

ANDREA ANTOLINI GRIJÓ

**QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO?
REFLEXÕES SOBRE AS ADAPTAÇÕES DE CLÁSSICOS
DA LITERATURA
PARA CRIANÇAS E JOVENS LEITORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação – Linha de pesquisa: Educação e Linguagens.

Orientadora: Profa. Dra. Cleonara Maria Schwartz.

Vitória
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)
Bibliotecário: Clóvis José Ribeiro Junior – CRB-383 ES-000527/O

Grijó, Andréa Antolini, 1969-
G857q Quem conta um conto aumenta um ponto? Reflexões sobre
as adaptações de clássicos da literatura para crianças e jovens
leitores / Andréa Antolini Grijó. – 2017.
250 f. : il.

Orientador: Cleonara Maria Schwartz.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Cânones da literatura. 2. Cultura – Educação. 3.
Letramento. 4. Literatura – Adaptações. I. Schwartz, Cleonara
Maria. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

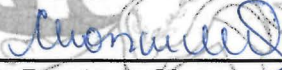
ANDRÉA ANTOLINI GRIJÓ

QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO? REFLEXÕES SOBRE AS ADAPTAÇÕES DE CLÁSSICOS DA LITERATURA PARA CRIANÇAS E JOVENS LEITORES


Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor em
Educação.

Aprovada em 20 de dezembro de 2017.

COMISSÃO EXAMINADORA



Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Moema Lúcia Martins Rebouças
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Paulo Roberto Sodré
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Simone de Jesus Padilha
Universidade Federal de Mato Grosso



Professora Doutora Leticia Queiroz de Carvalho
Instituto Federal do Espírito Santo

Para Joca, com quem divido sonhos e textos.

Para Andrei e Maria, que se tornaram
cúmplices dessa jornada.

Para Bia, que se tornou motivo de luta.

A gratidão é dos mais nobres sentimentos humanos.

Agradeço a Nossa Senhora Desatadora dos Nós.

Agradecimentos que não cabem em palavras:

à professora Cleonara Schwartz, pela acolhida generosa e pela orientação zelosa, por acreditar que era possível,

à professora Moema Rebouças, pela imersão semiótica, pelas contribuições, pelo companheirismo,

ao professor Paulo Sodré, pela acuidade da leitura e pela generosidade de dividir seu conhecimento,

às professoras Letícia Queiroz Carvalho e Simone Padilha, por aceitarem o convite para participar da banca de avaliação e contribuírem com o processo de construção da pesquisa,

ao Joca Simonetti, sempre o primeiro leitor, o primeiro crítico, o primeiro cúmplice,

aos amigos, professores do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação: Karla de Assis Cezarino, Adriana Magro, Silvana Venterim, Keila Cardoso Teixeira, Jefferson Bruno Santana, Maria Eneida Cevidanes, companheiros que animaram esta pesquisa e animam a minha vida,

aos amigos professores do Centro de Educação, Terezinha, Marlene, Edna, Ivone, Jair, Denise e Ana Carolina, pelo apoio, carinho incondicional,

aos que se tornaram amigos no processo de trocas, Maria Angélica, Andressa e Fábio,

ao Umberto Eco, que, mesmo nem sabendo da minha existência, me deu abraços fraternos em cada página lida de seus livros e me convenceu de que essa pesquisa valia a pena.

Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer.

Italo Calvino

RESUMO

Trata este texto do resultado de pesquisa, inserido no conjunto de produções acadêmicas que discutem as relações entre letramento literário e objetos da cultura escolar, especificamente as adaptações de clássicos da literatura para crianças e jovens leitores. Constituem-se objetivos desta pesquisa: mapear e categorizar os mecanismos que configuram o processo de adaptação dessas obras e discutir as possíveis contribuições da leitura de adaptações para o letramento literário. O diálogo com a produção acerca do tema foi organizado por eixos: letramentos, letramento literário e escolarização; clássicos da literatura e formação do cânone e adaptações de textos literários, especialmente com os teóricos: Bakhtin (1988,1992,2003), Eco (2004, 2008), Marinho (2010) e Paulino (2004), Perrone-Moisés (1998, 2016). O corpus da análise constitui-se de *Raptado*, de Robert Louis Stevenson e *As aventuras de Pinóquio*, de Carlo Collodi e foi selecionado em função de dois critérios: serem adaptações realizadas a partir de textos previamente traduzidos para a língua portuguesa, a fim de identificar exclusivamente os mecanismos de adaptação e comporem o acervo do Programa Literatura em Minha Casa. Para desenvolver, sob o paradigma da interpretação, a pesquisa qualitativa, do tipo documental realizou-se análise comparativa entre textos integrais e adaptados, mapeamento e categorização dos mecanismos empregados pelos adaptadores, análise das consequências da adaptação de textos para a leitura e possíveis contribuições desse dispositivo para o letramento literário. Os mecanismos de adaptação foram categorizados em supressões, alterações e acréscimos, mobilizados em diferentes aspectos, o que resulta em uma nova obra, cuja intencionalidade mais expressiva volta-se para manutenção do enredo da narrativa e que contribui expressivamente para a formação do leitor semântico, cuja experiência estética tende a ser reduzida.

Palavras-chave: letramento literário – objetos da cultura escolar – adaptações – clássicos da literatura

ABSTRACT

This text is the research result, part of a set of academic productions that deal with the relation between literary literacy and objects of the school culture, specially the adaptations of the children and young readers literature classics. This research objectives are: to map and categorize the mechanisms that are part of the adaptation process of these workpieces and discuss the possible contributions of the reading of the adaptations to the literary literacy. The dialogue with the production on the theme was organized by areas: literacies, literary literacy and schooling; literature classics and the canon development and literary texts adaptations, especially with the theorists : Bakhtin (1988,1992,2003), Eco (2004, 2008), Marinho (2010) e Paulino (2004), Perrone-Moisés (1998, 2016). The corpus analysis were *Kidnnaped* by Robert Louis Stevenson and *The Adventures of Pinocchio* by Carlo Collodi. They were selected based on two criterias: they were adaptations done of texts previously translated to Portuguese, in order to exclusively identify the adaptation mechanisms that are part of the Program Literature at My House's collection. Thus, to develop upon the interpretative paradigm, the qualitative research and the documentary comparative texts analysis of original and adapted work were conducted mapping out and categorizing the mechanisms used by the adapters during the process, analysis of the consequences of texts adaptations to the reading and the possible contributions of this resource to the literary literacy. The adaptations mechanisms were categorized into supressions, modifications and additions, that when applied in a variety of ways, result in a new work, in which the most expressive intent is towards the maintenance of the plot that significantly contributes to the development of a semantic reader, to whom the aesthetic experience tends to be limited.

Keywords: literary literacy – school culture objects – adaptations of literature classics

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	LETRAMENTOS, ESCOLA E CÂNONES	15
2.1	LETRAMENTOS	19
2.2	LETRAMENTO LITERÁRIO E ESCOLARIZAÇÃO	31
2.3	OS CLÁSSICOS E A FORMAÇÃO DO CÂNONE.....	48
3	ADAPTAÇÕES DE TEXTOS LITERÁRIOS	54
4	OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA	96
4.1	CARACTERIZAÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE	98
4.2	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	100
4.3	PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	101
5	ANÁLISE DE <i>RAPTADO</i>, DE ROBERT LOUIS STEVENSON	103
5.1	ANÁLISE COMPARATIVA DO PROJETO GRÁFICO	108
5.2	MECANISMOS OBSERVADOS NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO	117
5.2.1	Mecanismos de supressão	117
5.2.2	Mecanismo de alteração.....	140
5.2.3	Mecanismos de acréscimos	148
6	ANÁLISE COMPARATIVA DE <i>AS AVENTURAS DE PINÓQUIO</i>, DE CARLO COLLODI	152
6.1	ANÁLISE COMPARATIVA DO PROJETO GRÁFICO	156
6.2	MECANISMOS OBSERVADOS NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO	168

6.2.1	Mecanismos de supressão	168
6.2.2	Mecanismos de alteração	218
6.2.3	Mecanismos de acréscimos	232
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	235
8	REFERÊNCIAS	243

1 INTRODUÇÃO

Em 1843, foi publicado, no *Jornal das Famílias*, o texto “Quem conta um conto...”, de Machado de Assis¹. A narrativa concentra-se no empenho do Major Gouveia em desvendar a origem de um boato, acerca de sua sobrinha, que ganhou diferentes versões pelas vielas da cidade do Rio de Janeiro do século XIX, e para isso o personagem confronta os diferentes narradores dos fatos, observando sua transformação ao longo dos curtos espaço e tempo. A última frase do conto é exatamente seu título, enunciado pelo Major, consolado pela ideia de que “o boato podia ser mais prejudicial do que fora”, numa referência explícita ao adágio popular português: “Quem conta um conto, aumenta um ponto” e que dá título a este projeto.

Diz a sabedoria popular que à medida que uma história é contada, é transformada pelo contador, e, muitas vezes, nós ingenuamente consideramos essa máxima como uma marca das práticas de oralidade em nossa cultura. No entanto, parece que não é bem assim... o fenômeno também pode ser observado na escrita.

Poderíamos recuar até quase aos primórdios da civilização ocidental para compilar dezenas, centenas de versões da Bíblia e identificar, aqui e ali, as mudanças ocorridas — os pontos aumentados, ou diminuídos.

Poderíamos recuar no tempo até a Idade Média para verificar como os copistas realizavam alterações — quer por distração, por falha na leitura do original ou mesmo para “melhorar” o texto.

Mas não é nosso interesse contar o conto das recriações na história dos textos e dos leitores. O que nos importa neste estudo são as adaptações de obras literárias para crianças e jovens. Interessam-nos as práticas de intertextualidade – termo que designa ao mesmo tempo “uma propriedade constitutiva de qualquer texto e o conjunto de relações explícitas ou implícitas que

¹ Disponível em dominiopublico.gov.br.

um texto ou um grupo de textos determinado mantém com outros textos”² –, os diálogos que os adaptadores mantêm com as obras para recontar os clássicos.

Há algumas décadas os estudos acerca da literatura têm como temática a complexa relação entre os textos que são forjados ao longo da história, como descreveu Mikhail Bakhtin em “Por uma metodologia das ciências humanas”:

Não há nem primeira palavra nem derradeira palavra. Os contextos do diálogo não têm limite. Estendem-se ao mais remoto passado e ao mais distante futuro. Até significados trazidos por diálogos provenientes do mais longínquo passado jamais hão de ser apreendidos de uma vez por todas, pois eles serão sempre renovados em diálogo ulterior. Em qualquer momento presente do diálogo há uma grande massa de significados esquecidos, mas estes serão de novo reinvocados em um dado momento no curso posterior do diálogo, quando ele há de receber nova vida. Pois nada é absolutamente novo: todo significado terá algum dia o seu festival de regresso ao lar.³

Muitos são os estudos sobre a relação intertextual na literatura, ao qual se somam os estudos acerca das adaptações de clássicos. Obras que fazem parte de minha vida como leitora desde muito tempo – foi na escola que li *Dom Quixote das crianças*, de Monteiro Lobato – como professora da Educação Básica, assediada pelas editoras e seus inúmeros textos adaptados e como formadora de professores, na condição de debatedora do tema com meus alunos dos cursos de Letras e de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. Nesses lugares, sempre me intrigou o diálogo dos leitores com as obras adaptadas, das obras adaptadas com seus textos de origem, do mercado editorial com essas produções. E foi nesse movimento que pude observar diferentes olhares sobre o assunto, na maioria das vezes por meio de discursos inflamados, que não me traziam argumentos suficientes para formar minha própria opinião. Nasce, aí, o interesse em aproximar-me desses textos, e conseqüentemente do tema, com cautela, olhar atento e respeitoso, em busca de compreender este objeto de leitura: as adaptações de clássicos da literatura para crianças e jovens, em busca de compreender quais são as estratégias discursivas presentes nas adaptações de textos clássicos da literatura para crianças e

² CHARAUDEUAU, P. e MAINGUENAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. Tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004. p.288.

³ BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 373.

jovens. E, por consequência, quais são as possíveis contribuições da leitura de adaptações para o letramento literário.

A proposta é, sem previamente julgar esse dispositivo de modo a execrá-lo ou a venerá-lo, compreendê-lo como parte do acervo literário disponível, já que “o sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato de compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento”.⁴ Há que considerar também o reconhecimento social que têm recebido as adaptações, haja vista que se consolidou como categoria do Prêmio da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil⁵, distinção máxima concedida aos melhores livros infantis e juvenis produzidos anualmente, e tornou-se também categoria dos acervos do Programa Nacional Biblioteca na Escola⁶, vinculado ao Ministério da Educação, o que não deixa dúvidas sobre sua inserção na cultura escolar. Esse último é o principal motivo para residir esta pesquisa em um programa de doutoramento em Educação.

Nas últimas décadas, houve a ampliação significativa de estudos acerca das práticas escolares de leitura, dentre essas as da leitura literária. Investigam-se: a mediação de leitura, os leitores, os formadores, os currículos, bem como os objetos de leitura. E isso não acontece sem motivo. Os resultados da terceira edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, de 2011⁷, realizada pelo Instituto Pró-livro, em parceria com a Câmara Brasileira do Livro e o Sindicato Nacional dos Editores de Livros, apontam o professor ou a professora como o sujeito que mais influencia

⁴ Ibidem, p.378.

⁵ O Prêmio FNLIJ, criado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ, seção brasileira do International Board on Books for Young People – IBBY teve a sua primeira versão em 1974, com a instituição do Prêmio O Melhor para a Criança, concedido ao melhor livro infantil publicado em língua portuguesa, no Brasil, no ano anterior. A premiação conta, atualmente, com 18 categorias: criança; imagem; informativo; jovem; literatura em língua portuguesa; livro brinquedo; melhor ilustração; poesia; projeto editorial; reconto; teatro; teórico; tradução/adaptação (criança/jovem/informativo/reconto); escritor revelação; ilustrador revelação. (Regulamento da 43ª Seleção anual do Prêmio FNLIJ 2017 – produção 2016, disponível em <https://www.fnlij.org.br>).

⁶As obras que compõem o acervo do PNBE devem vincular-se a um destes gêneros: poema, conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular, romance, memória, diário, biografia, relatos de experiências, obras clássicas da literatura universal, livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos. Obras clássicas da literatura universal de língua estrangeira deve ser traduzidas ou adaptadas considerando o público a quem se dirigem. (Edital de convocação para inscrição e seleção de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE 2015, disponível em <http://www.fnli.org.br>).

⁷ FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do estado de São Paulo/Instituto Pró-livro, 2012.

nas escolhas de leitura, segundo 45% dos entrevistados, ou seja, é escola, por meio da mediação do professor, o *locus* privilegiado da formação de leitores. Assim, faz-se necessário e justifica-se que as pesquisas em Educação também tomem a transitividade da ação de ler, ou seja, o que, como e porque leem ou não leem os brasileiros, como objeto de investigação.

Assim, a fim de propor a análise dos produtos e dos processos de adaptação de clássicos da literatura para crianças e jovens, apresento este texto que configura, uma tentativa de explicitar os elementos fundamentais para a realização da pesquisa acadêmica: *Quem conta um aumenta um ponto? Reflexões sobre as adaptações de clássicos da literatura para crianças e jovens leitores*, vinculada ao Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

No capítulo 2, discutem-se o tema e o problema da pesquisa, por meio de sua contextualização, articulando os temas e os conceitos: letramento, letramento literário, cânones da literatura e suas relações com a escolarização, em diálogo com a produção teórica já construída.

No capítulo 3, localiza-se o objeto de análise – as adaptações literárias – em busca de um conceito que seja adequado à realização deste estudo, em diálogo com outras pesquisas acadêmicas sobre o tema e a produção teórica realizada até então. Foram inúmeros textos pesquisados, dentre os quais se destacam as obras de Italo Calvino, 1993; Roger Chartier, 2004; Umberto Eco, 2008; Linda Hutcheon, 2011; e as teses de Diógenes Buenos Aires, 2006; Mário Feijó Monteiro, 2006, e Adriana Silene Vieira, 2004, que nos possibilitaram perceber como outros pesquisadores têm abordado o tema e, de certa forma, demandou-nos um olhar novo e exigente sobre esses objetos. Por isso, optou-se, para evidenciar os mecanismos de adaptação, por um *corpus* diferenciado das demais pesquisas, a saber: os clássicos adaptados a partir de traduções antes realizadas para língua portuguesa, o que nos permite delimitar os dois processos – tradução e adaptação – sem a contaminação de um sobre o outro.

No capítulo 4, apresenta-se a caracterização da pesquisa qualitativa, que se desenvolverá sob o paradigma da interpretação, debruçando-se sobre o acervo documental e alinhando-se às pesquisas acerca dos objetos da cultura escolar. Também são apresentados os objetivos, a qualificação detalhada do *corpus* de análise, duas obras adaptadas para crianças e jovens: *Raptado*, de Robert Louis Stevenson, traduzida por Agripino Grieco, adaptada por Lígia Aparecida Ricetto (Companhia Editora Nacional, 2003), *As aventuras de Pinóquio*, de Carlo

Collodi, traduzida por Marina Colasanti e adaptada por Fernando Nuno (Companhia das Letrinhas, 2002) que integram o Programa Nacional Biblioteca na Escola⁸, o que vincula esta pesquisa a textos explicitamente desenvolvidos para o universo escolar. Para além disso, são explicitados os procedimentos metodológicos que possibilitarão a análise comparativa com suas obras integrais, a fim de se identificarem os mecanismos empregados nos processos de adaptação e também a configuração de leitor e do modo de leitura por essas previstos.

Nos capítulos 5 e 6, apresentam-se as análises comparativas do texto integral e do texto adaptado de *Raptado* e de *As aventuras de Pinóquio*, respectivamente, a partir da identificação dos mecanismos empregados no processo de adaptação, articulando-os aos possíveis efeitos no processo de leitura da obra.

Por fim, no último capítulo, aprestam-se as considerações finais da pesquisa e em seguida as referências dos textos que contribuiram com a rede dialógica que sustenta este trabalho.

⁸ Uma das ações do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) tem como objetivo a distribuição de acervos de obras de literatura para as escolas da Educação Básica. *Raptado* fez parte do acervo de 2003 e *As aventuras de Pinóquio* do acervo de 2002.

2 LETRAMENTOS, ESCOLA E CÂNONES

Cena 1

Faltando menos de um mês para completar cinco anos, Lucas chega da escola e informa à sua mãe que sabe ler.

O menino que fora convencido pela professora de sua competência, ouve da mãe que ela mesma já sabia disso, pois tinha observado suas proezas de leitor diante de inúmeros materiais escritos que circulavam em sua casa, mesmo antes que ele tivesse consciência de seu saber.

Ainda no mesmo dia, ou melhor, na mesma noite, a mãe se depara com uma cena completamente diferente: deitado em sua cama, o menino – aos prantos – afirmava com veemência que não sabia ler e dizia-se enganado por ela e pela professora.

Questionado acerca dos motivos que o levavam a essa constatação, o menino, ainda chorando, apresenta à mãe um livro que, tirado debaixo das cobertas, confirma sua incapacidade de ler.

Por fazer parte do conjunto de livros da prateleira mais baixa da estante de livros da casa – aquela a que o menino tinha o mais fácil acesso –, Lucas escolheu orgulhosamente e tentava ler, com dedicação e gosto, um exemplar, de capa dura azul: o livro de Santo Agostinho, da Coleção Os pensadores.

Cena 2

Uma senhora, aparentando uns 60 anos, aproxima-se do balcão de embrulhos de uma sapataria situada no maior shopping da cidade de Vitória e solicita à vendedora que lhe empreste o catálogo telefônico.

Com o exemplar na mão, aborda uma moça a qual aguardava que os sapatos novos comprados para a filha fossem embrulhados:

— Pode encontrar o telefone da Dragão Materiais Elétricos pra mim?

Já folheando o catálogo em busca da informação, a moça puxa conversa, curiosa:

— A senhora esqueceu os óculos?

— Não, eu não uso óculos...

Feliz por seu raciocínio rápido, contente com sua boa vontade e segura de que disfarçava bem seu espanto, a moça dispara:

— A senhora não sabe ler?

Sem necessidade de disfarçar o susto, a senhora chega a encher o peito para responder:

— Eu sei ler sim! Não sei é encontrar os números no catálogo!

Os protagonistas dos dois episódios que vivenciei, em situações muito diversas e considerando-se leitores, vivem momentos de dificuldade para ler, com autonomia e de modo proficiente, materiais impressos que circulam em nossa sociedade. São exatamente situações como essas que evidenciam as exigências que o mundo grafocêntrico nos impõe cotidianamente. E não são poucas.

Os parâmetros da proficiência exigida dos leitores não foram estabelecidos nem no vazio, nem por iniciativas individuais. Quem os estabelece é a sociedade em que os textos circulam, estão fundados e servem, de certa maneira, à materialização de discursos, carregados de intencionalidade.

O menino Lucas e a senhora da sapataria atendem aos parâmetros daqueles que comumente chamamos alfabetizados, ou seja, são sujeitos, que se apropriaram do sistema de escrita alfabético-ortográfico para ler e escrever, ou seja, compreendem a natureza desse sistema e reconhecem sua função social, mas não conseguem, numa determinada situação, ler com autonomia. Esse aparente paradoxo está a exigir, há alguns anos, dos pesquisadores, dos gestores de políticas públicas e da sociedade civil uma cuidadosa análise que ao menos esclareça os fatores envolvidos na inserção ou não de parte dos brasileiros na cultura escrita.

A pesquisa realizada para elaboração do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional⁹ – INAF – referente ao ano de 2011 apurou, por meio de entrevista e teste cognitivo, que entre os brasileiros de 9 a 64 anos de idade, apenas 26% têm domínio pleno das habilidades de leitura, ou seja, leem textos longos, analisam e relacionam suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses, enquanto 21% dos indivíduos alfabetizados conseguem tão somente ler títulos ou frases localizando uma informação bem explícita. Ressalte-se que, entre esses últimos, 45% completaram o primeiro segmento do Ensino Fundamental e 25% o segundo segmento. Tal fato permite inferir que compreender a natureza do sistema alfabético-ortográfico não se configura como garantia para

⁹ O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional apresenta dados coletados junto a 2000 brasileiros e avalia suas competências de leitura e escrita. Trata-se de ação realizada pelo Instituto Paulo Montenegro, vinculado ao IBOPE e pela Organização Não Governamental Ação Educativa desde 2001. O relatório INAF Brasil 2011 apresenta dados coletados entre dezembro de 2011 e abril de 2012.

a inserção na sociedade letrada. Pelo menos não na nossa. E ainda, que os anos de escolarização também não são fator suficiente para garantir essa inserção.

Outros dois dados do INAF merecem destaque: ao longo dos dez últimos anos de pesquisa, entre os brasileiros que cursaram o Ensino Médio os índices de domínio pleno de leitura caíram de 49% para 35%, efeito semelhante ocorre em relação aos que chegam ao Ensino Superior, grupo em que o percentual de alfabetizados plenos caiu de 76% para 62%, entre 2001 e 2011.

Além do INAF, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA¹⁰ –, desenvolvido e coordenado, internacionalmente, pela Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE) e, no Brasil, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) também nos permite acesso aos dados acerca da proficiência de leitura dos brasileiros.

Diferentemente do INAF, o objetivo do PISA é avaliar as condições de estudantes, cuja amostragem é definida por idade. Assim, avaliam se os estudantes aos quinze anos, cuja trajetória de escolarização seja de pelo menos sete anos de escolaridade na Educação Básica, têm certos conhecimentos necessários para vida em sociedade. Realizado a cada três anos em sessenta países de todos os continentes, em 2009 iniciou um novo ciclo cuja ênfase deu-se acerca do domínio de leitura, que consiste em: “compreender, utilizar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar objetivos pessoais, construir conhecimento, desenvolver o potencial individual e participar ativamente da sociedade”,¹¹ com vistas a relacionar o desempenho dos estudantes a variáveis demográficas, socioeconômicas.

Participaram da avaliação de 2009, 20.127 alunos, nascidos entre 01 de janeiro a 31 de dezembro de 1993, de 947 escolas de todos os estados da federação. Segundo o relatório do INEP, em que se encontram a síntese dos dados da avaliação, bem como sua análise: “Para o Brasil, além de fornecer um indicador externo sobre o estado atual da educação, a avaliação

¹⁰ PISA é a sigla de *Programme for International Student Assessment*. O título apresentado no texto refere-se ao modo como é reconhecido no Brasil. O país participa do programa desde 2000, quando foi aplicado o primeiro teste de leitura. Em 2003 e 2006 foram investigadas as proficiências de Matemática e Ciências, respectivamente.

¹¹ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa)**: resultados nacionais - PISA 2009. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. p. 21.

também gera informações que possibilitam a realização de estudos para subsidiar formulação de políticas educacionais.”¹²

Para realização do exame são estabelecidos sete níveis de proficiência, caracterizadas por ações de leitura que são avaliadas em itens abertos e fechados. A distribuição percentual dos resultados configura-se da seguinte forma, nos denominados níveis 1a, 1b e 2 respectivamente: 16% dos estudantes localizam uma simples informação situada em evidência em um pequeno texto de baixa complexidade (narrativa ou lista simples); 28,6% localizam um ou mais blocos de informações explícitas para identificar o tema central da proposta de um autor em um texto de natureza familiar ou realizam uma conexão simples entre uma informação do texto e o conhecimento cotidiano; 27,1% localizam uma ou mais informações, de condições variadas, que requerem inferências; reconhecem a ideia central de um texto e compreendem relações ou constroem significados em fragmentos de um texto em que a informação não é evidente ao leitor.

Enquanto 7,4% dos estudantes encontram-se nos três mais elevados níveis propostos pelo exame: 6,1% no nível 4, que compreende aqueles que localizam diversas pequenas informações num texto por meio da inferência, compreendem e aplicam categorias em contextos desconhecidos, delineiam hipóteses e avaliam criticamente um texto, compreendem textos longos e complexos, cujo discurso seja pouco familiar; 1,2% interpretam detalhadamente e refletem acerca de textos de conteúdo não familiar, ou seja, encontram-se no nível 5 e 0,1% dos estudantes chegam ao último nível previsto, o nível 6, em que se espera que o leitor realize múltiplas inferências, comparações e contrastes com precisão e detalhamento, integrem informações de diferentes textos, lidem com ideias desconhecidas na presença de informações concorrentes e avaliem de forma crítica um texto complexo por meio de uma interpretação sofisticada.

Avaliações, como as apresentadas pelo INAF e pelo PISA, podem, certamente, ser questionadas do ponto de vista metodológico – por desconsiderarem histórias de leitura e desigualdades de natureza social, por exemplo –, ou por se valerem de categorias estáticas e determinadas por

¹² Ibidem, p.17.

um grupo de intelectuais que definem, de antemão, quais são as competências de leitura, não há dúvidas. Ou seja, podemos lançar nosso olhar crítico sobre a intencionalidade dessa pesquisa. Mas é preciso salientar que todas as pesquisas, financiadas por organismos públicos ou não, incluindo as acadêmicas, são permeadas por intencionalidade, são ideológicas portanto seu suposto caráter de verdade é sempre relativo. E todas elas, inclusive as que subsidiam o INAF e o PISA, servem ao nosso trabalho de compreender a realidade, sem deixarmos de estar conscientes de suas limitações. Como já discutiu Marinho, em seu artigo “Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito”:

Brian Street (1984) e Shirley Heath (1982) lançam sérias críticas às classificações oficiais de sujeitos e grupos quanto às suas capacidades e conhecimentos letrados. Street (1984) descreveu atividades de letramento extremamente complexas encontradas em comunidades consideradas analfabetas e atrasadas, no Irã. Heath (1982) criticou a mídia pela ênfase dada aos baixos níveis de letramento e interrogou sobre as reais utilizações, na vida cotidiana, das habilidades de leitura e de escrita aprendidas na escola.¹³

Os dados do INAF e do PISA apresentam um retrato – em preto e branco (por causa dos contrastes) — que nos mostra não somente a distribuição estatística das diversas competências de leitura, mas também o que, quando e como leem os brasileiros. São informações que, de alguma forma, evidenciam que a inserção em efetivas práticas de leitura e escrita demanda o desenvolvimento de muitas dimensões de formação dos sujeitos, dimensões que estão além da compreensão do que a escrita representa e como ela representa.

2.1 LETRAMENTOS

É à compreensão dessas dimensões, e de como favorecer o seu desenvolvimento, que os estudos acerca do letramento têm se dedicado. O termo letramento passa a integrar o referencial teórico da Educação e das Ciências Linguísticas, no Brasil, na segunda metade dos anos 80 do último século.

¹³ MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 93.

Sua origem no mundo acadêmico, no entanto, é mais distante: o vocábulo inglês *literacy* – littera (letra) + cy (sufixo que indica qualidade, condição ou estado) – significando o estado ou condição daquele que aprende a ler, tem sua ocorrência nos Estados Unidos e na Inglaterra já ao fim do século XIX, de acordo com Soares¹⁴. Para Theodore Harris e Richard Hodges,

A palavra em inglês, literacy, deriva-se do latim litteratus, que à época de Cícero, significava “um erudito”. No início da Idade Média, o litteratus (em oposição ao illiteratus) era uma pessoa que sabia ler em latim. Depois de 1300, devido ao declínio deste tipo de erudição na Europa, o termo passou a significar uma capacidade mínima em latim. Após a Reforma, literacy passou a significar a capacidade que uma pessoa tinha de ler e escrever em sua língua-mãe. De acordo com o Oxford English Dictionary, o substantivo literacy apareceu pela primeira vez na língua inglesa no começo da década de 1880, formado a partir do adjetivo *literate*, que, na metade do século 15, já ocorria na escrita da língua inglesa.¹⁵

A primeira ocorrência do vocábulo na produção acadêmica brasileira está em *No mundo da escrita*, de Mary Kato, que o define como: “processo ou efeito da aprendizagem da leitura e da escrita”¹⁶ e posteriormente se consolida nas obras de outros teóricos:

[...] em obras de Mary Kato, a quem se atribui o uso pela primeira vez da palavra em português, de Leda Verdiani Tfouni, de Ângela Kleiman e também de uma certa Magda Soares... obras todas elas publicadas em meados dos anos 1980. Apesar de essas autoras atribuírem a letramento significados nem sempre concordantes, um ponto têm em comum: são significados fortemente contextualizados no campo do ensino da língua escrita. Ou seja: letramento – a palavra e o conceito – surgiu entre nós no campo do ensino da língua escrita, quer ensino para adultos, quer para crianças.¹⁷

Mas é na década de 90 que o conceito se expande e passa a configurar um conjunto de fenômenos que recebe atenção dos pesquisadores brasileiros. Não se trata, no entanto, “apenas de uma acomodação da palavra ao léxico do português ou de uma questão terminológica, mas é, sobretudo, uma questão conceitual”.¹⁸

¹⁴ SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 58.

¹⁵ HARRIS, Theodore; HODGES, Richard (Org.) **Dicionário de alfabetização**. Tradução de Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 153.

¹⁶ KATO, Mary. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1986. p. 140.

¹⁷ SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 60.

¹⁸ MARINHO, op. cit., p. 74.

Isso se deve, essencialmente, ao processo – tardio – de universalização do ensino básico ocorrido no país, na última década do século passado. O número de matrículas no Ensino Fundamental aumentou progressivamente nesse período, elevando a taxa de atendimento das crianças entre 7 e 14 anos, que era, em 1994, de 92,7% passa a ser, em 1999, de 97% e chega a 98% em 2013, já considerando nesse último ano as crianças de 06 anos, alunos do Ensino Fundamental, ampliado para nove anos, obrigatoriamente, em 2010.

Pode-se apontar, dentre outros fatores, a instituição do Fundef – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério –, como principal responsável pelo processo de universalização. O mecanismo inovador instituído pelo Fundef criou-se a partir da associação à liberação de recursos para as políticas educacionais implementadas pelos estados e municípios, aos resultados dessas políticas, medidas pelo número de alunos matriculados nos sistemas públicos de ensino e que vigorou de 1998 a 2006.

Em 2007, em substituição ao Fundef, foi criado o Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação, o que ampliou o investimento por aluno matriculado na rede pública de ensino ao incluir a Educação Infantil, no que tange ao atendimento às crianças de 04 e 05 anos, bem como o Ensino Médio.

A garantia de acesso às escolas e conseqüentemente o aumento dos índices de alfabetização, ao mesmo tempo em que os níveis de letramento não acompanham esse aumento, nos desafia a questionar acerca de como vêm se desenvolvendo os processos de escolarização no Brasil, especialmente o desenvolvimento das aprendizagens escolares. “O termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou se existia, não nos dávamos conta dele e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele”.¹⁹

Ou seja, a universalização e a obrigatoriedade do ensino — já recorrentes nos países em que o termo *literacy* é empregado com frequência, presumindo que sua população é alfabetizada —

¹⁹ SOARES, 1999, op. cit., p. 35.

contribuem com a evidência do envolvimento ou não envolvimento dos sujeitos de forma plena e autônoma em práticas de leitura e escrita.

Até o final dos anos 1980, as palavras alfabetização e seus correlatos (alfabetizado, analfabeto, semianalfabeto, semialfabetizado, alfabetismo), leitura e escrita eram as principais palavras do nosso repertório para falar da relação das pessoas, da escola ou da sociedade com a escrita. As atividades de escrita eram práticas (de alfabetização, de leitura, de escrita, de produção de textos): práticas sociais, práticas escolares, práticas não escolares. Era comum também acrescentarmos a essas palavras a expressão: “num sentido amplo”, para alargar o seu alcance semântico e discursivo.²⁰

São as questões configuradas pelo conceito de letramento que podem nos ajudar a compreender os episódios em que Lucas e a senhora da sapataria estavam envolvidos: por que, mesmo sendo alfabetizados, em situações concretas de leitura, não leem de modo a atingir o que se propõem, ou seja, seus objetivos?

Parece razoável a tese de que o conceito de letramento será útil na medida em que puder abarcar fenômenos que não cabem nos termos e conceitos até então existentes (leitura, escrita, alfabetização, alfabetismo etc.), mas que não excluem, ao contrário, os específicos. Esse conceito prevê referenciais teórico-metodológicos capazes de dar conta das competências e habilidades discursivas, linguísticas, técnicas, cognitivas, além de referenciar disposições e conhecimentos que são condicionados por determinados fatores históricos, sociais, políticos e culturais.²¹

Uma breve pesquisa pela produção acadêmica brasileira e estrangeira indica-nos o valor que esse conceito tem recebido entre estudiosos que buscam identificar e compreender os usos e as práticas sociais de leitura e de escrita dos diferentes grupos sociais.

Em dois dicionários especializados recentemente publicados é possível localizar o termo *letramento*. No *Dicionário de Linguagem & Linguística* organizado por Trask (2004), letramento é definido como: “a capacidade de ler e escrever de maneira eficaz”²²; e no *Dicionário de Análise do Discurso*, de Charaudeau e Maingueneau como: “a aptidão de saber, compreender e utilizar a informação escrita na vida cotidiana, em casa, no trabalho e na

²⁰ MARINHO, Marildes. Prefácio. In: MARILDES; CARVALHO, op. cit., p. 13.

²¹ *Ibidem*, p. 17.

²² TRASK, R. L. (Org.). **Dicionário de linguagem e Linguística**. Tradução e adaptação de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004. p. 154-155.

comunidade, visando alcançar objetivos pessoais e ampliar seus conhecimentos e capacidades”.²³

Mas é no *Dicionário de alfabetização*²⁴, organizado por Theodore Harris e Richard Hodges que o termo — traduzido como *lectoescrita* — recebe maior detalhamento e ainda, categorizações: lectoescrita crítica, lectoescrita culta, lectoescrita em televisão, por exemplo, demonstrando sua amplitude e sua multiplicidade.

Voltamo-nos para essa multiplicidade com o objetivo de extrair uma definição que nos auxilie a compreender esse fenômeno ou pelo menos nos permita uma aproximação segura no campo desses estudos. O comentário de Richard Venezky que acompanha o verbete *lectoescrita* no dicionário citado chama a atenção para a diferença entre saber ler e escrever e “um entendimento do uso apropriado dessas capacidades dentro de uma sociedade que está fundamentada no texto impresso.”²⁵

O conceito de letramento está, dessa forma, intimamente relacionado à inserção no mundo, na sociedade, que tem suas relações mediadas pela escrita. Essa inserção se dá por duas vias: pela alfabetização e pelo letramento, mesmo considerando que esse último, no Brasil:

[...] além de gerar controvérsias, encontra-se em construção, principalmente porque recobre tanto fenômenos antigos quanto fenômenos novos, resultantes de mudanças na sociedade brasileira, nos modos como nos relacionamos com a cultura escrita, principalmente em tempos de novas tecnologias da escrita e de crescentes pressões por inclusão vindas dos movimentos sociais.²⁶

O termo letramento pode ser abordado por diferentes pontos de vista, a seguir sintetizados²⁷. O ponto de vista antropológico que considera letramento as práticas sociais de leitura e escrita e os valores atribuídos a essas práticas em determinada cultura; o ponto de vista linguístico, o qual nomeia aspectos da língua escrita em contraposição à língua oral; o ponto de vista

²³ CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, op. cit., p. 299-301.

²⁴ HARRIS; HODGES, op. cit., p.153.

²⁵ Ibidem, p. 153.

²⁶ MARINHO, Prefácio, op. cit., p. 19.

²⁷ A síntese foi elaborada a partir de Magda Soares, em “Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento”. In: MARILDES; CARVALHO, op. cit., p. 56-57.

psicológico, que designa as habilidades cognitivas necessárias para compreender e produzir textos escritos.

A concepção que nos interessa vincula-se à perspectiva educacional, ao designar: “as habilidades de leitura e escrita das crianças jovens e adultos, em práticas sociais que envolvem a língua escrita,”²⁸ ou ainda, segundo Soares (1999) como “desenvolvimento de competências – habilidades, conhecimentos e atitudes – de uso efetivo dessa tecnologia [ler e escrever] em práticas sociais que envolvem a língua escrita”.²⁹

Necessariamente, essa definição nos remete à noção de competência. Uma leitura do conceito de competência vincula-o, exclusivamente, à ideia de habilidade, de *saber fazer* algo em função de certo objetivo, de certa exigência, de certa demanda. Trata-se de uma visão restrita de competência, que a traduz por um saber fazer instrumental, automático e automatizante, que leva o sujeito à adequação a determinadas situações de natureza social. Neste caso, ser competente poderia ser tomado como: estar adequado ao que o mercado, o capital, a sociedade nos exige, de modo conformado, transformando os sujeitos em peças de uma engrenagem em funcionamento.

Outra é a noção de competência que nos interessa: “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação³⁰”. Destaque-se que esses recursos são saberes e, não unicamente, procedimentos. Saberes esses de natureza teórica e metodológica – incluindo esquemas motores, de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão – bem como, atitudes dos sujeitos envolvidos em diferentes práticas de natureza social.

Desse modo, as competências de leitura e de escrita – exigidas pelo letramento – como toda concepção de competência está “fundamentalmente ligada a uma prática social de certa complexidade³¹.”

²⁸Ibidem, p. 57.

²⁹ SOARES, **Letramento**, op. cit., p. 90.

³⁰ PERRENOUD, Phillipe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p.16.

³¹ Ibidem, p. 35.

Assim, quando então nos referimos a um leitor competente ou ao envolvimento competente em práticas de leitura e escrita, tomamos certos valores como pontos de referência. Valores que estão fundados nas relações socioculturais, nos modos, procedimentos e protocolos, que são considerados importantes por certos grupos sociais, em geral prestigiados em nossa sociedade. Por isso, considera-se o que Street (1995) nomeou de modelo ideológico de letramento (em contraposição ao modelo autônomo que considera o ato de ler e escrever como habilidade técnica, neutra, autônoma e independente de contextos):

[...] existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento. A noção de que a aquisição de um letramento único e autônomo terá consequências predefinidas para os indivíduos e as sociedades provou ser um mito, frequentemente baseado em valores específicos culturalmente estreitos sobre o que é propriamente o letramento. Prefiro trabalhar com base no que chamo modelo “ideológico” de letramento, o qual reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia; não são simples tecnologias neutras.³²

O exercício competente da leitura e da escrita é configurado em função dos eventos de letramento e não está dissociado das concepções culturais que configuram o comportamento dos leitores e suas representações acerca desse evento:

situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação, seja uma interação face a face, em que pessoas interagem oralmente com a mediação da leitura da escrita ou da escrita (por exemplo: discutir uma notícia de jornal com alguém, construir um texto com a colaboração de alguém), seja uma interação a distância, autor – leitor ou leitor – autor (por exemplo: escrever uma carta, ler um anúncio, um livro).³³

Traçar o perfil de um leitor competente é quase impossível, pois o que há, na verdade, são leitores competentes em diferentes práticas sociais de leitura e escrita: “como são muitas e variadas as práticas, tanto sociais quanto escolares que demandam o uso da escrita, são também muitas e variadas as habilidades, conhecimentos, atitudes necessários para o exercício dessas práticas.³⁴” Podemos, então, conceber o fenômeno do letramento e a condição de letrado como

³² STREET, Brian. **Critical approaches to literacy in development ethnology and education**. Tradução disponível em: <<http://www.xtimeline.com>>. Acesso em: 01 dez. 2014.

³³ SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p. 105.

³⁴ *Ibidem*, p. 95.

plural, por duas razões: (1) a impossibilidade de conceber o letramento como produto e; (2) as especificidades das situações discursivas.

Com relação à impossibilidade de conceber o letramento como produto, devemos considerar que o sujeito – alfabetizado ou não – vive em permanente letramento, porque interage muitas vezes:

a) com os mesmos materiais impressos ou vinculados aos mesmos gêneros do discurso. No entanto, como a interação ocorre sob diferentes parâmetros discursivos, o sujeito realiza o ato de leitura de modos diferenciados e pode realizá-los com proficiência em um e não em outro – por exemplo: ler um catálogo telefônico para a realização de uma atividade de análise e reflexão linguística durante uma aula de língua portuguesa, quando toda a atenção volta-se para a compreensão da estrutura composicional desse texto, configura-se como uma ação diferente de utilização do catálogo para encontrar um número de telefone;

b) com diferentes materiais impressos vinculados a diversos gêneros do discurso com os quais não havia interagido anteriormente, seja porque não tivera necessidade ou oportunidade – como costuma ser a interação com textos filosóficos, que em geral se realizam no âmbito acadêmico –; ou porque tais gêneros não existiam – como é caso do e-mail (correio eletrônico) que surgiu e tornou-se relevante no final do século passado.

E assim, à medida que vai ampliando suas relações sociais, vivenciando diferentes experiências, o sujeito vai ampliando seu letramento ao se envolver em diferentes práticas de leitura e de escrita. Por isso, não é possível compreender o letramento como produto – que pode ser adquirido, que se possui ou não, – já que a natureza de sua constituição é permanente e processual.

Acerca das especificidades das situações discursivas, devemos considerar que estão ancoradas em esferas de comunicação e relacionadas às diversas atividades humanas às quais certos, e não outros, gêneros do discurso se vinculam, exigem e configuram. Assim, determinados gêneros exigem certos protocolos de leitura, que preveem diferentes perfis de leitores, resultando em

“vários tipos de letramento, cada um deles exige convívio bem sucedido com certos suportes, certos gêneros textuais, certos jargões, certos truques, certas estratégias de leitura e escrita.”³⁵

Concebem-se, então, diversos letramentos: midiático, religioso, pragmático, literário etc., especialmente ao considerarmos que os diferentes letramentos se configuram como “um grande número de habilidades, competências cognitivas e metacognitivas, aplicadas a um vasto conjunto de materiais de leitura e gêneros de escrita, e refere-se a uma variedade de usos da leitura e da escrita, praticadas em contextos sociais diferentes”.³⁶

Mas, além de um conjunto de competências, o letramento designa também o conjunto – como já apresentado neste texto – de atitudes necessárias à realização efetiva e competente da leitura e da escrita. A realização do ato implica a noção de atitude e, por essa, vincula-se à ação, por sua origem, e especialmente à tomada de posição, ou seja, vincula-se aos valores e aos modos como os sujeitos se relacionam com a leitura e a escrita – que relevância veem nesses atos, que representações têm da escrita em seu cotidiano e que horizontes de expectativa de mudança têm ao se envolverem em certas práticas sociais de leitura e escrita. Sem desconsiderar que os sujeitos não se relacionam nem se envolvem individualmente, mas agem circunscritos por sua condição sócio-histórica, uma vez que esses eventos se realizam “com base nas relações sociais, culturais e políticas que são, em sua historicidade, estabelecidas independentemente das capacidades dos sujeitos tomados individualmente”³⁷.

Assim, é preciso considerar que no processo de letramento as duas dimensões: individual e social estão inter-relacionadas e interferem-se mutuamente. Afinal de contas, mesmo que desenvolva um conjunto de competências e realize-as em seu cotidiano, de modo individual, o sujeito é constituído pela sua relação com os outros e suas ações estão mediadas por esses, permanentemente.

³⁵ PAULINO, G.; PASSOS, M. Ler e entender: entre a alfabetização e o letramento. **Revista Estudos**, Belo Horizonte, n. 2, n. de páginas do artigo, set. 2004. p. 16.

³⁶ SOARES, **Letramento**, op. cit., p. 107.

³⁷ BRITTO, Luiz Percival de Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera M. (Org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p. 53.

Refletir acerca do letramento significa refletir acerca da relevância que a escrita materializada nos mais diversos gêneros tem para os diferentes grupos constituintes de nossa sociedade, pois,

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou mais especificamente grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno do sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.³⁸

À primeira vista, esse parece ser um traço de nossa sociedade, uma sociedade em que inclusive a fé está mediada por textos escritos, já que não basta que o cristão, por exemplo, participe do ato do batismo para tornar-se célula da Igreja Católica Apostólica Romana. Seu ato de fé, de crença e de amor só tem valor para sociedade quando chancelado pela certidão de batismo – o batistério – documento que legaliza a fé, a institucionaliza e confere ao então sujeito os direitos e os deveres, a dor e a delícia de ser católico. Se assim não for, não vale.

Tão impregnada em nosso cotidiano, é quase impossível imaginar que o mundo se realizava sem escrita. Mas é preciso – inclusive para compreender os processos não somente de alfabetização, mas de inserção nas práticas de leitura e escrita – lembrar que “a escrita é um fato histórico e deve ser tratado como tal e não como um bem natural”.³⁹

A escrita – marca fundamental do modo de constituir nossa civilização – não é simplesmente um procedimento para fixar as palavras do homem, mas também “dá acesso direto ao mundo das ideias, reproduz bem a linguagem articulada, permite ainda apreender o pensamento e fazê-lo atravessar o espaço e o tempo⁴⁰.” Pierre Levy em seu livro *As tecnologias da inteligência*, de 1988, destaca ainda que a escrita “permite uma situação prática de comunicação radicalmente nova. Pela primeira vez os discursos podem ser separados das circunstâncias particulares em que foram produzidos”.⁴¹

³⁸ MORTATTI, Maria do Rosário. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004. p. 98.

³⁹ MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001. p. 16.

⁴⁰ HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2003. p. 10.

⁴¹ LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1998. p. 88.

Percorrer a análise de como a escrita instaura outro tempo reforça a relação que há entre a escrita e o aparecimento das teorias – saberes independentes das situações singulares, pois “sem a escrita, não há datas nem arquivos, não há listas de observações, tabelas de números, não há códigos legislativos, nem sistemas filosóficos e muito menos a crítica destes sistemas.”⁴² Ou seja, é pela escrita que o homem garante, em sociedade, a preservação da sua memória em sua exterioridade, como se fadado à vida eterna.

A compreensão da relevância que a escrita tem para a humanidade – sem desprezar as sociedades que se organizam em torno das práticas de oralidade – não é garantia nem para a aproximação às práticas de leitura, nem para sua valorização por todos ou, pelo menos, para a valorização de algumas práticas, por isso: “A análise de como se usa a leitura e a escrita em uma sociedade (ou seja, o estudo do letramento) pode nos levar a compreender melhor o(s) lugar (es) – simbólicos e materiais – que o escrito ocupa nessa mesma sociedade, mas certamente não é suficiente para apreender o fenômeno em todas as suas múltiplas dimensões.”⁴³

Assim, é preciso reconhecer o importante papel que as agências de formação – especialmente a escola – têm no desenvolvimento das condições necessárias que possibilitam a inserção no mundo da escrita, por meio da alfabetização, e também dos alfabetizados – como Lucas e a senhora da sapataria – em eventos de letramento. Às agências de formação cabe garantir a esses leitores o reconhecimento da relevância que as ações de ler e escrever têm, não em si mesmas, mas também pelo que representam em nossa sociedade contemporânea.

De volta aos episódios narrados no início deste texto, podemos nos questionar acerca dos motivos que impedem nossos personagens da vida real de realizarem de modo autônomo e pleno as leituras que desejavam. Da senhora da sapataria era exigido certo conhecimento acerca da ordem alfabética, da disposição gráfica, da organização de informações, de classificação que a leitura do catálogo telefônico prevê e que só pode ser desenvolvido por meio da investigação e das tentativas de leitura. De Lucas eram exigidos conhecimentos linguísticos acerca da

⁴² Ibidem, p. 96.

⁴³ GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. In: MARINHO; CARVALHO, op. cit., p. 220.

organização estilística característica do texto filosófico e seus arranjos sintáticos e semânticos – particularmente complexos para um leitor iniciante, que mesmo desejoso de ler ainda não conta com a capacidade de abstração e generalização que preveem o estabelecimento de relações dos textos filosóficos, para além do mundo concreto em que circula um menino de cinco anos.

Assim, as experiências de letramento de ambos nos provocam mais perguntas, mas essencialmente nos mostram que estar alfabetizado é só uma fração do que nos exige o mundo letrado.

Ao partir do princípio de que as práticas sociais de leitura e de escrita são inúmeras, pois estão vinculadas às esferas da ação humana (esferas sociais de comunicação) que são muitas, devemos tratar o fenômeno do letramento, no plural. São os letramentos que possibilitam aos cidadãos envolvimento com autonomia e capacidade crítica no mundo mediado pela linguagem escrita.

Quando se constitui em práticas o conjunto heterogêneo de leituras contumazes em uma sociedade letrada lhe damos nas últimas décadas, no Brasil, o nome de letramento. Mas, por essa heterogeneidade, o emprego no plural vem se associando a esse termo: letramentos. Talvez seja uma forma no plural o modo mais adequado de explicitar as diferenças entre as práticas de leitura, derivadas de seus múltiplos objetivos, formas e objetos, na diversidade também de contextos e suportes em que vivemos. Porém, tal pluralidade se fortalece mais claramente nos modos de ler.⁴⁴

No entanto, uma questão se impõe neste momento: são todos os modos de materialização discursiva importantes para todos os sujeitos? Quais práticas sociais de leitura e escrita são consideradas imprescindíveis, quais importantes e quais supérfluas? Para quais grupos sociais? Que valores guardam a leitura de textos do cotidiano e a leitura de textos literários? É a partir dessas questões que nos guiaremos para discutir o conceito de *letramento literário*.

⁴⁴ PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 56.

2.2 Letramento literário e escolarização

Se concordarmos que há um modo específico de ler a literatura – que se atualiza permanentemente não somente por seus objetos, mas pelos modos como interagem os leitores com os autores, mediados pelos discursos literários – que se dá fora das relações de imediatismo e pragmatismo que sustentam a maior parte dos atos de leitura – bem como pelo valor que a literatura “carrega” na sociedade ocidental – concordaremos que há um letramento literário que se diferencia e se configura numa outra dimensão das relações sociais: trata-se da ordem da arte, da ordem do estético.

Entre os diversos letramentos – envolvimento efetivos dos sujeitos em situações sociais de leitura e escrita, de forma autônoma e competente, a partir de parâmetros construídos pela cultura em que estão inseridos –, voltamo-nos para um tipo específico de letramento, o letramento literário, relativo ao envolvimento dos sujeitos em práticas sociais de leitura da literatura.

O letramento literário está alinhado às demais modalidades de letramento. Como as demais, é considerado uma “apropriação pessoal das práticas sociais de leitura/escrita⁴⁵” mas, ao mesmo tempo, se diferencia porque demanda um perfil de leitor que se delineia a partir de competências específicas. O letramento literário é aquele que se vale de um modo de ler exigido pelo próprio objeto – a literatura, o discurso literário – como arte e como parte do domínio social estético. Paulino delinea um possível perfil do leitor de literatura que serve de ponto de partida; segundo a autora, tal leitor é aquele

que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte dos seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento das marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada

⁴⁵ PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 17, n. 1, p.47-62, 2004. p. 59.

em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção.⁴⁶

O que podemos observar é que se exige desse leitor muito mais que as antecipações, inferências, localizações de informações e generalizações que são necessárias para lidar com gêneros da esfera cotidiana, revestidos de caráter pragmático, como as contas de energia elétrica e água, as notas fiscais, os catálogos telefônicos ou as notícias de jornal. Os gêneros cotidianos, do mundo pragmático, se vinculam imediatamente ao que chamamos de letramento funcional – um letramento que nos permite vivenciar as situações de nosso cotidiano de forma autônoma, ou seja, sem a dependência explícita de pares para exercer minimamente nossos direitos e nossos deveres. Como nossa personagem da segunda cena relatada no início deste texto.

O letramento literário não se encontra na dimensão da funcionalidade, encontra-se “no campo do letramento artístico ou estético, e como tal, amplia horizontes culturais e permite uma inserção transformadora do cidadão na sociedade em que vive⁴⁷.” Por inserir-se em outro campo, em outras esferas – não cotidianas e pragmáticas – de comunicação da sociedade, é que um questionamento se impõe: que relevância tem esse tipo de letramento? Por que insistir no envolvimento dos indivíduos em práticas de leitura literária?

Aqui é preciso que se instaure uma breve reflexão a fim de compreender as relações entre as dimensões do letramento e como o letramento literário se constitui como prática fundamental, não somente para os indivíduos, mas para a vida social. Em sociedades como a nossa, nas quais os bens materiais são distribuídos de forma desigual, em que os direitos são diferentes para ricos e pobres, e nas quais os bens simbólicos, incluindo os produtos culturais, são classificados tendo no horizonte as noções de popular e erudito, que encobrem (ou revelam) julgamentos de valor, de bom ou ruim, para as massas ou para a minoria, gosto duvidoso ou gosto refinado; são reafirmados ideais de hermetismo e de literatura como produto para iniciados.

Em “Letramento: como definir, como avaliar, como medir”, originalmente de 1992, mas publicado em português em 1999, Magda Soares explicita os pressupostos de uma divergência

⁴⁶ Ibidem, p. 56.

⁴⁷ PAULINO; PASSOS, op. cit., p. 16.

no universo acadêmico acerca da concepção de letramento. De um lado, uma concepção que concentra esforços na perspectiva da funcionalidade, compreendida como *adaptação*, ou seja, “esta metáfora (letramento como adaptação) é proposta para caracterizar conceitos de letramento que enfatizam seu valor pragmático ou de sobrevivência. [...] o uso de informação impressa e manuscrita para funcionar na sociedade”⁴⁸.

Em contraponto, há uma perspectiva denominada de revolucionária, cuja premissa básica é a de que o letramento não é um instrumento neutro,

mas essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais⁴⁹.

Assim, só é possível compreender a relevância do letramento literário quando reconhecemos que é por meio da arte, e nesse caso específico, por meio da literatura – sem desconsiderar outros discursos como o filosófico, por exemplo – que se pode realizar um letramento de natureza revolucionária. Nessa concepção, a leitura literária possibilita questionamentos que levam o indivíduo à reflexão acerca de sua condição – porque é conduzido, pela experiência estética, ao lugar do outro, a outro lugar, a outras formas de ver, conceber e organizar o mundo, formas que não suas – o que contribui para a desnaturalização das relações de nosso contexto social imediato, do qual fazemos parte e para o qual contribuímos.

Ora, se é a experiência estética que possibilita a construção desse olhar e conseqüentemente o questionamento acerca da tradição e tomadas de posição em favor da construção de relações sociais alternativas, o letramento literário tem uma relevante contribuição na constituição dos leitores de mundo já que, “ao entrar em contato com novas realidades, o leitor adquire novas experiências podendo refletir sobre sua práxis de vida, perceber sua própria realidade de outra

⁴⁸ SOARES, **Letramento**, op.cit., p. 74.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 75.

maneira⁵⁰”. Ou, como nos adverte Harold Bloom: “Uma das funções da literatura é nos preparar para uma transformação...⁵¹”.

A obra literária é, nos dizeres de Eco (1994), uma “máquina preguiçosa que espera muita colaboração da parte do leitor”⁵² e nos dizeres de Compagnon (2001), é um dispositivo potencial que ganha tal estatuto à medida que há uma interação com o leitor que concorda em fazer parte do pacto ficcional e instituí-la como tal. Ou ainda, nos dizeres de Bakhtin/Voloshinov, acerca da obra de arte:

Uma obra de arte [...] se torna arte apenas no processo de interação entre criador e contemplador, como o fator essencial nessa interação. Qualquer coisa no material de uma obra de arte que não pode participar da comunicação entre criador e contemplador, que não pode se tornar o “médium”, o meio de sua comunicação, não pode igualmente ser o recipiente de valor artístico.⁵³

Assim reconhecida pelo “contemplador” instaura-se um pacto, que não chamarei de ficcional, mas um pacto discursivo que resultará na experiência estética, como explicita Iser:

a obra literária tem dois polos, [...] o artístico e o estético: o polo artístico é o texto do autor e o polo estético e a realização efetuada pelo leitor. Considerando esta polaridade, é claro que a própria obra não pode ser idêntica ao texto nem à sua concretização, mas deve situar-se em algum lugar entre os dois. Ela deve inevitavelmente ser de caráter virtual, pois ela não pode reduzir-se nem à realidade do texto nem à subjetividade do leitor, e é dessa virtualidade que ela deriva seu dinamismo. Como o leitor passa por diversos pontos de vista oferecidos pelo texto e relaciona suas diferentes visões e esquemas, ele põe a obra em movimento, e se põe ele próprio igualmente em movimento.⁵⁴

O envolvimento em práticas sociais de leitura literária demanda um leitor que, no processo de interação com as obras, adote o que Bakhtin denomina uma atitude responsiva ativa:

Neste caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva:

⁵⁰ PAULINO; PASSOS, op. cit., p. 17.

⁵¹ BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Tradução de José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 17.

⁵² ECO, Umberto. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 34.

⁵³ BAKHTIN, M. / VOLOSHINOV V. Discurso na vida e discurso na arte (sobre a poética sociológica) Tradução de C. Faraco e C. Tezza (UFPR) para fins didáticos. In: **Freudism – a marxist critique**. New York: Academic, 1976. p.3.

⁵⁴ ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 1, p. 50.

concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa, aplica-o, prepara para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo de compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (...) toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma o gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.⁵⁵

Por isso, tomamos como concepção de leitura a exigência de uma interação entre o leitor e obra, por meio de uma réplica, ou seja, de um ato de se posicionar – a partir do contexto de produção da leitura – em relação a um discurso materializado nos textos, gerando outros textos, novos elos na cadeia da comunicação verbal:

a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. Nesta vertente teórica, capacidades discursivas e linguísticas estão crucialmente envolvidas.⁵⁶

Ainda ao discutir a leitura literária, Bakhtin/Voloshinov destaca o fazer artístico como uma forma especial de “inter-relação entre criador e contemplador fixada em uma obra de arte”⁵⁷, caracterizada pelo fato de que “ela é totalmente absorvida na criação de uma obra de arte e nas suas contínuas recriações por meio da co-criação dos contempladores”⁵⁸ sem que seja necessária para tal, nenhum tipo de objetivação.

E é exatamente esse modo de ler – característico da especificidade da literatura – que permite somar nossa voz a outras tantas que afirmam a importância do letramento literário para, por exemplo, permitir que o leitor possa “colocar em conflito as suas convicções, os seus gostos e os seus valores e os dos outros”⁵⁹; e ainda “compartilhar modos de compreender a vida, o mundo a existência, a identidade, a relação com o outro”⁶⁰. Uma vez situados sócio - historicamente, o

⁵⁵ BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 274.

⁵⁶ ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. 2004 (texto inédito), p. 6.

⁵⁷ BAKHTIN/VOLOSHINOV, op. cit., p. 3.

⁵⁸ Ibidem, p. 4.

⁵⁹ MARTINS, Aracy; VERSIANI, Zélia. Leituras literárias: discursos transitivos. In: PAIVA, op. cit., p. 23.

⁶⁰ Ibidem, p. 18.

diálogo que se trava com a obra ou com o autor, é um diálogo com as visões de mundo compartilhadas por grupos, e com as quais podemos, ou não, concordar.

Além disso, o diálogo com textos que não materializam uma intenção – por parte do autor – didatizante, moralizante, panfletária ou informativa, é que torna possível uma experiência única

capaz de provocar aquela sensação de experiência nova e fundante no sujeito, ou seja, a experiência estética compreendida pelo viés da Estética da Recepção como aquela que ‘liberta o expectador dos interesses práticos e das implicações do seu cotidiano, a fim de levá-lo, através do prazer de si no prazer do outro, para a liberdade estética de sua capacidade de julgar.’⁶¹

Isso ainda sem considerar uma questão relevante: a necessidade de ficcionalização, própria do sujeito histórico. O que estreita as relações entre a literatura e a condição humana.

Ninguém vive no presente imediato, ligamos coisas e fatos graças à função adesiva da memória pessoal e coletiva [...] [a ficção] nos proporciona a oportunidade de utilizar infinitamente nossas faculdades para perceber o mundo e reconstituir o passado [...] É por meio da ficção que nós, adultos, exercitamos nossa capacidade de estruturar nossa experiência passada e presente⁶²,

Quem atenta, já na Antiguidade, para a importância dos discursos ficcionais para a humanidade é Aristóteles quando ensina, na *Arte Poética*, que é do fio da ficção que a humanidade pode resgatar a compreensão de sua própria história: “Por tal motivo a poesia é mais filosófica e de caráter mais elevado que a história, porque a poesia permanece no universal e a história estuda apenas o particular.”⁶³

O discurso da história, e seu compromisso com as verdades acordadas, tende a materializar uma visão, um olhar sobre os fatos ocorridos, enquanto o discurso poético, o discurso literário pelo seu descompromisso com os acordos sociais da verdade reconstrói uma possível verdade:

A tragédia ou a epopeia melhor contam os fatos, pois têm o sopro da inteligência. A história, ou crônica, resvala na superfície. Mais do que a realidade dos fatos, a ficção constrói a natureza dos fatos, e, ao dar corpo à coerência fragmentária que produz,

⁶¹ OSAKABE, Haqira. Poesia e indiferença. In: PAIVA, op. cit., p. 50.

⁶² ECO, op. cit., p. 137.

⁶³ ARISTÓTELES. **A arte poética**. Disponível em: <<http://dominiopublico.gov.br>>. Acesso em: 1 dez. 2014. p. 8.

maravilha-se com a inteligência do todo, uma soma maior que a mera junção das partes.⁶⁴

Por fim, é preciso considerar que mesmo diante da impossibilidade de afirmar que a literatura é uma necessidade de ordem primária, como comer, beber e dormir – fato que acaba por corroborar com o discurso antagônico, de que não sendo necessidade, trata-se a arte de supérflua – o acesso à literatura, e o envolvimento em suas práticas sociais, constitui-se como uma necessidade de ordem social, cultural, e por isso mesmo, é direito. O chamado poder transformador da arte é fator fundamental da passagem da condição de seres humanos para a condição de sujeitos, “ler nos conduz à alteridade, seja à nossa própria ou à de nossos amigos, presentes ou futuros”.⁶⁵ Por essa simples razão o letramento literário constitui-se num direito inalienável do homem: “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as suas modalidades e em todos os níveis é um direito ‘inalienável’”.⁶⁶

E isso acaba por nos levar à reflexão acerca das (im) possibilidades da democratização dessas práticas de leitura, considerando que “só numa sociedade igualitária os produtos literários poderão circular sem barreiras, e neste domínio a situação é particularmente dramática no Brasil, onde a maioria da população é analfabeta, ou quase, e vive em condições que não permitem a margem de lazer indispensável à leitura”⁶⁷. Também é necessário refletir acerca do papel que as escolas e os processos de escolarização têm nessa democratização, na formação de leitores e na constituição de práticas de letramento literário. Antes, porém devemos tratar da relevância da leitura literária para o estabelecimento de novos parâmetros de democracia, como alerta Soares:

[a leitura literária] tem o potencial de democratizar o ser humano. Se assim não fosse, os nazistas não teriam queimado os livros de autores judeus, os soviéticos não teriam impedido dissidentes de publicar seus livros, os criacionistas não procurariam banir *A origem das espécies*, de Darwin. A leitura literária democratiza o ser humano porque mostra o homem e a sociedade em sua diversidade e complexidade, e assim nos torna mais compreensivos, mais tolerantes – compreensão e tolerância são condições essenciais para a democracia cultural. A leitura literária democratiza o ser

⁶⁴ VILAÇA, Adilson. **O albergue dos querubins**. Vitória: Edufes, 1995.p. 64.

⁶⁵ BLOOM, op. cit., p. 15.

⁶⁶ CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e literatura. In: RIBEIRO, A. C. F. (Org.). **Direitos humanos e**. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 111.

⁶⁷ *Ibidem*, p. 122.

humano porque traz para seu universo o estrangeiro, o desigual, o excluído, e assim nos torna menos preconceituosos, menos alheios às diferenças – o senso de igualdade e de justiça social é condição essencial para a democracia cultural. A leitura literária democratiza o ser humano porque elimina barreiras de tempo e de espaço, mostra que há tempos para além do nosso tempo, que há lugares, povos e culturas para além de nossa cultura, e assim nos torna menos pretensiosos, menos presunçosos – o sentido da relatividade e da pequenez de nosso tempo e lugar é condição essencial para a democracia cultural.⁶⁸

Mesmo reconhecendo essa relevância, questiona-se: como os processos de democratização da leitura literária se configuram em nossa sociedade, especialmente no espaço compreendido culturalmente como a agência formadora por excelência – a escola?

Em seu livro *Para uma teoria da interpretação*, o professor Roberto Corrêa dos Santos dedica um único capítulo para destilar uma breve análise acerca do ensino de literatura. A literatura ensinada – título do capítulo – concentra uma reflexão pessimista acerca do silenciamento e do apagamento que o discurso pedagógico faz sobre o discurso estético e chama a atenção para os riscos envolvidos nessa relação: “Falar de educação, no campo da literatura, importa riscos. Sempre que se empregam termos como ‘pedagógico’ ou didático’ e correlatos, um certo olhar descrente e/ou desconfiado é lançado (e esse olhar tem suas razões, que devem ser levantadas)”.⁶⁹

Inúmeras pesquisas acerca da articulação entre literatura e educação têm sido realizadas sob os mais diversos enfoques e olhares. Pesquisa-se quem lê, o que lê, por que lê, onde lê... Com o objetivo de compreender como se configuram as práticas sociais de leitura, especialmente dos brasileiros. Essas pesquisas têm evidenciado que as relações entre letramento (uma necessidade social para a inserção do indivíduo em sociedade, reafirmada teórica e politicamente) literatura (o fazer artístico-estético e o seu imbricado campo permeado de processos de validação acadêmicas, burocráticas e mercadológicas) e escola (lugar de socialização dos conhecimentos historicamente construídos ou do desenvolvimento de competências, a depender do enfoque teórico-metodológico, mas sempre lugar de inserção do educando no mundo contemporâneo) nem sempre são amistosas. Por isso continuam sendo foco de pesquisas acadêmicas.

⁶⁸ SOARES, Magda. Literatura e democracia cultural. In: PAIVA, op. cit., p. 32.

⁶⁹ SANTOS, Roberto C. **Para uma teoria da interpretação**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.p.61.

O professor Antônio Batista, na Apresentação do livro *Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces, o jogo do livro*, resume, numa série de questionamentos, a complexidade destas relações:

Como a escola propõe ao jovem e à criança modos de relação com a cultura literária? Que conteúdos dessa cultura seleciona e exclui? Que capacidades e procedimentos – de escolha, de leitura, de apreciação – jovens leitores desenvolvem no contato com a literatura na escola? Quais os efeitos das práticas escolares sobre a formação literária de jovens e crianças?⁷⁰

A interação entre o leitor, ou futuro leitor, e a literatura, no caso das crianças e jovens tem na instituição escolar o espaço privilegiado no qual convergem e digladiam-se a visão acadêmica da literatura, ocupada das questões estéticas e com a constituição de uma história da literatura; os interesses do crescente mercado editorial, ocupado da constituição de uma indústria cultural (na visão frankfurtiana), e os interesses da sociedade, ocupada em sua permanente reprodução e transformação e com o forjamento de cidadãos e trabalhadores para a sua própria sobrevivência política e econômica.

A escola é estética – exercida em nome do bom gosto – sobre a produção literária a instituição que há mais tempo e com maior eficiência vem cumprindo o papel de avalista e de fiadora do que é literatura. Ela é uma das maiores responsáveis pela sagração ou pela desqualificação de obras e de autores. Ela desfruta de grande poder de censura.⁷¹

Mas há diversos lugares de encontro com o livro e a literatura: a televisão, as bibliotecas, a família, por exemplo. No entanto, nenhum destes lugares de socialização é especializado no tema ou recebe da sociedade esta tarefa. A sociedade institucionaliza esta delegação de tarefa à escola por meio de políticas públicas reguladas em leis, decretos e resoluções como o Programa Nacional de Biblioteca Escolar, do Ministério da Educação; e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* que, de certa forma, preconizam como deve – ou como não deve – ser tratado o texto literário no espaço escolar:

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem

⁷⁰ PAIVA, op. cit., p. 09.

⁷¹ LAJOLO, M. **Literatura: leitores & leitura**. São Paulo: Moderna, 2001. p. 19.

para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.⁷²

A ação da escola em direção ao encontro das crianças e adolescentes, especialmente do Ensino Fundamental (sem desconsiderar que estas são também atividades presentes na Educação Infantil e no Ensino Médio), com a literatura – e o desenvolvimento do letramento, literário ou não – têm resultado, nas últimas décadas, na revisão, criação e aperfeiçoamento de diversas estratégias (do ponto de vista didático) e produtos (do ponto de vista do mercado), sem que se saiba muito bem quais são os resultados (interesse da sociedade).

Muitos teóricos têm se dedicado a essas questões, nos últimos anos, aliás, nas últimas décadas. Em sua tese de doutorado, editada na forma de livro com o título *A pesquisa sobre leitura no Brasil 1980 – 1995*⁷³, a professora Norma Sandra Ferreira de Almeida apresenta um painel do interesse que a leitura tem provocado nos meios acadêmicos, resultado da imensa preocupação com a formação de leitores. Sua pesquisa nos conduz por diversos olhares sobre o tema: a ótica de professores, de formadores de professores, de gestores de políticas públicas, de bibliotecários, de alunos e de pais; e ainda acerca de como são tomadas diferentes perspectivas para pensar o fenômeno da leitura: o viés histórico, sociológico, pedagógico, o olhar sobre a recepção, sobre a produção, sobre os objetos livros, sobre os livros didáticos, sobre os discursos, sobre as ações.

Em seu artigo “A escolarização da literatura infantil e juvenil”, Magda Soares realiza uma série de reflexões acerca das maneiras como esse fenômeno tem se configurado e, em especial, chama atenção para a transferência do texto literário de seu suporte histórico para o livro didático. Mudança que não ocorre sem impactos nos objetivos de leitura que a partir de então se estabelecem e que, em consequência, estabelecem outro perfil de leitor competente. A autora também define o que pode ser uma escolarização adequada da literatura: aquela “que

⁷² MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997. p. 27.

⁷³ FERREIRA, Norma Sandra. **Pesquisa em leitura no Brasil 1980-1995**. Campinas: Komedi & Arte Escrita, 2001.

conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar”.⁷⁴

Os ecos da questão do papel da escola em relação à literatura seguem ressoando: “não há mágica capaz de transformar em leitores quem, por qualquer razão, não pode ou não está a fim”.⁷⁵ Podemos resumir em duas a complicadíssima tarefa da escola: (1) criar condições para que os alunos possam – tenham acesso e condições de ler – e (2) se tornem a fim de ler.

A segunda é — sob minha ótica — a mais difícil. Isso porque a leitura literária na escola é atravessada por inúmeros processos inadequados de mediação — em especial a pedagógica, a mediação do professor — que, em última ou primeira instância, define o que deve ser lido e com que objetivos. Em consequência, na maior parte das vezes, o professor transforma a leitura literária numa leitura apenas pragmática. E um pragmatismo orientado pelos deveres e valores escolares e que não me parece em consonância com as práticas de letramento literário, com a formação do leitor tal e qual o tratamos neste texto.

O problema da definição do que deve ou vai ser lido é tão grave quanto o encaminhamento metodológico, pois os critérios de seleção são do professor: ou a partir do que ele acha que é bom ou do que ele pensa que os alunos acharão bom. Parece, à primeira vista que a intenção é boa... mas, será? O que temos, então, é um sujeito que define o que outro deve fazer e como: uma leitura outorgada. E que o faz com a pretensão de que o outro, pela experiência com os textos, desenvolverá critérios estéticos de seleção do que é a boa literatura.

Ao considerarmos as relações entre literatura e escolarização é preciso compreender que se trata de uma relação historicizada, datada e marcada pela tradição e que constrói modos de se constituir. Margeiam esta relação simultaneamente as teorizações sobre a própria literatura e as concepções acerca da escola: sua função e sua missão.

⁷⁴ SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. (Org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 47.

⁷⁵ LAJOLO, op. cit., p.14.

Não se trata aqui de traçar, ainda que superficialmente, a história do ensino de literatura no Brasil. Deter-nos-emos apenas em retomar alguns pontos chave que nos permitam compreender como se constituiu um discurso sobre as relações entre literatura e escolarização.

A escola é, tradicionalmente, compreendida como espaço do saber. É nela que se dá a aprendizagem dos conhecimentos elaborados historicamente e que são considerados indispensáveis para o exercício pleno da cidadania: “os conteúdos escolares constituem um reflexo e uma seleção (cujos critérios são sempre discutíveis e revisáveis) daqueles aspectos da cultura cuja aprendizagem considera-se que contribuirá para o desenvolvimento dos alunos em sua socialização”.⁷⁶

Todo trabalho ali desenvolvido é permeado por objetivos e deve ser significativo para todos que se veem envolvidos nos processos de ensino/aprendizagem que então se constroem. Ou seja, é preciso haver sentido no que se ensina e no que se aprende, sob pena de transformarem-se esses conteúdos em saberes obsoletos ou desprezíveis.

Para além dos objetivos é necessário ter atenção ao tratamento metodológico dado. Especialmente aquele relativo aos conteúdos escolares das disciplinas, prescritos nos currículos, e que subsidiam todo o processo didático do ensino e da aprendizagem. É este tratamento que pode, ou não, favorecer a transformação na qualidade de vida de quem aprende. E esse é, em sintética verdade, o sentido oferecido pela escola para quem aprende: a convicção de que, uma vez detentor de um saber historicamente construído, os rumos de sua vida efetivamente mudarão para melhor.

A prova explícita dessa afirmação relaciona-se à aprendizagem da leitura e da escrita. À medida que esses conhecimentos são adquiridos ou construídos, como preferem as teorias mais recentes, a possibilidade de desenvolver atividades na sociedade letrada com autonomia é perceptível tanto para crianças como para adultos imersos neste processo. As autonomias referem-se às circunstâncias cotidianas tão variadas como tomar um ônibus sem depender de outros leitores, até a possibilidade de ampliar o conhecimento de informações do mundo real

⁷⁶ COLL, C.; SOLÉ, I. Os professores e a concepção construtivista. In: _____. (Org.). **O construtivismo na sala de aula**. Tradução de Cláudia Scilling. São Paulo: Ática, 1997. p. 21.

por meio de informativos, enciclopédias, jornais, assim como o acesso a novas experiências estéticas, por meio da literatura.

É indiscutível a necessidade de se saber ler e escrever, e o espaço socialmente destinado ao suprimento dessa necessidade:

em sociedades letradas como a nossa, cabe habitualmente ao aparelho escolar iniciar a criança no mundo da escrita dotando-a das habilidades necessárias à compreensão e produção das mensagens veiculadas por este código específico, o que faz com que o acesso a essa instituição se torne condição indispensável a uma alfabetização que possa ser considerada legítima, pelo menos porque conhecida institucional e burocraticamente. Daí a necessidade de pensarmos a escola quando queremos discutir a leitura e o leitor.⁷⁷

A leitura constitui-se num modo peculiar de interação entre os homens e as gerações, e está permanentemente no centro dos espaços escolares, independente da área do conteúdo ou disciplina que ali se ensina. “Leitura e escola, historicamente, sempre caminharam de mãos dadas. Desde suas origens mais remotas, expressando diversidade de concepções, o objetivo fundamental da escola é ensinar a ler e a escrever, seja para preparar um escriba, educar um efebo, formar um prelado ou instruir um jovem no século XX”.⁷⁸

Por essa razão, é à prática escolar cotidiana que devemos nos remeter para compreender os fenômenos de formação do leitor, uma vez que a leitura se faz presente nesse cotidiano, tanto quanto se faz presente na vida diária de todo cidadão. Talvez até mais. A leitura ocupa na escola o que se pode chamar de lugar privilegiado, não estando em relação inalienável somente ao ensino de língua portuguesa,

mas também no de todas as disciplinas acadêmicas que objetivam a transmissão da cultura e de valores para as novas gerações. Isso porque a escola é, hoje desde muito tempo, a principal instituição responsável pela preparação de pessoas para o adentramento e a participação no mundo da escrita, utilizando-se primordialmente de registros verbais escritos (textos) em suas práticas de criação e recriação de conhecimentos.⁷⁹

⁷⁷ SILVA, L. L. M. da. **A escolarização do leitor**: a didática da destruição da leitura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 9.

⁷⁸ VIEIRA, A. **O prazer do texto**: perspectivas para o ensino de literatura. São Paulo: EPU, 1989. p. 11.

⁷⁹ SILVA, E. T. da. **A produção de leitura na escola**: pesquisas e propostas. São Paulo: Ática, 1995. p. 16.

Literatura e escola sempre caminharam lado a lado, no Brasil. Mesmo sem se constituir como componente curricular oficial e com metodologia específica, pode-se afirmar que a literatura é um dos mais antigos conteúdos presentes no ensino.

Esteve a literatura presente nos primeiros colégios jesuítas, que se preocupavam em ensinar a ler, escrever e contar.

Em 1553, o colégio dos jesuítas na Bahia iniciou o seu curso de Letras. O estudo da literatura limitava-se aos clássicos gregos e latinos. Texto de Homero, Ovídio, Virgílio e Cícero eram lidos para supervalorizar a beleza do mundo antigo, as qualidades do estilo literário e do conteúdo moral da velha poesia, decorada e declamada.⁸⁰

Com a denominação exata de Literatura Brasileira foi incluída nos currículos das escolas em 1889, por meio da reforma educacional Benjamin Constant. O ensino das literaturas da antiguidade clássica era auxiliado pelos manuais de retórica. Segundo Malard:

os textos eram avaliados por suas qualidades estilísticas e analisados pelas chamadas figuras de retórica, tais como metáforas, hipérboles, prosopopeias. Eram dadas aos estudantes, para memorização, pequenas biografias e listagem das obras dos escritores, às vezes acompanhadas de meia dúzia de linhas críticas. Raramente o professor exigia leituras que não fossem pequenos trechos, constantes de uma antologia adotada como livro didático. Os autores eram “matriculados” como bons alunos em “escolas literárias”.⁸¹

Paralelamente ao grande surto literário da segunda metade do século XIX, o estudo de textos de autores nacionais já estava presente nas escolas, aparecendo, já em 1855, a partir da reforma de Euzébio de Queiroz, como parte do conteúdo da disciplina Eloquência Prática em Quadros da Literatura Nacional. Em 1854, há menção a este estudo, na Reforma Marquês de Olinda, agora inserido na disciplina Retórica e Poética, em História da Literatura Portuguesa e Nacional.

O ensino de Literatura, está presente entre nós desde os primeiros colégios aqui fundados pelos padres jesuítas, no século XVI. O primeiro projeto pedagógico jesuítico no Brasil visava à catequese e à formação de sacerdotes. O espaço ocupado pela Literatura tinha como objetivo

⁸⁰ MALARD, L. **O ensino de literatura no segundo grau**: problemas e perspectivas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p. 08.

⁸¹ *Ibidem*, p. 09.

preparar letrados capazes de fazer belos poemas e sermões, o que se dava por meio da leitura dos clássicos gregos. Os estudos elementares eram feitos nas *eschollas de leer e escrever* e os melhores alunos eram levados para a classe de gramática latina e preparados para se tornarem sacerdotes. Em seu currículo escolar, havia cinco classes: três de Gramática, uma de Humanidades e uma de Retórica.

O curso de Retórica abrangia as regras de oratória, estilo e erudição. O canon no melhor estilo medieval provinha dos antigos. “Autores exemplares” eram, para os jesuítas, Cícero, Aristóteles, Virgílio e Quintiliano. (...) Os objetivos metodológicos do curso se baseavam na religião e no “texto”, fundamentados na imitação, para que se pudesse adquirir o estilo literário dos autores clássicos.⁸²

Vale ressaltar que o estudo da Literatura constitui prática milenar, uma vez que

quando falamos em matérias das áreas curriculares estamos nos referindo a conteúdos que, em última instância, correspondem a disciplinas como Matemática, Física, Química, Biologia, Língua, Literatura, História, Geografia, Filosofia, Artes. São artes e saberes aos quais a humanidade tem se dedicado há séculos; suas origens coincidem com as da cultura europeia, à qual não podemos renunciar. Se rastreamos as origens destas disciplinas, veremos que provêm de núcleos de interesses intelectuais que preocupavam os pensadores da Grécia clássica, em cujo pensamento costumam-se situar as origens da ciência ocidental.⁸³

Enquanto a escola secundária – hoje denominada Ensino Médio – manteve sua natureza humanista, trazida exatamente por essas origens, o ensino da Literatura não precisava de qualquer justificativa. Com o passar do tempo e a criação de cursos profissionalizantes de nível médio, desprovidos da perspectiva de continuação dos estudos por parte de seus alunos, e da não necessidade do saber literário para a continuação dos estudos universitários, pelo menos como saber acadêmico imprescindível, as exigências educacionais conferiram ao ensino de Literatura outro – e menor – espaço e novos papéis na educação brasileira.

Se na Antiguidade Clássica a literatura vinculava-se ao sagrado e, mesmo sendo da ordem do profano, não deixava de ser venerada como e modelar, decorridos os séculos, a Teoria da Literatura desde o século XX ainda contribui para a sedimentação do discurso de que a literatura

⁸² CASSAVIA, G. M. L. **O ensino da literatura no Brasil**: um histórico. 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1981. p. 20.

⁸³ MORENO, M. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, Maria Dolores et al. **Temas transversais em educação**. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1997. p. 25.

é um bem para poucos, para iniciados, o que também é recorrente em discursos produzidos acerca de outras manifestações artísticas, como as artes visuais ou a música erudita, sempre ancorados em pressupostos, certamente, de algumas teorias, mas nunca como afirmativa unânime.

O que acaba sendo reforçado no espaço escolar, ao revestir os estudos literários de uma objetividade estruturalista, aproximando-se do discurso científico, algumas perspectivas de teorias literárias e estéticas ficaram mais próximas do discurso pedagógico da tradição. Trata-se de uma contradição curiosa: a agência responsável pela disseminação dos saberes elege alguns desses saberes como dádiva para poucos escolhidos.

Quem nos explica melhor como a articulação entre discurso científico e discurso pedagógico é organizadora das práticas de exclusão social é a pesquisadora Eni Orlandi. Em “O discurso pedagógico: a circularidade”, Orlandi distingue três tipos de discurso: o discurso lúdico, o discurso polêmico e o discurso autoritário, em função dos objetos do discurso e dos interlocutores. “O discurso lúdico é aquele em que o seu objeto se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando disso o que chamaríamos de polissemia aberta”⁸⁴, enquanto o discurso polêmico “mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma direção, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se o olha e se o diz, o que resulta na polissemia controlada.”⁸⁵

O discurso caracteriza-se como autoritário quando “o referente está ‘ausente’, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida”⁸⁶, por isso, insere a autora o discurso pedagógico e o discurso científico entre os que se caracterizam como autoritários, valendo-se dos seguintes argumentos “o discurso pedagógico aparece como discurso de poder, isto é, como em R. Barthes, o discurso que cria a noção de erro, e portanto, o sentimento de culpa, falando nesse discurso, uma voz segura e

⁸⁴ ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1996. p. 15.

⁸⁵ Ibidem, p.15.

⁸⁶ Ibidem, p.15-16.

autossuficiente”⁸⁷. Fundado na hierarquia professor/aluno que sustenta o ato de ensinar, bem como da natureza dita científica do objeto de ensino, o discurso pedagógico é configurado pela metalinguagem “através da metalinguagem, o que se visa é a construção da via científica do saber que se opõe ao senso comum⁸⁸” e pela apropriação do cientista – “o que tem a posse do saber que é legitimado pela esfera do sistema de ensino⁸⁹” – pelo professor.

Dissimulando-se como transmissor de verdades, por caracterizar as informações sob a rubrica da cientificidade, tanto o discurso pedagógico como o científico fixam o ouvinte na condição de interlocutor passivo, desprovido do direito de fala, impedindo uma autêntica interlocução. Assim, nessas organizações discursivas – pedagógica e científica – há pouco, ou nenhum espaço para experiências de diálogo, de discordância, de questionamento. Enfim, há pouco espaço para a experiência estética.

Em *Discurso na vida e discurso na arte*, Bakhtin/Voloshinov criticando explicitamente – como era seu estilo – os estudiosos da literatura que a desvinculavam das esferas sociais, especialmente os formalistas russos, afirma:

Para comprovar este fato basta examinar qualquer trabalho moderno sobre poética ou mesmo sobre o estudo da teoria da arte em geral. Não encontraremos um traço de qualquer aplicação de categorias sociológicas. A arte é tratada como se ela fosse não sociológica “por natureza”, exatamente como é a estrutura física ou química de um corpo. A maior parte dos estudiosos de arte da Europa ocidental e da Rússia tem esta pretensão de ver a literatura e a arte como um todo, e na base defendem persistentemente o estudo da arte como uma disciplina especial, contra abordagens sociológicas de qualquer espécie.⁹⁰

Em seu artigo “Letramento literário: não ao texto, sim ao livro”, de 2003, Regina Zilberman retoma aspectos da história da teoria da literatura e aponta como escola e teoria articulam-se, corroborando uma à outra, no discurso de conformação do leitor:

[...] a Teoria da Literatura, por boa parte do século XX, conferiu atenção exclusiva ao literário enquanto realidade intrínseca à arte da palavra, diversa e superior aos demais empregos dados à linguagem verbal. O New Criticism, desde os anos 40, na América do Norte, e o Estruturalismo, na Europa dos 60, levaram esse propósito às últimas

⁸⁷ Ibidem, p. 22.

⁸⁸ Ibidem, p.19.

⁸⁹ Ibidem, p.22.

⁹⁰ BAKHTIN/VOLOSHINOV, op. cit., p. 3.

consequências. Os movimentos modernistas e de vanguarda, liderados por escritores, aceleraram o processo, dando vazão a obras herméticas que requeriam efetivamente, um recebedor altamente preparado. [...] Ao eleger esse procedimento – elitista, digamos – a Teoria da Literatura não desmentia o paradigma da leitura até então adotado pela escola [...] pelo contrário, reforçava-o. Desde os gregos, a aprendizagem da leitura oferecia o solo sobre o qual se apoiava o conhecimento da literatura, representada por obras e autores prestigiados, cuja forma se consolidou ao longo do tempo [...] a leitura fomentada em sala de aula colaborou para o fortalecimento de um cânone, explicado e ainda reforçado pela ciência da literatura.”⁹¹

Ao mesmo tempo em que volta para si mesma e ignora o polo estético da obra – a leitura e seus leitores – o discurso da elitização ganha força por parte dos próprios estudos literários e dos leitores que não se apropriam da literatura como parte de seu modo de vida.

2.3 OS CLÁSSICOS E A FORMAÇÃO DO CÂNONE

Os processos de formação de leitores no espaço escolar incluem a leitura de obras chamadas clássicas, como observamos no percurso histórico anteriormente registrado: “No tempo em que a escola só mandava seus alunos lerem autores latinos e gregos, esses autores começaram a ser chamados de clássicos por ser sua leitura recomendada às classes, isto é, por serem adotados nas escolas”.⁹² Compagnon (2001) e Perrone-Moisés (1998) retomam a origem do termo *clássico*:

Quanto ao adjetivo clássico, ele existia no século XVII, quando qualificava o que merecia ser imitado, servir de modelo, o que tinha autoridade. No final do século XVII, designou também o que era ensinado em sala de aula, depois, durante o século XVIII, o que pertencia à Antiguidade grega e latina, e somente ao longo do século XIX, emprestado do alemão como antônimo de romântico, designou os grandes autores franceses do século de Luís XIV. [...] em latim, *classicus* era, no sentido próprio, um epíteto de classe que indicava os cidadãos que possuíam uma certa renda e pagavam impostos, em oposição aos *proletarii* [...] aplicado metaforicamente essa distinção à literatura, falando de um escritor clássico, não um proletário.⁹³

O epíteto clássico aparece pela primeira vez em Roma, no século II, na obra de Aulo Gélcio. Trata-se aí de uma classificação aos cidadãos conforme sua fortuna. Os da primeira classe são clássicos. [...] Na Antiguidade, o conceito de escritor-modelo

⁹¹ ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, op. cit., p. 263.

⁹² LAJOLO, op. cit., p. 20.

⁹³ COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 235.

obedecia aos critérios da correção da linguagem, estando, pois, a serviço da gramática.⁹⁴

Observa-se, sempre, na constituição dos significados do termo *clássico*, a indicação de um juízo de valor: o que é clássico é bom. Esse juízo é construído a partir de parâmetros éticos, estéticos e políticos, já que essa definição está – como não podia deixar de ser – vinculada a determinadas instituições e grupos sociais: a crítica, localizada nas academias, personalizada em teóricos, e as agências formadoras de leitores – especialmente as escolas – o que autoriza, inclusive, a definição de que, “a propósito das artes e da literatura, clássico designa as obras que se consideram caracterizadas por uma unidade de forma e de conteúdo capazes de constituir exemplo e matéria de ensino”.⁹⁵

Já no século XVII, o termo clássico vincula-se ao sistema estético-literário que denominamos classicismo:

Já vimos que Aulo Gélío entende por escritor clássico aquele, que devido sobretudo à correção da sua linguagem, pode ser tomado como modelo. Tal conceito de clássico e de classicismo formou-se na cultura helenística, quando os eruditos alexandrinos escolheram, dentre os autores gregos antigos, aqueles que deveriam ser considerados como modelos, procedendo ao estabelecimento de cânones de autores segundo os grandes gêneros literários. Assim concebido, o classicismo identifica-se substancialmente com a doutrina de que a criação literária deve repousar em modelos, dos quais derivam a disciplina e as regras necessárias para a prossecução de uma obra perfeita.⁹⁶

No entanto, é imprescindível salientar que:

Toda teoria, pode-se dizer, envolve uma preferência, ainda que seja pelos textos, que seus conceitos descrevem melhor, textos pelos quais ela foi provavelmente instigada (como ilustra a ligação entre os formalistas russos e as vanguardas poéticas, ou entre a estética da recepção e a tradição moderna). Assim, uma teoria erige suas preferências, ou seus preconceitos, em universais (por exemplo, o estranhamento ou a negatividade). Entre os New Critics, dos quais muitos eram também poetas, a valorização da analogia e da iconicidade favorecia a poesia em detrimento da prosa. Em Barthes, a distinção entre texto legível e texto escriptível, abertamente valorativa, privilegia os textos difíceis ou obscuros. No estruturalismo, em geral, o desvio formal e a consciência literária são valorizados em oposição à convenção e ao realismo (ovelha negra da teoria, cujo resultado irônico foi falarem dele abundantemente). Todo estudo literário depende de um sistema de preferências, consciente ou não. A

⁹⁴ PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas literaturas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 62.

⁹⁵ CLÁSSICO. In: ENCICLOPÉDIA Einaudi. Tradução de Joana Varela et al. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1989. p. 305.

⁹⁶ AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel. **Teoria da literatura**. Coimbra, Almedina, 2011. p.

possibilidade e cientificidade vão ser, ao longo do século XX, questionadas, como o fez a hermenêutica, até a exaustão.⁹⁷

Ou seja, sempre está em jogo o juízo de valor na determinação do que é um clássico. Assim, a despeito dos que afirmam que as forças que estabelecem os clássicos partem de critérios obscuros e herméticos, ou imanentes à própria obra, é importante lembrar que essa validação, do que é bom, conta imprescindivelmente com a contribuição dos leitores: o polo estético da obra. Se não for validada pelos leitores, a obra não entra para a memória coletiva da sociedade, ou então, estamos fadados a matar os leitores.

Em artigo publicado no “Caderno Prosa & Verso”, do *Jornal O Globo*, em 20 de janeiro de 2007, vários críticos literários e escritores buscam possíveis respostas que esclareçam porque alguns grandes autores caem no esquecimento da história da literatura. Concluem que na constituição do cânone, muito mais está em jogo que apenas a qualidade das obras. Estão também implicados aspectos de ordem política, disputas teóricas e modismos intelectuais. Mas, uma parte da matéria atenta para os leitores e o papel relevante que têm na edição e reedição das obras, e para o mercado editorial, que faz com que os textos circulem, se disseminem e consequentemente se fortaleçam:

Para além de todas as complicações envolvidas na constituição do cânone, há um motivo muito mais prosaico para o desaparecimento dos livros de algum autor: vendas baixas. Toda editora tem um patamar mínimo que, a seu ver, justifica novas impressões de um livro. Na Zahar, por exemplo, são 300 exemplares por ano; na Objetiva são cem; na Record, varia de 200 a 500, dependendo da importância da obra. Livros que vendem abaixo disso não são reimpressos. A diretora de produção da Nova Fronteira, Leila Name, diz que há sim, títulos de autores considerados clássicos que não são mais editados por causa do interesse minguado do público.⁹⁸

A recomendação da leitura de clássicos, especialmente no espaço escolar, é defendida por inúmeros autores e educadores. Alegam que essa leitura possibilita um diálogo com a tradição, com a história, com os valores construídos pela humanidade: “os clássicos servem para entender quem somos e aonde chegamos”.⁹⁹

⁹⁷ COMPAGNON, op. cit., p. 226.

⁹⁸ CONDE, Miguel. **Procura-se**. Autores são desprezados ou esquecidos por motivos que nada têm a ver com a qualidade de suas obras. *O Globo*, Rio de Janeiro, 20 de jan. 2007. Caderno Prosa & Verso, p.01 e 02.

⁹⁹ CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p.16.

Em seu livro *Por que ler os clássicos*, Ítalo Calvino os define como: “[...] livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual”.¹⁰⁰ Calvino defende a leitura dos clássicos na juventude como um ato formativo, uma vez que fornecem modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escala de valores, paradigmas de beleza. E não perde de vista, em nenhum momento os leitores, responsáveis por eternizar uma obra.

Clássico remete ao conceito de cânone:

A palavra cânone vem do grego *kanón*, através do latim *cânon*, e significava “regra”. Com o passar do tempo, a palavra adquiriu o sentido específico de conjunto de textos autorizados, exatos, modelares. No que se refere à Bíblia, o cânone é o conjunto de textos considerados autênticos pelas autoridades religiosas. Na era cristã, a palavra foi usada no direito eclesiástico, significando o conjunto de preceitos de fé e de conduta, ou “matéria pertinente à disciplina teológica da patrologia, que examina os antigos autores cristãos quanto ao seu valor testemunhal de fé”(Curtius, p.267). No âmbito do catolicismo, também tomou o sentido de lista de santos reconhecidos pela autoridade papal. Por extensão, passou a significar o conjunto de autores literários reconhecidos como mestres da tradição.¹⁰¹

A concepção de cânone como um paradigma valorativo e excludente passou a ser o centro das discussões teóricas nos últimos anos:

O questionamento dos cânones literários compôs o quadro da discussão de valores que se acirrou a partir dos anos 70, na esteira dos Estudos Culturais (HALL, 1999). Tratava-se de uma alternativa das ciências humanas para a crise do modelo epistemológico hegemônico na modernidade. Para contraporem-se a um direcionamento de elites intelectuais e/ou econômicas, os Estudos Culturais, dialogando com a teoria crítica da cultura da primeira metade do século, sem, todavia, dicotomizar as produções simbólicas em boas ou más, trabalhou no sentido de valorizar as camadas e os grupos sociais perseguidos ou discriminados. Fortaleceu-se, então, na área de ciências humanas, a focalização prioritária dos negros, das mulheres, dos miseráveis, dos homossexuais, dos loucos. A história cultural mudaria, assim, seu ponto de vista, recusando abordagens até então consideradas “naturais” e denunciando limitações e preconceitos destas. Quando tomam como objeto a literatura, numa perspectiva multiculturalista, ciências como a História, a Sociologia e a Antropologia deixam de focalizar a produção e a recepção modelares de Homero, Dante ou Joyce, construídas pela tradição considerada aristocrática ou própria das elites intelectuais burguesas, para pesquisar as leituras da Bíblia, de livrinhos de bolso, de panfletos

¹⁰⁰ Ibidem, p.16.

¹⁰¹ PERRONE-MOISES, op. cit., p. 61.

revolucionários e de publicações alternativas. Os cânones estéticos de produção e recepção estão, desse modo, sendo colocados em questão pelos pesquisadores.¹⁰²

Apesar do debate acerca dos valores que estão presentes na definição dos cânones, é importante não perder de vista que o cânone está fundamentado em juízos de valor de diversas ordens – éticas, políticas – mas também em aspectos estéticos. Recusar o valor estético de uma obra em seu reconhecimento como clássico e sua entrada para a memória coletiva é, como dissemos anteriormente, desconsiderar o leitor como parte do circuito da circulação dos bens simbólicos.

A defesa do cânone estético “como tudo, está compromissada com uma ideologia. Mas a valorização do estético não é necessariamente reacionária. Essa valorização está longe de ser atualmente, a *doxa* e só por isso pode ter hoje uma função dialética”.¹⁰³ Mas, em função da defesa de outros cânones quererem exterminar o cânone estético é, de certa forma, deixar de reconhecer os mecanismos que a própria sociedade elaborou para constituir sua memória:

Valorizar o cânone ocidental não é fechá-lo; é apenas não o esquecer nem censurar, sob o pretexto de que não gostamos de nossa história passada, logocêntrica, machista, colonialista etc. Por outro lado, defender o cânone ocidental com unhas e dentes, barricadas e fossos, como fazem os conservadores, é uma empresa vã e perigosa. Querer dirigir ou orientar a cultura de modo autoritário é sempre nocivo para a mesma. O cânone como a cultura, segue seu caminho. O que podemos fazer é contribuir para que esse caminho não seja desprovido de memória e de projeto.¹⁰⁴

Em diálogo com Calvino, que defende a leitura dos clássicos na juventude, a escritora brasileira Ana Maria Machado vai mais longe e recomenda que os clássicos devem ser lidos desde cedo, pelas crianças: “O primeiro contato com um clássico, na infância e adolescência, não precisa ser com o original. O ideal mesmo é uma adaptação bem feita e atraente”.¹⁰⁵ Cabe-nos então questionar: como os textos canônicos chegam ao espaço escolar?

Uma das respostas está em outro dispositivo didático/mercadológico que tem ganhado espaço nas escolas – a edição de “adaptações” de obras clássicas da literatura mundial. Esta forma de difundir a literatura para a escola, de “iniciar” os alunos, tem apelos que parecem difíceis de resistir: faz circular os cânones, tão caros à academia; cria um novo e enorme mercado para

¹⁰² PAULINO, Formação de leitores, op. cit., p. 48.

¹⁰³ PERRONE-MOISÉS, op. cit., p. 201.

¹⁰⁴ Ibidem, p. 202.

¹⁰⁵ MACHADO, A. M. **Por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. p. 15.

os livros paradidáticos; e fornece à sociedade, neste caso, representada pelos pais e professores, a sensação de formação de uma geração de intelectuais que não apenas leem livros quaisquer, mas leem Camões, Shakespeare, Cervantes, entre outros.

Investigar esta modalidade de introdução da literatura na escola com a preocupação de compreender o que ela traz efetivamente de novo, e o que não, em relação a outras práticas; e de explorar em que esta modalidade pode se tornar mais eficiente que outros dispositivos, são os questionamentos que movem esta pesquisa e que podemos resumir em duas perguntas: (1) quais mecanismos configuram o processo de adaptações de textos clássicos da literatura? (2) E, por consequência, quais são as possíveis contribuições da leitura de adaptações para o letramento literário?

3 ADAPTAÇÕES DE TEXTOS LITERÁRIOS

As adaptações de obras clássicas da literatura – tema que começa, pouco a pouco, a ser explorado no meio acadêmico – dividem opiniões por seu caráter polêmico. Se por um lado, há os que se posicionam contrariamente, alegando que o processo de adaptação de uma obra é uma agressão, não somente à própria obra, como também ao leitor, à cultura literária e ao cânone, por outro, há os que defendem que esse procedimento torna viva a obra distante no tempo, atualiza-a, de certa forma, e pode funcionar como porta de entrada para o universo da memória cultural materializada nas obras literárias e, como primeira experiência de leitura, acaba por tornar-se um convite à leitura posterior dos textos integrais.

Carlos Heitor Cony, escritor, membro da Academia Brasileira de Letras, e adaptador, em texto no sítio da Editora Scipione, intitulado “As adaptações dos clássicos e a voz do Senhor”, reflete sobre o tema e justifica a necessidade das adaptações para o leitor contemporâneo:

Nos meios acadêmicos, e talvez em outros, questiona-se a oportunidade e até mesmo a honestidade das adaptações de clássicos para o público dito "infanto-juvenil", que inclui não apenas os adolescentes mas adultos que, por isso ou aquilo, não têm tempo ou vontade para encarar a leitura dos originais. Há editoras que se especializam nessas adaptações e há professores que condenam este abuso, considerando-o pastiche ou plágio, além de gravíssima falta de respeito contra a cultura e a arte. Antes de mais nada, assumo a autoria de diversas adaptações que estão no mercado, lançadas pela Ediouro e, mais recentemente, pela Scipione. Até bem pouco tempo, ditas adaptações eram de clássicos estrangeiros. Agora, são clássicos em vernáculo adaptados para o público alvo, que é exatamente o escolar. Crime? Plágio? Falta de vergonha das editoras e dos autores das adaptações? [...] A Scipione [...] encomendou-me um texto atualizado de "O Ateneu". Antes de aceitar, reli Raul Pompéia. Uma obra prima indiscutível, avançada no tempo, com o personagem mais bem delineado de nossa literatura, que é o professor Aristarco, dono, algoz e vítima do ateneu. Escrito em 1889, a linguagem e a técnica narrativa é de difícil penetração para o jovem habituado aos vocábulos e ritmos audiovisuais do cinema, da TV, do rádio, e até mesmo da história de quadrinhos, que à falta de som, cria onomatopéias que significam soco, tiro, calça rasgada, desabamento, explosão, beijo, ações repetidas como "esfrega, esfrega, esfrega", ou "dobra, dobra, dobra". Para dar um exemplo. Em "O Ateneu", o novato vai tomar banho de tanque (não havia piscina com água tratada, havia tanques com águas barrentas). Um veterano vem por trás e derruba o novato num caldo inesperado. Além do susto, o garoto bebe aquela água suja. Quando volta à superfície, reclama do veterano que o derrubou, chamando-o de perverso. Um jovem de hoje que usasse esta palavra em tal situação seria evidentemente um efeminado. Ao chegar neste trecho, pensei em trocar o "perverso" por um "filho da puta", que seria mais realista. Tendo em vista o público alvo, usei o "sacana". Creio que Raul Pompéia teria feito o mesmo, se escrevesse hoje a sua obra-prima. [...] E há ainda a famosa citação [citando o Novo Testamento] de que é mais fácil um camelo passar pelo buraco de uma agulha do que um rico entrar no Reino do Céu. Camelo, em português arcaico, era um tipo de corda grossa, creio que não mais existente no mercado. Pergunta final:

até que ponto as modificações aviltaram o sentido espiritual e literário do Livro dos Livros?¹⁰⁶

O principal argumento apresentado por Cony para a defesa das adaptações reside na compreensão de que os contextos – que determinam o discurso empregado pelo escritor, seja por suas escolhas vocabulares, seja por suas escolhas sintáticas, – não compartilhados pelos interlocutores comprometem a interlocução mediada pelas obras. Ou seja, a distância temporal, materializada discursivamente, entre clássicos e atualidade, torna-se impeditivo para sua fruição, o que exige processos da adaptação, aqui concebida, portanto como uma forma de atualização da obra.

Na concepção de Cony, o processo de leitura exige certas condições comuns de vida. Ou, como afirma Bakhtin:

O aspecto propriamente semântico da obra, ou seja, o significado dos seus elementos (primeira etapa da interpretação) é, em princípio, acessível a qualquer consciência individual. Mas esse elemento semântico-axiológico (inclusive os símbolos) só é significativo para os indivíduos ligados por certas condições comuns de vida, em suma, por laços de fraternidade em um nível elevado. Aí ocorre a comunhão, em etapas superiores a comunhão no valor supremo (no limite absoluto).¹⁰⁷

Entre os que defendem a leitura de adaptações como modo de aproximar os jovens leitores dos clássicos, está também Ana Maria Machado, autora brasileira premiada, em 2000, com a medalha Hans Christian Andersen, membra da Academia Brasileira de Letras, escritora e adaptadora:

[...] há obras maravilhosas, imprescindíveis, enriquecedoras do espírito humano. Mas não estão ao alcance da compreensão imatura da garotada. O que interessa mesmo a esses jovens leitores que se aproximam da grande tradição literária é ficar conhecendo as histórias empolgantes de que somos feitos. [...] Também 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 procurar 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,

¹⁰⁶ CONY, Carlos Heitor. **As adaptações dos clássicos e a voz do Senhor**. São Paulo: Scipione, 2002. Disponível em <<http://www.scipione.com.br>>. Acesso em: 20 jan. 2007.

¹⁰⁷ BAKHTIN, **Estética**, op. cit., p. 406.

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.¹⁰⁸

Apesar de não esclarecer o que entende por “imaturidade da garotada”, em seu livro *Como e porque ler os clássicos universais desde cedo* (2002), a autora faz uma defesa explícita da necessidade de interagir com essas obras ainda na infância ou na juventude, ressaltando que mais vale a história contada, ou recontada, que a ausência da experiência de conhecê-las, mesmo que por outra voz.

A defesa das adaptações aparece também em discursos que não têm essa intenção explícita. Márcia Abreu, ao comentar as escolhas de objetos para leitura pelos brasileiros, analisa e retoma o – sempre presente – discurso da crise da leitura para lembrar que a afirmação “não somos um país de leitores” baliza-se no fato de não sermos leitores dos clássicos da literatura. E que esses, como certos espaços culturais (teatros, museus, galerias de arte), espaços da chamada *alta cultura*, não são frequentes no cotidiano da maior parte da população. A autora questiona também os parâmetros que levam à convicção de que a literatura dita erudita é fundamental para a formação dos sujeitos:

As enquetes nada dizem sobre as obras lidas, mas basta olhar as listas de best-sellers para saber que literatura, neste caso, não equivale aos clássicos registrados pelas histórias literárias e ensinados nas escolas. E aqui chegamos a um dos substratos do discurso da ausência de leitura. Aqueles que apregoam a crise da leitura não pensam na leitura em geral, e sim na leitura de certo tipo de livros – aqueles que formam a tradição erudita nacional e internacional. Estes são efetivamente pouco lidos, assim como são pouco frequentados os espaços em que se manifesta a alta cultura.¹⁰⁹

Ao considerarmos que os clássicos são parte do mundo e constituem patrimônio cultural da humanidade (como os quadros de Portinari, as esculturas de Michelangelo etc.), não há motivos para sonegá-los à população. Assim, a leitura dos clássicos não é um “luxo”, mas um direito de qualquer leitor.

¹⁰⁸ MACHADO, op.cit., p. 12-13.

¹⁰⁹ ABREU, Marcia. Os números da cultura In: RIBEIRO, Vera M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p. 40.

Em síntese, como a população em geral, especialmente os jovens, não vai aos clássicos, que os clássicos venham à população e aos jovens. Se o problema é a interação com a linguagem utilizada devido ao contexto de produção – distante no tempo e quiçá no espaço –, os clássicos vão aos jovens, atualizados: adaptados.

Em sua tese de doutorado, defendida em 2006, Mário Feijó Monteiro faz a defesa da adaptação dos clássicos e sua circulação na escola: “A função da adaptação dentro do sistema escolar é manter viva a tradição considerada de valor, apresentando a uma nova geração o que se convencionou chamar de cânone literário. Afinal, a tradição só se mantém viva pela renovação”.¹¹⁰

No entanto, lembremos: o discurso contrário às adaptações, forjado especialmente na academia, também desfia seus argumentos.

Apesar de reconhecer que a leitura dos clássicos exige “não só habilidade com a linguagem literária como também competência para lidar com as estratégias ficcionais, mais que nos textos contemporâneos”¹¹¹, e que os obstáculos de natureza temporal e a dimensão histórica desses textos podem se configurar como impeditivos à aproximação dos jovens aos clássicos, Magda Furtado, em seu texto “Clássicos ou contemporâneos?”, considera assim as adaptações:

Normalmente, nós professores de literatura rejeitamos com veemência a versão “atualizada” de obras literárias quaisquer, ainda mais em se tratando de clássicos (cabe ressaltar aqui que se trata de versão feita pelos próprios leitores, no processo de atualização que ocorre normalmente na primeira leitura de um texto literário que instaura uma certa distância temporal, e jamais das abomináveis “adaptações” de clássicos que inundam o mercado editorial).¹¹²

Heloísa Pedrosa, em seu artigo “As adaptações e o ensino de literatura”, volta-se para outro aspecto: a tentativa de desvendar os mecanismos dos processos de adaptação e conclui que a

¹¹⁰ MONTEIRO, Mário Feijó Borges. **Permanência e mutações**: o desafio de escrever adaptações escolares baseadas em clássicos da literatura. Rio de Janeiro, maio de 2006. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. p. 11.

¹¹¹FURTADO, Magda. Clássicos ou contemporâneos? A mediação da escola na formação do leitor. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (Org.). **Leitura literária**: a mediação escolar. Belo Horizonte: UFMG, 2004. p. 101.

¹¹² Ibidem, p. 103.

leitura destes textos leva a perdas na formação do leitor pleno. Argumentando que o adaptador promove escolhas de toda ordem em função da necessidade de resumir a história e torná-la acessível, a autora lista as elisões, seleções, atualizações e sínteses como procedimentos de descaracterização que acarretam prejuízos para os leitores:

[...] uma adaptação mutila a obra, causando um prejuízo ainda maior ao leitor que, além de perder o prazer de adentrar ao texto como ele foi concebido pelo escritor, julga tê-lo lido. Isso dificilmente o fará retornar ao original, pois essas adaptações da Scipione podem ser entendidas como originais e não como resumos.¹¹³

Diferentemente de Machado, que acredita no retorno aos textos integrais, Pedrosa, além de considerar as adaptações como resumos, atenta para o fato de as estratégias editoriais das adaptações criarem no leitor a falsa sensação de leitura de uma obra integral. Fato que somente poderemos constatar quando confrontarmos textos integrais com textos adaptados e principalmente quando, em contato com os leitores, observem-se as sensações por esses construídas, durante os processos de leitura.

Ao defender que a leitura “reencontra a perspectiva do prazer no momento da hesitação e do estranhamento, levando do conhecimento de si mesmo e do mundo”¹¹⁴, Marcelo Chiaretto, em seu texto “A leitura literária diante da visão moderna de progresso”, também se posiciona contrariamente às adaptações. Argumenta que essas não promovem o letramento literário porque “não se preocupam em possibilitar uma comunicação ativa e transformadora”.¹¹⁵ O autor, que considera a adaptação um atrativo para inserir as obras clássicas como fonte de entretenimento, observa que adaptar é operar sobre a obra para que essa se recicle, equivalendo-a às sínteses ou condensações que acarretam prejuízos incalculáveis:

a literatura que oculta seu sentido de formação estética, ética e política com base em um discurso modernizador arruína mundos outros e outras vidas, anula a dúvida, a curiosidade e a perturbação em busca de um saber, em suma, danifica uma experiência estética e cognitiva capaz de transformar e enriquecer tanto a realidade pessoal do sujeito-leitor quanto sua realidade social e histórica.¹¹⁶

¹¹³ PEDROSA, Heloísa As adaptações e o ensino de literatura. In: PAULINO; COSSON, op. cit., p. 120.

¹¹⁴ CHIARETTO, Marcelo. A leitura literária diante da visão moderna de progresso. In: PAIVA, op. cit., p. 240.

¹¹⁵ Ibidem, p. 237.

¹¹⁶ Ibidem, p. 241.

Sob a insígnia de *É só o começo*, a Editora L&PM publicou, atendendo à encomenda governamental, para o programa federal Brasil Alfabetizado, três obras da literatura brasileira – *O triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto; *Garibaldi e Manuela: uma história de amor*, de Josué Guimarães, e *Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães – em versões adaptadas, escritas com cerca de 300 palavras. A reação a essa iniciativa foi intensa. Representantes de fóruns, universidades e associações rejeitaram a proposta do Ministério de Educação, no entanto a editora manteve o projeto e ainda ampliou a quantidade de títulos, sob a seguinte argumentação:

A coleção *É só o Começo* é fruto de uma aposta: a L& PM Editores, contando com uma equipe de vários professores com ótima experiência no ensino de língua e literatura, aposta que a leitura de clássicos, adaptados segundo bons critérios e a melhor perspectiva sociolinguística, é acessível a todos e deve ser proporcionada a todos. Porque todos merecem ter acesso a este patrimônio cultural da humanidade que é o livro. Foi pensando nessa filosofia que levamos a efeito esta Coleção. Imaginamos que qualquer leitor alfabetizado, com algum tempo de escolaridade e com uma certa experiência de vida, pode ultrapassar a barreira existente entre o comum das pessoas e a mais sofisticada cultura letrada. Em nosso país, em que apenas agora a escola está realmente acessível a todos – com um atraso de pelo menos um século em relação aos países desenvolvidos culturalmente – tem aparecido com bastante evidência a figura do *neoleitor*.¹¹⁷

A Ação Educativa, organização não governamental, que atua desde 1994 em atividades educativas voltadas para jovens e adultos, manifestou-se, não somente contra a ação, mas também contra as adaptações: “A simplificação de obras literárias as destitui de sua essência, afirma Claudia Lemos Vóvio, da Ação Educativa. Para ela, é como retalhar uma obra de arte: perde-se a estrutura da argumentação do autor, o senso estético, e obtém-se um texto empobrecido”.¹¹⁸

Em síntese, o ataque às adaptações reside na questão fundamental: a alteração do texto implica um empobrecimento da experiência de leitura.

Ainda inseridos na polêmica das adaptações, poderíamos compreendê-la como *facilitadora* da atividade do leitor, da atividade de ler. Mas uma pergunta se impõe: em que medida essa

¹¹⁷ FISCHER, Luís Augusto. Manual do professor. Coleção *É só o começo*: clássicos adaptados para neoleitores. L&PM Editores – documento eletrônico disponível em <http://www.lpm.com.br/site>. Acesso em 01.08.2017.

¹¹⁸ Programas de incentivo à leitura chegam aos jovens e adultos. **Informação em rede**, São Paulo, n.55, 2003. Disponível em www.acaoeducativa.org. Acesso em 20 jan. 2007.

facilitação contribui para a aproximação ou distanciamento dos leitores em relação às obras completas, integrais?

Tomemos como exemplo um caso de *facilitação* como ação negativa – o episódio me foi relatado por uma professora de Literatura Portuguesa: seus alunos do curso de Letras, de uma faculdade em Vitória, Espírito Santo, tinham muita dificuldade de ler *Os Lusíadas*, de Camões, mesmo que somente alguns trechos recomendados por ela. Os alunos sugeriram, então, à professora que substituísse a leitura do texto por uma adaptação realizada por Rubem Braga e Edson Braga e publicada pela Editora Scipione. Adaptação era dirigida, segundo o catálogo de divulgação da editora, aos alunos de 6ª e 7ª anos do Ensino Fundamental, ou seja, leitores que, supostamente, têm entre 11 e 12 anos. O episódio contribui para aumentar a inquietação acerca de quais mecanismos estão envolvidos nos processos de adaptação: o que impulsiona leitores adultos e escolarizados a acreditarem que podem substituir a leitura do poema épico camoniano, por uma narrativa dos Braga, de 76 páginas? A professora ficou surpresa com a sugestão dos alunos, e não a aceitou.

Agora, tomemos outro exemplo, também ocorrido no espaço escolar, em Vitória, Espírito Santo, desta vez no Ensino Fundamental: a professora do 2º ano, de uma escola privada me relatou que instigada pelo trabalho da bibliotecária da escola para o aniversário de 400 anos de *Dom Quixote*, de Cervantes, e impulsionada pela curiosidade dos alunos acerca do personagem, resolveu que era hora de contar a tal história no momento de leitura compartilhada, que acontecia diariamente em sua aula. Mas esbarrou em um problema prático, ou melhor, dois: o tamanho da obra e sua linguagem. Assim, opta por uma das muitas adaptações disponíveis: *Era uma vez Dom Quixote*, da Editora Global, realizada por Marina Colasanti, para crianças leitoras. Resultado: os estudantes envolveram-se entusiasmadamente com a narrativa, torceram pelo herói e seu companheiro Sancho Pança e, principalmente, se emocionaram e se divertiram com uma história secular.

Se essas crianças lerão o texto integral quando forem adultas, só o futuro dirá. Mas, um fato conhecemos: pela voz de outro, elas sabem que *Dom Quixote* é uma história que emociona e diverte.

Os dois relatos servem para iniciar uma discussão que não pretende considerar as adaptações como objetos demoníacos, destruidores da educação literária, nem como salvadores de uma

geração que não gosta de ler livros literários integrais. Estamos no olho do furacão. É preciso lembrar, como nos ensina Bakhtin, que “a compreensão como visão do sentido, não uma visão fenomênica e sim uma visão do sentido vivo da vivência na expressão, uma visão do fenômeno internamente compreendido, por assim dizer, autocompreendido”¹¹⁹, para interrogar como esses objetos ganham espaço no mercado editorial e nas escolas, como se organizam, se constituem, para que, em atividade ativa-dialógica, possamos compreendê-las.

A sabedoria popular afirma que *quem conta um conto aumenta um ponto*, ou seja, cada vez que uma história é recontada, ela é transformada (recriada) por quem a conta. Essas transformações vão alterando a narrativa, e é sempre difícil dizer se para melhor, ou para pior.

Uma das tarefas desta pesquisa é buscar algumas pistas que nos permitam compreender como esse ponto é aumentado ou diminuído. Ou seja, que características configuram certos textos que são transformados em outros textos “adequados” aos jovens leitores? Que estratégias de adaptação sustentam essas obras, (re)contadas a partir de um outro texto, chamado aqui de texto integral, e que têm se tornado uma fatia do mercado editorial brasileiro voltado para crianças e jovens?

Antes, no entanto, é preciso delimitar o que compreendemos por adaptação. Adaptar, verbo origem latina (*adaptāre*) conforme Dicionário etimológico da língua portuguesa¹²⁰ carrega o significado de tornar apto, de “*aptus*”. A ideia de tornar apto nos impele: o quê? A quê ou a quem?

O termo adaptação, que passa a fazer parte do vocabulário da língua portuguesa em 1858,¹²¹ tem sido usado, de modo corrente, para nomear diferentes processos relacionados aos objetos de circulação cultural. Em geral, o termo adaptação refere-se ao resultado da transposição de uma obra literária para outro sistema semiótico, como ocorre quando um livro é transposto para o cinema como filme, ou para a televisão como telenovela ou minissérie.

¹¹⁹ BAKHTIN, *Estética*, op. cit., p. 396.

¹²⁰ CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010. p.11.

¹²¹ *Ibidem*, p.11.

A concepção de adaptação ainda é, preponderantemente, vinculada pela sociedade em geral à adequação entre sistemas semióticos diferentes, ou seja, à tradução intersemiótica.

Linda Hutcheon em *Uma teoria da adaptação*, livro publicado pela Editora da Universidade de Santa Catarina em 2011, dedica-se ao estudo desses processos de adaptação, especialmente do texto literário para ópera, para peça de teatro e para o cinema, considerando que “quando dizemos que uma obra é uma adaptação, anunciamos abertamente sua relação declarada com outra(s) obra(s)”.¹²² Ao traçar um riquíssimo panorama desses processos e produtos, Hutcheon discute o valor desse movimento, quem são os adaptadores e quais são suas intencionalidades, como, onde e quando o fazem, construindo, enfim, uma teoria da adaptação intersemiótica, com a qual esta pesquisa pretende dialogar nos aspectos em esses processos se entrecruzam.

Essas exercem papel relevante entre as redes de mediação social de formação de leitores, nas quais encontramos diversos mecanismos que influenciam as escolhas e os modos de ler dos indivíduos. Em especial as adaptações intersemióticas de obras literárias para o cinema e para a televisão alavancam as vendas de livros, e, supostamente, a leitura a partir dos quais as histórias foram adaptadas.

Tomemos como exemplo o caso do volume único do livro de C. S. Lewis, *As crônicas de Nárnia*, que passou a figurar entre os mais vendidos do Brasil na lista publicada semanalmente pela *Revista Veja*, da Editora Abril, justamente na mesma semana do lançamento do filme de Andrew Admson – *Crônicas de Nárnia: O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa* (*The Chronicles of Narnia: The Lion, the Witch and the Wardrobe*), em dezembro de 2005, e continuou nessa listagem por pelo menos mais quinze semanas. Outro exemplo recente diz respeito à venda dos livros *Sniper Americano*, de Chris Kyle, adaptado para o cinema em filme homônimo, dirigido por Clint Eastwood, que depois de indicação ao Oscar (prêmio concedido pela Academia de Artes e Ciências Cinematográficas estadunidense) teve, em um mês, doze mil exemplares vendidos, no Brasil.

¹²² HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Tradução de André Cehinel. Santa Catarina: UFSC, 2011. p. 27.

Também encontramos, nas últimas décadas, um conjunto de obras dirigidas às crianças e aos jovens catalogadas como adaptações. Geralmente são diferentes clássicos da literatura, agrupados sob uma chancela comum: adaptação.

Antes de nos dedicarmos a apresentar a concepção de adaptação desta pesquisa, tomemos dois aspectos relevantes, apresentados pelo teórico Mikhail Bakhtin, que podem contribuir com a reflexão acerca do processo de adaptar.

Em seu texto “Os estudos literários hoje”, publicado no livro *Estética da criação verbal*, Mikhail Bakhtin dedica algumas páginas para comentar acerca das características das grandes obras – obras que atravessam o tempo, que vão além de sua contemporaneidade. Em certo trecho, o teórico ressalta as transformações pelas quais passam essas obras, motivadas pelas diferentes leituras que, de épocas em épocas, são feitas:

A vida das grandes obras nas épocas futuras e distantes, como já afirmei, parece um paradoxo. No processo de vida post mortem elas se enriquecem com novos significados, novos sentidos; é como se essas obras superassem o que foram na época de sua criação. Podemos dizer que nem o próprio Shakespeare nem os seus contemporâneos conheciam “o grande Shakespeare” que hoje conhecemos. De maneira nenhuma é possível meter à força o nosso Shakespeare na época elisabetana.

Outrora Bielinski já dizia que cada época sempre descobre algo de novo nas grandes obras do passado. Pois bem, introduzimos nas obras de Shakespeare coisas inventadas que não havia nelas, modernizamos ou deturpamos o próprio? É claro que houve e haverá modernizações e deturpações. Contudo, não foi à custa delas que Shakespeare cresceu. Ele cresceu à custa daquilo que realmente houve e há em suas obras, mas que nem ele nem os seus contemporâneos foram capazes de perceber conscientemente e avaliar no contexto da cultura de sua época.¹²³

As observações de Bakhtin, certamente, não se vinculam às adaptações, mas sua reflexão indica um aspecto relevante para questionar o argumento romântico que toda obra tem uma essência, uma aura que a adaptação, supostamente, destrói.

Bakhtin se refere não à reescrita material, mas a cada leitura que, de um modo ou outro, torna contemporâneo o texto. As leituras que são feitas – circunscritas em contextos sócio-históricos

¹²³ BAKHTIN, *Estética*, op. cit., p. 363.

– é que determinam o que pode e o que deve ser lido, e a cada leitura são deixados ou acrescentados novos índices de leitura.

De todo modo, a ideia de texto original desfaz-se. Não somente porque sabemos que o passar dos tempos não assegurou fidelidade aos manuscritos, ou porque em traduções houve alterações – tema do qual trataremos mais adiante – mas principalmente porque cada leitura feita por uma nova geração de leitores torna o texto outro, já que “o texto ficcional exige imperiosamente um sujeito, isto é, um leitor. Pois enquanto material dado, o texto é mera virtualidade que se atualiza apenas no sujeito”.¹²⁴

Outra importante ideia de Bakhtin, que nos parece relevante para a compreensão das adaptações, reside na concepção de que nenhum falante ou escritor é um Adão bíblico. Ou seja, estamos permanentemente em diálogo, como sujeitos discursivos, com outros que também tomaram o mesmo objeto de discurso. Assim, o objeto do discurso,

não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto por assim dizer, já está ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes.¹²⁵

Ao mesmo tempo, “toda enunciação, mesmo na forma imobilizada de escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo na cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquela que a precedeu, trava uma polêmica com ela, conta com as reações ativas de compreensão, antecipa-as [...]”¹²⁶, ou seja, todos os enunciados dialogam, e aí inserimos as obras literárias, junto com outras obras: nada mais que parte de um fluxo criativo universal.

Portanto, por meio dessas duas observações, é importante, para compreender os processos de adaptação, desfazer-se de dois supostos mitos que são alimentados pelo discurso de certas perspectivas da teoria literária: a ideia de essência da obra e a ideia de originalidade.

¹²⁴ ISER, op. cit., p. 123.

¹²⁵ BAKHTIN, *Estética*, op. cit., p. 300.

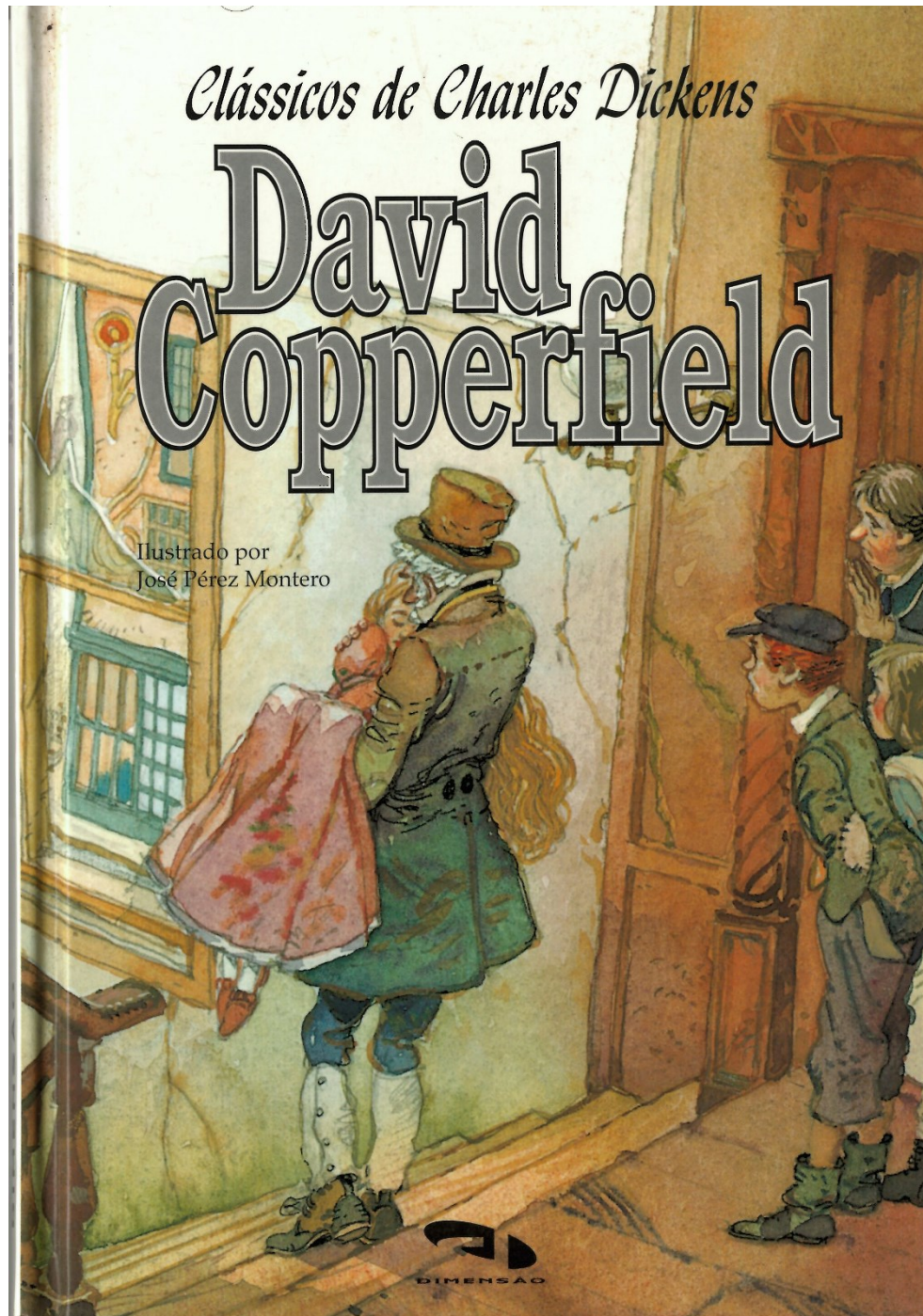
¹²⁶ BAKHTIN/ VOLOSHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988. p. 98.

As adaptações são compreendidas, neste trabalho, como obras que resultam de um diálogo direto com outras obras. Um diálogo muito particular no qual; ao contrário dos diálogos que travam as obras artísticas e seus autores – entre si e com o mundo – e cuja valoração reside no próprio diálogo; o valor está no *texto original*, ou seja, o valor está no sentido daquele que deu origem, já que na maioria das vezes, é o nome do autor desse original que aparece na capa da obra – e o do adaptador em segundo plano, quando não é omitido.

Vejamos três exemplos de diferentes editoras¹²⁷: (1) na capa de *David Copperfield*, publicado em 1997 pela Editora Dimensão, aparecem as seguintes indicações: *Clássicos de Charles Dickens*, no topo, o nome do ilustrador no canto esquerdo e há somente na contracapa a informação de que “Anne de Graaf conta a história usando linguagem moderna, para que o texto antigo seja compreendido pelos leitores de hoje”; (2) em *Era uma vez Dom Quixote* publicado pela Global, indica-se Miguel de Cervantes Saavedra, no topo da capa como autor, Marina Colasanti como tradutora somente na folha de rosto identifica-se o adaptador – Agustin Sánchez Aguiar – e ainda (3) no exemplar da Editora do Brasil; a capa do clássico adaptado *Contos de terror e mistério* apresenta Edgar Allan Poe como autor, em destaque, e mais abaixo, em letras menores Telma Guimarães como adaptadora.

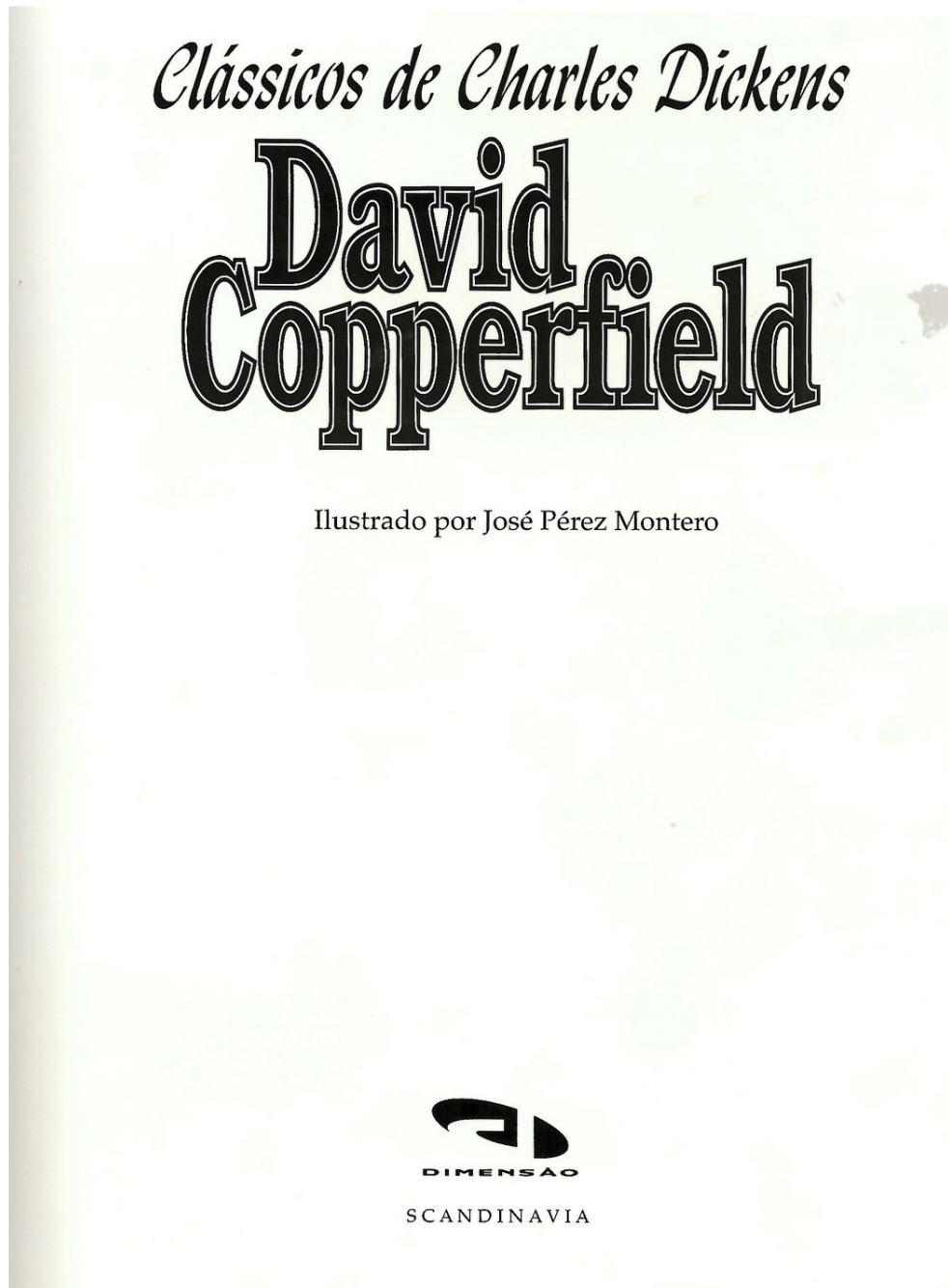
¹²⁷ O tamanho das imagens reproduzidas das capas, folhas de rosto e quarta capa dos livros citados tem como objetivo possibilitar ao leitor a máxima aproximação do objeto presentificado e potencialização da apreensão de sentidos dos formantes figurativos e plásticos do texto visual, bem como sua legibilidade.

Figura 1 – Capa de *David Copperfield*, publicado pela Editora Dimensão em que não há informações sobre a adaptação ou sobre o adaptador.



Fonte: DICKENS, Charles. **David Copperfield**. Recontado por Anne de Graaf. Tradução de Imaculada Campos Bernardes. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.

Figura 2 – Folha de rosto de *David Copperfield*, publicado pela Editora Dimensão em que não há informações sobre a adaptação ou sobre o adaptador.



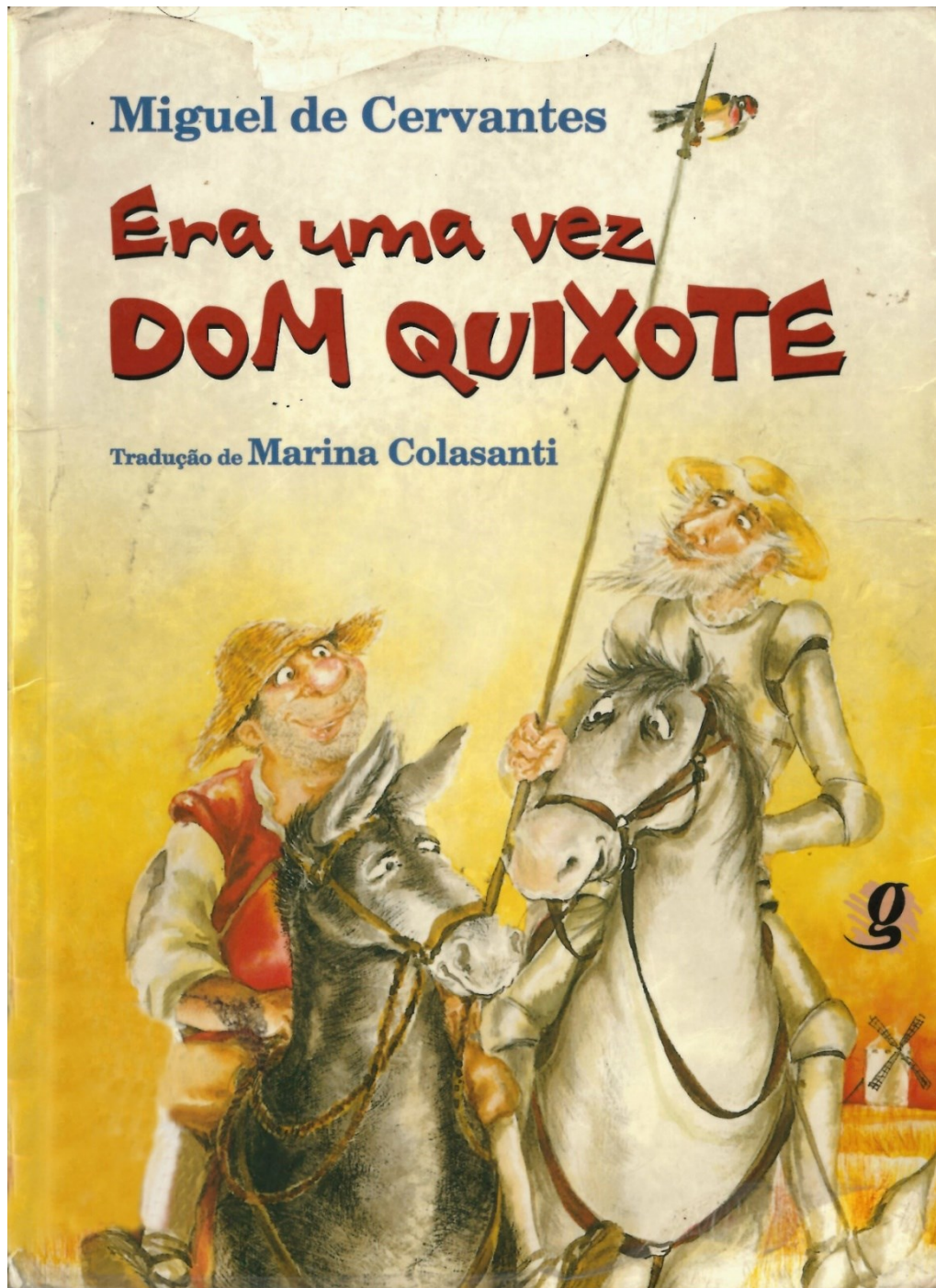
Fonte: DICKENS, Charles. **David Copperfield**. Recontado por Anne de Graaf. Tradução de Imaculada Campos Bernardes. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.

Figura 3 – Quarta capa de *David Copperfield*, publicado pela Editora Dimensão, em que há informação acerca da adaptadora no último parágrafo do texto.



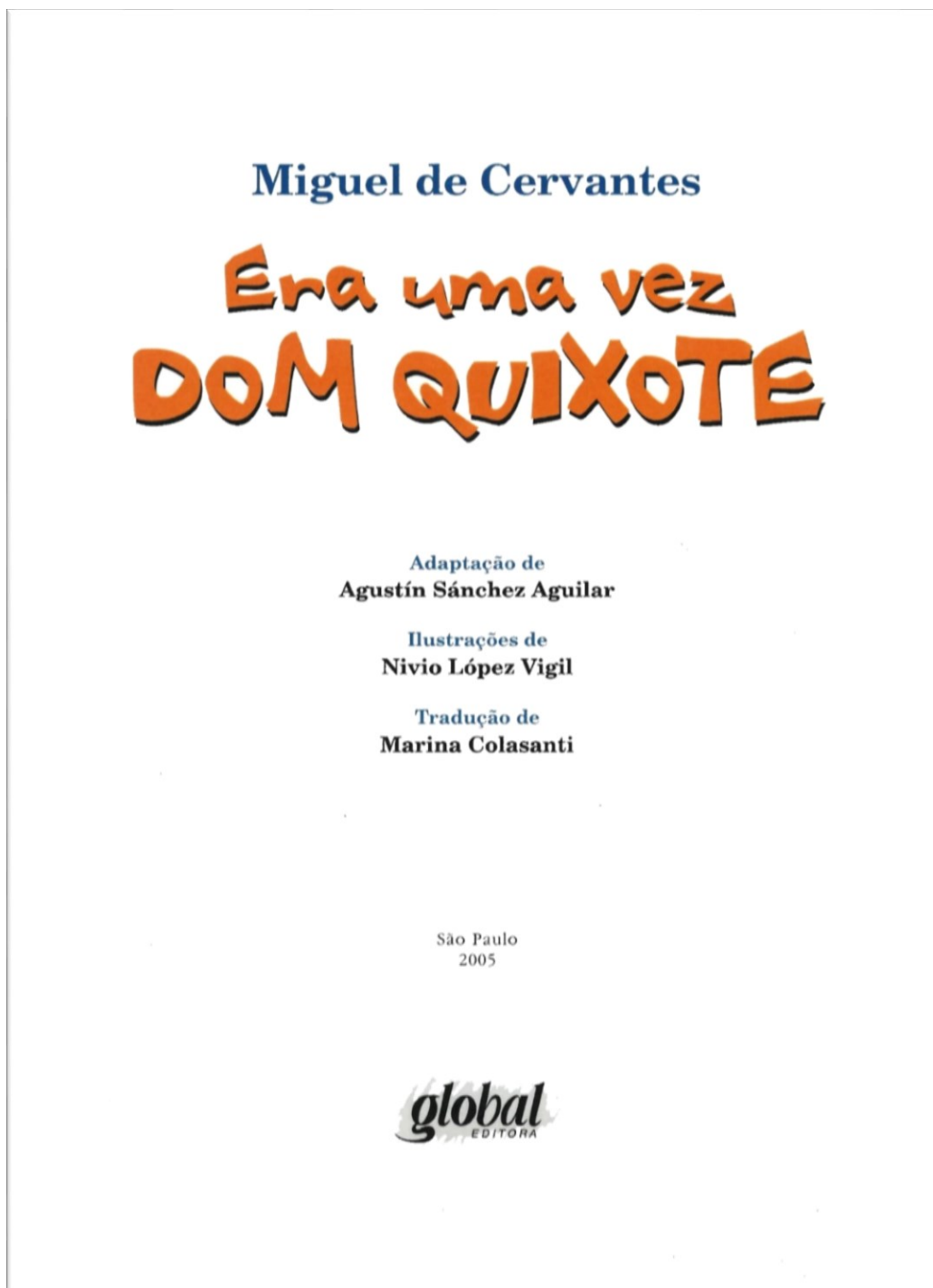
Fonte: DICKENS, Charles. **David Copperfield**. Recontado por Anne de Graaf. Tradução de Imaculada Campos Bernardes. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.

Figura 4 – Capa de *Era uma vez Dom Quixote*, publicado pela Editora Global, em que não há referência à adaptação ou ao adaptador.



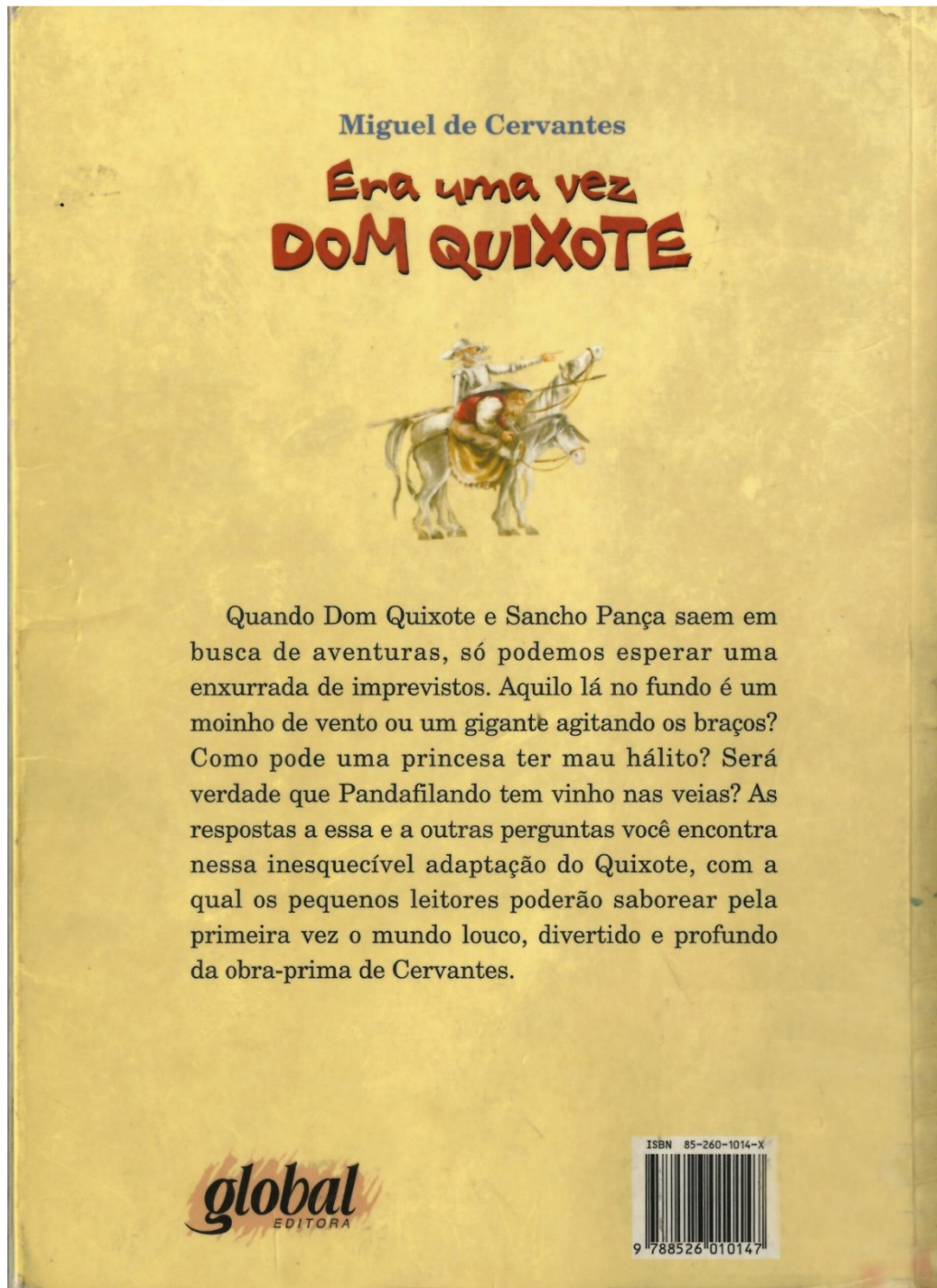
Fonte: CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de. **Era uma vez Dom Quixote**. Adaptação de Augustin Sánchez Aguilar. Tradução de Marina Colasanti. São Paulo: Global, 2005.

Figura 5 – Folha de rosto de *Era uma vez Dom Quixote*, publicado pela Editora Global, em que não há referência ao adaptador.



Fonte: CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de. **Era uma vez Dom Quixote**. Adaptação de Agustín Sánchez Aguilar. Tradução de Marina Colasanti. São Paulo: Global, 2005.

Figura 6 – Quarta capa de *Era uma vez Dom Quixote*, publicado pela Editora Global.



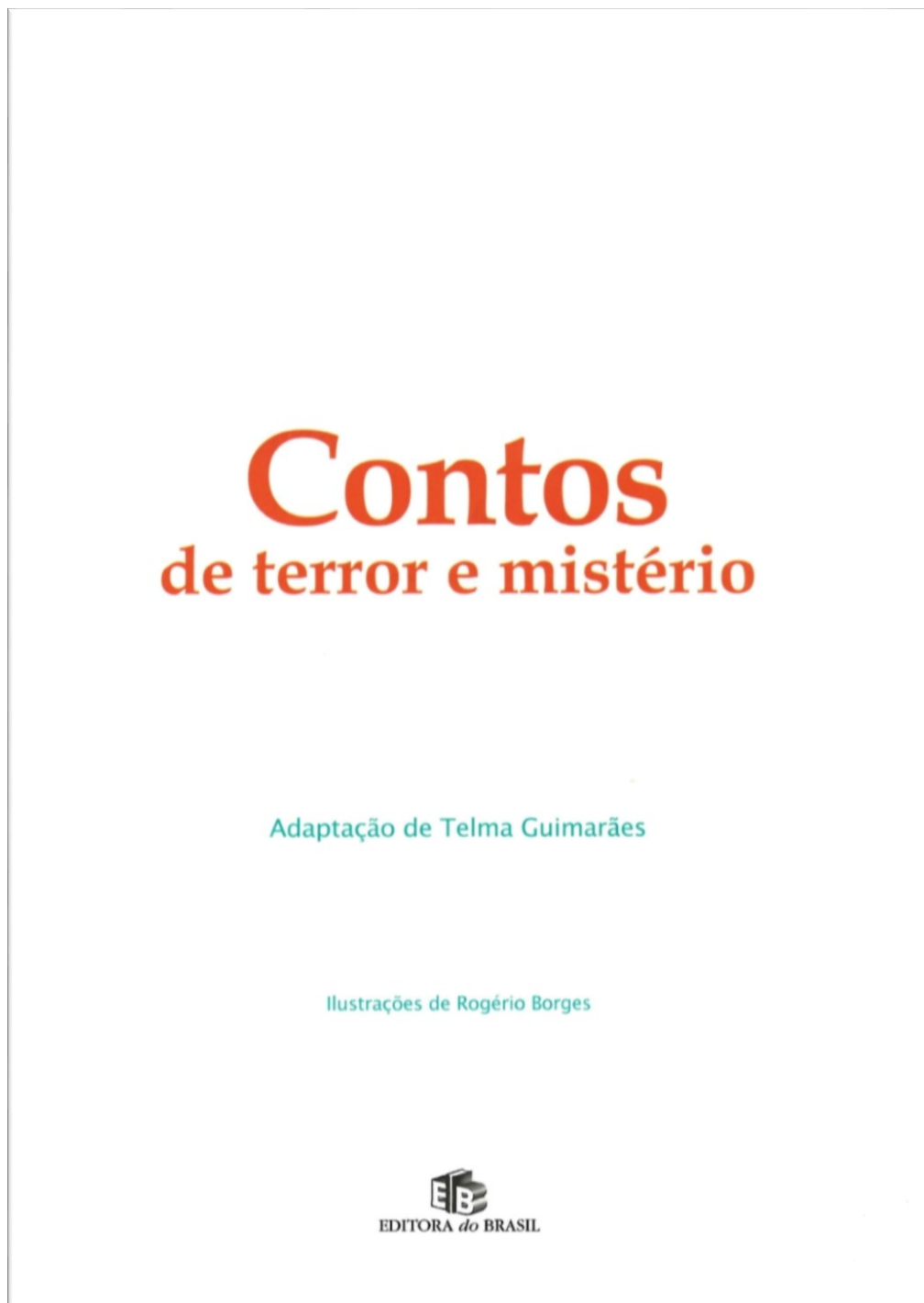
Fonte: CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de. **Era uma vez Dom Quixote**. Adaptação de Augustin Sánchez Aguilar. Tradução de Marina Colasanti. São Paulo: Global, 2005.

Figura 7: Capa do clássico adaptado *Contos de terror e mistério*, da Editora do Brasil, em que se apresenta Edgar Allan Poe como autor, em destaque, e mais abaixo, em letras menores, Telma Guimarães como adaptadora.

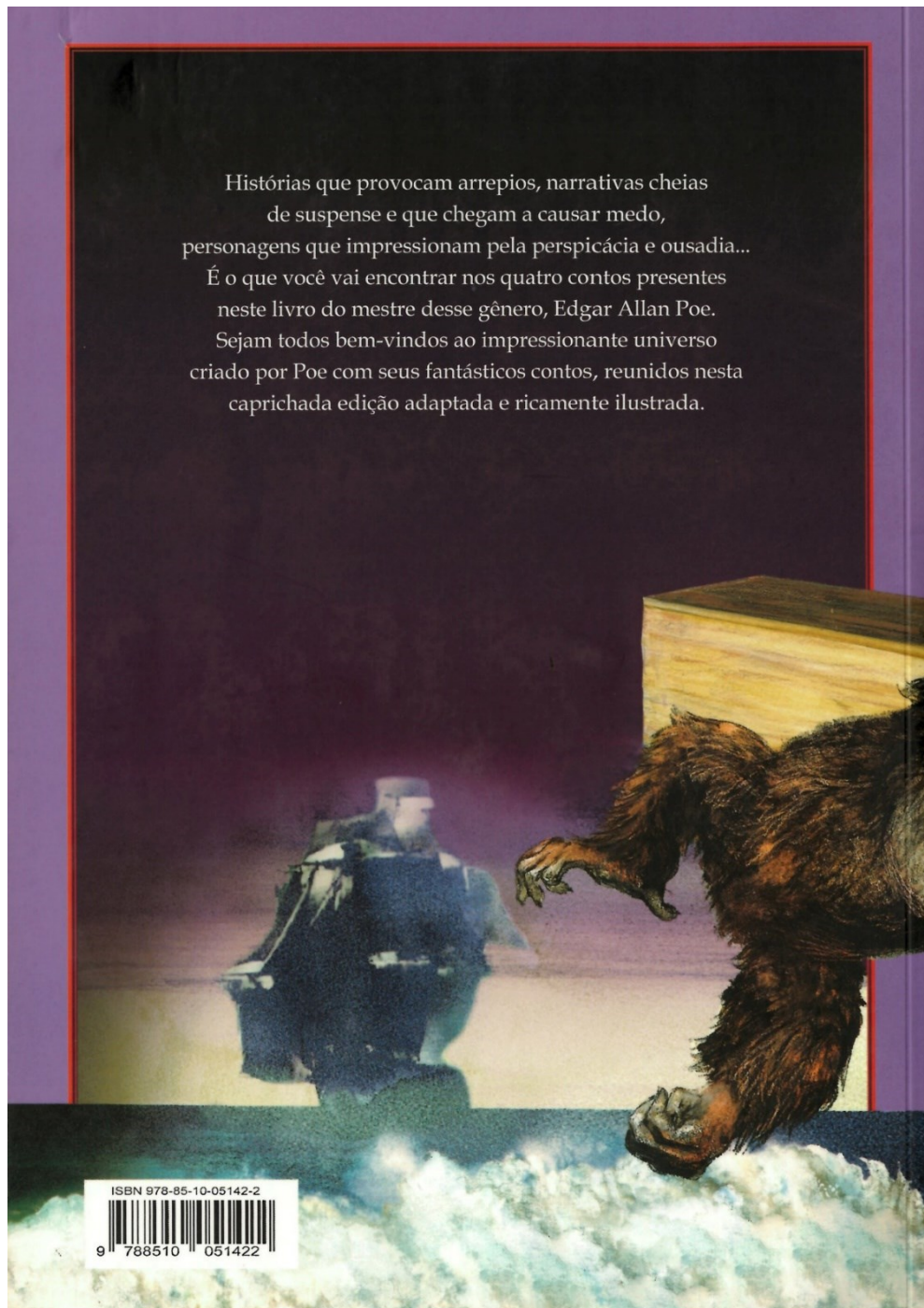


Fonte: POE, Edgar Allan. **Contos de terror e mistério**. Adaptação de Telma Guimarães. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

Figura 8 – Folha de rosto de *Contos de terror e mistério*, publicado pela Editora do Brasil.



Fonte: POE, Edgar Allan. **Contos de terror e mistério**. Adaptação de Telma Guimarães. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

Figura 9 – Quarta capa de *Contos de terror e mistério*, publicado pela Editora do Brasil.

Fonte: POE, Edgar Allan. **Contos de terror e mistério**. Adaptação de Telma Guimarães. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

Esse diálogo que supervaloriza o texto de origem em detrimento do “adaptado” não é fortuito e é realizado a partir de parâmetros fundamentais. Entre esses se destaca a intencionalidade desse processo criativo, possibilitar a travessia de uma obra no tempo histórico, tornando-a acessível a outros leitores.

Em sua tese de doutorado, defendida em 2006, o pesquisador Diógenes Buenos Aires apresenta um extenso levantamento e traça um panorama das adaptações e recontos publicados no Brasil de 1882 a 2004. Por meio desse levantamento afirma que há um cânone das obras adaptadas, ou seja, uma lista de obras cujas adaptações se reiteram ao longo do tempo, publicadas por diferentes editoras e assinadas por diferentes adaptadores:

sendo os primeiros da lista As aventuras de Robinson Crusoe, de Daniel Defoe, As viagens de Gulliver, de Jonathan Swift, D. Quixote, de Miguel de Cervantes, Ali Babá e os quarenta ladrões, Aladim e a lâmpada maravilhosa, Os três mosqueteiros, de Alexandre Dumas, Odisséia, de Homero, Robin Hood, As histórias fantásticas do Barão de Munchhausen e a Ilha do Tesouro de Stevenson.¹²⁸

o que nos confirma que a travessia no tempo, materializada pelas adaptações, privilegia os clássicos da literatura configurando assim, um cânone dentro do cânone.

Assim, a partir dessas primeiras reflexões, chegamos a um primeiro indicador conceitual da adaptação como produto: adaptação é um texto que estabelece um diálogo particular com uma obra de origem cuja pretensão é possibilitar a leitura dessa obra por um público que não se constitui como o previsto pelo autor do texto primeiro, já que “O autor é um prisioneiro de sua época, de sua atualidade. Os tempos posteriores o libertam dessa prisão, e os estudos literários têm a incumbência de ajudá-lo nessa libertação”.¹²⁹

A partir desse indicativo, podemos nos perguntar se adaptação e tradução não se confundem como produtos e processos. É Umberto Eco em *Decir case lo mismo* (2008) que ajuda nesta distinção, ao considerar a expectativa do leitor:

¹²⁸ AIRES, Diógenes Buenos. **A adaptação literaria para crianças e jovens**: Robinson Crusoe no Brasil. Rio Grande do Sul, setembro de 2006. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. p. 88.

¹²⁹ BAKHTIN, *Estética*, op. cit., p. 363.

Quer dizer, que quando compro a tradução de uma obra estrangeira, seja uma novela ou um tratado de sociologia (e sabendo desde já que no primeiro caso me arrisco mais que no segundo), espero que a tradução possa dizer-me o melhor possível o que estava escrito no original. Considerarei um embuste os cortes de fragmentos ou de capítulos completos, irritar-me-ei seguramente pelos erros evidentes de tradução (como acontece ao leitor perspicaz quando lê uma tradução sem conhecer o original) e com maior razão escandalizar-me-ei se descobro que o tradutor tenha feito que um personagem diga ou faça (por imperícia ou por deliberada censura) o contrário do que havia dito ou feito. Nos belos volumes da coleção da coleção “La Scala d’Oro” da editora UTET que eu lia quando pequeno, nos “recontavam” os grandes clássicos, mas frequentemente eram feitos ajustes *ad usum delphini*.¹³⁰ Recordo que na adaptação de *Os miseráveis* de Hugo, Javert, preso na contradição entre seu dever e a gratidão que devia a Jean Valjean, em vez de matar-se, demite-se. Como se tratava de uma adaptação, quando descobri a verdade, ao ler o original, não me senti ofendido (e mais, observe que a adaptação em muitos sentidos me havia transmitido bem tanto a trama quanto o espírito da novela). Mas se um episódio desse tipo ocorresse em uma tradução que se apresenta com tal, falaria da violação de um direito meu.¹³¹

E continua a nos ajudar, quando retoma os três tipos de tradução traçadas por Jakobson em *Aspectos lingüísticos da tradução*, de 1959, intralingüística, interlingüística e intersemiótica:

A tradução interlingüística é aquela que se realiza quando se traduz um texto de uma língua a outra, ou seja, quando se produz uma interpretação dos signos verbais para qualquer outra língua (que seria a tradução propriamente dita). A tradução intersemiótica (e aqui estava o aspecto mais inovador dessa proposta) é aquela na qual se produz uma interpretação dos signos verbais para os signos de um sistema não verbal, isso é, por exemplo quando se “traduz” uma novela em um filme, ou uma fábula em um balé. Note-se que Jakobson propunha também que essa tradução se chamasse transmutação e o termo deve-nos induzir a refletir. [...] Agora, bem, Jakobson antes citava a tradução intralingüística, denominada também reformulação

¹³⁰ *Ad usum Delphini* é uma expressão latina cujo significado, em português, é: “Para uso do Delphim” e designa “as edições de clássicos latinos preparadas por ordem de Luís XVI (1638 – 1715), rei da França, para uso especial de seu filho e das quais foram eliminados cuidadosamente os trechos ‘escabrosos’. Hoje se diz, com matiz de ironia, de toda edição expurgada”. RÓNAL, Paulo. **Não perca o seu latim**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. p.22.

¹³¹ “Es decir, que cuando compro la traducción de una obra extranjera, ya sea una novela o un tratado de sociología (y sabiendo desde luego que en el primer caso me arriesgo más que en el segundo), espero que la traducción pueda decirme lo mejor posible lo que estaba escrito en el original. Consideraré una estafa los cortes de fragmentos o de capítulos completos, me irritaré seguramente por evidentes errores de traducción (como le pasa al lector perspicaz cuando lee una traducción sin conocer el original) y con mayor razón me escandalizaré si descubro que el traductor ha hecho que un personaje diga o haga (por impericia o por deliberada censura) lo contrario de lo que había dicho o hecho. Em los hermosos volúmenes de la colección “La Scala d’Oro” de la editorial UTET que yo leía de pequeño, se nos “volvían a contar” los grandes clásicos, pero a menudo se hacían ajustes *ad usum delphini*. Recuerdo que, em la adaptación de *Los miserables* de Hugo, Javert, presa de la contradicción entre su deber y la gratitud que debía a Jean Valjean, em lugar de matarse, dimitía. Como se trataba de una adaptación, cuando descubrí la verdad, ao ler el original, no me sentí ofendido (es más, observe que la adaptación en muchos sentidos me había transmitido bien tanto la trama como el espíritu de la novela). Pero si un episodio de este tipo ocurriera en una traducción que presenta como tal, hablaría de vulneración de um derecho mío”. ECO, Umberto. **Decir casi lo mismo**. La traducción como experiencia. Tradução de Helena Lozano Miralles. Montevideo: Lumen, 2008. p. 29, tradução nossa.

(rewording) que seria uma interpretação dos signos verbais para outros signos da mesma língua.¹³²

Assim, no processo de tradução interlinguística, entre línguas diferentes, o processo também é dirigido a um público que não era o previsto inicialmente pelo escritor, os falantes de sua própria língua, e não somente em razão da territorialização linguística, mas também por questões culturais. Visto deste modo, adaptação e tradução não são processos indistintos, de acordo com nossa primeira concepção apresentada. No entanto, se tomarmos a perspectiva de tradução intralinguística, começamos a distinguir os dois processos.

Quem se dedicou a discutir a possível caracterização das traduções e das adaptações foi Lauro Maia Amorim em sua dissertação de mestrado convertida em livro: *Tradução e adaptação – encruzilhadas da textualidade em Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carrol, e Kim, de Rudyard Kipling*, publicada pela Editora da Unesp, em 2005.

Nessa obra, Amorim analisa as concepções de tradução e adaptação que se materializam não só discursivamente, mas nas práticas autorais. Em seu processo analítico, o autor atenta para o que comumente chamamos de adaptação:

Se pensarmos no contexto brasileiro atual, a tradução de um romance, por exemplo, que se apresente com modificações consideráveis, como a supressão de personagens, a redução de capítulos, assim como a omissão de poemas ou canções, pode ser descrita, em certos discursos ou em determinadas comunidades interpretativas, quer como uma transgressão, quer como uma domesticação. É comum que uma reescritura como essa seja considerada “adaptação”. Essa classificação explica-se, em parte, pelo fato de que a prática da adaptação é geralmente marginalizada sob o argumento de

¹³² La traducción interlingüística es la que se verifica cuando se traduce un texto de una lengua a otra, es decir, cuando se produce una interpretación de los signos verbales mediante cualquier otra lengua (que sería la traducción propiamente dicha). La traducción intersemiótica (y aquí estaba el rasgo más innovador de esa propuesta) es aquella en la que se produce una interpretación de los signos verbales mediante los signos de un sistema no verbal, esto es, por ejemplo, cuando se “traduce” una novela en una película, o una fábula en ballet. Nótese que Jakobson proponía también que esta traducción se llamara transmutación y el término debe inducirnos a reflexionar.[...] Ahora, bien, Jakobson antes citaba la traducción intralingüística, denominada también reformulación (rewording) que sería una interpretación de los signos verbales mediante otros signos de la misma lengua”. Ibidem, p. 292, tradução nossa.

que estaria relacionada a leituras que ocasionariam certa agressão à “integridade” dos textos originais e que, portanto, deveria ser uma prática distinta da tradução.¹³³

O que o autor acaba por constatar, analisando as obras literárias traduzidas, é que o processo da tradução não corresponde à ideia disseminada de ausência de interferência, de uma isenção do tradutor ou ainda à ideia de fidelidade – “Espera-se, assim, que a tradução aproxime o máximo possível do texto original e que as adaptações promovam desvios”.¹³⁴ –, enquanto caberia à adaptação ser um processo livre.

O que Amorim destaca com muita propriedade é que mais do que uma ação individual, traduzir e adaptar são ações inseridas no campo institucional, e mais ainda, nas regras do mercado editorial e são parte do mercado capital. Para isso, insiste inúmeras vezes no aspecto dos direitos autorais, negados aos tradutores, e concedidos aos adaptadores. Para lei, a adaptação é uma nova obra e a tradução não é.

Em certa parte do texto refere-se a Gambier, em seu texto *Adaptation: une ambiguïté à interroger*, de 1992, e acrescenta:

Como aponta o teórico, toda tradução, independente de ser rotulada como “adaptação”, ou de praticar “censuras ou efetuar domesticações de forma sistemática ou deliberada, é uma atividade de reformulação que tem por objetivo atingir determinados alvos. Uma tradução poderia, assim revelar partes (do que se considera geralmente como) “traduzidas” – em que se criam “efeitos de literalidade” – e partes “adaptadas”, para atender a certos aspectos da cultura-alvo.¹³⁵

Assim, é possível afirmar que a tradução é, de certo modo, uma adaptação. Especialmente se olharmos o trabalho do tradutor, mergulhado em parâmetros discursivos da sociedade em que está inserido, fazendo dialogar pelo menos duas visões de mundo, dois universos culturais, ajustando um ao outro, como faz Ana Maria Machado na considerada tradução de *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carrol, ao substituir cantigas e provérbios ingleses por cantigas e

¹³³ AMORIM, Lauro Maia. **Tradução e adaptação**: encruzilhadas da textualidade em *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carrol, e *Kim*, de Rudyard Kipling. São Paulo: Unesp, 2005. p. 40.

¹³⁴ *Ibidem*, p. 42.

¹³⁵ GAMBIER, apud AMORIM, op. cit., p. 104.

provérbios brasileiros. Mais do que tradução das palavras e sentenças, recriação da obra em outra língua.

Então, como resolver o dilema: adaptação ou tradução? Se o ato de traduzir volta-se para a transposição linguística de uma língua para outra, temos clareza que nesse processo ocorrem também adaptações. Mas, nem sempre a ato de adaptar vincula-se ao ato de realizar uma tradução entre línguas diferentes. E é esse processo de adaptação que nos interessa.

Adriana Vieira, em sua tese de doutorado: *Viagens de Gulliver ao Brasil: estudos das adaptações de Gulliver's Travels por Carlos Jansen e por Monteiro Lobato*, responde ao problema, diferenciando os dois processos:

adaptação é um processo que, mais que a tradução, dá liberdade para quem o faz de transformá-la, de acordo com sua época, com os interesses mercadológicos, de acordo com o público que tem em mente e também de acordo com a sua leitura do texto. Assim, o adaptador, por hipótese, tem como traço principal a visibilidade, a marca de seu trabalho sobre o texto com o qual trabalha.¹³⁶

E ainda: “Falamos em *tradução* no sentido mais amplo, de passagem de uma língua a outra, e do processo de *adaptação* no sentido de resumo, mudança livre de palavras, permanência do enredo e modificações tendo por base o receptor (adaptar para)”.¹³⁷

A polêmica é resolvida, tomando-se como ponto de referência o público a quem se destina o processo. Uma solução simples: a adaptação volta-se para um público específico, diferenciado e característico e, por isso, o adaptador goza de certa autonomia, valendo-se desse princípio regulador. Trata-se daquele *ajuste*, da etimologia verbal.

Vieira guarda certa razão, já que o endereçamento dos enunciados, segundo Bakhtin, é traço constitutivo e essencial desses, articulado à intencionalidade do autor, e ao campo da comunicação em que estão inseridos:

¹³⁶ VIEIRA, Adriana Silene. **Viagens de Gulliver ao Brasil: estudos das adaptações de *Gulliver's Travels* por Carlos Jansen e por Monteiro Lobato**, 2004. Tese (Doutorado em Teoria e História Literária) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. p. 4.

¹³⁷ Ibidem, p. 61.

Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu direcionamento a alguém, o seu endereçamento [...] o enunciado tem autor (e, respectivamente, expressão, do que já falamos) e destinatário. Esse destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc.; ele também pode ser um outro totalmente indefinido, não concretizado (em toda sorte de enunciados monológicos de tipo emocional). Todas essas modalidades e concepções do destinatário são determinadas pelo campo da atividade humana e da vida a que tal enunciado se refere. A quem se destina o enunciado, como o falante (ou o que escreve) percebe e representa para si os destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado – disto dependem tanto a composição quanto, particularmente o estilo do enunciado.¹³⁸

Bakhtin chama a atenção para a representação que o autor tem do destinatário, como definitiva nos modos como os enunciados são organizados discursivamente. Assim, ao tomarmos grupos específicos como destinatários das adaptações, concluímos:

Adaptação é a materialização de um diálogo particular com uma obra de origem cuja intenção é possibilitar a leitura desta obra por um público que não se constitui como o previsto pelo autor do texto primeiro, não necessariamente por não compartilhar com esse a mesma língua, mas por questões relacionadas ao tempo e aos espaços culturais, questões ligadas à linguagem e, mais amplamente, ao parâmetro discursivo dos leitores.

Por parâmetro discursivo compreendemos as condições de produção dos objetos discursivos. Entre essas condições estão: a intencionalidade do autor, seu conhecimento de mundo e de língua, as previsões de circulação da obra; o contexto sócio-histórico de produção; a imagem que o autor faz de seus leitores; entre outras.

Quando um adaptador reescreve uma obra com objetivos de adaptá-la, trava um diálogo com o texto original para circunscrevê-lo em outro contexto, a partir de outras condições de produção e a partir do seu próprio contexto de produção de leitura, já que ele também é um leitor que se converte em escritor (da obra adaptada). Assim, mesmo que recontando uma história, temos uma nova obra.

¹³⁸ BAKHTIN, *Estética*, op. cit., p. 300.

Feijó (2006) estuda esse processo de conversão, tomando como objeto de análise o ofício do adaptador. Ao analisar as práticas dos herdeiros de Monteiro de Lobato: Ana Maria Machado, Carlos Heitor Cony e Ruth Rocha, conclui: “O maior desafio do adaptador ao resumir o enredo é escolher onde (ou como cortar). A narrativa resumida é uma nova narrativa, que tem que ser a mesma (conter o passado, o cânone) e ser outra (estar contida na recepção dos leitores)”.¹³⁹

Para que tal objetivo seja alcançado, as adaptações são organizadas por meio de um conjunto de estratégias discursivas que indicam certo padrão, que indicam modelos de construção dessa nova obra. Não se trata, nesse caso, de traduções entre línguas ou traduções intersemióticas, o que configura esse processo é o redirecionamento de uma obra para outro público – usualmente jovens leitores – partindo-se do princípio de que esse novo público, por motivos dos mais diversos, não tem o perfil daquele previsto pelo autor da obra original.

Ao longo da história, ganham força a ideia e a prática de se adaptarem clássicos, aquelas obras que dissolvem as fronteiras da sua época e vivem nos séculos seguintes, isto é, ao longo tempo, e além disso levam frequentemente (as grandes obras, sempre) uma vida mais intensiva e plena que em sua atualidade.¹⁴⁰ Já que inseridas em “outro tempo”, em geral, outros séculos, as obras e seus leitores ficam impedidos da noção de contemporaneidade. Daí a constatação, nem tão óbvia e menos ainda unânime, de que, para chegar ao público infantil e juvenil, estas obras precisam de certos ajustes, não somente do ponto de vista linguístico, mas do ponto de vista discursivo, como atenta Amorim:

Quanto aos clássicos, não se pode dizer, também, que o que ocorre seja apenas uma “atualização” linguística desprovida de qualquer direcionamento. As obras publicadas como adaptações pressupõem muitas vezes, a noção de atualização, mas não somente isso: o profissional que as produz tem um papel importante, na medida em que se pode esperar que a história “recontada” receba um “toque” especial de quem a realiza. No caso dessas reescrituras, parte-se do princípio da existência de um certo gênio literário que torna a feitura da adaptação um processo que deveria ser ao mesmo tempo, “fiel” e “criativo”. Em outras palavras, quem adquire uma adaptação pode esperar que o adaptador seja “fiel” à história, sem deixar porém, de se fazer “presente” na sua própria composição – presença que conta uma história, como a figura de um pai ou de

¹³⁹ MONTEIRO, op. cit., p. 08.

¹⁴⁰ BAKHTIN, Mikhail. *Estética*, p. 363.

uma mãe que se faz presente, com todo o seu modo particular, nas histórias contadas ao filho.¹⁴¹

Essa pode ser uma justificativa para que a maior parte das adaptações hoje no mercado esteja vinculada a reconhecidos escritores da literatura brasileira, constituindo-se como um indicativo da confiabilidade dessas obras.

Adaptar clássicos da literatura é uma atividade recorrente em vários países e é também muito antiga. Em *Leituras e Leitores na França do Antigo Regime* (2004), Roger Chartier destaca a criação da *Biblioteca Azul* pelos Oudot em Troyes, no século XVII, cujo objetivo principal era fazer circular, no reino, livros baratos e populares utilizando-se de intervenções editoriais variadas para atingir este fim, entre elas a “[...] estratégia de redução e simplificação. Na sua maioria, com efeito, as edições troyenses encurtam o texto que reproduzem, e isso de duas maneiras. A primeira consiste em desbastar o livro, abreviar certo episódio, operar cortes por vezes severos”.¹⁴²

No século XIX, os irmãos Charles e Mary Lamb adaptaram vinte peças de Shakespeare, entre essas *A tempestade* (1611) e *Romeu e Julieta* (1595-96), em *Lamb's Tales from Shakespeare* (1807) para que as crianças inglesas conhecessem a obra desse autor, e o fizeram transformando as peças em narrativas, fato que será comentado posteriormente. O respeito e a notoriedade do trabalho dos Irmãos Lamb podem ser verificados ainda hoje pela permanência do interesse editorial em publicar suas adaptações, havendo inclusive edição brasileira¹⁴³ de obras desses autores.

E não podemos nos esquecer de Thomas Bowdler (1754 – 1825), que expurgou da obra de Shakespeare tudo o que era considerado inadequado ao período vitoriano e criou o *Family Shakespeare* (1818), “permitindo” sua leitura aos inúmeros ingleses “de família” que não podiam “ser expostos a tanta devassidão”. Sua ação tornou-se tão conhecida que, mesmo em

¹⁴¹ AMORIM, op. cit., p.124.

¹⁴² CHARTIER, R. *Leituras e leitores na França do antigo regime*. Tradução de Álvaro Lorencini, São Paulo: Unesp, 2004. p. 272.

¹⁴³ **Histórias de Shakespeare**, adaptação de Charles Lamb e Mary Lamb e tradução de Marcos Bagno está disponível no catálogo da Editora Ática, em edição datada de 2003.

dicionários brasileiros, é possível encontrar o verbete *bowdlerizar*, verbo que significa censurar, expurgar (palavras ou frases), geralmente de conteúdo erótico, de um texto ou de uma obra¹⁴⁴.

Como se vê, as adaptações, sem perder seu caráter de se dirigirem a determinados novos interlocutores, servem a muitos propósitos! Mas, voltemos às crianças e aos jovens leitores.

No Brasil, a prática da adaptação também é antiga. Por exemplo, podemos nos remeter a *Dom Quixote das crianças*, de Monteiro Lobato, publicado em 1936. Este é um tipo de adaptação singular, uma vez que se diferencia dos exemplos apresentados até agora pela sua intencionalidade e por seu modo de construção. Monteiro Lobato deixa claro que pretende apresentar as aventuras do Cavaleiro da Triste Figura pelas mãos e pela voz de outra personagem – Dona Benta, a avó de inúmeras gerações de brasileiros: “em vez de ler vou contar a história com palavras minhas”, e não reescrever o livro. Para isso, leva Quixote para o Sítio do Picapau Amarelo e constrói um profícuo diálogo com Narizinho, Pedrinho e Emília, e também com seus pequenos leitores, brasileiros, a quem é dada a oportunidade de conhecer essa importante figura que é Quixote. Valendo-se da mesma estratégia de uma narradora (Dona Benta) que se volta aos jovens leitores, Lobato retoma também outras histórias clássicas como *Peter Pan*, *As Aventuras de Hans Staden* e as narrativas da Mitologia Grega. Mesmo se tratando de um modo particular de adaptar textos, esse processo evidencia um conjunto de estratégias que colaboram para a compreensão de outras adaptações.

Mas é nas últimas décadas que esse tipo de produto cultural tem recebido mais atenção e tratamento cuidadoso em função do mercado editorial que se formou em torno da escola, a quem cabe a tarefa fundamental de formar “bons leitores”, inclusive de clássicos:

a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais você poderá depois reconhecer os seus clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois da escola.¹⁴⁵

¹⁴⁴ HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 500.

¹⁴⁵ CALVINO, op. cit., p.13.

Podemos observar, em catálogos de grandes editoras, coleções inteiras de adaptações, dedicadas aos jovens leitores, como *Tesouro dos Clássicos* (Ática); e a histórica *Série Reencontro* da Editora Scipione, que já ganhou ramificações em *Reencontro Infantil* (destinada à infância) e que já conta com 130 títulos. Outras editoras também publicam inúmeros títulos de obras adaptadas, ainda que não na forma de coleção: Companhia das Letras, Editora Dimensão, Companhia Editora Nacional, Difusão Cultural, Global, Ediouro, Melhoramentos, Martins Fontes, FTD, por exemplo.

Para dimensionarmos o tamanho deste fenômeno editorial, em 2005, devido ao aniversário de quatrocentos anos de *Dom Quixote*, houve uma proliferação de lançamentos e relançamentos de adaptações; pelo menos vinte puderam ser mapeados em sítios eletrônicos de venda de livros.

Há, ainda, as inúmeras adaptações que fazem parte dos acervos destinados às escolas públicas, por meio do Programa Nacional de Biblioteca da Escolar (PNBE), do Ministério da Educação, desenvolvido desde 1998¹⁴⁶, e que tem como objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência:

O programa divide-se em três ações: avaliação e distribuição de obras literárias, cujos acervos literários são compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos; o PNBE Periódicos, que avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da educação infantil, ensino fundamental e médio e o PNBE do Professor, que tem por objetivo apoiar a prática pedagógica dos professores da educação básica e também da Educação de Jovens e Adultos por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico.¹⁴⁷

Diferentes acervos foram distribuídos às escolas, ao longo do desenvolvimento do programa: em 1998, seu ano de inauguração, foi constituído “por 215 títulos, incluindo obras clássicas e modernas da literatura brasileira, enciclopédias, atlas, globos terrestres, dicionários, livros sobre a história do Brasil e sua formação econômica e um Atlas Histórico Brasil 500 Anos, distribuído às escolas de 5ª a 8ª série”, em 1999, de “109 obras de literatura infantil e juvenil, sendo quatro

¹⁴⁶ O Programa Nacional Biblioteca da Escola contou com sua última edição regular em 2013 e encontra-se, atualmente, suspenso.

¹⁴⁷ Texto informativo sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola, disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

obras voltadas às crianças portadoras de necessidades especiais, indicadas pela Secretaria de Educação Especial do MEC” e, em 2000, o acervo foi composto por “ Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, de 1ª a 8ª séries; Parâmetros em Ação – Curso de Formação Continuada, a Ética e Cidadania no Convívio Escolar – Uma Proposta de Trabalho; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI; Referencial Nacional para a Educação Indígena e a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – EJA”.¹⁴⁸

É partir de 2001 que os clássicos, pelo programa denominados universais, passam a compor o acervo sob a categorização de traduzidos ou adaptados.

O levantamento realizado sobre o acervo das obras enviadas às escolas nos possibilita identificar a grande quantidade de adaptações, como pode ser observado nos dados sintetizados a seguir, por meio da apresentação dos títulos, autores e adaptadores, bem como as editoras nas tabelas abaixo.

Título	Autor	Adaptador	Editora
2001			
A ilha do tesouro	Robert Louis Stevenson	Claire Ubac	Ática (Coleção Tesouro dos Clássicos)
Odisseia (Ruth Rocha conta a Odisseia)	Homero	Ruth Rocha	Companhia das Letras (Coleção Clássicos de Ruth Rocha)
Os miseráveis	Victor Hugo	Walcyr Carrasco	FTD
A formiguinha e a neve		João de Barro	Moderna
2002			
As aventuras de Pinóquio	Carlo Coloddi	Fernando Nuno	Companhia das Letrinhas

¹⁴⁸ Informações disponíveis em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 06 ago. 2017.

Título	Autor	Adaptador	Editora
O mágico de Oz	Frank Baun	Celso Luiz Amorim	Record
Ali Babá e os quarenta ladrões	Antoine Galland	Luc Lefort	Ática
O Máscara de Ferro	Alexandre Dumas	Carlos Heitor Cony	Objetiva
As aventuras de Alice no país das maravilhas	Lewis Carrol	Tony Ross	Martins Fontes
2003			
Os três mosqueteiros	Alexandre Dumas	Luiz Antônio Aguiar	Melhoramentos
Chapeuzinho Vermelho	Irmãos Grimm	João de Barro	Moderna
Tom Sawyer	Mark Twain	Ruth Rocha	Objetiva
Tom Sawyer Detetive	Mark Twain	Carlos Heitor Cony	Quinteto
As loucas aventuras do Barão de Munchausen	Rudolf Erich Raspe	Heloisa Prieto	Salamandra
Sonho de uma noite de verão	William Shakespeare	Walcyr Carrasco	Global
Clássicos de verdade: mitos e lendas greco-romanas	Vários autores	Ana Maria Machado	Nova Fronteira
Raptado	Robert Louis Stevenson	Lígia Ricetto	Companhia Editora Nacional
2005			
A Ilíada	Homero	Bruno Berlendis de Carvalho	Berlendis
Robinson Crusoe	Daniel Defoe	Fernando Nuno Rodrigues	Difusão Cultural do Livro

Título	Autor	Adaptador	Editora
Viagens de Gulliver	Jonathan Swift	Fernando Nuno Rodrigues	Difusão Cultural do Livro
Peter Pan	J. M. Barrie	Paulo Mendes Campos	Ediouro
2006			
Moby Dick	Herman Melville	Fernando Nuno Rodrigues	Difusão Cultural do Livro
Os assassinatos da Rua Morgue e O escaravelho de ouro	Edgar Alan Poe	Ricardo Aron Belinky de Gouveia	Scipione
Dom Quixote	Miguel de Cervantes	Leonardo do Amaral Chianca	Difusão Cultural do Livro
Drácula	Bram Stoker	Leonardo do Amaral Chianca	Difusão Cultural do Livro
Finnício Riovém (Finnegans Wake)	James Joyce	Donaldo Schuller	Lamparina
2009			
Contos de Shakespeare	William Shakespeare	Paulo Mendes Campos	Pixel Media Comunicação
Dom Quixote de La Mancha	Miguel de Cervantes	Jose Ribamar Ferreira	Revan
Frankenstein	Mary Shelley	Leonardo do Amaral Chianca	Difusão Cultural do Livro
Odisseia	Homero	Maria Lucia Oberg Ribeiro	Pia Sociedade Filhas de São Paulo
Os miseráveis	Victor Hugo	Antonio Clevisson Viana Lima	Nova Alexandria
Romeu e Julieta, MacBeth, Henrique V, Sonhos de uma noite de verão e Júlio César	William Shakespeare	Geraldine Mccaughrean	Martins Fontes
2010			

Título	Autor	Adaptador	Editora
Dom Quixote	Miguel de Cervantes	Carlos Reviejo e Javier Zabala	Edições SM
As melhores histórias de Andersen	Hans Christian Andersen	Laura Sandroni	Ediouro
O fantasma de Canterville	Oscar Wilde	Renata Lucia Bottini	Berlendis Editores
Ilha misteriosa	Júlio Verne	Clarice Lispector	JPA
O grito da selva	Jack London	Monteiro Lobato	IBEP
2011			
As Viagens de Gulliver	Jonathan Swift	Fernando Nuno	Difusão Cultural do Livro
A megera domada	William Shakespeare	Walcyr Carrasco	FTD
As loucas aventuras do Barão de Munchausen	Eric Raspe	Heloisa Prieto	Richmond Educação
Ilíada	Homero	Bruno Carvalho	Berlendis Editores
O fantasma da ópera	Gaston Leroux	Margarida de Aguiar Patriota	FTD
Odisseia	Homero	Edy Lima	IBEP
Romeu e Julieta	William Shakespeare	José Arrabal Fernandes Filho	Pia Sociedade Filhas de São Paulo
2012			
As aventuras de Robinson Crusóé	Daniel Defoe	Moreira de Acopiara	Nova Alexandria
Frankenstein	Mary Shelley	Fiona Macdonald	Companhia Editora Nacional
2013			

Título	Autor	Adaptador	Editora
O fantasma de Canterville	Oscar Wilde	Bráulio Tavares	Casa da Palavra
Viagem ao centro da Terra	Júlio Verne	Fernando Nuno	Universo Livros
As Aventuras de Dom Quixote	Miguel de Cervantes	Antonio Klevisson Viana Manole	Ao Livro Técnico
Os noivos	Alessandro Manzoni	Umberto Eco	Record
O doente imaginário	Molière	Marília Toledo	Editora 34
Engenhoso fidalgo Dom Quixote de la Mancha	Miguel de Cervantes	Angeles Durini e Federico Jeanmaire	Martins Fontes
O fantasma de Canterville	Oscar Wilde	San Michael Wilson	Companhia Editora Nacional
Contos de terror e mistério	Edgar Allan Poe	Telma Guimarães	Editora do Brasil
Chamado selvagem	Jack London	Clarice Lispector	Ediouro
O retrato de Dorian Gray	Oscar Wilde	Clarice Lispector	Nova Fronteira
A tempestade	William Shakespeare	Helô Beraldo	Lafonte

Tanto o reconhecimento das adaptações como legítimas para compor um acervo que chega a milhões de estudantes brasileiros, por meio de política pública vinculada ao Ministério da Educação, como sua presença maciça em catálogos de livros das grandes editoras brasileiras, confirmam o reconhecimento social dado a esse produto do mercado editorial, bem como legitima o processo de adaptação. Outro dado que pode ser arrolado nesse processo de reconhecimento social é a existência da categoria *adaptação* como constante do Prêmio da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, distinção máxima concedida aos melhores livros

infantis e juvenis produzidos anualmente, pela Fundação que dá nome à (FNLIJ) premiação¹⁴⁹, seção brasileira do *International Board on Books for Young People* (IBBY).

Mas, a quais adaptações nos dedicaremos para que possamos compreender os múltiplos mecanismos envolvidos na atividade de adaptar? Consideramos, como Amorim, que mesmo havendo uma linha muito tênue entre as ações de traduzir e adaptar, os objetos de circulação cultural têm uma marca, seja autoatribuída, seja atribuída por quem a consome, ou ainda atribuída por quem a toma como objeto de análise:

As oposições “literarilidade” versus “liberdade”, “espelhar” versus “recontar”, “ausência” do tradutor versus “presença” do adaptador mostram-se inadequadas quando nos deparamos com traduções e adaptações analisadas tomando-se como base a transformação inerente à apropriação. Tal fato não significa que as transformações operadas possam ser aceitas indiferentemente como traduções ou adaptações: há espaços institucionais, dimensões discursivas, princípios de coerência que possibilitam ou autorizam, por um lado, certas interpretações sob o rótulo de tradução, sem deixar de direcioná-la a um determinado público; por outro certas interpretações podem ser autorizadas sob o conceito de “adaptação” na medida em que mesmo como alterações consideráveis a transformação empreendida seja garantida por profissionais experientes em manter a “verdade” mítica das obras que adaptam por meio da fluidez de sua sensibilidade “autoral”.¹⁵⁰

Por isso, nosso primeiro critério de seleção para observar os mecanismos de adaptação é a autodeclaração editorial. A obra deve ser considerada editorialmente uma adaptação e explicitar esse caráter em seus dados de identificação catalográfica.

A tarefa de seleção de obras, apesar das muitas registradas como adaptações, nem sempre é simples. Em *O máscara de ferro*, de Alexandre Dumas (Editora Objetiva, 2002), parte da Coleção Literatura em Minha Casa do PNBE, por exemplo, não consta nenhuma referência catalográfica à tradução, apesar de ser uma obra estrangeira, havendo somente a informação de que Carlos Heitor Cony é o adaptador. Assim, não sabemos com que texto integral Cony dialogou para realizar esse processo. Há também os casos de indissociabilidade do processo de tradução e adaptação, como em *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll (Editora

¹⁴⁹ A Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil foi criada em 1968 e constitui-se como uma instituição de direito privado, de utilidade pública federal, de caráter técnico-educacional e cultural, sem fins lucrativos, cuja missão é promover a leitura e divulgar o livro de qualidade para crianças e jovens, defendendo o direito dessa leitura para todos, por meio de bibliotecas escolares, públicas e comunitárias. Informações sistematizadas a partir de consulta a <http://www.fnlij.org.br/>. Acesso em 06 ago. 2017.

¹⁵⁰ AMORIM, op. cit., p. 125.

Scipione,1990), já que a Nicolau Sevcenko são atribuídos simultaneamente os dois processos: tradução e adaptação, o que muitas vezes impede a análise do exercício dialógico entre as obras, mediado pelo adaptador.

Em razão dessas dificuldades, nosso segundo critério diz respeito à separação dos procedimentos de tradução e adaptação, o que, para efeito metodológico, é de fundamental relevância para este estudo. Para compreendermos os mecanismos da adaptação de obras, e aqui especialmente de clássicos da literatura universal – distantes espacial e temporalmente dos leitores contemporâneos – foi necessário selecionar obras cujo texto integral de referência, o texto de origem, já estivesse traduzido para o português, ou seja, já tivesse sido traduzido interlinguisticamente e declarado na própria obra, caso contrário, não teremos acesso efetivamente aos efeitos da transformação da obra estética, ou seja, aos efeitos da “tradução intralinguística”.

Uma análise inicial sobre algumas adaptações permite, numa primeira observação, constatar que são muitos os mecanismos envolvidos nos processos de adaptação: supressão de trechos, sínteses, alterações sintáticas e morfológicas, explicitação de contextos etc. ou como reafirma Eco (2008), tratando da tradução intralinguística ou reformulação: “Aqui se situam todos os casos de interpretação de uma língua natural diante de si mesma, como a sinonímia enxuta e muitas vezes ilusória ou extremamente extensa, a paráfrase, o resumo, mas também escólio, o comentário, a vulgarização”.¹⁵¹

Todos compreendidos aqui como resultado de escolhas do adaptador para interagir com os leitores, nesses casos, crianças e jovens leitores. Esses mecanismos devem se tornar objeto de reflexão a fim de compreendermos não somente a intencionalidade que está aí delineada, mas principalmente que perfil de leitor jovem está construído por meio desses textos.

¹⁵¹ “Aqui se sitúan todos los casos de interpretación de una lengua natural mediante sí misma, como la sinonímia seca y a menudo ilusoria o extremamente extensa, la paráfrases, el resumen, pero también el escolio, el comentario, la vulgarización”. ECO, **Decir**, op. cit., p. 310, tradução nossa.

As adaptações – apesar de não se constituírem, como pensam alguns, num resumo da obra – comprometem-se especialmente com os fatos narrados. A maior preocupação dos adaptadores tem sido com recontar os fatos de uma história, um após o outro, numa sequência linear.

Os adaptadores preocupam-se com *o que* está escrito, em detrimento do *como*. Dado que afeta de modo particular o discurso literário, já que os clássicos se constituem obras de referência especialmente por sua “construção, que abrange qualidades do trabalho de linguagem, do modo de contar”.¹⁵² É na articulação entre o que se conta e o como se conta é que funda no literário sua magnitude. Por isso, é preciso reconhecer a limitação da apreciação estética que a leitura de uma obra adaptada possibilita. Aprecia-se um novo texto, que apesar de ter o original como referência, não o é.

Bom exemplo desta diferença é a adaptação de Edson Braga de *Os lusíadas*¹⁵³, de Camões, que se resume a um conjunto de episódios, uma aventura que podia ter sido realizada por qualquer personagem, desprovido do caráter político e histórico que o discurso camoniano tanto preza. Além disso, todo o trabalho de construção poética em versos, métrica, rimas, toda essa dimensão da obra é completamente apagada, já que o texto adaptado é uma narrativa em prosa.

A conversão de poemas e peças teatrais em narrativas está entre as estratégias discursivas mais recorrentes nas adaptações. Nesse processo de transformação particular, o narrador exerce um papel relevante nas histórias, o papel daquele a quem compete a tarefa de travar o diálogo explícito com o leitor, muitas vezes explicando fatos, como Dona Benta em *Dom Quixote das crianças*, quando explica o que são os cavaleiros andantes e os objetivos de Cervantes:

Cervantes escreveu este livro para fazer troça da cavalaria andante, querendo demonstrar que tais cavaleiros não passavam duns loucos. Mas como Cervantes fosse um homem de gênio, sua obra saiu um maravilhoso estudo da natureza humana, ficando por isso imortal.¹⁵⁴

¹⁵²PAULINO, op. cit., p.50,

¹⁵³ CAMÕES, Luís de. *Os lusíadas*. Adaptação de Edson Rocha Braga. São Paulo: Scipione, 1998.

¹⁵⁴ LOBATO, Monteiro. *Obra completa*. São Paulo: Brasiliense, [s.d.]. p. 899.

Muitas vezes o narrador trabalha retomando o percurso da narrativa de modo linear, o que se presta a fornecer certa tranquilidade de que o leitor compreenderá a história, como na adaptação dos Irmãos Lamb para *A megera domada*, de Shakespeare:

E para a surpresa de todos os presentes, a megera reformada falou tão eloquentemente em louvor dos deveres de obediência da esposa que parecia ter aprendido tudo aquilo em sua rápida submissão à vontade de Petrúcio. E Catarina mais uma vez se tornou famosa em Pádua, não como antes, Catarina, a Megera, mas como Catarina, a mais respeitosa esposa de toda Pádua.¹⁵⁵

Na construção dos textos adaptados, é possível observar ainda a supressão de trechos que são considerados dispensáveis em função do projeto de sintetizar e diminuir a extensão do texto. Em todas as adaptações os textos se tornam mais curtos. *As aventuras de Pinóquio*, de Carlo Collodi, por exemplo, editado pela Companhia das Letras, com tradução de Marina Colasanti, tem 191 páginas¹⁵⁶, enquanto a adaptação de Fernando Nuno, a partir desse texto, publicado pela mesma editora para o Programa Literatura em Minha Casa¹⁵⁷ do Ministério da Educação, tem 63 páginas.

Essa supressão dá-se tanto no nível dos acontecimentos da história, processo pelo qual o adaptador define que fatos podem ou devem ser lidos e quais, segundo esse, se forem ignorados não comprometem a contação da história. Caso das inúmeras páginas de diário que deixam aparecer, na adaptação de Laura Bacellar¹⁵⁸ para *Drácula*, de Bram Stoker, da Editora Scipione. Supressão de trecho que incluiu, nesse processo, o desaparecimento completo de personagens.

Além disso, para redução da extensão do texto, sua construção é alterada, especialmente pela supressão de trechos descritivos, expressões indicativas de modo e elementos caracterizadores. Comparemos o início do já citado *As aventuras de Pinóquio: história de uma marionete*, de Carlo Collodi, publicado originalmente em 1881. No texto integral temos:

Era uma vez um pedaço de madeira. Não era madeira de luxo, mas uma simples acha, daquelas que no inverno se põem nas estufas ou nas lareiras para acender o fogo e

¹⁵⁵ LAMB, C.; LAMB, M. **Histórias de Shakespeare**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Scipione, 2003. p. 52.

¹⁵⁶ COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio: história de uma marionete** Tradução de Marina Colasanti. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

¹⁵⁷ COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio: história de uma marionete**. Tradução de Marina Colasanti e adaptação de Fernando Nuno. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

¹⁵⁸ STOKER, Bram. *Drácula*. Tradução e adaptação de Laura Bacellar. São Paulo: Scipione, 2004.

aquecer a casa. Não sei como aconteceu, mas o fato é que um belo dia esse pedaço de madeira foi parar na oficina de um velho marceneiro...¹⁵⁹

Enquanto na adaptação: “Era uma vez um pedaço de madeira. Um belo dia, esse pedaço de madeira foi parar na oficina de um velho marceneiro...”¹⁶⁰

Nas adaptações de *Dom Quixote*, enumera-se um conjunto de aventuras e dispensa-se qualquer evento cuja centralidade seja a reflexão metalinguística que Miguel de Cervantes provoca por meio de sua obra.

Na organização dos textos, é possível observar ainda que o adaptador tem como uma de suas maiores preocupações a escolha vocabular, como se verifica na obra de Lobato, pela voz da personagem Dona Benta, que, ao recontar *Dom Quixote*, se preocupa em fazer as devidas ressalvas:

Esta obra está escrita em alto estilo, rico de todas as perfeições e sutilezas de forma, razão pela qual se tornou clássica. Mas como vocês ainda não têm a necessária cultura para compreender as belezas da forma literária, em vez de ler, vou contar a história com palavras minhas.¹⁶¹

Parecem residir nas condições de produção do texto original as principais motivações e justificativas, não somente para a publicação, como também para a indicação pelas escolas das obras adaptadas. Tal fato decorre de que a temporalidade das obras, marcada particularmente pela linguagem, costuma ser considerada o maior empecilho para a interação com uma geração que se vale de outra sintaxe discursiva.

Assim como Lobato, outros adaptadores realizam essas alterações: Edson Braga, ao adaptar *Os lusíadas* de Camões, para a série *Reecontro Infantil*, transforma *argonautas* em *navegantes*, *vociferava* em *gritava* e *concílio* em *reunião*¹⁶².

¹⁵⁹ COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**. Tradução de Marina Colasanti, São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 7.

¹⁶⁰ Idem, ibidem. Adaptação de Fernando Nuno. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 5.

¹⁶¹ LOBATO, op. cit., p. 898.

¹⁶² CAMÕES, op. cit., p.17.

Nossa atenção sobre essas questões deve ser redobrada uma vez que a escolha das palavras é valorativa e não pode ser tratada como substituição por sinônimos ou mera atualização. O falante/escritor atribui certos valores às palavras na organização discursiva e, por isso, falar em processo de sinonimização, sem qualquer dano ao processo de enunciação é, no mínimo, ingenuidade.

Ao realizar tais alterações – e não outras –, há uma concepção de interlocutor previsto, crianças e jovens no caso dos nossos exemplos, que acabam por ter sua *inteligência* diminuída. Enfim, crianças não podem ser convidadas a penetrar no reino das palavras? A explicitação é pré-requisito para fruição estética? Afinal, o que pretende o adaptador ao fazer essas alterações?

Lobato colocou na voz da boneca Emília a síntese de sua concepção dos leitores infantis ou juvenis: “... queremos um estilo clara de ovo, bem transparentinho, que não dê trabalho para ser entendido”.¹⁶³

É claro que, no processo da adaptação, como nos casos dos processos de criação, encontraremos obras que nos convocam menos ou mais ao exercício da fruição, menos ou mais à interação. Assim, temos adaptadores que estabelecem um profícuo diálogo com o texto original porque não pretendem substituí-los, mas provocar-nos a um encontro posterior com a obra original.

O que não podemos é compreender a adaptação como um substitutivo que facilita o exercício da leitura, já que *o ponto aumentado ou diminuído*, nessa história, faz diferença.

¹⁶³ LOBATO, op. cit., p. 898.

4 OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

A partir dos problemas de pesquisa apresentados: quais mecanismos configuram o processo de adaptações de texto clássicos da literatura? E quais são as possíveis contribuições da leitura de adaptações para o letramento literário? Bem como, do conceito de adaptação traçado no capítulo anterior: a materialização de um diálogo particular com uma obra de origem cuja intenção é possibilitar a leitura desta obra por um público que não se constitui como o previsto pelo autor do texto primeiro, não necessariamente por não compartilhar com esse a mesma língua, mas por questões relacionadas ao tempo e aos espaços culturais, questões ligadas à linguagem e, mais amplamente, ao parâmetro discursivo dos leitores, parto do seguinte pressuposto: uma obra literária é um objeto discursivo fundado em determinadas condições de produção. Entre essas condições estão a intencionalidade do autor, as previsões de circulação, o contexto sócio-histórico, o conhecimento de mundo e de língua do autor, a imagem que faz de seus leitores, dentre outras. E como toda produção discursiva, a obra literária está marcada ideologicamente e constitui-se num gênero específico em dadas esferas de circulação social.

Pois bem, quando um determinado leitor interage com essa obra e a reescreve com objetivos de adaptá-la, trava um diálogo com o texto original, com um objetivo bastante específico: circunscrever, traduzir, reescrever a obra em outro contexto, a partir de outras condições de produção e a partir do seu próprio contexto de produção de leitura. Quais estratégias discursivas utilizadas pelo leitor/adaptador/escritor, decisões de ordem linguístico-discursivas, quando adapta uma obra?

Faço logo um esclarecimento: a busca desta pesquisa não se dirige a qualquer ou toda adaptação e sim à adaptação dos textos chamados canônicos, pois que se estabeleceram como referência de boa literatura pela sociedade ou pela academia – também chamados clássicos – aqueles para serem lidos no ambiente escolar¹⁶⁴.

¹⁶⁴ O termo clássico, segundo LAJOLO (2001), remete a *classis* do latim – classe de escola; aquilo que é recomendado às classes, ou seja, para ser lido na escola.

Lembro a importância do estudo dos livros inseridos na cultura escolar como elemento que materializa um conjunto de valores, intenções e práticas, como ressaltam Vidal e Schwartz (2010):

[...] Uma indústria escolar floresceu em meados do século XIX e continua a atuar até os dias de hoje no fornecimento de material escolar, livros didáticos, móveis e tecnologias consumidos pela comunidade escolar, mas adquiridas de várias formas: por alunos, suas famílias ou pelo próprio estado. O comércio de livros escolares é a ponta mais visível desse jogo econômico que tem implicações sobre a construção dos saberes escolares e suas formas de disseminação, bem como sobre o desenho das práticas escolares.¹⁶⁵

Como se organizam discursivamente esses novos textos na passagem da condição de cânones literários e estéticos para cânones escolares? Quais escolhas são feitas pelo adaptador/escritor quando da construção do novo texto? E, principalmente, porque e como são feitas essas escolhas? Por exemplo, Edson Braga, ao adaptar *Os lusíadas*, de Camões, como vimos, transforma o texto de versos para prosa, faz modificações vocabulares e ainda suprime trechos, condensa certas passagens e valoriza outras. Por que essas modificações acontecem? Em função de que indicativos? Essas alterações seguem um padrão?

Nossa hipótese é de que a adaptação é materializada pelo adaptador por um conjunto de escolhas que configura um leitor, em função de suas novas condições tanto de produção, que demandam certo tipo de leitura, aqui compreendida como processo de produção de sentidos. Ou seja, as supressões, as reorganizações, as alterações e os acréscimos¹⁶⁶ são realizados pelo adaptador porque prevê para o seu texto um perfil de leitor e um modo de leitura.

Assim, nossos objetivos específicos de pesquisa são: a) identificar os mecanismos de transformação de textos integrais para textos adaptados; b) categorizar os mecanismos de adaptação e analisar os efeitos desses na constituição do novo texto; c) configurar as possíveis recorrências e não recorrências do processo de adaptação do cânone, a fim de compreender sua

¹⁶⁵ VIDAL, Diana; SCHWARTZ, Cleonara. Sobre cultura escolar e história da educação: questões para debate. In: _____ (Org.). **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória: Edufes, 2010. p. 31.

¹⁶⁶ Às categorias apresentadas como estratégias empregadas no processo de adaptação somar-se-ão outras que emergirão durante a análise do *corpus* documental.

intencionalidade; d) analisar as relações desse processo com a previsão de um suposto perfil de leitor; e) analisar as relações do processo de adaptação com a previsão de um modo de leitura.

Para atingirmos esses objetivos, deter-nos-emos sobre objetos de análise que atendam aos seguintes critérios: a) adaptações autodeclaradas e realizadas a partir de textos já traduzidos para a língua portuguesa, para que se isole o processo de adaptação do processo de tradução; b) adaptações de textos canônicos da literatura, o que configura seu afastamento temporal da contemporaneidade; c) textos de ampla circulação editorial, por isso a escolha de duas obras vinculadas ao Programa Nacional de Bibliotecas da Escola do Ministério da Educação.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE

Como objeto de análise foi eleito como *corpus* privilegiado de análise dois livros do acervo de obras clássicas adaptadas do Programa Literatura em Minha Casa, desenvolvido entre 2001 e 2004.

O Programa Literatura em Minha Casa é uma das seis ações desenvolvidas no espectro do Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE, vinculado ao FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Ministério da Educação.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), instituído em 1997 por meio de Portaria Ministerial, tem por objetivo democratizar o acesso de alunos e professores à cultura e à informação, contribuindo, dessa forma, para o fomento à prática da leitura e à formação de alunos e professores leitores. São distribuídos acervos formados por obras de referência, de literatura e de apoio à formação de professores às escolas do Ensino Fundamental.

A avaliação e a seleção das obras são realizadas por um colegiado, instituído anualmente, por portaria ministerial, com representantes do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), de intelectuais e de técnicos e especialistas na área de leitura, literatura e educação do Ministério da Educação e de universidades.

Em 2001, Programa Literatura em Minha Casa dirigiu-se aos alunos matriculados em escolas públicas em 4as. e 5as. séries atingindo 8.560.000 alunos. Seu acervo constava de 06 coleções

compostas cada um de cinco títulos de diferentes gêneros, sendo um volume uma obra clássica da literatura universal, traduzida ou adaptada.

Já em 2002, o programa atingiu 3.530.000 alunos matriculados em 4as. séries do Ensino Fundamental público por meio da distribuição de 8 coleções compostas por 5 títulos de diferentes gêneros, um desses obra clássica da literatura universal, traduzida ou adaptada.

Em 2003, o programa foi expandido dirigindo-se aos alunos das 4^a. e 8^a. séries do Ensino Fundamental, bem como da Educação de Jovens e Adultos por meio da distribuição de uma coleção para cada aluno matriculado nessas séries, em escolas públicas.

O acervo da 4^a. série, que atingiu 3.449.253 alunos foi composto por 10 coleções de 05 volumes sendo uma obra clássica da literatura universal, traduzida ou adaptada e o acervo da 8^a. série foi composto por 10 coleções com quatro volumes, um deles novela ou romance nacional ou estrangeiro – traduzido, adaptado ou não, e atingiu 35.685 alunos.

Os principais argumentos que sustentam a escolha das obras adaptadas constantes desse acervo são: a grande quantidade de alunos, professores e escolas públicas aos quais foram dado acesso a esse material e avaliação preliminar por um corpo especializado de mediadores, conforme já apontado neste projeto, que se configura como uma garantia de qualidade na indicação dessas obras.

Serão duas as obras às quais o olhar será dirigido: *Kidnapped*, traduzido para o português como *Raptado*, de Robert Louis Stevenson; *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, traduzido para o português como *As aventuras de Pinóquio: história de uma marionete*, de Carlo Collodi, adaptações vinculadas ao Programa Literatura em Minha Casa.

Ao tomarmos as duas – em suas versões traduzidas integralmente para o português e as adaptações que dessas traduções se originaram – pretende-se realizar a análise comparativa dos textos verbais e das capas dos livros, a fim de categorizar e compreender os mecanismos discursivos que regem e materializam as escolhas do adaptador, em função do leitor empírico previsto pela circulação da obra: as crianças e os jovens leitores e seus modos de leitura.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para dar conta desse *corpus* e atingir os objetivos propostos, optamos por uma pesquisa de abordagem qualitativa—que “[...] explora características dos indivíduos ou cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. O dado é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição e gravação.”¹⁶⁷ E ainda, porque essa abordagem “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto [...]”.¹⁶⁸

Esta pesquisa situa-se também sob o paradigma interpretativo, já que “o interesse central de todas as pesquisas nesse paradigma é o significado humano na vida social e a sua elucidação e exposição pelo pesquisador. O propósito da pesquisa nesse paradigma é descrever e interpretar o fenômeno do mundo em uma tentativa de compartilhar significados com outros”.¹⁶⁹

E é ainda uma pesquisa do tipo documental, já que:

os documentos aportam informação diretamente: os dados estão lá, resta fazer a triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou categorizá-los... Onde, nesse caso, traçar o limite entre a coleta e a análise? Pois atribuir um código, associar a uma categoria, já é analisar, ou até interpretar.¹⁷⁰

No nosso caso, tomamos os objetos de análise, adaptações, em relação ao texto integral, como documentos, pois essas são as fontes de informação que materializam um modo de pensar e elaborar uma prática humana de produção de objetos culturais de circulação social. Convém lembrar que documentos “incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”.¹⁷¹

¹⁶⁷ MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. p. 73.

¹⁶⁸ LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 13.

¹⁶⁹ MOREIRA; CALEFFE, op. cit., p. 61.

¹⁷⁰ LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de pesquisa em Ciências Humanas**. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.168.

¹⁷¹ LÜDKE; ANDRÉ, op. cit., p. 38.

Tomando a cultura escolar como “[...] toda a vida escolar: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e agir”¹⁷², essa investigação propõe-se a ser mais uma contribuição para a compreensão desse universo.

No que concerne às investigações que tematizavam a cultura escolar, o esforço empreendido possibilitou que o olhar projetado sobre a escola iluminasse cinco questões principais – espaços escolares, sujeitos da educação, tempos escolares, disciplinas escolares e cultura material escolar – articulados em torno de dois eixos: o funcionamento interno da instituição e as relações que estabelecia com a sociedade e a cultura.¹⁷³

4.3 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Assim, são traçados os procedimentos a serem seguidos, nesta empreitada:

- Análise das obras integrais, observando as suas condições de produção: contextos sócio - históricos, possíveis marcas de intencionalidade registradas pela história ou por estudos críticos;
- Análise das obras adaptadas, observando as suas condições de produção: contextos sócio - históricos, possíveis marcas de intencionalidade registradas pela história ou por estudos críticos;
- Mapeamento das estratégias de adaptação no processo comparativo: obra integral e obra adaptada;
- Configuração dos mecanismos de adaptação em categorias que nos permita elaborar um arcabouço conceitual sobre as adaptações para crianças e jovens leitores.

Apesar do conjunto de obras adaptadas constantes do acervo para 4^a. e 8^a. séries incluir adaptações e traduções intergêneros, foram selecionadas somente adaptações de textos narrativos para textos narrativos, ou seja, configurações discursivas semelhantes, especialmente

¹⁷² FRAGO, Viñao, 1995, p. 68, apud VIDAL; SCHWARTZ, op. cit., p. 22.

¹⁷³ VIDAL; SCHWARTZ, op. cit., p. 25.

quanto à estrutura composicional, a fim de compreendermos melhor as estratégias discursivas das quais se vale o adaptador.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de análise documental: a análise das obras adaptadas e as obras integrais, bem como revisão bibliográfica – conceitual – das concepções de cânone, letramento e adaptação que pretende contribuir para o fortalecimento do campo, das pesquisas que procuram compreender as complexas relações entre educação, leitura e literatura no Brasil.

5 ANÁLISE DE *RAPTADO*, DE ROBERT LOUIS STEVENSON

Publicado inicialmente na revista inglesa *Young Folks*¹⁷⁴, no período entre maio e julho de 1886, *Kidnapped*, título original da obra, é uma aventura histórica ambientada na Escócia do século XVIII, tão agradável aos jovens leitores ingleses, que os personagens sobreviveram ao primeiro livro e continuaram sua saga em *Catriona*, publicado em 1893. A aventura, narrada em primeira pessoa, trata das memórias de David Balfour e tem como ambiente o cenário das guerras civis – que envolveram Inglaterra, Escócia e Irlanda, de 1688 a 1746, entre os rebeldes escoceses, jacobitas, partidários da casa de Stuart, que pretendia reconduzir seus descendentes ao trono após sua deposição pelo parlamento, contra os aliados do rei George II, o que leva alguns críticos a classificarem-no como romance histórico. O título original, ao gosto dos relatos do século XVIII, nos fornece a sinopse da obra: *Raptado: sendo uma memória das aventuras de David Balfour, no ano de 1751; como foi raptado e maltratado; seus sofrimentos numa ilha deserta; sua travessia da Escócia selvagem; seu encontro com Alan Breck Stewart e com outros famosos rebeldes escoceses; e tudo que teve de suportar da parte de seu tio Ebenezer Balfour de Shaws, escrito por ele mesmo.*

Kidnapped já teve três versões cinematográficas: uma dirigida por Otto Preminger de 1938; uma adaptação de Walt Disney, de 1960; e uma última, estrelada por Michael Caine e dirigida por Delbert Mann, de 1971. Nenhuma delas teve o mesmo sucesso que o livro “pois a aventura, o humor e ação ininterrupta do livro precisavam mesmo de um Stevenson como roteirista”¹⁷⁵.

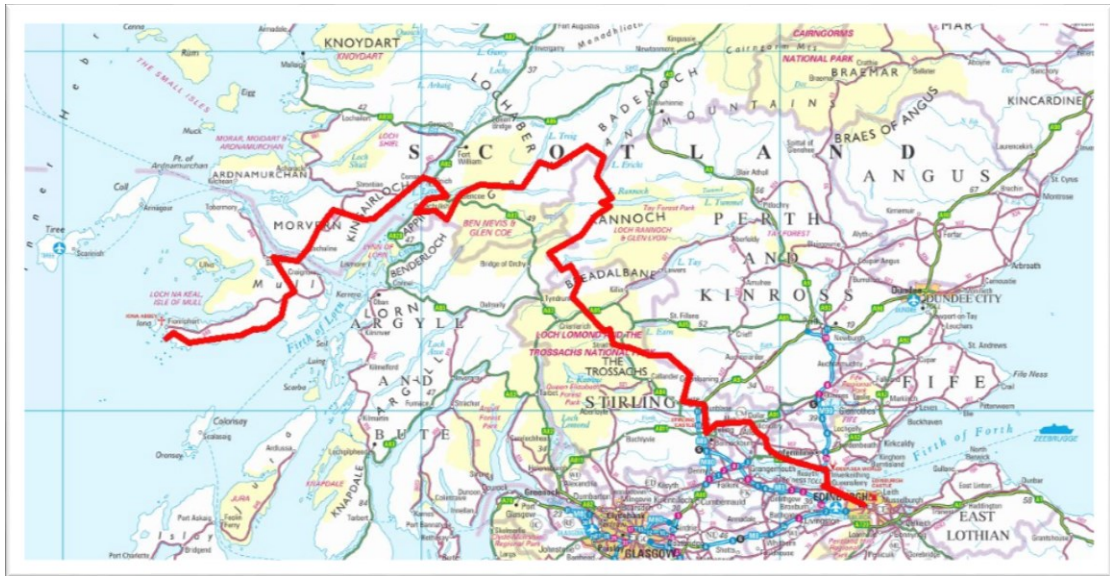
Ainda houve, em 1995, baseados no romance de Stevenson, um filme para televisão dirigido pelo checo Ivan Passer e a produção de uma história em quadrinhos de Alan Grant e Cam Kennedy, publicada como parte dos eventos de celebração de Edimburgo como Cidade da Literatura, título conferido pela Unesco, em 2004.

¹⁷⁴*Young Folks* foi uma revista literária semanal infantil, publicada no Reino Unido entre 1871 e 1897. Muito conhecida por ter publicado pela primeira vez os romances de Robert Louis Stevenson em forma de série, incluindo: *A Ilha do Tesouro* (1881 – 1882) e *A Flecha Negra* (1883).

¹⁷⁵ FERRAZ, Geraldo Galvão. [Apresentação]. In: STEVENSON, Robert Louis. **Raptado**. Tradução de Luciano Viera Machado. São Paulo: Ática, 2000. p.8.

Celebrado entre os escoceses, a obra é a inspiração para a “The Stevenson Way – Scotland’s Wilderness Walk”, uma trilha de 370 quilômetros pela Escócia, em que é possível reconstituir os passos de David Balfour, personagem-narrador, durante suas aventuras.

Figura 10 - Mapa do Stevenson Way Route



Fonte: <http://www.stevensonway.org.uk/>. Acesso em 12 ago. 2017.

Figura 11 – Memorial aos personagens David Balfour e Alan Breck Stewart, na cidade de Edimburgo, Escócia.



Fonte: <http://www.stevensonway.org.uk/>. Acesso em 12 ago. 2017.

Atualmente, com diferentes títulos, *Kidnapped* encontra-se disponível no mercado brasileiro, traduzido para o português, em cinco diferentes versões, do texto integral: *Raptado*, da Editora Ática de 1998, traduzida por Luciano Vieira Machado e ilustrada por Rogério Saud tem 233 páginas e integra a Coleção Eu Leio, que apresenta aos jovens leitores textos integrais de clássicos da literatura; *As aventuras de David Balfour*, da Editora L&PM, de 1998, traduzida por Pepita Leão tem 308 páginas e faz parte da Coleção L&PM Pocket, cujos títulos são editados em formato livro de bolso; *Sequestrado*, Editora Nova Alexandria, de 1994, traduzida por José Rubens Siqueira tem 207 páginas e faz parte da série A aventura dos clássicos; e duas edições da Companhia Editora Nacional, com o título de *Raptado*, e o mesmo tradutor – Agripino Grieco –, mas parte de duas diferentes coleções: Coleção Clássicos Nacional – 2006 (240 páginas) e Coleção Terramarear – 2002 (152 páginas), com diferentes tratamentos gráficos e conseqüentemente diferentes preços, apesar de mesmo texto.

Circulam também pelo mercado editorial duas adaptações brasileiras de *Kidnapped*: a primeira de 1971, realizada por Waldemar Cavalcanti e editada pela Tecnoprint (150 páginas); e a segunda de 1997, com adaptação de Tatiana Belinky, editada pelo Círculo do Livro, que tem 206 páginas.

Kidnapped é considerado pelo escritor realista, Henry James¹⁷⁶, o melhor livro do escocês Robert Louis Stevenson que nasceu em 1850 e “ [...] desde cedo revelou ter saúde frágil”¹⁷⁷, fato que o aproximou da literatura. Autor de novelas, contos, relatos de viagens, poemas e ensaios literários, Stevenson teve uma profícua produção literária, no entanto, a obra que lhe rendeu a independência financeira foi *The strange case of dr. Jekyll and mr. Hyde* (O médico e o monstro), de 1886, traduzido para 29 idiomas e publicado em 50 diferentes países, segundo Dury (2004), citado por Perroti-Garcia em sua tese de doutorado.

¹⁷⁶ Texto de apresentação. In: STEVENSON, Robert Louis. **Kidnapped**. London: Penguin Popular Classics, 1994. p.2.

¹⁷⁷ PERROTI-GARCIA, Ana Julia. **As transformações de Dr. Jekyll & Mr. Hyde**: traduções, adaptações e demais refrações da obra prima de Robert Louis Stevenson. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Estudos linguísticos e literários em Inglês, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014. p.20.

Em 1888, Stevenson partiu com a família em um cruzeiro pelo Pacífico Sul que durou seis anos e rendeu alguns romances. Fixou-se na Ilha de Upulu, no Arquipélago de Samoa, em 03 de novembro de 1894, onde morreu repentinamente de hemorragia cerebral.

Mesmo com reconhecimento público da época em que viveu, durante o século XX houve quem discordasse do caráter canônico de sua obra:

Stevenson era uma celebridade de seu tempo, mas com o surgimento da literatura moderna depois de a Primeira Guerra Mundial, ele foi visto durante grande parte do século 20 como um escritor de segunda categoria, relegado à literatura para crianças e aos gêneros de horror. Condenado por autores como Virginia Woolf e Leonard Woolf, ele foi gradativamente excluído do cânone da literatura ensinada nas escolas. Sua exclusão atingiu o maior nível quando seu trabalho foi completamente invisibilizado nas 2000 páginas da *Oxford Anthology of English Literature*, de 1973. *The Norton Anthology of English Literature* excluiu-o de 1968 a 2000 (da primeira à sétima edições), incluindo-o somente na oitava edição, em 2006. O final do século 20 assistiu ao início da revalorização de Stevenson como um artista de grande alcance e visão, um teórico da literatura, um ensaísta e crítico social, uma testemunha da história colonial do Pacífico Sul e um humanista. Ele agora está sendo reavaliado como um par com autores como Joseph Conrad (a quem Stevenson influenciou com seus *South Seas fiction*) e Henry James, por meio de novos estudos acadêmicos e organizações dedicadas a Stevenson. Independentemente da recepção acadêmica, Stevenson permanece muito popular. De acordo com o *Index Translationum*, Stevenson é classificado como o 25º autor mais traduzido do mundo, à frente de Charles Dickens, Oscar Wilde e Edgar Allan Poe.¹⁷⁸

Dado que também corrobora com a confirmação do retorno de Stevenson à categoria de cânone está em sua maciça presença em *O cânone ocidental*, do crítico estadunidense Harold Bloom, que elabora um conjunto de listas das obras que considera fundamentais para constituição do cânone, entre essas, sete do autor: *Essays*, *Kidnapped* (1886), *Dr. Jekyll and Mr. Hyde* (1886),

¹⁷⁸ Stevenson was a celebrity in his own time, but with the rise of modern literature after World War I, he was seen for much of the 20th century as a second-class writer, relegated to children's literature and horror genres. Condemned by authors such as Virginia Woolf and Leonard Woolf, he was gradually excluded from the canon of literature taught in schools. His exclusion reached a height when his work was entirely unmentioned in the 1973 2,000 page *Oxford Anthology of English Literature*. *The Norton Anthology of English Literature* excluded him from 1968 to 2000 (eds. 1-7), including him only in the 8th edition (2006). The late 20th century saw the start of a re-evaluation of Stevenson as an artist of great range and insight, a literary theorist, an essayist and social critic, a witness to the colonial history of the South Pacific, and a humanist. He is now being re-evaluated as a peer with authors such as Joseph Conrad (whom Stevenson influenced with his *South Seas fiction*) and Henry James, with new scholarly studies and organizations devoted to Stevenson. No matter what the scholarly reception, Stevenson remains very popular. According to the *Index Translationum*, Stevenson is ranked the 25th most translated author in the world, ahead of Charles Dickens, Oscar Wilde and Edgar Allan Poe.¹⁷⁸ Disponível em: <http://www.luminarium.org/nineteenth/stevenson>. Acesso em 02 jun. 2007, tradução nossa.

Treasure Island (1883), *The New Arabian Nights* (1882), *The Master of Ballantrae* (1889) e *Weir of Hermiston* (1896).¹⁷⁹

Reconhecido como cânone do século XIX, e ressignificado ao final do século XX, a obra de Stevenson continua a ser publicada, lida e adaptada para o cinema, teatro, e para os jovens leitores do século XXI.

Em 2003, *Raptado* ganhou nova adaptação para jovens leitores, realizada por Lígia Aparecida Ricetto, organizadora do minidicionário inglês – português – inglês, da Editora Rideel e autora da coleção de livros didáticos *Ciências para crianças*, da Editora IBEP. A adaptação de Ricetto é destinada aos estudantes que frequentam o segundo segmento do Ensino Fundamental, produzida a partir da obra integral traduzida pelo poeta, crítico de *O Jornal*, do Rio de Janeiro e ensaísta, Agripino Grieco¹⁸⁰, e foi publicada pela Companhia Editora Nacional especialmente para o Programa Literatura em Minha Casa – uma das seis ações desenvolvidas no espectro do Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE, vinculado ao FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Ministério da Educação.

Esses dois exemplares de *Raptado* foram escolhidos, entre as muitas adaptações disponíveis no mercado, como a primeira obra para análise comparativa, da edição integral à edição adaptada, por dois motivos: o primeiro, por fazer parte do Programa Literatura em Minha Casa, o que fez com que grande quantidade de alunos e professores de escolas públicas tivessem acesso a esse material e, em segundo lugar, pela possibilidade do acesso à obra primeira em português a partir qual foi feita a adaptação.

¹⁷⁹ BLOOM, Harold. **O cânone ocidental**. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Objetiva, 2000. p. 518.

¹⁸⁰ Agripino Grieco (Paraíba do Sul RJ 1888 – Rio de Janeiro RJ 1973) foi crítico literário, poeta, contista, tradutor, jornalista. Estreou na literatura com uma obra de poesia, *Ânforas*, em 1910, e três anos depois com um conjunto de contos intitulado *Estátuas Mutiladas*. A partir de então escreve colunas literárias em pequenos jornais e revistas até ser convidado pelo crítico Tristão de Ataíde (1893 – 1983) a substituí-lo em *O Jornal*. Seus primeiros artigos são reunidos em *Fetiches e Fantoches*, de 1921, e *Caçador de Símbolos*, de 1923. Sua importância no meio literário, do início da década de 1920 à década de 1950, está diretamente ligada ao fato de permanecer todo esse tempo escrevendo diariamente em importantes jornais, com suas colunas caracterizadas pelo ecletismo e pelo tom polêmico e satírico, tratando de escritores brasileiros, estrangeiros e lançamentos. AGRIPINO Grieco. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa3424/agripino-grieco>>. Acesso em: 18 de Ago. 2017. Verbetes da Enciclopédia.

5.1 ANÁLISE COMPARATIVA DO PROJETO GRÁFICO

A partir desta etapa do trabalho será chamado Texto A a edição integral de *Raptado*¹⁸¹ e Texto B¹⁸² a edição adaptada.

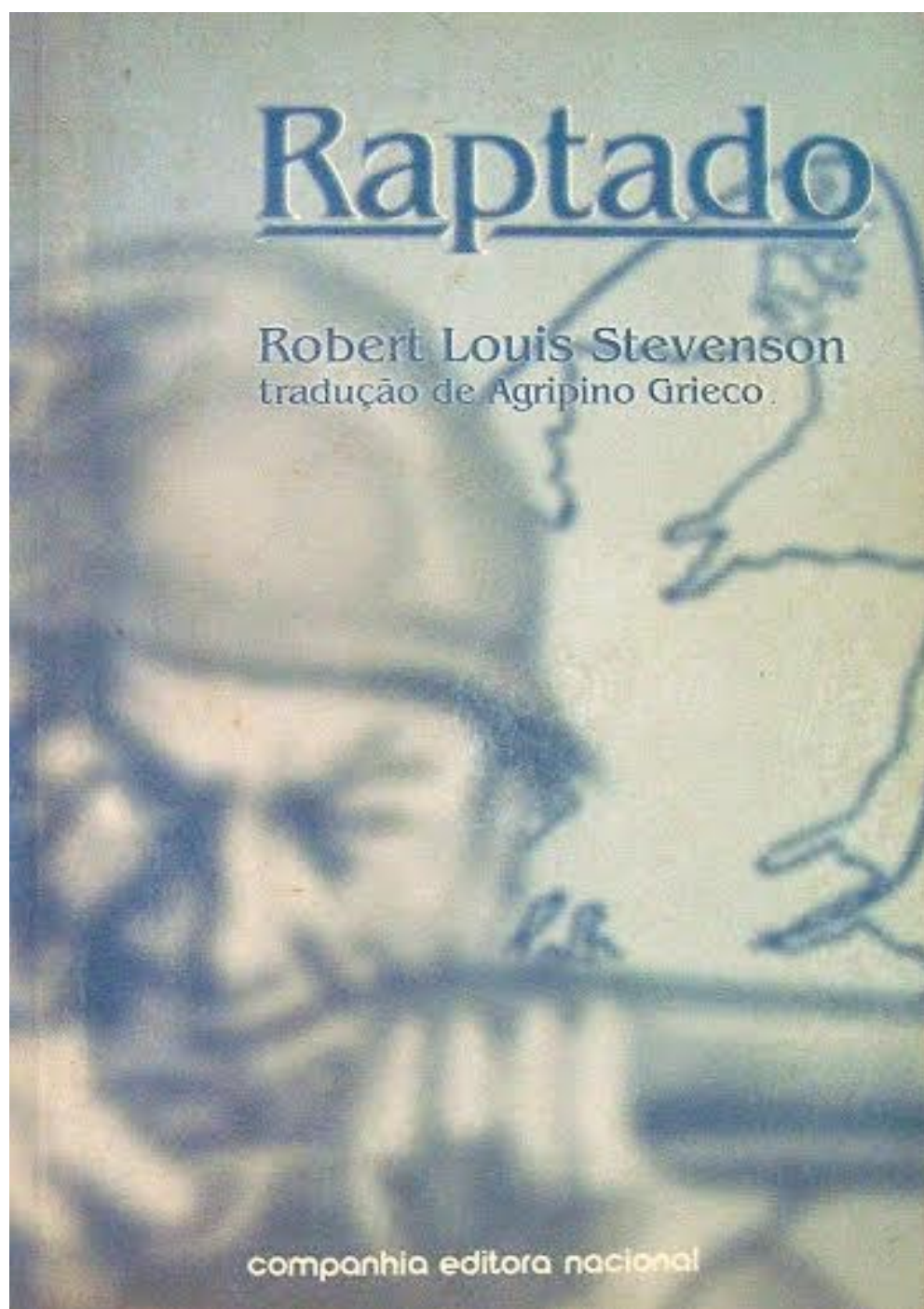
O primeiro aspecto a ser observado será as capas dos livros. A capa do texto integral em azul mais saturado e menos saturado e com a presença de um homem em primeiro plano com um mosquete (arma de fogo antiga, com o feitiço de espingarda, porém muito mais pesada) mirando diretamente quem está ao lado do leitor convoca-o a participar de uma narrativa de guerra, ou pelo menos, de aventura, sem efetivamente tornar-se o alvo da ação bélica. O mapa em segundo plano dialoga com o período histórico que ambienta a narrativa: os levantes jacobitas que envolveram a política e por consequência os territórios de Escócia, Inglaterra e Irlanda, países da Grã-Bretanha.

Enquanto a capa da obra adaptada, em muitas cores, dirige-se, por meio da tentativa da criação de uma relação especular, diretamente ao ato de ler, ao qual convida o interlocutor, sem nenhuma referência à narrativa do livro. Abaixo da faixa verde em que repousa o título do livro e o nome do autor, ambos ao lado da logomarca do Programa Literatura em Minha Casa (cuja configuração é um conjunto de três livros em vertical com um livro aberto sobre esses formando uma representação icônica de uma casa), é possível observar um jovem, vestindo calças, camisa, suéter e calçando tênis, confortavelmente deitado, recostado sobre um travesseiro e acompanhado de um gatinho. Todo esse cenário remete à leitura pelo prazer, feita num ambiente confortável – possivelmente uma casa – sem compromisso com o processo de escolarização, ou seja, trata-se da constituição da representação de uma prática a qual o possível leitor é convidado a repetir. Mais do que a capa de um livro, trata-se da capa de um programa de política pública de formação.

¹⁸¹ STEVENSON, Robert Louis. **Raptado**. Tradução de Agripino Grieco. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

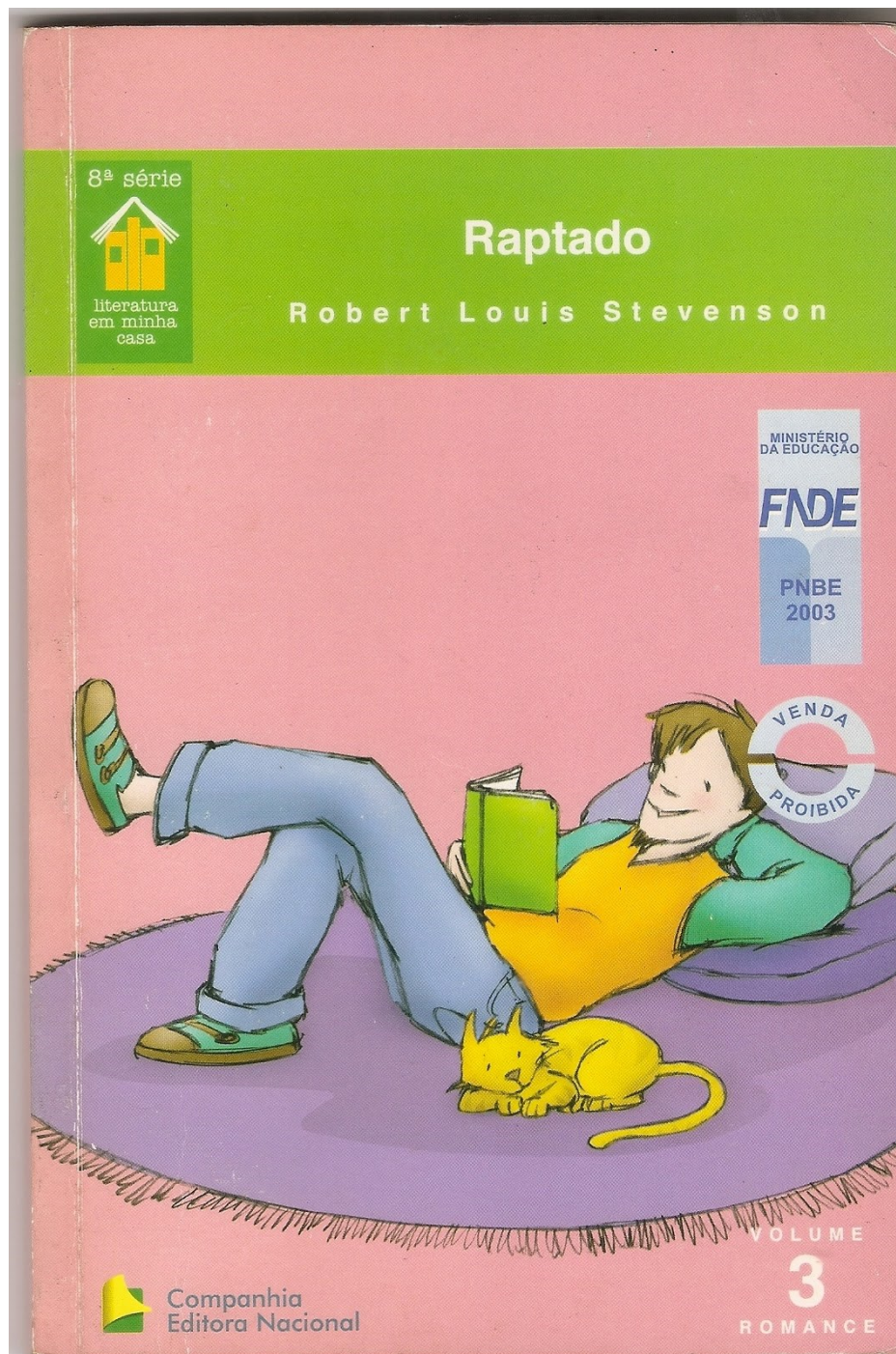
¹⁸² STEVENSON, Robert Louis. **Raptado**. Tradução de Agripino Grieco e adaptação de Lígia Ricetto. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.

Figura 15 - Capa de João Batista de Macedo Junior para a edição integral



Fonte: STEVENSON, Robert Louis. **Raptado**. Tradução de Agripino Grieco e adaptação de Lúcia Ricetto. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.

Figura 16 - Capa de Cecília Esteves e Sabrina Hollo para a edição adaptada.



Fonte: STEVENSON, Robert Louis. **Raptado**. Tradução de Agripino Grieco e adaptação de Lígia Ricetto. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.

Os demais elementos dos projetos gráficos podem ser assim descritos:

Projeto gráfico		
Aspecto observado	Texto A	Texto B
Formato do livro	22 x 15,5 cm	20,8 x 13,7cm
Tamanho da fonte	10	12
Tipo de fonte	serifada	não serifada
Cor da fonte	Preta	Marrom café
Espaçamento entre linhas	Proporcionalmente maior	Proporcionalmente menor
Número de páginas	152	126
Número de capítulos	30	25
Ilustrações	—	06, ocupando 06 páginas
Diagramação	Abertura de capítulos caracterizada por maior espaçamento entre linhas	Abertura de capítulos marcada pelas vinhetas
Tipo de impressão	Off set	Off set
Tipo de papel	areia 70g/m ²	branco 70g/m ²
Encadernação	Brochura com lombada sem nenhuma informação	Brochura com lombada sem nenhuma informação
Cores da impressão	Uma cor no miolo e duas cores na capa	Uma cor no miolo e policromia na capa
Capa	Ilustração em tons de azul de um homem segurando uma arma.	Ilustração colorida de um adolescente lendo, deitado, ao lado de um gato.
Informações da capa	Título, autor, tradutor e nome da editora	Título, autor, editora e logomarca dos programas PNBE e Literatura em minha casa.

Projeto gráfico		
Aspecto observado	Texto A	Texto B
Dados sobre o autor	—	02 páginas ao final do livro
Notas explicativas	Glossário em notas de rodapé	—

As características do projeto gráfico descritas acima nos permitem, preliminarmente, perceber que há um conjunto de diferenças entre as edições. A existência de uma edição dirigida especialmente aos jovens leitores – sustentada pela existência do texto adaptado – sugere que há um modelo de leitor esperado para essa obra: “uma estrutura do texto que antecipa a presença do receptor”.¹⁸³ Tomando o objeto livro como ponto de referência para uma primeira análise, conclui-se que: aos jovens leitores devem ser dirigidos textos mais curtos, compactos, devido à redução das páginas do livro, acrescido do tipo e do tamanho da fonte e das linhas mais curtas.

No projeto gráfico da adaptação há a existência de um conjunto de ilustrações,¹⁸⁴ de autoria do quadrinhista e ilustrador, Osvaldo Sequetim,¹⁸⁵ a maior parte com função narrativa representando uma cena, uma ação da narrativa verbal e uma menor parte com função descritiva já que se trata de um conjunto de mapas acompanhados da trilha percorrida pelo personagem principal – David Balfour – enquanto vive suas aventuras.

As ilustrações narrativas dialogam com o texto verbal de forma diretiva. Caracterizam-se basicamente pela representação de espaços ou objetos pouco habituais aos leitores: calabouços, navios, cavaleiros ornamentados, e acabam por cumprir uma função orientadora da leitura.

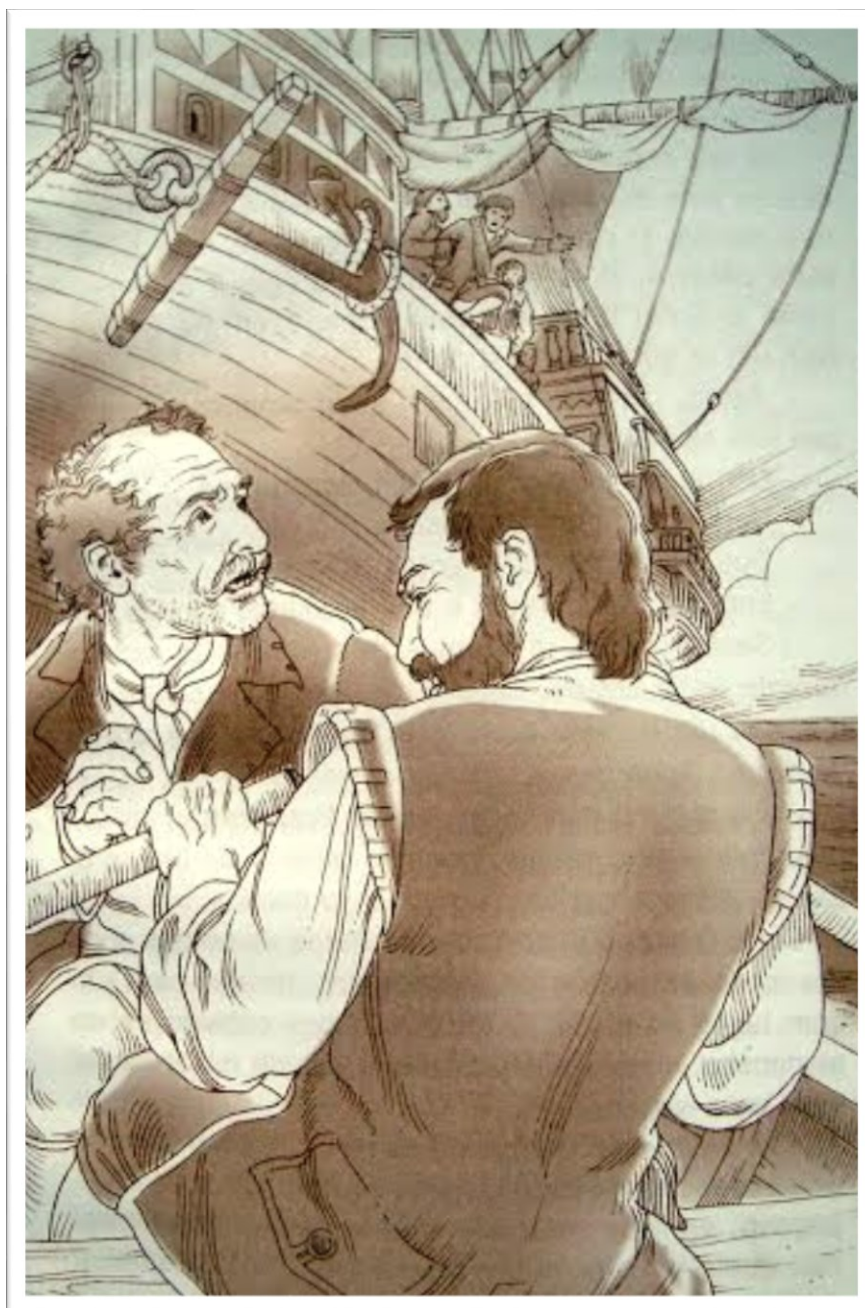
¹⁸³ ISER, op. cit., p.73.

¹⁸⁴ Para classificar as ilustrações tomou-se como referência CAMARGO, Luis. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Lê, 1998.

¹⁸⁵ Osvaldo Sequetim ilustrou dezenas de livros de literatura infantil, como *Perigo na Missão Rondon*, de Assis Brasil, Editora Moderna (1996); *Passa, passa, passarinho*, de Nery Reiner, Editora Nova Espiral; *Acontece cada uma*, de Tatiana Belinky, Editora Paulinas (1990); *Charalina*, de Nelson Albissú, Editora Paulinas (1990), e livros didáticos, como a Coleção *Arariba Ciências*, da Editora Moderna, 2010.

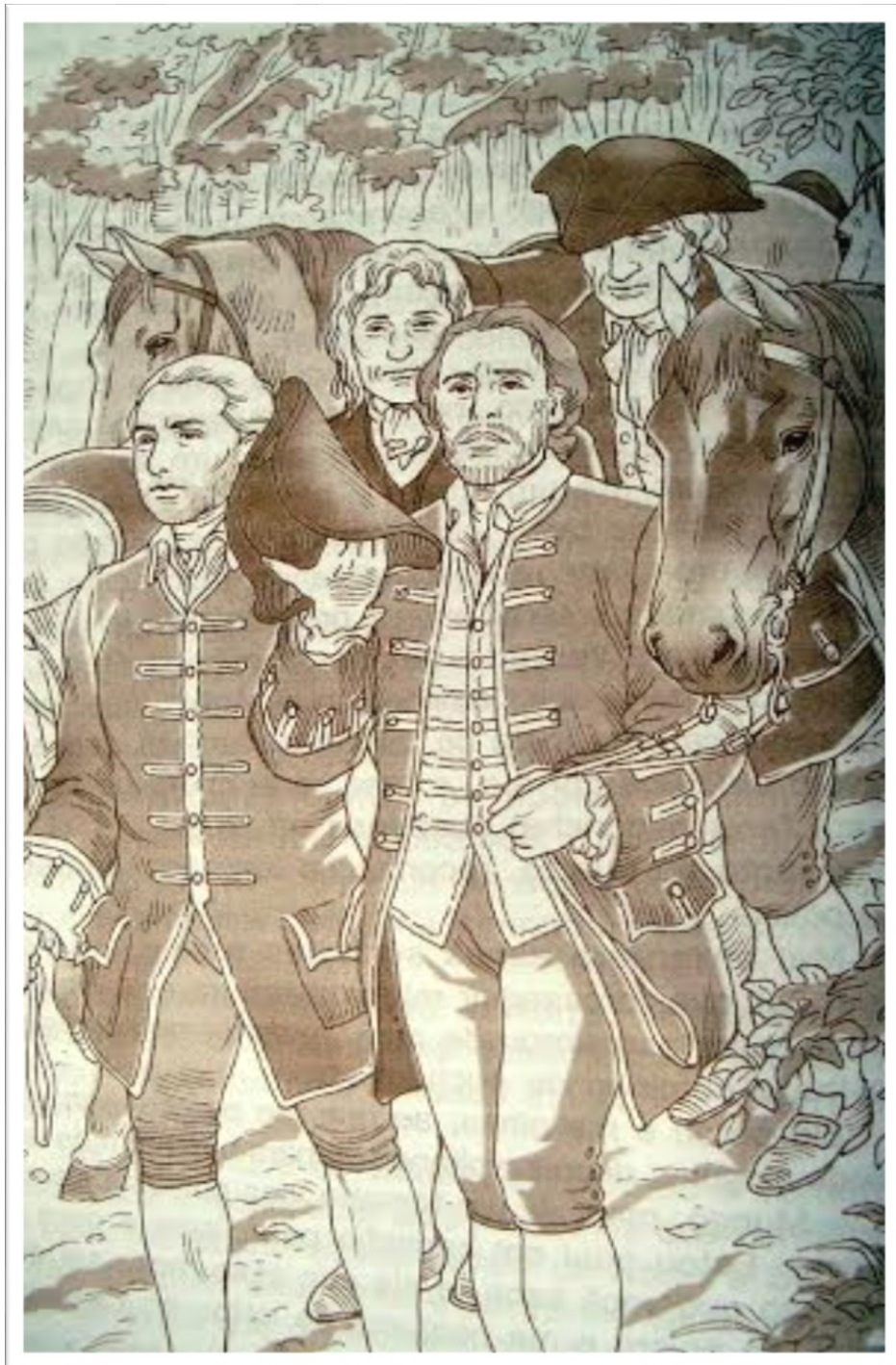
As ilustrações descritivas, segundo Camargo (1998, p.35) são encontradas predominantemente em livros informativos e didáticos e têm a função de orientar o leitor para que o acesso às informações seja de certa forma garantida, quando não pelo texto verbal, pelo texto não verbal.

Figura 12 - No mar, a bordo do Covenant



Fonte: STEVENSON, Robert Louis. **Raptado**. Tradução de Agripino Grieco e adaptação de Lúcia Ricetto. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003. p.37.

Figura 13 - A morte da Raposa Vermelha



Fonte: STEVENSON, Robert Louis. **Raptado**. Tradução de Agripino Grieco e adaptação de Lúgia Ricetto. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003. p.78.

Figura 14 - Mapa ilustrativo da viagem de David Balfour

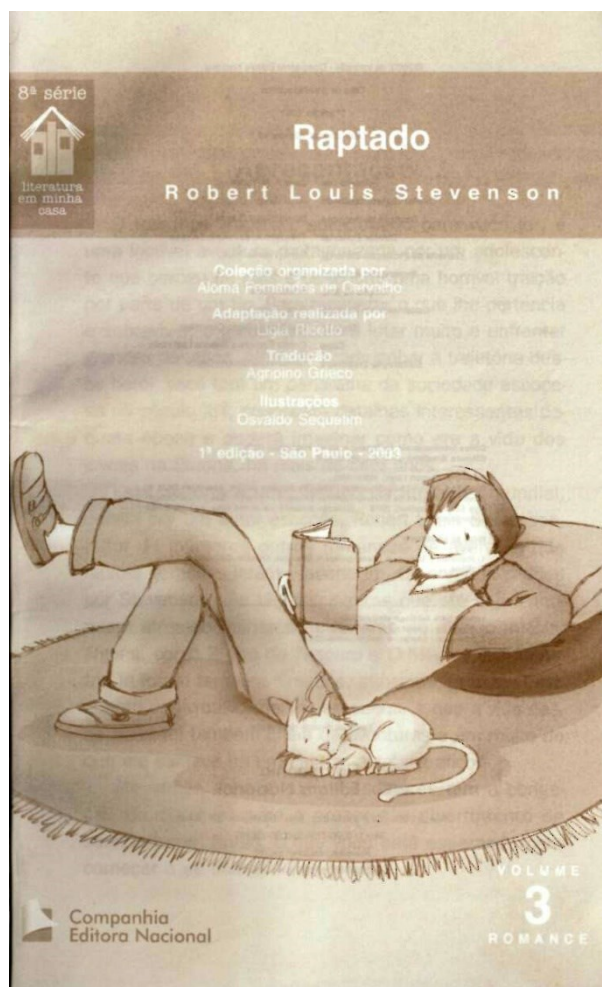


Fonte: STEVENSON, Robert Louis. **Raptado**. Tradução de Agripino Grieco e adaptação de Lígia Ricetto. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003. p.71.

Assim como o jovem leitor precisa dos mapas de orientação para não se perder durante a leitura, a editora preocupa-se em apresentar informações sobre o autor – Robert Louis Stevenson – e seu contexto de criação, nas páginas finais do livro, também como elemento que podem guiar o leitor previsto.

Mas, apesar da preocupação com a autoria, a indicação, de que se trata de uma adaptação encontra-se somente na ficha catalográfica e na folha de rosto está em vazado (branco) sobre uma retícula de 20% na cor marrom café o que dificulta a leitura pelo reduzido contraste entre figura (texto) e fundo (página), o que é um importante indicativo de como essas obras têm chegado aos leitores: como substitutivos dos textos integrais.

Figura 15 – Folha de rosto da adaptação de *Raptado*



Fonte: STEVENSON, Robert Louis. **Raptado**. Tradução de Agripino Grieco e adaptação de Lúcia Ricetto. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.

A organização de um glossário: “pequeno léxico agregado a uma obra, principalmente para esclarecer termos pouco usados e expressões regionais ou dialetais nela contidos”¹⁸⁶ em notas de rodapé, no texto integral é um indicativo de que *Raptado*, escrito no século XIX é uma obra cujos enunciados estão recheados de palavras pouco usuais aos leitores do século XX, ou XXI: os vocábulos barrete, vau, engazopar, são exemplos. No entanto, da adaptação não consta esse recurso o que nos permite concluir que a “atualização linguística” se dá no corpo do próprio texto, ou por substituição dos vocábulos ou por sua supressão.

Os projetos gráficos não foram observados em busca da avaliação de qual é melhor ou pior, até porque esse não é o objeto desta pesquisa. Mas suas características nos permitem, mesmo preliminarmente, compreender que há uma perspectiva materializada, um modelo concebido de leitor da obra adaptada, um jovem leitor, com pouca vivência de leitura e, em formação, que a rigor deve ser orientado e estimulado.

5.2 MECANISMOS OBSERVADOS NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO

São três os grandes mecanismos de transformação do texto integral em texto adaptado observados em *Raptado*: **supressão**, que indica a retirada total ou parcial de partes ou elementos do texto integral para o texto adaptado; **alteração**, que indica mudanças de diferentes ordens (semântica, sintática ou temática), do texto integral para o texto adaptado e ainda **acréscimos**, que apesar de serem um tipo de alteração, caracterizam-se pela inclusão de elementos não existentes no texto integral, mas que passam a fazer parte do texto adaptado.

5.2.1 Mecanismos de supressão

Inicialmente, deter-nos-emos no **processo de supressão**. A seguir, são apresentados exemplos de aspectos diretamente afetados por esse processo, a começar pela organização da obra em capítulos.

¹⁸⁶GLOSSÁRIO. In: **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.p.1458.

Mecanismo: supressão do texto	
Aspecto observado: organização em capítulos	
Texto A	Texto B
I – Rumo da casa de Shaws	1. Rumo da casa de Shaws
II – Chegada à casa de Shaws	2. Chegada à casa de Shaws
III – Meu tio	3. Meu tio
IV – Um grande perigo na casa de Shaws	4. Um grande perigo na casa de Shaws
V – Vou à Queensferry	5. Vou à Queensferry
VI – O que aconteceu em Queensferry	6. O que aconteceu em Queensferry
VII – No mar, a bordo do brigue “Covenant”	7. No mar, a bordo do <i>Covenant</i>
VIII – A cabine de popa	8. A cabine de popa
IX – O homem do cinturão de ouro	9. O homem do cinturão de ouro
X – O cerco da cabine de popa	10. O cerco da cabine de popa
XI – O capitão submete-se	11. O capitão submete-se
XII – Ouço falar da “Raposa Vermelha”	12. Ouço falar da Raposa Vermelha
XIII – A perda do brigue	13. A perda do <i>Covenant</i>
XIV – A ilha	
XV – Através do Ross de Mull	14. Através do Ross de Mull
XVI – Através do Morven	15. Através do Morven
XVII – A morte do “Raposa Vermelha”	16. A morte do Raposa Vermelha
XVIII – Conversa com Alan no bosque de Lettermore	17. Conversa com Alan no bosque de Lettermore

Mecanismo: supressão do texto	
Aspecto observado: organização em capítulos	
Texto A	Texto B
XIX – A casa do medo	
XX – Fuga pela charneca	18. Fuga pela charneca
XXI – Continuação da fuga	19. Continuação da fuga
XXII – A Lande	20. A charneca
XXIII – A Gaiola de Cluny	
XXIV – De novo na charneca	
XXV – Em Balquhidder	
XXVI – Atravessamos o Forth	21. Atravessamos o Forth
XXVII – Na casa do Sr. Rankeillor	22. Na casa do Sr. Rankeillor

A principal finalidade do mecanismo supressão é reduzir a quantidade – do texto, de modo que o resultado da operação seja um texto menor. A descrição do quadro, cujo aspecto observado são os capítulos, é o primeiro indicativo dessa diminuição, redução: a existência de 30 capítulos na versão integral de *Raptado* enquanto há 25 capítulos na versão adaptada. Os capítulos suprimidos: *A ilhota* e *A casa do medo* são, em sua maior parte, descritivos, além de um conjunto de impressões do narrador, assim a seleção da adaptadora volta-se especialmente para manutenção de trechos em que são narrados eventos, ações e aquelas que porventura tenham relação de causa e consequência direta com os fatos a serem narrados nos capítulos posteriores. Esses dados selecionados encontram-se diluídos em outros capítulos, por exemplo: os trechos selecionados de *A ilhota*, do texto integral encontram-se ao final – sete parágrafos – do capítulo 13 da adaptação: *A perda do Covenant*; os trechos selecionados de *A casa do medo* encontram-se no capítulo 17 da adaptação: *Conversa com Alan no bosque de Lettermore*.

Os três capítulos *A Gaiola de Chuny*, *De novo na charneca*, *Em Balquhidder* concentram um conjunto de eventos, narrados por David, de retorno à Queensferry após viver suas agruras, a fim de receber a herança que lhe é de direito. A operação efetuada no processo de adaptação, nesse caso, combinou a supressão dos capítulos com direcionamento de alguns trechos, considerados importantes para os fatos posteriores, com o processo de síntese, ou seja, todos os eventos relevantes dos três capítulos, em ordem sequencial, são condensados no capítulo 20 da adaptação: *A charneca* e para evitar “prejuízos” para acompanhamento do trajeto percorrido pelo narrador, uma vez que, os lugares pelos quais ele passa foram suprimidos da narrativa, inserem-se dois mapas indicativos desse trajeto e que garantem, pelo menos, ao leitor a percepção de que David atravessou muitos lugares, durante muitos dias, antes de chegar ao seu destino, mesmo que o leitor desconheça os detalhes, tanto do caminho percorrido, como dos eventos vividos pelo narrador e seu companheiro de viagem e menos ainda, aquilo que é mais relevante numa narrativa de memórias, o que sentiu, pensou e que impressões teve o narrador dessa experiência.

Ainda no processo de adaptação, as supressões, a fim de diminuir o tamanho do texto, obedecem a certo padrão de recorrência. É possível observar que há um conjunto de elementos constituintes dos enunciados da obra literária que são desprezados pelo adaptador e por isso podem ser eliminados do texto, especialmente os elementos caracterizadores: de espaço, de personagens ou ainda de ação, conforme quadros de exemplos abaixo, em que os trechos em negrito indicam os elementos suprimidos:

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: elementos caracterizadores de ambiente ou de espaço (voz do narrador)	
Texto A	Texto B
[...] quando cheguei ao presbítero, os melros cantavam entre os lilases do jardim , e as névoas, que pela madrugada... (p.7)	[...] quando cheguei ao presbítero, as névoas, que pela madrugada... (p.7)
[...] formado pela queda fervilhante do riacho... (p.26)	[...] formado pela queda do riacho ... (p.27)
[...] tiraram-me toda a coragem de prosseguir. Mas se a habitação de Shaws me parecia inquietante enigma, a paisagem que a cercava, mesmo nos restos de luz crepuscular, era atraentíssima com seus	[...] tiraram-me toda a coragem de prosseguir. Os lavradores começaram a retornar do campo... (p.12)

Mecanismo: supressão do texto	
Aspecto observado: elementos caracterizadores de ambiente ou de espaço (voz do narrador)	
Texto A	Texto B
<p>arbustos floridos, os rebanhos dispersos, o céu cortado por impetuosos voos de aves. Tudo a exaltar as belezas da região e a benignidade do clima.</p> <p>Os lavradores começaram a retornar do campo... (p.12)</p>	
<p>Logo que chegamos à hospedaria, Ransome conduziu-nos a um pequeno quarto contendo um leito e aquecido, em temperatura de forno, por um grande fogo de carvão de pedra. (p.32)</p>	<p>Logo que chegamos à hospedaria, Ransome conduziu-nos a um pequeno quarto aquecido por um grande fogo de carvão de pedra. (p. 32)</p>
<p>Além disso, podiam estas ser fechadas hermeticamente; eram de grosso carvalho, escorregavam no encaixe e permaneciam abertas ou fechadas por meio de ganchos. Fechei uma delas... (p.50)</p>	<p>Além disso, podiam ser fechadas hermeticamente. Fechei uma delas... (p.50)</p>
<p>O brigue aprestava-se a contornar a extremidade sudeste da ilha de Mull, cujas montanhas eram dominadas pelo Ben More, de cima envolto em nevoeiros. Ainda que não fosse ... (p.66)</p>	<p>O navio estava prestes a contornar a extremidade sudeste da ilha de Mull. Ainda que não fosse... (p.66)</p>
<p>O riacho estava cheio de trutas, as árvores de pombos arrulhadores. (p.105)</p>	<p>O riacho estava cheio de trutas. (p.94)</p>
<p>Mas declarei a Alan que iria para a frente enquanto as pernas não me abandonassem de novo.</p> <p>Alan mostrou-se encantado.</p> <p>- Há momentos, David, em que você é muito prudente e muito “whig” para um homem como eu, disse ele; mas, em outros, você mostra tanta coragem e tanto ardor que chego a amá-lo como a um irmão.</p> <p>A bruma esgarçava-se e permitia-nos ver uma região tão deserta quanto o mar; só se ouviam gritos da charneca, e ao longe, para leste, movia-se um bando de gamos irriquietos. Por toda a parte pântanos e turfeiras. A certa altura levantava-se uma verdadeira floresta de pinheiros mortos, eretos como esqueletos. Nada de mais</p>	<p>Mas declarei a Alan que iria para a frente enquanto as pernas não me abandonassem.</p> <p>Alan mostrou-se encantado.</p> <p>Descemos a planura... (p.98)</p>

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: elementos caracterizadores de ambiente ou de espaço (voz do narrador)	
Texto A	Texto B
<p>desoladoramente deserto; mas havia a vantagem da absoluta ausência de soldados, e isso para nós era o mais importante. Descemos a planura... (p.111)</p>	
<p>Toda a noite passou-se a marchar para leste, na planície de Stirling, à sombra das altas montanhas de Ochil, evitando o mais possível os vilarejos e, pelas duas da manhã, chegamos, bem cansados e famintos, à aldeola de Limekilns, situada à borda da água e de onde se percebia a cidade de Queensferry, do outro lado da baía. A fumaça elevava-se, em derredor, das casas de diversos povoados. Ceifava-se nos campos; dois navios estavam no ancoradouro e inúmeros batéis corriam pela costa. Essa vista encantou-me, e eu contemplava delicado, as colinas verdejantes, bem como todos esses trabalhadores da terra e do mar. (p.131)</p>	<p>Toda a noite marchamos para Leste, na planície de Stirling. Pelas duas da manhã, chegamos, bem cansados e famintos, à aldeola de Limekilns, situada à borda da água e de onde se percebia a cidade de Queensferry, do outro lado da baía. (p.108)</p>
<p>...chorar como uma criança. Era quase meio-dia quando passei diante da velha igreja e ladeei o mercado, a fim de penetrar nas ruas da capital. O vulto das casas, altas de doze a quinze andares, as portas estreitas, dando sem cessar passagem aos habitantes, os mostruários das lojas, o rumor e o movimento contínuos, os maus odores e os belos trajés, e cem outros detalhes numerosos demais para serem descritos, feriram-me de uma surpresa quase estupefaciente, e eu me deixei empurrar pela turba, mal distinguindo as coisas circunstantes. Entretanto, pensava que Alan... (p.152)</p>	<p>...chorar como uma criança, não estivesse ali um garoto sentado. Pensava apenas que Alan... (p.126)</p>

Mecanismo: supressão do texto	
Aspecto observado: elementos caracterizadores de personagem	
(voz do narrador)	
Texto A	Texto B
[...] encontrei uma robusta mulher de pele requemada e ares carrancudos [...] (p.12)	[...] encontrei uma mulher de ares carrancudos[...] (p.11)
Voltei a Ransome, que me parecia ser o menos ruim do bando e que correu logo da hospedaria para mim [...] (p.32)	Voltei a Ransome, que correu logo da hospedaria para mim [...] (p.33)
O sr. Campbell, pastor de Essendean, esperava-me – excelente criatura – no portão do jardim. (p.07)	O sr. Campbell, pastor protestante de Essendean, esperava-me no portão do jardim. (p.07)
Era baixote, mas bem posto e lesto como um cabrito; seu rosto muito bronzeado pelo sol , estava coberto de sardas e esburacado pela varíola [...] (p.45)	Era baixote e tinha o rosto coberto de sardas e esburacado pela varíola... (p.45)
O atalho era tão estreito e acidentado nessa passagem que eles seguiam em fila, puxando os cavalos pela rédea. O primeiro, alto, cabelos ruivos, o ar imperioso, o rosto inflamado , abanava-se com o chapéu. (p.88)	O atalho era tão estreito e acidentado nessa passagem que eles seguiam em fila, puxando os cavalos pela rédea. O primeiro, alto, cabelos ruivos, o ar imperioso abanava-se com o chapéu. (p.77)
Fiquei estendido, os olhos fixos no homem que me subjugava. Lembra-me que tinha o rosto requemado pelo sol e os olhos muito claros, mas também me lembra que não senti nenhum medo dele. Ouvi Alan falar... (p.113)	Fiquei estendido, os olhos fixos no homem que me subjugava, sem sentir medo algum. Ouvi Alan falar... (p.99)

Mecanismo: supressão do texto	
Aspecto observado: elementos indicadores de modo das ações	
(voz do narrador)	
Texto A	Texto B
[...] meu tio parecia bizarramente satisfeito. (p.17)	[...] meu tio parecia satisfeito. (p.16)
Ouvi meu tio chamar-me, e encontrei-os juntos na estrada. Foi o capitão quem me dirigiu a palavra, e num tom afável de deferência muito lisonjeiro para um rapaz da minha idade. (p.33)	Ouvi meu tio chamar-me, e encontrei-os juntos na estrada. Foi o capitão quem me dirigiu a palavra. (p.35)

Mecanismo: supressão do texto	
Aspecto observado: elementos indicadores de modo das ações (voz do narrador)	
Texto A	Texto B
Essa agradável realidade tornou-nos prontamente bons amigos. (p.81)	Essa agradável realidade tornou-nos bons amigos. (p.74)
As excelentes criaturas deixaram-me dormir tão bem que era quase meio dia[...] (p.77)	As excelentes criaturas deixaram-me dormir e só acordei ao meio dia[...] (p.73)
O homem da lei e o oficial de polícia estavam exatamente acima do atalho, fazendo-me sinais[...] (p.90)	O homem da lei e o oficial de polícia estavam acima do atalho, fazendo-me sinais[...] (p.80)
Justamente à entrada do bosque, encontrei Alan armado de um caniço de pesca! Sem entrar em nenhuma explicação (não havia tempo) [...] (p.90)	Justamente à entrada do bosque, encontrei Alan armado de um caniço de pesca. (p.81)
– Pode jurar-me que não o conhece, Alan? indaguei, meio encolerizado, meio inclinado a rir das suas evasivas. (p.92)	– Pode jurar-me que não o conhece, Alan? (p.83)
Correu, mais depressa do que nunca até a margem da ribeira [...] (p.101)	Correu até a margem da ribeira[...] (p.89)
De resto, levava tempo a descobrir que os óculos lhe faltavam, e isso não o impediria absolutamente de reconhecer inúmeras pessoas no caminho. Quanto a mim, estou persuadido que ele via admiravelmente bem. (p.114)	De resto, levava tempo a descobrir que os óculos lhe faltavam, e isso não o impediria de reconhecer inúmeras pessoas no caminho. Quanto a mim, estou persuadido que ele via bem. (p.119)
[...]quando falou, sua voz tremia ligeiramente. (p.145)	[...] quando falou, sua voz tremia. (p.120)

Mecanismo: Supressão do texto	
Aspecto observado: verbos de fala - indicativos de modo (voz do narrador)	
Texto A	Texto B
– Só lhe poderia responder com sinceridade, objetei , se soubesse para onde vou. (p.07)	– Só poderia lhe responder com sinceridade se soubesse para onde vou. (p.07)
– Ah! Sim! interveio o sr. Campbell. Muito bem, David. (p.07)	– Ah! Sim! Muito bem, David. (p.07)

Mecanismo: Supressão do texto	
Aspecto observado: verbos de fala - indicativos de modo	
(voz do narrador)	
Texto A	Texto B
– Sente-se! gritou-lhe Hoseason numa voz trovejante. Imundo beberrão! Sabe o que fez? Matou uma criança! (p.42)	– Sente-se, imundo beberrão! Sabe o que fez? Matou uma criança! (p.42)
– Pode o senhor servir-me de piloto? perguntou o capitão, franzindo o sobrolho. (p.58)	– Pode o senhor servir-me de piloto? (p.58)
– É bonito! É bonito! comentei; sou um “whig”; ou coisa parecida, mas digo que é bonito! – Sim, replicou ele, você é um “whig”; mas é um <i>gentleman</i> , e isso basta ... (p.62)	– É bonito! Sou um “whig”; ou coisa parecida, mas digo que é um belo gesto! – Sim, és um “whig”; mas é um <i>gentleman</i> , e isso basta ... (p.62)
– Já ouvi mesmo dizer na região, respondi um pouco esquentado, que o senhor é duro de roer. (p.89)	– Já ouvi mesmo dizer na região que o senhor é duro de roer. (p.79)
Supliquei então a Alan que me deixasse dormir. – Não haverá sono para nós esta noite, decidiu ele. Por que perder o que ganhamos? Não, quando o dia chegar, estaremos em segurança sobre o Bem Alder. – Alan, é que não posso mais dar um passo. – Nesse caso, eu o carregarei, deliberou Alan. (p.113)	Supliquei então a Alan que me deixasse dormir. – Não haverá sono para nós esta noite. Por que perder o que ganhamos? Não, quando o dia chegar, estaremos em segurança sobre o Bem Alder. – Alan, é que não posso mais dar um passo. – Nesse caso, eu o carregarei. (p.99)
E ainda me pergunta o que ele tem? insistiu com um ar indignado. – É muito novo para suportar tantas fadigas, acentuou a mocinha. (p.132)	E ainda me pergunta o que ele tem? – É muito novo para suportar tantas fadigas... (p.109)
– Sr. David, sr. David! exclamou ele coçando a testa, receio um tanto que seu plano seja inadmissível. (p. 142)	– Sr. David, sr. David! Receio um tanto que seu plano seja inadmissível. (p. 118)
– Talvez, replicou, enchendo o copo. Mas, não falemos mais disto. (p.143)	Talvez. Mas, não falemos mais disto. (p.119)

Mecanismo: supressão do texto	
Aspecto observado: termos indicativos de intensidade	
(voz do narrador)	
Texto A	Texto B
[...] todos gentis-homens bem conhecidos, bastante se compraziam em tê-lo por conviva. (p.8)	[...] todos gentis-homens se compraziam em tê-lo por conviva. (p.8)
Uma vez lá, eu poderia exigir visita ao homem da lei, ainda mesmo que meu tio não a tivesse proposto de boa fé. (p.28)	Uma vez lá, eu poderia exigir visita ao homem da lei, mesmo que meu tio não a tivesse proposto de boa fé. (p.30)
O fogo que começara a arder com desenvoltura, fez me ver o aposento mais nu [...] (p.15)	O fogo fez me ver o aposento nu [...] (p.15)
[...] porque não se aproximava de mim quando não o estava, pedi-lhe que jurasse guardar segredo e contei-lhe toda a minha história. (p.39)	[...] porque não se aproximava de mim quando sóbrio, pedi-lhe que jurasse guardar segredo e contei-lhe a minha história. (p.40)
[...] outros haviam desertado dos presídios do rei e viviam sempre ameaçados pela força. (p.38)	[...] outros haviam fugido dos presídios do rei e viviam ameaçados pela força. (p.39)
Mas, se algum dia me sobrares lazeres para caçar um pouco , David, meu rapaz, não haverá charneca [...] (p.64)	Mas, se algum dia me sobrar tempo para caçar não haverá charneca [...] (p.64)
[...]e as duas portas eram bastante amplas para deixar passar um homem[...] (p.50)	[...]e as duas portas eram amplas para deixar passar um homem[...] (p.50)
[...] Alan erguer-se em toda a altura e olhar atrás de si, e, sempre ouvíamos ao longe grandes gritos emitidos pelos soldados. (p.91)	[...] Alan erguer-se em toda a altura e olhar atrás de si, e, sempre ouvíamos ao longe os gritos emitidos pelos soldados. (p.81)
Mais de onze horas de marcha penosa conduziram-nos, bem cedo , pela manhã, ao limite[...] (p.110)	Mais de onze horas de marcha penosa, pela manhã, conduziram-nos ao limite[...] (p.97)

Mecanismo: supressão do texto	
Aspecto observado: termos indicativos de lugar	
(voz do narrador)	
Texto A	Texto B
Numa mesa, perto da chaminé , um homem alto, muito moreno e sisudo, escrevia. (p.31)	Numa mesa, um homem alto, muito moreno e sisudo, escrevia. (p.33)

Mecanismo: supressão do texto	
Aspecto observado: termos indicativos de lugar	
(voz do narrador)	
Texto A	Texto B
Lá fora brilhava o sol, mas sentindo-me enregelar no horrível quarto , bati e gritei [...] (p.17)	Lá fora brilhava o sol, mas sentindo-me enregelar, bati e gritei [...] (p.17)
Noite e dia eram iguais para mim nessa caverna empestada , e o horror da minha posição[...] (p.35)	Noite e dia eram iguais para mim e o horror da minha posição[...] (p.36)
Ao fim de um quarto de hora, Alan se deteve, despenhou-se na charneca e, voltando-se para mim[...] (p.91)	Ao fim de um quarto de hora, Alan se deteve e, voltando-se para mim [...] (p.81)
Dizia-se, de extremo a extremo , que Alan Breck dera o tiro e ofereciam cem libras [...] (p.108)	Dizia-se que Alan Breck dera o tiro e ofereciam cem libras [...] (p.96)

Em geral, os elementos caracterizadores em gêneros da ordem do expor, que contemplam a apresentação textual de diferentes formas dos saberes ou da ordem de descrever ações, que contemplam a regulação mútua de comportamentos têm a função de garantir ao leitor o acesso ao detalhamento de informações, de dados, de fatos ou conceitos, mas em gêneros da ordem do relatar ou do narrar, os elementos caracterizadores possibilitam ao leitor o acesso a um conjunto de impressões construídas discursivamente pelo narrador. Assim, essas impressões cumprem muito mais que uma interação com a descrição, mas principalmente, com um modo típico de percepção dos ambientes, objetos e dos eventos, que caracteriza o próprio olhar do narrador, em última instância, do autor, construtor de um narrador, ao qual temos acesso pela obra. Mesmo sem desconsiderar que nos demais gêneros os elementos caracterizadores também materializam um modo de ver do autor, em gêneros da cultura ficcional ou da documentação e memorização das ações humanas, os elementos caracterizadores têm valor avaliativo. Portanto, em *Raptado*, narrado pelo personagem David Balfour, cada caracterização por ele realizada, seja dos ambientes, seja das ações, seja dos personagens, materializa o olhar do próprio narrador e sua avaliação acerca desses aspectos, apresentando-nos encantamento, ironia, desprezo, entre outras avaliações, que conseqüentemente, permite ao leitor, construir uma imagem do personagem e de sua arquitetura, tornando-se seu aliado, seu adversário, na realização do pacto ficcional.

Ao desprezar os elementos caracterizadores, a adaptadora despreza por consequência vários trechos descritivos e insere a obra no conjunto das preferidas do ambiente escolar, as aventuras:

Que marcas caracterizam a escolha escolar de obras literárias que se tornou hegemônica no Brasil? Em primeiro lugar, há “gêneros” que predominam na composição dos cânones escolares: o romance de enigma, englobando aventura, suspense, e o romance-ternura, narrando histórias comoventes, “poéticas”.¹⁸⁷

As obras em que a velocidade e quantidade de eventos é mais importante que o modo como são contadas pelo narrador. A necessidade de imprimir certa velocidade ao texto alinha-se à perspectiva construída de leitor implícito:

A literatura infantil e juvenil de cada período concretiza esta ideia do destinatário em um quadro cultural determinado. O ponto do qual partimos é a ideia de que desde os fins da década de setenta, a literatura infantil e juvenil experimentou um enorme impulso inovador para adequar-se às características de seu público atual, características que permitem definir o leitor implícito a quem se dirigem agora as obras [...]. Cabe supor, pois, que a narrativa para crianças e adolescentes tenha incorporado novos recursos, procedentes destes meios e que contará com hábitos narrativos ali adquiridos, tais como a competência na leitura da imagem ou o costume de enfrentar unidades informativas muito curtas.¹⁸⁸

Ainda entre os elementos da obra literária que são desprezados pelo adaptador, encontram-se: falas e comentários do narrador, David Balfour, falas de outros personagens e eventos da narrativa, conforme exemplos a seguir:

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: falas e comentários do narrador	
Texto A	Texto B
E era esse o palácio que tantos sonhos me inspirara? Aí vinha eu procurar novos amigos e o começo de uma grande fortuna? Mas, na casa de meu pai[...] (p.13)	E era esse o palácio que tantos sonhos me inspirara? Na casa de meu pai[...] (p.12)
— Não tenho nenhuma razão para ocultar meu nome: chamo-me David Balfour. (p.14)	— Chamo-me David Balfour. (p.13)

¹⁸⁷ PAULINO, op. cit., p.52.

¹⁸⁸ COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.p.174

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: falas e comentários do narrador	
Texto A	Texto B
Disseram-me que lá poderia arranjar um emprego, respondi eu, simulando uns ares de profunda modéstia. (p.11)	Disseram-me que lá poderia arranjar um emprego. (p.11)
Todavia, nunca vi homem, nem mesmo juiz entronizado em sua curul , ter um ar mais frio, mais calmo [...] (p.31)	Todavia, nunca vi alguém ter um ar mais frio, mais calmo [...] (p.32)
Fiquei aturdido, mal podendo crer que o pobre rapaz vindo a pé da floresta de Ettrick, há dois dias, era agora um dos ricos deste mundo, proprietário de um castelo e de amplas terras, e poderia, se se iniciasse nos segredos da equitação, cavalgar um belo quadrúpede, desde o dia seguinte. (p.33)	Fiquei aturdido, mal podendo crer que o pobre rapaz vindo a pé da floresta de Ettrick, há três dias, era agora um dos ricos deste mundo, proprietário de um castelo e de amplas terras. (p.34)
Já atravessara a mor parte dessa vasta ilha de Mull, de Earraid a Torosay, sejam quase cinquenta milhas, duplicadas talvez pelos meus erros de trajeto, isto em quatro dias, e sem excesso de fadiga. Em suma, ao terminar essa longa caminhada, sentia-me tanto no físico quanto no moral, bem melhor do que antes de iniciá-la. (p.81)	Já atravessara a maior parte dessa vasta ilha de Mull, de Earraid a Torosay, ou seja quase oitenta quilômetros, duplicados talvez pelos meus erros de trajeto, isto em quatro dias, e sem excesso de fadiga. (p.74)
Respondi que seria todo atenção. Sentia o peito oprimido, a boca seca, e a luz parecia obscurecer-se; a lembrança do número de assaltantes que viriam contra nós punha-me o coração em sobressalto , e os rugidos do mar a que o meu cadáver seria talvez lançado no dia seguinte produziam um rumor estranho aos meus ouvidos. (p.50)	Respondi que seria todo atenção. Sentia o peito oprimido, a boca seca, e a luz parecia obscurecer-se; e os rugidos do mar a que o meu cadáver seria talvez lançado no dia seguinte produziam um rumor estranho aos meus ouvidos. (p.50)
— Amigo Alan, respondi, não é sensato, e muito menos cristão, deixar escapar essas palavras de raiva. Elas não farão mal nenhum à chamada ‘Raposa Vermelha’ e não farão nenhum bem ao meu querido Alan. Conte-me apenas o resto da história. Que ocorreu em seguida? (p.64)	— Amigo Alan, conte-me o resto da história. Que ocorreu em seguida? (p.64)
Mas havia uma sombra no quadro. Na foz de Loch Aline, encontramos um grande navio ancorado; supus de início que fosse um dos cruzadores do rei enviados	Mas havia uma sombra no quadro. Na foz de Loch Aline, encontramos um grande navio ancorado; aproximamo-nos,

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: falas e comentários do narrador	
Texto A	Texto B
<p>habitualmente a essa costa, para impedir qualquer comunicação como os franceses. Aproximamo-nos, reconheci que era um navio mercante e fiquei surpreso de ver no convés em na praia uma turba compacta e, na água, numerosos batéis indo sem cessar da praia ao navio. (p.82)</p>	<p>reconheci que era um navio mercante[...] (p.74)</p>
<p>— Hein, David! disse ele. Foi uma partida bem jogada. Não respondi e nem sequer levantei a cabeça. Fora eu testemunha de um assassinio; vira um homem forte, jovial e em plena saúde, ferido de morte num instante. Ora, esse homem era detestado por Alan. Alan se encontrava ali, oculto entre as árvores, e fugia diante dos soldados; que sua mão houvesse cometido o crime ou que sua boca o houvesse ordenado, a diferença não era grande a meus olhos. Para mim, fosse como fosse, era ele responsável pelo sangue derramado, e isso me fazia horror. — Está muito cansado? — perguntou-me. (p.91-92)</p>	<p>—Hein, David! disse ele. Foi uma partida bem jogada. Não respondi e nem sequer levantei a cabeça, dado o horror que sentia. — Está muito cansado? — perguntou-me aflito. (p.82)</p>
<p>Alan achava que era preciso prevenir James, a fim de nos arranjasse dinheiro. — E como preveni-lo? perguntei. Estamos num deserto de que não ousamos sair, e não sabemos o que fazer, a não ser que empreguemos os pássaros como mensageiros. — Francamente, Davis, você é bem pouco inventivo. (p.106)</p>	<p>Alan achava que era preciso prevenir James, a fim de nos arranjasse dinheiro. — E como preveni-lo? perguntei. — Francamente, Davis, você é bem pouco inventivo. (p.94)</p>

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: falas de personagens (integrais ou parciais)	
Texto A	Texto B
<p>— Senhor, declarou-me, o sr. Balfour vem de elogiá-lo bastante e, da minha parte, confesso que o senhor me agrada.</p>	<p>— Senhor, quisera ficar aqui mais tempo, para que tivéssemos oportunidade de acabar bons amigos; mas podemos aproveitar o</p>

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: falas de personagens (integrais ou parciais)	
Texto A	Texto B
<p>Quisera ficar aqui mais tempo, para que tivéssemos oportunidade de acabar bons amigos; enfim aproveitaremos o pouco tempo que nos resta: o senhor virá passar meia hora comigo a bordo, e beberemos juntos. (p.33)</p>	<p>pouco tempo que nos resta: o senhor virá passar meia hora comigo a bordo. (p.35)</p>
<p>E, tomando o meu braço, começou a dirigir-se para a canoa.</p> <p>— Diga-me, então o que devo trazer-lhe das ilhas Carolinas? Um amigo do sr. Balfour manda em mim à vontade. Quer um bom pacote de fumo? Um trabalho de penas feito pelos índios? Uma pele de animal feroz? Um cachimbo de pedra? Um desses pássaros que miam como gatos? Ou um cardeal cor de sangue? Escolha.</p> <p>Conversando, chegamos perto da canoa... (p.34)</p>	<p>Então, tomando o meu braço, começou a dirigir-se para a embarcação. Conversando, chegamos perto da chalupa... (p.35)</p>
<p>— David, meu rapaz, não me fale de seu pai. Isso me é desagradável. (p.21)</p>	<p>— David, meu rapaz, não me fale de seu pai. (p.20)</p>
<p>Mas o nome da família, meu caro David, é o mesmo que tu carregas ... Balfour de Shaws: uma casa antiga, honesta e respeitável, ainda que um pouco decadente nos últimos tempos. (p.08)</p>	<p>Mas o nome da família é o mesmo que você carrega ... Balfour de Shaws. (p.08)</p>
<p>– Sr. Riach, sr. Riach, disse o capitão. Não é conveniente que nada do que se passou aqui esta noite seja conhecido em Dysart. Para todos os efeitos o rapazelho caiu no mar. Essa é a história e eu daria de bom grado cinco libras do meu bolso para que ela fosse verdadeira.</p> <p>Acrescentou voltando-se para a mesa:</p> <p>– Por que atirou fora a garrafa? ... (p.42)</p>	<p>– Sr. Riach, não é conveniente que nada do que se passou aqui esta noite seja conhecido em Dysart. Para todos os efeitos o rapazelho caiu no mar – fez uma pausa e depois acrescentou: – por que atirou fora a garrafa? (p.43)</p>
<p>– Quanto a isso, respondeu o capitão, sou um verdadeiro protestante e agradeço-o ao Criador. (p.46)</p>	<p>– Sou um verdadeiro protestante – respondeu o capitão. (p.46)</p>

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: falas de personagens (integrais ou parciais)	
Texto A	Texto B
<p>– Pois bem, senhor, disse Hoseason a Alan, vamos tentar o seu roteiro; mas tenho ideia de que não andaria pior se me confiasse a um menestrel cego. Praza aos céus que não me engane.</p> <p>– Não há mal nenhum em rezar um pouco, insinuou Alan.</p> <p>À medida que prosseguíamos... (p.67)</p>	<p>– Pois bem, senhor, vamos tentar o seu roteiro; mas tenho ideia de que não andaria pior se me confiasse a um piloto cego.</p> <p>À medida que prosseguíamos... (p.67)</p>
<p>Estou encarregado de pô-lo em lugar seguro. Mas perdoe-me se falo francamente; há um nome que nunca deve pronunciar: é o de Alan Breck; e há uma coisa que nunca deve fazer: oferecer dinheiro a um gentleman das montanhas. (p.83)</p>	<p>Estou encarregado de pô-lo em lugar seguro. Mas deve saber que há um nome que nunca deve pronunciar: é o de Alan Breck. (p.75)</p>
<p>Provavelmente corei, porque ele acrescentou:</p> <p>– Não é uma censura. Talvez a água faça mais medo que o fogo. Depois, o culpado sou eu. Esta noite só fiz tolices. (p.102)</p>	<p>Provavelmente corei, porque ele acrescentou:</p> <p>– Não é uma censura. Depois, o culpado sou eu. Esta noite só fiz tolices. (p.90)</p>
<p>Mas declarei a Alan que iria para a frente enquanto as pernas não me abandonassem de novo.</p> <p>Alan mostrou-se encantado.</p> <p>– Há momentos, David, em que você é muito prudente e muito “whig” para um homem como eu, disse ele; mas, em outros, você mostra tanta coragem e tanto ardor que chego a amá-lo como a um irmão.</p> <p>A bruma esgarçava-se e permitia-nos ver uma região tão deserta quanto o mar; só se ouviam gritos da charneca, e ao longe, para leste, movia-se um bando de gamos inquietos. Por toda a parte pântanos e turfeiras. A certa altura levantava-se uma verdadeira floresta de pinheiros mortos, eretos como esqueletos. Nada de mais desoladoramente deserto; mas havia a vantagem da absoluta ausência de soldados, e isso para nós era o mais importante.</p>	<p>Mas declarei a Alan que iria para a frente enquanto as pernas não me abandonassem. Alan mostrou-se encantado.</p> <p>Descemos a planura... (p.98)</p>

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: falas de personagens (integrais ou parciais)	
Texto A	Texto B
Descemos a planura... (p.111)	

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: eventos da narrativa (voz do narrador)	
Texto A	Texto B
<p>Mas, se quer um bom conselho, passe ao longo da casa de Shaws.</p> <p>A primeira pessoa que encontrei em seguida foi um homenzinho aseado, com uma bela peruca branca e que reconheci ser barbeiro ambulante. Sabendo que a classe é composta de tagarelas, perguntei-lhe sem rodeios que espécie de homem era o sr. Balfour de Shaws.</p> <p>O barbeiro, mais esperto do que eu supunha, ao invés de responder-me, começou a crivar-me de perguntas, querendo remexer na minha vida.</p> <p>Tratei de deixá-lo, mas comecei a presentir [...] (p.11)</p>	<p>Mas, se quer um bom conselho, passe ao longo da casa de Shaws.</p> <p>Ao me afastar do homem, comecei a presentir [...] (p.11)</p>
<p>[...] e que não seriam tão bons para mim se não tivessem sido tão cruéis com Ransome.</p> <p>Quanto ao sr. Shuan, a bebida ou seu crime, os dois talvez, lhe haviam certamente turbado o espírito. Não se acostumava a ver-me lá e sem cessar me olhava, arregalando os olhos, às vezes com terror, e mais de uma vez, se afastou de mim quando eu o servia. Fiquei quase seguro, desde o começo, de que ele não possuía inteiramente consciência do que fizera e, no segundo dia de minha presença na torre, tive uma prova disso. Estávamos sós e ele me encarava muito quando, de repente, se levantou, pálido como um morto, e veio vindo para junto de mim, com grande terror meu. Mas eu nada tinha a recear.</p>	<p>[...] e que não seriam tão bons para mim se não tivessem sido tão cruéis com Ransome.</p> <p>Em suma, a vida não me era muito penosa. (p.43)</p>

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: eventos da narrativa (voz do narrador)	
Texto A	Texto B
<p>– Dantes não era você quem estava aqui? perguntou-me.</p> <p>– Não senhor, respondi.</p> <p>– O rapaz que estava aqui era outro?</p> <p>E quando lhe disse que sim:</p> <p>– Oh! recomeçou ele, é o que eu pensava.</p> <p>Foi sentar-se de novo, sem voltar ao fato, e pediu aguardente.</p> <p>Isso lhes parecerá estanho; mas não obstante o horror que me inspirava, não podia eu impedir-me de lamentá-lo. Ele era casado; sua mulher morava em Leith. Teria filhos? Não me lembro; mas espero que não.</p> <p>Em suma, a vida não me era muito penosa. (p.43)</p>	

Assim como os termos caracterizadores, as falas e as reflexões do narrador, possibilitam ao leitor não somente o acesso aos eventos da narrativa, mas também a avaliação materializada nas impressões e na visão do narrador acerca desses eventos, sua supressão também limita a interação do leitor com a integralidade dos eventos, bem como do universo do narrador. Os eventos, reflexões e falas suprimidos com a intenção de diminuir o texto são, na concepção do adaptador, dispensáveis para a compreensão do todo. A pergunta que cabe ser feita, é: qual a ideia de todo do adaptador?

Toda obra literária dialoga com o tempo e o contexto de sua circunscrição, mas ao atravessar o tempo e seus limites territoriais possibilita aos leitores, que vai arregimentando, o acesso a esse contexto, o que permite sua compreensão. O que se restringe ao retirar da obra trechos, especialmente, no caso de *Raptado* é a possibilidade de conhecer seu contexto fundantes, ou seja, os textos adaptados transformam-se, por operação do adaptador, em romances de aventura, perdendo por isso, toda a dimensão contextual histórica, que não é somente cenário, mas elemento motivador:

O romance de aventura apresenta um conjunto de regras; possui um padrão que se configura tanto pela contraposição a outras formas ficcionais quanto pela afirmação daquilo que realmente é. Não importa na aventura que os eventos estejam histórica e socialmente situados ou que reproduzam informações contidas na realidade.¹⁸⁹

Tomemos, neste momento dois exemplos para análise, do modo que possamos compreender os efeitos na leitura que a supressão pode provocar. No primeiro trecho, parte da fala do personagem Ebenezer, tio de David, é suprimida, do capítulo III – *Meu tio*, do texto integral. Nesse capítulo, David narra seu primeiro encontro como tio e suas impressões.

Aspecto observado: Supressão de texto	
Texto A	Texto B
<p>Não se meta a construir castelos nas nuvens! Nós nos entenderemos. Meu caro David, se você já está farto do cozido, pode deixar uma colherada para mim. Sim (proseguiu ele, logo que me tomou o tamborete e a colher), é uma bela e boa nutrição, o nosso cozido escocês! [...] Se você estiver com a garganta seca, temos água ali atrás da porta. (p.16)</p>	<p>Não se meta a construir castelos nas nuvens e nós nos entenderemos. E se você já está farto do cozido, pode deixar uma colherada para mim – disse, e logo me tomou o tamborete e a colher. (p.12)</p>

O diálogo, travado pelos personagens e relatado por David, materializa não somente a visão do narrador sobre a personagem tio, afinal de contas, o narrador seleciona os fatos de sua memória a que vai dar acesso ao leitor, mas também a construção discursiva do autor, que interage com o leitor.

Observe que nessa construção, presente no texto integral, Tio Ebenezer gosta de David e o trata com carinho, marcas evidenciadas pela sua polidez: “Meu caro David”, pelas tentativas de interação: “é uma bela e boa nutrição, o nosso cozido escocês!”, e ainda pela preocupação demonstrada:“(…) Se você estiver com a garganta seca, temos água ali atrás da porta.”

¹⁸⁹ BORELLI, Sílvia H. Simões **Ação, suspense, emoção**: literatura e cultura de massa no Brasil. São Paulo: EDUC/Estação Liberdade,1996. p.189

Esses dados são fundamentais no decorrer da narrativa para que, tanto David, quanto o leitor sejam surpreendidos com as maldades que virão, responsabilidade de Ebenezer, e principalmente com a armadilha que o tio lhe arma no capítulo seguinte, tentando matá-lo ao solicitar que vá procurar, sem luz para guiá-lo, documentos em uma parte da casa inconclusa, onde há uma escada que acaba no vazio. Assim, alterada a imagem construída pelo autor, por meio da ação de supressão, altera-se a possibilidade de o leitor “estranhar” ou “surpreender-se” com suas ações posteriores, altera-se enfim, sua recepção.

O segundo trecho, do capítulo XXI – Continuação da Fuga, do texto integral, é parte dos relatos de David em seu trajeto de retorno à Queensferry. David está acompanhado de Alan, seu incondicional amigo. No entanto, Alan é acusado, injustamente, segundo ele mesmo, de um crime importante, e a essa altura da narrativa, ele é procurado pelas autoridades, juntamente com David, e há cartazes que descrevem os dois supostos fuggitivos. David, solicita que Alan troque de roupa, de modo que possam seguir a viagem despreocupados, mas Alan discorda veementemente, e é nesse momento que David cogita, em pensamento, o desejo de abandonar o amigo, desejo esse que não é oralizado, mas que o leitor acaba por conhecer.

Aspecto observado: supressão de texto	
Texto A	Texto B
<p>[...] tinha as pernas nuas e sapatos furados na ponta; era imberbe e conservava o sotaque das Terras Baixas.</p> <p>Alan mostrou-se satisfeito com a descrição de seus belos trajes, até que a expressão “muito gastos”, o mortificou. Quanto a mim, disse-me que fazia triste figura na montanha; mas alegrei-me porque, tendo abandonado meus trapos, não correspondia mais às indicações fornecidas e deixava de estar em perigo.</p> <p>– Alan, insinuei, você devia mudar de roupa.</p> <p>– Nem que me matem! Respondeu. De resto, não tenho outra. Seria bonito se reentrasse em França com um boné!</p> <p>Uma reflexão me veio ao espírito; se eu abandonasse Alan e seus trajes reveladores, não ficaria mais em perigo e poderia voltar livremente aos meus negócios. Mesmo se me</p>	<p>[...] tinha as pernas nuas e sapatos furados na ponta; era imberbe e conservava o sotaque das Terras Baixas.</p> <p>Após isso, o reneiro entregou uma bolsa verde [...] (p.97)</p>

Aspecto observado: supressão de texto	
Texto A	Texto B
<p>prendessem sozinho, havia poucas provas contra mim; ao passo que, preso em companhia desse homem acusado de morte, meu caso tornava-se grave. Por generosidade, silencieei; mas o pensamento ficou a roer-me lá por dentro.</p> <p>Cismava nisso mais e mais quando o reneiro tirou uma bolsa verde[...] (p.109)</p>	

Tanto o diálogo de David e Alan, como a dúvida de David são suprimidas do texto, de modo que o leitor não tem acesso ao sofrimento do personagem, que se consolida, não somente pelas agruras factuais pelas quais ele passa, mas principalmente pela sua natureza subjetiva, o que o aproxima dos leitores, que não vivem aventuras dessa ordem – atravessar mares, ser raptado, ser perseguido – mas têm dúvidas, angústias e de certo modo, medos.

David é construído como um personagem ambíguo. Não se trata de um personagem plano, unívoco: o rapaz bonzinho, sofredor, um herói incondicional. Durante a narrativa, cogita pequenas maldades, trapaceia, ironiza e elabora planos para vingar-se, mesmo que tendo boas intenções. Ao suprimir trechos que materializam discursivamente essa perspectiva, evita-se a experiência de compreensão de como a personagem foi elaborada, reduzindo-a a narrativa a uma sequência de fatos, em que a reflexão e a descrição são secundárias, enquanto o que importa: “... a ação da trama é considerada o mais importante nas narrativas infantis e juvenis. Como diz Bawden (1980), o texto tem que ter uma forte linha narrativa”.¹⁹⁰

Shavit (1986), citada por Colomer (2003), compara obras clássicas e suas versões para as crianças e aponta como uma de suas características que nesses textos:

Também Shavit o assinala em sua análise das adaptações de obras, já que uma das mais principais operações é a de encurtar os textos e, logicamente, tudo o que se elimina é o que se considera secundário: os parágrafos, que não são imprescindíveis para acompanhar a trama, os comentários do narrador sobre a história, as descrições,

¹⁹⁰ COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. Tradução de Luciana Sandroni. São Paulo: Global, 2003.p.71

etc. No entanto, cabe destacar que esta ação pode dificultar a compreensão, já que o texto resultante deve dar mais informações com menos elementos e, frequentemente, portanto, devem manipular-se também elementos não suprimidos.¹⁹¹

Para que a compreensão não se torne impossível, uma vez que as supressões desconfiguram a narratividade, o adaptador vale-se, em determinadas situações, de estratégias de recomposição do texto, seja pela introdução de ilustrações, como no caso dos mapas, seja pela reorganização do texto verbal como pode ser observado, nos exemplos a seguir: no primeiro, a supressão do trecho faz desaparecer um personagem que depois contribui com David, conseguindo-lhe um barco para dar continuidade à fuga. Assim, não é somente suprimido o personagem, mas também sua ação solidária. A adaptadora opera a transformação verbal atribuindo a David a solução do problema, valendo-se do uso da primeira pessoa do discurso na descrição da ação.

Aspecto observado: supressão de texto	
Texto A	Texto B
<p>Chegara há meia hora apenas, quando um temporal rebentou sobre a colina em que se erguia o casinholo e a cobertura converteu-se bem cedo em catarata. Por execráveis que fossem todos os albergues da Escócia nessa época, nada existiria de comparável a esse, e foi alagado até os ossos que consegui chegar à minha cama.</p> <p>No dia seguinte, muito cedo, encontrei na estrada um homem baixinho, solene, convenientemente vestido de um traje de aspecto eclesiástico. [...] Chamava-se Henderland; tinha o sotaque das terras do sul... (p.84)</p> <p>[...]</p> <p>No dia seguinte, o sr. Henderland me arranjou um barqueiro que devia atravessar o Linnhe Loch, de tarde, para ir pescar na costa de Appin. (p.87)</p>	<p>Chegara há meia hora apenas, quando um temporal rebentou sobre a colina em que se erguia o casinholo e a cobertura converteu-se bem cedo em catarata. E foi encharcado até os ossos que consegui chegar à minha cama. (p.75)</p> <p>No dia seguinte, arranjei um barqueiro que devia atravessar o Linnhe Loch, de tarde, para ir pescar na costa de Appin. (p.76)</p>

¹⁹¹ Ibidem, p.171.

No segundo caso, a solução advinda da supressão é ainda mais curiosa: em visita ao Sr. Rankeillor, advogado e procurador de metade das boas famílias da região, David solicita ajuda, mas informa que sua melhor testemunha é Alan, que nesta etapa da narrativa é considerado um foragido da lei. Impedido de encontrar Alan sem denunciá-lo, o advogado elabora uma estratégia que não é revelada a David ou ao leitor, de encontrar Alan, sem se comprometer. Para que essa revelação se realize sem macular a imagem de Rankeillor ou de David, o autor insere uma anedota na narrativa, contada pelo advogado que ganha coerência na obra posteriormente.

Aspecto observado: supressão de texto	
Texto A	Texto B
<p>– Talvez, replicou enchendo o copo. Mas não falemos mais disto. A entrada de Torrance me recorda uma história bem divertida que nos aconteceu há alguns anos.</p> <p>E nos contou um caso qualquer, que o fez rebentar em riso, embora só me fizesse sorrir por delicadeza, não compreendendo eu a insistência com que, toda a arte, retornava a esse incidente pilhérico, acrescentando detalhes novos e podendo dar, a quem não o conhecesse direito, a impressão de ser ele um parvo completo.</p> <p>À hora do encontro convencionado com Alan, deixamos a casa, o sr. Rankeillor e eu, de braço dado; Torrance seguia atrás de nós, os papéis numa pasta e um cesto coberto na mão.</p> <p>Ao longo do caminho, o sr. Rankeillor saudava à direita e à esquerda, ou então era interrompido por algum passante que o entretinha de seus negócios ou dos da cidade, e vi que ele desfrutava de grande consideração em Queensferry. Afinal, as casas desapareceram e dirigimo-nos para o lado do porto e do vau, rumo ao albergue em que tinham tido início as minhas desgraças. [...]Refletia ainda quando, bruscamente, os sr. Rankeillor soltou um grito, bateu nas algibeiras com as mãos e se pôs a rir.</p> <p>– E esta! disse ele, temos agora outra aventura cômica. Não é que me esqueci dos meus óculos!</p> <p>Compreendi no momento a significação de sua anedota, na qual ele deixara de reconhecer</p>	<p>– Talvez. Mas não falemos mais disto, vamos jantar...</p> <p>À hora do encontro convencionado com Alan, deixamos a casa, o sr. Rankeillor e eu, de braço dado; Torrance seguia atrás de nós, os papéis numa pasta e um cesto coberto na mão.</p> <p>No trajeto, o sr. Rankeillor saudava à direita e à esquerda. Já estávamos perto do porto quando bruscamente, os sr. Rankeillor soltou um grito, bateu nas algibeiras com as mãos e se pôs a rir.</p> <p>- Não é que me esqueci dos meus óculos? Sem eles, fico quase cego...</p> <p>Compreendi a significação daquela afirmação no mesmo instante. Era uma ideia brilhante porque como não enxergava sem óculos, Rankeillor poderia afirmar, sob juramento, desconhecer a identidade do meu amigo. (p.119)</p>

Aspecto observado: supressão de texto	
Texto A	Texto B
alguém por ter esquecido as lunetas e isso o tornar perfeitamente cego. Era uma boa maneira de fazer-se ajudar por Alan sem ser obrigado a reconhecê-lo mais tarde. (p.143-144)	

Ao excluir o evento, que é retomado posteriormente pelo narrador e chamado de anedota, para manter a organização narrativa na adaptação, o personagem David, alude somente à informação última, a afirmação do esquecimento dos óculos, sem que seja possibilitado ao leitor a compreensão de que Rankeillor já vinha construindo as estratégias de salvar David, desde a noite anterior.

5.2.2 Mecanismo de alteração

O segundo processo relevante no processo de adaptação de *Raptado* é **alteração**. A alteração compreende mudanças, de diversas ordens, que implicam na transformação discursiva do texto, uma vez que

a relação da forma com o conteúdo, na unidade do objeto estético, assume um caráter singular e pessoal, enquanto o objeto apresenta-se como algum acontecimento original e realizado da ação e da interação do criador com o conteúdo.¹⁹²

Foram identificados no processo de análise, os seguintes tipos de alteração, abaixo exemplificados, de organização sintática e organização vocabular:

Mecanismo: alteração do texto Aspecto observado: organização sintática	
Texto A	Texto B
Que singular criatura! (p.17)	Que criatura singular! (p.16)

¹⁹² BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Editora da Unesp, 1992. p.36

Mecanismo: alteração do texto Aspecto observado: organização sintática	
Texto A	Texto B
O coração pôs-se a bater-me com força à ideia do vasto futuro que se desdobrava diante de um rapazelho de dezesseis anos, filho de um pobre mestre-escola provinciano na Floresta de Ettrick. (p.8)	À ideia de um vasto futuro que se desdobrava diante de um rapazelho de dezesseis anos, filho de um pobre mestre-escola na Floresta de Ettrick, meu coração pôs-se a bater com força. (p.8)
[...] era ainda noite quando chegamos ao nosso destino [...] (p.105)	Era noite ainda quando chegamos ao nosso destino [...] (p.94)
Sabe você o que há aqui dentro? [...] (p.15)	Você sabe o que há aqui dentro? [...] (p.15)
Não tem você amigos? [...] (p.29)	Você não tem amigos? [...] (p.31)

Mecanismo: alteração do texto Aspecto observado: colocação pronominal e alteração pronominal	
Texto A	Texto B
Só lhe poderia responder [...] (p.7)	Só poderia lhe responder [...] (p.7)
Creio que me teria desfeito em lágrimas [...] (p.15)	Creio que teria me desfeito em lágrimas [...] (p.15)
Se me quiser ajudar[...] (p.19)	Se quiser me ajudar[...] (p.18)
[...] irei contigo para meter-te em bom caminho. (p.7)	Irei com você para colocar-lhe em bom caminho. (p.7)
Gelou-se-me o sangue nas veias, e faltou-me a respiração. (p.41)	O sangue gelou-me nas veias e faltou-me respiração. (p.41)

Mecanismo: alteração do texto Aspecto observado: alteração vocabular por substituição	
Texto A	Texto B
brigue (p.44)	navio (p.44)
aquiesceu (p.87)	concordou (p.76)

Mecanismo: alteração do texto Aspecto observado: alteração vocabular por substituição	
Texto A	Texto B
vaus (p.130)	vãos (p.107)
barrete de dormir (p.15)	camisolão (p.15)
ao cimo (p.103)	no topo (p.72)
cheio de vérmia (p.83)	cheio de insetos (p.75)
convizinha (p.30)	vizinha (p.30)
zombeteando (p.140)	zombando (p.116)
Praticasse (p.31)	Cometesse (p.33)
A atmosfera do quarto (p.31)	O calor do quarto (p.33)
Malgrado estivesse muito quente ali[...] (p.31)	Embora estivesse muito quente ali[...] (p.32)
Por que me pergunta isso? disse ele[...] (p.21)	Por que me pergunta isso? – indagou [...] (p.20)
Habitação	Casa
Inconcluso (p.13)	Inacabado (p.12)
soçobrou (p.138)	naufragou (p.114)

Mecanismo: alteração do texto Aspecto observado: alteração vocabular (expressões e reduções) por transformação	
Texto A	Texto B
dez milhas (p.66)	dezoito quilômetros (p.66)
[...] o navio bateu em qualquer coisa... (p.45)	[...] o navio bateu em algo... (p.44)

Mecanismo: alteração do texto Aspecto observado: alteração vocabular (expressões e reduções) por transformação	
Texto A	Texto B
Em busca de um pouco de moeda. (p.47)	Em busca de dinheiro. (p.47)
[...] mal podia arrastar-me, e a garganta doía-me cem vezes mais que a de um cantor avariado. (p.74)	[...] mal podia arrastar-me, e a garganta doía-me terrivelmente. (p.71)
[...] mas não julguei prudente gozar mais o espetáculo [...] (p.95)	[...] mas não julguei prudente ficar mais tempo olhando [...] (p.85)
[...] amanhando o seu pobre retalho de terra. (p.77)	[...] trabalhando a terra. (p.73)
[...] este navegava em grande velocidade, mergulhando, tendo violentos sobressaltos e sendo sacudido pelo vento do oeste. (p.66)	[...] este navegava em grande velocidade, impelido e sacudido pelo vento do oeste. (p.66)
ato de donquixotismo (p.141)	ato tresloucado (p.117)
Perguntou-me se havia comido alguma coisa e, percebendo que eu já quebrara o jejum, tomou-me gentilmente pelo braço. (p.7)	Perguntou-me se havia comido alguma coisa e, quando respondi que sim, tomou-me gentilmente pelo braço. (p.7)
Meu tio pareceu fazer um grande esforço e recomeçou [...] (p.21)	Fazendo um grande esforço, meu tio recomeçou[...] (p.20)
Assim seja	Está bem
[...] a umidade, a sujeira, o abandono, os ratos e as aranhas tinham trabalhado bastante em dois ou três lustros. (p.17)	[...] a umidade, o abandono, os ratos e as aranhas tinham feito estragos nesses anos todos. (p.17)
Numa última tentativa, abordei um carroceiro[...] (p.11)	Num trecho da estrada, abordei um carroceiro[...] (p.10)
Eles são menos tolos do que eu pensava. (p.130)	Eles são mais espertos do que eu pensava. (p.107)

As alterações lexicais – tanto de palavras, como de expressões – permeiam o texto em grande quantidade, e estendem-se, como pode ser observado nos exemplos acima a diferentes categorias gramaticais: substantivos, verbos, locuções adverbiais, adjetivos e conjunções. Em alguns casos, é possível observar que a preocupação da adaptadora não se volta exclusivamente para o princípio da “atualização” – por meio do emprego de termos mais comuns ao universo

discursivo contemporâneo – ou ainda da “facilitação” discursiva – mas também se observa o princípio da economia discursiva, novamente para encurtar o texto.

Tomemos alguns exemplos para observar esse procedimento de alteração. A preferência pela ordem sintática direta, optando pelo sujeito no início dos enunciados, a próclise e a opção por pronomes da terceira pessoa do discurso são as operações mais comuns do ponto de vista sintático.

Do ponto de vista lexical, a adaptadora opta por termos ou palavras que estejam mais próximas do universo discursivo contemporâneo, como no caso da alteração de *barrete de dormir* para *camisola*; *habitação* para *casa* e ainda *zombeteando* para *zombando*, mas na boa parte dos casos as alterações dão-se de modo tão forçoso que uma possível aliança entre os vocábulos fica destituída, como na substituição de *milhas* por *quilômetros*. Ora, a milha é uma unidade de medida marítima, e mesmo que tenha equivalência de medida em metros ou quilômetros, está fortemente vinculada ao campo semântico da obra e à informação do enunciado do narrador. Nessa mesma perspectiva, a adaptadora opta pelo vocábulo *navio*, em lugar de *brigue*, mesmo que esse seja um tipo específico de embarcação, nada semelhante aos navios de hoje em dia.

Em outros casos, como a substituição de *quixotesco* por *tresloucado*, além de apagar o diálogo intertextual entre os personagens das obras, o pai de David e Dom Quixote, apaga-se a erudição do personagem, Sr. Rankeillor e por consequência a avaliação irônica presente no enunciado.

As alterações transformam as impressões do narrador, como em: *Meu tio pareceu fazer um grande esforço*, enunciado que possibilita a interpretação de uma suposição, para: *fazendo um grande esforço*, que imprime caráter de certeza.

Tomemos mais três trechos que são bons exemplos para a construção da percepção que as alterações por substituição provocam diferenças marcantes e não são inofensivas. No trecho: *Perguntou-me se havia comido alguma coisa e, percebendo que eu já quebrara o jejum, tomou-me gentilmente pelo braço*, a responsabilidade da ação é toda do interlocutor de David: seu tio, que pergunta, percebe e o toma pelo braço. O fato de perceber que David já havia se alimentado permite ao leitor conferir a atenção que o personagem Ebenezer dispensa ao menino, mas em: *Perguntou-me se havia comido alguma coisa e, quando respondi que sim, tomou-me*

gentilmente pelo braço, a ação está dividida entre os personagens já que a informação chega ao tio, por meio de David.

O segundo exemplo trata da descrição da reação de David, ao perceber que estava sendo raptado. Enquanto no texto integral, a personagem afirma: *Soltei um grito agudíssimo* (p.34), que materializa o desespero e a firmeza da ação pela introdução do enunciado pelo verbo, na adaptação, a força do enunciado é diluída em *Comecei a gritar* (p.35), perdendo-se a intensidade do relato.

No terceiro exemplo, a alteração da expressão “acordaria os ecos” por “atrairia nossos inimigos”, no trecho transcrito a seguir, impossibilita o exercício da inferência pelo leitor, já que, ao apagar a metáfora, de certa forma, a adaptadora explicita uma possível leitura do texto, registrando no texto adaptado a consequência do possível ato descrito no texto integral:

Mecanismo: alteração do texto	
Texto A	Texto B
E era preciso avaliar da solidez de cada pedra, antes de pisá-la, porque, no silêncio absoluto dessa tarde de ar imóvel, um calhau que rolasse acordaria os ecos como tiro de pistola (p.104)	E era preciso avaliar da solidez de cada pedra, antes de pisá-la, porque, no silêncio absoluto dessa tarde de ar imóvel, um calhau que rolasse atrairia nossos inimigos como tiro de pistola (p.93)

Ainda é preciso registrar que são observadas no processo de adaptação, em menor número, alterações no emprego do sistema de pontuação e dos tempos verbais, como nos exemplos a seguir:

Aspecto observado: alteração de pontuação	
Texto A	Texto B
– Vá a cozinha e não toque em nada, disse a voz [...] (p.14)	– Vá a cozinha e não toque em nada – ordenou a voz [...] (p.14)
Um nome? Que nome? interrogou meu tio. (p.146)	Um nome? Que nome? – interrogou meu tio. (p.120)

Aspecto observado: alteração de pontuação	
Texto A	Texto B
[...] e sua linguagem não eram comuns; devo assinalar [...] (p.8)	[...] e sua linguagem não eram comuns. Devo assinalar [...] (p.8)

Aspecto observado: alteração de tempo verbal	
Texto A	Texto B
David, disse afinal, lembrei-me de que... (parou e repetiu): lembrei-me de que lhe prometera uma pequena como antes do seu nascimento. (p.22)	David, lembrei-me que prometi uma pequena como antes do seu nascimento. (p.21)
Mas, uma vez que partira e andara tanto, fora vergonhoso recuar. (p.12)	Mas, uma vez que partira e andara tanto, seria vergonhoso recuar. (p.11)
Meu tio me empurrava para lá [...] (p.24)	Meu tio me empurrara para lá [...] (p.24)
[...] coçou a cabeça e percebeu [...] (p.149)	[...] ao coçar a cabeça percebeu [...] (p.46)

Outro tipo de alteração realizada no texto é aqui qualificado como alteração por síntese, ou seja, a adaptadora reorganiza o texto de modo que opera, simultaneamente, com a perspectiva de “facilitação” discursiva e com o enxugamento do texto desprezando aquilo que não considera relevante, mas tentando manter, digamos, o tema dos enunciados, ou melhor, o que ela compreende como tema do enunciado:

Mecanismo: alteração do texto Aspecto observado: síntese	
Texto A	Texto B
Declarei-lhe que não interviria nisso, visto como, tanto ele quanto eu, não éramos de idade que permitisse tais distrações. (p.32)	Disse-lhe que não tínhamos idade para isso. (p.32)

Mecanismo: alteração do texto Aspecto observado: síntese	
Texto A	Texto B
De qualquer forma, pensei à primeira vista que antes gostaria de ter esse homem como amigo que como inimigo. (p.45)	De qualquer forma, pensei que não gostaria de ter esse homem como inimigo. (p. 45)
<p>Aqui, depois de olhar em torno à procura de um confortável sítio de descanso, escolheu uma pedra debaixo da árvore, à beira da estrada, nela se acomodou e <u>tomou uma expressão de gravidade. Como os raios de sol, alongando-se por entre as ramagens investissem contra nós, tirou do bolso um lenço, e ajeitou-o na cabeça para resguardar-se. A seguir com o polegar levantado, começou a pôr-me em guarda contra uma porção de heresias, que em absoluto não me tentavam, e insistiu para que não deixasse nunca de ler as minhas orações e a Bíblia.</u></p> <p>Traçou-me, depois, o quadro da grande casa em que estava para entrar, e explicou-me como me devia conduzir em relação aos que a habitavam. (p.8-9)</p>	<p>Depois de olhar em torno à procura de um lugar para conversarmos com mais conforto, escolheu uma pedra debaixo da árvore, à beira da estrada, nela se acomodou. A seguir começou a alertar-me sobre os perigos do mundo e insistiu para que me comportasse corretamente diante de meus parentes. (p.9)</p>

No processo que cotidianamente chamamos de “dizer a mesma coisa com outras palavras” é preciso considerar que “a palavra, como signo, é extraída pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis”¹⁹³ e “dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor”¹⁹⁴, o que nos possibilita concluir que as escolhas – tanto vocabulares, como de organização composicional – realizadas pelo autor estão carregadas de intencionalidade e fundadas no ato enunciativo, assim ao alterar qualquer organização discursiva de *Raptado*, a adaptadora constrói um novo discurso, fundado em outra intencionalidade, qual seja aproximar, por meio de uma “facilitação” o texto das modalidades discursivas, seja da ordem vocabular ou sintática, dos jovens leitores do século XXI:

¹⁹³ BAKHTIN/ VOLOSHINOV, *Marxismo*, p.113

¹⁹⁴ Ibidem, p.112.

A linguagem deve ser simples. Na literatura canônica adulta a elaboração da linguagem é valorizada per se; o que se exige na literatura infantil, ao contrário, é uma elaboração associada ao conceito didático de incrementar o conhecimento linguístico dos leitores, especialmente no que se refere à aquisição de vocabulário. Esta elaboração léxica tem que estar de acordo, no entanto, com o grau de simplicidade, frequentemente exercida nos demais níveis linguísticos, com o objetivo de facilitar a compreensão. Do mesmo modo que nos aspectos anteriores, a simplificação do nível linguístico pode ser constada também nas mudanças realizadas nas obras adaptadas.¹⁹⁵

5.2.3 Mecanismos de acréscimos

O terceiro e último mecanismo observado no processo de adaptação foi categorizado como acréscimos e caracterizam-se pela inserção de elementos, como pronomes e adjetivos, ou ainda de recursos de pontuação com a função de provocar certa explicitação no enunciado que restrinja a possibilidade de leitura, ou seja, é uma tentativa da adaptadora de garantir ao leitor a mesma, ou pelo menos parecida, leitura que ela pretende do texto, para isso, desfaz-se de especialmente das ambiguidades, além do acréscimo de elementos encadeadores, que imprimem certa velocidade ao texto.

A seguir, alguns exemplos possibilitam observar a constituição desse mecanismo:

Mecanismo: acréscimos ao texto Aspecto observado: acréscimos de pronomes	
Texto A	Texto B
Descontei em seu nome a letra inclusa, e sou meu caro senhor, criado humilde e atento. (p.29)	Descontei em seu nome a letra inclusa, e sou meu caro senhor, seu criado humilde e atento. (p.29)
Fez-me entrar [...] (p.17)	Ele me fez entrar [...] (p.16)
Enquanto tagarelava, compreendi [...] (p.30)	Enquanto ele tagarelava, compreendi [...] (p.31)

¹⁹⁵COLOMER, op. cit., p.172

Mecanismo: acréscimos ao texto Aspecto observado: acréscimos de recursos de pontuação	
Texto A	Texto B
– Veja, David – esclareceu meu tio, logo que acabei de ler. Estou associado numa empresa. (p.29)	– Veja, David – esclareceu meu tio, logo que acabei de ler. – Estou associado numa empresa. (p.29)
– Que é que isto significa? respondi calmamente, porque era muito mais forte que ele e não me assustava com facilidade. Deixe minha jaqueta! Que diabo de maneiras são estas! (p.21)	– Que é que isto significa? – indaguei calmamente, porque era muito mais forte que ele e não me assustava com facilidade. – Largue minha jaqueta! Que diabo de maneiras são estas! (p.20)

Mecanismo: acréscimos ao texto Aspecto observado: acréscimos de elementos caracterizadores	
Texto A	Texto B
Parecia-me um velho servidor inútil a quem houvessem confiado a casa [...] (p.15)	Parecia-me um velho servidor inútil a quem houvessem confiado a guarda de casa[...] (p.14)
O sr. Campbell, pastor de Essendean [...] (p.7)	O sr. Campbell, pastor protestante de Essendean [...] (p.7)
Mas foi o que eu disse (p.22)	Mas foi exatamente o que eu disse (p.22)
[...] como escravos nas plantações [...] (p.38)	[...] como escravos nas plantações de tabaco [...] (p.39)
– Está muito cansado? – perguntou-me. (p.92)	– Está muito cansado? – perguntou-me aflito . (p.82)

Mecanismo: acréscimos ao texto Aspecto observado: acréscimos de elementos encadeadores	
Texto A	Texto B
Era essa a escada em perfeito estado [...] (p.24)	Então era essa a escada em perfeito estado[...] (p.24)
[...] para a América do Norte e os “garotos” eram as crianças roubadas [...] (p.30)	[...] para a América do Norte e que os “garotos” eram as crianças roubadas [...] (p.31)
Ao redor levantavam-se as montanhas de onde nos podiam descobrir a cada instante (p.98)	Ao redor levantavam-se as montanhas de onde os soldados podiam nos descobrir a cada instante (p.98)

Três operações básicas foram observadas no processo de adaptação de *Raptado*: em maior quantidade e intensidade as supressões e alterações, em menor número e intensidade, os acréscimos.

Os acréscimos têm a função de localizar o leitor, criar enunciados explícitos e pontuar o texto de forma a impedir a ambiguidade, enquanto a supressão de elementos tem a função de encurtar, enxugar, diminuir o texto. Entre essas supressões são considerados dispensáveis – sob o ponto de vista do adaptador – caracterizadores, seja de modo, lugar, personagens e ações, o que limita a experiência do leitor pela ausência de detalhamento e ainda as alterações – sintáticas e semânticas; esta última com vistas à facilitação da aproximação do leitor com um universo vocabular datado, também limitador da experiência de leitura por dois motivos: todo discurso é materializado por uma forma de dizer datada e uma das marcas dessa datação é o universo vocabular de um determinado contexto histórico. Assim, como o leitor pode se deslocar para esse universo discursivo se o processo de adaptação mutila o universo linguístico? O outro motivo diz respeito às estratégias de leitura empregadas no processo de leitura: exercícios como inferência e ampliação do universo vocabular são destruídas em função de certa “facilitação” que a adaptação opera sobre o discurso. Essa “atualização linguística” reconstrói a obra sob uma nova perspectiva, ou seja, constrói uma nova obra a partir de uma mesma história: trata-se de um novo ponto, sobre o mesmo conto.

Assim, mesmo que a justificativa das alterações do texto tenha efetivamente a intenção de possibilitar aos jovens leitores o acesso aos textos escritos há muito tempo, e nesse caso, há mais de um século, é preciso considerar que não somente do ponto de vista discursivo, mas também do ponto de vista estético, forma e conteúdo influenciam-se mutuamente, os conteúdos são ideologicamente conformados em formas composicionais, tornando assim impossível considerar que obra integral e obra adaptada configuram-se como a mesma obra:

Antes de mais nada é preciso notar que, na obra de arte, o conteúdo apresenta-se totalmente formalizado, inteiramente encarnado, caso contrário ele seria um mau prosaísmo, um elemento dissolvido no todo artístico. Não pode ser destacado da obra de arte um elemento real qualquer como sendo conteúdo puro, como aliás realiter não há forma pura: o conteúdo e a forma se interpenetram, são inseparáveis (...) a forma

relativiza totalmente o conteúdo, esse é o sentido da afirmação que o conteúdo é um elemento da forma.¹⁹⁶

o que nos remonta ao antigo, mas atual ditado popular: quem conta um conto, aumenta um ponto, ou melhor, encurta.

¹⁹⁶ BAKHTIN, **Questões**, p.37.

6 ANÁLISE COMPARATIVA DE *AS AVENTURAS DE PINÓQUIO*, DE CARLO COLLODI

A segunda obra selecionada para análise comparativa é *Le avventure di Pinocchio*, do escritor italiano Carlo Collodi, pseudônimo de Carlo Lorenzini, que recebeu no Brasil o título de *As aventuras de Pinóquio* e é considerado por estudiosos¹⁹⁷, atualmente, uma narrativa moralista, e por isso menor, uma vez que esse é considerado um dos possíveis defeitos da literatura para crianças e jovens¹⁹⁸: o abandono do estético em função da moral ou de um possível discurso pedagógico. A temática da obra está centrada no processo de humanização, por meio da história de um pedaço de lenha, recebido como presente por Gepeto que pretende construir uma marionete maravilhosa, capaz de dançar, esgrimir e dar saltos mortais. E que, em busca de realizar o desejo de ser humano, vive intensas aventuras que envolvem alegrias, desobediências, mentiras e tristezas. Nos dizeres de Marina Colasanti,

A história de Pinóquio é considerada uma *Bildungsroman*, um romance de formação, pois traça o percurso da personagem desde o nascimento até a transformação final, de marionete, em menino, não esquecendo os preceitos da educação e a progressiva adequação às exigências sociais. Pinóquio cresce cronologicamente em linha reta, mas tecendo seu avanço interior em ziguezague, cheio de recaídas, como se doesse ao seu criador fazê-lo crescer. Vezes sem conta parece que entendeu a lição dada pela vida, e que vai seguir pelo bom caminho. Mas logo o vemos ceder à tentação e embarafustar por novo e perigoso desvio.¹⁹⁹

Publicado em, inicialmente, vinte e seis capítulos no periódico *Giornale per i bambini*, – suplemento dominical infantil do jornal *Fanfulla dela domenica* – sob o título “*Storia di un burattino*” (História de um boneco), no período entre julho de 1881 e janeiro de 1883, Collodi terminava a primeira versão da história com a morte do boneco, mas os apelos dos leitores foram tantos que o autor acrescentou mais dez capítulos à narrativa e transformou o personagem em um menino de verdade. O texto, encomendado pelos diretores do jornal, foi tão bem recebido pelo público que já em 1883, o editor Felice Paggi sugeriu sua publicação como livro.

¹⁹⁷ ARALDO, Adriana Facalto Almeida. **Sobre voltas e abandonos**: literatura infantil/juvenil, reprodução e renovação de valores sociais. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Comparados de literaturas de língua portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

¹⁹⁸ Em seu livro *Introdução à literatura infantil e juvenil*, de 1984, a estudiosa Lúcia Pimentel Góes indica que os dois maiores defeitos da literatura infantil e juvenil são o tom didático e tom moralizador.

¹⁹⁹ COLASANTI, Marina. A leitura sempre renovada: Alice, Pinóquio e Peter Pan. In: **Leitura: teoria e prática**. Campinas: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto. p.06.

Collodi que, à época, era tradutor dos tradicionais contos de fadas franceses e, em 1875, compilou-os na edição *Racconti delle fate*, também escreveu livros para escolarização das crianças italianas, e por isso tornou-se um ícone da educação pública na Itália. Sua história do boneco de madeira foi além das fronteiras italianas e tomou o mundo:

Pinóquio é uma história que percorre o mundo, graças à tradução. Um dos últimos levantamentos diz haver 260 traduções em diversas línguas, além de inúmeras transposições cinematográficas, teatrais, em quadrinhos e em vários dos novos formatos digitais. O livro é, também, objeto de estudo em diferentes áreas, da pedagogia à linguística, da psicanálise à economia. [...] A carreira internacional de Pinóquio começa em 1891 na Grã-Bretanha, onde a primeira tradução para o inglês foi acolhida de forma entusiástica. Essa tradução é difundida em todo o âmbito de língua inglesa, entre outros Irlanda, Estados Unidos e vários países asiáticos. A primeira tradução norte-americana é de 1901 e foi seguida pela tradução francesa em 1902 e uma adaptação para o alemão em 1905. No período compreendido entre 1911 e a Segunda Guerra Mundial foram publicadas traduções de Pinóquio não só em línguas europeias, mas em diversas línguas da Ásia, da África e da Oceania.²⁰⁰

Figura 17 - Primeira página do *Giornale per i bambini* (Jornal para crianças) em que se publicou o capítulo 16 de *As aventuras de Pinóquio*, em 21 de dezembro 1882.



Fonte: commons.wikimedia.org/wiki/File:Giornale_per_i_bambini,_Pinocchio,_Collodi,_1882.jpg. Acesso em 15 ago. 2017.

²⁰⁰ GUERINI, Andreia. **Pinóquio universal**. Disponível em: <<http://querolecionar.blogspot.br>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

No Brasil, a primeira tradução de Pinóquio é de Monteiro Lobato, em 1936, e o livro continua até hoje a ser editado pela Companhia Editora Nacional, num texto de 136 páginas. Mas, há muitas outras disponíveis para consumo, dentre as quais se destacam: a tradução de Ivo Barroso para a Editora Cosac Naify, de 2012 que conta com 360 páginas; a de Gabriela Rinaldi, publicada pela Iluminuras em 2010, de 160 páginas, a de Ronaldo Coelho, de 120 páginas publicada pela FTD e a da L&PM, Coleção L&PM Pocket, uma tradução de 480 páginas, assinada por Carolina Cimenti.

No entanto, é a tradução da escritora Marina Colasanti²⁰¹ para Companhia das Letr(inh)as, datada de 2002, que nos interessa. E dois são os motivos: essa tradução recebeu em 2003 da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil o prêmio de melhor livro traduzido para crianças; e foi a partir desse texto que o jornalista português Fernando Nuno produziu a adaptação – também publicada pela Companhia das Letr(inh)as, em 2002 – selecionada, assim como *Raptado*, para integrar o acervo da Coleção Literatura em Minha Casa, cuja edição tem 63 páginas, enquanto a tradução conta com 191 páginas, ambas ilustradas por Odilon Moraes.

Conhecido como personagem cujo nariz cresce quando mente, até por quem não leu a história de Collodi, Pinóquio já foi adaptado para história em quadrinhos e cinema. A primeira adaptação para cinema, do diretor Ferdinand Guilherme, é de 1911, um filme “mudo”, colorido à mão, de trinta minutos de duração. No entanto a adaptação para cinema mais conhecida é a animação dos Estúdios Disney, de 1940, até hoje comercializada.

²⁰¹ Marina Colasanti nasceu em 1938 em Asmara, na Eritreia (atual Etiópia) e morou na Itália até completar onze anos, quando veio com a família para o Brasil. É escritora, tradutora e artista plástica. Atou como colaboradora de periódicos, apresentadora de televisão e roteirista. Em 1968 lançou seu primeiro livro, *Eu Sozinha*; de lá para cá, publicou mais de 30 obras, entre literatura infantil e adulta. Seu primeiro livro de poesia, *Cada Bicho seu Capricho*, foi publicado em 1992 e em 1994 ganhou o Prêmio Jabuti de Poesia, por *Rota de Colisão* (1993), e o Prêmio Jabuti Infantil ou Juvenil, por *Ana Z Aonde Vai Você?*. Suas crônicas estão reunidas em vários livros, dentre os quais *Eu sei, mas não devia* (1992), nas quais a autora reflete, a partir de fatos cotidianos, sobre a situação feminina, o amor, a arte, os problemas sociais brasileiros, sempre com aguçada sensibilidade. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa4588/marina-colasanti>>. Acesso em: 17 de Ago. 2017.

Figura 18 – Capa e contracapa do DVD comemorativo aos 70 anos da animação Pinóquio, dos Estúdios Disney



Fonte: /capadedvd.wordpress.com/2009/04/07/pinoquio-edicao-de-70o-aniversario. Acesso em 21 nov.2017.

Em 2002, o premiado ator Roberto Benigni, dirigiu e interpretou o personagem principal em *Pinocchio*, lançado no Brasil com o título *Pinóquio e a Fada Azul*, representante da Itália para disputa do Oscar de filme estrangeiro em 2003.

A narrativa é ressignificada inúmeras vezes, já que Pinóquio é retomado, intertextualmente, em novas obras que tematizam a humanização das máquinas na sociedade tecnológica, como em *Hinokio*, de Takahiko Akiyama, que recebeu o prêmio de melhor filme infanto-juvenil no Festival do Rio de 2005, e em *AI – Inteligência artificial*, dirigido por Steven Spielberg, em 2001.

6.1 ANÁLISE COMPARATIVA DO PROJETO GRÁFICO

A partir desta etapa do trabalho será chamado Texto A a edição integral de *As aventuras de Pinóquio*²⁰² e Texto B²⁰³ a edição adaptada.

Da capa do livro de texto integral constam as seguintes informações, na seguinte sequência, na vertical: autor, título, tradutora e ilustrador, todos posicionados à direita da página, e no canto direito, a editora; enquanto da capa do texto adaptado constam, também verticalmente, a categoria da obra na coleção Literatura em Minha Casa – Clássico universal – o título, o autor, a tradutora, a apresentadora – Tatiana Belinky e a editora, além de informações sobre o Programa Literatura em Minha Casa, na falsa lombada, que será descrita posteriormente.

A informação de que o texto B é uma adaptação consta somente da folha de rosto, espaço em que também se apresenta os nomes de Fernando Nuno e Odilon Moraes, respectivamente adaptador e ilustrador, que ocupam um lugar menor, menos prestigioso no processo de leitura, além de, como já discutido neste trabalho, a ausência da informação de que a obra é uma adaptação e não o texto integral, o que pode colaborar com a sensação equivocada daquilo que se está lendo.

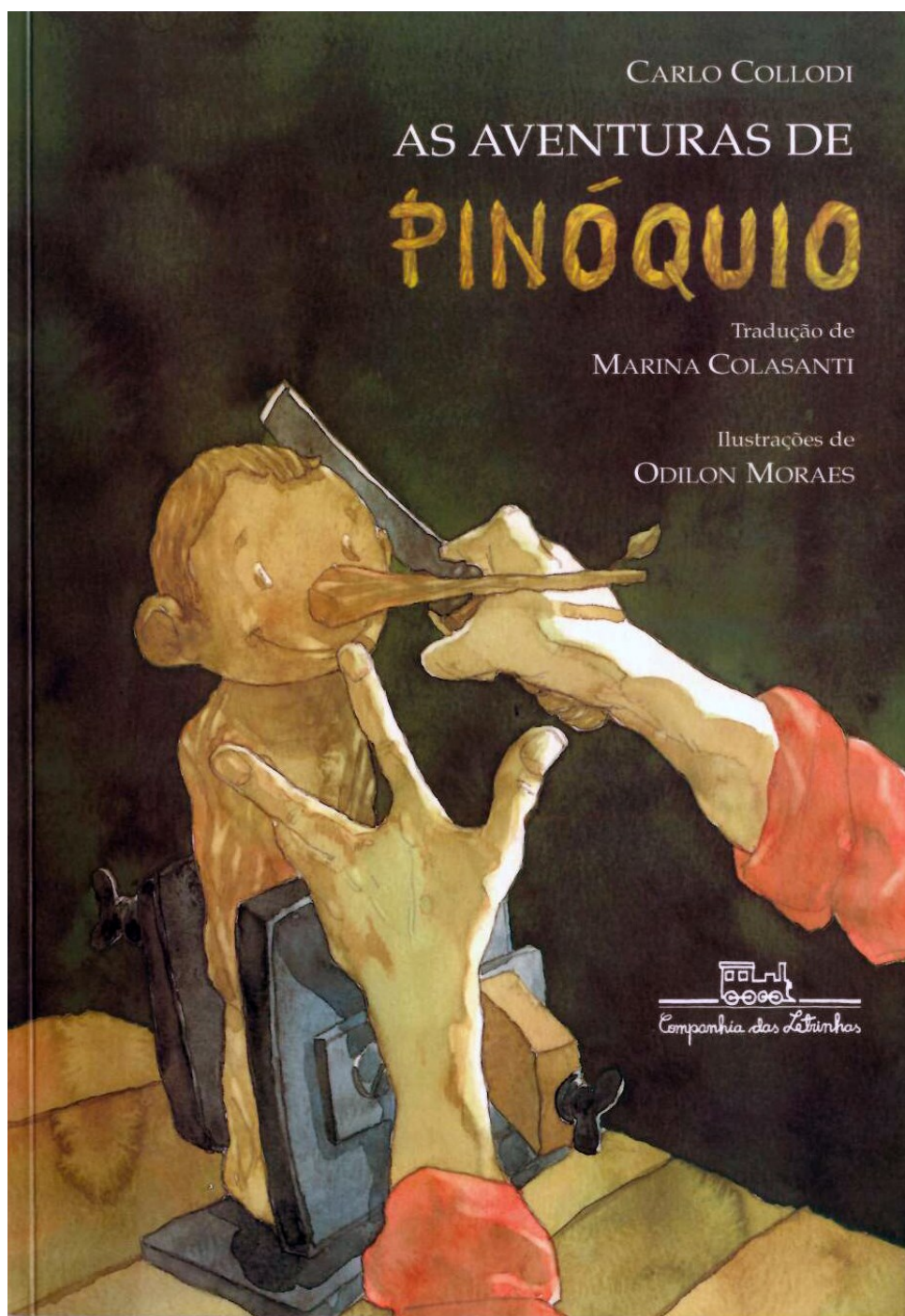
A capa da edição integral é atribuída ao próprio ilustrador, enquanto da obra adaptada é atribuída à João Baptista da Costa Aguiar, programador visual da Editora Companhia das Letras. Na primeira, policromática, empregou-se o verde no segundo plano, ao fundo, como se fora uma parede. Em primeiro plano, e, portanto, em destaque, há dois braços vestidos até o antebraço com uma blusa salmão, e mãos que seguram um cinzel de talhar madeira. Ao leitor, fica impossível reconhecer de quem são os braços e mãos, desenhadas e ocupando um espaço transversal na página, o que já nos antecipa o seu lugar secundário na narrativa. Essas mãos

²⁰² COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**. Tradução de Marina Colasanti. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

²⁰³ COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**: história de uma marionete. Tradução de Marina Colasanti e adaptação de Fenando Nuno. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

esculpem, sobre uma mesa, um boneco em um pedaço de madeira sustentado por um torno de ferro, que mantém seu equilíbrio.

Figura 18 – Capa da versão integral de *As aventuras de Pinóquio*



Fonte: COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**. Tradução de Marina Colasanti. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

O pedaço de madeira, tomando as formas de um boneco, é o protagonista da capa, mesmo estando no segundo plano imagético, sua incompletude é o tema que o leitor enfrentará neste romance de formação. O fato das cores – da mão e da madeira – serem as mesmas, também nos indica uma similaridade, uma identidade entre as mãos que criam o boneco, humanas, que se aproximam desse pelo toque e pela cor, sugerindo uma continuidade que será desvendada pelo leitor, ao se dar conta que essas mãos são de Gepeto, pai do boneco, pai do menino: pai de Pinóquio.

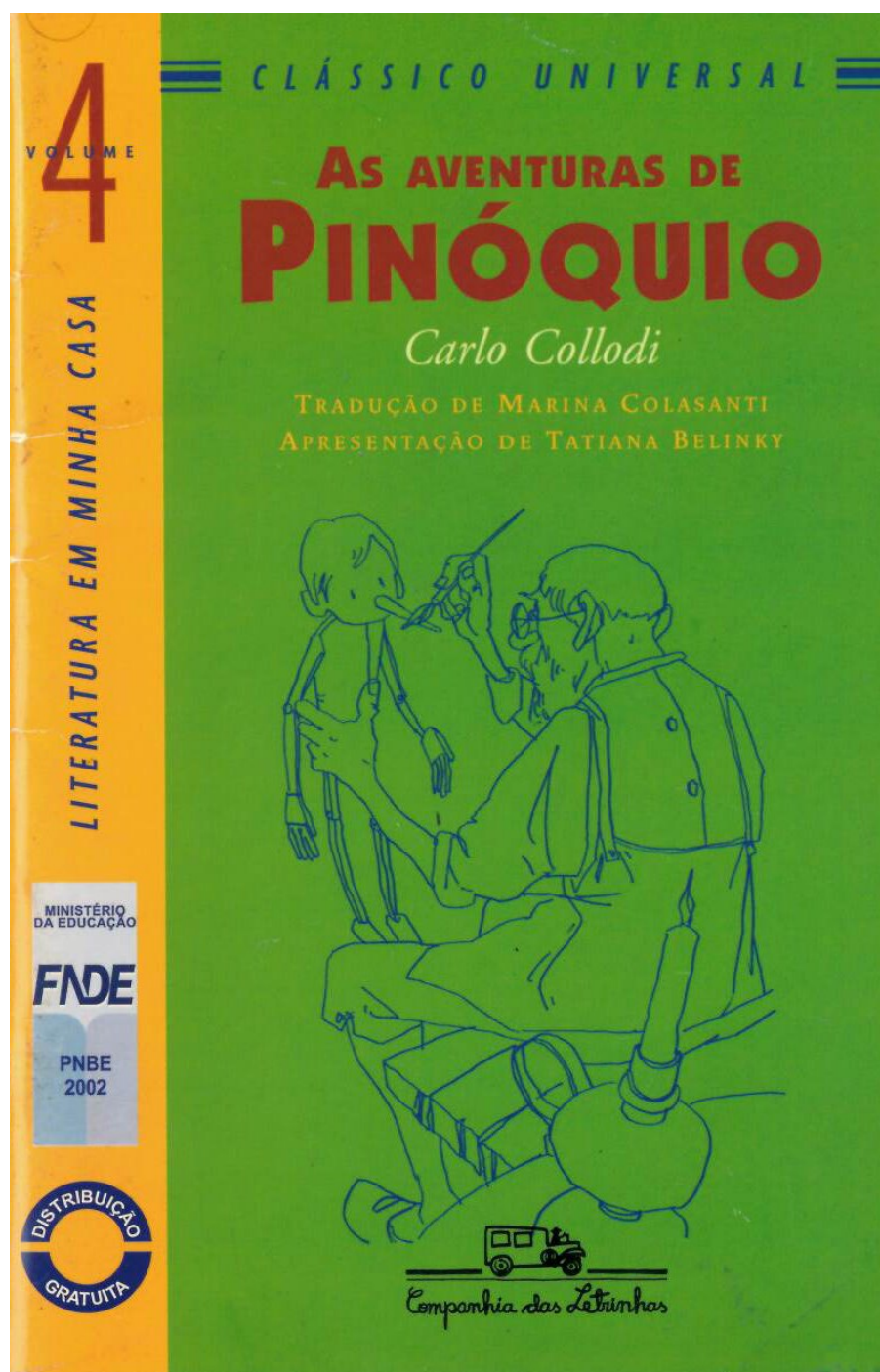
A disposição da ilustração na capa cria uma faixa transversal e a presença do boneco em construção à esquerda atrai o olhar do leitor que, daí desliza sobre os demais elementos. As informações ocupam o canto direito, e não central como é comum em capas de livros, dispostos a complementar a ilustração.

Já na capa da adaptação, há o emprego de quatro cores: verde para o fundo, azul escuro para indicar a categoria da obra na coleção – Clássico Universal – e para a ilustração em linha fina, amarelo que está presente em duas variações, mais saturado nas informações que indicam a tradutora e a apresentadora da obra, em caixa alta, e menos saturado na indicação do nome do autor, em fonte de maior tamanho e itálico. Em preto encontra-se, exclusivamente, a logomarca da editora Companhia das Letrinhas.

Em ambas as capas a palavra Pinóquio do título – As aventuras de Pinóquio – está registrada em caixa alta, destacando o nome do personagem, marca dessa narrativa na cultura ocidental.

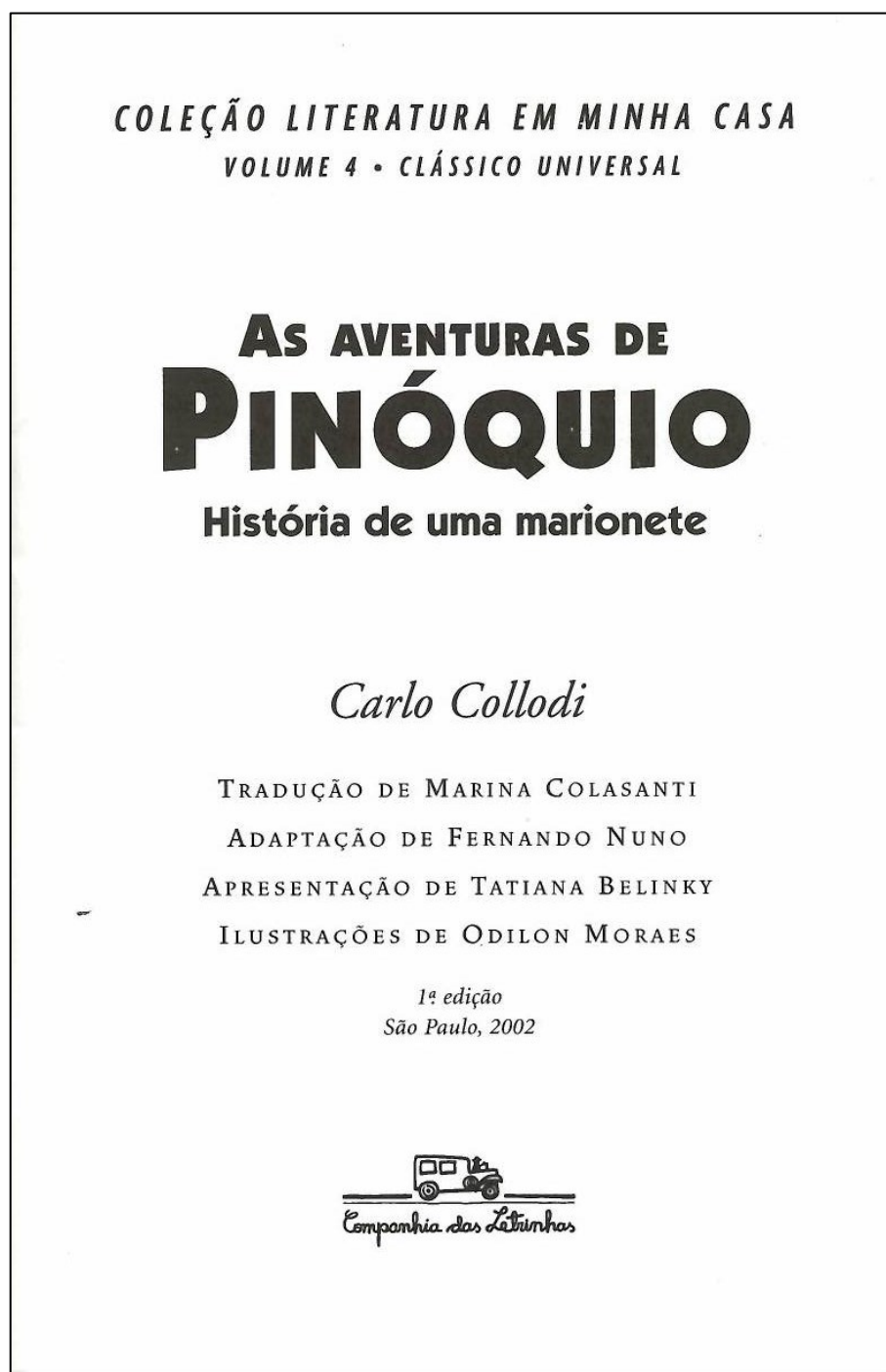
A ilustração da capa é a reprodução da ilustração da página seis do mesmo livro, que presentifica a confecção de Pinóquio por Gepeto. Ao contrário da ilustração do texto integral, evidencia-se desde a chegada do leitor a existência de Gepeto, “um velhinho animado [...] que tinha pavio curto”.²⁰⁴

²⁰⁴ COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**: história de uma marionete. Tradução de Marina Colasanti e adaptação de Fernando Nuno. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002. p.6

Figura 19 – Capa da versão adaptada de *As aventuras de Pinóquio*

Fonte: COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**: história de uma marionete. Tradução de Marina Colasanti e adaptação de Fernando Nuno. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

Figura 20 – Folha de rosto da versão adaptada de *As aventuras de Pinóquio*



Fonte: COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**: história de uma marionete. Tradução de Marina Colasanti e adaptação de Fernando Nuno. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

A encadernação do tipo canoa, com o emprego de grampos, formato escolhido para edição da adaptação, impede a existência de lombadas, assim, no projeto gráfico desse livro foi criada uma falsa lombada, uma faixa amarela de cerca de quatro centímetros de largura, dois na capa e dois na contracapa. Nessa falsa lombada encontram-se: em uma única marca, com variações de saturação da cor azul, os nomes Programa Nacional Biblioteca da Escola, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação e o ano de distribuição do livro; a marca redonda indicativa da distribuição gratuita; a informação de pertencimento ao Programa Literatura em Minha Casa e a indicação – Volume 4 – como parte da coleção, descrita por completo na contracapa.

Os demais elementos dos projetos gráficos podem ser assim descritos:

Projeto gráfico		
Aspecto observado	Texto A	Texto B
Formato do livro	22,9 x 16,2 cm	20,9 x 13,7cm
Tamanho da fonte	12 pontos	12 pontos
Tipo de fonte	serifada	serifada
Cor da fonte	preta	preta
Espaçamento entre linhas	20 pontos / 8 pontos	18 pontos / 6 pontos
Número de páginas	191	63
Quantidade de capítulos	36	14
Ilustrações	11 ocupando uma página cada uma	06 ocupando 1/3 da página combinadas com o texto
Diagramação da abertura dos capítulos	Número do capítulo desenhado à semelhança de um pedaço de lenha acompanhado de uma sinopse dos acontecimentos desse.	Número do capítulo em negrito acompanhado de uma sinopse dos acontecimentos desse.

Projeto gráfico		
Aspecto observado	Texto A	Texto B
Tipo de impressão	Off set	Off set
Tipo de papel	Polen Soft 80 g/m2	Off set branco 75g/m2
Encadernação	Brochura com lombada com título, autor e editora.	Canoa
Cores da impressão	Uma cor no miolo e policromia na capa	Uma cor no miolo e duas cores na capa
Capa	Ilustração colorida de uma mão esculpindo uma marionete.	Reprodução de uma ilustração em linha, do miolo do livro de um homem esculpindo uma marionete.
Informações da capa	Título, autor, tradutor, ilustrador e nome e logomarca da editora	Título, autor, tradutor, autor da apresentação, editora e logomarca. Logomarca do FNDE e informações do programa e da categoria do livro.
Dados sobre o autor, tradutor e ilustrador.	—	02 páginas ao final do livro

As diferenças materializadas nos projetos gráficos, assim como em *Raptado*, nos impõem a necessidade de observação uma vez que

Os elementos expressivos do visual, tais como formas, cores, distribuição das figuras no espaço da página, excesso ou economia de formantes plásticos etc. (incluindo aí o grafismo das letras), nos são dados a ver – e sentir – como uma presença em si mesma, instaurando um novo regime de significação, mais totalizador e envolvente, diferindo da apreensão cognitiva própria do texto verbal.²⁰⁵

²⁰⁵ GOMES, R. S.; SILVA, L. H. O.; MENDONÇA, J. B. et al. Modos de narrar, modos de fazer ver: análise semiótica de adaptações para quadrinhos do conto *O alienista*. **Caderno de Discussão do XIV Colóquio do Centro de Pesquisas Sociosemióticas (CPS)**, São Paulo, 2008. [inédito], p.3.

Novamente, a transformação do tamanho do livro é um indicativo do reducionismo que caracteriza os livros que compõem o acervo do Programa Literatura em Minha Casa, nesse caso, destinado ao 5º ano do Ensino Fundamental (4ª. série à época da publicação)²⁰⁶ de 2002, na categoria Clássico Universal –, de 10 ou 11 anos, leitores com certa fluência, mas ao mesmo tempo, em processo de inserção na cultura escrita, especialmente a literária.

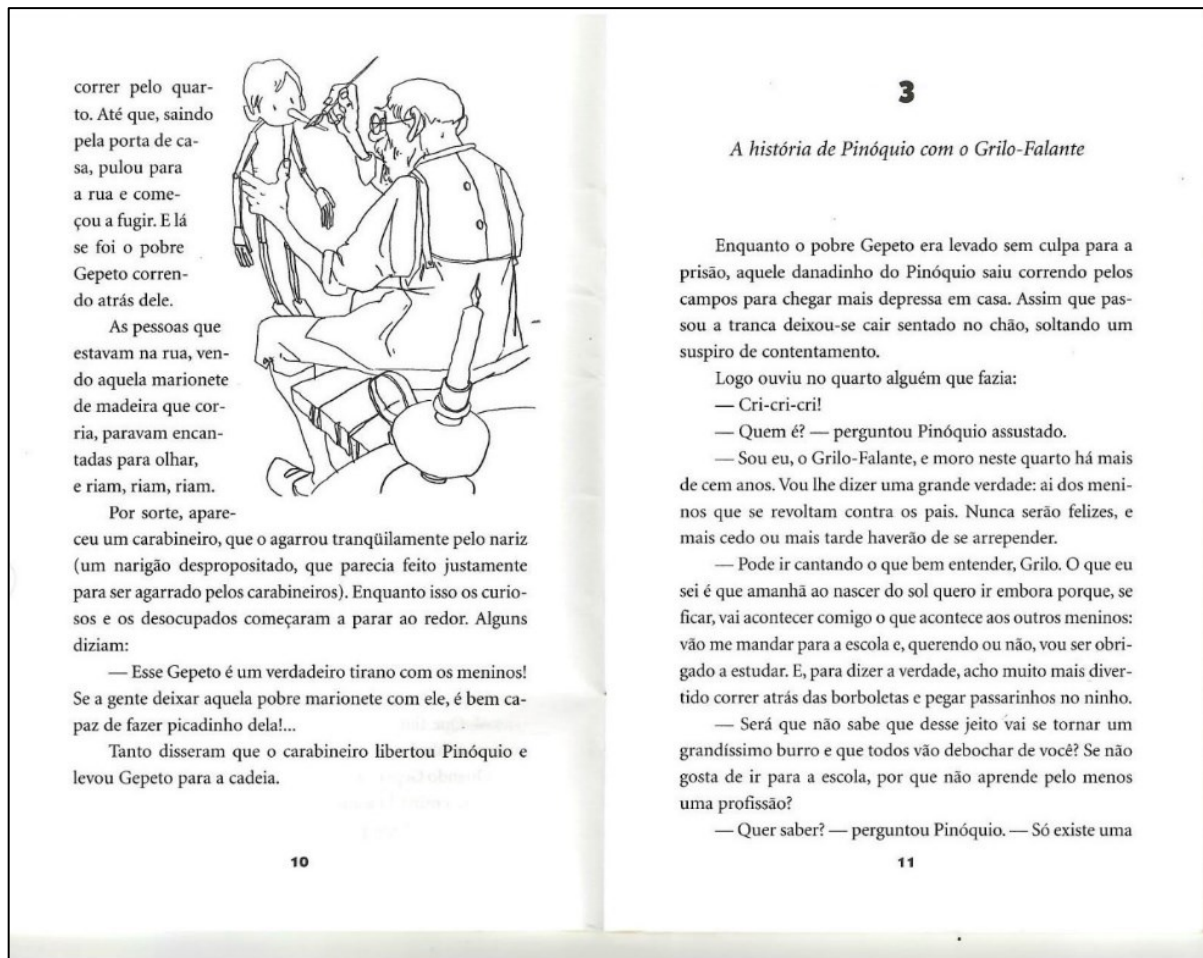
As ilustrações de ambos os livros analisados são do escritor e ilustrador paulista Odilon Moraes²⁰⁷, vencedor do Prêmio FNLIJ - O Melhor para Criança, na categoria melhor livro para crianças, em 2002, com *A princesinha medrosa*, publicado pela Companhia das Letr(inh)as e, em 2006, com *Pedro e Lua*, publicado pela Cosac & Naif; também recebeu o Prêmio Jabuti pelas ilustrações de *A saga de Sigdried*, da autora Tatiana Belinky, em 1994 e pelas ilustrações de *O matador*, Wander Piroli, em 2009. E em ambos os livros, as ilustrações cumprem uma função narrativa – “mostra uma ação, uma cena, conta uma história”,²⁰⁸ mas a redução é o que diferencia as ilustrações da adaptação das do texto integral, tanto em quantidade, como em tamanho, já que onze ilustrações, de uma página cada, fazem parte do texto integral e dessas, seis foram selecionadas para obra adaptada ocupando um terço da página. O processo de adaptação – marcado especialmente pelo mecanismo de redução – dá-se no nível linguístico da obra, mas também no nível visual.

²⁰⁶ Os outros títulos dessa coleção são: *Um poema puxa o outro*, de José Paulo Paes, Marcelo Oliveira, Ricardo Azevedo e Ricardo Lima, da Companhia das Letr(inh)as, categoria poesia; *Conta que eu conto*, de Ana Maria Machado, Angela Lago, Daniel Munduruku, Heloísa Prieto e Roger Melo, da Companhia das Letr(inh)as, categoria conto; *O irmão que veio de longe*, de Moacyr Scliar, da Companhia das Letr(inh)as, categoria novela e *O rapto das cebolinhas*, da Companhia das Letr(inh)as, categoria peça teatral.

²⁰⁷ A obra de Odilon Moraes foi tema da dissertação de mestrado “Um escritor e ilustrador (Odilon Moraes), uma editora (Cosac Naify): criação e fabricação de livros de literatura infantil”, de Andrea Rodrigues Dalcin, defendida em 2013, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas.

²⁰⁸ CAMARGO, op.cit., p.35.

Figura 21 – Ilustração em uma das páginas da adaptação



correr pelo quarto. Até que, saindo pela porta de casa, pulou para a rua e começou a fugir. E lá se foi o pobre Gepeto correndo atrás dele.

As pessoas que estavam na rua, vendo aquela marionete de madeira que corria, paravam encantadas para olhar, e riam, riam, riam.

Por sorte, apareceu um carabineiro, que o agarrou tranqüilamente pelo nariz (um narigão despropositado, que parecia feito justamente para ser agarrado pelos carabineiros). Enquanto isso os curiosos e os desocupados começaram a parar ao redor. Alguns diziam:

— Esse Gepeto é um verdadeiro tirano com os meninos! Se a gente deixar aquela pobre marionete com ele, é bem capaz de fazer picadinho dela!...

Tanto disseram que o carabineiro libertou Pinóquio e levou Gepeto para a cadeia.

10

3

A história de Pinóquio com o Grilo-Falante

Enquanto o pobre Gepeto era levado sem culpa para a prisão, aquele danadinho do Pinóquio saiu correndo pelos campos para chegar mais depressa em casa. Assim que passou a tranca deixou-se cair sentado no chão, soltando um suspiro de contentamento.

Logo ouviu no quarto alguém que fazia:

— Cri-cri-cri!

— Quem é? — perguntou Pinóquio assustado.

— Sou eu, o Grilo-Falante, e moro neste quarto há mais de cem anos. Vou lhe dizer uma grande verdade: ai dos meninos que se revoltam contra os pais. Nunca serão felizes, e mais cedo ou mais tarde haverão de se arrepender.

— Pode ir cantando o que bem entender, Grilo. O que eu sei é que amanhã ao nascer do sol quero ir embora porque, se ficar, vai acontecer comigo o que acontece aos outros meninos: vão me mandar para a escola e, querendo ou não, vou ser obrigado a estudar. E, para dizer a verdade, acho muito mais divertido correr atrás das borboletas e pegar passarinhos no ninho.

— Será que não sabe que desse jeito vai se tornar um grandíssimo burro e que todos vão debochar de você? Se não gosta de ir para a escola, por que não aprende pelo menos uma profissão?

— Quer saber? — perguntou Pinóquio. — Só existe uma

11

Fonte: COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**: história de uma marionete. Tradução de Marina Colasanti e adaptação de Fenando Nuno. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

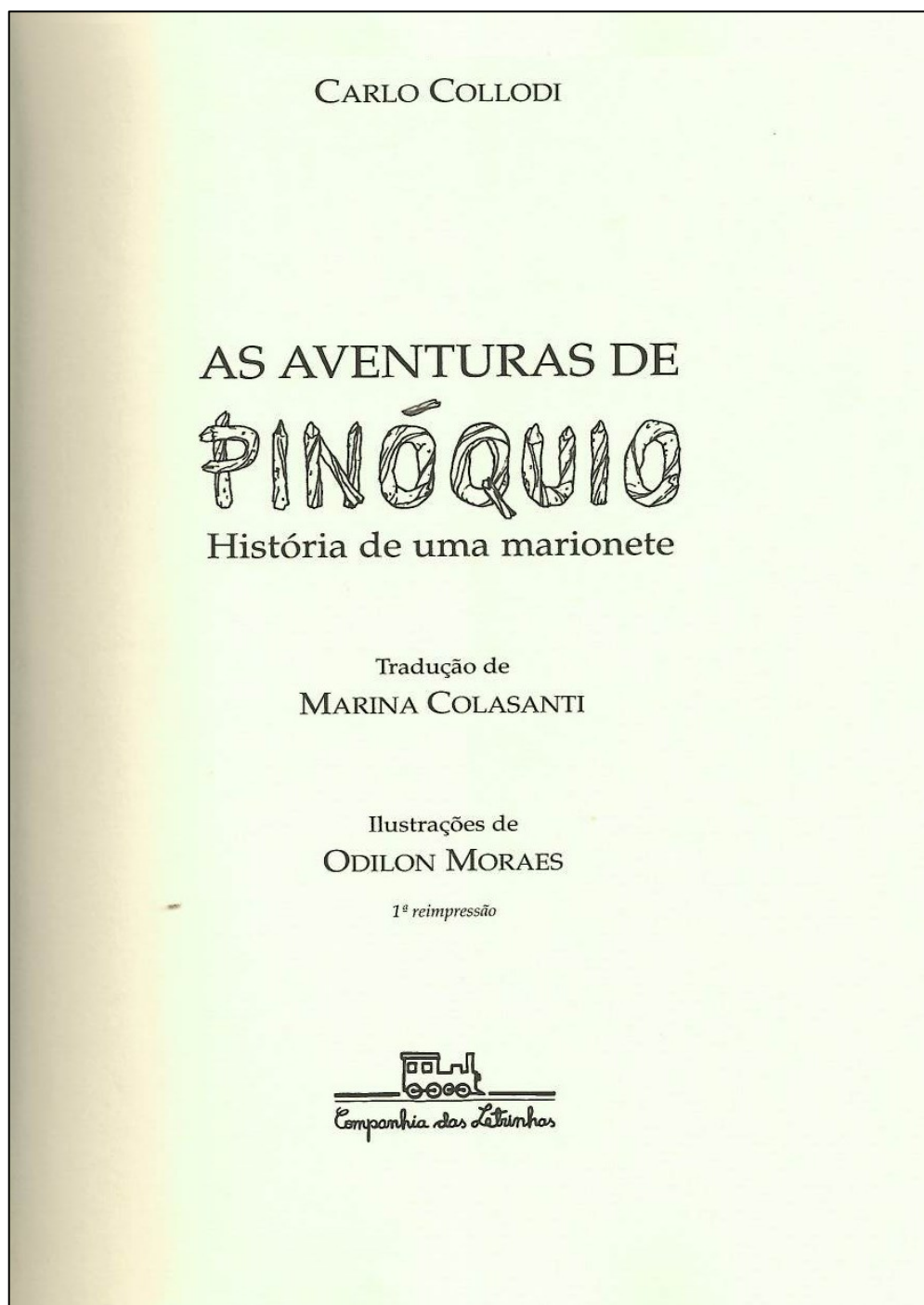
Figura 22 – Ilustração em uma das páginas da versão integral



Fonte: COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**. Tradução de Marina Colasanti. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

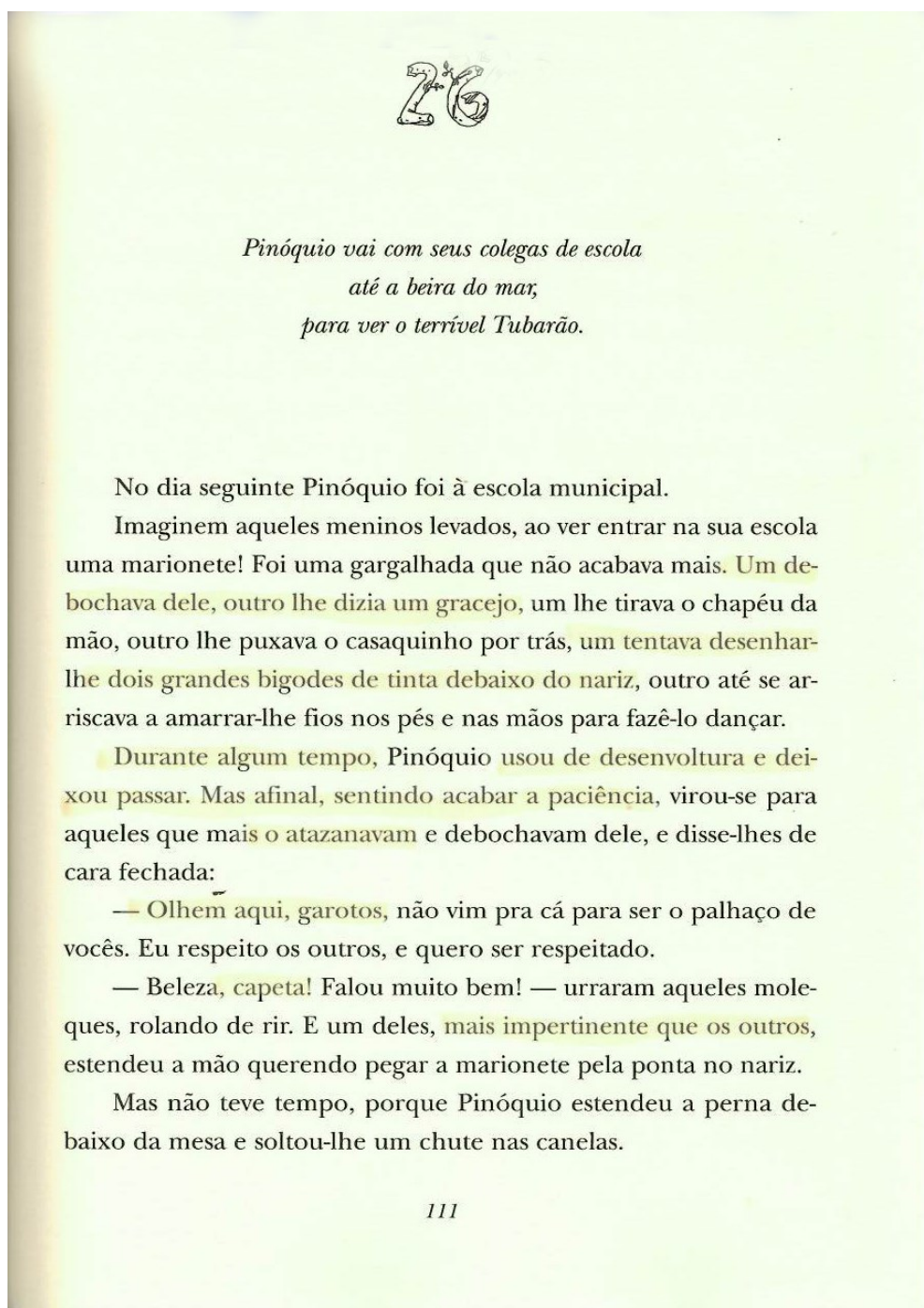
Como parte do projeto gráfico, no texto integral, tanto os números empregados na abertura dos capítulos como na composição do título do livro, o ilustrador emprega uma tipologia que se cria semelhança a um pedaço de madeira, em intertexto com os eventos da narrativa.

Figura 23 – Folha de rosto da versão integral



Fonte: COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**. Tradução de Marina Colasanti. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

Figura 24 – Página de abertura de capítulo da versão integral



Fonte: COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**. Tradução de Marina Colasanti. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

6.2 MECANISMOS OBSERVADOS NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO

A fim de compreendermos quais são os mecanismos empregados pelo adaptador Fernando Nuno no processo de construção da adaptação de Aventuras de Pinóquio, voltamo-nos à análise comparativa desse texto com o integral. Os mecanismos de transformação observados nessa construção se assemelham àquelas mapeadas a partir da leitura comparativa de *Raptado*, apresentados no capítulo anterior. Configuram o processo de adaptação de *As aventuras de Pinóquio: as supressões* – retirada total ou parcial de partes ou elementos do texto integral; *as alterações* – mudanças textuais, e conseqüentemente discursivas do texto e *os acréscimos* – inclusões de elementos não existentes no texto integral.

6.2.1 Mecanismos de supressão

Os mecanismos de **supressão** encontrados na análise da obra já podem ser identificados na organização dos livros em capítulos, apresentados nos sumários. Os títulos dos capítulos do texto A são breves resumos dos capítulos, elemento do texto em italiano, repetido pela tradutora, mantendo em sua maioria a descrição narrativa do evento. Na adaptação, embora esse padrão seja mantido, aqui já é possível mapear como partes da narrativa são suprimidas, muitas vezes desaparece o capítulo inteiro e, em outras vezes, parte de capítulos são agrupadas. São 36 os capítulos da versão integral e 14 os capítulos da versão adaptada.

Os capítulos 20, 21, 22, 27, 28 e 29 foram integralmente suprimidos, e por consequência, seus eventos, personagens e apreciações do narrador. Em outros casos, os capítulos são parcialmente suprimidos e integrados em um outro capítulo apenas, como acontece no capítulo 3 da adaptação: *A história de Pinóquio com o Grilo-Falante*, que reúne elementos dos capítulos capítulo 5: *Pinóquio está com fome e procura um ovo para fazer uma omelete, mas, de repente, a omelete sai voando pela janela*, 6: *Pinóquio adormece com os pés no braseiro e na manhã seguinte acordo com os pés todos queimados*, 7: *Gepeto volta para casa, refaz os pés da marionete e lhe dá a refeição que o pobre homem havia trazido para si mesmo* e 8: *Gepeto refaz os pés de Pinóquio e vende o próprio paletó para comprar a cartilha para ele*, da versão integral. O adaptador realiza assim, uma seleção daquilo que julga importante na narrativa, eliminando, nesse processo, também elementos importantes para que o leitor acompanhe o processo complexo atravessado pelo personagem principal e como seu processo de humanização não é linear, mas dá-se em espiral, em movimento de idas e vindas, entre bondades

e maldades, entre idas e vindas, entre vitórias e fracassos, entre venturas e desventuras, como trataremos mais adiante neste texto.

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: organização em capítulos	
Texto A	Texto B
1. Como foi que Mestre Cereja, marceneiro, encontrou um pedaço de madeira que chorava e ria como criança.	1. Mestre Cereja, marceneiro, encontra um pedaço de madeira que chora e ri como criança.
2. Mestre Cereja dá o pedaço de madeira de presente ao seu amigo Gepeto, que o leva para fabricar uma marionete maravilhosa, capaz de dançar, esgrimir e dar saltos mortais.	
3. Gepeto de volta à sua casa, começa logo a fabricar a marionete e lhe dá o nome de Pinóquio. Primeiras travessuras da marionete.	2. Gepeto começa a fabricar a marionete.
4. A história de Pinóquio com o Grilo-Falante, em que se vê como os meninos maus detestam ser repreendidos por quem sabe mais que eles.	3. A história de Pinóquio com o Grilo-Falante.
5. Pinóquio está com fome e procura um ovo para fazer uma omelete, mas, de repente, a omelete sai voando pela janela.	
6. Pinóquio adormece com os pés no braseiro e na manhã seguinte acorda com os pés todos queimados.	
7. Gepeto volta para casa, refaz os pés da marionete e lhe dá a refeição que o pobre homem havia trazido para si mesmo.	
8. Gepeto refaz os pés de Pinóquio e vende o próprio paletó para comprar a cartilha para ele.	
9. Pinóquio vende a cartilha para ir ao teatro de marionetes.	4. O teatro de marionetes
10. As marionetes reconhecem seu irmão Pinóquio e lhe fazem grande festa. Mas no meio da alegria surge Tragafogo, o dono da companhia e Pinóquio corre o risco de acabar mal.	
11. Terrafogo espirra e perdoa Pinóquio, que depois defende da morte o seu amigo Arlequim.	
12. O titereiro Tragafogo dá cinco moedas de ouro de presente a Pinóquio para que as leve a	5. As cinco moedas de Pinóquio

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: organização em capítulos	
Texto A	Texto B
seu pai, Gepeto. E Pinóquio, em vez disso, deixa-se enganar pela Raposa e pelo Gato e vai embora com eles.	
13. A taverna do Camarão Vermelho	
14. Pinóquio por não ter dado ouvido aos bons conselhos do Grilo-Falante, dá de cara com os assassinos.	
15. Os assassinos perseguem Pinóquio e, depois de tê-lo alcançado, o enforcam num galho do grande Carvalho.	
16. A linda Menina dos Cabelos Azuis manda buscar Pinóquio, o põe na cama e chama três médicos para saber se ele está vivo ou morto.	6. A Menina dos cabelos azuis
17. Pinóquio toma açúcar, mas não quer tomar purgante. Porém quando vê os papa-defuntos que vêm buscá-lo, cede e o toma. Depois diz uma mentira e como castigo lhe cresce o nariz.	
18. Pinóquio encontra novamente a Raposa e o Gato, e vai com eles semear as quatro moedas no Campo dos milagres.	7. O que aconteceu com as moedas
19. Pinóquio é roubado de suas moedas de ouro e, como castigo, pega quatro meses de cadeia.	
20. Libertado da prisão, encaminha-se rumo à casa da Fada. Mas ao longo do caminho encontra uma serpente horrível, e depois fica preso na armadilha.	
21. Pinóquio é pego por um camponês, que o obriga a bancar o cão de guarda de um galinheiro.	
22. Pinóquio descobre ladrões e, como recompensa por ter sido fiel, é posto em liberdade.	
23. Pinóquio chora a morte da linda Menina dos Cabelos Azuis. Depois encontra um Pombo que o leva para beira do mar, e ali se joga na água na água para ir ajudar seu pai, Gepeto.	8. Pinóquio vai para uma ilha.
24. Pinóquio chega à ilha das Abelhas Industriosas e reencontra a Fada.	

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: organização em capítulos	
Texto A	Texto B
25. Pinóquio promete à Fada que vai se comportar e estudar, porque está farto de ser uma marionete e quer se tornar um bom menino.	
26. Pinóquio vai com seus colegas de escola até a beira do mar, para ver o terrível tubarão.	9. Pinóquio na escola.
27. Grande combate ente Pinóquio e seus companheiros, e tendo um deles ficado ferido, Pinóquio é preso pelos carabineiros.	
28. Pinóquio corre o risco de ser frito na frigideira como um peixe.	
29. Volta para a casa da Fada, a qual lhe promete que no dia seguinte não será mais uma marionete, mas se tornará um menino. Grande café da manhã, com café com leite, para festejar esse grande acontecimento.	
30. Pinóquio, em vez de se tornar um menino, parte escondido com seu amigo Pávio, para o País dos Brinquedos.	10. O país dos brinquedos
31. Depois de cinco meses de farra Pinóquio percebe, com grande surpresa, que lhe está crescendo um belo par de orelhas asininas, e se torna um burro, com cauda e tudo mais.	
32. Pinóquio fica com orelhas de burro, e depois se torna um burro completo e começa a zurrar.	11. As novas orelhas de Pinóquio
33. Tendo se tornado um burro verdadeiro, Pinóquio é levado para ser vendido e é comprado pelo diretor de uma companhia de palhaços que quer ensiná-lo a dançar e a saltar por dentro de um arco. Mas uma noite fica manco e é então comprado por outro, para fazer tambor de sua pele.	12. O circo
34. Pinóquio, atirado ao mar, é comido pelos peixes e volta a ser marionete como antes. Mas enquanto nada para salvar-se é engolido pelo terrível Tubarão.	13. O tubarão
35. Pinóquio encontra no corpo do Tubarão... Quem é que ele encontra? Leiam este capítulo e fiquem sabendo.	

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: organização em capítulos	
Texto A	Texto B
36. Finalmente Pinóquio deixa de ser uma marionete e se torna um menino.	14. Finalmente Pinóquio deixa de ser uma marionete

Durante a análise comparativa dos textos, foram identificados – em maior ou em menor quantidade – os processos de supressão dos mesmos elementos que foram observados na análise de *Raptado*, conforme os quadros apresentados a seguir. O padrão de supressão de descrições, por meio da caracterização dos ambientes e dos personagens nos apresenta, novamente, um panorama parcial do contexto da narrativa. Não se trata necessariamente de dar acesso a um universo temporal distante, trata-se de dar ao leitor o acesso à própria arquitetura da narrativa, acesso aos elementos fundamentais para seu transcorrer. O primeiro exemplo selecionado indica a supressão de descrições de ambiente, no primeiro caso, trata da caracterização da casa de Gepeto, em que “Na parede ao fundo, via-se uma lareira com o fogo aceso; mas o fogo era pintado, e perto do fogo estava pintada uma panela” e da qual fazia parte “uma cadeira bem ruinzinha, uma cama nada boa e uma mesa completamente estragada”, descrições presentes no texto integral que nos permitem construir – menos do que uma caracterização de época – uma imagem da situação social e econômica em que vive Gepeto. O mesmo se repete com a supressão da descrição do que via Pinóquio quando chegou à cidade de Enrola-Trouxas. Mesmo que a marionete não tenha se dado conta da situação de penúria em que estavam os animais que ali viviam, o leitor fora alertado para o que esperava os personagens que ali chegaram.

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: elementos caracterizadores de ambiente ou de espaço (voz do narrador)	
Texto A	Texto B
A casa de Gepeto era apenas um quartinho térreo, que recebia luz de um desvão debaixo de uma escada. A mobília não podia ser mais simples: uma cadeira bem ruinzinha, uma cama nada boa e uma mesa completamente estragada. Na parede ao fundo, via-se uma lareira com o fogo aceso; mas o fogo era pintado, e perto do fogo estava pintada uma panela que fervia	Gepeto começou a entalhar sua marionete. (p.09)

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: elementos caracterizadores de ambiente ou de espaço (voz do narrador)	
Texto A	Texto B
<p>alegremente, deixando sair uma nuvem de fumaça que parecia fumaça de verdade. Assim que entrou em casa, Gepeto pegou as ferramentas e começou a entalhar e a fabricar sua marionete. (p.14)</p>	
<p>[...] a uma cidade chamada Enrola-trouxas. Assim que entrou na cidade, Pinóquio viu todas as ruas cheias de cachorros pelados que bocejavam de fome, de ovelhas tosqueadas que tremiam de frio, de galinhas sem crista e sem barbilhão que pediam a esmola de um grão de milho, de grandes borboletas que não podiam mais voar porque haviam vendido suas lindíssimas asas coloridas, de pavões sem cauda que tinham vergonha de se mostrar, e de faisões que saltitavam tristonhos saudosos de suas lindas penas cintilantes de ouro e prata, agora perdidos para sempre. No meio dessa multidão de pedintes e de pobres envergonhados passavam de vez em quando algumas carruagens elegantes levando alguma Raposa, alguma Pega ladra ou alguma ave de rapina [...] Atravessaram a cidade, utlrapassaram os muros e pararam num campo solitário [...] (p. 78 – 79)</p>	<p>[...] a uma cidade chamada Enrola-trouxas e pararam num campo solitário [...] (p. 30)</p>

No processo de supressão com a função de conferir velocidade à narrativa, já discutida no capítulo anterior, estão presentes também em *Aventuras de Pinóquio* as supressões de elementos caracterizadores de personagens e os indicadores – que não deixam de ser descritores – dos modos de ação dos personagens. Trata-se de uma supressão, esta última, curiosa, uma vez que os eventos da narrativa não são suprimidos, mas sua configuração, construída para o leitor por meio da apreciação do narrador na escolha de termos e expressões é eliminado, o que possibilita ao leitor uma impressão parcial dos eventos. Ao suprimir, por exemplo, os trechos em negrito do excerto abaixo em que se apresentam, por meio da voz do narrador, os detalhes da descrição do Titereiro Tragafogo, registrando na adaptação que se trata apenas de um “homem assustador”, ao leitor não é conferida a possibilidade nem de conhecer o que é considerado assustador para o narrador, para concordar ou discordar, nem para criar uma

caracterização do personagem. Além da descrição física, também é suprimida a expressão “ no fundo não era um homem mau” que evita a contraposição entre o ético e o estético, bem como a compreensão dos possíveis conflitos que serão narrados a seguir:

O titereiro Tragafogo (era esse o seu nome) parecia um homem assustador, é verdade, sobretudo com aquela sua barbona negra que, como um avental, lhe cobria o peito todo e as pernas por inteiro, mas no fundo não era um homem mau. Prova disso é que, quando viu diante de si [...] ²⁰⁹

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: elementos caracterizadores de personagem (voz do narrador)	
Texto A	Texto B
[...] Era uma vez um pedaço de madeira. Não era uma madeira de luxo, mas uma simples acha, daquelas que no inverno se põem nas estufas ou nas lareiras para acender o fogo e aquecer a casa. Não sei como aconteceu, mas o fato é que um belo dia esse pedaço de madeira foi parar na oficina[...] (p.07)	[...] Era uma vez um pedaço de madeira. Um belo dia esse pedaço de madeira foi parar na oficina[...] (p.05)
[...] mas que todos chamavam de mestre Cereja, por causa da ponta do seu nariz sempre lustrosa e vermelha como uma cereja madura. (p.07)	[...] mas que todos chamavam de mestre Cereja, por causa da ponta do seu nariz sempre lustrosa e vermelha. (p.05)
[...] os meninos da vizinhança o chamavam pelo apelido de Polentinha, devido à sua peruca amarela parecidíssima com polenta de milho. Gepeto tinha pavio curto. Ai de quem o chamasse de Polentinha! Virava logo fera, e não havia quem o segurasse. (p.10)	[...] os meninos da vizinhança o chamavam de Polentinha, devido à sua peruca amarela parecidíssima com polenta. Gepeto tinha pavio curto. Ai de quem o chamasse de Polentinha! Virava logo fera.
O pobre Gepeto esforçava-se para cortá-lo. Porém, quanto mais o cortava e o encurtava, mais aquele nariz impertinente encompridava. (p.15)	O pobre Gepeto esforçava-se para cortá-lo. Porém, quanto mais o cortava e o encurtava, mais aquele nariz encompridava. (p.09)
[...] um homenzarrão tão feio que dava medo só de olhar. Tinha uma barbona como	[...] um homenzarrão tão feio que dava medo só de olhar. Tinha uma barbona negra tão comprida

²⁰⁹ COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio.** Tradução de Marina Colasanti. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002. p.43

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: elementos caracterizadores de personagem (voz do narrador)	
Texto A	Texto B
<p>uma mancha de tinta, e tão comprida que descia do queixo até o chão. Basta dizer que quando andava, pisava nela com os pés. A boca era larga como um forno, os olhos pareciam duas lanternas de vidro vermelho com a chama acesa por trás. E com as mãos estalava um grosso chicote feito de serpentes e rabos de raposa enrolados juntos. (p.41)</p>	<p>que descia do queixo até o chão. Basta dizer que, quando andava, pisava nela com os pés. (p.15)</p>
<p>O titereiro Tragafogo (era esse o seu nome) parecia um homem assustador, é verdade, sobretudo com aquela sua barbona negra que, como um avental, lhe cobria o peito todo e as pernas por inteiro, mas no fundo não era um homem mau. Prova disso é que, quando viu diante de si [...] (p.43)</p>	<p>Tragafogo parecia um homem assustador, mas, quando viu diante de si [...] (p.16)</p>

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: elementos indicadores de modo das ações (voz do narrador)	
Texto A	Texto B
<p>Como foi que Mestre Cereja, marceneiro, encontrou um pedaço de madeira que chorava e ria como uma criança. (p.07)</p>	<p>Mestre Cereja, marceneiro, encontra um pedaço de madeira que chora e ri como uma criança. (p.05)</p>
<p>Desta vez, mestre Cereja ficou estarecido com os olhos esbugalhados de tanto medo, a boca escancarada, e a língua pendurada para fora até o queixo que nem uma carranca de chafariz. (p.08)</p>	<p>Desta vez, mestre Cereja ficou com a língua pendurada para fora até o queixo. (p.06)</p>
<p>Dessa vez, o pobre mestre Cereja desabou como se fulminado. (p.09)</p>	<p>Dessa vez, o pobre mestre Cereja desabou. (p.06)</p>
<p>[...] o pedaço de madeira deu uma sacudidela e, escapando-lhe violentamente das mãos, foi bater com força nas canelas do pobre Gepeto. (p.12)</p>	<p>[...] o pedaço de madeira deu uma sacudidela e, foi bater com força nas canelas do pobre Gepeto. (p.08)</p>

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: elementos indicadores de modo das ações (voz do narrador)	
Texto A	Texto B
Mas quando estava quase desferindo a primeira machadada, ficou com o braço suspenso no ar ao ouvir uma vozinha bem fina, quase disse quase implorando [...] (p.08)	Mas quando estava quase desferindo a primeira machadada, uma vozinha bem fina, quase disse implorando [...] (p.05)
– Entendi – disse então rindo e coçando a peruca . (p.08)	– Entendi – disse então rindo. (p.05)
E novamente com o machado na mão , deu um golpe firme no pedaço de madeira. (p.08)	E deu um golpe firme no pedaço de madeira. (p.05)
Assim que recuperou o uso da palavra, começou a dizer tremendo e gaguejando de susto: [...] Será que, por acaso, esse pedaço de madeira [...] (p.08)	– Será que esse pedaço de madeira...[...] (p.06)
E dizendo isso, agarrou com as duas mãos aquele pobre pedaço de madeira e começou a batê-lo sem piedade contra as paredes da marcenaria. (p.09)	E dizendo isso, agarrou aquele pobre pedaço de madeira e começou a batê-lo sem piedade contra as paredes. (p.06)
– Já entendi – disse então esforçando-se para rir e arrepiando a peruca com a mão . (p.09)	– Já entendi – disse então esforçando-se para rir. (p.06)
Ouvindo-se chamar de Polentinha , compadre Gepeto ficou vermelho de raiva que nem um pimentão e, voltando-se para o marceneiro, disse-lhe enfurecido [...] (p.11)	Compadre Gepeto ficou vermelho de raiva e, voltando-se para o marceneiro, disse enfurecido [...] (p.07)
[...] enquanto o pobre Gepeto era levado sem culpa para a prisão, aquele danadinho do Pinóquio, tendo ficado livre das garras do carabineiro , saiu correndo [...] (p.19)	[...] enquanto o pobre Gepeto era levado sem culpa para a prisão, aquele danadinho do Pinóquio saiu correndo [...] (p.11)
[...] para chegar mais depressa em casa. E na fúria da corrida pulava barrancos altíssimos, espinheiros e fossos cheios d'água, exatamente como teria feito um cabrito ou uma lebre perseguida pelos caçadores. Chegando diante de casa, encontrou a porta entreaberta. Empurrou-a, entrou e assim que passou a tranca deixou-se cair sentado no chão [...] (p.19)	[...] para chegar mais depressa em casa. Assim que passou a tranca deixou-se cair sentado no chão [...] (p.11)

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: elementos indicadores de modo das ações (voz do narrador)	
Texto A	Texto B
[...] cheia de gente, que se acotovelava ao redor de um grande barracão [...] (p.37)	[...] cheia de gente ao redor de um grande barracão [...] (p.14)
Na cena viam-se Arlequim e Polichinelo que brigavam e, como sempre, ameaçavam-se reciprocamente de surras e pauladas. (p.40)	Na cena viam-se Arlequim e Polichinelo que, como sempre, ameaçavam-se de surras e pauladas. (p.14)
Quando de repente, o que foi, o que não foi , Arlequim para de representar e, voltando-se para o público e acenando com a mão para alguém no fundo da plateia , começa a gritar em tom dramático [...] (p.40)	De repente, Arlequim para de representar e começa a gritar em tom dramático [...] (p.14)
[...] chegaram mortos de cansaço à taverna do Camarão Vermelho. (p.53)	chegaram à taverna do Camarão Vermelho. (p.19)
[...] quando estendeu a mão para colher a mancheias todas aquelas lindas moedas [...] (p.54)	quando estendeu a mão para colher todas aquelas lindas moedas [...] (p.20)
[...] que corriam atrás dele aos saltos e na ponta dos pés , como se fossem dois fantasmas. (p.58)	[...] que corriam atrás dele aos saltos, como se fossem dois fantasmas. (p.20)
Atendendo ao apelo , o Corvo adiantou-se em primeiro lugar , tateou o pulso de Pinóquio. Depois tateou-lhe o nariz, depois os dedos mindinhos dos pés. E depois de tatear tudo direitinho pronunciou [...] (p.66)	O Corvo tateou o pulso, o nariz e os dedos mindinhos dos pés de Pinóquio. E pronunciou [...] (p.22)
Depois de beber que nem uma esponja, Pinóquio resmungou a meia voz, enxugando a boca [...] (p.105)	Depois de beber que nem uma esponja, Pinóquio resmungou [...] (p.37)
Acalmadas aos poucos as investidas raivosas da fome [...] (p.106)	Acalmada a fome [...] (p.37)
[...] – disse o homenzinho voltando-se cheio de delicadeza [...] (p.143)	[...] – disse o cocheiro cheio de delicadeza [...] (p.44)
[...] – gritavam as crianças na plateia, penalizadas e comovidas pelo tristíssimo acontecimento . (p.163)	[...] – gritavam as crianças na plateia. (p.51)

Mecanismo: Mesupressão do texto Aspecto observado: verbos de fala - indicativos de modo (voz do narrador)	
Texto A	Texto B
– Ai! Você me machucou! – gritou, queixando-se , aquela mesma vizinha. (p. 08)	– Ai! Você me machucou! – gritou aquela mesma vizinha. (p. 08)
Um presente para nós? – gritou a Raposa indignada, declarando-se ofendida. (p.52)	Um presente para nós? – gritou a Raposa ofendida. (p.19)
Mas eu comecei a fugir – continuou contando Pinóquio – e eles sempre atrás, até que me alcançaram. (p.76)	Mas eu comecei a fugir até que me alcançaram. (p.29)
– Entregue o dinheiro ou vai morrer – disse o assassino mais alto . (p.58)	– Entregue o dinheiro ou vai morrer. (p. 20)

A supressão da indicação dos modos das ações, o **como** os personagens realizam suas ações, na voz do narrador, ou pela indicação dos chamados **verbos de fala**, que não deixam de ser também indicadores dos modos de agir dos personagens, conferem, novamente, ao adaptador o compromisso com os eventos da narrativa como fatos, desinteressando-lhe a construção dos modos como se realizam e seus impactos para a narrativa.

Ainda fazem parte do grupo das expressões suprimidas aquelas que indicam as circunstâncias de tempo, de lugar e de intensidade. Os termos circunstanciais são considerados, do ponto de vista gramatical, como acessórios, e por isso dispensáveis, no entanto, do ponto de vista discursivo, compõem, o que chamamos de construção do posicionamento do narrador, em relação aos fatos.

No caso das expressões circunstanciais de tempo, o narrador não só localiza o leitor em relação ao contexto histórico, mas também indica o tempo cronológico, a passagem do tempo e a durabilidade das ações, ação semelhante pode ser observada em relação aos termos circunstanciais de lugar, que localizam o leitor.

Aspecto observado: termos indicativos de tempo (voz do narrador)	
Texto A	Texto B
Assim que Mestre Cereja viu aquele pedaço de madeira , ficou todo contente e, esfregando as mãos de alegria [...] p. 07	Mestre Cereja ficou todo contente e, esfregando as mãos de alegria [...] (p. 05)
Mas quando estava para entregá-lo ao amigo , o pedaço de madeira deu uma sacudidela [...] (p.12)	Mas o pedaço de madeira deu uma sacudidela [...] (p.08)
Ao ser chamado de Polentinha pela terceira vez , Gepeto não se conteve e se atirou sobre o marceneiro. (p.12)	Gepeto não se conteve e se atirou sobre o marceneiro. (p.08)
Em seguida , Gepeto pegou seu belo pedaço de madeira e, agradecendo a Mestre Antônio, voltou mancando para casa. (p.13)	Gepeto pegou seu belo pedaço de madeira e, agradecendo a Mestre Antônio, voltou mancando para casa. (p.08)
Assim que entrou em casa , Gepeto pegou as ferramentas e começou a entalhar e a fabricar sua marionete. (p.14)	Gepeto pegou as ferramentas e começou a fabricar sua marionete. (p.14)
Depois de cada um recuperar a própria peruca , os dois velhinhos apertaram as mãos e juraram continuar bons amigos para o resto da vida. (p.11-12)	Os dois velhinhos apertaram as mãos e juraram continuar bons amigos para o resto da vida. (p.07)
Depois do nariz , fez a boca. (p.15)	Depois fez a boca [...] (p.09)
Então a boca parou de rir, mas botou a língua inteira para fora. (p.15)	A boca parou de rir, mas botou a língua inteira para fora. (p.09)
Afinal , por sorte, apareceu um carabineiro [...] (p.17)	Por sorte, apareceu um carabineiro [...] (p.10)
Enquanto isso, começava a anoitecer, e Pinóquio, lembrando que não havia comido nada [...] (p.23)	Lembrando que não havia comido nada, Pinóquio [...] (p.12)
Assim que parou de nevar , Pinóquio com sua bela cartilha nova debaixo do braço, pegou o caminho que levava à escola. E enquanto andava, sua cabecinha ia fazendo mil fantasias e mil castelos no ar, um mais bonito que o outro. (p.36)	Pinóquio com sua bela cartilha nova debaixo do braço, ia fazendo mil fantasias. (p.14)
Pinóquio virou-se para olhá-la. E depois de tê-la olhado por um tempo, disse [...] (p.191)	Pinóquio virou-se para olhá-la e disse [...] (p.63)

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: termos indicativos de lugar (voz do narrador)	
Texto A	Texto B
E dizendo isso, agarrou com as duas mãos aquele pobre pedaço de madeira e começou a batê-lo sem piedade contra as paredes da marcenaria. (p.09)	E dizendo isso, agarrou aquele pobre pedaço de madeira e começou a batê-lo sem piedade contra as paredes. (p.06)
Mestre Antônio, todo contente, foi logo pegar sobre a bancada aquele pedaço de madeira que lhe havia dado tantos sustos. (p.12)	Mestre Antônio, todo contente, foi logo pegar aquele pedaço de madeira que lhe havia dado tantos sustos. (p.08)
Tragam-me aqui a marionete que vocês vão encontrar pendurada no prego. (p.42)	Tragam-me aqui a nova marionete. (p.16)
É impossível imaginar os abraços, os pescoções, os beliscões de amizade e as cabeçadas de verdadeiro e sincero amor fraterno que Pinóquio recebeu no meio de toda a confusão dos atores e atrizes daquela companhia dramático-vegetal. (p.41)	É impossível imaginar os abraços, os pescoções, os beliscões de amizade e as cabeçadas de verdadeiro e sincero amor fraterno que Pinóquio recebeu. (p. 15)
[...] ouvir atrás de si um levíssimo farfalhar de folhas. (p.58)	[...] ouviu um levíssimo farfalhar de folhas. (p.20)
[...] e a pouse delicadamente, deitando-a na grama ao pé do carvalho. (p.64)	[...] e a pouse delicadamente, deitando-a na grama. (p.22)
Assim que os três médicos saíram do quarto, a Fada [...] (p.68)	Assim que os três médicos saíram, a Fada [...] (p.23)

A supressão de termos de intensidade, tanto na voz do narrador quanto na voz dos personagens cria uma outra narratividade, não só enxuta, mas seca. Trata-se da eliminação de certo vigor da narrativa, o que, em certos casos, diminui sua dramaticidade. O narrador afirma que Pinóquio esfomeado procura por comida e materializa o resultado da busca por meio do texto: “Mas não achou nadinha, nada de nada”, quando o adaptador opta, pela supressão dos termos “nadinha” e “nada”, diminui a força do resultado do esforço do boneco, e por consequência, da própria busca, o que resulta em uma experiência diferente de leitura e de apreciação do leitor em relação aos eventos.

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: termos indicativos de intensidade (voz do narrador)	
Texto A	Texto B
[...] qualquer coisa que desse para mastigar. Mas não achou nada, nadinha , nada de nada . (p.23)	[...] qualquer coisa que desse para mastigar. Mas não achou nada. (p.12)
[...] não sabendo mais onde se esconder, de tanta vergonha, tentou fugir do quarto. (p.73)	[...] não sabendo mais onde se esconder, de vergonha, tentou fugir do quarto. (p.27)

A supressão de eventos em *As Aventuras de Pinóquio* está presente não apenas por meio da supressão de capítulos inteiros, e configura-se de duas formas: supressão de eventos curtos e de eventos longos. Na supressão de eventos de curtos, o adaptador elimina do texto integral pequenos eventos ou pequenas ações, que podem detalhar ou caracterizar outras ações que são mantidas no texto adaptado, como é possível observar nos excertos da próxima tabela.

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: eventos da narrativa (voz do narrador)	
Texto A	Texto B
Dito e feito, pegou o machado afiado, a fim de começar a tirar-lhe a cortiça e a desbastá-lo. (p.07)	Dito e feito, pegou o machado afiado, a fim de começar a tirar-lhe a cortiça e a desbastá-lo. (p.07)
Deu uma olhada surpresa ao redor do quarto para ver de onde, afinal, podia ter saído aquela vozinha . E não viu ninguém! Olhou debaixo da bancada, e nada. Olhou dentro de um armário que ficava sempre fechado, e nada. Olhou no cesto das aparas e da serragem, e nada . Abriu a porta da oficina para dar uma olhada também na rua, e nada. (p.08)	Deu uma olhada surpresa ao redor do quarto e não viu ninguém! Abriu a porta para dar uma olhada também na rua, e nada. (p.05)
[...] Gepeto pegou as ferramentas e começou a entalhar e a fabricar sua marionete. (p.14)	Gepeto pegou as ferramentas e começou a entalhar sua marionete. (p.09)
[...]os olhos. Feito os olhos , imaginem a sua surpresa ao perceber que eles se mexiam e o encaravam. (p.14)	[...]os olhos; imaginem a sua surpresa ao perceber que eles se mexiam e o encaravam. (p.09)

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: eventos da narrativa (voz do narrador)	
Texto A	Texto B
<p>[...] o encaravam. Gepeto, sentindo-se olhado por aqueles dois olhos de madeira, esteve a ponto de se ofender, e disse em tom ressentido:</p> <p>– Duros olhos de madeira, por que estão me olhando?</p> <p>Ninguém respondeu.</p> <p>Então, depois dos olhos, fez o nariz. Mas nem bem havia sido feito, o nariz começou a crescer. E crescendo, crescendo e crescendo tornou-se em pouco minutos um narigão interminável.</p> <p>(p.15)</p>	<p>[...] o encaravam.</p> <p>O nariz nem bem havia sido feito, começou a crescer e tornou-se em pouco minutos um narigão interminável. (p.09)</p>
<p>[...] a língua inteira para fora.</p> <p>Gepeto para não criar mais problemas, fingiu não ter percebido e continuou trabalhando. Depois da boca fez o queixo, depois o pescoço, os ombros, o estômago, os braços e as mãos.</p> <p>Assim que terminou as mãos, Gepeto sentiu que lhe arrancavam a peruca. Olhou para cima, e o que viu? Viu a sua peruca amarela na mão da marionete.</p> <p>– Pinóquio!... Devolva logo minha peruca!</p> <p>E Pinóquio em vez de devolver a peruca botou-a na própria cabeça, quase sufocando debaixo dela.</p> <p>E o gesto insolente e debochado deixou Gepeto triste e melancólico como nunca havia estado na vida. E virando-se para Pinóquio, disse:</p> <p>– Que filho levado! [...]</p> <p>(p.15)</p>	<p>[...] a língua inteira para fora.</p> <p>E virando-se para Pinóquio, disse:</p> <p>– Que filho levado! [...](p.09)</p>
<p>E enxugou uma lágrima.</p> <p>Faltava ainda fazer as pernas e os pés.</p> <p>Quando Gepeto acabou de fazer-lhe os pés, recebeu um pontapé na ponta do nariz.</p> <p>– Eu mereço! – disse então para si mesmo. – Devia ter pensado nisso antes! Agora é tarde! Em seguida, pegou a</p>	<p>Quando Gepeto acabou de fazer-lhe os pés, levou-o pela mão para ensiná-lo a andar. (p.09)</p>

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: eventos da narrativa (voz do narrador)	
Texto A	Texto B
<p>marionete por debaixo dos braços e a pousou no chão sobre o piso do quarto, para fazê-la andar. Pinóquio tinha as pernas entorpecidas e não sabia se mexer. E Gepeto o levava pela mão para ensiná-lo a colocar um passo diante do outro. (p.17)</p>	
<p>Tão logo desaperrou as pernas, Pinóquio começou a andar sozinho e a correr pelo quarto. (p.17)</p>	<p>Tão logo desaperrou as pernas, Pinóquio começou a correr pelo quarto. (p.10)</p>
<p>E lá se foi o pobre Gepeto correndo atrás dele sem conseguir alcançá-lo [...] as pessoas que estavam na rua, vendo aquela marionete de madeira que corria que nem um cavalo, paravam para olhar e riam, riam [...] (p.17)</p>	<p>E lá se foi o pobre Gepeto correndo atrás dele. As pessoas que estavam na rua, vendo aquela marionete que corria, paravam encantadas para olhar, e riam, riam, riam. (p.10)</p>
<p>[...]Pinóquio com sua bela cartilha nova debaixo do braço, pegou o caminho que levava à escola. E enquanto andava, sua cabecinha ia fazendo mil fantasias[...] (p.36)</p>	<p>Pinóquio, com sua bela cartilha nova debaixo do braço, ia fazendo mil fantasias [...] (p.14)</p>
<p>Enquanto dizia isso todo comovido, pareceu-lhe ouvir à distância uma música de pífaros e batidas de tambor: frin – frin – frin, frin – frin – frin, tum, tum, tum.</p> <p>Parou e ficou à escuta. Aqueles sons vinham do fundo de uma compridíssima estrada transversal que levava a uma aldeota construída na praia à beira-mar.</p> <p>– O que será essa música? Pena que eu tenho que ir à escola, senão...</p> <p>E ficou ali, perplexo. De todo modo, era preciso tomar uma decisão: ou a escola, ou os pífaros.</p> <p>– Hoje vou ouvir os pífaros, e amanhã vou à escola. Para ir à escola tem sempre tempo – disse afinal aquele moleque dando de ombros. Dito e feito, tomou a estrada transversal e começou a correr desabalado. Quanto mais corria, mais distinto se fazia o som dos pífaros e das</p>	<p>Enquanto isso, chegou à Praça, que estava cheia de gente (p.14)</p>

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: eventos da narrativa (voz do narrador)	
Texto A	Texto B
<p>batidas de tambor, frin – frin – frin, frin – frin – frin, tum, tum, tum. E de repente viu-se no meio de uma praça cheia de gente [...] (p.37)</p>	
<p>Ouvindo esse convite carinhoso, Pinóquio dá um salto e do fundo da plateia pula para as primeiras filas, depois com outro salto pula das primeiras filas para a cabeça do diretor da orquestra, e dali direto para o palco. É impossível imaginar [...] (p.41)</p>	<p>É impossível imaginar [...] (p.15)</p>
<p>[...] recebeu daquela companhia dramático-vegetal.</p> <p>Esse espetáculo era comovente, não há dúvida, mas o público da plateia, vendo que a comédia não adiante, perdeu a paciência e começou a gritar:</p> <p>– Queremos a comédia, queremos a comédia!</p> <p>Esforço inútil, porque as marionetes, em vez de continuarem a comédia, redobram o barulho e a gritaria e, tendo erguido Pinóquio a ombros, o carregaram em triunfo diante das luzes da ribalta. Então [...] (p.41)</p>	<p>[...] recebeu. Então [...] (p.15)</p>
<p>Então o assassino mais baixinho, sacando um facão, tentou mantê-lo entre os lábios dele como uma alavanca ou um cinzel. Mas Pinóquio, rápido como um relâmpago, abocanhou-lhe a mão e, depois de arrancá-la com uma dentada, cuspiu-a. Imaginem a surpresa dele quando percebeu que, em vez de cuspir a mão, avia cuspido no chão uma patinha de gato.</p> <p>Encorajados por essa primeira história, libertou-se à força das garras dos assassinos e, saltando os arbustos da beira da estrada, começou a correr pelos campos. E os assassinos tocaram a correr atrás dele como dois cães atrás de uma lebre. E</p>	<p>Pinóquio, rápido como um relâmpago, libertou-se das garras dos assassinos e, saltando os arbustos da beira da estrada, começou a correr pelos campos. (p.21)</p>

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: eventos da narrativa (voz do narrador)	
Texto A	Texto B
<p>aquele que havia perdido uma patinha corria com uma perna só, e ninguém sabe como conseguiu. (p.59)</p>	
<p>Depois de uma corrida desesperada de quase duas horas, chegou afinal, arquejante, diante da porta da casinha e bateu.</p> <p>Ninguém atendeu.</p> <p>Voltou a bater com mais força, porque ouvia aproximar-se o som dos passos e a respiração ofegante e apressada dos seus dois perseguidores. Silêncio outra vez.</p> <p>Percebendo que bater não adiantava nada, começou por desespero a dar pontapés e cabeçadas na porta. Então, debruçou-se à janela uma linda menina, de cabelos azuis e rosto branco como uma imagem de cera, com os olhos fechados e as mãos cruzadas no peito, a qual, sem mover em absoluto os lábios, disse com uma vozinha que parecia vir do outro mundo:</p> <p>– Nesta casa não há ninguém. Estão todos mortos.</p> <p>– Abra você, pelo menos! – gritou Pinóquio, chorando e implorando.</p> <p>– Eu também estou morta.</p> <p>– Morta? Então o que está fazendo aí na janela?</p> <p>– Espero o caixão que vem para me levar.</p> <p>Tendo acabado de dizer isso, a menina desapareceu, e a janela fechou-se sem ruído.</p> <p>– Oh! Linda menina dos cabelos azuis – gritava Pinóquio – abra a porta, por caridade. Tenha pena de um pobre menino perseguido pelos assassinos.</p> <p>Mas não conseguiu acabar de falar, porque sentiu que o agarravam pelo pescoço, e as duas vozes roufenhas suas conhecidas rosnaram ameaçadoramente:</p>	<p>Depois de uma corrida desesperada de quase duas horas, chegou afinal diante da porta da casinha, mas sentiu que o agarravam pelo pescoço, e as duas vozes rosnaram ameaçadoramente:</p> <p>– Agora não nos escapa mais! (p.21)</p>

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: eventos da narrativa (voz do narrador)	
Texto A	Texto B
<p>– Agora não escapa mais! (p.61-62)</p>	
<p>[...] e daqui a pouco estaremos salvos. Dito e feito: subiram pela goela do monstro marinho e chegando naquela imensa boca começaram a andar na ponta dos pés sobre a língua; uma língua tão larga e tão comprida, que parecia a aléia de um jardim. E estavam prestes a dar o grande salto e a se atirar no mar quando, no momento culminante, o Tubarão espirrou, e espirrando sacudiu-se com tanta força, que Pinóquio e Gepeto foram jogados para trás e atirados novamente no fundo do estômago do monstro. Com o choque da queda, a vela apagou-se, e pai e filho ficaram no escuro.</p> <p>– E agora?... – perguntou Pinóquio com ar preocupado.</p> <p>– Agora, meu filho, estamos perdidos.</p> <p>– Por que perdidos? Me dê a mão paizinho, e cuidado para não escorregar...</p> <p>– Aonde você está me levando?</p> <p>– Temos que tentar a fuga novamente. Venha comigo e não tenha medo.</p> <p>Dito isso, Pinóquio tomou o pai pela mão e sempre andando na ponta dos pés, subiram juntos pela goela do monstro.</p> <p>(p.177- 178)</p>	<p>[...] e daqui a pouco estaremos salvos. Sempre andando nas pontas dos pés, subiram pela goela do monstro. (p.56)</p>

Nas supressões longas, eventos completos deixam de existir no texto adaptado. Por consequência dessa supressão, desaparecem também personagens que interagem e que constituem vozes dissonantes ou concordantes com o comportamento de outros personagens e ainda suas ações, que se relacionam ao desencadear de novas ações do personagem principal – no caso, Pinóquio. Considerando que a obra em análise é considerada um romance de formação, essas supressões eliminam fatos, comportamentos e falas que participam da transformação do personagem principal. Esse tipo de supressão fragmenta o olhar do leitor sobre a obra, ao apresentar-lhe partes de um todo.

Tomemos como exemplo a ocorrência no Capítulo 6 do texto integral “Pinóquio adormece com os pés no braseiro e na manhã seguinte acorda com os pés todos queimados”, que foi praticamente todo suprimido na adaptação. Trata-se, nesse capítulo, da continuação dos acontecimentos que antecedem o adormecer faminto de Pinóquio, quais sejam, o boneco esfomeado segue pela aldeia deserta e escura e agarra-se à campainha de uma casa, quando aparece um senhor, que não somente lhe nega uma esmola, mas também atira-lhe propositalmente toda a água de um balde. Nesse trecho o narrador trata de evidenciar – bem como, de criticar – práticas do modo de vida da sociedade italiana na época, e que é excluído pelo adaptador. Depois disso, Pinóquio retorna à casa – páginas 26 e 27 – e: “E enquanto dormia, os pés, que eram de madeira, pegaram fogo e pouco a pouco viraram carvão e depois cinza”²¹⁰. Esse fato, suprimido da adaptação desencadeará, no capítulo 7 uma outra série de eventos que, por consequência, são suprimidos também. Ao ser libertado da prisão – diga-se de passagem por conta do comportamento desregrado de Pinóquio em praça pública, Gepeto retorna à casa, e encontra Pinóquio que o atualiza dos últimos acontecimentos e se mostra arrependido: “E o pobre Pinóquio começou a chorar e a gritar tão alto, que podia ser ouvido a cinco quilômetros de distância”²¹¹, nas palavras do narrador.

Do capítulo 6, do texto integral, está mantido na adaptação somente um trecho, a fim de garantir a marcação da passagem de tempo e apresentar ao leitor, exclusivamente, o retorno de Gepeto à casa:

Trecho mantido	
Texto A – Fim do capítulo 6	Texto B – Parágrafo do capítulo 3
<p>[...]ao amanhecer, acordou porque alguém batia à porta.</p> <p>– Quem é? – perguntou bocejando e esfregando os olhos.</p>	<p>Ao amanhecer, Pinóquio acordou porque alguém batia à porta.</p> <p>– Quem é? – perguntou bocejando.</p>

²¹⁰ COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**. Tradução de Marina Colasanti. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002. p.27

²¹¹ Ibidem, p.29

Trecho mantido	
Texto A – Fim do capítulo 6	Texto B – Parágrafo do capítulo 3
<p>– Sou eu – respondeu uma voz.</p> <p>Aquela voz era de Gepeto. (p.27)</p>	<p>– Sou eu – era a voz de Gepeto.</p> <p>(p.12)</p>

Do capítulo 7 manteve-se exclusivamente, no capítulo 3 da adaptação, o evento da doação das peras de Gepeto para a alimentação de Pinóquio. Devido a dessa supressão deixamos de conhecer a versão dos acontecimentos pela voz de Pinóquio que relata a Gepeto, no texto integral, todos os eventos, por meio da retomada dos acontecimentos dos capítulos anteriores: o encontro com o Grilo, a fome desesperadora, a busca na aldeia por esmolas e finalmente como perdeu os pés, tudo sob seu ponto de vista.

Mecanismo: supressão do texto	
Texto A – Trecho do capítulo 7	Texto B – Trecho do capítulo 3
<p>Gepeto, que de todo aquele discurso confuso só havia entendido uma coisa, ou seja, que a marionete estava morrendo de tanta fome, tirou do bolso três peras e, oferecendo-as para ele, disse:</p> <p>– Essas três peras eram o meu café-da-manhã. Mas eu lhe dou com prazer. Pode comer, e bom apetite. (p.30)</p>	<p>Gepeto tirou do bolso três peras e disse:</p> <p>– Estas peras eram o meu café-da-manhã. Mas eu lhe dou com prazer. (p.13)</p>

A supressão da maior parte do capítulo 7, elimina também algumas mentiras contadas por Pinóquio, que tenta justificar que um gato comera suas pernas e também uma lição de Gepeto, quando Pinóquio julga que as cascas e os miolos das peras não servem como alimento, mas que em virtude de sua fome não ser saciada, arrepende-se e percebe que servem sim para “matar sua fome”. O diálogo suprimido, de Pinóquio e Gepeto, na verdade, resume-se em uma lição às próprias crianças leitoras do livro:

– Descascar? – replicou Gepeto surpreso. – Nunca pensei, meu menino, que você fosse tão delicado e tão enjoadinho de paladar. Isso é mau! Neste mundo, é precioso

acostumar-se desde criança a ter boa boca e a comer de tudo, mesmo porque nunca se sabe o que pode acontecer. A gente vê tanta coisa!

[....]

– Você está vendo, então – observou Gepeto –, que eu estava certo quando lhe disse que devemos nos acostumar sem muitos dengos nem muitas exigências de paladar. Meu querido, nunca se sabe o que pode nos acontecer neste mundo. A gente vê tanta coisa!²¹²

As supressões de eventos dos capítulos 6 e 7 resultam na redução da narrativa, tanto da perspectiva quantitativa, quanto qualitativa. O leitor é privado de elementos para dimensionar o amor de Gepeto por Pinóquio, que deixa de se alimentar para que o boneco “mate sua fome”; assim como não conhece as primeiras manifestações da personalidade do boneco, e que caracteriza sua existência: a personalidade mentirosa.

No capítulo 16 do texto integral – “A linda Menina dos cabelos azuis manda buscar Pinóquio, o põe na cama e chama três médicos para saber se está vivo ou morto”, a supressão de eventos também é significativa, já que, depois de ser pendurado pelos assassinos em um grande carvalho, Pinóquio, que não parecia ainda morto, é levado pela Fada, que por vezes no texto é chamada de Menina, que além de dar-lhe abrigo, convoca três médicos, um Corvo, uma Coruja e um Grilo-Falante, que devem constatar se a marionete está viva ou morta. A Fada determina a um Falcão que verifique o estado de Pinóquio, ainda pendurado no carvalho, e, posteriormente, a um Poodle que o busque em uma carruagem para transportá-lo. No texto da adaptação, a própria Menina – ou Fada – “tomou no colo a pobre marionete e, levando-a para um quartinho, mandou chamar os médicos mais famosos da vizinhança”.²¹³ Não somente os eventos e sua rica descrição são suprimidos, mas também um personagem, o Poodle, desaparece no texto adaptado:

²¹² COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**. Tradução de Marina Colasanti. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002. p.30-31.

²¹³ COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**: história de uma marionete. Tradução de Marina Colasanti e adaptação de Fenando Nuno. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.p.22.

Mecanismo: supressão	
Texto A	Texto B
<p>O Falcão foi e dois minutos mais tarde voltou dizendo:</p> <p>– O que ordenou está feito.</p> <p>– E como o encontrou? Vivo ou morto?</p> <p>– Olhando para ele, parecia morto. Mas não deve estar ainda morto de todo, porque assim que desatei o nó corrediço que lhe apertava a garganta soltou um suspiro e balbuciou a meia voz: “Agora me sinto melhor! ...”</p> <p>Então, a Fada bateu palmas duas vezes, e apareceu um magnífico poodle, que andava erguido sobre as patas traseiras, tal e qual uma pessoa.</p> <p>O Poodle estava vestido de cocheiro em libré de gala. Tinha na cabeça um chapéu de três pontas debruado de galão de ouro, uma peruca branca com cachos que lhe desciam pelo pescoço, um casaco com cor de chocolate com botões de brilhantes e dois grandes bolsos, calças curtas de veludo carmesim, meias de seda, sapatinhos decotados e, atrás, uma espécie de bainha de guarda-chuva, toda de cetim azul, para colocar o rabo quando começava a chover.</p> <p>– Muito bem, Medoro! – disse a Fada ao Poodle. – Mande imediatamente atrelar a mais linda carruagem das minhas cavaliças e siga pelo caminho do bosque. Chegando debaixo do grande Carvalho, encontrará deitada na grama uma pobre marionete, meio morta. Recolha-a com delicadeza, deite-a nas almofadas da carruagem e traga-a aqui. Compreendeu?</p> <p>O Poodle dava a entender que havia compreendido, sacudiu três ou quatro vezes o forro cetim azul que tinha atrás, e partiu como cavalo de corrida.</p> <p>Dali a pouco, viu-se sair das cavaliças uma linda carruagem cor do ar, toda acolchoada com penas de canário e</p>	<p>O Falcão foi e dois minutos mais tarde voltou dizendo:</p> <p>– O que me ordenou está feito.</p> <p>A Fada tomou no colo a pobre marionete [...] (p.22)</p>

Mecanismo: supressão	
Texto A	Texto B
<p>forrada por dentro de chantilly e creme de biscoitos. A pequena carruagem era puxada por cem parelhas de ratinhos brancos e, o Poodle, sentado na boléia, estavala o chicote à direita e à esquerda, como um cocheiro quando teme estar atrasado.</p> <p>Ainda não havia passado um quarto de hora quando a carruagem voltou, e a Fada que esperava à porta de casa, tomou no colo a pobre marionete [...] (p.65 – 66)</p>	

Outros capítulos, como os 20, 21 e 22, da obra foram integralmente suprimidos. Nesses são narradas diversas adversidades encontradas por Pinóquio, em direção à casa da Menina de cabelos azuis – a Fada. A marionete enfrenta muitas dificuldades nesse trajeto: encontra uma serpente, cai em uma armadilha, é capturado por um camponês que o torna escravo e o obriga a ser cão de guarda de um galinheiro, e nessa função, descobre ladrões de galinha, é recompensado e posto em liberdade. Por meio desses eventos o leitor não somente acompanha as aventuras de seu personagem, mas acompanha seu processo de transformação, de humanização, e as reflexões que esses eventos provocam no personagem:

– Bem feito! – ... Infelizmente é bem feito! Fui bancar o preguiçoso, o vagabundo... Fui dar ouvidos aos maus companheiros, e por isso o destino sempre me persegue. Se tivesse sido um bom menino, como há tantos, se tivesse tido vontade de estudar e de trabalhar, se tivesse ficado em casa com meu pobre pai, a esta hora não estaria aqui no meio dos campos, servindo de cão de guarda na casa de um camponês. Ah! Se eu pudesse nascer outra vez! ... Mas agora é tarde, e só me resta ter paciência.

E com esse pequeno desabafo extraído do fundo do coração, entrou na casinhola e adormeceu.²¹⁴

Na tabela a seguir, foram reproduzidos dois trechos – do texto integral e da adaptação – por meio dos quais é possível observar que a supressão de eventos acarreta em supressões de outras ordens, o que fragmenta mais ainda a obra.

²¹⁴ COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**. Tradução de Marina Colasanti. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002. p.90

Trata essa supressão de um evento narrado no capítulo 3 do texto integral. Gepeto conclui o trabalho de talha das pernas de Pinóquio, que se dirige, desembestadamente, à rua, fato que obriga Gepeto a correr, em perseguição ao boneco, e surpreender-se com os acontecimentos seguintes, os quais resultam, inclusive, em sua detenção.

Os trechos em negrito da coluna à esquerda evidenciam todas as supressões realizadas pelo adaptador, que incluem: a descrição das condições da ação do carabineiro, e seu ponto de vista sobre o acontecimento; a ação de Pinóquio, em seguida, tentando enganá-lo, o desejo de Gepeto de repreender o boneco por meio do puxão de orelhas, a convocação ao leitor realizada pelo narrador em “imaginem como ficou...”, a informação de que Pinóquio não tinha orelhas porque Gepeto as havia esquecido de talhar e todas as ações de repreensão do marceneiro, acompanhada de outras ações de desobediência de Pinóquio; o arrependimento – na voz de Gepeto – acerca da criação de marionete; além de dois elementos importantes: a indicação, na voz do narrador, de como os personagens que assistiam à fuga do boneco, se manifestaram: “E outros acrescentavam maldosos”, o que materializa a crítica do narrador a esse comportamento, bem como as falas desses personagens que apostavam que o castigo que Gepeto aplicaria a Pinóquio seria uma surra intensa. O último trecho suprimido do evento é um exemplo da eliminação da conversa entre narrador e leitores, o que se repete em outros trechos do livro, e que reafirma a instância ficcional na narrativa e convida o leitor a acompanhar o destino dos personagens no próximo capítulo.

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: eventos da narrativa (voz do narrador)	
Texto A	Texto B
<p>[...] por sorte, apareceu um carabineiro que ouvindo todo aquele barulho e acreditando tratar-se de um potro que havia escapado da mão do dono, plantou-se corajosamente de pernas abertas no meio da rua, disposto a pará-lo e a impedir novas desgraças. Mas Pinóquio, ao ver de longe o carabineiro que barricava a rua inteira, tentou passar-lhe de surpresa entre as pernas. E falhou. O carabineiro sem se mexer um centímetro, agarrou tranquilamente pelo nariz (era um narigão despropositado, que parecia feito</p>	<p>Por sorte, apareceu um carabineiro, que o agarrou tranquilamente pelo nariz (um narigão despropositado, que parecia feito justamente para ser agarrado pelos carabineiros). Enquanto isso os curiosos e os desocupados começaram a parar ao redor. Alguns diziam:</p> <p>– Esse Gepeto é um verdadeiro tirano com os meninos! Se a gente deixar aquela pobre marionete com ele, é bem capaz de fazer picadinho dela!...</p> <p>Tanto disseram que o carabineiro libertou Pinóquio e levou Gepeto para a cadeia. (p.10)</p>

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: eventos da narrativa (voz do narrador)	
Texto A	Texto B
<p>justamente para ser agarrado pelos carabineiros) e o devolveu às mãos de Gepeto, o qual como corretivo, queria dar-lhe um bom puxão de orelhas. <u>Mas imaginem como ficou quando procurando as tais orelhas não conseguiu achá-las. E sabem por quê? Porque na pressa de esculpir o resto, havia esquecido de fazê-las.</u> Então, pegou-o pelo cangote e, enquanto o levava de volta, disse-lhe meneando ameaçadoramente a cabeça:</p> <p>– Vamos logo para casa. E chegando em casa, pode ter certeza de que acertaremos as contas!</p> <p>Ouvindo o sermãozinho, Pinóquio atirou-se ao chão e não quis mais andar. Enquanto isso os curiosos e os desocupados começavam a parar ao redor, fazendo uma roda. Cada um dizia uma coisa.</p> <p>– Pobre marionete! – diziam alguns. – Tem razão de não querer voltar para casa! Sabe lá como ia apanhar daquele homenzarrão do Gepeto!...</p> <p><u>E outros acrescentavam maldosos:</u></p> <p>– Esse Gepeto parece um homem de bem! Mas é um verdadeiro tirano com os meninos! Se a gente deixar aquela pobre marionete com ele, é bem capaz de fazer picadinho dela!...</p> <p>Enfim, tanto disseram e tanto aprontaram que o carabineiro libertou Pinóquio e levou para a cadeia aquele coitado do Gepeto. O qual não tendo na hora palavras para se defender, chorava como um bezerro desmamado, e andando para a prisão gaguejava chorando:</p> <p>– Filho celerado! E pensar que eu me esforcei tanto para fazer dele uma marionete de bem! Eu mereço! Devia ter pensado nisso antes!...</p>	

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: eventos da narrativa (voz do narrador)	
Texto A	Texto B
<u>O que aconteceu em seguida é uma história inacreditável que vou contar para vocês no próximo capítulo. (p.18)</u>	

Nos trechos da tabela a seguir é possível observar o efeito da supressão do texto do qual fazia parte o desespero de Pinóquio pela comida, buscada em diversos espaços da cozinha, e também a descrição do que serviria, naquele momento para alimentá-lo. O adaptador elimina também apreciações da marionete sobre a situação: “Oh! Que doença horrível é a fome!”, o que pode convencer o leitor que o personagem está, aos poucos, tomando consciência de sua condição e provocar alguma mudança em seu comportamento. Além disso, elimina a existência de outro personagem e o divertido evento do pintinho, que agradece a Pinóquio pela sua libertação da casca do ovo, o que de certa forma, é uma vingança em relação às atitudes do boneco. Ao fim do capítulo, Pinóquio não se conforma com a fome e sai em busca de resolver sua penúria: “E porque o seu corpo continuava roncando cada vez mais e ele não sabia o que fazer para acalmá-lo, pensou em sair de casa e dar um pulo na aldeia ali perto, na esperança de encontrar alguém caridoso que lhe fizesse a esmola de um pouco de pão”²¹⁵, enquanto na adaptação Pinóquio apenas adormece esfomeado.

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: eventos da narrativa (voz do narrador)	
Texto A	Texto B
O pobre Pinóquio correu logo para a lareira onde fervia uma panela, e fez o gesto de levantar a tampa para ver o que havia lá dentro, mas a panela era pintada na parede. Imaginem só com que cara ficou. O nariz dele, que já era comprido, encompridou pelo menos quatro dedos.	Começou a revirar todos os cantos em busca de qualquer coisa que desse para mastigar, mas não achou nada. Então, chorando e desesperando-se, disse: – O Grilo-Falante tinha razão! Se eu não tivesse fugido de casa e se meu pai estivesse aqui, eu

²¹⁵ COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**. Tradução de Marina Colasanti. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002. p. 23 – 25.

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: eventos da narrativa (voz do narrador)	
Texto A	Texto B
<p>Então, começou a correr pelo quarto e a revirar todas as gavetas e todos os cantos em busca de um pedaço de pão, ainda que fosse pão seco, uma casca, um osso largado pelo cachorro, um pouco de polenta mofada, uma espinha de peixe, um caroço de cereja, enfim, qualquer coisa que desse para mastigar. Mas não achou nada, nadinha, nada de nada. Enquanto isso, a fome ia crescendo cada vez mais. E o pobre Pinóquio não tinha outro alívio senão bocejar, e dava bocejos tão grandes que as vezes a boca lhe chegava até as orelhas. E depois de bocejar, cuspiam, e sentia que o estômago o abandonava.</p> <p>Então, chorando e desesperando-se dizia: – O Grilo-Falante tinha razão. Fiz mal em me revoltar contra o meu pai e fugir de casa.... Se meu pai estivesse aqui, eu não teria agora que morrer de tanto bocejar! Oh! Que doença horrível é a fome!</p> <p>Mas eis que lhe pareceu ver no montinho do lixo algo redondo e branco, em tudo parecido com um ovo de galinha. Dar um salto e agarrá-lo foi só um gesto. Era realmente um ovo.</p> <p>Não dá para descrever a alegria da marionete, é preciso sabê-la imaginar. Parecia-lhe quase um sonho, e revirava o ovo nas mãos, e o alisava, e o beijava, e beijando-o dizia: – E agora como é que o preparo? Faço uma omelete... não, é melhor fazê-lo duro! ... Ou será que fica mais saboroso frito? Ou quente? Não, o jeito mais rápido de todos é estrelado: estou com uma vontade enorme de comer este ovo!</p> <p>Dito e feito, colocou uma frigideirinha sobre um braseiro cheio de brasas acesas, derramou na frigideirinha um pouco de água, em vez de azeite ou manteiga, e</p>	<p>não estaria morrendo de fome! – e foi dormir faminto. (p.12)</p>

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: eventos da narrativa (voz do narrador)	
Texto A	Texto B
<p>quando a água começou a fumegar, plact!.... partiu a casca do ovo e fez o gesto de despejá-lo lá dentro.</p> <p>Mas em vez da clara e da gema pulou para fora um pinto, todo alegre e maneiroso, o qual, fazendo uma bela mesura disse:</p> <p>– Muito obrigado, senhor Pinóquio, por ter me poupado o cansaço de quebrar a casca! Até mais ver, passe bem, e lembranças à família!</p> <p>Dito isso abriu as asas e, saindo pela janela, que estava aberta, voou para longe até perder-se de vista.</p> <p>O pobre boneco ficou ali, como que encantado, com o olhar fixo, a boca aberta e as cascas do ovo na mão.</p> <p>Recuperando-se, porém, da primeira estupefação, começou a chorar, a gritar, a bater os pés no chão de desespero e chorando dizia:</p> <p>– É, o Grilo-Falante tinha razão! Se eu não tivesse fugido de casa e se meu pai estivesse aqui, eu não estaria agora morrendo de fome! Oh! Que doença horrível é a fome!</p> <p>E porque o seu corpo continuava roncando cada vez mais e ele não sabia o que fazer para acalmá-lo, pensou em sair de casa e dar um pulo na aldeia ali perto, na esperança de encontrar alguém caridoso que lhe fizesse a esmola de um pouco de pão. (p.23, 24, 25)</p>	

São inúmeros os comentários do narrador, ao longo da obra, que foram suprimidos. O narrador cumpre, em *As aventuras de Pinóquio*, a árdua tarefa não somente de apresentar a narrativa, mas também de convocar os leitores, em diversos momentos da história, para participarem da aventura, para aguardarem por novos eventos, assim como contribui com a produção de sentido sobre a narrativa já que materializa um ponto de vista sobre os acontecimentos, ou seja, assume um posicionamento diante dos acontecimentos, compreendido aqui como “uma identidade

enunciativa forte, um lugar de produção discursiva bem específico”²¹⁶. Além de, em certas situações, optar por detalhar ou explicar os fatos ao leitor.

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: falas e comentários do narrador	
Texto A	Texto B
[...] Era uma vez um pedaço de madeira. Não era uma madeira de luxo, mas uma simples acha, daquelas que no inverno se põem nas estufas ou nas lareiras para acender o fogo e aquecer a casa. Não sei como aconteceu, mas o fato é que um belo dia esse pedaço de madeira foi parar na oficina... (p.07)	[...] Era uma vez um pedaço de madeira. Um belo dia esse pedaço de madeira foi parar na oficina... (p.05)
Vamos voltar ao trabalho. E porque havia sido tomado por um medo enorme, tentou cantarolar para ganhar coragem. Enquanto isso, deixando de lado o machado, pegou uma plaina para aplainar o pedaço de madeira e dar-lhe uma limpeza. (p.09)	Vamos voltar ao trabalho. E pegou uma plaina para limpar a madeira. (p.09)
Tendo encontrado o nome para sua marionete, pôs-se a trabalhar com afinco e lhe fez logo os cabelos, depois a testa, depois os olhos. (p.14)	Pôs-se a trabalhar com afinco e lhe fez logo os cabelos, depois a testa e os olhos. (p.09)
E o gesto insolente e debochado deixou Gepeto triste e melancólico como nunca havia estado na vida. E virando-se para Pinóquio, disse: – Que filho levado! [...] (p.15)	Gepeto disse: – Que filho levado! [...] (p.09)
E lá se foi o pobre Gepeto correndo atrás dele sem conseguir alcançá-lo, porque aquele levado do Pinóquio andava aos saltos como uma lebre, e batendo os pés de madeira na pavimentação da rua fazia uma barulheira tremenda, que nem vinte pares de tamancos de camponês. [...]	E lá se foi o pobre Gepeto correndo atrás dele. As pessoas que estavam na rua, vendo aquela marionete de madeira que corria, paravam encantadas para olhar, e riam, riam, riam. (p.10)

²¹⁶ CHARAUDEUAU e MAINGUENAU, op. cit., p.392.

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: falas e comentários do narrador	
Texto A	Texto B
<p>Mas as pessoas que estavam na rua, vendo aquela marionete de madeira que corria que nem um cavalo, paravam para olhar e riam, riam, riam tanto que nem dá para imaginar. (p.17)</p>	
<p>Então, crianças, vou contar para vocês como, enquanto o pobre Gepeto era levado sem culpa para a prisão [...] (p.19)</p>	<p>Enquanto o pobre Gepeto era levado sem culpa para a prisão [...] (p.11)</p>
<p>[...] Pinóquio, lembrando-se que não havia comido nada, sentiu uma afliçãozinha no estômago parecidíssima com apetite. Mas nas crianças o apetite avança rapidamente e, de fato, em poucos minutos tornou-se fome, e a fome num piscar de olhos converteu-se em fome de lobo, uma fome tão espessa que dava para cortar com faca. (p.23)</p>	<p>Lembrando que não havia comido nada, Pinóquio sentiu uma fome tão espessa que dava para cortar com faca.</p>
<p>[...] Pinóquio com sua bela cartilha nova debaixo do braço, pegou o caminho que levava à escola. E enquanto andava, sua cabecinha ia fazendo mil fantasias e mil castelos no ar, um mais bonito que o outro. (p.36)</p>	<p>Pinóquio, com sua bela cartilha nova debaixo do braço, ia fazendo mil fantasias. (p.14)</p>
<p>[...] – Quatro tostões. Pinóquio que tinha no corpo a febre a curiosidade, perdeu todo o pudor e, sem se envergonhar, disse ao rapazinho com quem falava: [...] – Por quatro tostões, fico com a sua cartilha – gritou um vendedor de roupa usada que tinha ouvido a conversa. E o livro foi vendido ali, na hora. E dizer que o pobre Gepeto havia ficado em casa tremendo de frio em mangas de camisa, para comprar a cartilha para o filho. (p.38)</p>	<p>[...] – Quatro tostões. – Por quatro tostões, fico com a sua cartilha – gritou um vendedor de roupa usada que tinha ouvido a conversa. E o livro foi vendido ali, na hora. (p.14)</p>
<p>Quando Pinóquio entrou no teatrinho das marionetes, aconteceu um fato que gerou</p>	<p>Quando Pinóquio entrou no teatrinho, a peça já havia começado. (p.14)</p>

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: falas e comentários do narrador	
Texto A	Texto B
<p>uma meia revolução. É bom dizer que a cortina estava aberta e a peça já havia começado. (p.40)</p>	
<p>A plateia, na maior atenção, rolava de rir, ouvindo o bate-boca das duas marionetes que gesticulavam e se lançavam insultos com tanto realismo, que pareciam realmente dois animais dotados de raciocínio ou duas pessoas deste mundo. (p.40)</p>	<p>A plateia, na maior atenção, rolava de rir. (p.14)</p>
<p>Diante da inesperada aparição do titereiro emudeceram todos, ninguém mais soltou um pio. Dava para ouvir o voar de uma mosca. Aquelas pobres marionetes, machos e fêmeas, tremiam como vara verde. (p.42)</p>	<p>Diante dessa inesperada aparição emudeceram todos. (p.15)</p>
<p>Pinóquio, como é fácil imaginar, agradeceu mais de mil vezes [...] (p.47)</p>	<p>Pinóquio agradeceu mais de mil vezes [...] (p.17)</p>
<p>– Ah! Tratante! Então o dinheiro estava escondido debaixo da língua? Cuspa logo! E Pinóquio nada! – Ah, está bancando o surdo? Espere só, que vamos dar um jeito de fazer você cuspir! (p.59)</p>	<p>– Ah! Então o dinheiro estava escondido debaixo da língua? Espere só, que vamos dar um jeito! (p.20)</p>
<p>Como ficou a marionete, após conseguir a muito custo ler aquelas palavras, deixo vocês imaginarem. Atirou-se de cara no chão [...] (p.96)</p>	<p>A marionete, após conseguir a muito custo ler aquelas palavras, atirou-se de cara no chão [...] (p.33)</p>
<p>Só lhe restavam duas maneiras para poder comer: pedir algum trabalho, ou esmolar uma moeda ou um pedaço de pão. De pedir esmola tinha vergonha, porque seu pai havia lhe ensinado que só os velhos e os doentes têm direito de pedir esmola. Nesse mundo, os verdadeiros pobres, merecedores de assistência e compaixão, são só aqueles que, devido a idade ou doença, veem-se condenados a não poder ganhar o pão com o trabalho das próprias mãos. Todos os outros têm a obrigação de trabalhar. E se não</p>	<p>Só lhe restavam duas maneiras para poder comer: pedir algum trabalho, ou esmolar uma moeda ou um pedaço de pão. (p.36)</p>

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: falas e comentários do narrador	
Texto A	Texto B
trabalham e passam fome, azar o deles. (p.104)	
Pinóquio não comeu; devorou. O estômago dele parecia um apartamento vazio e desabitado há cinco meses. (p.106)	Pinóquio não comeu; devorou. (p.37)
– Uhm!... – fez Pinóquio. E sacudiu de leve a cabeça como se dissesse: “Taí uma vida que eu também gostaria de levar!” (p.138)	– Uhm!... – fez Pinóquio. (p.42)
Enquanto isso, já cinco meses haviam transcorrido nessa bela farra, brincando e divertindo-se o dia inteiro, sem nem ver a cara de livros ou de escola, quando uma manhã, ao acordar, Pinóquio teve, como se costuma dizer, uma péssima surpresa que o deixou realmente de mau humor. (p.148)	Cinco meses haviam transcorrido nessa bela farra, quando uma manhã, ao acordar, Pinóquio teve uma péssima surpresa. (p.45)
Eu vou contar para vocês, meus queridos e pequenos leitores: a surpresa foi que, ao acordar, Pinóquio sentiu um natural desejo de coçar a cabeça. E ao coçar a cabeça percebeu [...] (p.149)	Ao acordar, Pinóquio coçou a cabeça e percebeu [...] (p.46)
Pavio foi comprado por um camponês cujo burro havia morrido poucos dias antes, e Pinóquio foi vendido para o diretor de uma companhia de palhaços e de saltadores de corda que o comprou para amestrá-lo e fazê-lo depois pular e dançar junto com os outros bichos da sua companhia. (p.156)	Pavio foi comprado por um camponês, e Pinóquio foi vendido para o diretor de uma companhia de palhaços [...] (p.48)
Aquele monstro marinho era, nem mais nem menos, o mesmo gigantesco Tubarão de quem se falou várias vezes nesta história e que pelas suas matanças e pela sua voracidade insaciável era chamado de <i>Atila dos peixes e dos pescadores.</i> Imaginem o susto do pobre Pinóquio ao ver aquele monstro. (p.169)	[...] nem mais nem menos, o mesmo gigantesco Tubarão de quem já se falou nesta história. (p.54)

Obedecendo ao mesmo padrão, o adaptador realiza inúmeras supressões de diálogos eliminando, integral ou parcialmente, falas dos personagens. Por esse processo desaparecem

descrições, termos indicativos de tempo, lugar e intensidade, e também eventos, avaliações e reflexões desses. Ou seja, são suprimidos das falas dos personagens os mesmos elementos que também foram suprimidos da voz do narrador.

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: falas de personagens (integrais ou parciais)	
Texto A	Texto B
– Não me bata com muita força! (p.08)	Não me bata com força! (p.05)
– Mas de onde saiu essa vozinha que disse ai ?... Aqui não tem vivalma. Será, por acaso, esse pedaço de madeira que aprendeu a chorar e a se queixar feito criança? Não posso acreditar. Aqui está: uma acha para se queimar na lareira, igual a todas as outras, uma acha que se a gente jogar no fogo dá para ferver uma panela de feijão...E então? Será que tem alguém escondido dentro? Se tem alguém escondido, pior para ele. Dou um jeito, já, já! (p.08)	Será que esse pedaço de madeira aprendeu a se queixar feito criança? Não posso acreditar. Será que alguém está escondido dentro dele? Se está, pior para ele. Dou um jeito, já, já! (p.06)
– Pára! Está me fazendo cócegas! (p.09)	– Está me fazendo cócegas! (p.06)
– Bom dia, mestre Antônio – disse Gepeto – O que está fazendo assim no chão? (p.10)	Bom dia, mestre Antônio – disse Gepeto – O que está fazendo no chão? (p.07)
– Por que está me ofendendo? – Quem está ofendendo você? – Me chamou de Polentinha? – Não fui eu! – Vai ver então que fui eu! Pois eu digo que foi o senhor. – Não! – Sim! – Não! – Sim! (p.11)	– Chamou-me de Polentinha? – Não fui eu! – Vai ver então que fui eu! Pois eu digo que foi o senhor. – Não! – Sim! (p.07)
– Me devolva a minha peruca! – gritou mestre Antônio. (p.11)	Devolva a minha peruca! – gritou mestre Antônio. (p.07)
[...] para o resto da vida. – Então, compadre Gepeto – disse o marceneiro em sinal de restabelecimento	[...] para o resto da vida. –Mestre Antônio, todo contente [...] (p.08)

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: falas de personagens (integrais ou parciais)	
Texto A	Texto B
<p>de paz –, qual é o favor que queria de mim?</p> <p>– Queria um pouco de madeira para fabricar a minha marionete. O senhor me dá?</p> <p>Mestre Antônio, todo contente [...] (p.12)</p>	
<p>– Ah! É com essa delicadeza, mestre Antônio, que o senhor dá de presente o que é seu? Quase me aleijou!...</p> <p>– Juro que não fui eu!...</p> <p>– Então fui eu!...</p> <p>– A culpa é todinha desse pedaço de madeira...</p> <p>– Eu sei que é da madeira, mas foi o senhor que a atirou nas minhas canelas!</p> <p>– Mas eu não atirei!</p> <p>– Mentiroso!</p> <p>– Gepeto, não me ofenda, senão lhe chamo de Polentinha!...</p> <p>– Asno!</p> <p>– Polentinha!</p> <p>– Burro!</p> <p>– Polentinha!</p> <p>– Macaco horroroso!</p> <p>– Polentinha!</p> <p>(p.12)</p>	<p>– Ah! É com essa delicadeza, mestre Antônio, que o senhor dá um presente? Quase me aleijou!...</p> <p>– Juro que não fui eu!... A culpa é todinha desse pedaço de madeira...</p> <p>– Eu sei que é da madeira, mas foi o senhor que a atirou nas minhas canelas!</p> <p>– Mas eu não atirei!</p> <p>– Mentiroso!</p> <p>– Gepeto, não me ofenda, senão lhe chamo de Polentinha!...</p> <p>– Asno!</p> <p>– Polentinha!</p> <p>– Macaco horroroso!</p> <p>– Polentinha!</p> <p>(p.08)</p>
<p>[...] o encaravam. Gepeto, sentindo-se olhado por aqueles dois olhos de madeira, esteve a ponto de se ofender, e disse em tom ressentido:</p> <p>– Duros olhos de madeira, por que estão me olhando?</p> <p>Ninguém respondeu.</p> <p>Então, depois dos olhos, fez o nariz. Mas nem bem havia sido feito, o nariz começou a crescer. E crescendo, crescendo e crescendo tornou-se em pouco minutos um narigão interminável.</p> <p>(p.15)</p>	<p>[...] o encaravam.</p> <p>O nariz nem bem havia sido feito, começou a crescer e tornou-se em pouco minutos um narigão interminável. (p.09)</p>

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: falas de personagens (integrais ou parciais)	
Texto A	Texto B
<p>[...] a rir e a debochar dele. – Para de rir! – disse Gepeto ofendido. Mas foi o mesmo que se tivesse falado com a parede. – Para de rir, estou lhe dizendo! – gritou com voz ameaçadora. (p.15)</p>	<p>[...] a rir e a debochar dele. – Pare de rir, estou lhe dizendo! – gritou com voz ameaçadora. (p.09)</p>
<p>– Que filho levado! Ainda não acabei de fazê-lo e você já começa a faltar o respeito a seu pai! Isso é mau, meu menino, muito mau! (p.17)</p>	<p>– Que filho levado! Ainda não acabei de o fazer e já começa a faltar com o respeito a seu pai! (p.09)</p>
<p>E lá se foi o pobre Gepeto correndo atrás dele [...] – Pega! Pega! – gritava Gepeto. [...] as pessoas que estavam na rua, vendo aquela marionete de madeira que corria que nem um cavalo, paravam para olhar e riam [...]. (p.17)</p>	<p>E lá se foi o pobre Gepeto correndo atrás dele. As pessoas que estavam na rua, vendo aquela marionete de madeira que corria, paravam encantadas para olhar, e riam, riam, riam. (p.10)</p>
<p>– O que é esse barracão? – perguntou Pinóquio voltando-se para um rapazinho que era da aldeia. – Lê o cartaz, está escrito ali, e você fica sabendo. – Eu leria com a maior boa vontade, mas justamente hoje não sei ler. – Bela besta! Então vou ler para você. Fique sabendo que naquele cartaz, com letras vermelhas como fogo, está escrito: Grande Teatro de Marionetes... – Faz muito que a peça começou? – Vai começar agora. – E quanto se paga para entrar? [...] – Quatro tostões. [...] – Será que você me dava quatro tostões até amanhã? – Eu te daria com a maior boa vontade – respondeu o outro debochando – mas hoje justamente não posso te dar. – Por quatro tostões te vendo a minha jaqueta – disse-lhe então a marionete.</p>	<p>Enquanto isso, chegou à Praça, que estava cheia de gente ao redor de um grande barracão de madeira e de lona pintada de todas as cores. Num cartaz, em letras vermelhas, estava escrito: GRANDE TEATRO DE MARIONETES... – Quanto se paga para entrar? – perguntou Pinóquio a outro menino. – Quanto se paga para entrar? – perguntou – Quatro tostões. – Por quatro tostões, fico com a sua cartilha – gritou um vendedor de roupa usada que tinha ouvido a conversa. (p.14)</p>

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: falas de personagens (integrais ou parciais)	
Texto A	Texto B
<p>– E para que serve uma jaqueta de papel florido? Se chove não dá nem para tirar do corpo.</p> <p>– Quer comprar meus sapatos?</p> <p>– Só se for para acender o fogo.</p> <p>– Quanto você me dá pelo chapéu?</p> <p>– Grande compra, realmente! Um chapéu de miolo de pão! Vai ver, os ratos acabam comendo ele na minha cabeça!</p> <p>[...]</p> <p>– Quer me dar quatro tostões por esta cartilha nova?</p> <p>– Eu sou um menino e não compro nada de meninos – respondeu o pequeno interlocutor, que era muito mais ajuizado que ele.</p> <p>– Por quatro tostões, eu fico com a cartilha</p> <p>– gritou um vendedor de roupa usada que tinha ouvido a conversa. (p.37 - 38)</p>	
<p>–Deuses do céu! Será que estou sonhando? Mas aquele lá atrás é Pinóquio!...</p> <p>– É Pinóquio, de fato – grita Polichinelo.</p> <p>– É ele mesmo – grita senhora Rosaura, aparecendo com a cabeça no fundo da cena.</p> <p>– É Pinóquio! É Pinóquio! – gritam em coro todas as marionetes saindo aos saltos dos bastidores. – É Pinóquio! É o nosso irmão Pinóquio! Viva Pinóquio!</p> <p>– Pinóquio, vem aqui para cima comigo – grita Arlequim –, vem para os braços dos teus irmãos de madeira! (p.41)</p>	<p>– Mas aquele lá atrás é Pinóquio! ...</p> <p>– É Pinóquio, de fato – grita Polichinelo.</p> <p>– É Pinóquio! – gritam em coro todas as marionetes saindo aos saltos dos bastidores.</p> <p>– É o nosso irmão Pinóquio!</p> <p>– Pinóquio, venha aqui pra cima! – grita Arlequim. (p.15)</p>
<p>– Acredite, ilustríssimo, que a culpa não foi minha! ... (p.42)</p>	<p>– A culpa não foi minha! ... (p.15)</p>
<p>– Meu pai, venha me salvar! Não quero morrer, não quero morrer! ...(p.42)</p>	<p>– Meu pai, venha me salvar! Não quero morrer! ... (p.16)</p>
<p>– Saúde – disse Pinóquio.</p>	<p>– Saúde – disse Pinóquio.</p>

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: falas de personagens (integrais ou parciais)	
Texto A	Texto B
<p>– Obrigado. E o seu pai e a sua mãe ainda estão vivos? – perguntou para ele o Tragafogo.</p> <p>– Meu pai está, minha mãe eu nunca conheci.</p> <p>– Sabe lá que sofrimento seria para o seu velho pai se eu agora mandasse atirar você naquelas brasas ardentes! Pobre velho! Morro de pena! (p.44)</p>	<p>– Obrigado. Sabe lá que sofrimento seria para o seu velho pai se eu agora mandasse atirar você naquelas brasas! (p.16)</p>
<p>– Ah! Tratante! Então o dinheiro estava escondido debaixo da língua? Cuspa logo! [...]</p> <p>– Ah, está bancando o surdo? Espere só, que vamos dar um jeito de fazer você cuspir! (p.59)</p>	<p>– Ah! Então o dinheiro estava escondido debaixo da língua? Espere só, que vamos dar um jeito! (p.20)</p>
<p>– Eu não quero beber esta água amarga horrórosa, não quero, não quero, não quero!</p> <p>...</p> <p>– Meu menino, você vai se arrepender...</p> <p>– Pouco se me dá...</p> <p>– Sua doença é grave...</p> <p>– Pouco se me dá...</p> <p>– A febre vai levá-lo em poucas horas para o outro mundo...</p> <p>– Pouco se me dá...</p> <p>– Você não tem medo de morrer?</p> <p>– Medo nenhum! ... Prefiro morrer a tomar esse remédio ruim. (p.70)</p>	<p>Eu não quero beber essa água amarga horrórosa, não quero!... Prefiro morrer a tomar esse remédio ruim [...] (p.24)</p>
<p>– É o pai mais bonzinho do mundo, assim como eu sou o pior filho que possa existir. (p.103)</p>	<p>– É o pai mais bonzinho do mundo. (p.36)</p>
<p>– Paciência! Vou levar o seu cântaro até em casa! (p.106)</p>	<p>– Vou levar o seu cântaro! (p.37)</p>
<p>[...] Faz tanto tempo que sonho em ter uma mãe como todos os outros meninos! Mas como fez para crescer tão depressa?</p> <p>– É um segredo.</p>	<p>– Faz tanto tempo que sonho em ter uma mãe como todos os outros meninos! ... Está na hora de eu também virar um homem... (p.38)</p>

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: falas de personagens (integrais ou parciais)	
Texto A	Texto B
<p>– Me ensine. Eu também quero crescer um pouco. A senhora não está vendo? Fico sempre baixinho.</p> <p>– Mas você não pode crescer – respondeu a Fada.</p> <p>– Por quê?</p> <p>– Porque marionetes nunca crescem. Nascem marionetes, vivem marionetes e morrem marionetes.</p> <p>– Ah! Estou farto de ser sempre marionete! – gritou Pinóquio dando um tapa em si mesmo. Está na hora de eu também virar homem... (p.107-108)</p>	
<p>– Olhem aqui, garotos, não vim para cá para ser o palhaço de vocês. Eu respeito os outros e quero ser respeitado.</p> <p>– Beleza, capeta! Falou muito bem! [...] (p.111)</p>	<p>– Não vim para cá para ser o palhaço de vocês. Eu respeito os outros e quero ser respeitado.</p> <p>– Beleza! Falou muito bem! [...] (p.39)</p>
<p>– Prometo já estar de volta daqui a uma hora – respondeu a marionete.</p> <p>– Cuidado, Pinóquio! Os meninos são rápidos para prometer, mas na maioria das vezes demoram para cumprir.</p> <p>– Mas eu não sou como os outros. Eu, quando digo uma coisa, cumpro.</p> <p>– Vamos ver. E se me desobedecer, vai ser pior para você.</p> <p>– Por quê?</p> <p>– Porque os meninos que não dão ouvidos aos conselhos de quem sabem mais do que eles vão sempre rumo a alguma desgraça.</p> <p>– Eu já passei por isso! – disse Pinóquio.</p> <p>– Mas agora estou fora!</p> <p>– Vamos ver se está dizendo a verdade. [...] e, cantando e dançando, saiu [...] (p.136)</p>	<p>– Prometo já estar de volta daqui a uma hora – respondeu a marionete. Cantando e dançando [...] (p.41)</p>

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: falas de personagens (integrais ou parciais)	
Texto A	Texto B
<p>[...] perguntou sorrindo:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Como vai você, meu caro Pávio? – Muito bem, como um pinto no lixo. – Você está dizendo isso a sério? – E por que ia te contar uma mentira? – Perdão, amigo, mas então por que você está com esse gorro de algodão que te cobre por inteiro as orelhas? – Foi o médico que mandou, porque machuquei este joelho. E você querida marionete, por que está usando esse gorro de algodão que te tapa até o nariz? – Foi o médico que mandou, porque esfolei o pé. – Oh! Pobre Pinóquio!... – Oh! Pobre Pávio!... <p>E após essas palavras seguiu-se um grande silêncio, durante o qual os amigos não fizeram mais do que olhar um para o outro com ar de deboche.</p> <p>Finalmente a marionete, com uma vozinha melíflua e modulada disse ao colega:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Caro Pávio, me tira uma curiosidade: alguma vez você teve doença de orelhas? (p.152 – 153) 	<p>[...] perguntou sorrindo:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Pávio alguma vez você teve doença de orelhas? (p.46)
<p>Enfim era um burrinho adorável!</p> <p>O diretor, apresentando-o ao público, acrescentou estas poucas palavras:</p> <p>“Meus respeitáveis ouvintes! Não ficarei aqui contando-vos mentiras sobre as grandes dificuldades por mim ultrapassadas para compreender e dominar este mamífero enquanto pastava livremente de montanha em montanha nas planícies da zona tórrida. Observem, eu lhes peço, quanto selvagismo escoo dos seus olhos, devido a isso então, tendo resultado vadios todos os meios para domesticá-lo ao viver dos quadrúpedes civilizados, tive muitas</p>	<p>Enfim era um burrinho adorável!</p> <p>O diretor, voltando-se para Pinóquio [...] (p.49)</p>

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: falas de personagens (integrais ou parciais)	
Texto A	Texto B
<p>vezes que recorrer ao amável dialeto do chicote. Mas cada delicadeza minha, em vez de fazer-me por ele bem querer, maiormente lhe perversificava o temperamento. Eu, porém, seguindo o sistema de Galles, encontrei no seu crânio uma pequena cartilagem óssea, que a própria Faculdade medical de Paris reconheceu ser aquele bulbo regenerador dos cabelos e da dança pírrica. E por isso eu o quis amestrar na dança, além de também nos relativos saltos dos aros e nos barris forrados de papel. Admirem-no! E depois, julguem-no! Antes, porém, de me despedir de vocês, permitam, oh, senhores, que eu os convide para o espetáculo diurno de amanhã à noite. Mas na apoteose de que o tempo chuvoso ameaçasse a água, então o espetáculo em vez de amanhã à noite, será adiado para de manhã às horas 11 antimeridianas da tarde.</p> <p>Nesse ponto o diretor fez outra profundíssima reverência e, em seguida, voltando-se para Pinóquio [...] (p.160-161)</p>	
<p>Aquele trapalhão do comprador, curioso de saber a história verdadeira, soltou logo o nó da corda que o mantinha preso. E então Pinóquio sentindo-se livre como um pássaro no ar, começou a lhe dizer assim:</p> <p>– Fique sabendo, então, que eu era uma marionete de madeira como sou agora. Mas estava a um passo de me tornar um menino como há tantos neste mundo, só que, por causa da minha pouca vontade de estudar, e para dar ouvidos aos maus companheiros, fugi de casa... e um belo dia, ao acordar me vi transformado em um burro com orelhas... e com rabo! Que vergonha foi para mim!... Uma vergonha, caro patrão, que tomara Santo Antônio abençoado nunca lhe faça passar igual! Tendo sido levado para vender no mercado de burros, fui comprado pelo</p>	<p>O comprador, curioso, soltou logo o nó da corda. Pinóquio lhe contou toda a sua história, terminando assim:</p> <p>– ... Então o senhor me comprou [...]</p> (p.52)

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: falas de personagens (integrais ou parciais)	
Texto A	Texto B
<p>diretor de uma companhia equestre, que cismou de fazer de mim um grande bailarino e um grande saltador de aros. Mas uma noite, durante o espetáculo, levei um tombo medonho no teatro e fiquei manco das duas patas. Então, o diretor, não sabendo o que fazer de um burro manco, mandou que me vendessem, e o senhor me comprou!... (p.166)</p>	

A fim de observarmos os possíveis efeitos das supressões de falas de personagens, foram selecionados trechos que são apresentados nas tabelas a seguir. Trata-se do primeiro, e único, encontro de Pinóquio e o Grilo-Falante. A maior parte do trecho suprimido diz respeito ao diálogo entre os personagens, mas é possível observar também que a voz do narrador, a qual descreve o modo de ação dos personagens na cena, sofre supressões.

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: falas de personagens (integrais ou parciais)	
Texto A	Texto B
<p>– Quem é que me chama? – perguntou Pinóquio assustado. – Sou eu! Pinóquio voltou-se e viu um grande grilo que subia lentamente parede acima. – Diga para mim, Grilo, quem é você? – Eu sou o Grilo Falante e moro nesse quarto há mais de cem anos. – Hoje, porém, esse quarto é meu – disse a marionete – e se você quer mesmo me fazer um favor, vá saindo logo, sem nem olhar para trás. – Eu não vou embora daqui – respondeu o Grilo – sem antes lhe dizer uma grande verdade. – Diga logo, rapidinho!</p>	<p>– Quem é? – perguntou Pinóquio assustado. – Sou eu, o Grilo-Falante, e moro neste quarto há mais de cem anos. Vou lhe dizer uma grande verdade: ai dos meninos que se revoltam contra os pais. Nunca serão felizes, e mais cedo ou mais tarde haverão de se arrepender. – Pode ir cantando o que bem entender, Grilo. O que eu sei é que amanhã ao nascer do sol quero ir embora porque, se ficar, vai acontecer comigo o que acontece aos outros meninos: vão me mandar para a escola e, querendo ou não, vou ser obrigado a estudar. E, para dizer a verdade, acho muito mais divertido correr atrás das borboletas e pegar passarinhos no ninho. – Será que não sabe que desse jeito vai se tornar um grandíssimo burro e que todos vão debochar</p>

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: falas de personagens (integrais ou parciais)	
Texto A	Texto B
<p>– Ai dos meninos que se revoltam contra seus pais e que de pura birra, abandonam a casa paterna. Nunca serão felizes nesse mundo. E mais cedo ou mais tarde haverão de se arrepender amargamente.</p> <p>– Pode ir cantando o que bem entender, meu querido Grilo. O que eu sei é que amanhã ao nascer do sol quero ir-me embora daqui porque se eu ficar, vai acontecer comigo o que acontece a todos outros meninos, quer dizer, vão me mandar para a escola e, querendo ou não, vou ser obrigado a estudar. E, para dizer a verdade, eu não tenho a menor vontade de estudar, e acho muito mais divertido correr atrás das borboletas e subir nas árvores para pegar passarinhos no ninho.</p> <p>– Pobre bobinho! Será que você não sabe que desse jeito vai se tornar um grandíssimo burro e que todos vão debochar de você?</p> <p>– Cale a boca, Grilo agourento! – gritou Pinóquio.</p> <p>Mas o Grilo que era paciente e filósofo, em vez de se ofender com essa impertinência, continuou no mesmo tom de voz.</p> <p>– Se você gosta de ir para a escola, por que não aprende pelo menos uma profissão que dê para ganhar honestamente um pedaço de pão?</p> <p>– Quer saber? – perguntou Pinóquio, que começava a perder a paciência. – Entre todas as profissões do mundo, só tem uma de que eu realmente gosto.</p> <p>– E qual seria essa profissão?</p> <p>– A de comer, beber, dormir e me divertir e vagabundear de manhã até de noite.</p> <p>– Para o seu governo – disse o Grilo - Falante com sua calma habitual –, todos os que escolhem essa profissão acabam quase sempre no hospital ou na prisão.</p>	<p>de você? Se não gosta de ir para a escola, por que não aprende pelo menos uma profissão?</p> <p>— Quer saber? — perguntou Pinóquio. — Só existe uma profissão de que eu realmente gosto: a de comer, beber, dormir, me divertir e vagabundear de manhã até de noite.</p> <p>— Para o seu governo — disse o Grilo-Falante com calma —, todos os que escolhem essa profissão acabam quase sempre no hospital ou na prisão. Pobre Pinóquio! Que pena você me dá!... É uma marionete e, o que é pior, tem a cabeça de madeira.</p> <p>Pinóquio levantou-se de um salto e, furioso, pegou um martelo e o atirou contra o Grilo-Falante. Infelizmente, acertou-o bem na cabeça, tanto que o pobre Grilo só teve fôlego para fazer cri-cri-cri e ficou ali, grudado na parede. (p.12)</p>

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: falas de personagens (integrais ou parciais)	
Texto A	Texto B
<p>– Tome cuidado, Grilo agourento! Se me enfureço, pobre de você!</p> <p>– Pobre Pinóquio! Que pena você me dá!...</p> <p>– Porque lhe dou pena?</p> <p>– Porque é uma marionete e, o que é pior, porque tem a cabeça de madeira.</p> <p>Ouvindo isso, Pinóquio levantou-se de um salto e, furioso, pegou sobre um banquinho um martelo de madeira e o atirou contra o Grilo-Falante.</p> <p>Talvez nem pensasse em acertá-lo. Mas, infelizmente, acertou-o e bem na cabeça, tanto que o pobre Grilo só teve fôlego para fazer cri-cri-cri, e em seguida ficou ali, fulminado, grudado na parede. (p.21-22)</p>	

Na conversa tensa entre Pinóquio e o Grilo-Falante, a supressão de diversas falas do boneco impossibilita que o leitor perceba a irritação de Pinóquio, primeiro com a presença do Grilo-Falante em um espaço do qual se considera dono, depois com toda a interlocução que, pretensamente, se constrói. “Cale a boca, Grilo agourento!”, “[...] eu não tenho a menor vontade de estudar”. “Tome cuidado, Grilo agourento!... Se me enfureço, pobre de você!” são falas de Pinóquio, excluídas, que materializam o tom agressivo em que a conversa se converte, já que o Grilo-Falante resolve convencer Pinóquio de que suas atitudes não são adequadas. O evento final – o assassinato de Grilo-Falante – por Pinóquio, está mantido na adaptação, no entanto a supressão do termo “fulminado” que efetiva a condição de morte do Grilo, foi suprimida pelo adaptador, possivelmente para atenuar a ação de Pinóquio. Nesse trecho final, também excluiu-se a hesitação do narrador quando descreve o resultado da ação da marionete, por meio da expressão: “Talvez nem pensasse em acertá-lo”, o que convida o leitor à dúvida, antes de anunciar a fatalidade.

Outra fala suprimida, agora do capítulo 9, materializa um arroubo de consciência de Pinóquio – que posteriormente será desfeito – o que apresenta ao leitor o movimento de idas e vindas entre ser boneco e ser humano, que persegue toda a narrativa. Sua supressão apresenta um Pinóquio preocupado em ganhar dinheiro, enquanto no texto integral há um exercício de

compadecimento e de reconhecimento pela atitude de Gepeto pelo exercício do diálogo consigo mesmo que evidencia a humanização do boneco.

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: falas de personagens (integrais ou parciais)	
Texto A	Texto B
<p>– Hoje, na escola, quero aprender logo a ler. Amanhã vou aprender a escrever. E depois de amanhã vou aprender a fazer os números. Depois, com minha habilidade, vou ganhar um monte de dinheiro e com o primeiro dinheiro que tiver no bolso quero fazer logo para o meu pai um belo paletó de lã. Mas o que é isso, de lã? Quero que seja todo de prata e ouro, com botões de brilhantes. E aquele pobre homem bem merece, porque, afinal de contas, para comprar livros para mim e me dar instrução, ficou em mangas de camisa...e com esse frio! Só os pais são capazes de semelhantes sacrifícios! ... (p.36)</p>	<p>– Hoje, na escola, quero aprender logo a ler. Amanhã vou aprender a escrever. E, depois de amanhã, a fazer os números. Depois vou ganhar um monte de dinheiro e com o primeiro dinheiro que tiver no bolso quero fazer logo para o meu pai um belo paletó todo de prata e ouro com botões de brilhantes. (p.14)</p>

Como romance de formação, é de se esperar que o leitor possa acompanhar o personagem em suas oscilações e contradições. Ao suprimir, por diversas vezes, suas ações, seus diálogos, seus modos de pensar, reduz-se essa possibilidade, e a transformação do personagem toma segundo plano na narrativa, que ao fim não contribui para a autorreflexão do leitor.

Tome-se outro exemplo de supressão, que ao contrário da fala suprimida – apresentada anteriormente como exercício de alteridade – materializa a perspectiva egocêntrica do personagem, diante da morte da Fada.

Observa-se que, mesmo lamentando a morte da personagem, o lamento de Pinóquio volta-se a todo momento para ele mesmo, para os efeitos da morte dessa sobre ele: ficar sozinho, onde

dormirá, quem vai dele cuidar, apresentando ao leitor, o que poderia ser chamado comumente de egoísmo, mas que materializa uma visão egocêntrica²¹⁷ de sua relação com o outro.

E, por consequência, sua compreensão, ainda em construção, daquilo que é moral.

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: falas de personagens (integrais ou parciais)	
Texto A	Texto B
<p>E chorando dizia:</p> <p>– Oh, minha Fadazinha, por que você morreu?... Por que, em vez de você, não morri eu, que sou tão mau, enquanto você era tão boa? E o meu pai onde estará? Oh, minha Fadazinha, me diga onde posso encontrá-lo, que quero ficar sempre com ele, e não deixá-lo nunca mais! Nunca mais! Nunca mais! Nunca mais!... Oh, minha Fadazinha, diga para mim que não é verdade que você morreu! Se você gosta mesmo de mim, se você gosta do seu irmãozinho, reviva... Volte a ser viva como antes!... Você não fica triste em me ver sozinho e abandonado por todos?... Se os assassinos chegarem, vão me pendurar outra vez no galho da árvore... e então eu vou morrer para sempre. O que é que você quer que eu faça aqui, sozinho neste mundo? Agora que perdi você e meu pai, quem vai me dar de comer? Onde vou</p>	

²¹⁷ O egocentrismo infantil, longe de constituir um comportamento anti-social, segue sempre ao lado do constrangimento adulto. O egocentrismo só é pré-social em relação à cooperação. É preciso distinguir, em todos os domínios, dois tipos de relações sociais: a coação e a cooperação, a primeira implicando um elemento de respeito unilateral, de autoridade, de prestígio; a segunda uma simples troca entre indivíduos iguais. [...] A coação alia-se ao egocentrismo infantil: é por isso que a criança não pode estabelecer um contato verdadeiramente recíproco com o adulto, porque fica fechada no seu eu. [...] No tocante às regras morais, a criança intencionalmente se submete, mais ou menos por completo, às regras prescritas. Mas estas, permanecendo, de qualquer forma, exteriores à consciência do indivíduo, não transformam verdadeiramente seu comportamento. É por isso que a criança considera a regra como sagrada, embora não a praticando na realidade. CANDREVA, Thábata et al. A AGRESSIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O JOGO COMO FORMA DE INTERVENÇÃO. Pensar a Prática, [S.l.], v. 12, n. 1, abr. 2009. ISSN 1980-6183. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/4520/4695>>. Acesso em: 25 nov. 2017. doi:<https://doi.org/10.5216/rpp.v12i1.4520>.

Mecanismo: supressão do texto Aspecto observado: falas de personagens (integrais ou parciais)	
Texto A	Texto B
<p>dormir à noite? Quem vai me fazer um casaquinho novo? Oh! Seria melhor, cem vezes melhor, se eu também morresse! Sim, eu quero morrer!....Ih! Hih! Ih! (p.96)</p>	

Ainda como exemplos de supressões significativas, apresenta-se parte do capítulo 11 do texto integral. Nesse trecho, reproduzido abaixo, Pinóquio demonstra compaixão e afeto pelos colegas de madeira que trabalhavam no circo de marionetes em um diálogo que trava com o proprietário, quando defende um deles da possível morte carbonizada. Por meio desse trecho é possível ao leitor outra perspectiva do boneco, que longe de ser uma personagem simples, plana, monótona, exercita em suas ações diversas paixões humanas:

– Obrigado. Afinal, há que ter dó de mim também porque, como você está vendo, não tenho mais lenha para acabar de assar aquele churrasco de carneiro e, a bem da verdade você me teria sido muito útil para isso. Mas agora já fiquei com pena e terei que ter paciência. Em vez de você, vou ser obrigado a queimar debaixo do espeto alguma marionete da minha Companhia. Gendarmes!

A esse chamado, apareceram logo dois gendarmes de pau, altíssimos e magérrimos, com chapéu de dois bicos na cabeça e com a espada desembainhada na mão.

Então o titereiro disse para eles com a voz rouca:

– Peguem ali o Arlequim, amarrem apertado e depois joguem para queimar no fogo. Quero que meu carneiro fique bem assado.

Imaginem o pobre Arlequim! Tamanho foi seu susto, que as pernas vergaram e ele caiu de cara no chão.

Pinóquio, diante daquele espetáculo dilacerante, atirou-se aos pés do titereiro e, chorando copiosamente e molhando de lágrimas todos os pelos da longuíssima barba, começou a dizer em voz suplicante:

– Piedade, Senhor Tragafogo! ...

– Aqui não há nenhum senhor! – replicou duramente o titereiro.

– Piedade, senhor Cavalheiro! ...

– Aqui não há nenhum cavalheiro!

– Piedade, senhor Comendador! ...

– Aqui não há nenhum comendador!

– Piedade, senhor Excelência! ...

Ao ouvir-se chamar Excelência, o titereiro fez logo biquinho e, tornando-se de repente mais humano e mais tratável, disse para Pinóquio:

– Pois bem, o que quer de mim?

– Peço perdão para o pobre Arlequim.

– Aqui não há perdão possível. Se poupei você, preciso jogar ele no fogo, porque quero que meu carneiro fique bem assado.

– Nesse caso – gritou altivo Pinóquio, erguendo-se e atirando longe seu chapéu de miolo de pão –, nesse caso sei qual é o meu dever. Venham, senhores gendarmes! Amarrem-me e joguem-me lá entre aquelas chamas. Não, não é justo que o pobre Arlequim, meu verdadeiro amigo, tenha que morrer por mim! ...

Essas palavras pronunciadas em voz alta e em tom heroico fizeram chorar todas as marionetes que presenciavam a cena. Os próprios gendarmes, embora fossem de madeira, choravam como dois cordeirinhos desmamados.

Tragafogo, no início, continuou duro e imóvel como um bloco de gelo. Mas depois, aos poucos, começou ele também a se comover e a espirrar. E tendo dado quatro ou cinco espirros, abriu carinhosamente os braços e disse para Pinóquio:

– Você é um ótimo menino! Venha cá comigo, e me dê um beijo.

Pinóquio correu logo e, subindo como um esquilo pela barba do titereiro, foi pousar-lhe um belíssimo beijo na ponta do nariz.

– Então, o perdão está concedido? – perguntou o pobre Arlequim, com um fio de voz que mal se ouvia.

– O perdão está concedido! – respondeu Tragafogo.

[...]

Com a notícia da graça concedida, as marionetes correram todas para o palco, acenderam as luzes e os lustres, como em noite de gala, e começaram a pular e a dançar. Amanhecia o dia e ainda dançavam.²¹⁸

Assim como a supressão, no capítulo 12 do texto integral, do diálogo entre o Gato, a Raposa e Pinóquio, elimina a dúvida moral do personagem entre voltar para casa ou ir à Terra dos Patos, novamente em um arroubo de consciência e preocupação:

– E aonde vocês querem me levar?

– À Terra dos Patos.

Pinóquio pensou um pouco, depois disse decidido:

– Não quero ir. Agora já estou perto e casa e quero ir para casa, onde meu pai está me esperando. Quem sabe, pobre velho, como suspirou ontem vendo que eu não voltava. Infelizmente fui um mau filho, o Grilo-Falante tinha razão quando dizia: “Os meninos desobedientes não podem ter felicidade neste mundo.” E eu verifiquei isso à minha própria custa, porque me aconteceram tantas desgraças, e ainda ontem à noite, na casa de Tragafogo, corri muito perigo... Brr! Fico arrepiado só de pensar!²¹⁹

Como outro exemplo, o adaptador suprime uma importante reflexão de Pinóquio, que se encontra no capítulo 14 do texto integral, quando finalmente ele apresenta consciência das

²¹⁸ COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**. Tradução de Marina Colasanti. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002. p.44 – 46.

²¹⁹ Ibidem, p.51.

vozes que constituem a formação dos sujeitos – pais, professores e grilos-falantes – e lamenta pelas agruras pelas quais passou, não sem antes, ao final, continuar apresentando a inconsequência típica da infância:

– Realmente – disse de si para si a marionete, retomando a viagem –, como nós, garotos, somos infelizes. Todo mundo ralha com a gente, todo mundo nos dá avisos, todo mundo nos dá conselhos. Se a gente deixa, todos acham que são nossos pais e nossos professores, todos, até os Grilos-Falantes. Aí está: só porque eu não quis dar ouvidos àquele chato do Grilo, no entender dele um montão de desgraças ia me acontecer. Até assassinos eu ia ter que encontrar! Ainda bem que eu não acredito em assassinos, nem nunca acreditei. Para mim, os assassinos foram inventados de propósito pelos pais, para meter medo nos meninos que querem sair à noite. E além disso, mesmo que eu os encontrasse aqui na estrada, acha o quê, que eu ia ficar intimidado? Nem pensar. Ia logo avançando na cara deles e gritando: “Senhores assassinos, o que estão querendo comigo? É bom lembrar que não sou de brincadeira! Podem ir tratando da sua vida, e calados!”. Com uma conversinha séria dessas, parece até que estou vendo, os pobres assassinos iam fugir que nem vento. Isso, se não fossem tão mal-educados a ponto de não quererem fugir, caso em que fugiria eu, e acabaria com essa história....²²⁰

Também foram suprimidos integralmente os capítulos 27 e 28, e quase que integralmente os capítulos 26 e 29. Nesses capítulos, encontra-se a narrativa da ida, finalmente, de Pinóquio à escola, condição determinada pela Fada para sua tão desejada humanização. No capítulo 26, além da chegada de Pinóquio à escola, da péssima recepção dos colegas e de um pontapé e uma cotovelada por ele desferidos, em resposta às grosserias dos colegas – fatos mantidos na adaptação – estão narrados os eventos que tratam da ida dos meninos “conhecidíssimos pela pouca vontade de estudar e pelo mau comportamento”²²¹ e de Pinóquio à praia para verem um terrível tubarão que dali se aproximara. A supressão desses eventos, no capítulo 26, já está explícita em seu título, na versão integral: “Pinóquio vai com seus colegas de escola, até a beira do mar, para ver o terrível tubarão” enquanto na adaptação encontramos no capítulo 9, do qual consta o excerto mantido do capítulo 26, o título: “Pinóquio na escola”.²²²

Em consequência da supressão dos eventos do capítulo 26, o adaptador suprime outros eventos decorrentes – registrados no capítulo 27 – como a briga na praia de Pinóquio com os colegas

²²⁰ COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**. Tradução de Marina Colasanti. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.p.57.

²²¹ Ibidem, p.112.

²²² COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**: história de uma marionete. Tradução de Marina Colasanti e adaptação de Fenando Nuno. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002. p.39.

que acreditam que a marionete é um estereótipo de bom aluno. A briga resulta na prisão de Pinóquio pelos carabineiros.

Ao suprimir o capítulo 27, o adaptador elimina uma curiosa reflexão que Collodi realiza acerca dos livros didáticos e infantis da época:

Então os garotos, irritados por não poderem enfrentar Pinóquio corpo a corpo, acharam melhor recorrer aos projéteis, e soltando as pilhas dos seus livros começaram a atirar em cima dele as Cartilhas, as Gramáticas, os Giannettini, os Minuzzoli, os Contos de Thouar, o Pulcino da Baccini e outros livros didáticos. Mas a marionete, que tinha bom golpe de vista e muita malícia, desviava-se sempre a tempo, de modo que os volumes, passando por sua cabeça, iam todos cair no mar.

Imaginem os peixes! Os peixes acreditando que os livros fossem de comer, acorriam em bandos à superfície da água. Mas depois de abocanhar algumas páginas ou algum frontispício, cuspiam logo, fazendo com a boca uma espécie de careta que parecia dizer: “Para nós, não presta! Estamos acostumados a comer muito melhor.”²²³

A tradutora, Marina Colasanti, acrescenta, no texto integral, uma nota de rodapé, tomada como “nota da tradutora” em que esclarece: O autor cita, com evidente intuito crítico, livros de autores infantis em moda na época²²⁴. Essa nota, muito esclarecedora, trata de uma escolha pela manutenção do contexto de produção da obra, fato que é discutido Emer O’ Sullivan em seu texto “Does Pinocchio have an italian passport? What is specifically national and what is international about classics of children literature?”,²²⁵ em que diferentes escolhas para o trecho por tradutores, que ora suprimem a referência aos autores e obras, ora substituem por obras de sua própria cultura como solução.

No entanto, o mais curioso do comentário do narrador é que as obras citadas: Minuzzolo e Gianettino, ambas de 1877, são de autoria do próprio Collodi, ou seja, trata o evento de um exercício metalinguístico e irônico suprimido na adaptação.

Nos capítulos seguintes, são suprimidas novas aventuras de Pinóquio, que em tentativa de fuga dos carabineiros, joga-se ao mar e é capturado por um pescador que pretende comê-lo, livra-se

²²³ COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**. Tradução de Marina Colasanti. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002. p.117.

²²⁴ Ibidem, p.117.

²²⁵ O’SULLIVAN, Emer. Does Pinocchio have an italian passport? What is specifically national and what is international about classics of children literature? In: LATHEY, Gillian (Org.) **The translation of children's literature: a reader**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. p.146-162.

da sina por intervenção de um cachorro e vai parar novamente na casa da Fada. Todos os eventos foram suprimidos até a chegada da marionete nessa casa, registrado no capítulo 29, quando a Fada, desconhecendo todas os fatos vividos por Pinóquio promete-lhe que na manhã seguinte, o tornará um menino. Apesar de o final desse capítulo constar da adaptação no capítulo 09 – Pinóquio na escola – o adaptador suprime a último comentário do narrador, por meio do qual se cria o clima de suspense, que prepara o leitor para o desenrolar da narrativa: “Aquele dia prometia ser muito lindo e muito alegre, mas... Infelizmente, na vida das marionetes há sempre um *mas*, que estraga tudo”.²²⁶

6.2.2 Mecanismos de alteração

De modo semelhante ao processo de adaptação de *Raptado*, em *As Aventuras de Pinóquio* também são observadas diversas alterações – aqui compreendidas como mudanças e substituições que implicam na transformação discursiva do texto.

Foram mapeadas, ao longo da comparação, três alterações no emprego do sistema de pontuação. No primeiro caso conferindo velocidade à narrativa por meio da substituição do ponto pela vírgula. No segundo exemplo, a substituição do ponto de exclamação combinado com as reticências pelo ponto, o que elimina a marca do entusiasmo, alterando a emoção do personagem ao se despedir do outro. E no terceiro, a substituição do ponto pelas reticências atribuindo caráter de continuidade das ações no enunciado.

Aspecto observado: alteração de pontuação	
Texto A	Texto B
[...] a se comover e a ter pena. E depois de resistir ao máximo [...] (p.43)	[...] a se comover e, depois de resistir ao máximo [...] (p.16)
– Então adeus, e lembranças aos ginásios!... (p.140)	– Então adeus, e lembranças à escola. (p.43)

²²⁶ COLLODI, Carlo. *As aventuras de Pinóquio*. Tradução de Marina Colasanti. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002. p.135.

Aspecto observado: alteração de pontuação	
Texto A	Texto B
onde havia enterrado suas moedas, e nada. Então começou a se preocupar. (p.80)	[...] onde havia enterrado suas moedas, e nada... Então começou a se preocupar. (p.31)

Também foram observadas: alterações na organização sintática dos excertos, listados abaixo, a maior parte privilegiando a transformação da ordem indireta para ordem direta.

Mecanismo: alteração do texto Aspecto observado: organização sintática	
Texto A	Texto B
[...] Vai ver que aquela vozinha fui eu mesmo que inventei. (p.08)	Vai ver que fui eu mesmo que inventei aquela vozinha. (p.05)
[...] apareceram imediatamente dois cães mastins [...] (p.82)	Imediatamente apareceram dois cães mastins [...] (p.32)
A marionete fez com a cabeça e com as mãos um sinal [...] (p.58)	A marionete fez um sinal com a cabeça e com as mãos [...] (p.20)
[...] apareceram imediatamente dois cães mastins [...] (p.82)	[...] imediatamente apareceram dois cães mastins [...] (p. 32)
[...] ouviram um som de guizos e um toque de trombeta tão tênue [...] (p.141)	[...] ouviram um som de guizos e um tênue toque de trombeta [...] (p.43)
[...] e sonoramente repetiam [...] (p.154)	[...] repetindo sonoramente [...] (p.47)
[...] disse então a marionete –, vamos [...] (p.153)	[...] disse a marionete –, então vamos [...] (p.47)
Quer saber toda a verdadeira história? (p.166)	Quer saber toda a história verdadeira? (p.52)

Todas as transformações relacionadas à colocação pronominal estão vinculadas ao emprego de pronomes oblíquos, sejam proclíticos ou enclíticos. Apesar de não haver nenhuma exigência expressa no edital do Edital de Convocação para inscrição de coleções de obras de literatura para alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, divulgado pelo Ministério da Educação, acerca da necessidade de emprego da variante padrão da língua portuguesa nos livros inscritos, é possível observar que todas as alterações do posicionamento dos pronomes oblíquos, realizadas pelo adaptador atendem a essa finalidade. Ao efetivar essas alterações, ao mesmo

tempo em que atende a uma preocupação em ser exemplo de emprego da variante padrão já que o espaço de circulação das obras é, especialmente, escolar, o adaptador retira, no caso das falas dos personagens, seu caráter de registro da oralidade, e seu caráter informal.

Mecanismo: alteração do texto Aspecto observado: colocação pronominal e alteração pronominal	
Texto A	Texto B
Que filho levado! Ainda não acabei de o fazer e já começa a faltar com o respeito a seu país! (p.15)	Que filho levado! Ainda não acabei de fazê-lo e já começa a faltar com o respeito a seu país! (p.09)
– Me chamou de Polentinha! (p.11)	– Chamou- me de Polentinha! (p.07)
– Oh, minha Fada – então a gritar a marionete – me dê logo aquele copo [...] (p.70)	– Oh, minha Fada – começou então a gritar a marionete – dê-me logo aquele copo [...] (p.25)
o levava pela mão para ensiná-lo a colocar um passo diante do outro. (p.17)	[...]levou- o pela mão para ensiná-lo a andar. (p.09)
Essas peras eram o meu café-da-manhã [...] (p.30)	Estas peras eram o meu café-da-manhã [...] (p.13)
[...] Pobre coitado! Me dá quase pena! (p.47)	[...] Pobre coitado! Quase me dá pena! (p.17)
[...] açúcar, e depois bebo aquela água amarga... (p.69)	[...] açúcar, e depois bebo essa água amarga... (p.24)
[...] – começou então a gritar a marionete –, me dê logo aquele copo... (p.70)	– começou então a gritar a marionete –, dê-me logo aquele copo... (p.25)
Nisso, passou no ar um Pombo bem grande que, parando com as asas abertas gritou-lhe de grande altura [...] (p.97)	Nisso, passou no ar um Pombo que lhe gritou de grande altura [...] (p.33)
Oh, minha Fada! ... Me diga que é a senhora mesma! (p.106)	Oh, minha Fada! ... Diga-me que é a senhora mesma! (p.38)
[...] cada vez que, por acaso, encontrava-se com Pavio. (p.148)	[...] cada vez que se encontrava com Pavio. (p.45)

Já os casos de alteração pronominal são todos relacionadas à dêixis espacial, aquela relaciona “objetos e os eventos do mundo ao lugar que ocupa o locutor no espaço e no tempo, dando

localização a uma referência já construída”²²⁷. Esse tipo de alteração conduz o leitor para uma nova percepção da localização dos objetos elencados no texto.

Outro mecanismo de alteração dos vocábulos e expressões vocabulares tomam como objeto: pronomes, substantivos, advérbios, verbos, bem como adjetivos. Diferentemente daquilo que fora observado por meio da análise de *Raptado*, em *As aventuras de Pinóquio* essas alterações vocabulares não cumprem a tarefa de “atualização do texto”, uma vez que os termos substituídos não se enquadram em um conjunto lexical localizado em tempo ou cultura muito distantes dos leitores previstos. Trata-se, na maioria das vezes, da tentativa de enxugamento textual, ou seja, substituição por vocábulos menores. Chamam a atenção, no entanto, a substituição do termo “gendarmes” por “cães”, “rodou” por virou”, “aldeias” por “cidades” e “ginásios” por “escolas”. O primeiro deve-se ao fato de que, na narrativa, os cães estão vestidos de gendarmes, assim, em vez de manter a caracterização dos personagens como gendarmes, o adaptador prefere caracterizá-los como cães, o que demanda menos esforço de repertório do leitor, já que “gendarme” não é uma palavra usual da língua portuguesa. Nos outros casos, a substituição é, deliberadamente, opção do adaptador, uma vez não há elementos anteriores no texto que justifiquem a substituição. Esse fato indica uma tentativa de “facilitação” da leitura do texto, já que esse opta por palavras mais comuns ao cotidiano dos pretendidos leitores.

Mecanismo: alteração do texto Aspecto observado: alteração vocabular por substituição	
Texto A	Texto B
Imaginem só como ficou mestre Cereja, aquele bom velho! (p.08)	Imaginem só como ficou mestre Cereja, o bom velho! (p.05)
Depois parou à escuta, para ver se alguma vozinha se queixava. (p.09)	Depois parou à escuta, para ver se alguma voz se queixava. (p.06)
Nesse ponto , bateram à porta. (p.09)	Nisso , bateram à porta. (p.06)
[...] pôs-se a trabalhar com afinco e lhe faz logo os cabelos, depois a testa, depois os olhos. (p.14)	Pôs-se a trabalhar com afinco e lhe faz logo os cabelos, depois a testa e os olhos. (p.09)

²²⁷ CHARAUDEUAU e MAINGUENAU, op. cit., p.148.

Mecanismo: alteração do texto Aspecto observado: alteração vocabular por substituição	
Texto A	Texto B
[...] lembrando-se que não havia comido nada [...] (p.23)	Lembrando que não havia comido nada [...] (p.12)
[...] saiu correndo através dos campos. (p.19)	[...] saiu correndo pelos campos. (p.11)
[...] sapatos de casca de árvore e um chapeuzinho de miolo de pão. (p.34)	[...] sapatos de casca de árvore e um chapéu de miolo de pão. (p.13)
À propósito [...] para ir à escola [...] (p.35)	Mas para ir à escola ainda falta [...] (p.13)
Então saiu o titereiro [...] (p.41)	Então surgiu Tragafogo, o titereiro [...] (p.15)
[...] são cinco lindíssimas moedas de ouro. E tirou do bolso as moedas que havia recebido de Tragafogo. (p.48)	[...] são cinco belas moedas de ouro. E tirou- as do bolso. (p.18)
[...] quero comprar para o meu pai um belo paletó novo [...] (p.50)	Vou comprar para o meu pai um belo paletó novo [...] (p.18)
[...] na Terra dos Patos há um campo abençoado [...] (p.51)	[...] Lá existe um campo abençoado [...] (p.51)
Nesse campo, você abre uma cova pequena [...] (p.51)	Nele, você abre uma cova pequena [...] (p.18)
[...] e floresce, e na manhã seguinte, quando você acorda [...] (p.52)	[...] e floresce, e de manhã, quando você acorda [...] (p.18)
– Oh, que coisa maravilhosa! (p.52)	– Que maravilha! (p.19)
[...] o outro o agarrou pelo queixo [...] (p.59)	[...] o outro o pegou pelo queixo [...] (p.21)
– Vamos enforcá-lo! – repetiu o outro. (assassino) (p.63)	– Vamos enforcá-lo! – repetiu a outra. (voz) (p.21)
[...] parecia mais morto que vivo, a linda Menina dos cabelos azuis [...] (p.64)	[...] parecia mais morto que vivo, uma Menina dos cabelos azuis [...] (p.22)
– O que ordena, minha graciosa Fada? – disse o Falcão abaixando o bico [...] (p.64)	– O que ordena, minha graciosa Fada? – disse ele abaixando o bico [...] (p.22)
[...] quebre com seu bico poderoso [...] (p.64)	[...] quebre com o bico poderoso [...] (p.22)
Então derreteu um certo pozinho [...] (p.68)	Então dissolveu um certo pozinho [...] (p.24)

Mecanismo: alteração do texto	
Aspecto observado: alteração vocabular por substituição	
Texto A	Texto B
– E agora onde you botou as quatro moedas? (p.72)	– E agora onde estão as quatro moedas? (p.26)
De fato , viu aparecer na estrada [...] (p.76)	Logo viu aparecer na estrada [...] (p.28)
Depois de caminhar durante metade do dia, chegaram a uma cidade [...] (p.78)	Depois de caminhar durante metade do dia, atravessaram uma cidade [...] (p.30)
[...] tiraram as moedas de debaixo da terra [...] (p.82)	[...] tiraram as moedas de baixo da terra [...] (p.31)
[...] mas os gendarmes , para evitar inúteis perdas de tempo [...] (p.83)	[...] Os cães para evitar inúteis perdas de tempo [...] (p.32)
[...] seguiu logo pelo caminho com passos rápidos [...] (p.103)	[...] seguiu por um caminho com passos rápidos [...] (p.36)
[...] chegou a uma aldeia [...] (p.103)	[...] chegou a uma cidade [...] (p.36)
[...] essa aldeia não é para mim! Eu não nasci para trabalhar! (p.103)	[...] esse lugar não é para mim! Eu não nasci para trabalhar! (p.36)
[...] passou na rua [...] (p.105)	[...] passou pela rua [...] (p.36)
Ele olhou o cântaro e não respondeu nem que sim nem que não. (p.105)	Pinóquio olhou o cântaro e não respondeu nem que sim nem que não. (p. 37)
[...] você tem mesmo certeza de que naquele país não tem escola nenhuma? ... (p.139)	[...] você tem mesmo certeza [...] de que nesse país não existe escola nenhuma?... (p.139)
– Então adeus, e lembranças aos ginásios! ... (p.140)	– Então adeus, e lembranças à escola. (p.43)
– Mas você tem mesmo certeza de que naquele país [...] (p.140)	– Mas você tem mesmo certeza de que nesse país [...] (p.140)
[...] – disse o homenzinho voltando-se cheio de delicadeza [...] (p.143)	[...] – disse o cocheiro cheio de delicadeza [...] (p.44)
[...] no auge das risadas , Pavio parou de repente [...] (p.154)	[...] no auge da risada , Pavio parou de repente [...] (p.47)
A princípio, o Homenzinho os alisou [...] (p.156)	A princípio, ele os alisou [...] (p.48)
Mas chegando ao ponto onde começava a grande goela do monstro [...] (p.177)	Mas chegando no ponto onde começava a grande goela do monstro [...] (p.55)

Mecanismo: alteração do texto Aspecto observado: alteração vocabular por substituição	
Texto A	Texto B
Pinóquio rodou a chave, e a porta abriu-se. (p.183)	Pinóquio virou a chave, e a porta abriu-se. (p.183)

Em maior quantidade, são alterações de expressões vocabulares, muitas vezes reduzidas, e em outras vezes provocando alteração de possível significação, pelas escolhas realizadas – como na substituição de “ficar estarecido” por “desabou”, que materializam ideias diferentes, – e em outras vezes, pela redução da intensidade da ideia – como na substituição de “colocar um passo diante do outro” por “andar”.

Ao substituir “começando a correr com toda a força que tinha nas pernas, em poucos momentos viu-se no gramado” por “Correndo, logo viu-se no gramado”, o adaptador transforma também as ideias, já que na primeira substituição, o autor constrói uma ideia de esforço que não pode ser transferida para ação de correr, no texto da adaptação.

Mecanismo: alteração do texto Aspecto observado: alteração vocabular (expressões e reduções) por transformação	
Texto A	Texto B
O nome dele era Gepeto, mas quando queriam irritá-lo, os meninos da vizinhança o chamavam [...] (p.10)	O nome dele era Gepeto, mas para irritá-lo, os meninos da vizinhança o chamavam [...] (p.06)
Desta vez mestre Cereja ficou estarecido . (p.08)	Desta vez mestre Cereja desabou . (p.06)
Tendo liquidado a fome , Pinóquio [...] (p.32)	Devoradas as frutas , Pinóquio [...] (p.13)
E Gepeto o levava pela mão para ensiná-lo a colocar um passo diante do outro . (p.17)	[...]levou-o pela mão para ensiná-lo a andar . (p.09)
[...] soltando um suspiro de contentamento. Mas seu contentamento durou pouco, porque ouviu no quarto alguém que [...] (p.19)	[...] soltando um suspiro de contentamento. Logo ouviu no quarto alguém que [...] (p.11)
[...] viu-se no meio de uma praça cheia de gente. (p.37)	[...] chegou à praça que estava cheia de gente. (p.14)

Mecanismo: alteração do texto Aspecto observado: alteração vocabular (expressões e reduções) por transformação	
Texto A	Texto B
[...] E começou a rir com uma risada insolente e debochada [...] (p.48)	[...] E começou a rir com deboche [...] (p.18)
[...] pareceu ouvir atrás de si um levíssimo farfalhar de folhas. (p.58)	[...] ouviu um levíssimo farfalhar de folhas. (p.20)
– Peço desculpas – replicou Pinóquio –, eu também sou um gatuno. (p.83)	– Mas – replicou Pinóquio –, eu também sou um gatuno. (p.32)
[...] começando a correr com toda a força que tinha nas pernas, em poucos momentos viu-se no gramado [...] (p.95)	Correndo, logo viu-se no gramado [...] (p.33)
[...] a marionete pulando logo de pé. (p.97)	[...] a marionete pondo-se de pé em um pulo. (p.33)
– Que distância tem daqui até a praia? – perguntou Pinóquio. (p.97)	– A distância fica a praia? – perguntou Pinóquio. (p.34)
E na manhã seguinte chegaram à praia. O Pombo depositou Pinóquio no chão [...] (p.99)	Quando chegaram à praia, o pombo depositou Pinóquio no chão [...] (p.34)
– Se não quer fazer força, meu caro, divirta-se bocejando. (p.105)	– Então, divirta-se bocejando. (p.37)
– A senhora se importa se eu beber um gole de água do seu cântaro? (p.105)	– Posso beber um gole de água do seu cântaro? (p.37)
[...] Quero me tornar um menino bem comportado e quero ser o consolo da vida do meu pai... Onde estará meu pobre pai a esta hora? (p.108)	[...] Quero me tornar um menino bem comportado e quero ser o consolo da vida do meu pai... Onde estará ele a esta hora? (p.38)
– A partir de amanhã – acrescentou a Fada – você vai começar indo à escola. (p.109)	– A partir de amanhã – acrescentou ela – você vai para a escola. (p.38)
[...] levariam manteiga também do lado de fora, acabaram todos por dizer [...] (p.137)	[...] levariam manteiga também dos dois lados, acabaram todos por dizer [...] (p.41)
– Você já sabe do grande acontecimento? Não sabe a sorte que tive? – Que sorte? (p.137)	Você já sabe do grande acontecimento? – perguntou Pinóquio. – Que acontecimento? (p.41)
[...] afinal o viu escondido debaixo do alpendre [...] (p.137)	[...] e só o encontrou escondido debaixo do alpendre [...] (p.41)
[...] estou te esperando na minha casa para o café-da-manhã. (p.138)	Quero ver você na minha casa para o café-da-manhã. (p.42)
– Mas se estou te dizendo que vou-me embora nesta noite. (p.138)	– Mas vou viajar hoje à meia-noite... (p.42)

Mecanismo: alteração do texto Aspecto observado: alteração vocabular (expressões e reduções) por transformação	
Texto A	Texto B
– Se chama País dos Brinquedos. (p.138)	– É o País dos Brinquedos. (p.42)
Lá não tem escolas, lá não tem professores, lá não tem livros. [...] Taí como deveriam ser todos os países civilizados! ... (p.138)	Lá não existem escolas, nem professores, nem livros. [...] Assim deveriam ser todos os países civilizados! ... (p.42)
– E você está seguro de que as férias começam no primeiro de janeiro e acabam no último de dezembro? – Seguríssimo! (p.140)	– Mas você tem mesmo certeza de que nesse país as férias começam no primeiro de janeiro e acabam no último de dezembro? – Tenho! (p.43)
Enquanto isso, já era noite, e uma noite escura. (p.141)	À meia-noite [...] (p.43)
Pinóquio não respondeu, mas deu um suspiro. Depois deu outro suspiro. Depois um terceiro suspiro. (p.144)	Pinóquio não respondeu, mas deu um suspiro. Depois de três suspiros [...] (p.44)
[...] coisas belíssimas como estas: Viva a brincadeira (em vez de brincadeira) [...] (p.147)	[...] coisas belíssimas como: Vamo brincá (em vez de Vamos brincar) [...] (p.45)
[...] até a praça do mercado, com a esperança de vendê-los [...] (p.156)	[...] até a praça do mercado, para vendê-los [...] (p.48)
[...] me fazer ganhar muita grana [...] (p.159)	[...] me fazer ganhar muito [...] (p.48)
[...] colar de ouro do qual pendia um medalhão [...] (p.162)	[...] colar de ouro com um medalhão [...] (p.50)
[...] ficaram presas no aro, razão pela qual caiu [...] (p.163)	[...] ficaram presas no aro, e ele caiu [...] (p.51)
Recuperando-se um pouco da surpresa, disse chorando e balbuciando: [...] (p.165)	Surpreso, o pobre homem disse: [...] (p.52)
Pinóquio saiu às cegas no meio daquela escuridão [...] (p.173)	Pinóquio caminhou no meio daquela escuridão [...] (p.54)
A pobre Fada jaz atirada numa cama de hospital! ... (p.187)	A pobre Fada está numa cama de hospital! ... (p.61)

Em menor quantidade podem ser observadas alterações de tempo verbal, na maior parte das vezes por meio da substituição de uma locução verbal por um verbo, como nos exemplos da tabela a seguir:

Mecanismo: alteração do texto Aspecto observado: alteração de tempo verbal	
Texto A	Texto B
Como foi que Mestre Cereja, marceneiro, encontrou um pedaço de madeira que chorava e ria como uma criança. (p.07)	Mestre Cereja, marceneiro, encontra um pedaço de madeira que chora e ri como uma criança. (p.05)
E Gepeto o levava pela mão para ensiná-lo a colocar um passo diante do outro. (p.17)	[...] levou-o pela mão para ensiná-lo a andar. (p.09)
[...] acabada a apresentação da comédia, o titereiro foi para a cozinha, onde havia preparado para o seu jantar[...] (p.42)	Acabada a apresentação da comédia, o titereiro foi para a cozinha, onde preparava para o seu jantar[...] (p.16)
– Não fica enchendo a cabeça [...] (p.144)	– Não encha a cabeça [...] (p. 44)
[...] fiquem humilhados e tristes, começaram a apontar para suas orelhas desmesuradas e, fazendo mil caretas, acabaram dando uma bela gargalhada. (p.154)	[...] fiquem humilhados, apontaram para suas orelhas desmesuradas e deram uma bela gargalhada. (p.47)
Finalmente conseguiu dar um grito de felicidade [...] (p.174)	Finalmente deu um grito de felicidade [...] (p.54)
[...] tendo caído na mais esqualida miséria, havia se visto obrigada , um belo dia, a vender [...] (p.182)	[...] tendo caído na mais esqualida miséria, viu-se obrigada, um belo dia, a vender [...] (p.57)

Também foram identificados dois casos de alteração de pessoa do discurso, realizadas pelo adaptador, e que têm como explicação – como nos casos de colocação pronominal – o atendimento à variante padrão da língua portuguesa. No texto integral, observa-se que o autor emprega o verbo considerando a segunda pessoa do discurso (para tu), mas o pronome oblíquo que acompanha o enunciado é o “lhe” de terceira pessoa. O adaptador alinha as duas pessoas do discurso, em sua alteração, por meio do emprego do verbo na terceira pessoa (pare você). E no segundo exemplo, opta pela alteração para a terceira pessoa (você) do modo imperativo, o que é mais usual, em língua portuguesa, no entanto atendendo às exigências da variante padrão.

Mecanismo: alteração do texto Aspecto observado: alteração de pessoa do discurso	
Texto A	Texto B
– Para de rir, estou lhe dizendo! – gritou com voz ameaçadora. (p.15)	– Pare de rir, estou lhe dizendo! – gritou com voz ameaçadora. (p.15)
– Pinóquio, vem aqui pra cima comigo [...] (p.41)	– Pinóquio, venha aqui pra cima comigo [...] (p.15)

Repete-se na adaptação de *As aventuras de Pinóquio* – assim como em *Raptado* – o mecanismo de síntese, ou seja, a reorganização do texto por meio da qual o adaptador, pretensamente, “resume” do texto a fim de dar agilidade à narrativa, eliminando os trechos que julga não serem relevantes ao leitor, mas reconta-o, por meio de novos arranjos textuais, seja pela voz do narrador, seja pela voz de um dos personagens.

Mecanismo: alteração do texto Aspecto observado: síntese	
Texto A	Texto B
<p>– O que o trouxe aqui, compadre Gepeto?</p> <p>– As pernas. Fique sabendo, mestre Antônio, que vim vê-lo para lhe pedir um favor.</p> <p>– Aqui estou, pronto para atendê-lo – replicou o marceneiro, erguendo-se sobre os joelhos.</p> <p>– Hoje de manhã, me ocorreu uma ideia.</p> <p>– Vamos ver.</p> <p>– Pensei em fabricar sozinho uma linda marionete de madeira. Mas uma marionete maravilhosa, que saiba dançar, esgrimir e dar saltos mortais. Com essa marionete quero rodar o mundo, para conseguir um pedaço de pão e um copo de vinho. O que acha? (p.10 – 11)</p>	<p>– O que o trouxe aqui, compadre Gepeto?</p> <p>– As pernas, Mestre Antônio. Hoje de manhã, pensei em fabricar uma marionete que saiba dançar e dar saltos mortais. Com essa marionete quero rodar o mundo, para conseguir um pedaço de pão e um copo de vinho. (p.07)</p>
[...] murmurou, e não sabendo onde esconder as quatro moedas de ouro escondeu-as na boca, mais precisamente debaixo da língua. (p.58)	[...] escondeu as quatro moedas de ouro, debaixo da língua [...] (p.20)

Mecanismo: alteração do texto Aspecto observado: síntese	
Texto A	Texto B
<p>– Agora venha aqui pertinho de mim e me conte como foi que você acabou nas mãos dos assassinos.</p> <p>– Aconteceu que o titereiro Tragafogo me deu algumas moedas de ouro e me disse: “Tome, leve para o seu pai!, e eu, em vez disso, no caminho encontrei uma Raposa e um Gato, duas pessoas de muito respeito que me disseram “Você quer que essas poucas moedas se transformem em mil e duas mil? Venha com a gente, e levaremos você para o Campo dos milagres”. E eu disse: “Vamos”, e eles disseram: “Vamos dar uma parada aqui na taverna do Camarão Vermelho, e depois da meia-noite partimos”. E eu, quando acordei, eles não estavam mais lá porque tinham partido. Então eu comecei a caminhar de noite, que estava uma escuridão que parecia impossível, razão pela qual eu encontrei pelo caminho dois assassinos metidos dentro de dois sacos de carvão, que me disseram: “Dê aqui o dinheiro”, e eu disse: “Não tenho”, porque as quatro moedas de ouro eu tinha escondido na boca, e um dos assassinos tentou me meter as mãos na boca, e eu com uma mordida lhe arranquei a mão, e depois cuspi, mas em vez da mão cuspi uma patinha de gato. E os assassinos correndo atrás de mim, e eu correndo, correndo, até que me alcançaram, me amarraram pelo pescoço a uma árvore desse bosque, dizendo: “Amanhã vamos voltar aqui, e então você estará morto, de boca aberta, e a gente vai poder tirar as moedas que tem escondidas debaixo da língua”. (p.71-72)</p>	<p>– Agora me conte como foi que você acabou nas mãos dos assassinos.</p> <p>Pinóquio contou tudo o que lhe havia acontecido. (p.26)</p>
<p>Acabada a primeira parte do espetáculo, o diretor da companhia [...] começou com muita solenidade o seguinte discurso disparatado:</p> <p>“Respeitável público, cavalheiros e damas!</p>	<p>Acabada a primeira parte do espetáculo, o diretor da companhia com muita solenidade anunciou o burrinho Pinóquio. (p.49)</p>

Mecanismo: alteração do texto Aspecto observado: síntese	
Texto A	Texto B
<p>O humilde abaixo-assinado, estando de passagem por esta ilustre metrópole, quis procriar-me não só a honra, como também o prazer de apresentar e este inteligente e conspícuo auditório um célebre burrinho, que já teve a honra de dançar na presença de Sua Majestade o imperador de todas as Cortes principais da Europa. E com nossos agradecimentos, ajudem-nos na nossa animadora presença e tenham piedade de nós!”</p> <p>Esse discurso foi recebido com muitas risadas e muitos aplausos redobram se tornaram uma espécie de furação quando o burrinho surgiu na arena [...] (p.160)</p>	
<p>Todas essas perguntas, feitas num atropelo e sem tomar fôlego, foram respondidas pelo Caracol com a fleuma costumeira [...] (p.187)</p>	<p>O Caracol respondeu: [...] (p.61)</p>

Uma síntese importante é realizada no capítulo 8 do texto integral, do qual são suprimidos, por consequência de supressões anteriores, todos os eventos, diálogos e apreciações do narrador vinculadas à reconstrução dos pés de Pinóquio. Desse capítulo mantem-se, exclusivamente, como parte do capítulo 4 da adaptação, o diálogo entre Gepeto e Pinóquio, com alterações, sobre os itens necessários para a ida da marionete ir à escola, em busca do seu processo de humanização – e o evento da venda do paletó – por meio do mecanismo de **síntese**, como registrado a seguir:

Mecanismo: alteração de texto Aspecto observado: síntese	
Texto A	Texto B
<p>– Mas para ir à escola preciso de uma roupa.</p> <p>Gepeto que era pobre e não tinha nem um centavo no bolso, fez então para ele uma roupinha de papel florido, um par de</p>	<p>Mas preciso de uma roupa.</p> <p>Gepeto, que era pobre, fez para ele uma roupinha de papel florido, um par de sapatos de casca de árvore e um chapéu de miolo de pão.</p> <p>– Mas para ir à escola ainda falta o principal: a cartilha – lembrou Pinóquio.</p>

Mecanismo: alteração de texto Aspecto observado: síntese	
Texto A	Texto B
<p>sapatos de casca de árvore e um chapeuzinho de miolo de pão.</p> <p>Pinóquio foi logo se espelhar numa bacia cheia d'água, e ficou tão contente de si que disse, gabando-se:</p> <p>– Pareço até um cavalheiro.</p> <p>– É verdade – respondeu Gepeto –, porque, não se esqueça, não é a roupa bonita que faz o cavalheiro, mas a roupa limpa.</p> <p>– A propósito – acrescentou a marionete –, para ir à escola ainda me falta uma coisa, aliás me falta o principal e o melhor.</p> <p>– Ou seja?</p> <p>– Falta a cartilha.</p> <p>– Tem razão. Mas como é que se consegue uma?</p> <p>– Fácilmo. Vai-se a uma livraria e compra-se.</p> <p>– E o dinheiro? ...</p> <p>– Eu não tenho.</p> <p>– Nem eu – acrescentou o bom velho, e ficou triste.</p> <p>E Pinóquio, embora fosse um garoto muito alegre, também ficou triste, porque a miséria, quando é miséria mesmo, qualquer um entende, até mesmo os meninos.</p> <p>– Paciência! – gritou Gepeto de repente levantando-se. E depois de vestir o velho paletó de fustão cheio de remendos e cerzidos, saiu correndo de casa.</p> <p>Voltou dali a pouco. E quando voltou tinha na mão a cartilha para o filho, mas não tinha mais paletó. O pobre homem estava em mangas de camisa, e lá fora nevava.</p> <p>– E o paletó, pai?</p> <p>– Vendi.</p> <p>– Por que vendeu?</p> <p>– Porque me dava calor.</p> <p>Pinóquio compreendeu essa resposta no ato e, não podendo frear o ímpeto do seu bom</p>	<p>– Tem razão. Mas não tenho dinheiro para comprá-la – disse o bom velho, triste. – Paciência! – gritou Gepeto de repente levantando-se. E depois de vestir o velho paletó cheio de remendos, saiu de casa.</p> <p>Voltou dali a pouco com a cartilha para o filho, mas não tinha mais o paletó.</p> <p>O pobre homem estava em mangas de camisa, e lá fora nevava.</p> <p>– E o paletó, pai?</p> <p>– Vendi.</p> <p>– Por que vendeu?</p> <p>– Porque me dava calor.</p> <p>Pinóquio compreendeu a resposta no ato e, não podendo frear o ímpeto do seu bom coração, pulou no pescoço de Gepeto e começou a beijar-lhe o rosto todo.</p> <p>(p.13)</p>

Mecanismo: alteração de texto Aspecto observado: síntese	
Texto A	Texto B
coração, pulou no pescoço de Gepeto e começou a beijar-lhe o rosto todo. (p.54-55)	

6.2.3 Mecanismos de acréscimos

O último grupo de mecanismos identificado no processo de adaptação de *As aventuras de Pinóquio* são os acréscimos. São operações empregadas em menor quantidade, quando comparadas às as supressões e às alterações e materializam-se em: acréscimos de: elementos caracterizadores – cuja função é suprir os leitores de informações que, sob o olhar do adaptador, poderiam ser objeto de dúvida durante a leitura; acréscimos de elementos encadeadores – cuja função é garantir o fluxo do texto, prejudicado em função de supressões ou alterações anteriores; acréscimo de elementos de referência – em que se concentra a maior quantidade de novos elementos, e cuja função é localizar o leitor acerca dos eventos da narrativa, por meio da construção de simples explicações de retomada, como: quem são eles, quem disse isso, do que estavam tratando os personagens.

Mecanismo: acréscimos do texto Aspecto observado: acréscimos de elementos caracterizadores	
Texto A	Texto B
[...] Menina dos cabelos azuis debruçou-se novamente à janela e penalizada ao ver[...] (p.64)	[...] Menina dos cabelos azuis debruçou-se à janela da casinha e bateu palmas três vezes. (p.22)
– Tragam-me aqui a marionete [...] (p.42)	Tragam-me aqui a nova marionete [...] (p.16)
[...] debruçou-se novamente à janela [...] (p.64)	[...] debruçou-se à janela da casinha [...] (p.22)

Mecanismo: acréscimos do texto	
Aspecto observado: acréscimos de elementos encadeadores	
Texto A	Texto B
[...] sempre fazendo cara de mau, gritou para Pinóquio [...] (p.16)	[...] a sensibilidade do seu coração. Porém sempre fazendo cara de mau, gritou para Pinóquio [...] (p.16)
[...] Terra dos Patos, há um campo abençoado [...] (p.51)	[...] Terra dos Patos. Lá existe um campo abençoado [...] (p.18)
[...] moedas de ouro. E vá logo entregar a ele. (p.47)	[...] moedas de ouro. E vá logo entregá-las a ele. (p.17)
[...] pareceu ouvir atrás de si um levíssimo farfalhar de folhas. (p.58)	De repente ouviu um levíssimo farfalhar de folhas. (p.20)
– Que beleza de país! – disse Pinóquio com água na boca. [...] – Não adianta ficar me tentando! (p.140)	– Que beleza de país... – disse Pinóquio com água na boca. – Mas não adianta ficar me tentando! (p.43)

Mecanismo: acréscimos do texto	
Aspecto observado: acréscimos de elementos de referência	
Texto A	Texto B
– Paciência! Esta noite vou me conformar e comer o carneiro meio cru. (p.46)	– Paciência! – disse Tragafogo – Esta noite vou comer carneiro meio cru. (p.16)
– E quanto se paga para entrar? (p.37)	– Quanto se paga para entrar? – perguntou Pinóquio a outro menino. (p.14)
Então saiu o titereiro, um homenzarrão tão feio [...] (p.41)	Então saiu Tragafogo , o titereiro, um homenzarrão tão feio [...] (p.15)
[...] está trancado aqui dentro? – perguntou Pinóquio. (p.175)	[...] está trancado aqui dentro? – perguntou enfim Pinóquio. (p.54)
[...] e com botões brilhantes. (p.50)	[...] e com botões brilhantes – disse a marionete. (p.18)
Mais eis que de repente ouviram um berro desesperado [...] (p.100)	Os pescadores ouviram um berro desesperado [...] (p.35)
– Bom homem, daria por caridade uma moedinha a um pobre menino que boceja de apetite? (p.105)	– Bom homem, daria por caridade uma moedinha a um pobre menino que boceja de apetite? – pediu Pinóquio. (p.36)

Mecanismo: acréscimos do texto Aspecto observado: acréscimos de elementos de referência	
Texto A	Texto B
– Gostei muito, porque assim, em vez de irmã, vou chamá-la mãe. (p.107)	– Gostei muito, porque assim, em vez de irmã, vou chamá-la de mãe. (p.38)
– Você vai me obedecer e fazer sempre o que eu disser? (p.109)	– Você vai me obedecer e fazer sempre o que eu disser? – disse a Fada . (p. 38)
– É a carroça que vem me buscar. Então, você quer vir, sim ou não? (p.141)	– É a carroça que vem me buscar – gritou Pávio . – Então, você quer vir, sim ou não? (p.43)
– E você está seguro de que as férias começam no primeiro de janeiro e acabam no último de dezembro? – Seguríssimo! (p.140)	– Mas você tem mesmo certeza de que nesse país as férias começam no primeiro de janeiro e acabam no último de dezembro? – Tenho! (p.43)

Por meio do mapeamento de Aventuras de Pinóquio foi possível perceber que mecanismos operados em seu processo de adaptação equiparam-se aos processos identificados no processo de adaptação de *Raptado*, de Robert Louis Stevenson, — supressões, alterações por substituição e por ordenação, sínteses, além de acréscimos com função explicativa e referencial, o que nos permite construir um conjunto estável de categorias de mecanismo empregados para adaptar textos. A existência desse conjunto estável de categorias também remete-nos há existência de um leitor previsto pelas adaptações, aquele constituído por “um conjunto de condições de êxito, textualmente estabelecidas, que devem ser satisfeitas para que um texto seja plena atualizado no seu conteúdo potencial”²²⁸, que se constitui como estratégia textual em integração com os pressupostos e intencionalidade do autor, em nosso caso, do adaptador.

²²⁸ ECO, Umberto. **Lector in fabula**: a cooperação interpretativa nos textos narrativos. Tradução de Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 2004. p.45.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir um texto resultado de uma pesquisa, demanda do autor muitas ações, tanto cognitivas como emocionais. Exige a inserção de um ponto final, quando a preferência é por reticências, exige a despedida – mesmo que temporária – de assuntos que passaram a fazer parte do seu cotidiano, que estão incrustados em sua pele, que tomaram tempo de sua existência. De modo que por vezes nem é possível se dar conta de quando e como tudo isso começou. E impõe o mais difícil: concluir, dar uma resposta, posicionar-se de modo responsivo e responsável no elo da cadeia da comunicação verbal.

A gênese desse trabalho acontece no diálogo com autores e adaptadores de obras dirigidas a crianças e a jovens leitores, com autores que se debruçaram sobre essas obras, com autores que se ocupam de discutir o letramento literário, os cânones e o processo de escolarização. Desses diálogos nasceu, em mim, a necessidade de compreender como as adaptações de grandes obras da literatura – presentes na cultura ocidental há séculos – se materializam hoje para frequentar o espaço escolar e de que modo essas adaptações se relacionam com as experiências estéticas que configuram o letramento literário.

Debrucei-me sobre essas questões travando produtivas conversas com muito teóricos – com os quais certamente aprendi e compreendi muitos aspectos das relações conceituais que atravessam esse objetivo – trazendo o olhar da professora que sou há 30 anos, do lugar da leitora que sou a vida inteira, e da pesquisadora que busco me tornar.

No começo, debatemos o conceito de letramentos em diálogo com Marinho (2010), Soares (1999 e 2010), Harris e Hodges (1999) e Street (2014), entre outros, com enfoque especial para o letramento literário, compreendido aqui como a inserção em práticas sociais que demandam um modo característico de leitura, a leitura como experiência estética. Sobre esse modo particular de ler, que potencializa o exercício da alteridade, a ação transformadora do ser e se constitui como um direito e uma necessidade social e cultural do ser humano, dialogamos com Paulino e Passos (2004), Galvão (2010), Paulino (2004 e 2005), Bakhtin (2003) e Iser (1996) e Zilberman (2003).

Começamos a conversar, então, sobre a relação entre a leitura literária e a escola, *locus* ao qual se atribui, dentre outras muitas tarefas, a responsabilidade de formar leitores de diferentes textos, incluindo os literários e, entre esses, especialmente os cânones – aquele conjunto de obras clássicas da literatura, assim consideradas por um grupo, a partir de diferentes critérios que atravessam e habitam a história cultural da humanidade. Tivemos a oportunidade de dialogar com Bloom (2001), Lajolo (2001), Perrone-Moisés (1988) e Calvino (1993), especialmente, sobre isso de canonizar obra.

Nesse contexto, um dispositivo didático/mercadológico nem tão novo assim, tem ganhado espaço nas escolas porque faz circular os cânones literários em versões, digamos, mais facilitadas, mas que constroem estratégias para provocar a sensação de leitura dos clássicos eles mesmos. Desse modo, criam-se condições para a formação de leitores de clássicos, das obras imprescindíveis para a formação de leitores, sem que os clássicos, eles mesmos, sejam lidos.

Emergem, então, as duas perguntas fundamentais que motivaram essa pesquisa: quais são os mecanismos que configuram o processo de adaptação de textos clássicos da literatura dirigida às crianças e aos jovens leitores? Quais são as possíveis contribuições dos textos adaptados para o letramento literário?

* * *

Buscamos respostas por meio de uma pesquisa qualitativa, — desenvolvida sob a égide do paradigma interpretativo — do tipo documental, e que se soma às pesquisas acerca da cultura escolar, uma vez que se dedica à análise de um de seus objetos.

Para responder às perguntas que a nortearam, antes de mais nada, foi necessário voltar os esforços para o conceito e a história das adaptações de textos literários. Assim, estabelecemos diálogo com vozes concordantes e discordantes desse processo, e lançamos olhar atento sobre esses textos em circulação no mercado dos livros. Em diálogo com Aires (2006), Eco (2008), Amorim (2005), Vieira (2004), estabelecemos o conceito de adaptação do qual nos servimos na pesquisa: a materialização de um diálogo particular com uma obra de origem cuja intenção é possibilitar a leitura desta obra por um público que não se constitui com o previsto pelo autor primeiro, não por não compartilhar com esse a mesma língua, mas por questões relacionadas

ao tempo e aos espaços culturais, questões ligadas à linguagem e, mais amplamente, ao parâmetro discursivo dos leitores.

Debruçamo-nos sobre essa prática antiga e maciçamente presente em nossa cultura, que remonta, por exemplo, ao século XVII, da Biblioteca Azul criada pelos Oudot, e também às adaptações de Shakespeare pelos Irmãos Lamb para crianças e por Thomas Bowdler para as famílias, no século XIX, bem como da influência consolidada de Monteiro Lobato como adaptador de clássicos, no Brasil do século XX.

Há um sem número de títulos considerados como adaptações, disponíveis nas livrarias e bibliotecas atualmente – mesmo que haja poucas livrarias e bibliotecas entre nós. Esse mesmo quadro se repete ao observamos o acervo do Programa Nacional de Biblioteca na Escola, responsável pela distribuição dos livros que circulam nas escolas de educação básica brasileira. Desde 2001, esse programa distribui clássicos da literatura adaptados que somam, até 2013, 57 diferentes títulos.

E foi exatamente desse acervo destinado especialmente à circulação escolar, em razão de seu alcance social, que foram selecionadas as obras para análise visando a compreensão das estratégias empregadas pelo adaptador no processo de seu trabalho.

No entanto, era preciso considerar ainda outro aspecto, a distinção do processo de tradução para o processo de adaptação. De modo que o primeiro não contaminasse o segundo, ou seja, que fosse possível dirigir o olhar exclusivamente para os mecanismos empregados pelo adaptador, independentemente daqueles utilizados pelo tradutor.

Selecionamos, então, obras cujas adaptações tenham sido distribuídas pelo Programa Literatura em Minha Casa, política integrante do Programa Nacional Biblioteca na Escola e das quais fosse possível conhecer, e ter acesso, às traduções a partir das quais foram feitas as adaptações: (1) de Carlo Collodi, *As aventuras de Pinóquio*: história de uma marionete, tradução de Marina Colasanti publicado pela Companhia das Letrinhas, 2002 e *As aventuras de Pinóquio*: história de uma marionete, tradução de Marina Colasanti e adaptação de Fenando Nuno publicado pela Companhia das Letrinhas em 2002 e; (2) de Robert Louis Stevenson, *Raptado*, traduzido por Agripino Grieco e publicado pela Companhia Editora Nacional em 2002 e *Raptado*, tradução

de Agripino Grieco e adaptação de Lígia Ricetto, publicado pela Companhia Editora Nacional em 2003.

O mapeamento das estratégias de adaptação realizado pelo cotejamento minucioso entre os textos integrais e os adaptados resultou na identificação de um conjunto de ações realizadas pelos adaptadores no processo de converter um texto em outro e que se organizam em três grandes mecanismos: supressões, alterações e acréscimos.

As supressões são caracterizadas pela retirada, total ou parcial, de partes ou elementos do texto integral para o texto adaptado e foram classificadas, por ocorrência, em: supressão de capítulos, supressão da voz do narrador – em aspectos como elementos caracterizadores de ambiente ou espaço, elementos caracterizadores de personagens, elementos indicadores de modo das ações, bem como verbos de fala, termos indicativos de intensidade, termos indicativos de lugar e falas e comentários do narrador e de eventos – e supressão da voz dos personagens, por meio da retirada de suas falas ou comentários.

As alterações são caracterizadas por mudanças, de diferentes ordens, no texto integral, sem que, necessariamente, haja supressão do texto, e foram classificadas, por ocorrência, em alterações de ordem sintática, pronominal – seja pela alteração da colocação pronominal ou de pessoa do discurso –, vocabular – por substituição ou por transformação, de tempo verbal e de pontuação. Também foi categorizada como alteração uma operação que chamamos de síntese, um enxugamento textual por meio do qual, despreza-se o que não é considerado relevante, mas mantêm-se aquilo que é compreendido como tema dos enunciados.

Acréscimos são caracterizados pela inserção ou inclusão de elementos, no texto adaptado, que não faziam parte do texto integral, e foram classificadas, por ocorrência, em acréscimos de pronomes, de recursos de pontuação, de elementos caracterizadores e de elementos encadeadores.

A edição dos dois textos adaptados – em quantidade menor de páginas que o texto integral – já indica, o que termina comprovado pelo cotejamento e análise dos textos, que os processos de supressão têm maior ocorrência, seguido das alterações e por último dos acréscimos, o que não significa que um processo seja mais ou menos relevante que outro, já que todos os tipos de

ocorrência corroboram para a construção de um texto diferente, novo, e conseqüentemente para um outro modo de leitura, já que

palavras trazidas pelo autor são um conjunto um tanto embaraçoso de evidências materiais que o leitor não pode deixar passar em silêncio, nem em barulho. [...] Interpretar um texto significa explicar por que essas palavras podem fazer várias coisas (e não outras) através do modo pelo qual são interpretadas.²²⁹

A reflexão de Eco nos traz à primeira de nossas conclusões.

Um texto adaptado é o resultado de uma ação – textual e discursiva, porque motivada por uma intencionalidade e voltada a um interlocutor específico – de um adaptador sobre uma obra literária já existente, nesse caso um clássico da literatura, que resulta em conjunto de transformações que conformam um novo texto. Esse novo texto reconfigura a narrativa, transforma os personagens, reconstrói um discurso e por isso não pode, sob nenhuma hipótese, alçar-se ao lugar de substitutivo. Trata-se de uma obra nova, e aqui cabe-nos a crítica ao papel cumprido pelas editoras, de inúmeras vezes não darem o acesso necessário, de forma mais evidente, ao leitor, da informação de que algumas obras são adaptações, obras transformadas, a fim de que não se crie uma falsa ilusão de acesso ao texto integral.

Em seu texto “Formação de leitores: a questão dos cânones literários”, de 2004, Paulino afirma que os cânones literários são

textos modelares que por seus elementos coerentes e relevantes se destacam em duas modalidades: a de construção, que abrange qualidades do trabalho de linguagem, do modo de contar, e a de significação, que abrange os componentes de uma narrativa social e existencialmente relevantes, capaz de ampliar as dimensões dos mundos vividos e imaginados pelo leitor.²³⁰

O que nos traz à segunda de nossas conclusões.

Ao adaptar um clássico da literatura para configurá-lo como objeto da cultura escolar, o adaptador pressupõe que o texto integral se constitui com um cânone de significação, e o toma

²²⁹ ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação**. Tradução de Martins Fontes. São Paulo: Martins Fontes, 2001.p.28.

²³⁰ PAULINO, op. cit., p.50.

desse modo, como objeto que pode ser manipulado, transformado, desde que seu tema permaneça no texto adaptado e assim alimenta a existência do cânone escolar, em substituição ao cânone literário, como se forma e conteúdo fossem dissociáveis no processo discursivo.

E esse cânone, certamente prevê um leitor e um modo de leitura já que um “texto é um dispositivo concebido para produzir seu leitor-modelo. Repito que esse leitor não é o que faz a “única” conjetura “certa”. Um texto pode prever um leitor-modelo com o direito de fazer infinitas conjeturas. [...] intenção do texto é basicamente a de produzir uma leitor-modelo capaz de fazer conjeturas sobre ele [...]”²³¹. Ao reduzir a narrativa, simplificá-la, atualizá-la e destituir os personagens de sua trajetória complexa, apresentando-o ao leitor como uma personagem plana, o adaptador reduz e simplifica também a experiência estética do leitor, bem como sua experiência cognitiva, já que não lhe demanda o exercício do deslocamento exigido pela experiência literária, contribuindo com a formação do que Eco (2008) chama de leitor semântico:

Venho teorizando repetidamente o fato de um texto (e mais que todos um texto com finalidade estética, e no caso do presente discurso, um texto narrativo) tende a construir um duplo Leitor-Modelo. Ele dirige-se sobretudo a um leitor modelo de primeiro nível, que chamarei de semântico, o qual deseja saber (e justamente) como a história vai acabar [...]. Mas o texto dirige-se também a um leitor modelo de segundo nível, que chamaremos de semiótico ou estético, o qual se pergunta que tipo de leitor aquele conto pede que ele seja, e quer descobrir como procede o autor modelo que o instrui passo a passo. Em palavras pobres, o leitor de primeiro nível quer saber o que acontece, aquele de segundo nível como aquilo que acontece foi narrado. Para saber como a história acaba, geralmente basta uma única vez. Para transformar-se em leitor de segundo nível é preciso ler muitas vezes, e certas histórias deve-se lê-las ao infinito.²³²

Com o que Perrone-Moisés (2016) corrobora, ao afirmar que é “preciso convir que, nos dias que correm, os “leitores semânticos” tendem a ser infinitamente mais numerosos do que os leitores estéticos. E que, conseqüentemente, as obras fáceis de ler, isto é, aquelas em que só os acontecimentos importam, dominam o mercado editorial”²³³ e com o que podemos alinhar as adaptações e suas propostas de leitura.

²³¹ ECO, **Interpretação**, p.75.

²³² ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Tradução de Eliana Aguiar. São Paulo: Record, 2003. p. 208.

²³³ PERRONE- MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. p.48

Assim, impõe-se a questão título desse trabalho: quais são as possíveis contribuições das adaptações para o letramento literário? Primeiro, é importante considerar que essa conclusão é uma probabilidade, e nunca uma certeza, porque não é possível afirmar que qualquer experiência de leitura não seja uma vivência literária. No entanto, é possível afirmar a parcialidade da experiência provocada pelas adaptações: experiência fragmentada pela desconstrução do texto integral de modo a conduzir a uma experiência diferente daquela instigada pelos textos integrais (eles sim, clássicos) em que os significados não estão reduzidos ao seu caráter semântico, mas também provocam o leitor, ética e esteticamente, a produzir criativamente novas leituras. Uma metáfora torna a compreensão mais fácil: as adaptações, especialmente quando em circulação escolar, preocupadas com a compreensão semântica e em oferecer uma fórmula definida, mais se aproximam da escrita científica que da escrita criativa:

Podemos dizer que o filósofo é um escritor profissional cujos textos podem ser resumidos e vertidos em outras palavras sem perder todo o seu significado, ao passo que os textos de escritores criativos não podem ser integralmente traduzidos ou parafrazeados. Mas, ainda que de fato seja difícil verter poesia e romance, noventa por cento dos leitores do mundo leram Guerra e paz ou Dom Quixote em tradução; e creio que um Tolstói traduzido é mais fiel ao original que uma versão inglesa de Heidegger ou de Lacan. Seria Lacan mais “criativo” que Cervantes? A diferença reside, antes, nas diversas reações que os escritores podem ter às interpretações de seus textos. Se eu disser a um filósofo, a um cientista ou a um crítico de arte “você escreveu isto e aquilo”, o autor pode retorquir: “Você não entendeu o meu texto. Eu disse exatamente o oposto”. Mas, se um crítico oferecer uma interpretação marxista de Em busca do tempo perdido – por exemplo, no ápice da crise da burguesia decadente a devoção absoluta ao campo da memória necessariamente isola o artista da sociedade –, Proust talvez não ficasse satisfeito com essa interpretação, mas teria dificuldade em refutá-la. Isso acontece – e aqui podemos identificar a verdadeira diferença entre escrita criativa e escrita científica – porque, em um ensaio teórico, em geral se pretende demonstrar uma tese particular ou fornecer uma resposta a um problema específico. Por outro lado, num poema ou num romance, a intenção é representar a vida em toda a sua incoerência. A intenção é pôr em cena uma série de contradições, tornando-as claras e pungentes. Os escritores criativos pedem a seus leitores que arrisquem uma solução; não oferecem uma fórmula definida (exceto os escritores kitsch ou sentimentais, que almejam oferecer consolação barata).²³⁴

O que, efetivamente, também implica, nas adaptações, um leitor convidado a abandonar as reflexões mais profundas de seu próprio ser e viver, tão caras à literatura e aos clássicos.

Diferentemente do personagem machadiano, Major Gouveia do conto “Quem conta um conto...”, publicado em 1843, que, diante das diferentes versões do boato sobre a sobrinha,

²³⁴ ECO, Umberto. **Confissões de um jovem romancista**. São Paulo: Cosac & Naif, 2013.p.12.

acalmou-se ao perceber que os estragos das alterações da narrativa podiam ser piores do que realmente foram, o ponto final desse texto é feito de certezas provisórias, e ainda pela necessidade de continuar a busca por outras versões dessa história.

8 REFERÊNCIAS

ABREU, Marcia. Os números da cultura. In: RIBEIRO, Vera M. (Org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p. 33 – 45.

AÇÃO EDUCATIVA, INSTITUTO PAULO MONTENEGRO E IBOPE INTELIGÊNCIA. **Indicador de alfabetismo funcional: INAF Brasil 2011 – principais resultados**. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro – IBOPE, 2012.

AÇÃO EDUCATIVA. PROGRAMAS DE INCENTIVO À LEITURA CHEGAM AOS JOVENS E ADULTOS. **Informação em rede**, São Paulo, n. 55, 2003. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org>>. Acesso em: 20 jan. 2007.

AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel. **Teoria da literatura**. Coimbra, Almedina, 2011.

AIRES, Diógenes Buenos. **A adaptação literária para crianças e jovens: Robinson Crusoe no Brasil**. Rio Grande do Sul, setembro de 2006. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

AMORIM, Lauro Maia. **Tradução e adaptação: encruzilhadas da textualidade em *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carrol, e *Kim*, de Rudyard Kipling**. São Paulo: Unesp, 2005.

ARALDO, Adriana Facalto Almeida. **Sobre voltas e abandonos: literatura infantil/juvenil, reprodução e renovação de valores sociais**. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Comparados de literaturas de língua portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ARISTÓTELES. **A arte poética**. Disponível em dominiopublico.gov.br. Acesso em 01 de dez de 2014.

BAKHTIN, Mikhail./VOLOSHINOV, Valentin. Discurso na vida e discurso na arte (sobre a poética sociológica). In: **Freudism – a marxist critique**. New York: Academic Press, 1976. Tradução de FARACO, C. e TEZZA, C. (UFPR) para fins didáticos.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail./VOLOSHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética: a teoria dos romances**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Editora da Unesp, 1992.

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

BLOOM, Harold. **O cânone ocidental**. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Objetiva, 2000.

BORELLI, Silvia H. Simões **Ação, suspense, emoção: literatura e cultura de massa no Brasil**. São Paulo: EDUC/Estação Liberdade, 1996.

BRITTO, Luiz Percival de Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera M. (Org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p.47-63

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAMARGO, Luis. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Lê, 1998.

CAMÕES, Luís de. **Os lusíadas**. Adaptação de Edson Rocha Braga. São Paulo: Scipione, 1998.

CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e literatura. In: RIBEIRO, A.C.F. (Org.) **Direitos humanos e**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CANDREVA, Thábata et al. A AGRESSIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O JOGO COMO FORMA DE INTERVENÇÃO. *Pensar a Prática*, [S.l.], v. 12, n. 1, abr. 2009. ISSN 1980-6183. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/feef/article/view/4520/4695>>. Acesso em: 25 nov. 2017. doi:<https://doi.org/10.5216/rpp.v12i1.4520>.

CASSAVIA, Gilberta.Machado.Luz. **O ensino da literatura no Brasil: um histórico**. 1981. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de. **Era uma vez Dom Quixote**. Adaptação de Augustin Sánchez Aguilar. Tradução de Marina Colasanti. São Paulo: Global, 2005.

CHARAUDEUAU, Patrick. e MAINGUENAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. Tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

CHARTIER, Roger. **Leituras e leitores na França do antigo regime**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.

CHIARETTO, Marcelo. A leitura literária diante da visão moderna de progresso. In: PAIVA, Aparecida et ali (Orgs.) **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 112 – 120.

COLASANTI, Marina. A leitura sempre renovada: Alice, Pinóquio e Peter Pan. In: *Leitura: teoria e prática*. Campinas: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto. p.4-14.

COLL, César. e SOLÉ, Isabe. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, César. (Org.) **O construtivismo na sala de aula**. Tradução de Cláudia Scilling. São Paulo: Ática, 1997.

COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**. (Adaptação de Fernando Nuno) São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**. Tradução de Marina Colasanti. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. Tradução de Luciana Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

CONDE, Miguel. **Procura-se**. Autores são desprezados ou esquecidos por motivos que nada têm a ver com a qualidade de suas obras. O Globo, Rio de Janeiro, 20 de jan. 2007. Caderno Prosa & Verso, p.01 e 02.

CONY, Carlos Heitor. **As adaptações dos clássicos e a voz do Senhor**. São Paulo: Scipione, 2002. Disponível em <http://www.scipione.com.br>. Acesso em 20 de janeiro de 2007.

CUNHA, Antônio Geraldo da. Dicionário etimológico da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

DICKENS, Charles. **David Copperfield**. Recontado por Anne de Graaf. Tradução de Imaculada Campos Bernardes. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.

ECO, Umberto. **Confissões de um jovem romancista**. São Paulo: Cosac & Naif, 2013.

ECO, Umberto. **Decir casi lo mismo**. Tradução de Helena Lozano Miralles. Montevideo: Lumen, 2008.

ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação**. Tradução de Martins Fontes. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ECO, Umberto. **Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos**. Tradução de Attílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Tradução de Eliana Aguiar. São Paulo: Record, 2003.

ENCICLOPÉDIA Einaudi. Tradução de Joana Varela et al. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1989.

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa3424>>. Acesso em: 18 de Ago. 2017.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. (Org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do estado de São Paulo e Instituto Pró-livro, 2012.

FERRAZ, Geraldo Galvão. In: STEVENSON, Robert Louis. **Raptado**. São Paulo: Editora Ática, 2000.p.8.Texto de apresentação.

FISCHER, Luís Augusto. Manual do professor. Coleção É só o começo: clássicos adaptados para neoleitores. L&PM Editores – documento eletrônico disponível em <http://www.lpm.com.br/site>. Acesso em 01.08.2017

FURTADO, Magda. Clássicos ou contemporâneos? A mediação da escola na formação do leitor.In: PAULINO,Graça e COSSON,Rildo.(Orgs.) **Leitura literária: a mediação escolar**. Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p.99 – 105.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. In: MARILDES, M. e CARVALHO, G.T. (Org.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. p. 281-248.

GOÉS, Lucia Pimentel. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1991.

GOMES, Regina. Souza.; SILVA, Luzia. Helena. Oliveira.; MENDONÇA, Juliana. Bessa. et al. Modos de narrar, modos de fazer ver: análise semiótica de adaptações para quadrinhos do conto O alienista. Caderno de Discussão do XIV Colóquio do Centro de Pesquisas Sociosemióticas (CPS), São Paulo, 2008. [inédito].

GUERINI, Andreia. **Pinóquio universal**. Disponível em querolecionar.blogspot.br. Acesso em 15 de dezembro de 2014.

HARRIS, Theodore; HODGES, Richard (Org.) **Dicionário de alfabetização**. Tradução de Beatriz Viégas- Faria. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2003.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Tradução de André Cehinel. Santa Catarina: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa): resultados nacionais - PISA 2009**. Brasília: O Instituto, 2012.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura** – volume 1. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1986.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores & leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

LAMB, Charles e LAMB, Mary. **Histórias de Shakespeare**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Scipione, 2003.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed e Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1998.

LOBATO, Monteiro. **Obra completa**. São Paulo: Brasiliense, s.d.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

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

MALARD, Leticia. **O ensino de literatura no segundo grau: problemas e perspectivas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARILDES, M. e CARVALHO, G.T. (Org.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. p.68-100.

MARINHO, Marildes. Prefácio. In: MARILDES, M. e CARVALHO, G.T. (Org.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. p.9-22.

MARTINS, Aracy; VERSIANI, Zélia. Leituras literárias: discursos transitivos. In: PAIVA, Aparecida (Org.). Leituras literárias: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.7-27.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Edital de convocação para inscrição de coleções de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNBE/2003. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Edital de convocação para inscrição de coleções de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE/2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: 1997.

MONTEIRO, Mário Feijó Borges. **Permanência e mutações: o desafio de escrever adaptações escolares baseadas em clássicos da literatura**. Rio de Janeiro, maio de 2006. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MOREIRA, Herivelto e CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORENO, Marimon. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, Maria Dolores et al. **Temas transversais em educação**. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1997. p.19-59.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

O'SULLIVAN, Emer. "Does Pinocchio have an italian passport? What is specifically national and what is international about classics of children literature? In: LATHEY, Gillian (Org.) **The translation of children's literature: a reader**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. p.146-162.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 1996.

OSAKABE, Haquira. Poesia e indiferença. In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p.37 – 54.

PAIVA, Aparecida et ali. (Org.) **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PAIVA, Aparecida et ali. (Org.) **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PAULINO, Graça e PASSOS, Marta. Ler e entender: entre a alfabetização e o letramento. **Revista Estudos**. Belo Horizonte, n.2, set de 2004. p.8-18.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: Paiva, Aparecida et ali. (Org.) **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.p.55-70.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga (Portugal), vol. 17, n.01, 2004. p.47-62.

PEDROSA, Heloísa. As adaptações e o ensino de literatura. In: PAULINO, Graça e COSSON, Rildo (Orgs.) **Leitura literária: a mediação escolar**. Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p.115-120.

PEREIRA, Nilce. **Alice no Brasil - traduções, adaptações e ilustrações**. São Paulo, abril de 2003. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós- graduação em Estudos linguísticos e literários de Universidade de São Paulo

PERRENOUD, Phillipe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERRONE- MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. p.48

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas literaturas: escolha e valor na obra na obra crítica de escritores modernos.** São Paulo: Cia das Letras, 1998.

PERROTI-GARCIA, Ana Julia. **As transformações de Dr. Jekyll & Mr. Hide:** traduções, adaptações e demais refrações da obra prima de Robert Louis Stevenson. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Estudos linguísticos e literários em Inglês, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014. p.20.

POE, Edgar Allan. **Contos de terror e mistério.** Adaptação de Telma Guimarães. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** 2004 (texto inédito).

RÓNAI, Paulo. **Não perca o seu latim.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

SANTOS, Roberto Correa. **Para uma teoria da interpretação.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

SILVA, Ezequiel. Teodoro da. **A produção de leitura na escola: pesquisas e propostas.** São Paulo: Ática, 1995.

SILVA, Lilian Lopes Martim da. **A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera M. (Org.) **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2003. p. 89 – 113.

SOARES, Magda. Literatura e democracia cultural. In: PAIVA, Aparecida et ali.(Org.) **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 17-32.

SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARILDES, M. e CARVALHO, G.T. (Org.) **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. p.54 - 67.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. (Org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17- 48.

STEVENSON, Robert Louis. Kidnapped. London: Penguin Popular Classics, 1994.

STOKER, Bram. **Drácula.** Tradução e adaptação de Laura Bacellar. São Paulo: Scipione, 2004.

STREET, Brian. **Critical approaches to literacy in development ethnology and education.** (Tradução em www.xtimeline.com). Acesso em 01 de dezembro de 2014.

TRASK, Robert. Larry. (Org.). **Dicionário de linguagem e Linguística.** Tradução e adaptação de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

VIDAL, Diana e SCHWARTZ, Cleonara. Sobre cultura escolar e história da educação: questões para debate. In: _____ (Org.) **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2010. p.13-35.

VIEIRA, Alice. **O prazer do texto**: perspectivas para o ensino de literatura. São Paul: EPU, 1989.

VIEIRA, Adriana Silene. **Viagens de Gulliver ao Brasil: estudos das adaptações de *Gulliver's Travels* por Carlos Jansen e por Monteiro Lobato**, 2004. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas.

VILAÇA, Adilson. **O albergue dos querubins** Vitória: EDUFES, 1995.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida et ali. (Org.) **Literatura e letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.245 – 266.

OBRAS ANALISADAS

COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**: história de uma marionete Tradução de Marina Colasanti. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**: história de uma marionete. Tradução de Marina Colasanti e adaptação de Fernando Nuno. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

STEVENSON, Robert Louis. **Raptado**. Tradução de Agripino Grieco. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

STEVENSON, Robert Louis. **Raptado**. Tradução de Agripino Grieco e adaptação de Lígia Ricetto. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.