez de morrer, como o herói trágico, o herói épico ressuscita e o épico chega a sua resolução (GRANDFIELD, 2007, p. 1, tradução minha<sup>69</sup>).

Dessa forma, é explícita – e, como na epopeia de Gilgámesh, enaltecida – a superioridade do personagem heroico, dadas as suas condições político-sociais, guerreiras, divinas ou virtuosas.

Esta superioridade pode ser interpretada como relativa à origem social elevada dos personagens das epopeias: heróis, semideuses ou relacionados à família real. Mas vários teóricos interpretam tal “superioridade”, remetendo-a ao nível moral dos personagens, no sentido de envolvimento em conflitos sérios, que afetam o destino de toda a comunidade (KEMPINSKA, 2012, p. 87).

Nesse contexto, a figura do herói ocupa o plano central da narrativa, sendo ele a personagem capaz de resolver os grandes problemas e mistérios daquele universo que representa. No entanto, é válido mencionar que não apenas se resumem no protagonista épico os traços de um combatente astuto e habilidoso, preparado para confrontos em escala sobrenatural, mas também gira em torno dele o panorama moral de sua época. Isso significa

<sup>68</sup> Eis a diferença de um poeta “maduro”, como diria Moisés, não mais preocupado em falar de si, mas capaz de superar seu ego inflado e lançar seu olhar, apesar da sua própria condição de *Eu*, para a totalidade do cosmos, ou, ao menos, buscá-lo compreender melhor.

<sup>69</sup> “The quest itself has obstacles that force the hero to prove himself. In some cases mystical or supernatural beings are for or against the hero and may even lead that hero into the supernatural world, where other humans have never been. Like the tragic hero, the epic hero reaches a low point but rather than die, like the tragic hero, the epic hero resurrects himself and the epic comes to its resolution”.

que, sendo um texto que compartilha fronteiras com o mito fundador de uma nação, ora confundindo-se com ele, é natural que sejam retratados dilemas morais que justifiquem a superioridade do personagem heroico ao longo de sua jornada. Para que o heroísmo tome forma no texto épico, valores como bravura, honestidade, lealdade e justiça não raramente confrontam a covardia, a traição e a maldade, responsáveis por lapidar um herói que, apesar de “superior”, nas palavras de Kempinska (2012, p. 87), se apresenta sob aspectos contraditórios, multifacetados e viciosos tais como são próprios à natureza humana. Para muitos desses heróis épicos, assim como para Gilgámesh, a jornada repleta de desafios e perdas possibilita a sua própria ressignificação, sobretudo quando tais personagens atingem um estado de espírito maior, transcendente a sua mera condição humana<sup>70</sup>, e tornam-se melhores que antes ora por compreenderem os grandes dilemas do homem, ora por concluírem que a dúvida é intrínseca à finitude humana; e, como heróis, devem carregá-la consigo *ad aeternum* em benefício do outro<sup>71</sup>. O triunfo do herói é, pois, a vitória de sua terra e seu povo de igual forma. Reconhecer a relação entre o herói, *quem* e o *que* ele representa num sentido coletivo e exterior, e o seu processo de engrandecimento interior é fundamental para melhor compreender o texto épico, seu contexto de origem e os ecos reverberados à cultura artístico-literária da posteridade.

O que atribui ao texto épico sua característica ímpar na trajetória literária é a coexistência, num mesmo plano, do real – o que se poderia chamar de *possível* numa dimensão histórica e humana – e do mito. No que tange aos aspectos sobrenaturais dos textos épicos, são elementos indispensáveis à sua composição a presença de ações maravilhosas e mitológicas que, aliadas ao protagonismo heroico de seus personagens, movimentam o desenvolvimento do enredo e confirmam não somente a grandiosidade dos seus heróis, mas também do povo histórico que personificam. Com isso, há nos textos épicos a presença do mítico – politeísta, se pensarmos o contexto mesopotâmico, grego e romano; monoteísta, especialmente o cristão, em produções épicas europeias medievais – retratado pela interferência de divindades e seres sobrenaturais diversos direta ou indiretamente sobre as personagens e todo o seu universo<sup>72</sup>.

---

<sup>70</sup> O triunfo de um aprendizado sobre-humano, reflexo das crenças mitológicas de seu tempo, oriundo do contato com divindades ou seres sobrenaturais que alçam o personagem a um outro estágio de sua consciência, tornando-o maduro, retornando à terra natal mais sábio desde a sua saída (CAMPBELL, 2004, p. 35).

<sup>71</sup> Após atingir um estágio de consciência maior, o herói, diferentemente de seu estágio inicial, tende a exercer mais sabiamente seu papel em prol de seu povo ou, nos termos de Kempinska (2012), de sua comunidade.

<sup>72</sup> Muito dessa interferência nas ações das personagens é reflexo do que Vasconcellos (2014, p. 23) descreve como *Concilium deorum*, ou seja, uma recorrência de episódios que retratam a reunião de divindades que, em conselho, discutem sobre as questões dos mortais. No contexto homérico, as assembleias ocorrem no Olimpo; no épico sumério, os deuses se reúnem para decidir a punição de um dos personagens, o que resulta na morte de Enkídu, avisado em sonho sobre seu destino. Para Brandão (2017), trata-se de um dispositivo literário importante utilizado pelo poeta para interligar partes da epopeia e, acresço, justificar o desencadeamento das ações que serão tomadas pelo protagonista.



Para Tavares, o elemento maravilhoso é necessário “à grandeza e à majestade” do épico, uma vez que, acrescento, o mistério de tais seres não cessa de despertar a curiosidade e o imaginário do leitor de nossos dias (TAVARES, 1978, p. 238)<sup>73</sup>.

Remetendo-nos ao épico, embora existam diferenças entre as crenças e sua forma pública de culto a divindades nas civilizações antigas, particularmente entre os gregos, romanos e os mesopotâmicos, pode-se afirmar que, em se tratando de objeto de estudo literário aos olhos do leitor da atualidade, dentro do texto épico “tudo é divino” (REALE; ANTISERI, 1990, p. 17)<sup>74</sup>.

[...] porque tudo o que ocorre é explicado em função da intervenção dos deuses: os fenômenos naturais são promovidos por Nume; os raios e os relâmpagos são arremessados por Zeus do alto do Olimpo, as ondas do mar são provocadas pelo tridente de Poseidon, o sol é levado pelo áureo carro de Apolo e assim por diante. Mas também a vida social dos homens, a sorte das cidades, das guerras e da paz são imaginadas como vinculadas aos deuses de modo não acidental e, por vezes, até mesmo de modo essencial (ibidem, loc. cit.).

O mesmo pode ser dito da perspectiva suméria, cujo panteão é vasto e altamente vinculado ao funcionamento das vidas pública e privada, desde os instrumentos de agricultura fornecidos à humanidade, que foram gerados por deuses próprios, ao domínio total dos céus e da terra.

Operando, direcionando e supervisionando este universo, segundo os teólogos sumérios, estava um panteão consistindo em um grupo de seres vivos, semelhantes ao homem em forma, mas sobre-humanos e imortais, que, apesar de invisíveis aos olhos mortais, guiavam e controlavam o cosmos em acordo com planos estabelecidos e leis devidamente prescritas (KRAMER, 1963, p. 135, tradução minha<sup>75</sup>).

---

<sup>73</sup> Some-se a isso, como um breve exemplo, o fato de que as maiores bilheterias cinematográficas internacionais, desde o novo milênio, serem justamente de filmes – a maioria, ressalte-se, adaptações de obras literárias – cujos protagonistas são super-heróis, seres mitológicos ou personagens dotados de elementos sobrenaturais. Tomo como referência a plataforma *Box Office Mojo*, atuante desde 1998, que avalia a receita das produções cinematográficas em escala global. Desde o início dos anos 2000, prefiguram entre os filmes mais assistidos pelo público *Avatar*, *Os Vingadores*, *Star Wars*, *Harry Potter* e *O Senhor dos Anéis*, sendo muitos deles partes sagas que, assim como seus primeiros lançamentos, entraram na sequência de sucessos internacionais. Na literatura contemporânea, mais especificamente nas prateleiras de ficção e fantasia, o mesmo pode ser dito sobre a saga *Harry Potter*, a série de *O Senhor dos Anéis*, *Crepúsculo* e *As Crônicas de Nárnia* que, segundo Lucinda Everett, em artigo publicado no *The Telegraph*, permanecem como as obras mais lidas desde a sua publicação. Apesar de Everett se referir ao público de língua inglesa, acredito que, no cinema ou na literatura, o mistério – o fantástico, o maravilhoso, o mitológico – que circunda tais enredos ainda ocupa lugar especial no imaginário e na recepção do leitor desde os povos mais distantes. Os dados mencionados estão disponíveis, respectivamente, em <<http://bit.ly/3KfuQBC>> e <<https://bit.ly/43QS3RS>>. Acessos: 7 de maio de 2023.

<sup>74</sup> É pertinente ressaltar que a noção de literatura, como a entendemos nos dias de hoje, foi construída com o passar dos séculos ao passo que, para os povos antigos, muito não se dissociava de práticas cotidianas, devocionais, religiosas e rituais.

<sup>75</sup> “Operating, directing, and supervising this universe, the Sumerian theologian assumed, was a pantheon consisting of a group of living beings, manlike in form but superhuman and immortal, who, though invisible to the mortal eye, guided and controlled the cosmos in accordance with well-laid plans and duly prescribed laws”.

Conforme o assiriólogo Kramer (1963), havia uma ampla divisão entre o reino dos deuses e a terra dos mortais, que, na visão dos sumérios, são indivíduos menores e dependentes das livres vontades das divindades e seres que habitavam o panteão. Dessa forma, tudo sofria interferência ou origem sobrenatural e, para cada acontecimento, havia um ser sobre-humano responsável por sua concepção. Nas palavras do pesquisador:

Os reinos do céu, terra, mar e ar; os principais corpos celestes, sol, lua e planetas; forças atmosféricas tais como vento, tempestade e tormenta; e, finalmente, na terra, entidades naturais como o rio, a montanha, e o campo [...] – cada um era considerado estar sob o comando de um ou outro ser antropomórfico, mas sobre-humano, que guiava suas atividades em acordo com regras e regulamentos estabelecidos” (ibidem, loc. cit, tradução minha<sup>76</sup>).

A divisão entre o que é divino, sobrenatural, e a realidade humana material, mundos comumente tidos como distintos e separados aos olhos do leitor contemporâneo, é tênue e, em muitos momentos, inexistente, uma vez que ambos os universos se confluem e interagem entre si na obra literária. Sobre esse ponto, Carpeaux (2008) fala sobre a capacidade de os gregos criarem mundos ideais coincidentes com a realidade humana, o que significa que, paralelamente aos estudos sumérios, distinguir história e mitologia como duas áreas de estudo antagônicas, sobretudo ao se olhar para os tempos remotos da antiguidade mesopotâmica, se torna uma tarefa complexa, dada a ambiguidade entre os dois mundos presentes nos registros literários clássicos e históricos remanescentes<sup>77</sup>.

[...] o plano real e o plano ideal coincidem perfeitamente, de modo que o que nos parece idealizado, ao grego parecia realista e real. [...] Criaram [os gregos], mentalmente, mundos, sem cair em romantismo ou evasão, porque esses mundos espirituais, logo depois de criados, se incorporaram à realidade, para fazer parte dela (CARPEAUX, 2008, p. LXXXI).

Por isso, o caráter maravilhoso dos textos épicos não deve ser pormenorizado ou reduzido a uma simples alegoria folclórica de um povo antigo<sup>78</sup>, pois guardam vastos campos culturais, estéticos, históricos e literários a serem explorados e discutidos dentro e fora da perspectiva textual, sobretudo quando se valoriza uma abordagem interdisciplinar coerente,

<sup>76</sup> “The great realms of heaven, earth, sea, and air; the major astral bodies, sun, moon, and planets; such atmospheric forces as wind, storm, and tempest; and finally, on earth, such natural entities as river, mountain, and plain, such cultural entities as city and state, dike and ditch, field and farm, and even such implements as the pickaxe, brick mold, and plow — each was deemed to be under the charge of one or another anthropomorphic, but superhuman, being who guided its activities in accordance with established rules and regulations”.

<sup>77</sup> Acresço detalhes sobre o aspecto mitológico da linhagem histórica dos sumérios na próxima seção dedicada aos sumérios.

<sup>78</sup> Ultrapassados, vencidos pelo tempo, isto é, num sentido pejorativo, como por vezes se percebe em livros didáticos escolares.

assim como possibilita uma aproximação entre o jovem leitor e um universo que lhe é benquisto. Para Aristóteles (2008, p. 95), “o maravilhoso dá prazer”; é, portanto, um elemento indispensável ao épico e, acresço, à trajetória humana, presente nas diversas culturas e épocas, manifestado em diferentes registros artísticos e, acima de tudo, vivo na contemporaneidade.

No aspecto formal, os textos épicos apresentam, em sua maioria, cinco partes recorrentes que, embora não sejam todas obrigatórias e, conforme o texto, sofram alterações quanto à ordem de aparição, caracterizam o conteúdo apresentado ao longo do texto: a proposição, a invocação, o ofertório (ou dedicatória), a narração e o epílogo (TAVARES, 1978, p. 238)<sup>79</sup>.

A *proposição* corresponde à introdução da obra e apresenta ao leitor – ou, particularmente, ao ouvinte da tradição oral – o assunto central que será cantado. São dadas informações gerais, tais como aspectos históricos e geográficos, bem como características de seus protagonistas e feitos que situam o leitor no universo da obra. Tanto na *Iliada*, quanto na *Odisseia*, o texto se inicia por um proêmio, “breve síntese do tema que será tratado” (VASCONCELLOS, 2014, p. 17). Conforme Vasconcellos (ibidem, loc. cit.), no primeiro, a cólera de Aquiles; no segundo, o homem; na *Eneida* de Virgílio, as armas e o varão.

Para que o épico ganhe forma mítica, ocorre, em seguida, a *invocação*, momento em que o poeta se dirige a seres sobrenaturais e suplica-lhes auxílio na composição do texto, invocando sobre si mesmo ou o poema, por meio de termos vocativos, uma presença extraordinária, o que justificaria o caráter grandioso do texto (TAVARES, 1978). Se oriundo da tradição clássica, o poeta solicita às Musas, fontes de inspiração, responsáveis por rememorar os eventos passados que os poetas devem cantar, ou a outras divindades do panteão, como Apolo; se cristão ou influenciado pelo seu simbolismo teocêntrico, sobretudo no contexto literário medieval, o poeta recorre à mediação de anjos e santos, assim como às demais figuras maiores ligadas à espiritualidade cristã, particularmente católicas, como a Virgem Maria, o próprio Criador ou o Espírito Santo, como na obra de John Milton, *Paraíso Perdido*, em que o poeta, após mencionar as Musas, recorre também à terceira pessoa da trindade (ABREU, 2015)<sup>80</sup>. Em *Caramuru*, épico de Santa Rita Durão, a invocação é feita à segunda pessoa da

<sup>79</sup> Christina Ramalho afirma que a invocação pode aparecer antes ou depois da proposição, mas também mesclada a ela “de tal modo que os versos em que aparece tanto pertencem a uma dimensão (invocação e proposição ou invocação e dedicatória) quanto à outra, sem que se possa separá-las” (RAMALHO, 2013, p. 373).

<sup>80</sup> No caso de Milton, embora se perceba as muitas influências dos épicos gregos ao longo do poema, evidencia-se, segundo Abreu, “que a principal fonte de inspiração é o Espírito Santo, o que mostra a pretensão de superioridade do épico cristão sobre os épicos pagãos” (ABREU, 2015, p. 2015).

trindade, Jesus Cristo<sup>81</sup>. Em ambos os contextos, sob a influência cristã ou politeísta, a invocação é um artifício comumente recorrente ao longo do texto épico, mesmo que se limite a uma simples passagem ou menção vocativa posterior, mas atuante e reforçada durante o desenvolvimento da narração, “como se a voz épica necessitasse, a cada momento, beber em sua fonte de inspiração” (RAMALHO, 2013, p. 373).

O terceiro elemento corresponde à *dedicatória*, também chamada de *ofertório*, momento em que se dedica a obra a uma ou mais figuras de alta nobreza, como reis, patronos ou heróis a quem se busca homenagear. Não se trata de uma parte obrigatória no texto, reforça Tavares (1978), sendo muitas vezes omitida ou reduzida; porém, quando aparece, possui, em sua maioria, caráter político, atribuindo ao destinatário exaltação e gratidão por seu apoio e patrocínio (TAVARES, 1978). Da mesma forma, a dedicatória estabelece conexão entre a nobreza e o poeta, o que confere ao texto épico certo prestígio, em virtude do círculo social ao qual se vincula, e reconhecimento. Tome-se como exemplo o épico de Camões, *Os Lusíadas*, cujo texto oferecera o poeta ao rei D. Sebastião, e *Caramuru*, de Durão, dirigido a D. José, Príncipe do Brasil<sup>82</sup>.

A *narração*, indicada como o quarto elemento constituinte do texto épico clássico, caracteriza-se, para Tavares (1978, p. 238), como “a parte mais extensa e importante do poema”, onde as personagens dão forma ao épico, a história é desenvolvida em detalhes e os grandes conflitos – somados à grandiosidade da linguagem métrica, musical e retumbante – crescem aos olhos do leitor. É o momento em que a narrativa propriamente dita se constrói em suas aventuras, desafios, combates, encontro com seres místicos e, por fim, direciona ao seu desfecho.

A conclusão da jornada épica ocorre no *epílogo*, a parte final do texto, onde se apresentam o desenlace do enredo, o rumo das personagens e o fechamento da narração. Nesse momento, a voz épica encerra o ciclo do herói, podendo revisitar, retrospectiva e resumidamente, as ações ocorridas e contextualizá-las ao leitor, assim como projetar no futuro previsões “proféticas e divinatórias” sobre o destino das personagens e seu povo (TAVARES, 1978, p. 238). É possível encontrar no epílogo a explicação acerca dos impactos causados pela empresa do protagonista tanto sobre si mesmo quanto sobre aqueles que o cercam, de modo

---

<sup>81</sup> Santos (2009) afirma que o épico de Santa Rita Durão, não obstante obedeça ao esquema da epopeia camoniana de maneira própria, deve ser entendido igualmente como uma epopeia (em versos) na perspectiva adotada neste trabalho.

<sup>82</sup> A dedicatória ao príncipe D. José tinha como possível finalidade “interceder pela Companhia de Jesus que, a essa altura, não somente havia sido expulsa de Portugal, mas extinta por decisão de Roma” (SANTOS, 2009, p. 70).

que se possa compreender o caminho pelo qual o herói passa para o seu amadurecimento. Como consequência, podem ser cantados no fechamento do épico ensinamentos e reflexões de natureza filosófica, moral, política ou simbólica a partir das (des)venturas do herói. No épico de Camões, o epílogo adquire tom exortativo e aconselha o monarca a olhar benignamente para os seus vassallos. Sobre este aspecto, Felipe (2017, p. 151) afirma que há, no poema, a sugestão de que o rei deveria “interceder pelos vassallos valorosos, sobretudo os detentores de experiência”, mencionando também o “sacrifício a que se submetem estes mesmos súditos, em diferentes circunstâncias: alvos de naufrágios, setas, fogo, fome”. Em *Caramuru*, o epílogo exalta a presença jesuítica “que levara o evangelho e a civilização aos indígenas”, rememorando seus feitos e benfeitores, como Inácio de Loyola (SANTOS, 2009, p. 70).

Além de sua composição estrutural, destaque-se ainda que, segundo Tavares (1978), as epopeias também podem ser classificadas de acordo com a *autoria, época e forma textual*, não obstante suas fronteiras teóricas não sejam rígidas e possam se tornar menos claras conforme a obra analisada. Resgato esses elementos, apesar das dificuldades teóricas – e, no caso de Gilgámesh, arqueológicas – no que tange à autoria dos textos mais remotos, a fim de que possamos compreender como eles são apresentados paratextualmente no texto épico e como, posteriormente, chegam tais características ao leitor contemporâneo através da obra adaptada enquanto objeto de estudo literário.

Quanto à autoria, os épicos podem ser *naturais* ou *artificiais*. As obras classificadas como naturais são aquelas “primitivas, espontâneas e anônimas, que brotaram das lendas e tradições de um povo”, fazendo com que até mesmo seu autor, cujo nome fora atribuído pela tradição, esteja envolto em mistérios que alimentam o imaginário popular (TAVARES, 1978, p. 238). Por primitiva, entenda-se, trata-se da caracterização de uma obra primeira, remota, quase irrastrável no tempo. Para Moisés (1987), autor e obra se unem no curso histórico e tornam-se lendas no pensamento coletivo. É o caso de Homero, por exemplo, em que a *Iliada* e a *Odisseia* foram recontadas oralmente por rapsodos até serem finalmente escritas<sup>83</sup>. Pode ser dito o mesmo sobre o épico de Gilgámesh, cujo texto foi recompilado incontáveis vezes, apropriado por diferentes civilizações mesopotâmicas e atribuído a várias autorias, permanecendo, nos dias de hoje, um artefato arqueológico ainda incompleto. Por sua vez, as obras de autoria artificial são aquelas cujo autor é definido e incontestável histórica, literária e paratextualmente, isto é, são obras em que o próprio poeta e a sua marca são identificáveis pelo

---

<sup>83</sup> Em consonância com os estudos que discutem a existência de Homero enquanto único autor ou conjunto de rapsodos.

leitor, como a *Eneida*, de Virgílio, a *Divina Comédia*, de Dante Alighieri, e *Os Lusíadas*, de Camões.

Quanto à época, Tavares propõe cinco subdivisões didáticas para o estudo literário das quais retomo apenas duas, que são suficientes para o enfoque deste trabalho: *antigas* e *clássicas antigas*<sup>84</sup>. Pertencem ao período antigo as obras historicamente datadas do período pré-homérico, contemplando, em especial, as produções literárias do Antigo Oriente Próximo, como a epopeia de Gilgámesh e outros textos mitológicos, como o *Enuma Elish*, mito criacional babilônico, e as histórias de tradição oral dos povos hindus (TAVARES, 1978, p. 239). À época antiga clássica pertencem as obras que marcam o florescimento do pensamento greco-romano que se convencionou reconhecer, em Homero, o ponto de partida para a crítica e história literárias do Ocidente, sobretudo pela influência exercida enquanto arte em produções posteriores, mas também pelo desenvolvimento do pensamento filosófico grego e do direito romano (REALE; ANTISERI, 1990).

“Homero” é o próprio mundo grego. Nasceu com a civilização grega: a língua e o metro, o hexâmetro, nascem ao mesmo tempo. Pertencendo a uma época que é, do ponto de vista histórico, uma época primitiva, as epopeias homéricas revelam simultaneamente a existência de uma literatura perfeitamente amadurecida (CARPEAUX, 2008, p. 52)

Quanto à forma, Tavares (1978) propõe que os épicos podem ser estruturados textualmente, nos estudos hodiernos, em *versos* ou em *prosa*, sendo os primeiros influenciados pelas epopeias clássicas gregas e romanas. Quando escrita em versos, a epopeia se constrói sobre estruturas regulares metrificadas e obedientes a um padrão rítmico. Esses os critérios principais que, segundo Aristóteles menciona na sua *Poética*, conferem ao épico um aspecto especial: o fato de ser uma narrativa que explora caracteres virtuosos com o auxílio de metro uniforme (ARISTÓTELES, 2008, p. 47). Essa construção permite ao poeta a exploração de recursos semânticos, sintáticos e sonoros específicos que podem acompanhar os eventos narrativos do poema e estimular a atenção do leitor/ouvinte, sendo o texto ora mais harmonioso, ora mais agressivo. Nos dias contemporâneos, porém, o verso épico abriu espaço para a forma em prosa, influenciada pela popularização do romance moderno, texto escrito em parágrafos e linhas corridas. A partir disso, o texto em prosa pode se valer de “clareiras poéticas”, como afirma Moisés (1987, p. 100), trabalhando ritmo, musicalidade e certa cadência entre os períodos, como tentam, por exemplo, alguns épicos adaptados do verso para a prosa. Para

---

<sup>84</sup> São as cinco categorias: *antigas*, *clássicas antigas*, *medievais*, *clássicas modernas* e *românticas/modernas*.

Tavares (1978, p. 239), incluem-se nesse rol de textos épicos da modernidade em prosa *Os Mártires* de Chateaubriand, *Iracema* e *O Guarani* de Alencar, *Os Sertões* de Euclides da Cunha e *Grande Sertão: Veredas* de Guimarães Rosa<sup>85</sup>.

No plano teórico, tais definições auxiliam-nos a melhor definir a matéria com a qual se pretende trabalhar textual e literariamente; no plano didático, delimitam as fronteiras pelas quais se ousa caminhar. Com isso, é prudente ter em mente que a discussão em torno da forma textual precisa considerar, antes de tudo, as especificidades de cada autor, obra e contexto de produção, uma vez que, num panorama hodierno, a noção estática de verso e prosa não está isenta de um hibridismo estrutural em que se encontra, por exemplo, o verso entremeadado à prosa, num aberto jogo de estruturas, ideias e palavras<sup>86</sup>. Noutros termos, como afirma Moisés (ibidem, p. 264), “os limites entre a prosa e a poesia, do ângulo formal, esbatem-se, confundem-se”<sup>87</sup>.

Acrescentando-se às definições supramencionadas, recorro, por fim, às contribuições teóricas de Anatol Rosenfeld (2018), que aborda o texto épico sob a perspectiva do dinamismo dos gêneros textuais, bem como sua conceituação e a importância para os estudos literários, a

---

<sup>85</sup> Eis aí outro ponto sensível da crítica literária. Como mencionado, Tavares (1978) considera a *epopeia* um dos gêneros épicos na sua *Teoria Literária*, e discrimina, por sua vez, as epopeias clássicas da Antiguidade (narrativas em versos e metro uniforme, cujas características estruturais apresentei) das epopeias modernas (privilegiando o romance), em prosa, que incorporaram aspectos das primeiras, reformularam-nas, o que nos permite encontrar na prosa pelo menos os vestígios da epopeia clássica. Tavares (ibidem, p. 115) não propõe uma nova teoria dos gêneros, mas uma classificação para fins didáticos, com base em diversas correntes da crítica, “sem pretensão de firmar doutrina”, e reconhece a complexidade da classificação de determinadas obras devido a sua heterogeneidade composicional, sobretudo em produções literárias pós-românticas. Na crítica moderna, Tavares cita as contribuições de René Wellek e Austin Warren (2003, p. 320), que afirmam a possibilidade do tradicional se misturar e gerar novas manifestações literárias; “os gêneros podem ser construídos com base na abrangência ou ‘riqueza’ assim como na ‘pureza’ (gênero por acréscimo ou assim como por redução) [...]” de modo que o interesse de perspectivas contemporâneas está mais “em encontrar o denominador comum de um tipo, os seus recursos literários compartilhados e o objetivo literário” que propriamente encerrar o gênero numa forma definitiva e inquestionável. Desse modo, ao passo que nos épicos tradicionais (ou naqueles inspirados nos clássicos gregos e romanos) os pontos de encontros quanto à forma e ao conteúdo parecem melhor esclarecidos teoricamente, o oposto é facilmente observável em muitas produções modernas devido à maior abrangência interna, o que torna uma tarefa complexa decidir, por exemplo, se *Os Sertões* pende para o lado historiográfico-jornalístico ou literário, visto que há ali a convergência de ambos. É o que leva Tavares a classificar *Iracema* e *O Guarani* como duas *epopeias* modernas, ou seja, (romances) épicos em prosa. Embora o assunto permaneça aberto, é crucial compreender o dinamismo da natureza literária, sobretudo no estudo de textos modernos, em que insiro a adaptação em prosa de Gilgámesh, que dialoga com o tradicional e, por vezes, assimila-o.

<sup>86</sup> Característica já observada na Antiguidade, reconhecida como prosímetro, como em *Satyricon* de Petronio, os *maqāmāt* árabes e textos orientais.

<sup>87</sup> Mencione-se que, conquanto o autor lamente o que chama de *anarquia* na literatura pós-simbolista, que rompe, de maneira frenética e desestruturada, com a noção de forma textual fixa, sobretudo por supervalorizar ele mesmo o verso tradicional, acredito que o movimento dinâmico em direção a novos registros da literatura, enquanto arte, é reflexo de sua vitalidade natural (STAM, 2006). Como dito em outro momento, não se trata de substituir um texto pelo outro, mas, tendo em vista o mundo de tecnologia atomizada em que a experiência leitora é – assim fazem parecer os currículos ao tornarem marginal o estudo literário – *dispensável e menos interessante*, principalmente no meio escolar, apropriar-se de novos registros literários, como a adaptação, possibilita aproximar o jovem (não) leitor de experiências mais profundas e significativas com a leitura.

partir do que chama de significados *substantivo* e *adjetivo* dos gêneros. Com base no autor, entende-se por significado substantivo dos gêneros a noção estável do gênero tal como o conhecemos didaticamente em suas regularidades estruturais, como as formas textuais e temáticas, que nos permitem identificar o gênero textual de uma produção literária. Trata-se, pois, das características de um texto que refletem o gênero do qual fazem parte. No sentido adjetivo, porém, o gênero é visto, sob uma perspectiva mais ampla, em seus traços estilísticos derivados da noção substantiva e predominantes em outras produções artístico-literárias de gêneros convencionalmente distintos que permite reconhecer a presença de elementos comuns a um gênero em outro.

Assim, certas peças de Garcia Lorca, pertencentes, como peças, à Dramática, têm cunho acentuadamente lírico (traço estilístico). Poderíamos falar, no caso, de um drama (substantivo) lírico (adjetivo). Um epigrama, embora pertença à Lírica, raramente é “lírico” (traço estilístico), tendo geralmente certo cunho “dramático” ou “épico” (traço estilístico). Há numerosas narrativas, como tais classificadas na Épica, que apresentam forte caráter lírico (particularmente da fase romântica) e outras de forte caráter dramático (por exemplo as novelas de Kleist) (ROSENFELD, 2018, p. 18).

Rosenfeld (2018, p. 18) afirma, em outras palavras, que “uma obra pode ser imbuída em grau maior ou menor, qualquer que seja o seu gênero (no sentido substantivo)” de características *épicas*, como os textos em prosa, o que amplia os horizontes em torno das definições do gênero e abre margem para maior inclusão dos textos épicos adaptados. De outra forma, o épico, em acordo com Tavares (1978), cujas definições clássicas sobrevivem associadas majoritariamente às produções em verso, são possíveis também nos palcos e na prosa, uma vez que “toda obra literária de certo gênero conterà, além dos traços estilísticos mais adequados ao gênero em questão, também traços estilísticos mais típicos de outros gêneros” (ibidem, loc. cit). Conclui-se que os ecos do épico são traços de uma forma de narrar histórias que se renova, “renasce apesar de suas muitas mortes com renovada energia”, atingindo Cervantes, Marcel Proust, Dostoiévski e João Guimarães Rosa (SCHÜLER, 1992, p. 13).

Delimitados os elementos teóricos composicionais do texto épico que nos permitem abordar, em especial, as epopeias antigas e clássicas como ponto de partida para o estudo das obras adaptadas, resta-nos compreender o panorama histórico do qual se origina o épico sumério e o que ele ainda tem a oferecer ao leitor contemporâneo.



### 3.2 Viagem no tempo: a origem suméria

A jornada em torno de Gilgámesh, o soberano um terço homem, dois terços divindade, convida o leitor a visitar tempos remotos – frequentemente ignorados na sala de aula – anteriores ao período clássico, marcado pela influência greco-romana, e conhecer a terra situada entre os rios Tigre e Eufrates, a Mesopotâmia: o berço de uma das primeiras civilizações. De forma particular, o pano de fundo contextual do épico remonta aos tempos do Antigo Oriente Próximo, que coincide com a Idade de Bronze dos estudos arqueológicos e historiográficos. Em outros termos, em matéria cronológica, a história da Suméria, “a primeira grande civilização da História”, como afirma Durant (1963, p. 83), começa a ser datada dos anos 4500 a.C., sendo os seus primeiros registos escritos marcados inicialmente dos entornos de 3500 do mesmo período.

A exumação dessa esquecida cultura é um dos romances da arqueologia. Para os gregos, romanos e judeus era esquecida. Heródoto não a menciona. Berósio, historiador babilónico de 250 a.C., entreviu a Suméria sob um véu de lenda. [...] Há pouco tempo o americano Woolley e outros exumaram a cidade de Ur, na qual os sumerianos alcançaram a alta civilização em 4500 a.C. Os trabalhos continuam, e é de esperar que a exumação da Suméria se aproxime, em proporções, da do Egito – tão rica em achados (ibidem, loc. cit.).

As primeiras organizações urbanas sumérias mencionadas em épicos da época antiga, quase indistintamente ligadas a suas divindades do panteão mitológico, são Eridu, Níppur, Ur e Úruk, tendo sido esta governada por Gilgámesh. Segundo Kuiper (2011), os quatro pilares que permitiram o desenvolvimento das cidades sumérias, que as projetaram como grandes agrupamentos urbanos, apesar de suas fronteiras incessantemente disputadas, foram as atividades agrícolas e pecuárias intensas, assim como a pesca e o cultivo de frutos, especialmente as tâmaras.

Os sumérios levavam uma vida urbana que pode ser mais ou menos reconstruída desta forma: templos e distritos residenciais; agricultura intensa, criação de gado, pesca e cultivo de tâmaras, formando os quatro suportes da economia; e setores altamente especializados exercidos por escultores, gravadores de selos, ferreiros, carpinteiros, construtores de embarcações, oleiros, trabalhadores de juncos e têxteis (KUIPER, 2011, p. 44, tradução minha<sup>88</sup>).

---

<sup>88</sup> “The Sumerians led a city life that can be more or less reconstructed as follows: temples and residential districts; intensive agriculture, stock breeding, fishing, and date palm cultivation forming the four mainstays of the economy; and highly specialized industries carried on by sculptors, seal engravers, smiths, carpenters, shipbuilders, potters, and workers of reeds and textiles”.

Durant (1963) reforça a importância do solo, fertilizado pelas cheias dos rios, para o povo sumério e sua constituição enquanto território. Segundo o historiador, embora perigoso, o derrame das águas “era útil”, visto que “os sumerianos aprenderam a canalizá-las, da melhor maneira, para a agricultura; e comemoravam os velhos perigos narrados pelas lendas diluviais – e como no fim as terras foram separadas das águas e o mundo salvo” (DURANT, 1963, p. 87).

As práticas comerciais com os demais povos da região também foram uma fonte segura de enriquecimento econômico e cultural. A política de troca de mercadorias se estendia de norte a sul, principalmente pelo uso dos rios, abrangendo não apenas produtos cultivados, mas metais e outros produtos manufaturados (BURNS, 1957). Como explica o historiador Will Durant, não obstante a noção de moeda como forma de pagamento não tivesse forma bem definida, como é possível observar em povos não muito distantes de sua época, “o ouro e a prata já funcionam como padrões de valor, e frequentemente substituíam a troca – às vezes em forma de lingotes e anéis de valor definido, geralmente a granel, pesados em cada transação” (DURANT, 1963, p. 87).

Devido ao fluxo comercial cada vez mais intenso, os sumérios desenvolveram lentamente um sistema de registros em tabuletas de argila para controle da movimentação de bens entre si e terras estrangeiras. O uso da argila garantiu-lhes o pioneirismo da escrita primitiva e, diferentemente do papel e tinta delével, a resistência necessária para enfrentar milênios de conflitos em seu território.

Os escribas fixavam a relação dos acontecimentos, passavam escrituras de contratos etc., e criaram uma cultura em que o “estilo”, ou o instrumento com que gravavam os sinais, se tornou tão poderoso como a espada. Depois de concluído o trabalho, o escriba cozia a tabuinha ao fogo, ou a secava ao sol, e desse modo obtinha algo só menos durável que a pedra (DURANT, 1963, p. 91).

Dessa forma, Kuiper (2011) reitera que a origem da escrita na Mesopotâmia se deve às necessidades do trabalho cotidiano, as práticas do dia a dia administrativo, em constante expansão<sup>89</sup>.

Isso demonstra as origens puramente práticas da escrita na Mesopotâmia: começou não como uma forma de magia ou um meio para o governante registrar suas conquistas, por exemplo, mas como um auxílio à memória para uma administração

---

<sup>89</sup> Noah Kramer (1963) acrescenta que noventa por cento dos materiais escritos encontrados correspondem a documentos comerciais e econômicos, restando uma quantidade pequena de tabuletas cujas temáticas abrangem o que discutimos hodiernamente como literatura.

que estava constantemente expandindo sua área de operações” (KUIPER, 2011, p. 44, tradução minha<sup>90</sup>).

A complexidade do sistema de escrita, em seus primeiros estágios conhecidos, tornou seu estudo uma tarefa igualmente enigmática, uma vez que, segundo a autora, muitos de seus registros careciam de informações completas devido ao conteúdo perdido e tábuas danificadas, o que permite pressupor que tais materiais de registros primários tinham imediata correlação com o contexto de escrita e pouco representavam a comunicação ao nível da fala concreta.

Com o tempo, o florescimento das atividades comerciais entre os demais povos antigos destacou a cultura suméria e atribuiu-lhe certa notoriedade na região, ganhando espaço nos registros de tabuletas também por influência dos sacerdotes locais<sup>91</sup>. A característica inicialmente pictográfica de seu sistema de escrita, marcada por traços firmes em formato de cunha, adaptou-se a junções silábico-fonêmicas sem constituir, no entanto, um alfabeto (BURNS, 1957).

As primeiras produções literárias, embora pouco numerosas entre os achados das escavações, abrangiam temas e extensões diversos, sendo a maioria próxima ao que se entende por hinos, orações, rituais e narrativas mitológicas. Por volta de 2700 a.C., a Suméria chegou a ter um acervo de, no mínimo, trinta mil tábuas organizadas em ordem própria (DURANT, 1963).

Algumas [tabuinhas] contêm endechas de muito vigor poético e já em boa forma literária. Estas relíquias salvas à destruição do tempo indicam a origem religiosa da literatura, nos cantos e lamentações dos sacerdotes. Os primeiros poemas não foram madrigais, mas orações (DURANT, 1963, p. 92).

Para Kramer (1963), esse conhecimento literário chegou a contemplar proporções poéticas, não obstante pouco se conhecesse formalmente sobre as noções métricas e rítmicas, como explorado mais tarde nos épicos gregos e romanos em maior profundidade. No entanto, o desconhecimento de tais recursos não impediu a presença de traços literários importantes, como as repetições, os paralelismos, as comparações e os refrões, por exemplo, amplamente encontrados nas produções épicas do período.

---

<sup>90</sup> “This shows the purely practical origins of writing in Mesopotamia: not as a means of magic or as a way for the ruler to record his achievements, for example, but as an aid to memory for an administration that was ever expanding its area of operations”.

<sup>91</sup> Na escrita cuneiforme suméria, a palavra atribuída inicialmente ao responsável religioso – o intermediário na terra entre o povo e o cosmos – das cidades-estados sumérias era *En*. Devido a sua grande influência na sociedade antiga, sobretudo pelo seu poder político e religioso, acredita-se que os sacerdotes também tenham usado as tábuas de argila como uma primeira forma de registro de encantamentos, rituais e práticas culturais de seu tempo (DURANT, 1963; KRAMER, 1963).

A larga maioria dos trabalhos literários dos sumérios são escritos em forma poética. O uso de metro e rima era inteiramente desconhecido, mas praticamente todos os outros dispositivos poéticos e técnicas foram utilizados com muita habilidade, imaginação e efeito: repetição e paralelismo, metáfora e símile, coro e refrão (KRAMER, 1963, p. 170, tradução minha<sup>92</sup>).

A natureza das obras literárias sumérias contemplava irrestritamente a evocação de personalidades e divindades de sua época, especialmente de figuras mitológicas do imaginário popular. Da perspectiva histórica, o culto panegírico denota a relação de vínculo, em alto grau, de sua literatura com os arredores políticos, religiosos e sociais de sua época; da perspectiva literária, essa aclamação está presente através de recursos invocativos ao longo da narrativa épica, como antes apresentado, tanto por intervenção mágica do ser sobre o que se pede quanto por inspiração (KUIPER, 2011).

Não obstante as dificuldades e incompletudes arqueológicas, contextuais e linguísticas das produções literárias e dos achados antigos, Kramer (1963) reforça o espírito precursor dos sumérios e identifica a presença de certo apelo estético, espiritual e intelectual em seus textos, o que assinalaria um distanciamento da produção escrita do cotidiano de negócios. O autor não se isenta, porém, de admitir que, no que tange ao método de fazer literatura<sup>93</sup>, os sumérios ainda careciam de elementos narrativos considerados contemporaneamente elementares, influenciados possivelmente por uma concepção de arte nascente aliada à complexidade do registro enquanto tal. Dentre o que considera pontos rudimentares, o assiriólogo observa a presença de desenvolvimentos de enredo truncados, por vezes cansativos e divagadores, assentados sobre um ritmo não raramente monótono e pouco interessado na construção de tensão e clímax. Quanto ao panorama das personagens, nota-se ainda que “os deuses e heróis das narrativas sumérias tendem a ser tipos genéricos em vez de indivíduos de carne e osso” (ibidem, p. 171, tradução minha<sup>94</sup>). Diferentemente dos personagens épicos gregos, que, segundo o autor, são mais expressivos, as personagens sumérias tendem a ser semelhantes entre si em suas características, ou seja, menos individualizadas, menos expressivas, indiferenciadas, de modo que são conhecidas mais pelas suas ações ao longo da narrativa que propriamente por

---

<sup>92</sup> “The large majority of the Sumerian literary works are written in poetic form. The use of meter and rhyme was entirely unknown, but practically all other poetic devices and techniques were utilized with no little skill, imagination, and effect: repetition and parallelism, metaphor and simile, chorus, and refrain”.

<sup>93</sup> Há um destaque sobre os textos chamados de “míticos” que, segundo o autor, precedem a sua fase épica e, portanto, “maior”, à semelhança da comparação feita por Moisés entre textos líricos e épicos. A crítica, porém, é válida para o contexto literário mítico e épico sumério.

<sup>94</sup> “[...] the gods and heroes of the Sumerian narratives tend to be broad types rather than recognizable flesh-and-blood individuals”.

uma intenção descritiva como se observa tradicionalmente. É possível que a razão, segundo Kuiper (2011), se não por incipiência, seja contextual, o que significa que a linearidade estática das narrativas e personagens sumérias – assim como os primeiros textos administrativos e comerciais – pressupunham maior familiaridade do ouvinte com a história narrada, tornando tais elementos periféricos aos primeiros registros escritos literários dos sumérios<sup>95</sup>.

Quanto aos épicos, embora fossem certamente conhecidos oralmente pelos locais, os textos registrados apenas séculos mais tarde. Sobre essa aproximação entre interlocutor e história narrada, aproveito as contribuições de Shipley (1943). Pensando nos épicos gregos, mas em convergência com as perspectivas adotadas nos trabalhos de Kramer e Kuiper já mencionados, Shipley afirma que os poetas épicos tinham um espaço para criação – mais especificamente, modificação – restrito, dado que o público ouvinte da sua época, por conhecer a matéria narrada, “se ressentiriam de mudanças radicais” (SHIPLEY, 1943, p. 214).

O épico é uma consequência da contação de histórias tradicional. Ao longo de seu desenvolvimento, heróis e feitos foram escolhidos para celebração devido a sua fama entre os homens. A invenção é restrita à mudança de entonação, elaboração, variação de detalhes. Os poderes dos poetas são dedicados não à criação de uma história, mas à criação de um épico a partir de uma história famosa (SHIPLEY, 1943, p. 214, tradução minha<sup>96</sup>).

Assumindo-se o panorama solene em torno dos épicos mesopotâmicos, sabendo-se que muitos deles integravam cerimônias religiosas e ritualísticas, não se espera diferente rigor dos sumérios no que diz respeito ao conteúdo narrado, nas disposições apresentadas por Kramer. De igual forma, apesar das claras diferenças enquanto épicos entre os gregos, os romanos e os povos mesopotâmicos, Kramer (1963) reforça o papel ímpar dos sumérios nas origens do texto épico.

Apesar de todas essas diferenças, é pouco provável que uma forma literária tão individual em estilo e técnica enquanto narrativa poética tenha sido criada e desenvolvida independentemente e em diferentes intervalos de tempo na Suméria, Grécia, Índia ou na região norte da Europa. Uma vez que a narrativa poética dos sumérios é sem dúvidas a mais antiga das quatro, não é impossível que tenha sido na Suméria que o gênero épico tenha se originado primeiro e que tenha se espalhado de lá para as terras ao redor (KRAMER, 1963, p. 185, tradução minha<sup>97</sup>).

<sup>95</sup> A pressuposição de familiaridade do ouvinte com a obra narrada reforça também, em contrapartida, certa consciência sobre o impacto e a vitalidade da tradição orais desses povos, o que permitiu a história ser lembrada e reescrita posteriormente, em diferentes versões, por povos distintos, tendo-se tido contato ou não com as tábuas originais.

<sup>96</sup> “The epic is an outgrowth of traditional story-telling; throughout its development heroes and deeds have been chosen for celebration because of their fame among men. Invention is restricted to shift of stress, elaboration, variation of details. The poets’ powers are devoted, not to making a story, but to making an epic out of a famous story”.

<sup>97</sup> “In spite of all these differences, it is hardly likely that a literary form so individual in style and technique as narrative poetry was created and developed independently and at different time intervals in Sumer, Greece, India,

Em seguida, para além da crítica, Kramer reconhece na literatura suméria as suas *belles-lettres*. Para o autor, a partir do catálogo literário de produções conhecidas, decifradas e inteligíveis de sua tradição, tais obras não se distanciam das obras gregas e hebraicas, mesmo sob as distinções e limitações comparativas existentes entre ambos os universos artístico-literários e culturais.

Enquanto produtos literários, as *belles-lettres* sumérias ocupam uma posição elevada entre as criações estéticas do homem civilizado. Elas não se comparam desfavoravelmente com as obras de arte gregas e hebraicas e, tal como elas, espelham a vida espiritual e intelectual de uma cultura antiga que teria, de outro modo, permanecido desconhecida (KRAMER, 1963, p. 166, tradução minha<sup>98</sup>).

De qualquer maneira, parte de sua importância e significado culturais pode ser observada no impacto exercido sobre os povos mesopotâmicos subsequentes, como os acadianos, os assírios e os babilônios, que assimilaram as obras sumérias quase em sua integralidade. Os hititas e hurritas, assim como parte dos cananeus, não somente traduziram muito dos épicos sumérios, como os imitaram.

Sua importância, para uma avaliação digna do desenvolvimento cultural e espiritual de todo o Antigo Oriente Próximo, dificilmente pode ser superestimada. Os acadianos, isto é, os assírios e os babilônios assumiram essas obras quase totalmente. Os hititas, os hurritas e os cananeus traduziram alguns deles para as suas próprias línguas e, sem dúvida, os imitaram amplamente (ibidem, loc. cit, tradução minha<sup>99</sup>).

Dentre as histórias de destaque, recontadas por gerações de povos seguintes, sob a mesma ou nova roupagem, estão aquelas dos governantes mesopotâmicos. Conforme Kuiper (2011), o título sumério para governante era *lugal*, que significa “grande pessoa”. Com o tempo, o termo *En* também passou a ser utilizado, denominando particularmente líderes políticos e religiosos da cidade-estado de Úruk, assim como aconteceu com Gilgámesh. Nesse momento, história e mito se confundem: o mesmo *En* é encontrado em nomes de divindades importantes do panteão sumério, como Énlil, a divindade maior do panteão sumério, responsável por interligar céu e terra, deus presente nos mitos criacionais; e Enki, divindade menor, deus da

---

and Northern Europe. Since the narrative poetry of the Sumerians is by all odds the oldest of the four, it is not impossible that the epic genre first originated and that it spread from there to the lands around”.

<sup>98</sup> “As literary products, the Sumerian *belles-lettres* rank high among the aesthetic creations of civilized man. They compare not too unfavorably with the ancient Greek and Hebrew masterpieces and, like them, mirror the spiritual and intellectual life of an ancient culture which would otherwise have remained largely unknown”.

<sup>99</sup> “Their significance for a proper appraisal of the cultural and spiritual development of the entire ancient Near East can hardly be overestimated. The Akkadians, that is, the Assyrians and Babylonians, took these works over almost in toto. The Hittites, Hurrians, and Canaanites translated some of them into their own languages and no doubt imitated them widely”.

sabedoria e da magia associado à cidade de Eridu. Isso significa que, uma vez atribuído o título tanto às divindades quanto aos governantes das cidades-estados da Suméria, a natureza das dinastias e dos reinados sumérios pouco se diferenciava de um entendimento sobrenatural. Contribui a isso o fato de que um dos textos mais antigos da Suméria, conhecido por conter a lista de todos os reis sumérios desde o antigo dilúvio<sup>100</sup>, registra o momento em que as divindades sumérias legitimaram o poder dos governantes na terra, concedendo a muitos deles reinados superiores a trinta mil anos (KRAMER, 1963). Nas palavras de Kramer, “este documento único é, na verdade, uma mistura de fato e fantasia, e é, com frequência, difícil decidir onde um começa e outro termina” (KRAMER, 1963, p. 36, tradução minha<sup>101</sup>). Até chegar ao período de Gilgámesh, o documento passa pelo momento anterior à grande cheia, nomeando oito governantes, que juntos somam uma linhagem mítica de quase um quarto de milhão de anos sobre a terra. Após o dilúvio, segue-se a longa dinastia da cidade-estado de Kish<sup>102</sup>, cuja extensão monástica se apresenta modesta comparada à precedente, com reinados durando de trezentos a mil anos. Por fim, chega-se à era de Úruk em que Gilgámesh teria sido seu quinto governante por pelo menos uma centena de anos.

A figura de Gilgámesh é apresentada na lista dinástica como filho de um *lillû*<sup>103</sup>, um fantasma ou entidade maligna, termo por vezes compreendido como “sacerdote”. Na sua epopeia suméria, o próprio Gilgámesh é o *En* de Kullab, sendo esta uma das regiões de Úruk, tamanho o alcance de sua influência e poder (KUIPER, 2011). Em trechos do épico, o protagonista invoca a presença de seu pai e protetor, nomeando-o Lugalbanda, que, comparando-se à lista dinástica mencionada, se trata do terceiro governante de Úruk, chegando ambos a serem cultuados historicamente por meio de oferendas de locais que os enxergavam como deuses (SANDARS, 2001). Sobre o aspecto historiográfico de Gilgámesh, Jeffrey Tigay apresenta a repercussão do governante no decorrer das dinastias de sua época:

Os textos não literários indicam que, pelo Período de Fara, [...] Gilgámesh era visto como um deus e que oferendas eram feitas a ele no início da Dinastia Lagash [...] e em várias cidades sob a terceira dinastia de Ur [...], cujos reis clamavam Gilgámesh como seu irmão. Pelo período de Ur III, ele foi visto como um rei e juiz do submundo,

<sup>100</sup> Refiro-me à *Sumerian King List*, chamada comumente entre os historiadores de SKL.

<sup>101</sup> “To be sure, this unique document is actually a mixture of fact and fancy, and it is often difficult to decide when the one begins and other ends”.

<sup>102</sup> Em português, registram-se as variantes “Quis” ou “Quixe” da palavra. Mantive a versão anglófona “Kish” em conformidade com a tradução de Carlos Daudt, que igualmente manteve Uruk em vez de Uruque no épico adaptado. Quanto aos demais nomes próprios, no que tange às regras de acentuação, utilizei-me das contribuições mais atuais de Brandão (2017), corrigindo, quando pertinente, os termos utilizados nas traduções em língua portuguesa. Dessa forma, optei por Úruk em vez de Uruk, Gilgámesh no lugar de Gilgamesh, exceto quando o termo, em português, compor o título de obras publicadas, como é o caso da versão de Sandars por mim utilizada.

<sup>103</sup> Segundo o assiriólogo Thorkild Jacobsen em sua versão do texto *The Sumerian King List* (1939).

papel pelo qual era melhor conhecido na magia e religião mesopotâmicas no primeiro milênio (TIGAY, 2002, p. 13, tradução minha<sup>104</sup>)

Nos dois documentos, a possível humanidade histórica de Gilgámesh, o governante, em torno do qual muitos questionamentos foram levantados, está interligada com o personagem mítico e literário, humano e (semi)divino, não sendo concebível distingui-los. O fato é que, segundo Tigay (2002), houve um Gilgámesh, o que também Sandars apresenta ao longo de seu texto:

As dúvidas quanto à existência de um Gilgámesh histórico não afetam seriamente a nossa fruição da epopeia; mas recentemente os estudiosos conseguiram comprovar, sem sombra de dúvida, que um homem, um rei, chamado Gilgámesh, viveu e reinou em Úruk em alguma época da primeira metade do terceiro milênio (SANDARS, 2001, p. 27).

Outra composição histórico-literária importante é a *Inscrição de Tummal* que, aliada aos estudos da lista dinástica, constrói a imagem em torno de um Gilgámesh construtor fortalecido na cultura literária da região. O texto cuneiforme, que pertence ao ciclo de narrativas babilônicas, é breve e apresenta, em ordem cronológica, uma sequência de templos construídos para o culto às divindades Én lil e Nín lil, mãe da lua, citando-se o nome de seus benfeitores; Gilgámesh aparece entre eles. Segundo Kramer, “essa passagem, por mais simples que seja, ajuda a esclarecer a situação política naqueles primeiros tempos da história suméria” e, acrescento, entender a dimensão do impacto histórico do personagem (KRAMER, 1963, p. 46, tradução minha<sup>105</sup>).

A quantidade de cantos e poemas épicos registrados sobre Gilgámesh, dentro e fora da Suméria, nas línguas mais importantes da Ásia Ocidental, demonstram que o protagonista teria sido alguém conhecido naquela época, fato que lhe garantiu sobrevida heroica – na proporção da lista dinástica – na memória cultural e literária da posteridade (KRAMER, 1963). Dentre as narrativas épicas encontradas, embora muitas fragmentadas, há um conjunto de registros menores e paralelos que mencionam a existência lendária do governante e herói, como se nota em *Gilgámesh e Humbaba (Huwawa)*, *Gilgámesh e o Touro do Céu*, *Gilgámesh e Agga de Kish*, *Gilgámesh, Enkidu e o Mundo Inferior* e *A Morte de Gilgámesh*, partes significativas da

<sup>104</sup> “Non-literary texts indicate that by the Fara Period (ca. twenty-sixth or twenty-fifth century), Gilgamesh was regarded as a god and that offerings were made to him in Early Dynastic Lagash (before the middle of the twenty-fourth century) and in several towns under the third dynasty of Ur (Ur III, ca. twenty-first century), whose kings claimed Gilgamesh as their brother. By the Ur III Period, he was regarded as king and judge of the netherworld, the role in which he was best known in Mesopotamian magic and religion in the first millennium”.

<sup>105</sup> “In fact, this passage, brief as it is, helps to clarify the political situation in those early days of Sumerian history in so significant and unexpected a fashion that it is advisable to go into the matter in some detail”.



tradição literária poética e oral da Suméria (KRAMER, 1963). No entanto, é em sua epopeia, obra que conta a sua jornada ao lado de Enkídu, seu escudeiro, em busca da vida eterna, que sua história se torna uma das mais conhecidas do mundo antigo.

A *Epopéia de Gilgâmesh* se difere das demais narrativas pela tentativa de reunir uma sequência de histórias a partir dos feitos de seu protagonista homônimo. Influenciados pela tradição oral, os primeiros registros arqueológicos foram encontrados na versão cuneiforme suméria, dado que foi, no período antigo, a língua culta dos estudiosos; essa versão, porém, permanece fragmentada e seu material, geograficamente disperso. A versão mais conhecida do épico, no entanto, foi registrada na língua acádia e pertenceu à biblioteca de Nínive, junto ao maior acervo em placas de argila do Antigo Oriente Próximo sob o reinado de Assurbanipal (TIGAY, 2002).

Embora somente a última versão, a da biblioteca de Assurbanipal, tenha sobrevivido em forma relativamente completa, a impressão que se tem é de que todos os elementos mais importantes da história existiam como poemas separados na literatura suméria mais antiga; poemas estes que podem ter sido, e é quase certo que foram compostos e recitados oralmente muito antes de terem sido registrados em forma escrita (SANDARS, 2001, p. 16).

Um dos principais responsáveis pela compilação dessas histórias e por registrá-las foi o escriba e sacerdote-exorcista Sîn-lēqi-unninni<sup>106</sup>, a quem a tradição dos estudos mesopotâmicos atribui os créditos da versão mais completa do épico (BRANDÃO, 2015; TIGAY, 2002). Essa versão, como não poderia ser diferente, consiste na reunião de fragmentos de uma história que passou por vários estágios e registros, em tempos cuja língua escrita se desenvolvia em diferentes formas e as lendas em torno do herói se misturavam com as práticas culturais de povos subsequentes. De qualquer maneira, apesar das diferenças, sendo a versão mais completa e, segundo Brandão (2015), o registro de maior cunho literário existente do épico, Sîn-lēqi-unninni é, sem dúvidas, o compilador da principal versão do texto. Torna-se, pois, a versão de Nínive a referência hipotextual do épico de Gilgâmesh.

A atribuição do texto a Sîn-lēqi-unninni encontra-se em catálogo redigido no primeiro terço do primeiro milênio a. C. e achado em Nínive, no qual se lê: “Série de Gilgâmesh (*iškar Gilgâmeš*): da boca (*ša pi*) de Sîn-lēqi-unninni, [exorcista]”. É claro que falar de autoria requer todas as precauções necessárias quando lidamos com o mundo antigo, da mesma forma, por exemplo, como devemos nos precaver ao afirmar que Homero é o “autor” da *Iliada*. Todavia, se há uma grande possibilidade de que este que se chamou de Homero fosse antes um “aedo”, tendo em vista as peculiaridades de composição oral dos poemas, no caso de Sîn-lēqi-unninni temos uma certeza: trata-se de um escriba (BRANDÃO, 2015, p. 105).

<sup>106</sup> Segundo Brandão (2015), escriba teria vivido por volta de 1200 a.C.

Ressalte-se que, em se tratando de uma obra do mundo antigo, a noção de "texto primeiro" (ou original), como se tem hodiernamente, apresenta limitações, pois, como afirma Brandão (2015), já havia uma tradição escrita de meio milênio até a constituição da versão de Nínive<sup>107</sup>. Houve, certamente, vários primeiros textos do épico, fato que escavações arqueológicas reforçam dia após dia. Para amenizar essa inconsistência, Brandão apresenta um ponto de partida mais concreto: é sabido, arqueológica e literariamente, que a versão clássica do épico possuía doze tábuas de argila escritas, na frente e no verso, formato que recebeu o título de “série” (*iškar*) (BRANDÃO, 2015). Sendo, pois, o texto mais completo, convencionou-se reconhecer a versão do escriba como a clássica e padrão<sup>108</sup>.

Portanto, é lidando com essa tradição escrita que Sîn-lēqi-unninni, ele próprio um escriba, compõe sua versão do poema, a mão do “poeta” – ou propriamente “escritor” – deixando-se perceber sobretudo pela profundidade que imprime ao que conta, ao trazer para o primeiro plano a pergunta sobre a mortalidade do homem, que transforma o seu herói, de simples aventureiro, num verdadeiro sábio (ibidem, p. 105.).

Tem-se, portanto, no épico de Gilgámesh, um texto heroico em que são registradas as façanhas de seu protagonista homônimo enquanto governante semidivino da cidade-estado de Úruk. A narrativa retrata o protagonista como um homem de comportamento ambíguo: protetor de seu povo, mas, a fim de satisfazer seus desejos, tirano quando lhe parecia conveniente. Seus súditos, indignados com um reinado de injustiças, recorrem aos deuses locais, suplicando-lhes sua intervenção sobre as más ações e excessos de seu líder. Os deuses, em grande conselho, decidem enviar à terra alguém que pudesse ser tão forte quanto Gilgámesh; tão guerreiro e habilidoso quanto o tirano; criam, como forma de fazer justiça ao pedido dos súditos, Enkídu, fadado a ser o grande contrapeso das ações do protagonista. A narrativa poética se estende pelas doze tábuas de argila, explorando o encontro de Gilgámesh e Enkídu, seu combate terminado numa grande amizade, assim como o rumo de suas aventuras e o desfecho trágico, seguido por uma ambientação de cunho reflexivo e moral.

---

<sup>107</sup> Poder-se-ia complementar e dizer que a tradução de um hipotexto qualquer também seria um problema em si mesma, visto que o contato com a obra de fato não aconteceria na sua integralidade, mas por uma camada possível pela tradução. A meu ver, no contexto didático, essa discussão implicaria decisões docentes ou institucionais extremadas, como a supressão de obras traduzidas, até mesmo as adaptações, inviabilizando qualquer tipo de leitura. Esse ponto interessa mais a um núcleo acadêmico restrito que a jovens (não) leitores e professores de sala de aula. Isso posto, para os propósitos de leitura e fruição, como apresentado no capítulo anterior, a versão hipotextual considera tanto o texto traduzido quanto sua versão na língua original.

<sup>108</sup> Em português, como mencionado, os trabalhos mais recentes em torno da epopeia de Gilgámesh são do prof. Jacyntho Lins Brandão, que traduziu as tábuas diretamente do acádio para a língua portuguesa, mantendo-se a estrutura em versos. A edição *Ele que o abismo viu* (2017) será utilizada, quando pertinente, como complemento teórico paralelamente ao estudo da obra adaptada em prosa.

A propósito desses recursos poéticos (e penso aqui a poética em seu sentido forte, ou seja, enquanto *poiética*, carpintaria) recorde-se que, diferentemente do que encontramos em Homero, a glória de Gilgámesh é por igual a glória da memória da escrita, numa civilização que aprendera a escrever desde o terceiro milênio anterior a nossa era (BRANDÃO, 2015, p. 108).

A identidade de Gilgámesh é, por sua vez, ímpar na história da literatura, visto que, como afirma Sandars (2001), se trata de um dos poucos personagens humanos de proporções divinas e heroicas de que se tem registro da civilização antiga. Para Abusch, a história épica em torno do protagonista reúne os seus muitos fios que formam a face do governante de Úruk: “homem, herói, rei, deus” (ABUSCH, 2001, p. 614, tradução minha<sup>109</sup>).

De qualquer forma, as muitas lacunas histórico-documentais, como a maioria do cenário do mundo antigo que muito desconhecemos, assim como as informações cronológicas sobrenaturais em torno das dinastias mesopotâmicas, principalmente sobre a existência de um Gilgámesh histórico, não somente auxiliaram a construção de uma figura riquíssima, embora não menos contraditória, enigmática e, sob qualquer aspecto, heroica, como também “nos providenciam um fundamento histórico de valor inestimável” (KRAMER, 1963, p. 36, tradução minha<sup>110</sup>). Resta-nos, por fim, resgatar sua maior narrativa, há muito desaparecida das prateleiras e discussões escolares e entender de que forma, tendo-se a epopeia adaptada como modelo, pode servir como ponto de partida para o resgate dos estudos literários no ambiente escolar, proporcionar maior contato com a literatura e auxiliar o desenvolvimento de habilidades leitoras em jovens (não) leitores.

### 3.3 A epopeia de Gilgámesh em prosa

A adaptação em prosa da epopeia de Gilgámesh mais popular pertence à arqueóloga britânica Nancy Katharine Sandars, publicada pela primeira vez em 1960 pela Penguin Books. No Brasil, sua primeira tradução chegou pela editora Martins Fontes em 1992. Em 2001, a partir de novos desdobramentos e avanços nos estudos em torno do épico, o texto foi publicado numa segunda edição com acréscimos e novos comentários, sendo esta a versão utilizada como referência neste trabalho. Ambas as edições possuem a tradução e notas de Carlos Daudt de Oliveira. É importante mencionar que a adaptação feita por Sandars “não é uma nova tradução

<sup>109</sup> “The story draws together the many strands that make up the identity of Gilgamesh: man, hero, king, god”.

<sup>110</sup> “In spite of all its defects and shortcomings, however, the King List, if used with discrimination and understanding, provides us with a historical framework of inestimable value”.

do original cuneiforme” (SANDARS, 2001, p. 72). Isso posto, temos, enquanto hipertexto, uma adaptação oriunda de um conjunto de textos traduzidos do mesmo épico. Segundo a própria autora, a adaptação tem como referências diretas, embora não somente, as pesquisas realizadas pelos assiriólogos Alexander Heidel<sup>111</sup>, do Instituto Oriental da Universidade de Chicago, e Ephraim A. Speiser<sup>112</sup>, da Universidade da Pensilvânia (SANDARS, 2001). Considerando-se o fato de que se trata de uma narrativa em constante revisão como peça arqueológica e obra literária, convém reforçar: falamos de uma obra adaptada datada; no entanto, suficientemente capaz de ser contemplada nos estudos literários e contextos didático-curriculares contemporâneos aparentemente tão díspares entre si e, por vezes, indiferentes à existência dos épicos.

Em nossos tempos, o trabalho de tradução à língua portuguesa mais recentes são encontrados na obra *Ele que o abismo viu* (2017), do professor Jacyntho Lins Brandão<sup>113</sup>, cujos estudos privilegiaram a tradução diretamente da língua acádia, i.e. a versão cuneiforme, mantendo-se os versos com comentários teóricos primorosos. Embora não seja uma tradução poética, seu texto “tem, contudo, a pretensão de não tolher a percepção dos torneios que garantem ao leitor ser um poema o que ele tem sob os olhos” (BRANDÃO, 2014, p. 126).

A análise que proponho nesta etapa do trabalho não possui finalidade comparativa entre as traduções de Oliveira, na prosa, e Brandão, no verso, dado que as duas seguem objetivos distintos; porém, o texto de Brandão (2017), dada a contemporaneidade de seu estudo, será utilizado como apoio teórico, quando necessário, para fundamentar questões que abrangem o estudo do épico adaptado. Da mesma forma, a versão nos auxiliará a compreender o panorama de encontro contextuais e transtextuais existentes em torno da obra, assim como discutir, *pari passu*, como o texto em prosa pode principiar o contato de leitores com o seu hipotexto sob uma perspectiva didático-escolar. Mais ainda, proponho, por fim, trazer à luz das discussões teórico-literárias a adaptação como possibilidade de leitura e estudos literários, considerando-se o meio escolar em que se insere e as noções curriculares vigentes.

### 3.3.1 A versão de Gilgámesh por Sandars

Segundo Sandars (2001), a adaptação do épico sumério para a prosa considera,

---

<sup>111</sup> Autor de *Gilgamesh and Old Testament Parallels* (1949).

<sup>112</sup> Sandars menciona, como referência, entre outros textos, uma coletânea de mitos e lendas do mundo antigo reunida em *Ancient Near Eastern Texts Relating to the Old Testament* (1950).

<sup>113</sup> Professor emérito de Língua e Literatura Grega da Universidade Federal de Minas Gerais.

sobretudo, as dificuldades encontradas por estudantes e leitores comuns no contato com a obra em verso provocadas tanto pela estrutura quanto pelos níveis da linguagem poética. Em se tratando de uma obra lacunar do mundo antigo, com todas as suas limitações de tradução ocasionadas por fragmentos perdidos das tabuletas, a maioria dos textos em versos ocorre não sem empecilhos, dado que a narrativa apresenta espaços não preenchidos. Observe-se, como exemplo, as linhas 45 a 51 da primeira tabuinha traduzida por Brandão (2017), em que os detalhes do protagonista são apresentados:

Quem há que a ele se iguale em realeza  
 E como Gilgámesh diga: este sou eu, o rei?  
 A Gilgámesh, quando nasceu, renome lhe deram:  
 Dois terços ele é um deus, um terço é humano.

A efigie de seu corpo, Bélet-ili a desenhou:  
 Realizou sua forma Nudimmud:  
 ---- majestoso ----  
 ---- altura, de onze côvados é sua altura.  
 (BRANDÃO, 2017, p. 46)

No trecho anterior, a tradução de Brandão não apresenta barreiras para o entendimento do texto; no entanto, trata-se apenas das primeiras linhas da epopeia e, como visto, nos versos finais, as condições de conservação dos fragmentos originais, em acádio, interferiram no resultado do texto traduzido. Não é, evidentemente, um problema causado pelo tradutor, que buscou maior proximidade com o hipotexto na língua antiga, mas uma limitação de matéria arqueológica. Noutros termos, é como traduzir um poema cujas páginas originais foram rasgadas e seus fragmentos, perdidos.

Nas linhas seguintes do épico, as lacunas observadas no início da segunda tabuinha são ainda maiores. Apenas um fragmento da primeira linha permanece decifrável aos olhos do tradutor, ao passo que outras 25 linhas se perderam do texto. Das linhas 26 a 31, as mesmas dificuldades retornam:

----  
 ---- que ----  
 ----  
 Por que vagas com os animais pela estepe?  
 Ele próprio prudente ----  
 Por seu entendimento ----  
 (Ibidem, p. 55)

Os méritos do trabalho de Brandão são inquestionáveis. No entanto, as barreiras físicas iniciais, que influenciam o trabalho do tradutor ao longo de toda a obra, resultam numa leitura menos

acessível ao público incipiente e, em nível escolar, quase impraticável sob uma perspectiva da leitura como fruição. Com base em Heidel e Speiser, Sandars (2001, p. 72), quanto às dificuldades de leitura ocasionadas pelas limitações do texto, afirma que, “para o leitor comum, que não é um especialista em assiriologia ou estudante das literaturas e da história antiga, estes textos [...] tendem a enfatizar, e não a mitigar, os defeitos e falhas do original”. Dessa forma, a crítica de Sandars reside sobre o método científico – inevitável, penso, dada a condição histórica dos estudos cuneiformes – que conduziu os estudos e tradução da obra, permitindo-lhe circular mais amplamente pelos espaços acadêmicos e aproximando-a mais de leitores experientes, quando não de pesquisadores. Ao leitor incipiente, como os jovens estudantes a quem me refiro, em contrapartida, a obra se tornou “uma página que mais se assemelha a um problema de palavras cruzadas inacabado” (ibidem, p. 73).

Por isso, achamos que valia a pena tentar uma versão que, *sem acrescentar nada ao texto que não tenha sido corroborado pela autoridade acadêmica nem tampouco omitir qualquer palavra cujo significado fosse inquestionável*, procuraria evitar a aparência tosca de tradução verso a verso, fornecendo ao leitor uma narrativa simples e direta (ibidem, loc. cit., grifo meu).

Se a leitura do texto em versos lacunares se apresenta como uma barreira ao leitor contemporâneo incipiente, dificultando a fluência da leitura, sobretudo ao jovem estudante, a escolha da prosa não poderia ter outra razão a não ser flexibilizar o contato com o texto através de recursos de paragrafação e torná-lo mais linear “particularmente nas passagens mais difíceis” (SANDARS, 2001, p. 74). Nesse caso, a prosificação permitiu não apenas maior inteligibilidade do texto, como também, “até onde os textos existentes permitiram, proporcionar uma história coerente num ritmo suave e espontâneo” (ibidem, loc. cit.). Os acréscimos e omissões mencionados por Sandars nos remetem aos processos comuns à hipertextualização apresentados por Genette, especialmente a excisão e a extensão característicos da prosificação.

Antes de explicitar como tais processos ganharam forma na versão de Sandars, convém buscar em Brandão (2015), dada a atualidade de suas pesquisas, o esquema geral da narrativa, isto é, a visão da narrativa na versão clássica da epopeia distribuída pelas tabuinhas<sup>114</sup>. Para o autor, há quatro grandes momentos presentes na linha narrativa clássica da obra: (i) a tirania de Gilgámesh, em Úruk, que resulta na criação de Enkídu, seu “par heroico”; (ii) a empresa de

---

<sup>114</sup> A adaptação de Sandars está há mais de uma década distante dos trabalhos de Brandão. Cito, pois, o trabalho do pesquisador com o intuito de estabelecer uma referência hipotextual no que tange à organização interna da epopeia mesopotâmica, uma vez que se trata do texto mais recente em língua portuguesa, permitindo-nos comparar e compreender o percurso adotado pela adaptadora, assim como suas escolhas, na sua versão em prosa.

Gilgámesh e Enkídu rumo à floresta, “compreendendo a morte de Humbaba, guardião da floresta de cedros, e do touro do céu, enviado pela deusa Ishtar contra Úruk, por Gilgámesh ter repellido seu assédio amoroso”; (iii) a morte de Enkídu e a busca pela imortalidade de Gilgámesh até encontrar Uta-napíshti; (iv) o retorno de Gilgámesh à cidade de Úruk (BRANDÃO, 2015, p. 108). Assim, em relação à estrutura convencional da história, a versão em prosa mantém a uniformidade dos episódios, embora, segundo Sandars, “a ordem dos acontecimentos não fica sempre clara [no hipotexto] e é particularmente confusa no episódio da floresta” (2001, p. 75).

As versões suméria, babilônica e assíria diferem ligeiramente entre si na sequência de eventos relativos aos preparativos para *A Jornada na Floresta*. Fiz aqui um amálgama das versões assíria e babilônica, seguindo, porém, o texto sumério ao colocar o apelo ao Deus-Sol antes dos encontros com os cidadãos e com os ferreiros (SANDARS, 2001, p. 76).

O amálgama feito por Sandars a partir de diferentes versões no episódio da floresta, tendo como base especialmente os trabalhos de Heidel e Speiser, resulta também em modificações em outras duas passagens do texto válidas de menção: a excisão da tábuas doze e a extensão do texto por meio de outras fontes poéticas da época antiga.

A tábuas doze do épico é amplamente discutida por acadêmicos especialistas na epopeia suméria. Para Tigay, o texto original do episódio teria sido acrescentado posteriormente, uma vez que “contradiz o resto do épico em muitos detalhes” (TIGAY, 2002, p. 5, tradução minha<sup>115</sup>). No épico ninivita, a tábuas onze encerra os episódios com o retorno do protagonista à cidade de Úruk após falhar em sua busca pela imortalidade ocasionada pela morte de Enkídu. Convencionalmente, é onde o desfecho da história ocorre. A sequência proposta pela tábuas doze se inicia com Enkídu ainda vivo e narra sua descida para o mundo inferior, de onde retorna apenas em espírito. Devido a esse conflito narrativo inexplicado na linha cronológica, Sandars opta pela excisão da tabuinha na versão final. Para a autora, “ela é incompatível com o relato que recebemos da morte de Enkídu após o episódio do *Touro do Céu*” (SANDARS, 2001, p. 76).

Quando se inicia, Enkídu ainda está vivo e Gilgámesh lamenta a queda de alguns utensílios estimados [...] ao mundo inferior. Enkídu se voluntariou a resgatá-los, mas, ignorando o conselho de Gilgámesh a esconder o fato de que era um estranho ao mundo inferior, Enkídu foi apreendido e mantido lá. As tentativas de garantir a libertação de Enkídu conseguiram apenas convocar seu espírito, que descreveu a ordem do mundo inferior e a condição de várias classes dos mortos. Por causa das

<sup>115</sup> “The twelfth and final tablet of the epic contradicts the rest of the epic in several details”.

contradições entre a tabuinha XII e o resto do épico, a maioria dos acadêmicos a considera como um apêndice tardio e inorgânico, em vez de parte do épico original (TIGAY, 2002, p. 5, tradução minha<sup>116</sup>).

Ao contrário da tabuinha doze, Sandars retoma outro texto sumério, *A Morte de Gilgámesh*, e o incorpora à prosa, em um processo de extensão narrativa, “porque ele proporciona à narrativa um final mais satisfatório do que a Tábua XI assíria” (SANDARS, 2001, p. 76). O texto acrescenta o fim da vida do herói e como ele teria sido cultuado na posteridade como uma divindade, atribuindo um fechamento ao ciclo do protagonista que buscou a imortalidade em vida, encontrando-a, porém, apenas na morte<sup>117</sup>. A autora também retoma linhas do poema épico sobre o dilúvio, *Atrahasis*, e as insere no texto a fim de justificar a ira dos deuses, especialmente Énlil. O mesmo acontece na passagem do dilúvio ao descrever o Dilmun, lugar onde vive Uta-napíshti, o justo e sábio, sobrevivente da grande cheia<sup>118</sup>.

No início do relato do dilúvio, enxertei algumas linhas que explicam a ira de Énlil, tirando-as da epopeia de *Atrahasis*, escrita no idioma babilônico arcaico. Trata-se dos versos que se iniciam “Naqueles dias a terra fervilhava, os homens multiplicavam-se...”. [...] As linhas que descrevem a localização do Dilmun foram tiradas do “Dilúvio” sumério (ibidem, loc. cit.).

No episódio que retrata a morte de Gilgámesh, Sandars removeu nomes de outros personagens – possíveis referências à época suméria – sobre os quais não se tinha quaisquer informações. Segundo a autora, sua permanência os tornaria inexplicáveis na passagem de encerramento, dificultando sua justificativa no fim da história (SANDARS, 2001). A autora

---

<sup>116</sup> “When it opens, Enkidu is still alive, and Gilgamesh is bemoaning the fall of certain cherished implements (possibly a wheel, or a puck and a stick used in a game) into the netherworld. Enkidu volunteered to retrieve them, but, ignoring Gilgamesh's advice to conceal the fact that he was an alien to the netherworld, Enkidu was seized and held there. Gilgamesh's attempts to secure Enkidu's release succeeded only in calling up Enkidu's spirit, which described the order of the netherworld and the condition of various classes of the deceased. Because of the contradictions between Tablet XII and the rest of the epic, most scholars regard it as a late and inorganic appendage, rather than part of the original epic”.

<sup>117</sup> Brandão (2017) reconhece que o fim da saga do herói ocorre, nas linhas finais da tabuinha XI, com a presença de um dístico – de métrica anômala – retomados da primeira tabuinha, causando um efeito anelar (*Ringkomposition*), exaltando seus feitos, sobretudo as suas grandes construções. Na adaptação em prosa, o fechamento da história certamente corresponde à certa necessidade de nossos dias de atribuir uma conclusão explicativa ao que foi anteriormente narrado, unindo-se as partes, de modo que a narrativa apresente início, meio e fim concatenados. Há, à luz das afirmações de Sandars, uma tentativa de juntar as pontas soltas, isto é, o que porventura tenha permanecido em aberto, inexplicado, como os rumos do herói após o seu retorno de Uta-napíshti e o peso da perda de Enkidu. Essa intervenção no texto, como apresenta a autora, é reflexo da união de várias composições da época do protagonista. Faço também uma referência a Andrew George, tradutor da epopeia para a língua inglesa, que escreveu em sua obra *The Epic of Gilgamesh: The Babylonian Epic Poem and Other Texts in Akkadian and Sumerian*: “It is a neat irony, surely appreciated by every educated Babylonian, that the hero who failed to become a god in life became one in death” (GEORGE, 1999, p. LI).

<sup>118</sup> Uta-napíshti, “segundo se dizia, alcançara a vida eterna, passando a integrar a companhia dos deuses. Ele fora o sobrevivente do dilúvio, um outro Noé, a quem os deuses levaram *para viver na foz dos rios* e era chamado o *Longínquo*” (SANDARS, 2001, p. 51, grifo meu).



justifica o uso de outras fontes como referência para a adaptação “não apenas por causa de sua preeminência”, mas, sobretudo, “porque elas preenchem lacunas importantes” da história (ibidem, p. 75). Mais ainda, “porque somente elas contêm o *Destino e a Morte de Gilgámesh*” (ibidem, loc. cit.). Dessa forma, ao analisar o enredo resultado dos acréscimos e recortes, nota-se que a adaptação de Sandars reapresenta a história de forma linear, costurando os eventos e as principais personagens, numa completude narrativa que busca preencher as ausências lexicais dos textos cuneiformes.

No nível estrutural, o texto de Sandars reapresenta as doze tabuinhas mantendo o prólogo e adaptando a sequência narrativa em sete capítulos. A organização dos capítulos segue uma ordem cronológica semelhante à série de tábuas ninivitas e privilegia a coerência narrativa entre as partes do texto, de modo que as lacunas do texto original não prejudicam a leitura do texto em prosa. Na adaptação, Sandars investe nos recursos paratextuais, identificando a ação principal dos personagens nos títulos de cada nova seção, o que auxilia a experiência leitora por indicar o que será narrado em cada capítulo (STAM, 2006). Dessa forma, o texto se inicia por um breve *prólogo*, exaltando-se as qualidades do protagonista à semelhança dos textos em versos; a partir daí, segue-se a ordem estabelecida pela autora: *A Chegada de Enkidu; A Jornada na Floresta; Ishtar e Gilgámesh, e a Morte de Enkidu; A Busca da Vida Eterna; A História do Dilúvio; A Volta; e A Morte de Gilgámesh*. Além dos capítulos, convém mencionar o acréscimo feito pela autora, nas páginas finais da obra, de um glossário com destaque para a descrição de atributos das divindades sumérias e demais personagens envolvidos no épico. Na perspectiva da formação leitora, reconhecendo-se a pouca familiaridade do jovem leitor com as mitologias dos povos mesopotâmicos, inclusive sob uma perspectiva curricular<sup>119</sup>, o glossário surge como um complemento à experiência leitora como forma de decifrar as referências históricas e culturais do universo em torno da obra. Por isso, dada a distância existente entre o leitor contemporâneo e o contexto do épico, sobretudo o mitológico, esse simples acréscimo se mostra, pois, como um recurso adequado para elucidar informações e conceitos específicos mencionados ao longo da narrativa.

No nível linguístico, Sandars, quanto às versões da epopeia em versos, afirma que “sua linguagem não é de modo algum primitiva ou ingênua” (ibidem, p. 69). Os recursos figurados, poéticos e simbólicos, com as ressalvas já apresentadas de Kuiper (2011) e Kramer (1963),

---

<sup>119</sup> Na BNCC, o estudo das civilizações antigas do Antigo Oriente Próximo aparece como objeto de estudo da grade curricular de História, mais especificamente no 6º ano do Ensino Fundamental. Após esse período, o tema não volta a ser mencionando tampouco na grade do Ensino Médio. Assim como a Antiguidade Clássica, as referências artísticas e cultural da Mesopotâmia passam despercebidas no documento e, não raramente, na sala de aula.

estão presentes *sui generis* de forma altamente elaborada para a sua época e condições de produção (SANDARS, 2001). Destacam-se, como recursos estilísticos, as repetições em formato de cantos, invocações ou respostas, bem como os epítetos referentes aos personagens grandiosos em forma de enumeração, que foram mantidos na adaptação e ornaram a prosa como forma de lembrar o leitor das possibilidades poéticas de um texto em parágrafos. Com isso, é possível afirmar que as repetições no épico exercem diferentes funções: (i) enfatizar a atmosfera da ação que se deseja comunicar, e.g. o cansaço e a frustração do protagonista, reforçados à exaustão nas linhas do texto; (ii) dar ritmo às ações e, de certo modo, musicalidade ao texto; (iii) servir como recurso mnemônico, como ocorre na *Iliada* e na *Odisseia*; (iv) e, sobretudo, marcar a passagem do tempo da história. Ora pelo refrão, ora pelo paralelismo, a repetição como recurso estilístico, poético e temporal auxilia a criar contraste ou evidenciar semelhanças entre as personagens, os espaços narrativos ou temas abordados<sup>120</sup>.

Há também momentos em que a repetição de palavras semelhantes, com pequenas variações, intensifica a tensão e conduz a um clímax, como na jornada de Gilgámesh à montanha. Isso, quando dito em voz alta, causaria uma forte impressão de passagem do tempo e do desgaste resultante dessa prova; por isso, embora muito do efeito se perca com a simples leitura, optei por condensar o texto o mínimo possível (SANDARS, 2001, p. 70).

Nas epopeias, é pertinente destacar que o efeito causado pela presença de epítetos, que se repetem do início ao fim da narrativa épica, serve a um propósito ainda maior: a preservação dos feitos heroicos ou de seu benfeitor na memória do narratário (KEMPINSKA, 2012). Não obstante Kempinska se refira aos épicos homéricos como exemplo, a mesma atribuição é válida ao épico sumério, dado que se confirma pelas versões da epopeia de Gilgámesh em verso e na prosa de Sandars.

Graças ao caráter repetitivo dessas expressões, as epopeias tornavam-se sem dúvida também mais fáceis de serem memorizadas. Observe também que, através dos epítetos homéricos que qualificam os nomes próprios como, por exemplo, “os arquivos de grevas bem feitas” ou “de olhos glaucos Atena”, as descrições dos personagens das epopeias adquirem uma grande estabilidade. Podemos dizer que estas qualificações “fixam” os personagens, atribuindo-lhes características imutáveis (KEMPINSKA, 2012, p. 91)<sup>121</sup>.

<sup>120</sup> Essa consciência em torno de tais recursos literários, evidenciados pela adaptação em prosa, é, segundo a BNCC, uma habilidade a ser estimulada e desenvolvida na sala de aula (BRASIL, 2018).

<sup>121</sup> Sobre os epítetos, Milman Parry (*apud* MALTA, 2015) se dedicou ao estudo do sistema de fórmulas homéricas em que, distante de um processo meramente mecânico, tais recursos expressam a inventividade do autor épico e podem assumir funções ainda mais complexas que as mencionadas anteriormente. Em seu trabalho, Parry menciona, entre outros, a existência de epítetos fixos genéricos, aplicáveis a vários personagens, e epítetos fixos distintivos, que se referem a personagens específicos, como é o caso de “puro” (*phoibos*) utilizado a Apolo

Tome-se como referência os títulos que apresentam o protagonista ao longo da narrativa, chamando a atenção do leitor para o aspecto sobre-humano de Gilgámesh, este “que é forte e como um touro selvagem domina e governa os homens”, passagem reiterada várias vezes no épico (SANDARS, 2001, p. 97).

Em contrapartida, é evidente que, como mencionado em Kramer (1963), o nível descritivo da epopeia original é menos denso e profundo que outras produções literárias épicas da posteridade. Nas palavras de Sandars (2001, p. 70), “as descrições são vívidas e diretas”, sendo possível observar diferenças entre as versões do texto em diferentes línguas antigas. Essa ligeireza descritiva nas versões das tabuinhas, explorada por Sandars na prosa, se deve “em parte, talvez, por estar [a obra] mais próxima de um hino ou de uma liturgia” (ibidem, loc. cit.). De qualquer maneira, mecanismos poético-literários, tais como ambiguidade, ironia, trocadilhos e, em menor grau, alegoria, aparecem em certos momentos do texto e nos permitem compreender, mesmo na prosa adaptada, como a literatura do período antigo ganhou forma, sob traços poéticos, há mais de quatro mil anos<sup>122</sup>.

As modificações propostas por Sandars levam em consideração a complexidade intrínseca ao texto épico em versos tanto no nível da linguagem quanto da forma, dando-lhe uma roupagem mais fluida e legível ao leitor menos experiente<sup>123</sup>. Desse modo, busca-se romper a barreira da sintaxe truncada somada a palavras ausentes – não decifradas ou mesmo desaparecidas das tabuinhas – e construções frásicas complexas, tais como aquelas ocasionadas por inversões e interpolações, não com o intuito de torná-las periféricas ao jovem estudante, mas, a partir da compreensão do universo no qual adentram pela leitura da adaptação, capacitar o leitor incipiente a melhor compreender a função de tais recursos no texto épico e ensinar a leitura de obras – ou, no caso das epopeias, versões – mais complexas.

A adaptação surge, pois, como um texto que, em si mesmo, tem muito a oferecer à experiência leitora enquanto obra literária e fruidora. A adaptação, seguindo os ecos hipotextuais, numa rica relação de influências inter- e transtextuais, estabelece conexão com os seus textos de partida<sup>124</sup> e, por isso, serve ao jovem leitor contemporâneo como uma importante

---

(MALTA, 2015, p. 187). Isso quer dizer que, para que se compreenda a fundo a dicção homérica e seus artifícios, embora as pesquisas em torno de Homero não estejam encerradas, elementos componentes da epopeia, como os epítetos, não devem ser pormenorizados, visto que produzem efeitos específicos ao longo do texto.

<sup>122</sup> Esses mecanismos estéticos mantidos na prosa, assim como os recursos de repetição mencionados, integram, concomitantemente, o grupo de habilidades de análise textuais previstas pela BNCC (EF69LP54).

<sup>123</sup> Nas palavras da própria autora, trata-se de uma adaptação feita em “plena consciência da temeridade de tal empreendimento e da minha grande dívida para com os especialistas responsáveis pelas traduções do original em cuneiforme” (SANDARS, 2001, p. 73).

<sup>124</sup> Seja por imitação, paródia ou pastiche (GENETTE, 2010).

alternativa de ampliação do horizonte de leitura e repertório de mundo. Afinal, reconhecidas as limitações escolares de diversas naturezas que atravancam os processos de leitura espontânea dentro do ambiente da escola, o estímulo à leitura-fruição e à literatura exige meios que superem o aprisionamento do texto à mera finalidade de provas institucionais e, contrariamente, auxiliem o leitor a (re)descobrir a experiência da leitura em si mesma (VARGAS, 2013). Assim, antepor ao processo de leitura as normas, a metalinguagem poética, as regras, soterrando o contato com texto de fato, não apenas reduz a experiência leitora a um conjunto de rótulos técnicos<sup>125</sup>, como também pode torná-la infrutífera e inviável. Nas palavras de Suzana Vargas (2013, p. 51), “como sentirá o prazer na descoberta teórica – porque ele existe também – o indivíduo que não conhece ou não entende o instrumento-gênese da teoria, ou seja, o texto?”.

Reconhecendo-se, pois, os elementos que configuram o texto de Sanders em relação ao texto de referência, tomo a versão em prosa da autora como uma possibilidade de se discutir as adaptações como alternativa de (re)aproximação do jovem leitor com o universo literário e, em especial, de incentivo ao próprio ato de ler. Doravante, tendo a obra como referência, dedico-me a analisar e justificar as potencialidades da adaptação – isto é, o que o texto tem de “útil”, nos termos de Ordine (2016), mas também o prazer que a experiência leitora pode proporcionar –, enquanto objeto de estudo literário na sala de aula, destacando, sobretudo, a compreensibilidade a partir da relação entre *texto* e *contexto*. Para isso, volto às definições teóricas dispostas na Base Nacional Comum Curricular com o intuito de justificar o resgate do texto literário – em especial, a obra clássica pela adaptação –, à luz das competências e habilidades previstas didaticamente nas diretrizes curriculares, e o seu espaço devido na sala de aula, principalmente, na formação escolar de jovens estudantes.

### 3.3.2 A adaptação e a sala de aula

No ambiente escolar, a adaptação literária se apresenta como uma alternativa possível de se (re)introduzir a prática da leitura e dos estudos literários, uma vez que o texto adaptado, reduzida a complexidade estrutural e lexical, viabiliza o contato do estudante com a obra épica clássica sem passar pelo terreno deficitário do hipotexto em suas condições arqueológicas. Noutras palavras, a adaptação facilita o primeiro acesso a uma leitura que de outra forma seria

---

<sup>125</sup> Que, penso, não são irrelevantes; são, sim, um conjunto de conhecimentos necessários a um maior entendimento de uma obra literária, seu universo interior e exterior (autoral, histórico e social), somados à experiência da descoberta do texto. Pouco ou nada nos vale saber classificar figuras de linguagem poéticas com trechos de poemas célebres se o ato da leitura do poema (ou do próprio trecho) passa ao largo. A leitura se torna uma tarefa de identificação de termos cuja finalidade é outra que não a leitura.

mais penosa<sup>126</sup>. Isso não quer dizer que, reitero, o texto original deva ser evitado ou substituído *in toto* pela adaptação, mas, ao contrário, amparado por meio desta. Afinal, é desejoso que a experiência leitora seja desafiada a se superar e progredir com textos mais abrangentes e complexos; no entanto, pressuponho aqui, como já apresentado, uma realidade escolar em que o leitor necessita de um outro caminho para que a leitura aconteça. A partir daí, some-se o fato de o estudante ter em mãos uma obra literária linguística e estruturalmente difícil, como é o caso das epopeias, que exige não apenas maior tempo para sua primeira leitura, mas, principalmente, para mergulhar em seu estudo e melhor conhecê-la em suas várias dimensões.

Considerando-se as limitações intrínsecas à instituição escolar em nível de acervo, carga horária das disciplinas e atividades extracurriculares – estas, em muitos casos, ausentes da maioria das escolas –, a adaptação é, pois, um meio de resgatar um tesouro que, parece-me, à luz da crítica de Cechinel (2020) e Durão (2017), foi enterrado sob incontáveis possibilidades e práticas textuais momentâneas propostas por diretrizes curriculares alinhadas a exigências do mercado de trabalho – e às múltiplas realidades tecnológicas. Essas exigências confrontam, muitas vezes, o estudo artístico-literário em virtude das necessidades imediatas de conhecimentos práticos mais “úteis”, que tornam o texto literário secundário. É, pois, em meio a um cenário educacional complexo, heterogêneo e repleto de imediatismos do qual os estudos literários se tornaram reféns que o papel docente é, mais que nunca, indispensável e, reforço, necessário à permanência da literatura e à formação leitora crítica dos jovens estudantes.

Início, pois, pelo próprio texto adaptado. O processo de prosificação pelo qual passa o hipotexto épico o torna, frequentemente, mais acessível não apenas ao público leitor experiente, conhecedor do mundo antigo, mas principalmente ao leitor leigo. A reestruturação tanto dos versos lacunares quanto da linguagem poética da epopeia para a prosa prioriza, sobretudo, o contato incipiente com a narrativa em si, ou seja, as ações desenvolvidas pelas personagens, facilitando a compreensão do que está sendo contado e diminuindo a distância entre o leitor e o texto. Com isso, conforme Mateus (2013, p. 105), encontra-se na adaptação “um intermediário que obvie as dificuldades de contacto esperáveis numa relação de comunicação em que vários fatores, a começar pela língua e pelos preceitos do código compositivo do texto, poderão funcionar como ruído”. Isso quer dizer que, em consonância com Formiga (2009), nas etapas finais do Ensino Fundamental, o perfil do estudante não leitor dificilmente é motivado à leitura literária por questões exclusivamente estilísticas, embora estas sejam complementares à sua formação escolar e leitora, mas especialmente pelos primeiros efeitos provocados pela

---

<sup>126</sup> Neste caso, dificuldade causada pelo texto em verso lacunar e de sintaxe complexa.

experiência obtida com a narrativa. De outro modo, o quanto a experiência da leitura cativa o estudante é o que determina o seu progresso enquanto leitor em formação. Por isso, assim como o professor que se utiliza do texto literário com finalidades pouco ou nada relacionadas à leitura, priorizar questões estilísticas em detrimento da experiência de leitura e entendimento do texto enclausura o estudante a um conjunto de regras das quais não tem conhecimento, resultando no seu desencanto com a leitura e o universo da literatura<sup>127</sup>.

Esse afastamento do leitor em relação à leitura literária, não raramente influenciado por experiências escolares infrutíferas – especialmente aquelas em que o texto literário não é tido como objeto de estudo –, decorre da associação da possibilidade fruidora da leitura ao entendimento das normas internas que sustentam o texto, sendo que estas, sem o descobrimento e a experiência da leitura *de fato*, assemelham-se a um emaranhado metalinguístico intraduzível. Limitada à nomenclatura, “reduzimos a literatura ao absurdo, isto é, a um conjunto artificial de técnicas e procedimentos que perdem inteiramente a razão” quando desvinculados do contexto narrativo (CECHINEL, 2020, p. 27). Em consonância com Vargas (2013), a compreensão do texto lido não deve ser deixado em segundo plano, como ocorre ao se enfatizar a forma e nomenclatura técnica – inclusive em livros didáticos e manuais de literatura – que limitam a ideia de que o prazer literário não ocorre senão por meio do conhecimento metalinguístico.

Melhor dizendo, não privilegio o conteúdo, mas penso que antepor o entendimento da forma, das questões meramente técnicas, esvazia qualquer conteúdo, por brilhante que ele seja. Gosto de descobrir para/com o aluno que determinado conteúdo é sempre acompanhado de uma construção narrativa, vocabular, uma sintaxe, forma, enfim, que lhe corresponde (VARGAS, 2013, p. 46).

Nesse período escolar, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental, é necessário compreender que o estudante enfrenta a passagem da infância para os dilemas da adolescência e, no que tange aos hábitos leitores, seu interesse recai, particularmente, “sobre a história, o enredo, já que as sutilezas linguísticas, os jogos literários ou modelos castiços do uso da língua”,

---

<sup>127</sup> O que certamente não quer dizer que o hipotexto – ou, de maneira mais específica, a poesia – não possa ser fruído igualmente na sala de aula tampouco cativar os estudantes, visto que seus elementos musicais e rítmicos não estão de todo distantes da realidade discente; no entanto, como exposto, no caso das epopeias, especialmente a de Gilgámesh, as lacunas, as inversões sintáticas e o léxico adotado podem expor um texto que mais se pareça a um quebra-cabeças a ser resolvido que um texto a ser fruído. A fruição, penso, além de ser resultado de experiências leitoras inteligíveis e prazerosas, é reflexo também de uma caminhada leitora, de modo que os conhecimentos e o repertório dos estudantes, enriquecidos ao longo de sua trajetória leitora, possibilitam novas ressignificações à medida que ampliam seus horizontes enquanto indivíduos. Eis a necessidade ímpar do olhar docente para viabilizar esses encontros significativamente, valorizando-se tanto a obra quanto a experiência leitora, de acordo com as múltiplas realidades da sala de aula.

acrescenta a autora, “poderão mais tarde fazer as delícias de um leitor maduro” (FORMIGA, 2009, p. 137). Isso quer dizer que, nessa faixa etária, a leitura e a fruição literárias são imediatamente influenciadas pelas complexas mudanças comportamentais, humanas e sociais pelas quais os estudantes passam constantemente<sup>128</sup>. Na escola, essa passagem da infância para a adolescência é enfatizada institucionalmente sobretudo na saída dos anos iniciais (em especial, o 5º ano) para os anos finais (6º ao 9º ano do EF). Durante esse processo de readaptação às novas exigências, o estudante, acostumado à figura de um professor regente, responsável por um grupo abrangente de disciplinas, encontra, a partir do 6º ano, uma realidade heterogênea de, no mínimo, dez novos professores cujas concepções didático-pedagógicas são várias e, por vezes, conflitantes entre si. As mudanças de tratamento – antes, criança; agora, (pré-)adolescente – impactam não apenas as relações de ensino-aprendizagem e interpessoais, como também, no campo da leitura, a forma como o estudante se relaciona com o texto. Para que o estudante desenvolva “autonomia, consciência crítica e responsabilidade” enquanto leitor e indivíduo, tal como reconhece o currículo em suas competências gerais do ensino básico, é necessário recorrer a textos cujo registro auxilie esse complexo processo de adaptação e proporcione novos encontros do estudante com a literatura (BRASIL, 2018, p. 9).

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social (ibidem, p. 60).

Desse modo, pressupor, como faz a BNCC em suas orientações<sup>129</sup>, que o estudante, ao chegar aos anos finais, possua um repertório literário consolidado e proficiente, como forma de justificar a periferização dos estudos literários e o estímulo à leitura literária, é um equívoco existente em nível curricular que se repete, conseqüentemente, na prática docente<sup>130</sup>.

<sup>128</sup> Nos anos finais do ensino fundamental, a faixa etária contempla principalmente alunos de 11 a 15 anos.

<sup>129</sup> “Como consequência do trabalho realizado em etapas anteriores de escolarização [anos iniciais], os adolescentes e jovens *já conhecem e fazem uso* de gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãs, investigativas. Aprofunda-se, nessa etapa [anos finais], o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos *campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública*” (BRASIL, 2018, p. 136, grifo meu).

<sup>130</sup> Aqui dois pontos devem ser retomados. A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)* de 1996, em seu artigo 32, estabelece como objetivo do Ensino Fundamental, entre outros, desenvolver “o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 2017, p. 23). Primeiramente, opto por repertório literário *proficiente* em vez de *formado* ou *pleno*, uma vez que a formação leitora ocorre a vida inteira, devendo ser a escola – e, sobretudo, a figura docente – auxiliadora no desenvolvimento autônomo, leitor e social do corpo discente. Por fim, a periferização dos estudos literários – e, conseqüentemente, da leitura literária – mencionada retoma a concepção adotada pela BNCC ao enfatizar, nos anos finais, textos e práticas (tecnológico-)textuais outras que não literárias, abrindo-se margem para a sua substituição. Sobre este ponto, conferir o primeiro capítulo, em que explicito, de forma mais detalhada, a marginalização dos estudos literários na BNCC.

Decerto, o valor estético só serve a algum propósito se os livros forem efetivamente lidos. Leitores iniciantes não têm ainda condições, à maneira do leitor proficiente adulto, de adentrar e absorver todos os recursos do universo estético da linguagem escrita. Eles podem, sim, adquirir esse desenvolvimento estético ao longo de sua formação, que passa, inclusive, por sua evolução psicológica (FORMIGA, 2009, p. 141).

Para Calvino (2004, p. 10), “as leituras da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso, inexperiência da vida”; no entanto, quando frutíferas, não cessam de dar “forma às experiências futuras”. De forma igualmente válida, a adaptação oferece ao leitor os caminhos para que a revisitação da obra ocorra de maneira significativa. O incentivo à leitura não deve, pois, ignorar essa realidade de constantes mudanças do corpo discente, e a adaptação, uma vez rompida a barreira linguística intrínseca a determinadas obras, estilos literários ou períodos, como os textos épicos das eras antigas, possibilita ao docente uma melhor articulação entre o texto literário e o jovem estudante.

O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer *as condições* para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, *gradativamente*, crítica (BRASIL, 2018, p. 156, grifos meus).

Ao simplificar a linguagem a um novo público leitor e reestruturar a narrativa épica à fluência do texto em prosa, o texto adaptado atenua dois obstáculos inerentes a um gênero textual de tamanha carga histórica e literária, possibilitando-se posicionar o hipotexto, como as epopeias, num nível de maior alcance e, conseqüentemente, compreensão. Isso não torna a adaptação um texto de menor relevância, sob um falso pretexto de esconder as dificuldades necessárias à natureza literária dos olhos do jovem leitor. Contrariamente, quando se trata de ambiente escolar e práticas de leitura, a adaptação não está ela mesma isenta de entraves e resistências; no entanto, o fato de ter sido elaborada consciente de tais complexidades hipotextuais, como o fez Sandars, faz da adaptação uma porta de entrada à leitura do clássico mais aprazível, compreensível e legível (MATEUS, 2013). Mais ainda, é uma das alternativas capazes de viabilizar aos estudantes “ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias” (BRASIL, 2018, p. 156). A adaptação é, portanto, um texto que não apenas pode ser lido pelo estudante sem exigir-lhe o *pleno* domínio teórico-conceitual de meandros estéticos, linguísticos



e estruturais pertencentes ao universo hipotextual, como também – e, julgo, de maneira mais importante – pode ser melhor entendido<sup>131</sup>.

A adaptação investe na ideia de clássico como objeto distante para daí extrair vantagens que, recaindo primeiramente sobre si mesma, atingem também o próprio clássico, reinstanciado em *vulgata* acessível que o devolve ao público como obra *que se pode ler malgré tout*, ou seja, que se lê hoje com proveito, ainda que se lhe reconheça um sabor antigo, que não é tomado como defeito, mas sim como *patine* (MATEUS, 2013, p. 101, grifos do autor).

Compreendendo-se que, sobretudo na sala de aula, a leitura, atividade primária dos estudos literários, nasce diretamente do “contato com as manifestações artísticas”, ou seja, o próprio texto, o *fazer-ler* e *fazer-entender* possibilitam o desdobramento de habilidades essenciais à introdução, continuidade e permanência da formação leitora na trajetória escolar (BRASIL, 2018, p. 138). Em outras palavras, em se tratando de um público leitor inexperiente, somente a partir do exercício da leitura e compreensão é possível desvendar, num segundo estágio, as camadas textuais mais complexas que integram uma obra e a sustentam enquanto manifestação artístico-literária (BRASIL, 2018). Sendo assim, se o contato com a obra literária em seu primeiro estágio<sup>132</sup>, como descrito, é indiscutivelmente necessário à experiência da leitura incipiente – não sendo exclusivo aos clássicos ou às obras antigas, mas a *todo* texto – e deve ser viabilizado pela instituição escolar, contemplando-se a diversidade de gêneros e registros textuais, entre os quais se insere o épico sumério adaptado, dedico-me a explorar, num segundo estágio de leitura, o que um épico tão rudimentar de proporções milenares como a epopeia de Gilgámesh tem a acrescentar à formação escolar e literária do jovem leitor contemporâneo.

No campo artístico-literário da Base, a diversidade cultural e literária é uma das orientações do currículo para a prática docente de modo que sejam contemplados os variados gêneros literários, de quaisquer regiões e momentos históricos, nas abordagens literárias do espaço escolar<sup>133</sup>. Dessa forma, a epopeia de Gilgámesh, assim como os demais épicos da

---

<sup>131</sup> Afinal, para que possa ser fruído enquanto obra literária, o texto precisa ser *compreendido*. Se o estudante lê e não entende o que leu, não frui o texto e possivelmente o abandona; se lê e entende, a margem para a fruição é maior e, uma vez ampliada a relação do jovem leitor com a leitura literária, maior será sua capacidade leitora para enfrentar textos mais complexos posteriormente. A noção de conhecimento progressivo, exposto na BNCC, isto é, partir do mais fácil para o mais difícil, é necessária e, no cenário contemporâneo, indiscutível para o fazer-ler (BRASIL, 2018).

<sup>132</sup> Caracterizado pelo entendimento da narrativa e seus elementos componentes que somam ao entendimento do texto: o enredo, seus personagens, o tipo de narrador, o espaço e o tempo – se estes são determinados ou não –; e como tais elementos funcionam internamente na sua organização.

<sup>133</sup> “Outros gêneros, além daqueles cuja abordagem é sugerida na BNCC, podem e devem ser incorporados aos currículos das escolas e, assim como já salientado, os gêneros podem ser contemplados em anos diferentes dos indicados” (BRASIL, 2018, 139).

Antiguidade, integrar-se-ia ao repertório discente não somente por se tratar de uma obra de valor histórico e literário incomensuráveis, dada sua condição arqueológica ímpar, mas também, sendo uma das primeiras narrativas épicas da história humana, devido às suas proporções temáticas atemporais que, segundo Heidel (1963), desafia a inércia do leitor diante dos dilemas universais do homem.

[...] e, apesar de escrita milhares de anos antes de nosso tempo, o épico de Gilgámesh, devido ao apelo universal dos problemas com os quais se preocupa e a maneira como eles são tratados, continuará a mover os corações dos homens por muitos anos ainda (HEIDEL, 1963, p. 1, tradução minha<sup>134</sup>).

Em consonância com as diretrizes curriculares, a obra é um ponto de partida importante para o seu estudo não apenas literário, cujas características narrativas muito importam à leitura de quaisquer obras literárias, mas também histórico e cultural, dado o seu contexto de produção e sua abrangência interdisciplinar. Isso quer dizer que, segundo as diretrizes, a trajetória formativa do corpo discente *deve* considerar o aprimoramento de habilidades capazes de “identificar a gênese, o nascimento do conhecimento nos povos antigos, cultura, línguas”, as quais podem assumir o épico adaptado como ponto de partida, somando-se ao estudo literário uma perspectiva crítica sobre o objeto de estudo e sua (não) presença na cultura literária universal (BRASIL, 2018, p. 421)<sup>135</sup>. Retomo, pois, a citação anterior: tais pontos – o estudo da *gênese* e o conhecimento dos povos antigos – fazem parte do conjunto de habilidades curriculares pertencentes à disciplina de História. Uma vez que, segundo o documento, as habilidades não devem ser tomadas de maneira isolada, mas integrada, interdisciplinar e transversalmente, complementando-se mutuamente com o intuito de superar a “fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento”, o processo escolar de formação cidadã e leitora não pode ignorar a dimensão e a heterogeneidade dos horizontes culturais, históricos e temporais do conhecimento provenientes dos povos antigos, cujo resgate escolar também é possível por meio dos épicos e suas produções artístico-literárias outras (ibidem, p. 15)<sup>136</sup>. Ampliam-se, portanto, as fronteiras narrativas do objeto literário para que seja possível explorá-lo não apenas

<sup>134</sup> “[...] And, although composed thousands of years before our time, the Gilgamesh Epic will, owing to the universal appeal of the problems with which it is concerned and the manner in which these are treated, continue to move the hearts of men for ages to come”.

<sup>135</sup> A citação corresponde à habilidade EF06HI02 da BNCC.

<sup>136</sup> Citação que contrasta, paradoxalmente, com as centenas de habilidades segmentadas em códigos, disciplinas e etapa escolar dispostas no mesmo documento. Há, porém, um aceno à maior integração entre disciplinas e conteúdos, de modo que o conhecimento não se restrinja às disciplinas específicas e dialogue com diferentes abordagens e perspectivas. Na prática, como já mencionado, os aspectos interdisciplinares são de possibilidades várias quando se tem como ponto de partida o próprio texto literário.

sob a perspectiva das demais áreas do conhecimento, mas também contemplá-lo enquanto representação identitária de um povo, compreendendo seus costumes e crenças num exercício contínuo da alteridade.

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a *autoria* e o *contexto social e histórico de sua produção* (BRASIL, 2018, p. 157, grifo meu).

Se considerarmos a obra sob seus aspectos contextuais e históricos, estaremos diante de possibilidades interpretativas que refletem tanto o período histórico do leitor quanto o contexto de produção da obra. Mais que isso, conforme Culler (1999), as possibilidades de se extrair *sentido* do texto refletem a pluralidade do contexto ao qual pertence uma obra. Para o autor, o sentido não é fixo, visto que a obra se insere numa complexa rede cultural, ideológica e teórica que intensifica suas capacidades plurissignificativas, mas, acrescento, quando se alia a experiência da leitura literária ao estudo do seu contexto de origem, mesmo preliminarmente<sup>137</sup>, bem como às suas concepções estéticas *a posteriori*, oportuniza-se ao estudante condições de se compreender melhor as circunstâncias de produção que explicam o texto enquanto manifestação artística. Noutros termos, prioriza-se a relação entre *texto* e *contexto*, dilatando-se a experiência leitora devido à integração dos elementos narrativos internos e externos à obra, tais como as motivações do autor e o panorama histórico de sua época, que ressignificam o ato de ler fruidor e, sobretudo, atuam na ampliação do seu repertório leitor e de mundo (BRASIL, 2018).

No âmbito da relação entre texto e contexto, dedico-me, nas linhas seguintes, a exemplificar a questão com outros textos da literatura para que possa, por fim, ampliar o caso da epopeia de Gilgámesh. Culler (1999) cita, como exemplo, a produção literária da autora estadunidense Toni Morrison. Quando se proporciona a leitura das obras da autora à luz das motivações históricas, compreendendo-se as marcas da escravidão afro-estadunidense que permeiam a sua narrativa, o leitor ultrapassa os limites da ficção textual, ou seja, a particularidade que a torna um texto literário, e vislumbra uma camada mais profunda de leitura cujas referências residem na concretude da violenta história da escravidão em território estadunidense. Semelhante paralelo pode ser traçado na obra *Vidas Secas* de Graciliano Ramos, em que, se compreendida a partir das dificuldades históricas e sociais de extrema pobreza e

---

<sup>137</sup> No caso do épico de Gilgámesh, por exemplo, além da influência oral e sua ligação com o pano de fundo político de sua época, pouco se pode aprofundar sobre as condições de produção das tabuletas de argila.

precariedade sanitária vividas pelo povo nordestino do sertão, nos entornos da década de 30, a crueza da linguagem dilata a experiência da leitura e convida o leitor à consciência diante do caráter denunciador do texto literário, como propôs Candido (2011)<sup>138</sup>. Dessa forma, em Graciliano, o espaço narrativo não é mais ficcional, “mas é, principalmente, um espaço social da miséria, da exploração, das diferenças econômicas” (PAIVA, 2006, p. 28). Na lírica modernista de Mário de Andrade, a ruptura com a métrica – que, segundo o poeta, “prejudica a naturalidade livre do lirismo” (ANDRADE, 1987, p. 72) – a favor dos versos brancos e livres revelam, uma vez compreendido o contexto social retratado da cidade de São Paulo, as mudanças de um século em movimento tido como a síntese do progresso industrial e urbano<sup>139</sup>. Conseqüentemente, muitos de seus versos, que aparentam certa noção poética apressada e despreocupada do autor, embora não inconsciente, “contribuem para a imagem do desvairismo e da polifonia que o poeta quer transmitir”, bem como reforçam o protagonismo da cidade de São Paulo, que cresce acelerada e desmedidamente, como pano de fundo de toda a obra (JÚNIOR; CAMPEDELLI, 1985, p. 213). Da correspondência direta entre a obra do poeta e o caótico contexto histórico ao qual pertence, a *Pauliceia* de Mário de Andrade é, pois, um espelho literário complexo da cidade de São Paulo recém-chegada ao século XX.

Da mesma forma que os exemplos supramencionados, o épico de Gilgámesh é uma janela, embora fragmentária, que leva o leitor contemporâneo a uma viagem de quatro milênios no passado; é, da mesma forma, um objeto caro tanto aos estudos historiográficos quanto literários. De um lado, o épico reflete a passagem das primeiras formas conhecidas de escrita, i.e. o complexo sistema cuneiforme, de um estágio oral ao literário escrito que, mais tarde, serviria como modelo erudito para os demais povos da Mesopotâmia; de outro, a obra expõe a heterogeneidade cultural de uma civilização politicamente estruturada em torno de governantes dinásticos poderosos que atingiram proporções mitológicas, religiosamente influenciada pelo politeísmo antropomórfico<sup>140</sup> e artisticamente inventiva na arquitetura e no artesanato<sup>141</sup>. De qualquer modo, insisto, o texto de literatura, quando matéria central dos estudos literários, oferece ao leitor um leque de possibilidades interpretativas complementares que crescem

<sup>138</sup> “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (ibidem, p. 177, grifo meu).

<sup>139</sup> Uso como exemplo a obra *Pauliceia Desvairada* (1987), conjunto de poemas escritos a partir da cidade de São Paulo, ou seja, a Pauliceia crescente, frenética e heterogênea.

<sup>140</sup> Cujas divindades, igualmente a seus líderes religiosos, receberam um status político na organização das cidades-estados sumérias e perpetuaram, na cultura mesopotâmica, a indissociabilidade entre as esferas histórica e mitológica até a queda dos últimos impérios. Ressalta-se, dessa forma, uma concepção de mundo influenciada por crenças que contrastam não somente com as noções estabelecidas pelo saber científico da contemporaneidade, como também promovem o debate em torno da participação cidadã nas sociedades democráticas.

<sup>141</sup> A fim de evitar repetições, a seção 3.2 aborda, com maior profundidade, as características contextuais e históricas do período antigo do qual faz parte a epopeia.

novos sentidos à leitura e, como preconizam as diretrizes, à formação cidadã motivada pelo exercício da consciência histórica (BRASIL, 2018).

A epopeia suscita, pois, no ambiente escolar, a discussão sobre a *origem* e a *permanência* do texto escrito na linha do tempo do conhecimento humano. Some-se a isso o fato de o épico de Gilgámesh carregar o distintivo de *texto mais antigo*, como mencionado, ou, se não o primeiro – algo que o ritmo incessante das pesquisas acadêmicas tende a contestar –, uma das obras mais antigas e anteriores às épicas de Homero e Virgílio, visto que aos sumérios alguns atribuem não somente o título de um dos berços da civilização, como também, e fundamentalmente, da escrita (KRAMER, 1963). Afinal, segundo Kuiper (2011), os sumérios marcaram o nascimento da Mesopotâmia, e a epopeia de Gilgámesh figura entre um de seus achados literários mais emblemáticos da contemporaneidade.

A literatura mesopotâmica originou-se com os sumérios, cujos registros escritos mais antigos são da metade do quarto milênio antes de Cristo. Constitui a mais antiga literatura conhecida no mundo. Além disso, critérios internos indicam que uma longa tradição literária oral precedeu – e provavelmente coexistiu com – a composição de suas canções e narrativas na escrita (KUIPER, 2011, p. 153, tradução minha<sup>142</sup>).

Dessa forma, o texto literário, quando estudado sob seus aspectos contextuais de produção, isto é, a partir dos acontecimentos históricos que o influenciaram, oportuniza ao jovem leitor não somente estabelecer relações entre os eventos da narrativa e os diferentes tempos históricos<sup>143</sup>, num exercício de consciência crítica, como também propicia a discussão sobre as (des)continuidades das questões humanas ao longo da história. Sob uma perspectiva curricular, o épico é, pois, igualmente, um meio de “identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado”, tal como “analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos” (BRASIL, 2018, p. 415)<sup>144</sup>. Mais ainda, permite-se ao jovem leitor analisar, criar e perceber a complexa rede de intertextualidades na qual os textos literários estão envoltos desde os tempos remotos, reforçando-se o dinamismo da literatura em diferentes gêneros e registros.

<sup>142</sup> “Mesopotamian literature originated with the Sumerians, whose earliest known written records are from the middle of the fourth millennium BC. It constitutes the oldest known literature in the world. Moreover, inner criteria indicate that a long oral-literary tradition preceded, and probably coexisted with, the setting down of its songs and stories in writing”.

<sup>143</sup> Sobretudo, traçar semelhanças e diferenças entre períodos e povos, numa relação de aproximação ou distanciamento, que denotam as especificidades dos períodos: o presente do leitor, o passado da obra e o porvir (BRASIL, 2018).

<sup>144</sup> Refiro-me particularmente às habilidades EF05HI01, EF05HI02 e EF05HI03 associadas ao estudo interdisciplinar dos povos antigos.

(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, *trailer* honesto, vídeos-minuto, *vidding*, dentre outros (BRASIL, 2018, p. 187).

Dessarte, segundo Heidel (1963), o épico de Gilgámesh possibilita não apenas paralelos com o Antigo Testamento, mas também, em consonância com West (1997), com a *Odisseia*, a *Eneida* e os demais épicos que o sucederam, mesmo que essas aproximações sejam compreendidas como acidentais e involuntárias, que contribuem com o intuito analítico e investigativo dos estudos literários no ambiente escolar. É importante mencionar que essas relações não desclassificam as especificidades de cada texto, tampouco empobrecem os estudos literários. Ao contrário, elas são, acredito, conexões comuns e necessárias à consolidação do repertório leitor a partir dos (des)encontros intertextuais estabelecidos entre autores, obras e personagens de outros contextos artísticos. Tome-se como exemplo a relação feita por Sandars entre Gilgámesh e Odisseu que, após aquele vencer Humbaba, sentinela da floresta dos cedros, o protagonista sumério, em seu retorno glorificado, “paramentado, com coroa e manto, quase tão belo quanto um deus, [...] lembra Ulisses depois de sua penosa aventura no mar, quando Atena dotou-o de beleza divina” (SANDARS, 2001, p. 49, grifo meu).

Como a *Odisseia*, a *Eneida* e a *Canção dos Nibelungos*, o épico de Gilgámesh abre com um breve resumo dos feitos e os destinos do herói cujos louvores ele entoia. Ele exalta, primeiramente, o grande conhecimento e sabedoria daquele que tudo viu e sabia todas as coisas; que viu coisas secretas e revelou coisas escondidas; que trouxe informação dos dias anteriores ao dilúvio; que saiu numa grande aventura (em busca da imortalidade), tornou-se exausto e desgastado; que gravou numa tabuinha de pedra o relato de tudo aquilo que tinha feito e sofrido; e que construiu os muros de Úruk e seu templo sagrado Eanna (HEIDEL, 1963, p. 5, tradução minha<sup>145</sup>).

A comparação é, pois, “importante na estrutura do pensamento humano, pois contribui positivamente para a análise e interpretação tanto da realidade quanto da ficção” e resulta num refinamento da percepção leitora do estudante a partir de associações e confrontos de informações assimiladas durante os processos de leitura (TORRES, 2020, p. 16). Para Sandars (2001), não se trata de um jogo de estereótipos que condenam as obras à superficialidade de clichês conceituais, que a atuação docente não pode ignorar, mas do reconhecimento das

---

<sup>145</sup> “Like the *Odyssey*, the *Aeneid*, and the *Nibelungenlied*, the Gilgamesh epic opens with a brief résumé of the deeds and fortunes of the hero whose praises it sings. It first extols the great knowledge and wisdom of him who saw everything and knew all things; who saw secret things and revealed hidden things; who brought information of the days before the flood; who went on a long journey (in quest of immortality), and became weary and worn; who engraved on a tablet of stone an account of all that he had done and suffered; and who built the walls of Uruk and its holy temple Eanna”.

atmosferas narrativas entre dois ou mais textos.

Todas estas obras têm em comum uma mesma *mise-en-scène*, um mundo em que deuses e semideuses confraternizam com os homens num pequeno universo de terra conhecida, cercado pelas águas desconhecidas do Oceano e do Abismo. Estes homens ocasionalmente emergem da sombra do mito e da magia para aparecerem como seres humanos compassivos e comuns, tais como os heróis homéricos; e entre eles encontramos Gilgámesh de Úruk (SANDARS, 2001, p. 65)

De outra forma, a sensação de já se ter lido – ou, considerando-se a presença dos demais registros, *escutado* ou *visto* – certa informação em outro lugar, que emerge a partir de um maior contato com o universo literário, significa que os processos de *fazer-ler* e *fazer-entender* não somente foram frutíferos, como também houve integração do texto literário com outras produções ou mesmo vivências pessoais de forma coesa e ordenada. Ao atingir esse estágio, a leitura, por sua vez, faz *sentido* ao jovem leitor e as várias vozes literárias manifestas na literatura começam a constituir um repertório leitor consistente e significativo.

A relação entre textos e vozes se expressa, também, nas práticas de compartilhamento que promovem a escuta e a produção de textos, de diferentes gêneros e em diferentes mídias, que se prestam à expressão das preferências e das apreciações do que foi lido/ouvido/assistido (BRASIL, 2018, p. 139).

Assumindo-se que o jovem estudante, como reitera Formiga (2009), motiva-se à leitura muito mais pela identificação de si com o contexto literário em vez de questões puramente estilísticas, a literatura, ao eternizar e representar as complexidades humanas, manifesta suas “dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador” oriundo da experiência literária (BRASIL, 2018, p. 87)<sup>146</sup>. Com isso, as conquistas e os sofrimentos do protagonista épico são também parte da experiência leitora na medida em que o texto situa o leitor diante de personagens “de contornos definidos e definitivos, em ampla medida transparentes, vivendo situações exemplares de um modo exemplar (exemplar também no sentido negativo)” (ROSENFELD, 2014, p. 45). Em outras palavras, o texto literário chama a atenção para a humanidade presente na narrativa, ou seja, para aquilo que é possível apreender além das linhas escritas, mesmo numa esfera criativa e imaginária, o que torna esse estágio da leitura não mais superficial, mas denso e significativo. Isso quer dizer que, por exemplo, os caracteres de Gilgámesh são também marca da ambiguidade dos comportamentos humanos.

---

<sup>146</sup> Na lista de dez competências gerais da disciplina de Língua Portuguesa, esta corresponde à nona, já citada neste trabalho.

Como seres humanos encontram-se integrados num denso tecido de valores de ordem cognoscitiva, religiosa, moral, político social e tomam determinadas atitudes em face desses valores. Muitas vezes debatem-se com a necessidade de decidir-se em face da colisão de valores, passam por terríveis conflitos e enfrentam situações-limite em que se revelam aspectos essenciais da vida humana: aspectos trágicos, sublimes, demoníacos, grotescos ou luminosos (ROSENFELD, 2014, p. 45).

O épico de Gilgámesh vai além de uma proposta de moralização do leitor ou idealização de seu protagonista (VILLIERS, 2005). Para Villiers (2005, p. 91, tradução minha<sup>147</sup>), “o herói adquire sabedoria através do erro, vergonha e sofrimento pessoal [...]. Mas ele aprende da forma difícil”. Além disso, a narrativa, na simplicidade da prosa de Sandars, proporciona maior identificação com os anseios do personagem, diminuindo-se a distância que se impõe entre o leitor e o texto, devido ao fato de o herói ser repleto, antes de tudo, de humanidade.

Em acordo com Heidel, a jornada de Gilgámesh é, portanto, a síntese de uma caminhada de crescimento interior e uma tomada de consciência sobre a finitude da vida e dos relacionamentos humanos, representada pela amizade de Enkídu e o protagonista: “é uma meditação sobre a morte na forma de uma tragédia” (HEIDEL, 1963, p. 10, tradução minha<sup>148</sup>). Com isso, o texto situa o leitor num conflito introspectivo do herói épico, que vive os dramas característicos da humanidade, e experiencia as penas de uma vida solitária através da literatura.

[...] o épico está preocupado, em primeiro lugar, com a verdade amarga de que a morte é inevitável. Todos os homens devem morrer! Pois, quando os deuses criaram a humanidade, eles atribuíram a morte à humanidade, mas a vida imortal eles mantiveram em sua posse. Os deuses se reúnem e passam adiante vida e morte. E, pelos seus decretos, não há escapatória (ibidem, loc. cit., tradução minha<sup>149</sup>).

O encontro de Enkídu e Gilgámesh, nascido do confronto entre o ego e as disparidades de ambos, resulta numa viagem que não poderia acontecer sem o vínculo próximo entre os dois personagens. Gilgámesh, “um homem maduro e [que] supera todos os outros em beleza, força e nos desejos insatisfeitos de sua natureza semidivina”, encontra equilíbrio para os seus excessos na relação de amizade profunda com Enkídu, “criado entre os animais selvagens e rápido como uma gazela” (SANDARS, 2001, p. 43).

<sup>147</sup> “The Epic of Gilgamesh goes beyond the usual lecturing and moralising of texts of this kind. The hero acquires wisdom through failure, shame, and personal suffering. He also realises the value of tangible labour during one’s life. But he learns the hard way”.

<sup>148</sup> “The Gilgamesh Epic is a meditation on death, in the form of a tragedy”.

<sup>149</sup> “To consider the fact in a logical arrangement, the epic is concerned, first of all, with the bitter truth that death is inevitable. All men must die! For, when the gods created mankind, they allotted death to mankind, but immortal life they retained in their keeping. The gods assemble and pass on life and death. And from their decrees there is no escape”.



A grande amizade entre Gilgámesh e Enkídu, que tem início com uma luta corpo a corpo em Úruk, é o elo que liga todos os episódios da história. Até mesmo em sonho, antes de vir a conhecer Enkídu, Gilgámesh se sentia atraído por ele “como pelo amor de uma mulher”. Após o encontro entre os dois, Enkídu torna-se “um irmão mais moço”, um “amigo querido”, embora os poemas sumérios, que não fazem nenhuma referência ao passado de Enkídu, deem mais ênfase à relação entre servo e senhor (ibidem, p. 45).

Eis que a leitura do texto abre margem a um novo estágio de compreensão. Para Esther Hamori (2011), o encontro e a luta de Gilgámesh com Enkídu são um momento importante na narrativa e simbolizam também um rito de passagem que resulta na mudança de caráter do protagonista, que, mais tarde no texto, se confirmará no contraste de sua nova postura ao retornar de uma busca infrutífera pela imortalidade.

O combate é um rito de passagem, não um duelo até a morte. Mais ainda, fica perfeitamente claro desde o início da epopeia que Enkídu foi criado para ser um adversário à altura de Gilgámesh e para lutar com ele para que Úruk possa ficar em paz – e Gilgámesh é certamente um homem diferente após seu encontro com Enkídu. Enkídu não foi enviado para engajar num combate potencialmente letal; ele foi enviado para lutar com Gilgámesh para que este recobrasse o juízo (HAMORI, 2011, p. 629, tradução minha<sup>150</sup>).

Afinal, segundo a autora, é incomum encontrar combates desarmados na literatura do Antigo Oriente Próximo, uma vez que “até mesmo os deuses geralmente lutam com armas”, o que ressalta um propósito diferente para o confronto na narrativa (ibidem, p. 630, tradução minha<sup>151</sup>). Para Brandão (2017), o rito de passagem de Gilgámesh somente poderia acontecer com um ser igual.

Por esse viés, o texto épico expõe uma de suas camadas mais profundas, filosófica e simbolicamente, uma vez que está associada à reflexão das experiências humanas, e atua como uma força que ultrapassa, novamente, o simples caráter ficcional do texto, pois, como afirmou Candido sobre a presença da literatura, “penetra nos problemas da vida” (CANDIDO, 2011, p. 182). Da mesma forma, é verdade que, na tenra idade, muito desses aspectos por trás do texto tendem a permanecer encobertos aos olhos do leitor, sobretudo ao pensarmos em camadas de leitura mais densas, que exigem um amadurecimento e repertório de mundo que o estudante ainda adquire; contudo, isso reforça o fato de que a formação literária se perpetua através de

<sup>150</sup> “The combat is a rite of passage, not a duel to the death. Moreover, it is made perfectly clear from the start of the epic that Enkidu is created to be an equal match for Gilgamesh and to contend with him so that Uruk might be at peace, and Gilgamesh is certainly a changed man after his encounter with Enkidu. Enkidu was not sent to enter potentially lethal combat; he was sent to wrestle Gilgamesh to his senses”.

<sup>151</sup> “Even gods generally fight with weapons”.

suas *releituras* tanto na escola, as quais devem ser garantidas, quanto na vida adulta, ou seja, tanto por meio do clássico adaptado quanto pela experiência com o texto original. Assim, a fruição de um texto, resgatando-se o que Candido (2011) entende por *humanização* pela literatura, supera a etapa do *fazer-entender* para um *fazer-sentir* a partir da experiência de leitura e motiva maior sensibilidade em relação ao outro. É por meio da experiência literária que, em acordo com Rosenfeld (2014, p. 46), “o leitor contempla e ao mesmo tempo *vive* as possibilidades humanas que a sua vida pessoal dificilmente lhe permite viver e contemplar”.

Diante do exposto, retomo, por fim, a motivação central das reflexões propostas por este trabalho em torno da adaptação literária no ambiente escolar. Se pensarmos no texto épico adaptado à prosa enquanto *forma*, ou seja, código e estrutura, estaremos diante de um texto mais compreensível e linear, o que, sob uma perspectiva exequível, à luz das diretrizes, resulta em melhores condições de se propor a introdução à experiência da leitura literária e, mais especificamente, sua permanência no tato com o texto clássico épico. Por outro lado, se pensarmos no texto adaptado enquanto *conteúdo*, o que tem a oferecer a partir da experiência da leitura, chegaremos, pois, a uma infinidade de caminhos e perspectivas subjetivas que dialogam com a realidade do leitor e, em certa medida, com a realidade que se desenvolve também nas linhas narrativas (TODOROV, 2010). A adaptação é, pois, como propõe Mateus (2013, p. 109), uma das vias de acesso à literatura – segundo o autor, “um bem cultural considerado inestimável” – por leitores em formação, sobretudo estudantes.

O contato com a literatura, tanto pelo hipertexto quanto pelas obras originais, enriquece a experiência escolar e abre novos olhares ao mundo que cerca o leitor. Reconhecendo-se as potencialidades do contato com a arte, sobretudo com a arte literária, não insistir sobre sua presença devida no ambiente escolar e, principalmente, na formação literária de jovens estudantes, sendo a maioria composta por leitores incipientes, significa negar ao leitor em potencial, submerso numa teia de volatilidades e (des)informações múltiplas, o acesso à cultura e ao patrimônio do pensamento universal (ECO, 2011). Para que possa se tornar herdeiro consciente e crítico dessa longa bagagem literária perene, como afirma Franchetti (2009), e seja capaz de fruí-la, é necessário garantir-lhe os meios pelos quais a leitura possa começar. Tendo-se em vista o complexo cenário no qual a educação e a leitura se inserem, reforçado por excessos curriculares que lançam aos ventos uma miríade de informações frequentemente conflitantes entre si, a adaptação literária emerge, assim como tantas outras práticas literárias, como um convite ao início de uma jornada igualmente épica ao descobrimento da pluralidade de costumes, faces, subjetividades e vozes inseridos nos muitos universos da literatura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHOS E PERSPECTIVAS

Ao longo dos três capítulos deste trabalho, dediquei-me a explorar temas caros ao ambiente escolar tanto em nível curricular quanto da prática pedagógica. Entre eles, a (não) presença da literatura numa perspectiva curricular e, conseqüentemente, na sala de aula; a formação literária de jovens leitores; o papel docente; a adaptação como alternativa complementar aos estudos literários de clássicos. O campo de exploração é vasto e, dada a diversidade de experiências e leituras, enfatizei, como acreditei necessário, a importância da postura em defesa da literatura na sala de aula. Mais ainda, julguei indispensável à instituição escolar e à prática docente, que se integram no organismo educacional, a tomada de consciência sobre a marginalização da literatura e do texto literário no espaço a que, outrora, se creditava como seu maior defensor. A partir da relação entre currículo, escola, leitor e texto literário, apresentei, como forma de atuar sobre uma das maiores dificuldades escolares contemporâneas, a formação leitora, reflexões que pudessem complementar a prática docente e, no âmbito curricular, aliando-me a demais críticos, apontar equívocos e negligências conceituais das diretrizes de base. Acredito que, longe de encerrar a discussão em torno do espaço literário na escola, amplio um tema necessário, embora sensível, que se apresenta, inclusive teoricamente, sujeito aos extremos que pouco fazem concretamente pela questão, lançando-se a instituição escolar e os estudantes à própria sorte. Essa polarização de posturas se mostra, de um lado, em grupos – entre eles, docentes descrentes de sua prática – que atestam o fracasso da estrutura escolar e a ruína das práticas pedagógicas baseadas numa mentalidade educacional corrompida; para outros, a concepção de um sistema escolar frutífero, isento de problemas, refletida em práticas pedagógicas contemporâneas que não mais consideram os dramas da formação leitora, pois os consideram solucionados. De ambas as perspectivas, o jovem leitor é negligenciado, uma vez que, para os primeiros, não se há mais como resolver as defasagens de alfabetização e leitoras, enquanto, para os últimos, tais questões parecem inexistir há muito tempo. Há de se ter, no entanto, coerência diante desse cenário complexo e, no que tange à formação leitora, utilizar-se de meios igualmente coerentes com a realidade escolar. Em outras palavras, viabilizar o contato entre os jovens (não) leitores incipientes e o texto literário, em especial, o clássico, na dinâmica das salas de aula superlotadas acometidas pela escassez de tempo, exige um olhar docente consciente e, principalmente, determinado à atuação; esperançoso, embora realista, instrumentalizando-se de recursos vários para que a educação literária não seja apenas uma teoria limitada às páginas acadêmicas e curriculares.

Considerarei, como ponto de partida, no primeiro capítulo, as defasagens existentes no

currículo de base nacional, a *Base Nacional Comum Curricular*, que norteia os demais currículos educacionais em todo o território brasileiro e determina, em suas competências e habilidades, o que deve ser trabalhado em todas as etapas da educação básica, ou seja, nos anos fundamentais – Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II – e Ensino Médio. Nos dias atuais, o documento está à frente das grandes reformas educacionais do Ensino Médio que inserem, na estrutura escolar e no currículo formativo discente, sob a propaganda de uma modernização necessária, a obrigatoriedade de propostas didáticas voltadas ao ensino profissionalizante e técnico<sup>152</sup>. Na prática, estimula-se o *saber-fazer* e a periferização dos conhecimentos humanos, como a filosofia e a literatura. Assistimos às tentativas de adaptação a um novo modelo educacional que, com foco sobre estudantes de faixa etária próxima à inserção no mercado de trabalho, marginaliza o conhecimento das humanidades em favor de conhecimentos práticos à maneira mercadológica, cuja mentalidade se dilui no corpo teórico das diretrizes desde os anos iniciais. Amplia-se a carga horária e o tempo na escola, mas diminui-se o tempo estudado<sup>153</sup>. Seguindo-se a lógica de mercado adotada pelo documento, o Ensino Fundamental *prepara*, o Ensino Médio *aplica*.

Consciente das novas exigências dos programas educacionais que acentuam a ausência do texto literário na sala de aula, debrucei-me, pois, sobre as proposições curriculares para a disciplina de Língua Portuguesa no que concerne aos estudos literários, bem como a presença dos textos clássicos no documento, analisando-as em acordo com autores da crítica literária. Entram em cena os conceitos de conhecimento *improdutivo* e *inútil*, isto é, o saber que não precisa de uma finalidade concreta e material para ser considerado importante, como é o caso do saber literário. É evidente que a experiência da leitura provoca o pensamento crítico, afinamento do gosto estético, propicia novos olhares para a diversidade do mundo, assim como pode ser uma fonte de aprendizagem ao leitor; no entanto, entende-se que tais resultados são o mínimo que a experiência artística pode proporcionar e seguem na contramão da lógica comercial de distrações e entretenimento, excessos e instabilidades. Recorri às obras de Cechinel (2020), Durão (2017), Eco (2011) e Ordine (2016; 2017) para explorar essa definição em contraponto às diretrizes. A partir da perspectiva utilitária que permeia o documento

---

<sup>152</sup> O foco deste trabalho, como mencionado no capítulo de abertura, são os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, que correspondem ao atual modelo de 6º a 9º ano. Cito, porém, o panorama do Ensino Médio como forma de se chamar atenção ao que antes parecia apenas uma questão meramente conceitual: a formação técnica e profissional em detrimento de uma formação crítica e humana.

<sup>153</sup> Tome-se como exemplo a redução da carga horária de disciplinas como a Língua Portuguesa e demais áreas das Ciências Humanas e Sociais, que, assim como os projetos complementares que integram o currículo escolar, devem adequar o estudo de sala de aula à lógica da espetacularização de si mesma. De outro modo, tudo precisa se tornar um produto: apresentações e exposições, confecções, projetos, maquetes, entre outras utilidades.

norteador, observei que a literatura aparece como uma simples sugestão sufocada sob um sem-número de gêneros textuais contemporâneos e digitais que, certamente válidos para discussão e conscientização, distanciam, em contrapartida, o contato com o texto literário enquanto objeto de leitura e fruição. Paradoxalmente, o documento reconhece a importância do incentivo à leitura-fruição e à formação crítico-cidadã; porém, equivocava-se ao associá-las, mais uma vez, ao aprender para (re)produzir. De acordo com Carlos Reis (1997), trata-se, pois, de uma tendência da contemporaneidade a redução dos conhecimentos à instantaneidade e ao minimalismo, mantendo-se os estudos literários *de fato* em segundo plano.

Num segundo momento, resgatei as concepções de escolarização da literatura e como a BNCC pressupõe o ato de leitura literária, em sentido amplo, reduzido ao mero *incentivo*. O documento reforça, pois, a *sugestão* da abordagem de textos literários que, em meio à amplitude referencial, podem ser substituídos pelas demais práticas textuais oriundas, por exemplo, das mídias digitais, o que atesta, segundo Compagnon (2009), a escassez do espaço literário na sociedade atual. Dessa forma, as diretrizes evidenciam uma equivalência entre tais práticas textuais – o literário e o digital –, assumindo, em nota de rodapé, a *primazia* da palavra escrita. Reconhece-se, no documento, que a literatura possui um privilégio que outras formas textuais não têm, criando-se um pretexto para transformar as experiências de leitura em atividades de produção (SILVA, 1984). Ora, se todos os textos se igualam em abrangência e importância na formação escolar, como o documento transparece, a substituição do texto literário clássico ou mesmo a sua marginalização – tanto em sua ausência quanto em sua redução às práticas literárias fragmentárias – não são de toda forma desamparadas pela Base. Minha crítica versa sobre tais pontos e revisita, em consonância com Marisa Lajolo (1982; 1984), Regina Zilbermann (1988) e Silva e Fritzen (2012), não apenas a função atribuída ao livro didático, que tem acompanhado a prática docente há décadas, como também o papel docente – professor de Língua Portuguesa e professor de Literatura – em meio a esse contexto.

Sobre a figura do professor, referi-me especificamente ao profissional que atua na disciplina de Língua Portuguesa, graduado em Letras, embora tenha ressaltado que o trabalho com a literatura não se limite exclusivamente a ele. A instituição escolar caracteriza-se por uma pluralidade de profissionais que, muitas vezes, compartilham práticas literárias genuinamente coerentes com a formação leitora e a valorização do conhecimento literário. É desejável que assim o seja; afinal, reduzindo-se ao profissional de Letras, a burocracia escolar acaba por diminuir o estudo literário a práticas isoladas – por vezes, leituras de recortes e trechos – ou inviabilizá-lo. Afirmo que nem todo professor de Língua Portuguesa é um professor de literatura, entendendo-se aqui, sobretudo, um professor leitor – como reforça Ceia (2002; 2012),

um professor afeito à leitura –, empenhado no ensino de literatura e desenvolvimento de práticas de leitura e consciência literária. Da mesma forma, o professor possui um papel maior que um simples *(inter)mediador*, pois é, muitas vezes, a partir do próprio docente que o estudo literário toma forma na sala de aula, confrontando os saberes, instruindo e, sobretudo, ensinando. O objetivo de tais afirmações não é acentuar o abismo existente entre tipos de professor<sup>154</sup>, tampouco fomentar a separação entre grupos de professores, mas reconhecer o fato de que, seja por afinidade ou opção, essa mentalidade reflete na prática docente, voluntária ou involuntariamente, e resulta em exclusões<sup>155</sup>.

No que tange aos estudos literários, defendi a centralidade do texto literário, ou seja, o estudo literário não fundamentado em recortes ou resumos, como é comum aos livros e manuais didáticos, mas tomado como o centro dos estudos literários, proporcionando-se ao leitor o tempo de apreciação, leitura e seu estudo. Com isso, quer-se dizer que o texto literário não deve ser compreendido *exclusivamente* como um meio para outros fins, como atividades avaliativas e provas, que mais contribuem para o afastamento do leitor em potencial. O texto e a experiência leitora devem, acredito, ser o foco dos estudos literários e, portanto, o *fim* maior a partir do qual se ampliam os horizontes de estudo com base nas possibilidades que o texto pode oferecer. A partir daí, abordei as *potencialidades* do texto literário: formador e humano; manifestação histórico-cultural; e composição literária artística, linguística e plurissignificativa. Para melhor fundamentar tais questões, que perpassam por uma perspectiva cognitiva, humana e social envolvida no ato de ler, recorri, além da própria BNCC, a Candido (2011), Compagnon (2009), Maggi e Morales (2015), Michèle Petit (2008) e Zilbermann (2008). Com base nos autores, concluí que a leitura é, sobretudo, um exercício de alteridade e deslocamentos que colocam o leitor em confrontos necessários à constituição da sua própria identidade. O texto literário proporciona, pois, a soma de experiências – de si e dos outros – que integram, em sua heterogeneidade, diferentes visões de mundo. Essas diferentes experiências, que refletem em ressignificações do leitor tanto na tomada de consciência quanto na ampliação de seu repertório leitor, são efeitos das possibilidades humanizadoras da literatura, como propôs Candido (2011), concepção adotada pela BNCC. Esse aspecto, porém, é visto com ressalvas por Cechinel (2020), Durão (2017) e Bloom (2001), mencionados no capítulo; no entanto, reconhecendo-se

---

<sup>154</sup> Em muitos contextos escolares, essas funções são ainda maiores, como “professor de Língua Portuguesa”, “professor de Literatura” e “professor de Redação”.

<sup>155</sup> É comum que muitos professores de Língua Portuguesa optem por privilegiar o ensino de gramática e norma-padrão; exclui-se, portanto, o espaço literário. Outros professores reforçam a necessidade da produção escrita; outros, apenas a leitura literária. As exclusões são inevitáveis à prática docente, e o papel do professor consciente para englobar essa diversidade de conteúdos e práticas – visto que, na maioria das escolas, não existe essa divisão em áreas – é mais importante do que se imagina.

as subjetividades existentes em torno de tais afirmações, acredito que a arte ocasiona encontros introspectivos profundos e enriquece as experiências humanas – culturais e sociais – em graus inimagináveis (TODOROV, 2010). Uma vez compreendida a grandeza do texto literário manifestada por meio do clássico e do popular, no texto complexo e no texto simples, e a precariedade das suas condições curriculares, que influenciam as práticas docentes, a adaptação literária surge como uma forma de intervenção e proposta de introdução à leitura literária num ambiente por vezes hostil à presença improdutiva do pensamento artístico.

No segundo capítulo, propus, inicialmente, explorar os conceitos de adaptação a partir das contribuições teóricas sobre *intertextualidade*, especialmente em Kristeva (2005), com ênfase posterior nos recursos de *transtextualidade* apresentados por Gérard Genette em sua obra *Palimpsestos: literatura de segunda mão* (1982; 2010). Nesse contexto, retomando a noção de mosaico nas relações intertextuais de Kristeva, reaproveitada, em seguida, por Genette na sua concepção de palimpsestos, ampliei o conceito de adaptação literária como manifestação artística de experiências literárias anteriores, reconhecendo-as numa complexa rede de relações linguístico-discursivas que se influenciam mutuamente. De outro modo, considerando-se a complexa dinâmica da sala de aula, é necessário pensar em um ponto de partida; um lugar comum de onde se possa ensejar os trabalhos com a literatura quando se tem alunos não leitores de textos literários, tampouco interessados em práticas de leitura. A adaptação literária é apresentada, portanto, como *uma* alternativa possível, entre tantas outras formas, de se fazer chegar ao jovem (não) leitor o texto literário. É pertinente destacar que tal sugestão considera o acesso a gêneros, registros e textos que, na forma integral, nas condições explicitadas neste trabalho, não ocorreria sem barreiras, dificultando não raramente o processo e a permanência da leitura no espaço escolar, como é o caso das epopeias do mundo antigo. Dessarte, foi necessário atribuir às adaptações o reconhecimento devido enquanto texto literário legítimo e válido como prática de leitura literária, uma vez que a sua denominação – *adaptação* – acusa injustamente, quando não o próprio leitor, o texto de menor ou precário. O intuito da adaptação, nos moldes que apresentei, não é limitar a experiência leitora ao âmbito da adaptação unicamente, pois ignoraria o texto que referencia; contrariamente, é, pois, uma forma de se pensar a experiência da leitura progressivamente, criando-se condições concretas para que o jovem leitor possa, em sala ou por conta própria, desfrutar de obras mais complexas, sobretudo a obra original, quando o acesso a esta não for possível num primeiro momento, no ambiente escolar. É sumamente importante ter clara a motivação desta escolha: como integrar o texto literário, sala de aula e jovem (não) leitor em práticas de leitura que incentivem à fruição? Penso, pois, que a adaptação literária seja um primeiro passo para a introdução de novos leitores

ao universo da literatura.

A adaptação está ligada, inevitavelmente, a uma obra anterior, podendo-se esta ser nomeada ou aludida indiretamente. Nos dias contemporâneos, muito se contribui ao campo teórico da adaptação com base no sucesso das produções cinematográficas. Estas são igualmente necessárias quando se consideram as práticas intersemióticas e transmidiáticas; porém, com o objetivo de discutir a formação literária, ative-me à adaptação literária em circulação no mesmo plano, isto é, o plano literário: do texto para o texto. Dessa forma, busquei em Genette (1982) os conceitos teóricos que melhor explicassem essa relação. Daí categorizou-se que todo texto que estabeleça com outro texto uma relação direta ou indireta incorre numa relação denominada simplesmente como *transtextual*. Essa relação, explícita ou implicitamente, é explorada pelo autor em cinco categorias das quais resgato a última para melhor conceituar as adaptações: *hipertextualidade*. Segundo o autor, quando um texto *deriva* de outro imediatamente, tem-se um processo hipertextual. Criam-se, entre duas obras, uma relação de *hipotexto*, que é a obra de partida (A), e *hipertexto*, a obra final (B). Na perspectiva da adaptação, esta será sempre o hipertexto da obra original, seu ponto de referência imediato, mesmo sob a possibilidade de a adaptação se propor distanciar-se do hipotexto. O que defendo ao longo do trabalho é a reinserção das discussões literárias, sobretudo de obras clássicas, a partir de seus hipertextos de modo que se possa garantir ao estudante o acesso aos saberes literários e, numa concepção curricular, instrumentalizá-lo às leituras mais complexas, como suponho, nos contextos anteriormente explicitados, os clássicos em sua forma hipotextual. O hipertexto busca ser, pois, uma obra mais próxima ao leitor e, como frequentemente intenta facilitar a compreensão do texto de origem, pode ser um recurso necessário ao *fazer-ler* da sala de aula. Em consonância com Genette, Robert Stam (2006), cujas críticas residem sobre a adaptação cinematográfica, contribui, nas devidas proporções, importantemente para as relações entre texto original e texto adaptado. Para Stam (2006), a adaptação revela o aspecto vital das manifestações artísticas e se perpetuam, sobre as formas antecedentes, às gerações seguintes. É, pois, a adaptação uma forma de se recontar o que já foi contado, não suprimindo o texto original, mas conferindo-lhe novos olhares ou, como convém a este trabalho, propiciar um novo suporte ao leitor para que melhor possa conhecer e fruir o texto original. No dinamismo dos nossos tempos, a adaptação, em sua roupagem simples, surge como uma necessidade à permanência da literatura na sala de aula.

Genette (1982) caracteriza, em seguida, processos sofridos pelo texto – o hipertexto – durante o processo de adaptação, o que o autor intitula *transposição*. Tais processos incluem a *concisão*, a *excisão*, a *extensão* e a *expansão*. Especificamente, vali-me também do conceito de



*prosificação* para explicar, no capítulo seguinte, os processos de adaptação de uma epopeia em versos para as linhas da prosa, como é o caso do épico de Gilgámesh proposto por Sandars (2001). Acredito que tais definições foram suficientes para nortear, no contexto escolar, as definições de adaptação, como também o estudo dos textos literários por meio da obra adaptada, reconhecendo-se os principais processos inerentes ao registro hipertextual e como eles compartilham traços comuns com o texto original (SAMOYAULT, 2008).

Apresentadas as conceituações basilares, aprofundi a discussão teórica em torno dos *porquês* do texto adaptado na última seção do segundo capítulo. Mencionei o fato de a adaptação, mesmo no ambiente escolar, não se isentar das discussões em torno de uma *legitimidade* enquanto texto. Vista sempre à sombra do *status* do seu hipotexto – ou, à luz da crítica de Mateus (2013), a obra *original* –, sendo este presumido como *imutável*, a adaptação é tida como uma obra menor e subalterna, sobretudo por ser mais acessível e facilitada ao leitor contemporâneo e, segundo uma parcela resistente da crítica acadêmica, repercute a mesma mentalidade mercadológica dos consumos rápidos. A crítica é válida e, certamente, coerente com os dias atuais em que tudo, inclusive a arte, precisa ser consumido – assistido, lido, ouvido – em recortes e segundos; equivocava-se, no entanto, ao pressupor que as adaptações atendem todas à mesma finalidade, sem discriminá-las, ignorando-se as suas potencialidades tanto enquanto texto literário quanto como alternativa viável na formação leitora. É, pois, devido ao reflexo dos baixos índices de desempenho em habilidades de leitura e interpretação do estudante brasileiro que a adaptação literária de clássicos se apresenta como uma forma de se atenuar as distâncias entre o estudante e o universo da literatura, que, muitas vezes, exige conhecimentos que ainda não possui. Por isso, o hipertexto permite ao docente atuar nas fragilidades de leitura comuns aos jovens leitores incipientes e, gradativamente, ensejar leituras mais complexas, como o próprio texto original. Nesse sentido, resgatei as contribuições de Formiga (2009), Laparra (1996), Machado (2002), Mateus (2013) e Pang et al. (2005) para evidenciar não somente as lacunas no processo de leitura de obras clássicas, como também justificar a adaptação na sala de aula para que seja possível desenvolver, como instruem as diretrizes nacionais, um corpo discente autônomo, crítico e leitor.

No terceiro capítulo, apresentei a obra *A Epopeia de Gilgamesh* (2001), adaptada por Nancy K. Sandars e traduzida, no Brasil, por Carlos Daudt de Oliveira, a fim de justificar o espaço do texto literário pela adaptação de clássicos no ambiente escolar. Abri o capítulo explicando a epopeia e suas principais características textuais sob a perspectiva da teoria literária. Utilizei-me, sobretudo, dos conceitos apresentados pelos teóricos Massaud Moisés (1987) e Hênio Tavares (1978) que reconhecem, igualmente, a possibilidade do texto épico na

fluência da prosa. Resgatei igualmente a teoria de Anatol Rosenfeld (2018) sobre significados *substantivos e adjetivos* dos gêneros textuais.

Ampliando-se as fronteiras do épico, o capítulo dialoga com as possibilidades também históricas e filosóficas das epopeias, justificando-se, para além da materialidade literária, o alcance de tais obras nas relações de ensino e aprendizagem. Dessa forma, distante de serem textos antiquados literária ou tematicamente, por exemplo, as características épicas da epopeia estão, mais que nunca, presentes na mentalidade do jovem leitor, principalmente na esfera cinematográfica. Apontei, conseqüentemente, as relações existentes entre as grandes bilheterias do cinema contemporâneo e os clássicos épicos. O que propus enfatizar, todavia, é a complexidade – por vezes, a *inacessibilidade* – das epopeias em verso no nível da forma, justificando-se seu resgate pela versão adaptada. O jovem leitor, especialmente o não leitor, defronta-se com um texto difícil tanto no nível estrutural, dadas as construções poéticas do épico, quanto temático, considerando-se a imediata relação da obra com concepções geográfico-espaciais e mitológicas de sua época. Isso não quer dizer, porém, que as epopeias não possam integrar a experiência leitora em sua forma original; reforço, porém, a necessidade do diagnóstico docente para que a escolha seja coerente com as realidades da sala de aula em que atua. Com isso, evidencia-se o óbvio: o texto épico foi retirado não somente da sala de aula, tendo-se em vista sua ausência dos currículos e livros didáticos contemporâneos, mas também do repertório de leitura do jovem estudante dos anos finais do Ensino Fundamental<sup>156</sup>. É, portanto, consciente da importância imaterial dos textos épicos que sugeri seu resgate pela adaptação literária.

A escolha da epopeia de Gilgámesh resulta desse diagnóstico das ausências. Em primeiro lugar, trata-se de um gênero textual apagado da formação leitora e, compreendendo-se as suas complexidades intrínsecas ao texto, associados à erudição; em segundo lugar, Gilgámesh, por ser um personagem heroico do Antigo Oriente Próximo, sofre das mesmas

---

<sup>156</sup> Refiro-me, como já mencionado noutra oportunidade, às ausências conceituais e teóricas dos currículos que embasam, por conseguinte, as escolhas institucionais no que concerne às práticas de leitura literária nos estados e municípios. Na BNCC, o termo “clássico” (literário) é citado apenas duas vezes na seção do Ensino Médio e nenhuma vez na seção do Ensino Fundamental. O mesmo ocorre com os termos “épico” e “epopeia”, abordados nesta pesquisa, que não são mencionados ao longo das seiscentas páginas. O *slam*, como gênero textual, e a *playlist*, como novo recurso da esfera digital, aparecem, respectivamente, cinco e doze vezes. Essa ligeira comparação não têm como intuito estabelecer um olhar parcial e quantitativo ao problema, que possui raízes mais profundas, mas destacar a omissão do documento numa matéria tida como elementar. Afinal, trata-se do documento teórico-curricular mais atual de abrangência nacional. Sua negligência de conceitos reflete diretamente na concepção dos demais currículos, como é o caso, por exemplo, do Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), de 2019, que se abstém igualmente de explorar essas lacunas tanto no campo teórico quanto metodológico. O CBTC (2019, p. 213), que objetiva a “formação de um leitor proficiente, capaz de construir seu próprio itinerário de leituras”, reproduz, por outro lado, as mesmas defasagens de documentos curriculares anteriores.

ausências e passa despercebido aos olhos do leitor contemporâneo; é, pois, um clássico da literatura universal refém do ostracismo causado pelas produtividades<sup>157</sup>. A obra apresenta um valor não apenas arqueológico e histórico, dadas as suas condições singulares, como apresentei neste capítulo, como também oferece ao leitor uma viagem rica cultural e literariamente, convidando-lhe a conhecer a *gênese*, i.e. os costumes, as crenças e o saber artístico oriundos dos povos antigos (BRASIL, 2018). Para que isso seja possível em sua integralidade, recorri à versão adaptada de Sandars (2001), que reconta a história do herói na prosa de maneira compreensível e linear, uma vez que os hipotextos do épico são vários e, segundo Brandão (2017), lacunares. Ao jovem leitor, as versões obtidas a partir das tabuletas de argila antigas são de difícil compreensão e, dessa forma, pouco frutíferas à experiência literária fruidora. Em se tratando de uma obra pouco visível ao leitor comum, abordei o texto sob características históricas com base em Brandão (2015), Burns (1957), Durant (1963), Kramer (1963), Kuiper (2011), Tigay (2002) e nos apontamentos da própria adaptadora.

Por fim, resgatei a fundamentação teórica da Base Nacional Comum Curricular em conjunto com os demais autores abordados com o intuito de apresentar as potencialidades da adaptação na formação literária de jovens estudantes. Mais ainda, reforcei como o contato com a obra hipertextual possibilita uma experiência literária concreta, assim como abre margem para um estudo mais profundo, dado o seu alcance interdisciplinar e temático a partir de questões culturais, filosóficas, históricas, linguísticas e narrativas. Para que a leitura tome forma na sala de aula, é necessário propiciar ao estudante um texto que ele possa, apesar das dificuldades desejadas, ler, compreender e fruir.

É certo que estamos diante de um cenário complexo e, como reiterarei, a proposta da adaptação surge do diagnóstico das defasagens crescentes no âmbito da leitura e, sobretudo, da necessidade da intervenção docente. Evidencia-se ao longo desta pesquisa que o grande problema da leitura literária na escola não reside no fato de serem textos clássicos como se costumava pensar. O que mostram as avaliações nacionais e internacionais, bem como outras pesquisas apontadas neste trabalho, é o dramático cenário de alunos cada vez menos leitores e menos interessados na leitura. Logicamente, a disputa do texto literário com o dinamismo das telas é desigual; no entanto, a discussão em torno da presença da literatura deve começar em nível curricular; em seguida, nas instituições de ensino, na prática docente e, finalmente, na sala

---

<sup>157</sup> Há, certamente, outras questões que influenciam a sua omissão diante de outros épicos, como questões históricas e territoriais. O estudo sobre o Oriente Médio ou as mitologias de tais povos, nas escolas brasileiras, por exemplo, é ínfimo e passa ao largo das discussões em sala de aula. Quando muito, aparecem em forma espetacular, i.e. reproduzindo-se seus símbolos culturais sem que tenha havido estudo concreto.

de aula. Se o professor desconsidera a formação literária do corpo discente por não ser ele mesmo um leitor, contribui para a perpetuação da negligência de um direito imaterial do estudante (CANDIDO, 2011).

À escola compete, acredito, a árdua tarefa de dialogar com distintas realidades – e.g. a dos saberes críticos, das diferenças culturais, das urgências do mercado de trabalho – num espaço e tempo limitados. Some-se a isso o fato de a dinâmica das instituições de ensino, sobretudo as públicas, não favorecer um trabalho contínuo, dada a rotatividade do quadro docente e demais funcionários que integram a escola. As exigências de modernização escolares, estimuladas pelos currículos, não acompanham as suas capacidades infraestruturais. Mais ainda, confunde-se a modernização escolar com o apagamento dos saberes basilares do pensamento humano, entre os quais estão o pensamento crítico-filosófico, histórico e literário. É, pois, uma discussão que movimenta diversas frentes, muitas de ordem político-governamentais; porém, minha preocupação consiste na atuação de sala de aula, ou seja, o que é possível fazer em meio a um cenário tão hostil aos estudos das humanidades. Não se trata de substituir o saber tecnológico pelo saber literário clássico, mesmo que a realidade da distração – sobretudo, a realidade das multitarefas – faça parte da contemporaneidade, mas de reconhecer as fragilidades conceituais do currículo e como isso influencia diretamente a prática docente. Apesar das exigências dos novos tempos, é também papel da instituição escolar, apoiada em diretrizes curriculares coerentes com as lacunas de aprendizagem, promover uma verdadeira educação crítica do corpo discente de modo que os vários conhecimentos, em sua pluralidade, integrem-se e somem à formação cidadã e leitora. Se a garantia do espaço e texto literários exige, pois, que falemos a mesma linguagem das produtividades e utilidades, assim como fazem os currículos, reconheçamos que, no cenário mais pessimista, a literatura “apresenta-se sob a forma daquilo que ela tem a oferecer aos alunos: mais humanidade, mais ética, mais autonomia intelectual, mais pensamento crítico” (CECHINEL, 2020, p. 77).

## REFERÊNCIAS

ABREU, Vanessa do Carmo. Ressignificação das estruturas da poesia épica em *Paradise Lost*: o contexto das invocações. **Rónai**: Revista de Estudos Clássicos e Tradutórios, UFJF/Juiz de Fora, v. 3, n. 2, p. 63-77, 2015.

ABUSCH, Tzvi. The development and meaning of the epic of Gilgamesh: an interpretive essay. **Journal of the American Oriental Society**, v. 121, n. 4, out/dez, 2001, p. 614-622.

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura**: a formação do leitor – alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. 176 p.

ANDRADE, Mário de. **Poesias completas**. Edição crítica de Diléa Zanotto Manfio. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1987.

ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Ana Maria Valente. 3 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

AZEVEDO, Paulo Seben. **Serás Lido, Uruguai?!**: a contribuição de uma versão de O Uruguai, de Basílio da Gama, para uma teoria da adaptação. Porto Alegre: PUCRS, 1999. 243p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

BACHA, Magdala Lisboa. **Leitura na Primeira Série**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1975.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Trad. José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda., 2001.

BRANCO, Emerson Pereira et al. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, Alagoas, v. 10, n. 21, maio/ago, 2018.

BRANDÃO, Jacyntho Lins. SÎN-LÊQI-UNNINNI, Ele o abismo viu (Série de Gilgámesh 1). **Revista Nuntius Antiquus**, Belo Horizonte, v. X, n. 2, jul.-dez. pp. 125-159, 2014.

BRANDÃO, Jacyntho Lins. Transcrição comentada - como se faz um herói: as linhas de força do poema de Gilgámesh. **E-hum Revista Científica das áreas de História**, Letras, Educação e Serviço Social do Centro Universitário de Belo Horizonte, v. 8, n. 1, jan/jul., pp. 104-121, 2015.

BRANDÃO, Jacyntho Lins. **Ele que o abismo viu**: epopeia de Gilgámesh. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**, LDB. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

BURNS, Edward McNall. **Western Civilizations, their history, and their cultures**. Londres: Peter Owen Limited, 1957.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. 2 ed. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CAMPBELL, Joseph. **The Hero with A Thousand Faces**. Princeton: Princeton University Press, 2004.

CANDIDO, Antonio. A literatura e formação do homem. *In: Textos de Intervenção*. São Paulo: Editora 34, 2002.

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARPEAUX, Otto Maria. **História da literatura ocidental**. 3 ed. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2008.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. **A adaptação literária para crianças e jovens: Robinson Crusoe no Brasil**. 2006. Tese (Doutorado em Letras) – PUCRS. Faculdade de Letras, Porto Alegre, 2006.

CECHINEL, André. **Literatura, ensino e formação em tempos de teoria (com “T” maiúsculo)**. Curitiba: Appris, 2020.

CEIA, Carlos. **O que é ser professor de literatura**. Lisboa: Colibri, 2002.

CEIA, Carlos. Profissão: professor de literatura. **Revista Entreletras**, Araguaína, v. 3, n. 1, p. 195-214, jan./jul. 2012

CEREJA, Willian Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta metodológica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução**. Trad. Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda., 1999.

DURANT, Will. **A história da civilização**. Nossa herança oriental. v. 1. Trad. Mamede de Souza Freitas. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1963.

DURÃO, Fabio Akcelrud. Da intransitividade do ensino de literatura. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 40, jan/abr, p. 225-240, 2017.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.

ELIOT, T. S. **A terra inútil**. Trad. Paulo Mendes Campos. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1956.

EVERETT, Lucinda. **The 20 greatest children's book ever**. The Telegraph. Cultura. Disponível em: <https://bit.ly/43QS3RS>. Acesso em: 7 maio de 2023.

FELIPE, Cleber Vinicius do Amaral. Camões e a epopeia lusíada: notas introdutórias. **Caderno Pesquisa do Cdhis**, Uberlândia-MG, v. 30, n. 2, p.151-168, jul./dez. 2017.

FIŠEROVÁ, Hana. **Shakespearean Intertextuality in Aldous Huxley's Brave New World** (Shakespeareovská intertextovost v díle Konec civilizace Aldouse Huxleyho). 2019. Monografia (Bachelor thesis) – Especialização em Educação. Universidade Carolina de Praga, Faculdade de Educação, Departamento de Língua Inglesa e Literatura. Praga, 2019.

FONTES, Nathalia Soares. **A literatura na Base Nacional Comum Curricular: O ensino literário e a humanização do indivíduo**. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2018.

FORMIGA, Girlene Marques. **Adaptação de clássicos literários: uma história da leitura no Brasil**. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, 2009. 260 f.

FRANCHETTI, Paulo. Ensinar literatura para quê? **Revista Desenredos**, Piauí, n. 3, p. 1-9, 2009.

FRYE, Northrop. **A imaginação educada**. Trad. Adriel Teixeira. Campinas: Vide Editorial, 2017.

FURTADO, Mariama Augusto; SZAPIRO, Ana Maria. Escrita de si e interioridade: deslocamentos na relação com o sofrimento na contemporaneidade. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 15-36, 2018.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.

GENETTE, Gérard. **Palimpsestes: La littérature au second degré**. Paris: Seuil, 1982.

GENETTE, Gérard. **Palimpsestos: a literatura de segunda mão**. Trad. Cibele Braga et al. Belo horizonte: Edições Viva Voz, 2010.

GEORGE, Andrew. **The Epic of Gilgamesh: The Babylonian Epic Poem and Other Texts in Akkadian and Sumerian**. Londres: Penguin Books, 1999.

GRANDFIELD, Kristen. Teaching the Epic of Gilgamesh. **Yale-New Haven Teachers Institute**, Curriculum Units, v. 2, p. 1-19, 2007.

GROTTA, Ellen Cristina Baptistella. “Formação do leitor: Importância e mediação do professor”. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org). **Alfabetização e letramento: contribuição para as práticas pedagógica**. Campinas/SP: Ed. Komedi - Arte Escrita, 2001.

HAMORI, Esther J. Echoes of Gilgamesh in the Jacob Story. **Journal of Biblical Literature**, Nova Iorque, v. 130, n. 4, p. 625-642, 2011.

IPIRANGA, Sarah. O papel da literatura na BNCC: Ensino, Leitor, Leitura e Escola. **Revista de Letras**, v. 1, n. 38, p. 106-114, jan/jul, 2019.

JACOBSEN, Thorkild. **The Sumerian King List**. The University of Chicago Press: Chicago, 1939.

JÚNIOR, Benjamin Abdala; CAMPEDELLI, Samira Youssef. **Tempos da literatura brasileira**. São Paulo: Ática, 1985.

JUNIOR, Ferraz. “Produtividade do brasileiro é a mesma há 30 anos”. **Jornal da USP**. Campus Ribeirão Preto. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/?p=301552>>. Acesso em: 26 jul. 2021.

KEMPINSKA, Olga Guerizoli. “O gênero épico”. In: KEMPINSKA, Olga Guerizoli; SOUZA, Roberto Acízelo Quelha de. **Teoria da Literatura I**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2012.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KRAMER, Samuel Noah. **The Sumerians: their History, Culture, and Character**. Chicago: University of Chicago Press, 1963.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.

KUIPER, K. **Mesopotamia: The world’s earliest civilization**. Nova Iorque: Britannica Educational Publishing, 2011.

LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na república velha**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1982.

LAJOLO, Marisa. “O texto não é pretexto”. In: ZILBERMAN, Regina. (org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. São Paulo: Mercado Aberto, 1984.

LAPARRA, Marceline. Les adaptateurs des romans: des bienfaiteurs méconnus? **La RLPE – Revue des Livres pour les Enfants**, n. 170, Paris, p. 73-80, 1966.

LEONEL, Maria Célia. **Guimarães Rosa: Magma e gênese da obra**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LLOSA, Mário Vargas. **A civilização do espetáculo: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura**. Trad. Ivone Benedetti. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

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

MAGGI, Noeli Reck; MORALES, Renata Santos. A leitura como caminho para a alteridade. **CERRADOS 40**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura, n. 40, p. 277-287, 2015.



MALTA, André. **A musa difusa**: visões da oralidade nos poemas homéricos. São Paulo: Editora Annablume, 2015.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1984

MATEUS, Rui Manuel Afonso. **Fundamentos e práticas da adaptação de clássicos da literatura para leitores jovens**. Tese (Doutorado) – Universidade de Coimbra. Faculdade de Letras, Coimbra, 2013. 289 f.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária: poesia**. 10 ed. São Paulo: Cultrix, 1987.

MURILLO, Juan C. Jiménez. La littérature comme voie d'accès à la culture. **LETRAS** (Revista da Universidade Nacional da Costa Rica), n. 57, p. 149-177, jan/jun, 2015.

NABOKOV, Vladimir. **Lições de literatura**. Trad. Jorio Dauster. São Paulo: Fósforo, 2021.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Trad. Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

ORDINE, Nuccio. “A utilidade dos saberes inúteis”. In: ORDINE, Nuccio; GOUVEIA, Regina. **A utilidade dos saberes inúteis**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2017.

PAIVA, Aparecida, et al. **Literatura e leitura literária na formação escolar**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

PANG, Elizabeth S., et al. **Teaching reading**. UNESCO – International Bureau of Education: Geneva, 2003. 24 p.

PASSOS, Arthur Almeida. **A subversão do épico em "Páginas sem Glória"**, de Sérgio Sant'Anna: a construção de José Augusto, o Conde, como anti-herói. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras, Belo Horizonte, 2020. 101 f.

Pesquisa mapeia o comportamento do leitor digital em idade escolar. **PublishNews**, São Paulo. Disponível em: <<https://bit.ly/3Bsx8GH>>. Acesso em: 30 jul. 2021.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PISA: como o desempenho do Brasil no exame se compara ao de outros países da América Latina. **BBC**, 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-50646695>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

PISA: divulgados os resultados do Pisa 2022. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** – Inep, 2023. Disponível em: <<https://bit.ly/3tSOezq>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

RAMALHO, Christina. Sobre a invocação épica. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 23, n. 47, 30 dez. 2013.

RANKE, Maria da Conceição de Jesus; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. Breves considerações sobre fruição literária na escola. **EntreLetras**, v. 2, n. 2, p. 47-61, 2011.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia: Antiguidade e Idade Média**. 3 ed. São Paulo: PAULUS, 1990.

REIS, Carlos. “Leitura literária e didáctica da literatura. Confrontações e articulações”. In: F. J. Cantero et al. **Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedade plurilíngue del signo**. Barcelona: SEDLI-Universidad de Barcelona, 1997.

RESENDE, Kellen Millene Carmargos. Intertexto ou hipertexto: as relações entre “Bolor” e “O Eterno Marido”. **Revista Desassossego**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 125-136, 2011.

ROSENFELD, Anatol. “Literatura e Personagem”. In: CANDIDO, Antonio; et al. **A personagem de ficção**. 13 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ROSENFELD, Anatol. **O teatro épico**. 6. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2018.

SAMOYAUULT, Tiphaine. **A intertextualidade**. Trad. Sandra Nitrini. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SANDARS, Nancy K. **A Epopeia de Gilgamesh: anônimo**. Trad. Carlos Daudt de Oliveira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019. 492 p.

SANTOS, Halysson F. Dias. **Exegi Monumentum Aere Perennius: Poesia Épica e Memória no Caramuru de Santa Rita Durão**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista: UESB, 2009. 201 f.

SCHÜLER, Donald. “Definições do épico”. In: APPEL, Myrna Bier; GOETTEMMS, Míriam Barcellos (Org.). **As formas do épico: da epopeia sânscrita à telenovela**. Porto Alegre: Editora Movimento, 1992. (Coleção ensaios, 41). p. 9-14.

SHIPLEY, Joseph T (ed.). **Dictionary of World Literature**. Nova Iorque: Philosophical Library, Inc., 1943.

SILVA, Danielle Amanda Raimundo; FRITZEN, Celdon. Ensino de Literatura e livro didático: uma abordagem a partir das pesquisas na pós-graduação brasileira. **Revista Contrapontos**, v. 12, n. 3, p. 270-278, set/dez, 2012.

SILVA, Edissa Fragoso da. **A leitura do texto literário museificado no manual de língua portuguesa**. Dissertação de mestrado. 2010. 167 f. Dissertação (Dissertação de mestrado em Cognição e Linguagem) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campo dos Goytacazes, Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. **A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura.** 1984. 113 f. Dissertação (Dissertação de Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 1984.

SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto; SOUZA, Renata Junqueira de. Os significados dos paratextos, da narrativa e das ilustrações: a mediação e a formação do leitor literário. **Revista Cerrados**, v. 25, n. 42, p. 76-93, 2016.

SOARES, Magda Becker. “A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil”. *In:* de EVANGELISTA, Aracy, et al. (Org.). **A Escolarização da Literatura: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Neyle Denize de Sousa. **Uso de textos literários autênticos e de adaptações de textos literários no ensino de E/LE: análise de desempenho em compreensão leitora dos alunos do 2º ano do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2012. 163 f.

STALLONI, Yves. **Os gêneros literários.** Trad. Flávia Nascimento. 3 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2007.

STAM, Robert. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. **Ilha do Desterro**, n. 51. Florianópolis: jul/dez 2006. p. 19-53.

TAVARES, Hênio Último da Cunha. **Teoria literária.** 6 ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda., 1978.

TIGAY, Jeffrey Howard. **The Evolution of the Gilgamesh Epic.** Illinois: Bolchazy-Carducci, 2002.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TOP LIFETIME GROSSES. **Box Office Mojo**, IMDbPro, 2023. Disponível em: <http://bit.ly/3KfuQBC>. Acesso em: 7 de maio de 2023.

TORRES, Milton L. **Ensinando literatura com comparações.** Engenheiro Coelho: UNASPRESS, 2020.

VARGAS, Suzana. **Leitura: uma aprendizagem de prazer.** 7 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

VASCONCELLOS, Paulo Sérgio de. **Épica I: Ênio e Virgílio.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

VILLIERS, Gezina Gertruida de. **Understanding Gilgamesh: his world and his story.** Universidade de Pretoria. (Tese de doutorado em Línguas Semíticas) Universidade de Pretoria, Faculdade de Humanidades. Universidade de Pretoria: Pretoria, 2006. 223 f.

WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários**. Trad. Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WELLER, Daniel. Uso de textos literários adaptados: o que faz rir? **Revista Bem Legal**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, 2013, p. 24-31.

WEST, Martin Litchfield. **The East face of helicon**: West Asiatic Elements in Greek Poetry and Myth. Nova Iorque: Oxford Univerity Press (Claredon Press), 1997.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Ed. Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, [S. l.], n. 14, p. 11-22, 2008.