

## **CIUMENTO DE CARTEIRINHA: UMA AVENTURA COM DOM CASMURRO, DE MOACYR SCLiar: POR UM ENCONTRO DO LEITOR JUVENIL COM O UNIVERSO FICCIONAL MACHADIANO**

Tatiana de Araújo Severo Rocha<sup>1</sup> (UEM)

### **Resumo:**

*Este trabalho analisa a obra **Ciumento de carteirinha: uma aventura com Dom Casmurro** (2006), de Moacyr Scliar, com o objetivo de verificar os repertórios e estratégias - previstos na teoria do efeito de ISER (1996) - que o texto dispõe ao buscar a recepção do público juvenil, em outras palavras, o objetivo é o de desvelar o modo pelo qual esta narrativa faz a mediação entre adolescentes e o universo ficcional machadiano por meio das estratégias do texto. Num primeiro momento tratar-se-á da série a que esta narrativa de Scliar se vincula e da questão das adaptações presentes no acervo de literatura infantil e juvenil. Uma segunda parte discorrerá acerca da leitura de clássicos por crianças e jovens, para então chegar-se, propriamente, à verificação dos repertórios presentes no texto de Scliar e suas implicações para a formação do leitor.*

**Palavras-chave:** Literatura infantil e juvenil, Moacyr Scliar, Machado de Assis, Teoria do Efeito, Formação do leitor

### **Introdução**

Publicado em 2006, pela editora Ática, o livro *Ciumento de carteirinha: uma aventura com Dom Casmurro*, de Moacyr Scliar, é o terceiro da coleção que recebe o nome do autor. Fã confesso de Machado de Assis, Scliar entrelaça nesta obra o universo ficcional machadiano do romance *Dom Casmurro* a uma trama vivida por personagens de adolescentes no eixo temporal da atualidade: “Eu queria escrever uma obra inspirada em *Dom Casmurro*, mas com personagens da atualidade” (SCLiar, 2006, p.129). Em 2007, o livro recebeu pela Câmara Brasileira do Livro (CBL) o segundo lugar na categoria “Melhor Livro Juvenil”.

Em sua apresentação no catálogo, a editora explica que a série **Moacyr Scliar** visa ampliar as referências culturais do público juvenil. De fato, este dado pode ser constatado pelas temáticas apresentadas nas narrativas da coleção.

Em *Os cavalos da república* (2005), livro que inaugura a série, um menino de treze anos encontra o diário de seu bisavô, Rafael, que contém os registros de uma grande aventura protagonizada por ele, no dia da proclamação da República. Já o segundo livro *No caminho dos sonhos* (2005), traz a história de Marcelo, que por meio das cartas de um padrinho, descobre histórias de seu avô, um judeu que foge da Alemanha nazista para o Brasil e de seu pai, um militante comunista que viveu os conturbados anos que antecederam o Golpe de Estado de 1964. O último lançamento, *O menino e o bruxo* (2007), é uma tentativa de reconstituir a infância de Machado de Assis. O livro traz as aventuras do menino Joaquim Maria que se passam no Rio de Janeiro do século XIX. Portanto, as narrativas trazem uma constante: tramas relacionadas a um contexto social distanciado no tempo, que o autor procura resgatar para o leitor adolescente.

Com o foco voltado ao leitor juvenil e já com um objetivo específico a cumprir (a ampliação do repertório do leitor), os títulos da coleção “Moacyr Scliar” são destinados, pela editora, à leitura escolar, especificamente, alunos de 7ª e 8ª série do Ensino Fundamental. Isto faz todos os livros serem acrescidos da biografia do autor e das seções: “Bastidores da criação”, com relatos do autor

sobre a composição da narrativa, e “Por dentro da história”, que explica o contexto histórico das épocas retratadas na ficção, de um suplemento de leitura, além de um roteiro pedagógico, disponibilizado no site da editora, que especifica como a narrativa pode ser “aplicada” e como ela se adequa às metas escolares. Este aparato pedagógico que cerca as obras da coleção de Scliar evidencia o que já se sabe, o mercado editorial, em se tratando de literatura infantil e juvenil, permanece voltado e vinculado com a escola e fica difícil imaginar uma produção dessa natureza que não se relacione com o meio escolar.

A série **Moacyr Scliar** ainda traz à tona outra reflexão, a antiga técnica de fazer acomodar à visão da criança um texto de literatura não-infantil, assim como um evento histórico ou a vida de um grande escritor, permanece viva e se faz representar por boa soma de títulos do acervo atual de literatura infantil e juvenil.

## **1 A adaptação de textos na literatura infantil e juvenil**

Em seu aparecimento no século XVII na Europa, a literatura destinada a crianças e jovens era composta basicamente de adaptações, isto porque os primeiros textos, produzidos para este público, de que se tem notícia eram compostos por narrativas orais bem como de clássicos de literatura adulta adaptados. Três fatores talvez expliquem esta premissa, o fato da criança e do adolescente constituir o público alvo do gênero, o segundo, uma decorrência do primeiro, a preocupação em oferecer a estes leitores, textos afinados com propósitos educativos e o terceiro: partir de um acervo já preexistente e moldá-lo constituía a opção mais lógica, diante das necessidades.

Conforme registram os dados históricos do período, a ascensão da classe burguesa transforma a condição da criança que deixa de ser vista como a miniatura do adulto e passa a representar uma faixa etária diferenciada, frágil por vivenciar o processo de formação biológica e, portanto, inapta para o trabalho. Esta nova maneira de ver a criança leva a um duplo entendimento de que ela necessita da proteção dos membros da família, logo, configura-se a partir disto, um novo molde familiar e de que ela deva ser instruída, modifica-se, portanto o modelo escolar vigente. A escola, atividade facultativa até o século XVIII, torna-se uma atividade obrigatória para a infância e cumpre a missão de garantir a preparação da criança para a vida adulta.

Da instauração de um público – o infantil – e da meta criada a partir do conceito de criança que se forma quando da ascensão burguesa que se traduz pela necessidade em educá-las em conformidade com os padrões burgueses nasce um novo gênero literário. Portanto, é nesta congruência que se inicia a trajetória da literatura infantil. Era preciso nutrir o novo contingente de leitores, com uma categoria de textos específicos e com objetivos já delineados, para tanto, o primeiro recurso utilizado recaía sobre uma técnica: adaptar obras do acervo da literatura geral, assim como das narrativas orais. Observe-se o pensamento de Zilberman (2003, p. 138) a este respeito: “a constituição de um acervo de textos infantis fez-se por meio do recurso a um material preexistente: os clássicos e os contos de fadas.” Assim, é possível afirmar que foram as adaptações, as primeiras obras que constituíram o acervo de literatura infantil.

No Brasil do século XIX, os primeiros textos para crianças caracterizavam-se por traduções e adaptações de origem européia, por conseguinte, não estabeleciam vínculo com a realidade da criança brasileira. Este quadro se estabiliza no país: “no Brasil, deu-se por muito tempo o transplante da tradição estrangeira, visto que as narrativas de cunho oral não receberam atenção similar” (ZILBERMAN, 2003, p. 147).

No século seguinte Monteiro Lobato (1882/1948) desponta como escritor e assinala uma, a partir de então, uma nova perspectiva para as adaptações de narrativas infantis no cenário brasileiro. Sua obra propõe a quebra da dependência aos padrões europeus, ao produzir uma realidade ficcional harmoniosa com o ambiente de seu leitor.

No que se refere a adaptações de obras consideradas clássicas, Lobato mostra uma posição de total adesão: “Lobato foi um ferrenho adepto da recriação dos clássicos, tendo dado nova vida a uma série de textos que o tinham impressionado vivamente na infância e que julgava fundamental serem conhecidos das novas gerações” (CECCANTINI, 1997). Dessa linhagem são conhecidíssimos os títulos: *Robinson Crusóé*, *Alice no país das maravilhas*, *Peter Pan*, *Dom Quixote para crianças*, dentre outros. O sucesso de Lobato como adaptador deu-se por inúmeros fatores, dentre eles, cumpre destacar a fusão entre a cultura brasileira com a tradição estrangeira. Em outras palavras, o escritor soube aproveitar personagens do folclore local, costumes, lendas, colocando-as junto à mitologia clássica, à religião ou mesmo aos contos de fadas. Isso proporcionou ao público infantil o acesso à sua identidade e história nacional, bem como possibilitou sua integração com a cultura ocidental que o cercava.

O debate sobre a questão das adaptações para o público infanto-juvenil é amplo, polêmico e velho conhecido dos especialistas em literatura, conforme Ceccantini, 1997, é “um problema espinhoso que volta e meia retorna ao debate da imprensa cultural ou do meio especializado”. Para o pesquisador, o estudo de Nelly Novaes Coelho (1992) “O processo de adaptação literária como forma de produção de literatura infantil” (Jornal do Alfabetizador, ano III, n.44, 1996) introduz com precisão a polêmica do assunto. A autora discute a questão da validade das adaptações literárias e mostra que de um lado estão os de opinião contrária ao recurso por comprometer a verdade ou a autenticidade da criação literária e do outro, os que são a favor por entenderem que em algumas obras o grau de verdade humana pode ultrapassar a natureza literária, pois se transformam em matéria mítica, o que torna as obras passíveis a novos usos.

Polêmicas à parte, o momento agora se faz propício para que se destaque: em *Ciumento de Carteirinha*, Moacyr Scliar compartilha da mesma visão de Lobato, com relação à questão da adaptação de clássicos destinados ao público infanto-juvenil, ou seja, nos dois autores é comum a tentativa de eliminar as possíveis barreiras entre os leitores de seu tempo e os envelhecidos códigos estéticos contidos<sup>2</sup> em boa parte dos títulos clássicos. Para instigar a leitura do clássico *Dom Casmurro* de Machado de Assis em leitores adolescentes, Scliar recria o ambiente dramático de Machado utilizando-se de recursos que conferem ao enredo uma roupagem nova, atualizada, ao sabor do jovem leitor que lhe é contemporâneo. Tais recursos serão aprofundados em uma próxima etapa deste estudo.

## **2 Um clássico adaptado: benefícios ao jovem leitor?**

O debate a respeito da leitura de clássicos, especialmente por crianças e jovens, divide a opinião de pesquisadores e críticos da literatura infantil e juvenil. Amplamente discutida, a problemática recebe análises sob perspectivas diferenciadas. Neste estudo, o cerne da discussão pela qual se pretende discurrir procura observar como deve ser a relação de crianças e jovens diante da leitura deste tipo de obras e verificar em que medida são válidas as adaptações para o gênero.

Ao buscar uma conclusão do por que se deva ler clássicos, Calvino (1993) primeiramente tenta responder a outra pergunta: o que define um clássico? E o autor descreve alguns conceitos, tais como: são obras sempre relidas, nunca lidas; é um livro que nunca termina de dizer aquilo que se propõe; é aquilo que persiste mesmo diante da atualidade, dentre outros.

Já Antunes (1997) expõe que modernamente há um alargamento do conceito de “clássico”. Para o autor, desde sua origem o termo já assumia um caráter de seleção, “o termo clássico vem do latim *classicus*, que indicava o cidadão pertencente à mais elevada das cinco classes de romanos” (ANTUNES, 1997, p. 4), no século XVII o designava “obra literária da antiga Grécia e Roma”, hoje, comporta as noções de superioridade de obra ou autor; obras que se espelham nos modelos clássicos da Antiguidade ou, autor e obra que gozam de perenidade ao serem lidos por diversas gerações.

Desde o nascimento da literatura infantil, no século XVIII, a escola tem sido a principal difusora de obras consideradas clássicas e de fato, para a maioria dos jovens, sobretudo no Brasil, a leitura dos clássicos começa na escola. Para os estudiosos do assunto, a promoção de leitura destes livros conduzida pela instituição quase sempre é um ponto nevrálgico, pois o processo de leitura fica restrito a apenas ao cumprimento de exigências dos exames vestibulares, o que pode condicionar o jovem a observar muito mais as qualidades externas à obra em detrimento da literariedade.

Quando examina a questão na escola, Calvino (1993) considera que sua missão consiste em garantir a preparação do leitor: “a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos” (CALVINO, 1993, p. 13), contudo a problemática se instaura quando essas leituras são realizadas apenas para cumprir com uma obrigação, na visão do autor: “os clássicos não são lidos por dever ou por respeito mas só por amor. Exceto na escola...” (CALVINO, 1993, p. 12-13). O autor expõe que a escola obriga-se a fornecer ao leitor ferramentas que o tornem apto a fazer futuramente suas escolhas particulares, no sentido de eleger seu próprio cânone: “a escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola” (CALVINO, 1993, p. 7).

Ao verificar-se a relação que deva ser estabelecida entre crianças, jovens e a leitura de clássicos, não perdendo de vista o papel das adaptações, nota-se que alguns pesquisadores têm visões diferenciadas.

Para Calvino (1993), a leitura de clássicos feita na juventude pode ser pouco fecunda pela in-experiência do jovem leitor, já na idade madura, a leitura de um grande livro pode traduzir-se num prazer extraordinário: “na maturidade apreciam-se (deveriam ser apreciados) muitos detalhes, níveis e significados a mais” (CALVINO, 1993, p. 10). Todavia o autor não descarta a possibilidade de que jovens possam ler obras dessa linhagem, mas acredita que essa leitura venha a ser muito mais formativa que frutiva. Ao refletir sobre a temática Machado (2002) acrescenta outra visão. A autora acredita na permanência da memória infantil e em detrimento disso, que se deva garantir às crianças logo cedo o acesso a esta categoria de obras. De acordo com a autora, a memória virgem e disponível da criança é um terreno fértil para estas obras se instalem e transformem-se em bagagem cultural e afetiva.

Ao considerar que a leitura de clássicos deva começar na infância, Machado (2002) explica que precisam ser observadas a idade e a maturidade do leitor e por isso, a autora não descarta o uso de adaptações: “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”. (MACHADO, 2002, p. 12)

É preciso acrescentar, no que se refere a esta discussão das adaptações de clássicos, algumas considerações do ponto de vista mercadológico. O mercado editorial, pelas razões óbvias, precisa sempre e cada vez mais conquistar novos leitores e para tanto, os clássicos e sua gama de possibilidades adaptativas são a matéria prima perfeita. Disso resulta a grande quantidade de publicações dessa espécie, lançadas em número crescente a cada ano pelas editoras. O ponto negativo deste processo é o de desencadear o pensamento de que o clássico tenha de ser lido a todo custo, valendo-se qualquer adaptação. Por outro lado não se pode desconsiderar o saldo positivo resultante da ampliação da circulação que uma obra já não tão lida possa atingir. A esse respeito, a opinião a seguir é esclarecedora, observe-se: “a cada adaptação bem realizada de um clássico (nas várias linguagens) é grande o número de leitores que se dirige aos textos originais” (CECCANTINI, 1997, p. 7).

Na esteira dessas exposições, pode-concluir que as proposições de Machado (2002) em defesa da leitura de clássicos por crianças e jovens desde cedo, considerando-se inclusive as adaptações pareçam melhor adequar-se com a proposta e o posicionamento de Moacyr Scliar em *Ciumento de Carteirinha* (2006), uma vez que a obra tenciona proporcionar a um leitor não experiente, um pri-

meiro contato com o clássico romance Machado de Assis. Por este prisma, jovens leitores sem muito traquejo com a leitura têm muito a desfrutar.

### 3 Os repertórios em *Ciumento de Carteirinha*: o leitor entre dois ciumentos

Wolfgang Iser pertence ao grupo de estudiosos alemães da Escola de Constança, responsáveis pela criação da Estética da Recepção, teoria lançada por Hans Robert Jauss em 1960 e que se propõe a observar a literatura sob duas funções: o prazer estético e o leitor. A partir da Estética da Recepção a leitura passa a ser vista em uma relação dialógica na qual o leitor interage de forma dinâmica com o texto, neste processo fica a cargo do receptor a constituição do sentido.

A constituição de sentidos pode variar de acordo com o público e a época, uma vez que a obra literária é condicionada uma relação dialogal entre literatura e leitor. Isto revela que a leitura de uma obra pode ter continuidade e que ela pode ser acrescida de novas significações pelas gerações sucessoras. Para Jauss (1994), esta cadeia de recepções é o que determina a historicidade da literatura e o que confere vivacidade à obra literária: “A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete” (JAUSS, 1994, p. 25). A relação discursiva que se faz entre texto e leitor, por conseguinte, só é possível evidentemente quando se sucede a leitura, que Iser (1996) estuda em sua **Teoria do Efeito**. O autor vem esclarecer que a produção do objeto estético é fruto do ato da leitura, desse modo, o leitor é uma peça chave neste processo, já que o “texto se realiza só através da constituição de uma consciência receptora” (ISER, 1996, p. 51). Isto equivale a dizer que o objeto estético depende da convergência obra/leitor e dessa analogia surge, como define o autor, a virtualidade da obra literária:

A obra literária se realiza então na convergência do texto com o leitor; a obra tem forçosamente um caráter virtual, pois não pode ser reduzida nem à realidade do texto, nem às disposições caracterizadoras do leitor. Dessa virtualidade da obra resulta sua dinâmica, que se apresenta como a condição dos efeitos provocados pela obra. (ISER, 1996, p. 51).

Ao pressupor que a obra não se fixa ao texto nem à imaginação sem fronteiras do receptor, o caráter de virtualidade indica conseqüentemente que a ação do leitor não é tão solta quanto se poderia supor. Além disso, as estruturas de indeterminação, classificadas por Iser como essenciais para a comunicação por proporcionarem a entrada do leitor no texto, também podem regular sua atividade. Em síntese, no discorrer de ISER (1996) o ato da leitura se realiza no confronto com o horizonte trazido pelo texto e as propensões do leitor, as estruturas de indeterminação permitem ao leitor a concretização da obra, porém não apontam para uma compreensão aleatória. Uma vez que o objeto estético é produzido pelo leitor numa situação imaginária não totalmente livre, as estratégias textuais servem para guiá-lo. Segundo Iser (1996) é através delas que o leitor inicia seus atos de compreensão, todavia elas não podem e não devem representar o que possibilitam, pois se constituem apenas em condições de combinação do texto ficcional e precisam “esboçar relações entre os elementos do repertório” (ISER, 1996, p. 159). Na Teoria do Efeito os repertórios são definidos como um conjunto de convenções presentes no texto ficcional, que criam disposições necessárias para a produção de uma situação que contribua para a realização, ou seja, a participação do leitor. No dizer de do autor: “o repertório (...) tem em princípio duas funções: ele incorpora uma determinada realidade não-textual ao texto e oferece ao leitor determinados conhecimentos ou invoca conhecimentos sedimentados” (ISER, 1996, p. 171). Conseqüentemente, o repertório selecionado é capaz de ligar as formulações e representações do leitor à resposta que o texto dá em relação a um problema histórico ou social.

Uma vez que *Ciumento de carteirinha* (2006), de Moacyr Scliar propõe a remontar o universo ficcional machadiano de *Dom Casmurro* para aproximá-lo do leitor jovem, esta análise pretende

captar as estratégias do texto usadas para o delineamento do repertório com vistas a assegurar as condições de recepção desse leitor. O enredo desta narrativa juvenil conta a história de quatro adolescentes que lutam para salvar a escola onde estudam, que foi destruída após ser atingida pelo desabamento de um rochedo. Os jovens resolvem participar de um concurso que premiaria o vencedor com enorme soma em dinheiro, o suficiente para sua reconstrução. O concurso consistia em um julgamento simulado da personagem Capitu do romance *Dom Casmurro* de Machado de Assis e para vencê-lo os participantes deveriam apresentar os melhores argumentos e um bom conhecimento da obra. Queco, o Francesco, uma das personagens centrais, acompanhado de Julia, sua namorada, Vitório, seu amigo e Fernanda, namorada de Vitório, formavam o “Quarteto”, como eram conhecidos, são escolhidos para representar a cidade, Itaguaí, neste desafio.

Motivados pelo concurso e incentivados pelo professor Jaime, mesmo licenciado por haver se machucado no dia do incidente na escola e pela professora Sandra, sua substituta, os alunos partem para a leitura do livro. Tem início a jornada de Queco. Influenciado pelos questionamentos de Bentinho, o protagonista, começa a enxergar gradativamente indícios de um suposto romance entre Julia e Vitório. A coisa se complica quando Queco vê Julia concordar com Vitório na tese de que Capitu era inocente. O ciúme de Queco torna-se a tal ponto doentio, que ele chega a forjar um documento, escrito pelo próprio Machado, confirmando a traição de Capitu. O adolescente afirma então ter um “trunfo na manga” e sustenta essa tese, estendendo a situação até o dia do julgamento. Contudo na última hora, diante do júri e de todos, Queco resolve contar a verdade e expõe as experiências que a leitura do livro lhe proporcionou. Seu depoimento comove a todos e a vitória é alcançada. A escola é reformada. No desfecho, o Quarteto aparece doze anos mais tarde mantendo os laços de amizade, Queco casado com Julia, com um filho de seis meses, chamado Ezequiel e Vitório ainda namorando Fernanda.

O texto é organizado em 15 capítulos, numerados e intitulados. A sequência narrativa é a mesma de *Dom Casmurro*, um final colocado no início seguido de um encadeamento cronológico dos fatos. Uma estratégia para atrair o leitor está presente nas cenas de ação dos três primeiros capítulos, com o relato do acidente na escola e seu desdobramento. Depois disso, a ação é interrompida e o quarto e quinto capítulos seguem num passo mais lento. O narrador faz sua apresentação, a de outros personagens bem como do cenário, tudo num discurso metalingüístico, bem à moda machadiana. Num passo moroso segue o conflito psicológico do narrador-personagem que se estende do capítulo sexto até o décimo primeiro. Rumo ao desenlace a narrativa alcança o clímax a partir do capítulo décimo segundo, com a proximidade do julgamento. A partir do capítulo décimo terceiro, com a repercussão do “trunfo secreto” que Queco apresentaria, a narrativa retoma velocidade e a ação, até chegar ao epílogo.

A narrativa de *Ciumento de carteirinha*, como a de *Dom Casmurro*, é contada em primeira pessoa por um dos personagens principais, Queco, que narra os fatos, distanciado no tempo: “e foi graças ao Jaime que vivi – que vivemos – uma inesperada aventura. Um acontecimento que para mim, particularmente, foi decisivo, e de que ainda hoje, doze anos passados, lembro-me perfeitamente” (SCLIAR, 1996, p. 10). Com apenas estes dados, o narrador salta rapidamente do presente no qual se encontra, ao passado e logo inicia a sequência cheia de ação do início. O quarto capítulo traz a entrada solene do narrador-personagem, intitulado: “E agora, com vocês: o narrador” dá lições ao leitor sobre o narrador de Machado e expõe exatamente o que vai fazer: “Machado de Assis narra em primeira pessoa, e assim nós ficamos conhecendo o personagem. Peço licença para fazer a mesma coisa, falando um pouco de mim; afinal, vou acompanhar vocês nesta narrativa” (SCLIAR, 2006, p. 34). Como Bentinho, este narrador caracteriza-se por um tom confessional e tenta aproximar-se de seu leitor para torná-lo cúmplice. A presença dos diálogos que o narrador trava com o leitor, recurso tipicamente machadiano, também é recorrente nesta narrativa: “a esta altura vocês devem estar atônitos, estarecidos com essa idéia” (SCLIAR, 2006, p. 84), outra passagem: “aquilo foi difícil. Gente, aquilo foi muito difícil” (SCLIAR, 2006, p. 90). Scliar recria um narrador com as

mesmas manias e estilo do narrador de Machado, como se quisesse preparar o leitor para uma possível leitura do texto original.

O espaço na narrativa também é uma referência àquela obra e seu autor. A história se passa em Itaguaí, uma cidade do estado do Rio de Janeiro, fundada no século XVII, distante 73 quilômetros da capital. Itaguaí não existe apenas na ficção, é uma cidade real e Machado de Assis também a utiliza como cenário de seu romance *O alienista*. Na narrativa de Scliar, o leitor não precisa utilizar conhecimentos prévios para fazer esta inferência, pois o narrador fornece todos os dados sobre a cidade e informa: “muita gente em Itaguaí é leitora de Machado, afinal, ele fez da cidade cenário para uma de suas melhores histórias, *O alienista*” (SCLIAR, 2006, p. 35). Considerando um universo menor, o desenrolar dos fatos se dá na escola José Fernandes da Silva, o “José Fernandes” que após o desabamento e transfere-se para o salão paroquial da igreja do bairro. É ali onde boa parte das cenas se desenrola. Há também o cenário da casa de Queco e além destes locais, no final há uma rápida passagem pela cidade vizinha e rival, Santo Inácio, que sedia o julgamento.

A narrativa não traz uma determinação temporal, ou seja, o leitor não pode precisar ao certo em que época necessariamente a história acontece, sabe apenas que doze anos separam a aventura do momento atual do narrador. A duração dos incidentes contados também não é exata, há poucas referências temporais e ainda assim vagas “durante dias nos revezamos, visitando-o no hospital”<sup>3</sup>; ou “a primeira pessoa que encontrei na semana seguinte, foi o Vitório” e “dois dias antes de começar o julgamento recebi um telefonema” (SCLIAR, 2006, p. 13).

A linguagem é tecida de maneira inteligente e talvez ela seja um dos aspectos que mais valorizam a obra. Utiliza-se de elementos de aproximação com o leitor, através da inserção do coloquial e da oralidade presentes nos diálogos, tornando-os mais convincentes, ao mesmo tempo em que o provoca com uma construção mais primorosa presente quase que todo o tempo no discurso do narrador:

e mostrei-lhe a carta. Ele pegou-a, intrigado, leu, arregalou os olhos [...] tivera uma preciosidade em sua livraria por muito tempo, não se dera conta disso, e agora era tarde para reclamar [...] os três se aproximaram e miraram atentamente o conteúdo do envelope. Estávamos todos tensos, muito tensos [...] Não prometi. Estava muito magoado para fazê-lo (SCLIAR, 2006, p. 93).

A passagem de um nível de linguagem ao outro, ou seja, da norma padrão à informalidade, ao coloquialismo acontece de modo sutil, o leitor não sente esta delimitação, mesmo sendo marcantes as gírias e expressões orais nas situações de diálogo:

“Bem feito”, eu pensava. Você me sacaneou? [...] Jaime disse que não acreditava mais nisso; destino a gente faz, era a opinião dele. Mas topava a parada. [...] Cara, este escritor vai fazer a sua cabeça, como fez a minha. [...] – Conheço um fulano que está trabalhando na organização desse concurso. [...] “Tô fora”, era o que eu ia dizer. [...] – Você está com cara de velório, mano. O que aconteceu? (SCLIAR, 2006, p. 95, 29, 10, 47, 71, 72).

O recurso dessa oscilação lingüística aparece em estreita consonância com o foco narrativo requisitado: um narrador adulto, distanciado no tempo, contando uma história que transcorreu em sua infância e com a proposta da obra de recontar a saga de Bentinho numa roupagem moderna. Além de assinalar mais uma estratégia que pode “preparar” o caminho do jovem leitor a uma futura leitura do romance de Machado. Às vezes o narrador-personagem faz uso de termos que podem ser desconhecidos do público-alvo “abriu o livro e leu, com aquela bela voz de barítono” (SCLIAR, 2006, p. 12) ou “era um ultraje, uma ofensa (...) “eu estava cogitando uma falcatrua histórica” (SCLIAR, 2006, p. 84) ou “para começar eu não dirigiria esta missiva a nenhuma pessoa em particular” (SCLIAR, 2006, p. 89). O uso de vocábulos possivelmente fora do contexto usual do leitor pode servir-lhe como desafio e possivelmente vir a acrescentar-lhe conhecimentos.

Ainda na questão lingüística, são usados recursos como o emprego de frases feitas ou sentenças,

Não. Triunfante, não. Rei na barriga, também não [...] Agora ela simplesmente virava a casaca. Ela me abandonava, me transformava na ovelha negra do grupo [...] Dizem que a vingança é um prato que a gente come frio [...] quanto mais procurava, mais encontrava, claro; é sempre assim, a gente acha aquilo que busca (SCLIAR, 2006, p. 98, 76, 73).

menções a personagens ou fatos históricos acompanhados de explicações: “Agora era enfrentar. Agora, era como César, vencer ou morrer (...) dizem que um momento decisivo na história da humanidade ocorreu na Roma antiga (...)” (SCLIAR, 2006, p. 90); “Itaguaí é uma cidade histórica, data do período colonial. Chegou a ser importante durante o Império” (SCLIAR, 2006, p. 11) e de referências explícitas ao texto machadiano carregados de certa dosagem de conselhos e “dicas” para o leitor:

É então que Bentinho começa a ter ciúmes. E a primeira coisa que lhe dá ciúmes são os braços de Capitu [...] o Bentinho vê coisas que não existem, disso eu tenho certeza. O problema é que a gente só pode se guiar pelo que ele diz [...] a verdade é que *Dom Casmurro* vem provocando polêmica desde que foi publicado em 1889. Aliás, foi uma época interessante aquele fim de século XIX [...] De qualquer modo o texto fluía fácil, agradável. Claro, de vez em quando aparecia alguma palavra que eu não conhecia, mesmo porque o romance fora escrito no século XIX. Nada, porém que eu não conseguisse deduzir pelo sentido da frase [...] a maior parte de *Dom Casmurro* fala do Bentinho menino; já no terceiro dos pequenos capítulos o narrador está de volta à infância (SCLIAR, 2006, p. 58).

Nestes momentos, em que o narrador assume um ponto de vista próximo do leitor, fica nítida a tentativa de aproximação livro de Machado com o universo infanto-juvenil. Como se quisesse doutrinar o leitor, ainda há tempo para discussões sobre a leitura de clássicos e literatura e o posicionamento do autor transparece através do discurso do narrador e nas falas de alguns personagens, principalmente as do professor Jaime:

Dizem que os jovens não gostam de ler. Não é verdade. Jovens lêem com prazer, desde que sejam bem motivados [...] muitos jovens ficam com um é atrás quando se fala em clássico, e na nossa turma isso era comum: clássico é literatura do passado, diziam vários dos meus colegas, é coisa superada, fora de moda [...] para Jaime essa atitude não passava de preconceito; grandes clássicos, sustentava ele, podem resultar em leitura prazerosa. [...] livro bom é aquele que emociona, que ensina através da emoção e do prazer [...] livro bom é aquele que se confunde com a nossa própria vida (SCLIAR, 2006, p. 1).

Na narrativa de Scliar os jovens ocupam os papéis centrais, este recurso é por si umas das principais estratégias para que se encontre a identificação do leitor desta faixa etária.

Estas personagens centrais, como em Machado, também são quatro: Queco, Julia, Vitório e Nanda, numa alusão a Bentinho, Capitu, Escobar e Sancha. Ao falar de seu processo criativo Scliar declara: “é uma história que tem basicamente quatro personagens, como o próprio livro do Machado, só que agora se trata de estudantes” (SCLIAR, 2006, p. 129) e de fato os garotos são estudantes do Ensino Médio do colégio “José Fernandes”.

Na narrativa, família e escola ocupam um segundo plano, talvez para se fazer voltar à atenção do leitor ao conflito psicológico de Queco que aumenta gradativamente à medida que se aprofunda na leitura do romance de Machado. As duas instituições são descritas sob uma concepção modelar e não estabelecem qualquer tipo de conflito com o meio ao qual se relacionam.

Apesar de a escola ser o mote para o desencadeamento das ações e um dos cenários principais da trama, sua focalização é secundária e o tom de sua representação é o de conformidade, isto se



percebe principalmente através da caracterização dos personagens desse núcleo narrativo. Um bom exemplo é o professor Jaime que aparece sempre descrito como um exemplo de abnegação, apaixonado pela leitura e amado pelos alunos: “O Jaime era uma unanimidade, todos gostavam dele” (SCLIAR, 2006, p. 15). Outro detalhe é a relação de dedicação e admiração entre Jaime e seus alunos. Mesmo afastado, o professor recebe o apoio dos alunos que lhe visitam todos os dias no hospital: “até no quarto do hospital lia e falava de literatura” (SCLIAR, 2006, p. 15). Até a professora substituta de Jaime, (licenciado por haver se machucado no dia do acidente da escola), a jovem Sandra, é focada como uma figura dedicada e amante da leitura. Nesse tropel de perfeições até os demais estudantes da escola exibem um comportamento digno de menção honrosa por tamanho grau de consciência, discernimento e amadurecimento, pois a substituta de Jaime, Sandra, só obtém sua aceitação por saber motivá-los para a leitura. Portanto, a escola não adiciona qualquer espécie de conflito. Até a sua relação com a comunidade é harmoniosa. Após sua destruição, todos se mobilizam para encontrar uma solução, visto que a instituição era um orgulho para os moradores da cidade que passaram a prestar-lhe, inclusive, apoio financeiro.

A família também é representada de modo discreto, para não desviar a atenção do conflito psicológico. A narrativa traz num primeiro plano a família de Queco, classe média, tradicional, convencional: pai, mãe, irmãos que mostram ter uma boa convivência e num segundo plano, a família de Julia, pai e mãe separados, brigas, irmão com deficiência mental, fatores que o narrador usa para explicar as origens da instabilidade emocional e imprevisibilidade de Julia e o leitor só conhece por meio desta exposição do narrador.

O ponto alto da narrativa é realmente a ação dramática. O leitor dos relatos de Queco termina a história com a mesma sensação do leitor de Bentinho porque há uma recuperação perfeita da suspeita que leva ao conflito interior do narrador-personagem.

Através de Julia a ambigüidade que caracteriza Capitu é repetida. Sob a óptica do narrador a personagem abre precedentes para que o leitor possa não ter certeza de sua fidelidade, observe-se o trecho em que ela aparece esboçando alguma defesa:

– Pois então ouça, Queco. Não sei o que exatamente você está pensando ou imaginando, mas de uma coisa pode ter certeza: você está fora da realidade, entendeu? Completamente fora da realidade. Nada que você pensa ou imagina aconteceu” (SCLIAR, 2006, p. 102).

Aqui o leitor tem a certeza de que o narrador tenha se enganado. No entanto, mais adiante:

- O que!? Você está querendo me dizer que não pintou nada entre você e o Vitória? - Pode ter pintado. Admito: pode ter pintado. Isso acontece, não acontece? O Vitória é um cara legal, inteligente, gentil. Um cara entusiasmado, que acredita nos seus ideais. Sempre me tratou bem, ao contrário de você que... me desculpe, Queco, mas tenho de lhe dizer isso... Você pode não ter percebido isso, mas vinha me tratando mal. E isto me doía, Queco. Porque... Interrompeu-se, e eu percebi que ela estava soluçando. - Eu amo você, Queco. Apesar de tudo, eu amo você. (SCLIAR, 2006, p. 102-103).

Mesmo em defesa própria, o discurso de Julia deixa brechas e não tira a inquietação de Queco e muito menos do leitor, que a esta altura do conflito, também não consegue livrar-se da atmosfera de desconfiança, ainda que só consiga enxergá-la pelas lentes deste narrador e mesmo com todas as ressalvas do narrador ao autodeclarar-se um ciumento confesso no início da narrativa: “Verdade: eu era um ciumento de carteirinha.” (SCLIAR, 2006, p. 24).

Ao final do livro, há um desfecho simples, porém altamente criativo e original, que leva o leitor a muitas suposições. Os quatro personagens aparecem adultos: Queco casado com Julia, com um filho de nome Ezequiel, mantendo íntima amizade com Vitória e Nanda. E intensifica-se a atmosfera de dúvida, que permanece a aguçar a curiosidade bem como a desafiar a participação do leitor

quando, pois o narrador expõe que eles: Vitório e Nanda, ainda não estão casados, apesar de seus esforços.

Constata-se, portanto, que a somatória de todos os elementos: intriga, o ponto de vista do narrador, unidade de tempo e espaço, a construção das personagens e recursos lingüísticos são confeccionados com o olhar voltado para a mesma batuta que conduziu a composição da narrativa machadiana sem abrir mão de adicionar elementos do universo juvenil, em outras palavras, é através destas estratégias, que o autor consegue montar um repertório textual capaz de estabelecer um contato mais próximo com o repertório do leitor requisitado para a leitura de seu livro.

## **Conclusão**

*Ciumento de Carteirinha* de Moacyr Scliar, que nas palavras do autor “se constitui numa homenagem que tentei transmitir aos jovens leitores e ao grande Machado de Assis”<sup>4</sup>, seguramente pode servir de entrada ao leitor iniciante ao universo ficcional machadiano, pois através dele o leitor pode adquirir referências úteis a uma compreensão futura daquela obra.

A adaptação, sobretudo a adaptação de um clássico pode perfeitamente cumprir uma função educadora e angariar novos leitores ou no mínimo soprar a poeira de um grande título. Uma boa adaptação transcende o corpo de simples atualização para recontar uma história capaz de cativar seu leitor. Assim como os bebês não se alimentam de comida sólida, as adaptações muitas vezes cumprem o papel de primeiro alimento e isso não descarta a mudança do cardápio, muito menos compromete o desenvolvimento, apenas alimentam na medida e no tempo certo.

## **Referências Bibliográficas**

- [1] ANTUNES, Benedito. “Para ler os clássicos”. In: CECCANTINI, João Luis C. T. (org.). *Proleitura*. Assis (SP): UNESP, Departamento de Literatura da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, ano 4, n. 13, abril de 1997.
- [2] CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das letras, 1993.
- [3] CECCANTINI, João Luis C. T. “A adaptação dos clássicos”. In: CECCANTINI, João Luis C. T. (org.). *Proleitura*. Assis (SP): UNESP, Departamento de Literatura da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, ano 4, n. 13, abril de 1997.
- [4] ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999, v. 1 e 2.
- [5] JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- [6] MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- [7] ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11ª ed. São Paulo: Global, 2003.

---

<sup>1</sup> **Tatiana de Araújo Severo Rocha, mestranda.**

Universidade Estadual de Maringá, UEM - Maringá, Paraná.

[tatiana.asev@uol.com.br](mailto:tatiana.asev@uol.com.br)

<sup>2</sup> Certamente do ponto de vista do leitor adolescente, na maioria dos casos.

<sup>3</sup> Esta é a primeira marcação de tempo que aparece na narrativa, como ela é imprecisa, mesmo que as demais detalhem a duração de semanas ou dias, fica difícil estabelecer uma contagem de quanto realmente dura a ação.