



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS**

YASMIN MENESES SILVA LIMA

**A ADAPTAÇÃO DE *PETER PAN* PARA O PÚBLICO INFANTOJUVENIL
BRASILEIRO: UMA SIMPLIFICAÇÃO DA OBRA DE BARRIE?**

Salvador
2015

YASMIN MENESES SILVA LIMA

**A ADAPTAÇÃO DE *PETER PAN* PARA O PÚBLICO INFANTOJUVENIL
BRASILEIRO: UMA SIMPLIFICAÇÃO DA OBRA DE BARRIE?**

Monografia apresentada ao Departamento de Letras Vernáculas do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Letras Vernáculas.

Orientadora: Professora Doutora Mônica de Menezes Santos.

Salvador
2015

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, por servir de exemplo maior para a minha vida, por sempre apoiar e incentivar as minhas escolhas e por ter me ensinado a acreditar em mim, agradeço de todo o coração.

À minha avó, agradeço por todo cuidado que sempre teve comigo, pelo investimento nos meus estudos e por ter me passado todo o amor pelo ensino. Obrigada por ter me ensinado a ter perseverança na luta pelos meus objetivos.

Ao meu irmão, agradeço pela infância compartilhada, por me mostrar, a cada dia, o que é superação e pela sinceridade que só os irmãos são capazes de demonstrar.

À minha orientadora, exemplo de profissional da área, humana e competente, agradeço por ter entendido minhas demandas e por ter me incentivado a chegar até aqui. Mais do que uma excelente orientadora, você foi uma grande amiga nesse momento. Obrigada pela compreensão e pelo apoio que demonstrou.

Ao grupo de pesquisa Cartografias da Infância, agradeço as inúmeras e muito interessantes discussões de textos.

À banca, agradeço pela gentileza em ceder seu tempo e seus conhecimentos para a avaliação e enriquecimento deste trabalho.

Aos meus amigos, que são tão especiais e essenciais na minha vida, agradeço por todos os momentos em que me ensinam a ser uma pessoa melhor. Vocês são a família que escolhi. Em especial, nesse momento, quero agradecer a Paulo Henrique Lopes, Rafael Marques e Tailane Sousa, pela ajuda que me deram na correção e normalização deste trabalho. Nossas discussões o enriqueceram sobremaneira. A Telma Gottschalk, agradeço pela oportunidade do meu primeiro estágio, que foi fundamental para as reflexões que surgiram neste trabalho. Vou levar seus ensinamentos enquanto educadora para toda a minha vida profissional. A Rodrigo Gottschalk, querido amigo, agradeço pelo apoio emocional, incentivo e pelos livros presenteados, que muito enriqueceram este trabalho.

“Enquanto houver leitores de Monteiro Lobato, haverá o que se escrever sobre Lobato” (LOPES; GOUVÊA, 1999, p. 9).

RESUMO

O clássico *Peter Pan*, de Sir J. M. Barrie, lançado em 1911 na Inglaterra, chegou ao Brasil através da adaptação homônima feita por Monteiro Lobato e publicada aqui em 1930 para o público infantojuvenil. A escolha feita por Monteiro Lobato de adaptar o texto de Barrie, e não simplesmente traduzi-lo, recai em uma antiga questão presente na análise dessas obras, que foi apontada por Amorim no livro *Tradução e adaptação: encruzilhadas da textualidade em Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll, e Kim, de Rudyard Kipling*, no qual ele afirma que o conceito de adaptação das reescritas voltadas para um determinado público – no caso, o infantojuvenil – é comumente visto por tradutores e estudiosos da literatura como uma forma de simplificar ou empobrecer os textos originais. A adaptação de Lobato apresenta aspectos que a diferenciam do clássico original, são eles: o cenário e a linguagem, que passam por mudanças para que tenham relação com a vida do público brasileiro, e a desvalorização da cultura popular e negra, que foi problematizada neste trabalho. Investigou-se se a obra *Peter Pan*, de Monteiro Lobato, constitui uma simplificação do texto original *Peter Pan*, de Sir J. M. Barrie, através da análise dos aspectos citados acima. Para alcançar esse objetivo, foi apresentada uma breve explanação acerca da definição de adaptação; fez-se uma releitura crítica do clássico de Barrie e da adaptação de Lobato, a fim de analisar e comparar essas obras e examinaram-se os três aspectos presentes na adaptação de Lobato.

Palavras-chave: Adaptação. Literatura infantojuvenil. *Peter Pan*. Barrie. Lobato.

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	6
2	ADAPTAÇÃO NA LITERATURA INFANTOJUVENIL: FUNDAMENTOS	7
3	ASPECTOS DA ADAPTAÇÃO BRASILEIRA: ANÁLISE	20
3.1	CONCEITO DE ADAPTAÇÃO: PREMISSAS	30
4	PALAVRAS FINAIS	40
	REFERÊNCIAS	42

1 APRESENTAÇÃO

O desejo de trabalhar com a obra *Peter Pan* (1911), de Sir James Matthew Barrie, adveio, inicialmente, da satisfação de explorar um clássico da literatura infantojuvenil mundial. No que diz respeito ao cenário brasileiro, o primeiro contato do público com essa obra se deu por meio da adaptação homônima realizada por Monteiro Lobato, relevante escritor e editor do século vinte, em 1930.

O estudo aqui desenvolvido propõe-se a comparar e analisar os elementos que constituem duas versões dessas obras, a fim de avaliar se, em algum momento, a adaptação produzida pelo autor brasileiro simplifica o texto de Barrie.

Para realizar tal estudo, na segunda seção, traça-se um breve percurso histórico acerca da literatura infantojuvenil, com o escopo de tratar de temas como adaptação e tradução de obras a um determinado público, no caso, o infantojuvenil.

Na terceira seção, propõe-se uma análise comparativa das obras já referenciadas e encontram-se explanados os elementos constitutivos da obra lobatiana, que a tornam singular em comparação à de Barrie.

Por fim, apresentam-se as referências bibliográficas.

2 ADAPTAÇÃO NA LITERATURA INFANTOJUVENIL: FUNDAMENTOS

O surgimento da literatura infantojuvenil está ligado ao que Ariès (2006) denomina “a descoberta da infância”. No seu texto homônimo, o autor apresenta um panorama dos conceitos de infância, a partir da análise das representações imagéticas das crianças na Europa nas obras de arte dos séculos doze a dezessete.

Resumidamente, as representações da infância identificadas pelo autor serão apresentadas a seguir. Até o século doze, a arte produzida não representava a infância; as crianças eram retratadas, nesse período, como homens em miniatura. Isso acontecia porque “[...] a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida” (ARIÈS, 2006, p. 18).

No século treze, contudo, as crianças começaram a ser representadas com um pouco mais de proximidade do sentimento atual (de adultos de baixa estatura a crianças com feição infantil). Nesse século, surgiram três tipos de representação infantil (ARIÈS, 2006): os “anjos adolescentes” (crianças mais crescidas que ajudavam nas missas); o “Menino Jesus”, que serviu de modelo para “[...] todas as crianças pequenas da história da arte” (ARIÈS, 2006, p. 19); e a “criança nua” (imagem que foi introduzida nas Artes a partir da alegoria da morte e da alma).

Nos séculos quatorze e quinze, ampliaram-se as representações, já encontradas no século treze, e novas imagens de crianças santas foram introduzidas: para além da figura do Menino Jesus, outras personagens passaram a ser representadas nas suas infâncias religiosas. Essa nova iconografia formada por crianças santas foi simultânea a “um florescimento de histórias de crianças nas lendas e contos pios, [...] podemos acompanhá-la na pintura, na tapeçaria e na escultura” (ARIÈS, 2006, p. 20).

A iconografia religiosa da infância permitiu que surgisse, nos séculos quinze e dezesseis, uma iconografia leiga da infância. Nesse momento, a criança ainda não era representada sozinha, mas, em grupo. Apesar disso, tornou-se a protagonista das obras de arte, em que aparecia praticando suas atividades cotidianas. Além disso, dois novos tipos de representação surgiram no século quinze: o retrato e o

putto (criança nua). No século dezesseis, as crianças começaram a ser representadas nas efígies funerárias (inicialmente, no túmulo de seus professores). Segundo o autor, não se conservava “[...] o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado adulta ou que tivesse morrido pequena” (ARIÈS, 2006, p. 21), visto que havia, na época, um alto índice de mortalidade infantil – realidade que começou a se modificar apenas no século dezoito, momento em que o controle de natalidade passou a se difundir.

No século dezessete, a grande novidade foi o surgimento da representação da criança, agora sozinha. Há, também, nesse século, ainda que rara em produções artísticas, “[...] a aplicação da nudez decorativa do *putto* ao retrato da criança” (ARIÈS, 2006, p. 26). Cabe ressaltar que o surgimento desses retratos, de crianças nuas, só foi possível graças à utilização dessa técnica.

Pode-se perceber que um sentimento de infância próximo ao que conhecemos contemporaneamente começou a se delinear no século treze – momento em que as crianças deixaram de ser representadas como adultos em miniatura – e se desenvolveu, sobremaneira, durante o século dezessete, quando os retratos de crianças sozinhas surgiram e se expandiram, os retratos de família passaram a ter a criança como protagonista, as cenas cotidianas da infância se multiplicaram e a nudez surgiu nos retratos infantis.

No texto *Os incunábulo da infância*, de Postman (1999), o autor afirma que, após os séculos dezesseis e dezessete, as crianças foram separadas dos adultos e, por esse motivo, passaram a desempenhar um novo papel na sociedade. Se antes cabia a elas trabalhar, assim como aos adultos, isso se modificou a partir da emergência da burguesia. A partir desse momento, as crianças tiveram que se instruir, através do aprendizado da leitura e da escrita, para a nova sociedade letrada que estava surgindo, visto que, de acordo com Postman (1999, p. 55), “[...] os jovens passaram a ser vistos não como miniaturas de adultos, mas como algo completamente diferente: adultos ainda não formados”. À escola coube o papel de formar esses indivíduos e à família o papel de “[...] proporcionar uma educação suplementar em casa” (POSTMAN, 1999, p. 58). Essa nova realidade social acarretou a difusão do sentimento atual com relação à infância, visto que, a partir desse momento, as crianças começaram a ser pensadas como um grupo social que possui

necessidades e, em vista disso, demandaria a criação novos produtos, dentre eles, o livro.

É importante destacar, ainda, que todas essas modificações com relação às representações da infância, da família e da escola acarretaram em algo totalmente diferente do que ocorria até então e que só foi possível devido à crescente separação entre crianças e adultos: existiam segredos que não podiam ser revelados às crianças. Postman (1999, p. 63) entende isso como uma contradição: ao mesmo tempo em que a cultura do livro abriu espaço para que uma gama de conhecimentos pudesse circular, ela “[...] fechou o mundo dos assuntos cotidianos com os quais os jovens estiveram tão familiarizados na idade média”. Segundo Benjamin (2002), não seria necessário lidar com as crianças de um modo completamente diferente, como se elas fossem tão distintas dos adultos, pois aceitam “perfeitamente coisas sérias, desde que sejam honestas e espontâneas” (BENJAMIN, 2002, p. 236-237). Isso vale, também, para os materiais voltados às crianças.

Nota-se, portanto, a partir do texto de Postman (1999), que as mudanças na sociedade geraram o sentimento atual com relação à infância ao longo do tempo, e não o contrário. Lajolo e Zilberman (1984) aprofundam quais foram essas mudanças (a industrialização, a decadência do feudalismo e o surgimento de uma nova classe social, a burguesia), de que forma elas acarretaram a separação entre crianças e adultos e o conseqüente surgimento da literatura infantojuvenil. Para as autoras, os primeiros livros destinados a esse público surgiram no século dezoito, porém, no século dezessete algumas obras, que posteriormente seriam enquadradas no gênero, foram escritas na França: as *Fábulas de La Fontaine* (1668-1694); *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon (1717); os *Contos da Mamãe Gansa*, de Charles Perrault (1697).

A obra de Perrault, ao mesmo tempo em que garantiu o enquadramento das obras francesas anteriormente citadas como obras infantojuvenis, também assegurou, por meio da “literalização” de um gênero oral e popular, que os contos de fadas passassem a ser a principal leitura das crianças e dos jovens. Apesar disso, os franceses dividem com os ingleses a responsabilidade pelo desenvolvimento da literatura infantojuvenil, que, de acordo com Lajolo e Zilberman (1984), ocorreu

simultaneamente nos dois países: enquanto a França foi responsável pelo surgimento das primeiras obras, a Inglaterra foi responsável pela sua difusão.

O principal fator contribuinte para a expansão da literatura infantojuvenil na Inglaterra foi a industrialização, iniciada no século dezoito e responsável pelo êxodo rural, que gerou o inchaço das cidades, o excesso de mão de obra e a falta de empregos, que pode culminar, em último caso, no aumento da miséria e da criminalidade. Com o êxodo rural, o feudalismo foi entrando em decadência e uma nova classe social emergiu com o crescimento das cidades: a burguesia.

O advento dessa nova classe gerou modificações profundas na estrutura da sociedade, sobretudo nas instituições da família e da escola, que passaram a ser valorizadas para que a burguesia atingisse seus interesses. Um novo modelo familiar foi instituído. A fim de romper com o antigo padrão feudal, estimulou-se “[...] um modo de vida mais doméstico e menos participativo publicamente” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 17). A cada membro da família coube um novo papel, a saber: ao pai, a provisão econômica; à mãe, a administração das atividades domésticas, com a finalidade de zelar pelo bem da criança, que passou a ser vista como um ser frágil e necessitado de cuidados.

A criança, portanto,

[...] passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 17).

A escola também sofreu modificações para a consolidação da burguesia. Se, até o século dezoito, ela não era obrigatória, nesse novo contexto passa a constituir a principal atividade das crianças. Nesse espaço, a criança seria preparada e formada para o mundo adulto; adquiriria segurança e, aos poucos, deixaria de precisar de atenção especial. Outra função específica da escola foi retirar das fábricas os operários menores de idade, o que se conseguiu por meio da obrigatoriedade do ensino para as crianças de todas as classes sociais, não apenas para as burguesas. Isso foi importante porque os adultos desempregados passaram a ocupar o lugar antes ocupado pelas crianças.

A relação entre a escola e a literatura infantojuvenil pode ser notada desde suas origens, uma vez que as crianças começam a aprender a ler a partir do momento em que frequentar a escola passa a ser obrigatório para crianças e jovens de todas as classes. O conhecimento aprendido em tais instituições possibilitou que as crianças pudessem consumir essas obras. A literatura assume dois papéis nessa relação: o de atuar como um meio termo entre a criança e o consumismo que vai começando a se intensificar e o de validar os métodos escolares a fim de promover sua própria difusão.

Foi nesse contexto, portanto, que surgiu a literatura infantojuvenil, que, de acordo com Benjamin, “nasceu no solo de um preconceito inteiramente moderno” (BENJAMIN, 2002, p. 237), de que as crianças são muito diferentes de nós. Segundo o autor, não faz sentido desenvolver objetos voltados especialmente para crianças, pois elas se interessam pelo mundo como ele se apresenta, apropriando-se de seus elementos [detritos] e os ressignificando, não da mesma maneira que os adultos, mas criando novas relações através deles. O autor afirma que

O conto de fadas é uma dessas criações compostas de detritos – talvez a mais poderosa na vida espiritual da humanidade, surgida no processo de produção e decadência da saga. A criança lida com os elementos dos contos de fadas de modo tão soberano e imparcial como com retalhos e tijolos. Constrói seu mundo com esses contos, ou pelo menos os utiliza para ligar seus elementos (BENJAMIN, 2002, p. 238).

Percebe-se, dessa maneira, que os contos de fadas eram adaptações das histórias populares que circulavam na Idade Média. De acordo com Darnton (1986), os contos populares já existiam antes de ser concebida a ideia de folclore (termo que surge apenas no século dezenove). O autor afirma que a literatura medieval já possuía traços das histórias orais populares. Histórias essas que foram passando de geração para geração entre os camponeses, que as acumularam “[...] através dos séculos, com perdas notavelmente pequenas” (DARNTON, 1986, p. 32).

Os temas recorrentes e os modos de contar não faziam distinção entre crianças e adultos. Ao analisar o universo mental dos camponeses do século dezoito, Darnton (1986) se dá conta de que “[...] os camponeses não precisavam de um código secreto para falar sobre tabus” (DARNTON, 1986, p. 27). E o autor prossegue afirmando que os franceses do século dezoito que contavam as histórias, ao invés

de “[...] ocultar sua mensagem com símbolos, [...] retratavam um mundo de brutalidade nua e crua” (DARNTON, 1986, p. 29). Não havia, na época, a separação entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças, o que se alterou, sobremaneira, como já foi mencionado, com o advento da burguesia.

Os principais adaptadores dessas histórias foram Charles Perrault (1628-1703) – com a publicação da obra *Contos da Mamãe Gansa* (1697), livro de contos em que reescreve histórias populares escutadas por ele quando jovem e as adapta para as crianças burguesas – e os irmãos Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859) – que compilaram contos populares coletados na Alemanha do século dezenove e publicaram os *Contos da infância e do lar* em dois volumes, um datado de 1812 e o outro de 1815. Do mesmo modo, não se pode negar a importância de Hans Christian Andersen (1805-1875) para a difusão dos contos populares. Segundo Tatar (2013), o autor de grande renome que adquiriu fama ainda vivo publicou *Contos, contados para crianças* (1835), seu primeiro livro inspirado nos contos populares dinamarqueses que ouvia quando pequeno.

As histórias adaptadas por Perrault, que circulavam oralmente na Idade Média e eram vistas pela nova classe cortesã como “vulgares e grosseiras, com efeitos grotescos e burlescos” (TATAR, 2013, p. 409), passaram a circular em uma sociedade que valorizava a literatura e pretendia, através dela, educar as crianças. Por esse motivo, essas narrativas são repletas de moralidades “[...] que não têm a ver com a camada popular que gerou os contos, mas com os interesses pedagógicos burgueses” (CADEMARTORI, 1986, p. 41). Segundo Tatar (2013), Perrault não buscou compilar as histórias próprias do folclore francês, como os irmãos Grimm fizeram na Alemanha, seu intuito era apenas difundir os contos que ouvia quando criança. A importância das histórias compiladas por Perrault é de tal ordem, que muitos dos contos selecionados por ele estão presentes no cânone até os dias atuais, como é o caso de *A Bela Adormecida*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Barba Azul*, *O Pequeno Polegar*, entre outros.

Os irmãos Grimm tiveram como objetivo específico “recolher contos populares de regiões de língua alemã” (TATAR, 2013, p. 404) e preservá-los. Na primeira edição de *Contos da infância e do lar* (1812), havia, além dos contos de fadas clássicos, outros tipos de narrativas contadas pelo povo. Com as críticas feitas às edições

seguintes, entretanto, os irmãos Grimm modificaram os textos a tal ponto, tanto na forma quanto no conteúdo, que o projeto erudito tornou-se um livro para educar as crianças. A fim de conquistar esse novo objetivo, os Grimm ampliaram os textos originais, deixaram a prosa textual menos rude, retiraram as conotações sexuais, mas não as menções à violência. É nítida, também, a importância dos irmãos Grimm na atualidade, visto que a obra deles, “[...] ao lado dos *Contos da Mãe Gansa* (1697) de Perraul – estabeleceu-se rapidamente como a fonte autorizada de contos hoje disseminados por muitas culturas anglo-americanas e europeias” (TATAR, 2013, p. 404).

A impressão desses contos, que passou por adaptações para se adequar ao novo público burguês, mas manteve os principais elementos das narrativas orais, fez sucesso entre as crianças, chegando a se tornar a principal leitura desse público, como afirmado anteriormente. Por esse motivo, é lícito dizer que a literatura infantojuvenil foi fundada no processo de **adaptação**.

O termo “adaptação”, de acordo com o iDicionário Aulete, possui duas acepções que convêm: “2. Utilização de algo para um fim diferente ao que se destina originalmente” e “5. Liter. Transformação de obra literária em novela, filme etc...” (ADAPTAÇÃO, 2015). Ambas as definições ilustram a concorrência dos escritores para o início da literatura infantojuvenil, que adaptaram os contos, originalmente orais, e os difundiram em sua modalidade escrita para que atendessem às demandas de um público diferente. Ilustram, também, o trabalho dos adaptadores contemporâneos, que se baseiam, majoritariamente, em outros textos e os adaptam a outros públicos e meios.

Contudo, a adaptação, processo que inegavelmente obteve sucesso no início da literatura infantojuvenil, liga-se à acusação de empobrecimento dos textos. No livro *Tradução e adaptação: encruzilhadas da textualidade em Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carrol, e Kim, de Rudyard Kipling*, de Lauro Maia Amorim, o autor afirma, ao discorrer sobre o conceito de adaptação utilizado para se referir às reescrituras de obras clássicas direcionadas para determinado público, como o infantojuvenil, que:

Nesse caso, é comum tradutores e estudiosos da literatura associarem o conceito de adaptação a uma forma de simplificação ou empobrecimento dos textos originais, que atenderia apenas aos interesses comerciais das editoras, sem nenhuma preocupação com valores estéticos (AMORIM, 2005, p. 15-16).

Segundo o autor, as reescrituras de obras clássicas constituem um tema polêmico, visto que podem estar ligadas tanto à noção de “empobrecimento”, decorrente de um “[...] processo de atualização e de simplificação, que visaria atender a públicos específicos, como o infantil e o infanto-juvenil” (AMORIM, 2005, p. 119), quanto à noção de “enriquecimento”, visto que, por esse mesmo motivo, enriqueceria a formação dos jovens leitores, pois os colocaria em contato com “[...] obras de difícil acesso, cuja linguagem seria ‘complexa’ ou temporalmente distante da linguagem com a qual tais leitores estariam habituados” (AMORIM, 2005, p. 119).

De acordo, ainda, com Amorim, não há motivo para não validar uma obra adaptada apenas pelo caráter de “reescritura” que ela promove,

A adaptação, vista desse modo, seria um processo de transformação que, se realizado com rigor, possibilitaria veicular imagens e estilos que poderiam ser considerados ‘fiéis’ ao texto de referência. Por esse ângulo, não há um abandono da noção de fidelidade quando se trata de adaptação. Também não seria, necessariamente, um produto de baixa qualidade, ou que poderia ser produzido por qualquer profissional (AMORIM, 2005, p. 120-121).

No livro “Como e por que ler os clássicos universais desde cedo”, Ana Maria Machado (2002) define os clássicos como “livros que conseguem ser eternos e sempre novos” (MACHADO, 2002, p. 24), e afirma não haver motivos para não lê-los desde a infância, visto que eles estão disponíveis, são um direito, são prazerosos e porque lê-los, atualmente, em meio a tantos outros estímulos, é um exercício de resistência.

A autora defende, ainda, a noção da adaptação como “enriquecimento”, pois, ao definir, logo no início da sua obra, algumas premissas ao tratar de clássicos, afirma que “o primeiro contato com um clássico, na infância e na adolescência, não precisa ser com o original. O ideal mesmo é uma adaptação bem-feita e atraente.” (MACHADO, 2002, p. 15). É mais válido que a criança tenha contato com uma adaptação lúdica e, através disso, tenha mais chance de voltar ao clássico original no momento em que começar a realizar leituras por conta própria, do que ela entre

em “sutilezas estilísticas, jogos literários ou modelos castiços do uso da língua” (MACHADO, 2002, p. 13), que têm mais chances de agradar a um leitor maduro.

No texto *A adaptação na tradução de literatura infanto-juvenil: necessidade ou manipulação?*, Renata Mundt (2008) define o conceito de adaptação como um procedimento no qual “[...] a opção pela literalidade na tradução cede lugar a uma interferência e a uma alteração mais profundas” (MUNDT, 2008). Sua utilização é necessária quando o tradutor se depara com algum elemento do texto original que é “intraduzível” e que necessita passar por alguma modificação para que o entendimento do público-alvo não fique prejudicado. O texto adaptado é, nesse caso, mais livre do que o texto traduzido; apesar disso, ele deve se manter fiel ao texto original, ou seja, deve respeitar o texto de origem. A autora define a chamada “tradução manipuladora” como a que não é fiel ao texto original, “[...] mas sim determinada por interesses, preconceitos e, muitas vezes, desconhecimento das instâncias participantes do processo tradutológico” (MUNDT, 2008).

A partir dessa definição, Mundt (2008) analisa alguns fatores próprios da tradução para a literatura infantojuvenil: o público, a assimetria, a função e a ilustração. O que define a literatura infantojuvenil é o público para o qual ela se destina, razão por que as especificidades desses leitores devem ser levadas em conta no momento da tradução do texto. Segundo a autora, o processo de adaptação é mais comum na literatura infantojuvenil do que na adulta, pois o perfil do público “torna o lúdico, as brincadeiras, os jogos e as referências a dados culturais quase sempre presentes” (MUNDT, 2008) na literatura voltada para eles. Esses elementos são complicados de traduzir sem que haja a necessidade de uma adaptação.

Além disso, “o nível cognitivo e a bagagem de conhecimento do leitor” (MUNDT, 2008) dificultam a compreensão de alguns elementos de uma cultura diferente, o que leva o tradutor, muitas vezes, a fazer adaptações que não precisariam ocorrer na literatura adulta. Isso não é justificativa, porém, para que os tradutores realizem adaptações manipuladoras, pois as crianças devem ser vistas por eles como seres em formação, não como indivíduos que não possuem a capacidade de compreender muitos dos elementos que lhes são destinados. Os tradutores devem, portanto, conhecer “as fases de desenvolvimento e o universo da criança a ponto de saber julgar, por exemplo, quando e como adaptar.” (MUNDT, 2008).

Outro aspecto que deve ser levado em conta para a análise da tradução na literatura infantojuvenil é a assimetria que existe entre a faixa etária do público-alvo e a dos produtores. Os adultos são responsáveis pela produção de um livro infantil e isso gera consequências, pois o modo como as várias instâncias que participam dessa produção veem a criança modifica o produto final. Além disso, ainda segundo Mundt, o texto é traduzido de forma indireta para as crianças, visto que são os adultos que selecionam o que elas devem ler, “[...] sendo que o que chega ao público final, em princípio, não são os livros escolhidos pelas crianças, mas aqueles que os adultos consideram bons para elas.” (MUNDT, 2008).

Isso acontece porque, na relação entre crianças e adultos, a criança “[...] é a dependente, marcada que é, física, intelectual, afetiva e financeiramente, pela dependência” (CADEMARTORI, 1986, p. 22), o que acarreta numa autonomia relativa no processo de escolha do que ela deve ler e gera, constantemente, adaptações manipuladoras, visto que os tradutores passam a abrir mão da fidelidade ao texto original para dar mais atenção “[...] aos desejos e visão de mundo das escolas e pais, do que aos das crianças, seu público propriamente dito.” (MUNDT, 2008).

Os dois últimos aspectos que a autora apresenta como característicos da tradução na literatura infantojuvenil são a função e a ilustração. Resumidamente, no que diz respeito ao primeiro, a autora afirma que, além das funções comuns a toda literatura, que são “[...] entreter, informar, provocar prazer estético” (MUNDT, 2008), a literatura infantojuvenil ainda tem o propósito de introduzir a criança na cultura letrada. Para garantir esses objetivos, é primordial que o interesse da criança seja conquistado, para tal, a presença do elemento lúdico é fundamental.

O papel da ilustração é fundamental para essas adaptações, visto que “[...] facilita a sua leitura e é parte integrante da obra.” (MUNDT, 2008). De acordo com Cademartori (1986), o que ocorre atualmente é a valorização da interação dos dois textos, o visual e o verbal, o que “[...] estimula múltiplas percepções, possibilitando diversos reconhecimentos e interpretações nas leituras dos textos compostos por diferentes signos” (CADEMARTORI, 1986, p. 20). Por esse motivo, o tradutor não deve deixar de lado sua importância para a interpretação do leitor.

Em suma, o tradutor de literatura infantojuvenil deve, de acordo com Mundt (2008), respeitar a capacidade interpretativa do seu leitor, entendendo cada fase do universo infantil, mas deve permitir que as expectativas das crianças sejam superadas, pois “um texto redundante, que só articula o que já é sabido e experimentado, pouco tem a oferecer” (CADEMARTORI, 1986, p. 16). Deve, também, ser fiel ao texto original, negociando com as instâncias envolvidas no processo da tradução (pais, escola, críticos, editores, revisores etc.) a fim de beneficiar, em primeira mão, as crianças que terão acesso à obra. Ou seja, o leitor das obras infantojuvenis deve ter a possibilidade de ampliar os sentidos daquilo que lê, deve “viver uma aventura com a linguagem e seus efeitos” (CADEMARTORI, 1986, p. 17) e não ficar apenas restrito às intenções das instâncias citadas acima, que valorizam o que consideram “politicamente correto”.

Há inúmeras dificuldades que fazem parte do processo de traduzir textos para o público infantojuvenil brasileiro. Azenha Junior (2008), no texto *Dependências, assimetrias e desafios na tradução para a criança e o jovem no Brasil*, problematiza as questões explicitadas pelo próprio título do texto. A primeira dificuldade apontada pelo autor é a de legitimação da literatura infantojuvenil, que está presente desde o seu surgimento. Perrault, no momento em que escreveu os *Contos da mamãe gansa* (1697), já era conhecido pelos intelectuais franceses e, por esse motivo, não quis associar seu nome a uma obra de cunho popular dirigida para as crianças. O autor não assume a autoria da obra, mas a atribui “[...] a seu filho mais moço, o adolescente Pierre Darmancourt; e dedica-a ao delfim da França, país que, tendo um rei ainda criança, é governado por um príncipe regente.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 15).

Atualmente, essa dificuldade ainda é latente, em função de a literatura infantojuvenil, de acordo com Hunt (2010), ainda ser vista com desconfiança por acadêmicos, que a enxergam como um campo que não é próprio aos estudos nas universidades, e leigos, que entendem que vinculá-la a uma teoria é como destruir o prazer que ela proporciona às crianças.

Azenha Junior (2008) aponta duas relações de dependência que devem ser levadas em conta: a) a dependência da escola que, assim como já se notava no surgimento da literatura infantojuvenil, funciona como um meio para que se aprenda a ler,

necessário para o consumo das obras infantojuvenis, e para educar a criança, preparando-a para o mundo; b) a dependência do mercado editorial, que vê o livro infantojuvenil como um objeto de comercialização. O livro infantojuvenil está subordinado a essas duas instâncias, o que afeta sua qualidade final.

O autor destaca outro aspecto importante para esse processo: o tipo de representação da realidade que o produtor e o tradutor da obra querem passar para o público leitor do seu texto. Observa-se, por esse motivo, que, no texto voltado para esse público, não há, necessariamente, um “espelhamento literal de uma dada realidade” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 19), mas uma ampla utilização de recursos, como o uso da fantasia e da imaginação. Essa é, aliás, uma das diferenciações da literatura infantojuvenil, expor de modo explícito uma característica comum à literatura como um todo: a criação de um projeto para representar a realidade, não sua documentação “real”. O processo de criação das obras infantojuvenis envolve tanto o modo como os escritores buscam apresentar essa realidade dentro do texto, quanto o modo como eles enxergam a criança. No momento da tradução, o tradutor pode concordar ou não com as interpretações propostas pelo autor da obra, o que também consiste em um desafio.

Um contraponto, porém, às relações de dependência e à assimetria presentes na literatura infantojuvenil é a utilização da fantasia como modo de garantir o interesse do leitor. Não fosse por isso, talvez, as produções estivessem completamente controladas pelas instâncias de dependência que direcionam muitos dos elementos presentes nesses textos, como o que Lajolo e Zilberman (1984) relatam já ter ocorrido na história: “Do grande elenco de obras publicadas no século XVIII, poucas permaneceram, porque então era flagrante o pacto com as instituições envolvidas com a educação da criança.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 20). Em resumo, é a presença do lúdico, da fantasia, que cativa o leitor.

O tradutor de literatura infantojuvenil, ao passo que precisa criar soluções para a tradução, após negociar com as instâncias responsáveis pelas relações de dependência e assimetria, e garantir, ao mesmo tempo, a satisfação e o interesse do leitor, visando à permanência da literatura infantojuvenil, cria um texto diferente do original.

Isso é o que faz Monteiro Lobato ao apresentar, para o público infantojuvenil brasileiro, no ano 1930, a obra *Peter Pan*, do autor escocês Sir James Matthew Barrie, publicada pela primeira vez na Inglaterra, em 1911. No processo de tradução, Lobato escreve uma obra diferente, visto que cria ou adapta elementos presentes na obra de Barrie. Para o autor brasileiro, ainda, o interesse do leitor infantojuvenil era um dos principais objetivos a ser alcançado por sua obra. Esses dois aspectos levam ao entendimento de que Lobato fez uma obra diferente da de Barrie, portanto, uma adaptação, mas não houve, conforme tentaremos confirmar no próximo capítulo, simplificação ou empobrecimento do texto original.

3 ASPECTOS DA ADAPTAÇÃO BRASILEIRA: ANÁLISE

De acordo com Peres (2007), a literatura infantojuvenil produzida no Brasil teve início nos últimos anos do século XIX, época que coincidiu com a abolição da escravidão e com o início da República. Antes desse período, “[...] o que prevalecia como literatura para crianças eram traduções portuguesas dos contos de fadas e de obras pedagógicas européias” (PERES, 2007, p. 5).

A criação de uma literatura por autores brasileiros surgiu através da necessidade de forjar a imagem de uma nação que estava se modernizando, “e a preocupação com o ensino básico acarreta um grande avanço da indústria do livro infantil e didático” (PERES, 2007, p. 5).

Cabe ressaltar o papel dos médicos higienistas nesse processo, já que, segundo Peres (2007), eles foram os responsáveis por apresentar um novo olhar sobre a criança, o que culminou em uma nova concepção de infância no Brasil. O objetivo desses médicos foi estimular o interesse pela saúde por meio da luta contra a indiferença dos pais em relação aos filhos, comportamento típico do período colonial.

Para alcançar esse objetivo, eles impuseram uma nova moral às famílias: cabia aos pais, a partir daquele momento, proporcionar educação e criação de hábitos para as crianças, o que se refletiu em disciplina e domesticação. As crianças deveriam, portanto, ser preparadas para as tarefas que realizariam no futuro. A literatura que começou a ser produzida nesse período era moralizante e apresentava uma linguagem realista. Explicitava, além disso,

[...] uma concepção de escrita voltada para descrição de um cotidiano infantil modelar, apresentando personagens esquemáticos, dotados de virtudes a serem incorporadas e defeitos a serem evitados e corrigidos pelo leitor infantil, veiculando-se através do texto preceitos morais, cívicos e religiosos (GOUVÊA, 1999, p. 13).

A partir da década de 20, houve uma transformação na literatura infantil: os autores passaram a utilizar “uma linguagem não realista, fundada na imaginação,

compreendendo a fantasia como característica própria à criança.” (GOUVÊA, 1999, p. 13). Ao analisar a literatura dessa época, a autora afirma:

Por um lado, escrever ao leitor infantil era situar a narrativa para além dos tempos e espaços reais, opondo-se à realidade cotidiana a construção de universos paralelos, onde animais assumem características humanas, figuras se transformam, rompem-se o tempo e o espaço real, criam-se mundos onde as possibilidades são definidas pela imaginação do autor (GOUVÊA, 1999, p. 14).

De acordo com Machado (2002), os clássicos infantis produzidos especialmente para a infância foram publicados, de modo geral,

[...] a partir da segunda metade do século XIX, numa época que se estende até a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Muitos estudiosos chamam esse tempo de ‘A Idade de Ouro’ da literatura infantil porque foi quando o gênero se destacou com clareza da literatura para adultos (MACHADO, 2002, p. 111).

Dois grandes autores de clássicos que surgiram nesse período foram Sir J. M. Barrie e Monteiro Lobato. Os textos desses escritores representavam, à época, a libertação da “pedagogia estreita que fizera a festa de fábulas moralistas, de noveletas passadas em escola exaltando o bom comportamento, de textos que ameaçavam para ensinar [...]” (MACHADO, 2002, p. 119). A fantasia que nasce no cotidiano e convive com o real é uma característica fundamental nas obras desses autores, visto que “[...] é uma das marcas que permite aos clássicos dessa época fundar a literatura infantil e lançar as sementes que irão consolidar todo o fértil desenvolvimento do gênero [...]” (MACHADO, 2002, p.120).

Segundo Gouvêa (1999), em consonância com o que é afirmado por Machado (2002), é Lobato quem inaugura, no Brasil, com a publicação de *A menina do nariz arrebitado* (1921), esse novo modo de escrever para as crianças. Na sua produção voltada para o público infantil, Lobato rompeu com o cânone das obras pedagogizantes da sua época, porque não concordava com o “[...] caráter realista e veiculador de preceitos morais” (GOUVÊA, 1999, p. 17) dos textos literários produzidos pelos autores que o precederam. Por outro lado, o autor foi pedagogizante em outro sentido: o de criar um modelo de Brasil do qual o Sítio do Picapau Amarelo funciona como alegoria. A ruptura com a linguagem realista foi um aspecto fundamental para a criação de um novo texto literário para as crianças produzido por Lobato. A literatura infantil, de acordo com a concepção do autor, “[...]”

deveria não auxiliar a criança na inserção na realidade adulta, [...] mas permitir que ela se evadisse da vida cotidiana, transportando-se para um universo interno ao texto” (GOUVÊA, 1999, p. 17).

Outra característica da literatura produzida a partir de 1920 é o uso de “histórias da tradição oral européia, indígena e africana como matrizes das narrativas dirigidas à criança” (GOUVÊA, 1999, p.14). Lobato, ao mesmo tempo em que rompe com o cânone da época, faz uso dessas matrizes citadas pela autora, contudo, ele não somente traz para os seus textos os “elementos presentes nos contos de fadas e no folclore” (GOUVÊA, 1999, p. 20), como também dá a eles uma nova identidade.

O porco é um marquês com o qual Emília interesseiramente aceita se casar para se tornar marquesa, mas desposa um leitão que só quer comer. Percebendo-se enganada, só resta à boneca a separação. Para Narizinho: “Tudo se arruma. Um dia ele morre e eu caso você com o Visconde ou outro qualquer.” O príncipe escamoso acaba sendo frito por Tia Nastácia, deixando Narizinho viúva, porém feliz. (GOUVÊA, 1999, p. 20).

Pode-se perceber, nos exemplos apresentados, retirados do livro *Reinações de Narizinho* (1931), de Lobato, que o autor moderniza os contos de fadas, levando-os a “[...] dialogar com valores e tensões presentes à época da produção da narrativa” (GOUVÊA, 1999, p. 20).

Através da fusão desses dois elementos, a saber, o uso da fantasia na linguagem (fantasia que o autor utiliza com o intuito de divertir e de criticar a realidade) e a modernização dos contos de fadas, Lobato “[...] estabelece o recurso à imaginação como um dos traços definidores de uma escrita dirigida ao público infantil” (GOUVÊA, 1999, p. 17), construindo, assim, uma produção inaugural que foi de suma importância para o desenvolvimento dessa literatura no Brasil, visto que

[...] percebe-se que esta produção literária consolidou sua especificidade ao associar o texto dirigido ao público infantil a uma linguagem não realista, fundada na imaginação, compreendendo a fantasia como característica própria à criança (GOUVÊA, 1999, p. 13).

No texto denominado *O livro e a leitura nos textos de Lobato*, Adriana Silene Vieira analisa as correspondências do autor (principalmente as cartas dirigidas a Godofredo Rangel) como forma de descobrir “[...] informações sobre seus planos

literários, entre eles a criação de sua literatura infantil” (VIEIRA, 1999, p.45). Lobato fala sobre seu projeto acerca da literatura infantil, em 1916, no seguinte trecho da correspondência endereçada a Rangel:

Ando com várias ideias. Uma: vestir à nacional as velhas fábulas de Esopo e La Fontaine, tudo em prosa e mexendo nas moralidades. Coisa para crianças. [...] Que é que nossas crianças podem ler? Não vejo nada. Fábulas assim seriam um começo da literatura que nos falta. [...]. É de tal pobreza e tão besta a nossa literatura infantil, que nada acho para a iniciação de meus filhos... (LOBATO, 1964 apud VIEIRA, 1999, p. 45-46).

O trecho explicitado acima mostra a crítica que Lobato faz às traduções dos livros infantis e sua constatação acerca da falta de livros brasileiros que pudessem satisfazer às crianças, o que o levou a mencionar seus planos sobre a necessidade de criá-los ou de adaptar os já existentes, o que fazia parte do seu projeto de nacionalização da literatura infantojuvenil brasileira.

Em 1921, numa carta dirigida a Carlos Jansen, Lobato, que já estava trabalhando como editor, expõe seu plano de lançar uma série de livros para crianças no modelo da que foi organizada por Jansen Muler, “[...] porém com mais leveza e graça de língua” (VIEIRA, 1999, p. 47), ou seja, mais oral, buscando aproximar o público do seu texto. O objetivo de Lobato foi produzir obras que pudessem ser lidas “[...] como se o leitor estivesse dialogando com uma pessoa amiga, situação que torna a linguagem de seus livros o mais próximo possível da linguagem viva ou oral” (VIEIRA, 1999, p. 48).

Outra proposta do autor, no que diz respeito à literatura infantil, já explicitada por Gouvêa (1999), era afastar as crianças da moralidade dos textos anteriores aos seus através do rompimento com o cânone literário anterior. Seu projeto era o de formar crianças livres e que questionassem o que lhes era apresentado. Pode-se concluir, de acordo com Vieira (1999, p. 48), que “[...] seu objetivo principal seria divertir e, em segundo lugar educar, mas educar para a plena liberdade e o livre arbítrio”. Isso se faz notar na sua obra, visto que, toda vez que as crianças são colocadas como ouvintes de uma história, elas não apenas a escutam de forma passiva, mas a discutem, questionam os valores presentes nela.

O projeto de Lobato, entretanto, não era, apenas, o de criar uma literatura infantil, também fazia parte do seu plano divulgá-la. Ele o faz enquanto editor, como fica claro na proposta que enviara para seus prováveis representantes:

Vossa Senhoria tem o seu negócio montado, e quanto mais coisas vender, maior será o lucro. Quer vender também uma coisa chamada “livro”? V. S. não precisa inteirar-se do que essa coisa é. Trata-se de um artigo comercial como qualquer outro, batata, querosene ou bacalhau. E como V. S. receberá esse artigo em consignação, não perderá coisa alguma no que propomos. Se vender os tais “livros”, terá uma comissão de 30%; se não vendê-los, no-los devolverá pelo Correio, com o porte por nossa conta. Responda se topa ou não. (LOBATO, 1957 apud VIEIRA, 1999, p. 56).

O trecho supracitado da carta mostra o caráter empreendedor de Lobato, que busca divulgar sua obra através da parceria com comerciantes (dialogando diretamente com eles) distribuindo-a para as mais diversas localidades. Mostra, além disso, que Lobato, enquanto editor, via os livros simplesmente como objetos, mercadorias. O autor também buscou parcerias com escolas e, segundo Gouvêa (1999 p. 23), vendeu “[...] toda a sua primeira edição para o governo do Estado de São Paulo. Essas situações denotam que Lobato, para além de prezar pela qualidade do seu texto, pretendia ser lido pelo público e revelam a importância do autor para a formação de um público leitor no Brasil.

De acordo com Vieira (1999), as situações de leitura incluídas na trama das obras de Lobato faziam parte do seu projeto de difusão de leitura, através da relação de suas personagens com os livros ou com as personagens de outras histórias. Focando na relação das personagens de Lobato com as de outras histórias, a autora cita, como exemplo dessa intertextualidade, a presença da personagem Carochinha no livro *Reinações de Narizinho*, e destaca o momento no qual ela vai ao Reino das Águas Claras em busca de uma personagem que fugiu do seu livro:

[...] tenho notado que muitos dos personagens das minhas histórias já andam aborrecidos de viverem toda a vida presos dentro delas. Querem novidade. Falam em correr mundo a fim de se meterem em novas aventuras. [...] Andam todos revoltados, dando-me um trabalhão para contê-los. Mas o pior é que ameaçam fugir, e o Pequeno Polegar já deu o exemplo (LOBATO, 1931 apud VIEIRA, 1999, p. 57).

Observa-se que Lobato enxergava as histórias antigas como ultrapassadas e, por esse motivo, buscou modernizá-las, transportando-as para o contexto do Sítio do Pica Pau Amarelo, adaptando-as à época e ao local. Pode-se perceber, também, “[...] a nítida imagem do Sítio como um ambiente de intertexto com outros textos da cultura ocidental” (VIEIRA, 1999, p.57).

Há, nas histórias do autor, a presença de diversas personagens “[...] vindas dos clássicos, dos contos de fadas, de fábulas e histórias populares [...] do cinema, dos quadrinhos e de outras histórias infantis contemporâneas às do Sítio” (VIEIRA, 1999, p. 61). Foi nesse contexto que Lobato se apropriou da personagem Peter Pan em três momentos: “[...] primeiramente através de uma adaptação intitulada *Peter Pan* (1930), na qual Dona Benta conta a história do menino inglês para seus netos, e depois nas obras *Memórias da Emília* (1936) e *O pica-pau amarelo* (1939)” (VIEIRA, 1999, p. 62).

O foco deste trabalho será a adaptação homônima por Lobato da obra *Peter Pan*, do autor Sir James Matthew Barrie, por ter sido a primeira versão do texto em português brasileiro, responsável pela introdução da obra no cenário literário nacional, sendo uma adaptação e não somente uma tradução.

A apresentação da edição de 2013 da Editora Zahar para *Peter Pan* mostra uma breve biografia do autor: escocês nascido em 1860, Barrie perdeu um irmão ainda muito novo, em 1867. “Esta fatalidade iria marcar o pequeno Jamie para sempre. De certa forma, David ficou na imaginação de James como um menino que nunca chegou a crescer [...]” (SILVA, 2013 [2012], p. 7). O texto dá a entender, portanto, que o irmão de Barrie serviu como inspiração para a obra *Peter Pan*, visto que a personagem principal nunca cresceu.

A história de Peter Pan possui versões anteriores a de 1911, porém, foi em 1904 que uma dessas versões fez sucesso:

[...] pensando e repensando a história de Peter, Barrie levou ao palco do teatro Duke of York, em Londres, a peça *Peter Pan, or The Boy Who Wouldn't Grow Up* (*Peter Pan, ou O menino que não queria crescer*). Finalmente, em 1911, Barrie escreveu o livro em prosa chamado *Peter and Wendy* (*Peter e Wendy*), depois renomeado *Peter Pan*” (SILVA, 2013 [2012], p. 8-9).

Na história escrita por Barrie, todas as noites Peter Pan sai da Terra do Nunca e vai à janela da casa dos Darling, em Londres, para ouvir as histórias que a senhora Darling conta para os filhos, Wendy, João e Miguel, antes de eles irem dormir. Após isso, ele retorna à Terra do Nunca e as reconta para os meninos perdidos. Numa dessas noites, contudo, ele convence Wendy e os irmãos a irem com ele para a Terra do Nunca, para que Wendy possa exercer o papel de contadora de histórias e de mãe para eles. No entanto, depois de viverem diversas aventuras, fica claro que Peter Pan não consegue se recordar nem das coisas recentes, “[...] forçado a viver no suplício inconsciente da eterna repetição” (MACHADO, 2002, p. 124). Wendy, observando que o mesmo começa a acontecer com seus irmãos, reconta a história deles mesmos para fazê-los lembrar o passado e eles decidem que é hora de voltar para casa. No final, todos resolvem ficar em Londres e crescer, menos Peter Pan, que retorna à Terra do Nunca.

Machado (2002) critica os autores que afirmam que Peter Pan não quer crescer e interpreta a narrativa de outro modo. Para a autora, ele não consegue crescer, e “[...] tenta enfrentar o doloroso desafio de sobreviver sem memória, apenas entre brincadeiras leves e repetidas de quem se esquece de tudo [...]” (MACHADO, 2002, p. 122).

A autora acredita, ainda, que a obra apresenta questões dolorosas, como a rejeição e a orfandade. Essa postura é confirmada por Böhm (2004), que afirma que, com a obra, “[...] Barrie consegue falar aos sentimentos mais profundos da criança e do jovem, quando enfrentam o momento de romper a dependência total da mãe, principalmente, e vivenciar suas próprias experiências” (BÖHM, 2004, p. 63). Camargo (1994, p. 31-32) a define como:

um conto de fadas moderno, em que tomam parte seres semelhantes a nós, seres humanos, e, juntamente com estes, personagens fantásticos, como o próprio herói do drama, e a fada Sininho. Peter Pan é o herói mágico que habita o reino da eternidade, ao mesmo tempo em que transita também pelo universo da realidade.

A história se passa em dois espaços: Londres, que representa a realidade, e a Terra do Nunca, terra mágica habitada por seres fantásticos que é descrita como um local que “[...] ficava no interior de uma floresta, era uma região rodeada por um grande

lago habitado por piratas, sereias, uma tribo de índios Pele-Vermelhas, além de possuir alcatéias de lobos famintos” (CAMARGO, 1994, p. 32-33).

Por apresentar elementos fantásticos e contar a história de um ser mágico, Peter Pan pode ser classificado como um conto de fadas. Analisando sua narrativa com a dos antigos contos, podem-se perceber algumas diferenças que surgiram a partir da transformação desse gênero ao longo do tempo. Uma das diferenças diz respeito às personagens retratadas, ao contrário dos contos de fadas tradicionais, elas “não são reis e rainhas, príncipes ou princesas dos contos de fadas mais antigos, mas crianças comuns que habitaram o mundo moderno” (CAMARGO, 1994, p. 38). Outra diferença diz respeito ao desfecho da história, vez que não há “felizes para sempre” na obra de Barrie. No desfecho criado pelo autor, prevalece o “[...] sentimento de frustração e tristeza, devido à constatação da impossibilidade de conciliação entre os planos mágico e real da existência” (CAMARGO, 1994, p. 38).

É interessante notar que, na versão de Peter Pan escrita por Lobato, após o primeiro dia de narração da história por Dona Benta, Narizinho reflete e faz uma afirmação que mostra sua percepção acerca das diferenças entre contos de fadas e histórias modernas ressaltadas por Camargo (1994):

[...] e Narizinho observou que as histórias modernas são mais interessantes que as antigas.
- Estou notando isso, vovó - disse ela. - Nas histórias antigas, de Grimm, Andersen, Perrault e outros, a coisa é sempre a mesma - um rei, uma rainha, um filho de rei, uma princesa, um urso que vira príncipe, uma fada. As histórias modernas variam mais. Esta promete ser muito boa. Peter Pan está com jeito de ser um diabinho levado da breca (LOBATO, 2012, p. 26).

Percebe-se, através do trecho supracitado, que Lobato se utiliza da opinião da personagem Narizinho, sobre a preferência pelos contos de fadas modernos, para justificar a sua própria escolha pela obra a ser adaptada, o que consiste em uma metalinguagem.

Outro ponto de semelhança entre a obra de Barrie e os contos de fadas é a construção da narrativa que, segundo Böhm (2004, p. 63), é semelhante a “[...] um avô ao narrar uma história aos seus netos”. Segundo Camargo (1994),

[...] O drama não veicula uma comunicação ativa com o receptor, sendo inteiramente guiado pelo autor através dos vários personagens da história que o representam. Ele age como os autores de épocas anteriores que usavam o narrador para comandar a principal voz da narrativa. [...] Podemos dizer ainda que o receptor da história de Peter Pan não tem voz na construção da obra, porque nela não há um personagem que se compatibilize com sua consciência crítica (CAMARGO, 1994, p. 39).

De acordo com a apresentação da obra de Barrie, “No Brasil, os leitores descobriram o personagem Peter Pan pelas mãos de Monteiro Lobato, que publicou sua versão em 1930” (SILVA, 2013 [2012], p. 9). Lobato foi, portanto, de extrema importância para a propagação desse clássico no Brasil.

O autor se utilizou do recurso da *adaptação* para apresentar ao público infantil brasileiro a história à sua maneira, com a presença de várias personagens do Sítio do Picapau Amarelo. A partir de uma pequena biografia de Lobato introduzida na adaptação de Peter Pan, vê-se que:

Em vez de simplesmente traduzir o texto original para a nossa língua, Lobato colocou Dona Benta contando as aventuras do menino da Terra do Nunca de um jeito que só as avós sabem fazer. Muito interessados, os netos, o Visconde de Sabugosa, Emília e Tia Nastácia escutam com a maior atenção do mundo, mas quando surge alguma dúvida, interrompem com perguntas divertidas e comentários engraçados (CAMARGOS, 2012, p. 9).

Como explicitado anteriormente, um dos cenários da obra de Barrie é a cidade de Londres. Por esse motivo, o texto possui um vocabulário específico para seu ambiente (por exemplo, o nome da moeda, que é libra). Visto que há na obra a “[...] presença marcante do *modus vivendi* inglês no comportamento das personagens [...]” (BÖHM, 2004, p. 63), Lobato, ao trazer a história para o Brasil, não quis apenas traduzi-la, mas adaptá-la, pois, de acordo com Böhm (2004, p. 61-62), o autor não achava suficiente “[...] colocar ao alcance das crianças brasileiras o conhecimento da tradição, era preciso questioná-la e, ao mesmo tempo, torná-la mais acessível ao leitor [...]”. Como já foi visto acima, isso fazia parte do projeto de criação e divulgação de uma literatura infantil brasileira criada por ele. Além disso, Lobato introduziu a narrativa de Peter Pan no contexto do Sítio do Picapau Amarelo, portanto:

[...] a adaptação lobatiana da obra Peter Pan, de James Barrie [...] apresenta-se como uma história contada dentro de outra história, ou

seja, uma história contada por Dona Benta a seus netos e demais personagens do Sítio do Picapau Amarelo, em vários serões domésticos (VIEIRA, 2000).

A obra de Lobato é dividida em seis capítulos, e cada um conta uma parte da história de Peter Pan e uma parte da história das personagens do Sítio. A história de Peter Pan é contada por Dona Benta, na sala, de forma oral. No primeiro capítulo, vê-se que Dona Benta adquire o livro *Peter Pan*, de Barrie, lê-o em inglês, e após isso, faz uma tradução da língua e uma adaptação do modo de contar para as outras personagens do Sítio. Cada capítulo diz respeito a um dia de narração da história. Em todos os capítulos a narração de Dona Benta é interrompida pelos ouvintes da história, que fazem inúmeras interferências. Há, também, na obra de Lobato, um narrador que conta o que acontece com as personagens do Sítio.

No primeiro capítulo, denominado “Peter Pan”, Dona Benta narra desde o começo da história de Peter Pan até a ida de Wendy, João (que aqui se chama João Napoleão) e Miguel para a Terra do Nunca. Concomitantemente, no Sítio, Emília começa a cortar a sombra de Tia Nastácia, que fica preocupada com o mistério. “A partir da primeira noite, na qual Emília corta a sombra de Tia Nastácia, todos os capítulos passam a abrir-se com a cozinheira surgindo e reclamando da diminuição de sua sombra” (VIEIRA, 2000).

No segundo capítulo, chamado de “A Terra do Nunca”, a narração vai desde a chegada de Wendy, João Napoleão e Miguel à Terra do Nunca até a construção da casa de Wendy pelos meninos perdidos.

No terceiro capítulo, “A Lagoa das Sereias”, Dona Benta conta a história até a parte em que a aventura na Lagoa das Sereias termina de forma vitoriosa para Peter Pan. No Sítio, Tia Nastácia pede ao Visconde que investigue o mistério do sumiço da sombra dela.

No quarto capítulo, “A morada subterrânea”, referente ao quarto dia de narração por Dona Benta, ela narra a ida de Peter Pan ao navio dos piratas para salvar os meninos perdidos, Wendy, João Napoleão e Miguel.

No quinto capítulo, “O navio dos piratas”, os ouvintes descobrem que Peter Pan derrotou o Capitão Gancho, que foi engolido pelo crocodilo. No Sítio, o Visconde de Sabugosa começa a desconfiar que a ladra da sombra de Tia Nastácia é Emília.

No sexto capítulo, “A volta”, Dona Benta narra a volta das crianças para casa, em Londres, e a volta de Peter Pan para a Terra do Nunca.

Como se pode perceber pela síntese anteriormente explanada, “Dona Benta é a personagem que assume a principal voz da narrativa. Ela representa o condutor do desenvolvimento da ação; através dela, Monteiro Lobato procede à retomada do herói infantil” (CAMARGO, 1994, p. 39). Por meio da personagem Dona Benta, que age como um segundo autor da história, Lobato tem a possibilidade de recontá-la de modo crítico, visto que a interferência das outras personagens na narrativa leva ao debate. O receptor da obra, através da interferência do narrador e das outras personagens no desenvolvimento da história, “[...] sente-se representado nela, pela empatia que surge entre a sua consciência e a consciência crítica demonstrada por um dos participantes da história” (CAMARGO, 1994, p. 40).

Percebe-se, ainda, que “Lobato aproveitou a base ficcional do seu projeto literário – os serões de Dona Benta – para transmitir ao público brasileiro uma das narrativas fantásticas de maior sucesso na literatura ocidental” (BÖHM, 2004, p.64). A autora compara as duas obras, *Peter Pan*, de Barrie, e *Peter Pan*, de Lobato, e formula três premissas para aprofundar o conceito de adaptação.

3.1 CONCEITO DE ADAPTAÇÃO: PREMISSAS

Na primeira delas, a autora afirma que “adaptar é acrescentar” e diz que, ao mesmo tempo em que Lobato reduz a obra de Barrie de dezessete para seis capítulos, o que reduz o volume da obra, ele introduz um novo plano à narrativa: o plano do Sítio do Pica Pau Amarelo. Esses três planos (o externo, que se refere ao sítio e dá base à narrativa secundária e os internos, o plano de Londres e o plano da Terra do Nunca) se alternam durante a narrativa de Lobato. Com a inclusão desse plano, os elementos que poderiam representar dificuldades para a leitura da criança se apagam, visto que Dona Benta atua como mediadora entre a obra de Barrie e a

criança, o que proporciona a melhor compreensão por parte delas “[...] e uma autonomia maior para a sua leitura, já que não exige uma visão de mundo ampliada a ponto de compreender as particularidades da sociedade inglesa do início do século XX” (BÖHM, 2004, p.65). Lobato, com relação à escolha dos episódios, mantém os fatos, e não as longas passagens descritivas do texto original, que passam a ser substituídas pelo dia-a-dia do Sítio e o que lá acontece.

Exemplo dessa premissa pode ser visto no seguinte trecho:

- [...] Bem no centro da caverna existe uma lareira.
- Que é lareira, vovó? – perguntou Narizinho.
- Aqui no Brasil temos o clima quente ou temperado e por isso não se usam lareiras nas casas. Nos países frios, porém, não existe quem não saiba o que é lareira, porque não existe casa sem lareira. É o lugar de fazer fogo para o aquecimento da casa. [...] (LOBATO, 2012, p. 54).

Na segunda premissa levantada pela autora – “adaptar é substituir” – ela mostra que o narrador privilegiado da obra de Barrie é substituído por Dona Benta, que sabe sobre a obra apenas o que leu no livro e está contando às demais personagens do Sítio. O clima de expectativa, que antes era gerado pelo narrador, fica a cargo, na história de Lobato, do desfecho do “crime de Emília”, que, todos os dias, corta um pedaço da sombra de Tia Nastácia. Isso pode ser visto na seguinte passagem:

- [...] É que havia entrado pela janela uma pequena bola de fogo.
- Como havia entrado pela janela, se a janela estava fechada? – berrou Emília.
- Isso não sei – disse Dona Benta. – O livro nada conta. Mas como fosse uma bola de fogo mágica, o caso se torna possível [...] (LOBATO, 2012, p. 27).

Segundo a autora,

A grande licença que se permitiu ao suprimir, acrescentar e substituir passagens, conforme seu gosto, deve-se ao fato de a história de Peter Pan e Wendy, contada na obra, ser o relato de uma leitura e, por isso, estar envolvida por toda a subjetividade do ato de leitura e interpretação (BÖHM, 2004, p. 68).

A terceira premissa destacada pela autora é a de que “adaptar é divertir”. Nela, a autora defende que Lobato

[...] criou um conceito de adaptação que, além do original para a época em que foi lançado, estabeleceu novas diretrizes para a ficção infantil brasileira, à medida que a desvinculou das práticas de tradução e adaptação até então vigentes, e lançou as bases para

uma nova literatura infantil para quem o principal sujeito passou a ser o leitor (BÖHM, 2004, p. 70).

Ou seja, a partir do momento em que Lobato elege como foco da sua adaptação a criança leitora, ele retira a preocupação da pedagogia e passa para a diversão.

Sem se furtar a tais premissas, e entendendo que, apesar de pequenas mudanças, como o nome das personagens e a conclusão de algumas aventuras, a síntese da história de Barrie se conserva na narrativa de Lobato feita por Dona Benta, três aspectos presentes na obra marcam a diferença com relação ao texto de Barrie – o cenário e a linguagem, que passam por mudanças para se aproximar da realidade brasileira, e a representação da cultura popular e negra.

Com relação ao vocabulário, percebe-se claramente a intenção de Lobato de se aproximar do seu público através de uma linguagem mais oral. Vieira (2000) utiliza como exemplo dessa modificação feita por Lobato na linguagem o uso das gírias da época por Dona Benta. Apesar de essas gírias terem caído em desuso atualmente, elas serviram na época como forma de reprodução da oralidade, recurso que “amplia as possibilidades de empatia entre o leitor e o texto” (BÖHM, 2004, p. 65). Um dos exemplos citados é: "Tamanha **gabolice** espantou Wendy. Ela havia consertado a sombra e o **prosa** chamava para si as honras" (VIEIRA, 2000). Na obra de Barrie, a linguagem é mais formal, visto que não apresenta a característica da oralidade presente no livro de Lobato. Segue o trecho correspondente ao exemplo no texto de Barrie:

[...] Infelizmente ele já esquecerera que devia sua alegria a Wendy. Achava que ele mesmo tinha grudado a sombra.
– Como sou esperto! – vangloriou-se, num verdadeiro êxtase. – Ah, como é grande a minha esperteza! [...] naquele primeiro momento, Wendy ficou chocada com isso (BARRIE, 2013, p. 45).

Outro aspecto priorizado na obra de Lobato é a ambientação do cenário para as crianças brasileiras através das explicações de Dona Benta, que se preocupa com a apreensão da obra por parte dos leitores e, para tal, busca tornar o mundo do livro o mais próximo possível do mundo dos seus leitores, como podemos verificar na citação a seguir:

- [...] Esses meninos ocupavam a mesma *nursery* numa linda casa de Londres.

- *Nursery?* - repetiu Pedrinho. - Que vem a ser isso?
- *Nursery* (pronuncia-se nârseri) quer dizer em inglês “quarto de crianças”. Aqui no Brasil, quarto de criança é um quarto como outro qualquer, e por isso não tem nome especial. Mas na Inglaterra é diferente [...] (LOBATO, 2012, p. 14).

O último aspecto a ser discutido na adaptação produzida por Lobato é a representação da cultura popular e negra. Apesar de a literatura infantil brasileira ter começado a ser publicada nos fins do século XIX e começo do século XX, “[...] os personagens negros só aparecem a partir do final da década de 20 e início da década de 30, no século XX [...]” (JOVINO, 2006, p. 187), no contexto de uma sociedade que havia abolido a escravidão havia pouco tempo. As histórias desse período buscavam destacar a condição de subalternidade do negro. Por esse motivo, nenhum aspecto da cultura era apresentado por um viés positivo. As personagens negras retratadas nas obras desse período “não sabiam ler nem escrever, [...], ou seja, não possuíam o conhecimento considerado erudito e eram representados de um modo estereotipado e depreciativo” (JOVINO, 2006, p. 187).

Fazendo uma análise da personagem feminina negra na época, a autora observa que ela é sempre representada como a empregada doméstica de uma família branca, “[...] retratada com um lenço na cabeça, um avental cobrindo o corpo gordo: a eterna cozinheira e babá” (JOVINO, 2006, p. 188). Esse é, certamente, o retrato de Tia Nastácia, personagem de Monteiro Lobato. Já em outros momentos do texto de Lobato, Tia Nastácia é descrita como a “negra de estimação”, algo como a velha frase que ainda se ouve hoje: “é como se fosse da família”. Nas obras lobatianas, as personagens tratam Tia Nastácia com o que a autora chama de um “carinho brincalhão” (LAJOLO, 1999, p. 65), com exceção de Emília, que sempre desrespeita a cozinheira, como se pode perceber no exemplo que consta na obra *Peter Pan*:

- Cale a boca! - berrou Emília. - Você só entende de cebolas e alhos e vinagres e tocinhos. Está claro que não poderia nunca ter visto fada porque elas não aparecem para gente preta. Eu, se fosse Peter Pan, enganava Wendy dizendo que uma fada morre sempre que vê uma negra beijuda...
- Mais respeito com os velhos, Emília! - advertiu Dona Benta. – Não quero que trate Nastácia desse modo. Todos aqui sabem que ela é preta só por fora (LOBATO, 2012, p. 22).

Quase nunca, nesses momentos, há repreensão do comentário de Emília por outra personagem. E, quando há, como é o caso, pode-se perceber que a questão não é

problematizada. Ao contrário, tudo se resolve com o afeto que os demais habitantes do Sítio do Picapau Amarelo sentem pela “negra de estimação”.

Outro exemplo da desvalorização da personagem presente no texto de Lobato se encontra no começo da narração de *Peter Pan* por Dona Benta, no momento no qual Tia Nastácia pede para que a narradora a espere, pois ela também quer ouvir a história. Emília reage a esse comentário dizendo “- Bo-ba-gem! Para que uma cozinheira precisa saber a história de Peter Pan?” (LOBATO, 2012, p.13).

Além disso, há a confirmação, em outra passagem do texto, de que Tia Nastácia não está achando, como os demais ouvintes, aquela história tão interessante. No momento em que Emília interfere na narração de Dona Benta e afirma que Londres poderia pegar fogo, Tia Nastácia acorda e faz o seguinte comentário: “- Credo! - exclamou Tia Nastácia, que estivera cochilando e acordara naquele ponto. - Não fale assim, Emília, que é mau agouro” (LOBATO, 2012, p.18).

Segundo Lajolo (1999), má-criações desse tipo por parte da boneca de pano fazem com que surjam “[...] leituras que tomam o xingamento como manifestação explícita do ‘racismo’ de Lobato [...]” (LAJOLO, 1999, p.66). A representação do negro que consta nas obras de Lobato não é muito diferente das que são contemporâneas a ele, como afirma Lajolo (1999). Porém, segundo a autora, a discussão dessa representação não deve se esgotar na denúncia desses comportamentos da boneca, mas também se expandir para a análise em uma obra que tem como título o nome da personagem que está em foco. Apesar disso, a autora classifica esses xingamentos de Emília como “[...] absolutamente verossímeis [...] numa obra cuja qualidade literária tem lastro forte na verossimilhança das situações e na coloquialidade da linguagem” (LAJOLO, 1999, p. 67).

Tomando, a partir daí, a obra *Histórias de Tia Nastácia* como representativa do tratamento dado à personagem de Tia Nastácia nas narrativas de Lobato, observam-se alguns aspectos da história que são importantes para analisar a representação da personagem nas outras obras, inclusive em *Peter Pan*. Na obra, Tia Nastácia conta histórias do folclore para as outras personagens do Sítio e, durante os comentários delas, entre uma história e outra, as críticas não são poupadas. Essa não é uma novidade desse livro, visto que isso acontece em outras narrativas lobatianas, pois

as personagens costumam criticar, em seus textos, histórias antigas. Porém, a questão está na “[...] violência com que a plateia critica as histórias contadas, declarando-as insatisfatórias e sublinhando o que considera seus defeitos” (LAJOLO, 1999, p. 70).

Assim como são recorrentes na obra infantil lobatiana as críticas às histórias tradicionais, também é comum em seus textos o aparecimento da narrativa “em encaixe”, isto é, a narrativa dentro da narrativa. Esse modelo, que está presente nas *Histórias de Tia Nastácia*, também ocorre em *Peter Pan* e em *D. Quixote das crianças*, de acordo com Lajolo (1999). A contadora de histórias dos dois últimos livros citados é Dona Benta, que

[...] conta as histórias que lê em livros estrangeiros, e enquanto adulta e reconhecidamente mais experiente, narra de um espaço hegemônico em relação aos seus ouvintes. Já quando Tia Nastácia assume a posição de contadora de histórias [...] transfere [...] a inferioridade sócio-cultural da posição (de doméstica) que ocupa no grupo e além disso (ou, por causa disso...), por contar histórias que vêm da tradição oral não desempenha função de mediadora da cultura escrita, ficando sua posição subalterna à de seus ouvintes, consumidores exigentes da cultura escrita [...] (LAJOLO, 1999, p.68).

Em um dos momentos de pausa entre as histórias, Narzinho comenta: “[...] Eu, francamente, passo tais histórias populares. Gosto mais é das de Andersen” (LOBATO, 1957, p. 22). Essa posição de Lobato acaba por mostrar uma incoerência do autor, visto que ele critica impiedosamente uma das matrizes dos textos literários infantis fundados por ele no Brasil: o folclore. É interessante notar, também, uma contradição nessa fala, visto que os contos tradicionais de Andersen têm como base as narrativas orais que circulavam na Idade Média entre crianças e adultos. Andersen, assim como Perrault e os irmãos Grimm, que também são os preferidos das crianças e da boneca no Sítio, têm como mérito a transposição dessas narrativas para a cultura escrita, como afirma Darnton, em seu trabalho intitulado “O Grande Massacre de Gatos: e outros episódios da história cultural francesa”.

A citação anterior de Lajolo (1999) deixa claro que são os próprios “[...] ouvintes que estabelecem a diferença que afasta a tradição letrada e moderna que, erigindo-se em referente, confina à marginalidade a produção cultural que não venha deste mundo urbano e moderno” (LAJOLO, 1999, p. 74). Mais do que isso, confinam Tia

Nastácia, personagem que, “[...] apesar de suas breves mas muito significativas incursões pela sala e varanda, encontra no espaço da cozinha emblema de seu confinamento e de sua desqualificação social” (LAJOLO, 1999, p. 65). A mesma situação ocorre com Tio Barnabé, visto por Lajolo (1999) como a versão masculina de Tia Nastácia. Representando apenas papéis secundários, sua marginalidade e confinamento transparecem na localização da sua cabana: os confins do sítio.

Após essa análise, fica a questão: “[...] se não havia lugar para os dois negros no sítio da Dona Benta, como haveria lugar para eles no Brasil de Lobato?” (LAJOLO, 1999, p. 76). Ao representar o Sítio do Picapau Amarelo como metáfora de um Brasil em desenvolvimento, Lobato

procurou incorporar à modernidade ocidental os elementos anteriormente recalcados: as contribuições culturais das raças indígenas e africanas. [...] o encontro cultural teve lugares demarcados hierarquicamente. À Tia Nastácia coube, por exemplo, segundo Lajolo, [...] o papel de “informante”, de fornecedora de histórias [...] (SANTOS, 2011, p. 150-151).

A tese defendida por Lajolo (1999) é a de que Tia Nastácia e Tio Barnabé não se adequam à modernidade de 30, da qual o Sítio de Dona Benta é alegoria. Ela a defende com o seguinte argumento: todas as vezes que Tia Nastácia aparece em outras situações fora do Sítio, o papel representado por ela é sempre o mesmo (o de cozinheira), deixando clara uma “imobilidade ficcional que parece combinar bem com a representação da imobilidade social a que estão confinados os segmentos dos quais ela pode ser o emblema” (LAJOLO, 1999, p. 76).

Há uma situação atual que mostra que a representação dos negros na obra lobatiana não deve deixar de ser problematizada. Em 2010, uma polêmica acerca dessa questão “[...] dividiu parte da intelectualidade: uns contra e outros a favor da leitura de livros de Monteiro Lobato nas escolas públicas” (SANTOS, 2011, p. 118). A causa desse choque de opiniões foi, de acordo com Santos (2011), um parecer enviado ao Ministério da Educação (MEC) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 30 de junho de 2010, que recomendava a

[...] implementação de ações governamentais em função da aquisição pelo Programa Nacional Biblioteca Escola (PNBE) do livro *Caçadas de Pedrinho*, de Monteiro Lobato, bem como de sua distribuição e consequente aplicação em sala de aula, pelo fato de o

mesmo conter estereótipos raciais. Esse parecer do CNE teve origem em denúncia de autoria do técnico em gestão educacional da Secretaria da Educação do Distrito Federal, Antonio Gomes da Costa Neto, o qual, em sua leitura de *Caçadas de Pedrinho*, entendeu que o livro teria conteúdo racista, sobretudo no trato com a personagem negra Tia Anastácia em comparações a personagens animais, tais como urubu, macaco e feras africanas (SANTOS, 2011, p. 118-119).

O técnico do parecer solicitou à Secretaria de Educação do Distrito Federal que deixasse de utilizar o livro *Caçadas de Pedrinho*. Após a solicitação de Costa Neto passar por várias instâncias governamentais, o CNE dirigiu um Parecer ao MEC com os seguintes encaminhamentos apresentados por Santos (2011) e resumidos aqui: a) formação de professores pelo Governo do Distrito Federal capazes de lidar com os estereótipos raciais presentes nas obras; b) maior cumprimento dos critérios estabelecidos pelo próprio MEC, tendo em vista a não seleção de obras que apresentem preconceitos ou estereótipos para o PNBE; c) caso, após a seleção para o PNBE, alguns livros com caráter preconceituoso passem mesmo assim, uma nota explicativa deve ser inserida nos textos de apresentação dessas obras, esclarecendo ao leitor que há estudos que discutem a presença de estereótipos raciais na literatura sendo realizados; d) cabe às escolas inserir o debate acerca do acervo bibliográfico, literário e dos livros didáticos adotados por ela e das práticas pedagógicas voltadas para a diversidade étnico-racial dele decorrentes; e) que essas medidas sejam tomadas com a realização de discussões entre o corpo docente e a comunidade escolar.

Santos (2011) noticia, ainda, que

[...] o CNE acatou a denúncia por considerá-la pertinente e legal, prescrevendo ações voltadas a atender à legislação brasileira sem, no entanto, indicar a retirada do acervo literário infantil já existente em nossas escolas do livro *Caçadas de Pedrinho*, de Monteiro Lobato, autor de reconhecida importância na história de nossa literatura, recomendando (alínea a) o preparo dos professores de escolas públicas e privadas para lidar pedagógica e criticamente com obras que apresentem estereótipos raciais e a inclusão (alínea c) de nota explicativa e de esclarecimentos sobre a presença desses estereótipos naqueles exemplares do livro em questão, e semelhantes, adquiridos para o acervo do PNBE. Todavia, enfatiza (alínea b) a necessidade de o MEC cumprir seus próprios critérios na avaliação e seleção de livros para aquisição para o PNBE, recomendando que “[...] os mesmos primem pela ausência de preconceitos, estereótipos, não selecionando obras clássicas ou contemporâneas com tal teor”. Depreende-se dessa última orientação a recomendação tácita para que o MEC não mais adquira,

futuramente, o livro *Caçadas de Pedrinho* e semelhantes (SANTOS, 2011, p. 124-125).

Como consequência de todo esse processo, vários escritores, professores e intelectuais acreditaram que o CNE excluiria o livro *Caçadas de Pedrinho* das salas de aula e saíram em defesa de Lobato, escrevendo manifestos, cartas e abaixo-assinados de apoio ao autor, manifestando-se contra a censura que estava sendo imposta à sua obra. Sendo assim, “[...] o que se tornou evidente com a polêmica, sobretudo por conta das reações apaixonadas, foi o lugar de distinção concedido a Monteiro Lobato pela intelectualidade e pela sociedade letrada brasileira” (SANTOS, 2011, p. 126).

Dois dos autores que se posicionaram, à época, com relação a essa polêmica e que apresentam pontos de vista diferentes foram Mussa (2010) e Santiago (2010). Mussa (2010), em seu artigo intitulado “Me convençam”, identificou, no momento das reações ao parecer, três maneiras de argumentar em defesa de Lobato. A primeira delas foi a reação personalista, que veio daqueles que admiram a obra ou o autor; a segunda partiu daqueles que afirmaram que o preconceito não é algo particular à obra de Lobato e, portanto, deve-se contextualizar o período no qual ela foi escrita; já a terceira e última veio daqueles que se posicionaram contra a censura nos textos de Lobato, visto que estavam defendendo a livre circulação das ideias. O autor, porém, não é adepto de nenhum desses argumentos. O que ele defende, ao contrário, é a supressão ou reescrita dos textos infantis de Lobato em todas as partes em que houver racismo. “Ou no mínimo — a exemplo do que se faz com o fumo — que se advirta: ‘Este livro contém pensamentos e expressões que configuram discriminação racial’” (MUSSA, 2010), apesar de reconhecer que, em outros aspectos, Lobato contribuiu muito com a literatura infantil brasileira.

Santiago (2010) afirma que essa não é uma questão da esfera da literatura, mas, sim, da esfera da educação. Nas palavras dele,

O importante é o preparo do professor. Não conseguir contextualizar historicamente Monteiro Lobato para os alunos é um problema educacional e não literário. É um problema da formação do professor. Dependendo da formação do professor, ele é capaz. (SANTIAGO, 2010).

Em conformidade com a recomendação do Parecer do CNE (alínea c), Santiago (2010) aponta para a necessidade de contextualização das passagens racistas na obra de Lobato, “[...] por conta dos efeitos que esse tipo de linguagem pode exercer sobre a personalidade em formação de crianças [...]” (SANTOS, 2011, p. 152-153).

De acordo com Santos (2011), apesar de reconhecer que há passagens racistas na obra de Lobato, silenciá-las às

[...] futuras gerações, conforme sugestão do Parecer do CNE (alínea b), consiste em recalcar textos que dão conta da formação de um pensamento sobre a identidade brasileira [...]. Em vista disso, compreendo que muito mais potente seria empreender leituras a contrapelo de tais narrativas; leituras que contextualizem a obra e o projeto estético modernizador desse autor, tal qual sugere Silviano Santiago [...] (SANTOS, 2011, p. 161).

Entende-se, desse modo, que há um lugar para os negros no Brasil de Lobato, cujo sítio é uma metáfora, visto que Lobato busca representá-los nas suas obras. Porém, essa representação deve ser problematizada, pois os negros em Lobato são colocados em posições hierarquicamente inferiores às dos brancos e possuem apenas um papel nessas obras, que é o papel tipicamente destinado aos negros na literatura dos anos 1930. Os trechos preconceituosos da obra de Lobato são, dessa maneira, encarados como parte de um passado histórico que não deve ser apagado, como sugere Mussa (2010), mas sempre problematizado e questionado.

4 PALAVRAS FINAIS

A literatura infantojuvenil está fundada no conceito de adaptação. Essa afirmação é lícita, tendo em vista que, na época do surgimento dessa literatura, os autores compilavam histórias populares orais e a adaptavam para as crianças burguesas. Esse tipo de adaptação acarretou no surgimento do conto de fadas, gênero escrito que se confundiu, no início, com a própria literatura infantil, tal foi o seu sucesso e sua difusão entre as crianças.

Apesar disso, o conceito de adaptação das reescritas voltadas para um determinado público - no caso, o infantojuvenil – está ligado a um modo de conceber esse processo como uma simplificação ou um empobrecimento dos textos originais. Partindo dessa premissa, este trabalho buscou investigar se a obra *Peter Pan* (1930), de Monteiro Lobato, simplificou ou empobreceu, de algum modo, a obra homônima de Sir J. M. Barrie, publicada na Inglaterra em 1911.

A escolha pela análise da adaptação *Peter Pan*, feita por Monteiro Lobato a partir da obra original de Sir J. M. Barrie, se deu pela importância que ela apresenta para os leitores brasileiros, visto que foi através dela que o público teve o primeiro contato com a obra de Barrie, no ano de 1930. Não apenas por esse motivo, mas também pela oportunidade de tratar, de modo crítico e analítico, de um tema que não se pode deixar de destacar nas obras infantojuvenis lobatianas: a representação da cultura popular e negra.

A partir dessa análise, perceberam-se, ao longo do texto, alguns aspectos que diferenciam as obras analisadas e que fazem da obra de Lobato uma obra “diferente” da de Barrie. São eles: o cenário, a linguagem e a desvalorização da cultura popular e negra.

O cenário e a linguagem da obra original, como pode ser percebido, passam por modificações para se adequar ao contexto brasileiro. Isso acontece porque, tendo em vista que a literatura infantojuvenil se define pelo público para o qual os textos são voltados, é de extrema importância que se leve em consideração que “o nível

cognitivo e a bagagem de conhecimento do leitor” (MUNDT, 2008) dificultam a compreensão de alguns elementos de uma cultura diferente.

Já a desvalorização da cultura popular e negra é entendida como marca histórica que não deve ser apagada, mas sempre problematizada, pois o espaço reservado ao negro no sítio é representativo do espaço que Lobato acreditava que deveria ser ocupado por ele na sociedade brasileira, visto que o sítio lobatiano funciona como uma alegoria do Brasil.

No estudo intitulado *A adaptação de Peter Pan para o público infantojuvenil brasileiro: uma simplificação da obra de Barrie?* não foram esgotadas todas as investigações que ele pode proporcionar. A escolha da obra em questão mostrou-se satisfatória por alguns motivos, como já exposto ao longo dessa monografia. Cabe ressaltar, dentre eles, como resposta à pergunta feita no título da pesquisa, que a obra de Lobato não constitui uma “simplificação” ou um “empobrecimento” da obra de Barrie, visto que, a análise dos seus aspectos revelou que há elementos constitutivos de diferenças entre as obras, e não de lacunas entre elas.

REFERÊNCIAS

ADAPTAÇÃO. In: IDICIONÁRIO Aulete. Rio de Janeiro: Lexikon. Disponível em: <<http://aulete.com.br>>. Acesso em: 18 out. 2015.

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: Editora UNESP, 2005, 239 p.

ARIÈS, Phillipe. A descoberta da infância. In: _____. *História social da criança e da família*. 2. ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC; 2006. p. 17-31.

AZENHA JUNIOR, João. Dependências, assimetrias e desafios na tradução para a criança e o jovem no Brasil. In: SCHEYERL, Denise; RAMOS, Elizabeth (Orgs.). *Vozes, olhares, silêncios: diálogos transdisciplinares entre a linguística e a tradução*. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 97-114.

BARRIE, J. M. *Peter Pan*. Trad. Julia Romeu. Rio de Janeiro: Zahar, 2013, 253 p.

BENJAMIN, Walter. Livros infantis antigos e esquecidos. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 3. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, v. 1, p. 235 – 243.

BÖHM, Gabriela Hardtke. Peter Pan para crianças brasileiras: a adaptação de Monteiro Lobato para a obra de James Barrie. In: CECCANTINI, João Luís C. T. *Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2004, p. 58-71.

CADEMARTORI, Ligia. Que gênero é esse? In: _____. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 13-47.

CAMARGO, Roseli Batista de. *Peter Pan: o mito da eterna criança e sua permanência na literatura infantil de nossos dias*. Itinerários: Revista de Literatura, n. 4, 1992. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/107421>>. Acesso em: 13 ago. 2015.

DARNTON, Robert. Histórias que os camponeses contam: o significado da Mamãe Ganso. In: _____. *O grande massacre de gatos, e outros episódios da história cultural francesa*. 2. ed. Trad. Sônia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986, p. 21-102.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Literatura infantil e o pó de pirlimpimpim. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. *Lendo e escrevendo Lobato*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 13-30.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Trad. Cid Knipel. rev. São Paulo: Cosac Naif, 2010, 328 p.

JOVINO, I. S. ; LIMA, M. N. ; Souza, Florentina . Literatura Infanto-Juvenil com personagens negros no Brasil. In: Florentina Souza; Maria Nazaré Lima. (Org.). *Literatura Afro-Brasileira*. Salvador: Centro Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Palmares, 2006, p. 179-217.

LAJOLO, Marisa. A figura do negro em Monteiro Lobato. São Paulo: Unicamp/IEL, 1998.

LAJOLO, Marisa. Negros e negras em Monteiro Lobato. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. *Lendo e escrevendo Lobato*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 65-82.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Escrever para crianças e fazer literatura. In: _____. *Literatura Infantil Brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática, 1984. p. 15-21.

LOBATO, Monteiro. *A Barca de Gleyre*. São Paulo: Brasiliense, 1964, 2t.

LOBATO, Monteiro. *Peter Pan*. 3. ed. São Paulo: Globo, 2012, 83 p.

LOBATO, Monteiro. *Prefácios e entrevistas*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1957.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002, 143 p.

MUNDT, Renata de Souza Dias. A adaptação na tradução de literatura infano-juvenil: necessidade ou manipulação? In: XI CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC. *Anais...* São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/073/RENATA_MUNDT.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

MUSSA, Alberto. Me convençam. In: *Rascunho: jornal de literatura*, n. 128. Curitiba, dez. de 2010.

PERES, Ana Maria Clark. Literatura infanto-juvenil: Para que fazer? *Suplemento*. Belo Horizonte, n. 1306, p. 04-09, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cultura.mg.gov.br/files/2007-outubro-1306.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2015.

POSTMAN, Neil. Os incunábulo da infância. In: _____. *O desaparecimento da infância*. Trad. Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999, p. 51-65.

SANDRONI, Luciana. *Minhas memórias de Lobato, contadas por Emília, Marquesa de Rabicó, e pelo Visconde de Sabugosa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, 89 p.

SANTIAGO, Silviano. Silviano Santiago em conversa com o escritor Luis Henrique Pellanda no Paiol Literário, evento organizado pelo jornal literário *Rascunho* em parceria com a Fundação Cultural de Curitiba e do SESI Paraná, em 16 de

novembro de 2010. In: *Rascunho*: jornal de literatura, n. 128. Curitiba.

SANTOS, Mônica de Menezes. Por um lugar para a literatura infantil/juvenil nos estudos literários. 268 f. 2011. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

TATAR, Maria (Ed.). *Contos de fadas*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. 2. ed. com. il. Rio de Janeiro: Zahar, 2013, 447 p.

VIEIRA, Adriana Silene. O livro e a literatura nos textos de Lobato. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. *Lendo e escrevendo Lobato*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 45-59.

VIEIRA, Adriana Silene. Peter Pan lido por Dona Benta. In: LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luís (Orgs.). 1. reimp. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 171-186.

VIEIRA, Adriana Silene. *Um inglês no sítio de Dona Benta*: estudo da apropriação de Peter Pan na obra infantil lobatiana. 124 f. 1998. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.