

Apagamento do gênero dramático em obras adaptadas: possíveis perdas para o ensino de literatura

The erasure of the dramatic genre in adapted works: possible losses for the teaching of literature

Roberta Patrocínio de Amorim*
Instituto Federal do Espírito Santo - IFES

403

Lucas dos Passos*
Instituto Federal do Espírito Santo - IFES

RESUMO: Esta pesquisa intenta ponderar sobre o movimento de adaptação literária para o público infantojuvenil e põe em análise a adaptação da obra *Édipo Rei*, de Sófocles, efetuada por Cecília Casas (2002). Para tanto, busca questionar a proficiência, no campo do ensino, do abandono do gênero dramático - assim como da estrutura em versos - para a inserção da narrativa em prosa, tendo em conta que o texto teatral consiste em um importante instrumento de formação que contém especificidades de ordem estética. Tal discussão se apoiará em [a] estudos sobre adaptação literária para crianças e jovens (CARVALHO, 2006; MATEUS, 2014), [b] discussões a respeito de teatro e ensino (JAPIASSU, 2008; PAULA, 2015), bem como em [c] notas da crítica sobre a tragédia grega (VERNANT, VIDAL-NAQUET, 2014; ROMILLY, 2008).

PALAVRAS-CHAVE: Adaptação. Ensino de Literatura. Gênero Dramático. *Édipo Rei*.

* Graduada em Letras pelo Instituto Federal do Espírito Santo - IFES.

* Doutor em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes.

ABSTRACT: This research tries to ponder the movement of literary adaptation for children and youth public, and analyzes the adaptation of Sophocles' *Oedipus Rei*, by Cecília Casas (2002). Therefore, it seeks to question the proficiency, in the area of teaching, of the abandonment of the dramatic genre - as well as the structure in verses - for the insertion of prose narrative, taking into account that the theatrical text consists of an important instrument of formation that contains specific aesthetic order. Such discussion will be based on [a] studies about literary adaptation for children and youth (CARVALHO, 2006; MATEUS, 2014), [b] discussions on theater and teaching (JAPIASSU, 2008; PAULA, 2015), as well as [c] on critical notes about the Greek tragedy (VERNANT, VIDAL-NAQUET, 2014; ROMILLY, 2008).

KEY WORDS: Adaptation. Literature Teaching. Dramatic Gender. *Oedipus King*.

A abrangência dos sentidos que envolvem a *adaptação* causa uma relativa instabilidade na conceituação do fenômeno; sendo assim, muitas terminologias são direcionadas com fins de elucidação. Além disso, a marginalização da *adaptação* literária designada aos leitores infantojuvenis intensifica as dificuldades - e tal fato é notado na escassa produção acadêmica destinada a essa modalidade de texto. Por esse viés, podem-se citar alguns vocábulos usados pelos teóricos para explicar o caráter próprio da *adaptação*: adequação, mediação, (re)criação, transformação, preservação, tradução, versão, edição, simplificação, ampliação, substituição, divertimento, apropriação, corrupção, traição, redução, mutilação.

De acordo com Diógenes Carvalho (2006) - baseado na Estética da Recepção de Hans Robert Jauss e no compilado, criado por ele mesmo, dos "horizontes da crítica", que reúne variados pontos de vista sobre o assunto -, a *adaptação* de textos só é fundamentada com êxito quando é orientada a partir do leitor/público-alvo. Nessa perspectiva, considerando o distanciamento - que se revela em diferentes níveis, como linguístico, conceitual, formal etc. - entre os textos clássicos e a contemporaneidade ocidental, principalmente quando se focalizam as *adaptações* voltadas para crianças e jovens, tal fenômeno atua, também, como um recurso de aproximação para com o público. Por conseguinte, para que esse evento seja positivo, as particularidades do público devem modelar a produção, a fim de alcançar receptividade pela adequação à

nova realidade social. Evidencia-se, desse modo, seu caráter dialético entre culturas, visto que surge como resultado da interação de suas diferenças.

Sobre esse aspecto, vale ressaltar que, no caso das *adaptações* voltadas para crianças e jovens, não se pode desconsiderar, também, a dificuldade de definição da literatura infantojuvenil, em que se incluíam - a despeito da categoria “adulta” que caracterizaria a obra original - os textos adaptados. Contudo, uma das questões mais recorrentes no debate sobre essa literatura é justamente seu direcionamento a um público específico, fato que acabaria por reger a produção da obra - mas, nem sempre, delimitar sua abrangência. É digno de nota, por exemplo, que, segundo Maria Antonieta Antunes Cunha, a literatura infantil brasileira tenha tido “início com obras pedagógicas e sobretudo *adaptadas de produções portuguesas*” (CUNHA, 1995, p. 23, grifos nossos); mas, à parte a tendência pedagogizante que se acerca de alguns textos do gênero, mais importante é ressaltar que, se “toda obra literária para crianças pode ser lida (e reconhecida como obra de arte, embora eventualmente não agrade, como ocorre com qualquer obra) pelo adulto” (idem, p. 24), a literatura infantojuvenil pode ser considerada até mais abrangente que a dita adulta - que “só serve a eles” (idem, *ibidem*)¹.

De todo modo, à parte as discussões sobre a particularidade do público-alvo, não é negada ao conceito de adaptação a funcionalidade de resgate da tradição, nem sua responsabilidade formativa, no que tange à sua relevância como instrumento de inserção linguística e política - fatores esses que, conforme assume Carvalho (2006, p. 48), revelam-se eficientes no prisma educacional, pois “a adaptação é uma forma de garantir a incorporação desse repertório [textos canônicos] no horizonte de leitura das crianças e jovens”. Para se

¹ A discussão, porém, não se fecha nesse ponto. Para lembrar uma referência seminal, em *Problemas da literatura infantil*, Cecília Meireles (2016, p. 19) lembra, por exemplo, que “Pode até acontecer que a criança, entre um livro escrito especialmente para ela e outro que não o foi, venha a preferir o segundo. Tudo é misterioso, nesse reino que o homem começa a desconhecer desde que o começa a abandonar”.

justificar o uso dessa modalidade de texto no ambiente escolar, portanto, deve-se entender a relação que este tem com a propagação da cultura e perceber o uso da literatura como um componente fecundo para o desenvolvimento das capacidades de cognição, leitura e escrita. Nesse sentido, Rui Manoel Afonso Mateus (2013, p. 14) disserta que

a escola assume um papel crucial e inescapável, enquanto mecanismo social e de aculturação ao qual está confiada a tarefa de ensinar as sucessivas gerações a ler e, com isso, também a missão de preservar e promover um patrimônio de leitura assente num conjunto de textos que compõem o *core* irredutível da realização literária de uma comunidade, tradição ou cultura.

No que diz respeito a esse patrimônio de leitura, o autor acrescenta ainda que a adaptação passa a funcionar “como instrumento de uma dinâmica institucional da leitura em que a escola detém as principais responsabilidades, na medida em que lhe está confiada (eventualmente abandonada...) a importante tarefa de divulgação e promoção dos grandes textos junto de cada nova geração” (idem, *ibidem*). É sem dúvida complicado entender uma obra literária - adaptada, traduzida ou não - como um *instrumento* de qualquer coisa, e até mesmo da instauração de uma dinâmica institucional de leitura; isso porque não se pode obliterar o papel que a escola - em maior ou menor grau, com mais ou menos compromisso ideológico - tem no que Regina Zilberman (2003, p. 23) chama de “processo de manipulação da criança”. Por isso, prefere-se, aqui, pensar a adaptação - do mesmo modo que toda produção literária em contexto escolar - como meio (em seu sentido de *medium*) de interação; afinal, lembra a referida a autora, é o texto literário “que poderá romper as barreiras entre a escola e a coletividade, reintroduzindo o estudante no presente e fazendo que ele exerça um papel ativo no processo de transferência” (idem, p. 26).

Retomando as acepções já apresentadas e extraídas de Carvalho (2006) e Mateus (2013), observa-se a existência de, no mínimo, duas visões antagônicas na valoração da prática da *adaptação* literária de textos clássicos para crianças

e jovens, pois para sua definição concorrem posturas favoráveis e desfavoráveis. Estas últimas estão geralmente pautadas em um discurso de viés conservador, que enxerga a deturpação da integridade da obra original - processo subserviente, muitas vezes, à indústria cultural, interessada pela recreação temporária. Diferentemente, críticos favoráveis às *adaptações* consideram a “capacidade disseminativa e pedagógica que [...] podem exercer relativamente aos bens da produção erudita” (MATEUS, 2013, p. 58); além de partilhar o movimento de *preservação* do cânone, a partir da aproximação da língua e do conteúdo para com o público leitor.

Ainda nessa perspectiva, cabe ampliar o entendimento acerca das posturas críticas dos teóricos: a necessidade da *adequação* suscita a consideração da existência de um caráter *inadequado* dos textos clássicos para o leitor contemporâneo, caráter que corrobora, em certa medida, com o conceito de *tradução*, pois este trata, entre outras coisas, da *aproximação* entre gerações; alguns estudiosos defendem que a *adequação* promove a *criação* de um novo texto original, que sofre o entrecruzamento de intertextos; a *simplificação* diz respeito ao esclarecimento não-pejorativo, visto que não se trata de amparar uma leitura empobrecida, mas diferenciada e atualizada; os sentidos de *corrupção*, *traição*, *redução* e *mutilação* evidenciam as leituras que defendem o caráter degradante das *adaptações*, por não verificarem valor estético e social nessas produções e por questionarem a danificação dos recursos originais, dado que não agregaria vantagens ao leitor, mas o distanciaria da obra canônica (CARVALHO, 2006; MATEUS, 2013).

Dito isso, embora - como mencionado alhures - os estudos relativos à *adaptação* não representem volume de monta, para adensar a discussão pode-se aproximar esse campo ao da teoria da *tradução*, uma vez que frequentemente o movimento tradutório é ponto de partida para a escrita adaptadora. No importante ensaio “Da tradução como criação e como crítica”, Haroldo de Campos (1992, p. 46) afirma, por exemplo, a “impossibilidade do ensino de literatura [...] sem que se coloque o problema da amostragem e da crítica via

tradução” - afinal, “sendo universal o patrimônio literário, não se poderá pensar no ensino estanque de uma literatura”. Com isso, uma atividade considerada marginal - análoga à de que estamos tratando - alcança lugar definitivo entre as reflexões sobre formação de leitores. Assim, muito mais do que fruto degenerado de uma atividade espúria, o texto responsavelmente traduzido (ou adaptado) ganha valor enquanto objeto estético e como caminho fundamental à sobrevivência² de outros textos - de modo que *toda obra poética teria como destino sua tradução*: “na qualidade de signo e de avatar da poesia, o poema solicita a sua tradução, já que a poesia é uma realidade infra e supra linguística” (CARVALHO, 2014, p. 110).

À parte o debate teórico, do ponto de vista historiográfico, é importante identificar que o cenário de surgimento da prática de adaptação no Brasil é datado no final do século XIX, devido à necessidade de nacionalização das obras estrangeiras com vistas a atender a comunidade abastada. Tal empenho se intensificou pelo desenvolvimento das tendências pedagógicas que anunciaram a importância da literatura no ambiente escolar para a formação e alfabetização. Ademais, no século XX, ainda de acordo com esses estudiosos, ocorre uma modernização dos processos de adaptação, a qual é encabeçada por Monteiro Lobato, incluindo novas técnicas de mediação do texto e da oralidade (CARVALHO, 2006).

O valor formativo e informativo desse fenômeno não deve ser ignorado, pois permite a preservação de culturas e de temáticas referenciadas em diferentes âmbitos da atualidade e, dentre outras coisas, apresenta um papel importante na introdução do jovem à prática da leitura. Contudo, é imprescindível considerar que os desdobramentos aos quais tem sido submetido abarcam

² Ou *pervivência*, para recordar, aqui, a nota de Susana Kampff Lages (2011, p. 104) a uma passagem de “A tarefa do tradutor”, de Walter Benjamin: “Benjamin emprega três substantivos: *Leben* (‘vida’), *Überleben* (‘sobrevivência’, ‘sobrevida’) e *Fortleben* (‘o continuar a viver’). Para este último, Haroldo de Campos propôs o neologismo ‘pervivência’, aqui mantido entre aspas”.

problemáticas - também para o viés educacional - que merecem discussão, não visando à superação dessa modalidade, mas à sua consideração crítica. Essa conjuntura se constrói, sobretudo, porque o mercado editorial, subserviente ao capital e aos estatutos ideológicos deste, tem amparado a promoção de *adaptações* “como um dos produtos da **cultura massificada** que se desenvolveram a partir das grandes transformações económicas e sociais” (MATEUS, 2013, p. 53), podendo, assim, sustentar de modo velado os mecanismos de controle imperantes na sociedade. Por conseguinte, prejudica-se o ensino de literatura destinado a crianças e jovens, tanto no âmbito institucional como no extraescolar, visto que, além das escolas, a comunidade externa também lança mão dessas realizações editoriais massificadas - ou seja, das produções mercantis descoladas da prática reflexiva e destinadas ao consumo de um vasto público -, para o desprendimento de hábitos de leitura. Acerca da aliança estabelecida com as editoras, Carvalho, ao traçar o perfil dos adaptadores brasileiros, revela que estes estão estreitamente vinculados em sua maioria esmagadora ao mercado editorial, responsável pelo maior número de títulos adaptados (244 obras). Cabe elucidar que os critérios de divisão propostos pelo autor estão baseados em quatro perfis:

- 1) escritores(as) de ficção sem vínculo com o público infanto-juvenil;
- 2) escritores(as) de ficção que produzem tanto para o público adulto como para o infanto-juvenil;
- 3) escritores(as) de ficção vinculados exclusivamente ao público infanto-juvenil;
- 4) tradutores e/ou adaptadores vinculados ao mercado editorial (CARVALHO, 2006, p. 111)

Os números coletados resultantes da investigação desses critérios são, respectivamente, de 13 ficcionistas sem vínculo com a literatura infanto-juvenil, 30 escritores com alguma imersão na área, 31 autores de obras exclusivamente infanto-juvenis e 112 tradutores e/ou adaptadores.

Nesse sentido, vale evidenciar uma das definições levantadas sobre a *adaptação*, a qual, segundo Paulo Seben de Azevedo, trata-se da “alteração de elementos não-essenciais da estrutura de uma obra” (AZEVEDO apud

CARVALHO, 2006, p. 60). Deve-se questionar, porém, o modo como esse julgamento é feito e quais as suas bases: afinal, o que é *não-essencial*? Carvalho (2006, p. 60) disserta que “por elementos não-essenciais, o autor [Azevedo] entende aqueles que não contribuem mais para o sentido da obra, transformando-se em empecilho para a leitura realizada pelo leitor comum”. A observação é sem dúvida polêmica, sobretudo por ver como não-essencial aquilo que desafia a leitura e, quiçá, se abre a significações outras que não o sentido mais imediato depreendido da obra. Além disso, pensar assim sugere certa reificação do texto a ser adaptado, pois passa a ser visto como produto que precisa ser depauperado de alguns elementos - os tais traços inessenciais, encarados como obstáculos - com vistas a uma finalidade pragmática. A questão encaminha mais uma vez para um aspecto discutido na teoria da tradução, tomando como ponto de partida a formulação de Walter Benjamin (2011, p. 102):

[...] daí deriva uma segunda característica da má tradução, que se pode definir, conseqüentemente, como uma *transmissão inexata de um conteúdo inessencial*. E assim é, sempre que a tradução se compromete a servir ao leitor. Mas se ela fosse destinada ao leitor, também o original o deveria ser. Se o original não existe em função do leitor, como poderíamos compreender a tradução a partir de uma relação dessa espécie?

O impacto da pergunta é indisfarçável, mas cabe sobretudo contrapor o que Benjamin chama de conteúdo inessencial ao que Azevedo chama de elementos não-essenciais, porque são o exato oposto um do outro: para o filósofo alemão, o conteúdo inessencial seria precisamente a comunicação, o enunciado, pois uma obra literária não comunica, não transmite, ela *é*; já para o crítico brasileiro, são traços formais que inclusive concorreriam para aquilo que Benjamin chama de “o poético”. Lançando luz sobre ponto semelhante, Antoine Berman (2007), em *A tradução e a letra*, levanta pontos problemáticos do que chama de tradução etnocêntrica e tradução hipertextual, questionando sobretudo a prática de, na busca pela aclimatação do estrangeiro, apagá-lo. Nesses casos, o objetivo, identifica o teórico francês, é “traduzir de maneira que não se ‘sinta’ a tradução”; e, para isso, parte-se “do pressuposto que a

tradução é a captação do sentido, é superá-lo de sua letra, de seu corpo moral, de sua casca terrestre” (BERMAN, 2007, p. 32-33). Ademais, e isso toca em seu âmago o processo de adaptação, frequentemente se tem por fito clarificar o original, estancando seus sentidos em direção a um ponto de vista unívoco: “a explicação visa a tornar ‘claro’ o que não é e não quer ser no original. A passagem da polissemia à monossemia é um modo de clarificação” (idem, p. 51). Rompe-se a heterogeneidade da obra numa busca por unificação que, inclusive, “remete a um desperdício lexical”, provocando um “empobrecimento quantitativo” (idem, p. 54-55). E, se um dos princípios da educação - especialmente no que tange à formação de leitores - é a experiência do inaudito, verifica-se que o processo de adaptação, ao “emendar as estranhezas de uma obra para *facilitar* sua leitura”, “acaba por desfigurá-la”, deixando de lado o que Berman (2007, p. 66) chama de “uma *educação à estranheza*”.

A complexidade do debate indica que esse cenário crítico-teórico deve fomentar, então, a reflexão sobre o que tem sido intencionalmente desconsiderado nos processos de adaptação e o modo como esses abandonos podem ser, diferentemente do que é postulado pelas teorias da adaptação, possíveis limitadores do desenvolvimento de crianças e jovens como leitores. Fincado nessa discussão - e com o objetivo de minimamente elucidá-la -, este trabalho coloca sob perspectiva analítica a obra *Édipo Rei*, adaptada por Cecília Casas (2002), e intenta explorar a produtividade - ou a falta dela - do apagamento do gênero dramático na adequação do texto teatral grego para uma narrativa em prosa.

A obra *Édipo Rei*, produzida pelo dramaturgo Sófocles, pertence ao gênero dramático trágico da Grécia Antiga, fato preponderante para as influências que se materializaram em uma construção artística singularmente poética e filosófica. A tragédia grega proeminente no século V a.C. buscou seus temas nas lendas heroicas comuns ao gênero poético existente - a saber, a epopeia - e se revela como uma manifestação social, estética e psicológica (VERNANT; VIDAL-NAQUET, 2014). Além disso, embora tenha configurado - como comentado por Jacqueline de Romilly (2008) - uma estrutura arcaica que muito

se difere das formas do teatro moderno, sua forma compartilha algumas características próprias do texto teatral, como a exposição de falas sem a mediação de um narrador. Esse aspecto justifica a escolha dessa obra para a discussão feita neste trabalho, pois, ao reunir uma forma teatral que carrega o pensamento social ateniense - estando, por isso, correlacionado às diferentes práticas sociais e culturais humanas de um período específico da história da civilização grega -, revela-se como um recurso que permite o contato do leitor com uma arte que desvela uma cultura rememorada de diferentes formas pela comunidade contemporânea e como um instrumento de desenvolvimento cognitivo e linguístico (VERNANT; VIDAL-NAQUET, 2014). Nesse sentido, tal composição, enquanto elemento cultural e forma artística, é benéfica para o desenvolvimento de crianças e jovens, pois

Ler peças teatrais não é apenas ler os diálogos, há um mundo de referências, como aspectos dinâmicos de uma peça, movimento, música, intenções, épocas, ou seja, é um incansável ato de descortinar uma fala e perceber como o diálogo dramático oculta propositalmente dados importantes para se entender o que está envolvido no enredo (PAULA, 2015, p. 12).

Tais ocultamentos oferecem um desafio na interpretação do texto, pois o enredo não é tecido majoritariamente pela figura do narrador, mas construído de modo dinâmico pelos leitores, que precisam articular “os diálogos e as rubricas para a idealização da cena, e é assim, junto de sua imaginação, que ele consegue completar as lacunas do texto teatral” (PAULA, 2015, p. 8). É possível perceber, desse modo, que a constituição do gênero dramático apresenta novos padrões estruturais, que rompem com os conhecimentos tradicionais acerca do caráter literário das produções artísticas - muitas vezes limitado às narrativas em prosa e às criações líricas versificadas. Ademais, como alerta Marcela Oliveira de Paula (2015), a partir da apreensão das especificidades da escritura teatral, o leitor tem sua faculdade interpretativa potencializada, fato que servirá de auxílio até mesmo à leitura de outros gêneros textuais.

Ainda sobre *Édipo Rei*, cabe evidenciar, afora a singularidade estética, a particularidade do gênero e seu significado enquanto manifestação cultural, o enredo da peça, que engendra discussões também positivas para o ambiente de ensino. Sendo assim, além das motivações formais cristalizadas historicamente, é fundamental perceber a potência desse texto sofocliano pela temática que encena. O herói Édipo experiencia situações que acentuam princípios ontológicos, ou seja, que estão intimamente relacionados à natureza humana, mostrando-se as discussões sobre o destino como um tópico privilegiado, reunindo em seu cerne o conflito sobre a liberdade. A peça inicia-se com o anúncio de uma calamidade que devasta a cidade de Tebas, estando esta sob reinado de Édipo, e com a seguida afirmação do rei de que já tomara decisões para o desvendamento das causas do mal. O movimento implacável de busca por aquele que seria o miasma, a força-motriz que lançara Tebas à ruína, acaba, porém, levando o rei a descobrir-se esse outro que buscava - e mais: pai de suas irmãs, esposo de sua mãe, assassino de seu pai.

Pelos elementos expostos, entende-se, pois, a tragédia em questão, inclusive em sua constituição enquanto texto dramático, um palco especial para discussões em sala de aula. No entanto, infelizmente, o teatro, no ambiente educacional, tem suas competências reduzidas e se pauta, em larga medida, nos conteúdos extrateatrais e no método dramático, os quais se baseiam na encenação para o desenvolvimento da criatividade exigida pelo mercado industrial (JAPIASSU, 2008). Assim, ele não é compreendido como um conteúdo valioso por suas particularidades, nem como instrumento poderoso que extrapola a formação artística, com o que se torna uma ferramenta também para o desenvolvimento da comunicação, da leitura e para a compreensão da realidade social. Tal fato se deve, também, como afirma Fábio Costa, ao enfraquecimento da visão do teatro “como espaço privilegiado de reflexão sobre as questões da coletividade” (2015, p. 22). Conseqüentemente, observa-se que as concepções educacionais que têm ganhado espaço na produção de literatura para o público infanto-juvenil deve ser problematizada,

principalmente no que tange à influência da leitura para a construção crítica e para o desenvolvimento cognitivo.

Tais reflexões se tornam mais candentes quando as influências ideológicas que permeiam as diretrizes do ensino são ponderadas. Nesse sentido, Ricardo Japiassu, em *Metodologia do ensino de teatro*, traça um panorama do desenvolvimento do ideário relativo ao uso do texto teatral no contexto escolar. O autor localiza as duas principais concepções de ensino temporalmente e ideologicamente e menciona suas implicações na construção da comunidade discente. A primeira, surgida no início do século XX, relacionou-se intimamente com as necessidades da crescente industrialização, que demandava uma mão de obra especializada para amparar o desenvolvimento tecnológico. Havia, portanto, um alinhamento à *concepção instrumental*; assim, o texto teatral costumava se apresentar na sala de aula resumido à “encenação de uma peça ao final do ano letivo ou pelo uso apenas do diálogo, lido durante aulas de língua” (COURTNEY *apud* JAPIASSU 2008, p. 28). O aparecimento da *concepção estética*, na década de 90 desse mesmo século, buscou superar o método até então imperante, aliando-se ao propósito da formação cultural. Daí em diante, “[...] o teatro passou a ser reconhecido como forma de conhecimento capaz de mobilizar [...] as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana culturalmente determinada” (JAPIASSU, 2008, p. 28).

Contudo, esse ideário mais recente ainda não se disseminou suficientemente no ensino de literatura, fato reafirmado pelas teorias da adaptação que consideram que as “adaptações em prosa [...] em nada prejudicaram os originais, mas sim, valorizaram-nos ainda mais, além de familiarizarem o estudante desde cedo ao conhecimento de obras importantes” (CORSO, 2007, p.36). Resgatando a obra referenciada nesta pesquisa, em relação à *adaptação* de Cecília Casas da obra clássica intitulada *Édipo Rei*, Gizelle Kaminski Corso (2007, p. 53) defende que

Casas, ao adaptar *Édipo rei* para um leitor jovem, alterou os versos para prosa, a fim de tornar a leitura mais fluente, linear e supostamente mais atraente aos jovens. [...] o leitor juvenil, da adaptação, supostamente desfruta de outros prazeres e utiliza-se de outros recursos que não o áudio-visual [peça teatral encenada], e muito menos ligados ao gênero, o dramático (tragédia), mas sim os da liberdade de imaginação na leitura de uma narrativa.

Confirma-se, desse modo, que a desconsideração do texto teatral como um gênero acessível para crianças e jovens é estendida para a *adaptação* estudada. Não se objetiva reafirmar o texto literário como um recurso para o ensino de literatura de um ponto de vista estritamente pedagógico, contudo não é possível negar que se trata de um fenômeno regido pelos “pressupostos pedagógicos que definem o que deve ser mantido, por um lado, e o que e como deve ser alterado, por outro” (CARVALHO, 2006, p. 43). Em consequência desse fato, deve-se considerar o arcabouço formal e semântico da obra *Édipo Rei* produtivo também para o contexto escolar, principalmente porque a eficiência do uso da *adaptação* nesse âmbito é uma incontestável forma de permitir a incorporação de um repertório cultural e contribuir para a formação cidadã do alunado, fazendo-se uma modalidade de texto necessária, pois o leitor a que se destina, “do ponto de vista da maturidade cognitiva, linguística e intelectual, está em transição, não permitindo, muitas vezes uma aproximação mais satisfatória do livro original” (CARVALHO, 2006, p. 47). Todavia, essa realidade não se exime de objeções, principalmente por ser possível considerar que suas diretrizes estão impregnadas com as induções mercadológicas que pouco (ou nunca) se preocupam com a formação integral dos indivíduos - estando esta relacionada ao desenvolvimento humanístico e técnico, concomitantemente. Julga-se necessário, portanto, considerar os traços formais característicos do texto teatral para o ensino de literatura e, assim, permitir que seu caráter peculiar norteie, também, as produções de textos adaptados.

Sendo assim, apesar de a adaptação “ser inscrita no contexto sociológico e histórico que a justifica, uma vez que a sua existência não é explicável fora do uso institucional que ocasionou a sua produção e a sua circulação junto do

público (ou públicos) a que se destina” (MATEUS, 2013, p. 14), essa nova roupagem a que os autores submetem os clássicos não deve desconsiderar todo o ideário concernente ao cenário de escrita original, para que haja uma verdadeira formação de indivíduos em diálogo com uma tradição e não um distanciamento do leitor da compreensão da obra em seus significados originais. A partir do cenário exposto, percebe-se que o objetivo das adaptações literárias em “superar esse caráter assimétrico e estabelecer um processo igualitário e satisfatório de interação texto-leitor” (CARVALHO, 2006, p. 49) tem fundamentado, equivocadamente, o apagamento do gênero dramático como algo produtivo no campo do ensino de literatura. Assim, desconsidera-se o valor formativo de sua estética a partir de uma orientação baseada em pressupostos que privam o leitor infantojuvenil das experiências com o texto teatral. No caso específico da adaptação de Cecília Casas, esse fato é ainda mais sintomático, pois o apagamento do gênero original embaça também a construção poética da obra, fundamental para a assimilação espaço-temporal do contexto de escrita e, conseqüentemente, para a compreensão global do mito de Édipo - que não se limita a uma perspectiva de culpabilidade e de posterior redenção, mas se expande para o entendimento da sociedade ateniense clássica alicerçada em padrões peculiares que podem em muito enriquecer a percepção cultural dos leitores/educandos.

Referências

BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor. In: _____. *Escritos sobre mito e linguagem*. Tradução de Susana Kampff Lages. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2011, p. 101-120.

BERMAN, Antoine. *A tradução e a letra ou o albergue do longínquo*. Tradução de Marie-Hélène Catherine Torres, Mauri Furlan e Andréia Guerini. Rio de Janeiro: 7Letras/PGET, 2007.

CAMPOS, Haroldo de. Da tradução como criação e como crítica. In: _____. *Metalinguagem & outras metas*. São Paulo: Perspectiva, 1992, p. 31-48.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. *A adaptação literária para crianças e jovens: Robinson Crusoe no Brasil*. Tese (Doutorado em Letras), Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/4069/1/000388858-Texto%2bCompleto%2bv.1-0.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

CARVALHO, Raimundo. Tradução de poesia latina clássica: uma tradição sempre renovada. *Revista Letras*, n. 89, p. 105-116, 2014.

CORSO, Gizelle Kaminski. *Édipo-rei e Antígone, adaptações da tragédia sofocleana para o leitor juvenil brasileiro*. 2007. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Literatura e Vida Social, Unesp, Assis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/94112/corso_gk_me_assis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 jun. 2018.

COSTA, Fábio. Tragédia, tradição e contemporaneidade. *Revista do Colóquio de Arte e Pesquisa do PPGA/Ufes*, Vitória, v. 5, p. 11-29, jun. 2015.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria e prática*. São Paulo: Ática, 1995.

JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do ensino de teatro*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2008.

MATEUS, Rui Manuel Afonso. *Fundamentos e práticas da adaptação de clássicos da literatura para leitores jovens*. Coimbra, 2014. Tese de doutoramento. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10316/24337>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 4. ed. São Paulo: Global, 2016.

PAULA, Marcela Oliveira de. *O texto teatral: a leitura dramática como representação artística e cultural no ensino básico*. 2015. Monografia (Especialização) - Curso de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Universidade Estácio de Sá, São Paulo, 2015.

ROMILLY, Jacqueline de. *A tragédia grega*. Tradução de Leonor Santa Bárbara. Lisboa: Edições 70. 2008.

SÓFOCLES. *Édipo rei*. Adaptação de Cecília Casas, ilustração de Ricardo Montanari. São Paulo: Scipione, 2002. (Série Reencontro).

VERNANT, Jean-Pierre; VIDAL-NAQUET, Pierre. *Mito e tragédia na Grécia antiga*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.